

ALUNOS RESIDENTES DE CIEPS: EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA?

MARIA DE LOURDES SÁ EARP

Mestre em Educação pela PUC-RJ

RESUMO

Os Centros Integrados de Educação Pública — CIEPs —, inaugurados no Rio de Janeiro a partir de 1985, apresentam um modelo de escola pública cuja característica mais marcante é o aspecto assistencial. Esse estudo analisa as relações entre educação e assistência a partir do Projeto Alunos Residentes de CIEPs. Considerando que tal projeto representa um programa de atendimento a crianças pobres, procurou-se reconstruir a história do abandono social da criança brasileira e da assistência oficial para essa infância, com o objetivo de desvelar os pressupostos políticos e ideológicos que caracterizaram as políticas de atendimento. A análise do projeto privilegiou a percepção das crianças atendidas, que foram consideradas tanto como sujeitos da história, produtos de condições socialmente produzidas, quanto como sujeitos individuais, com particularidades e singularidades que a condição de “carentes” e “abandonadas” camufla e uniformiza.
INFÂNCIA — ALUNOS RESIDENTES — CIEPS — ASSISTENCIALISMO — EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA — POBREZA

ABSTRACT

THE RESIDENT STUDENT PROJECT OF THE CIEPS: EDUCATION AND ASSISTANCE? The Integrated Centers of Public Education — CIEPs, founded in Rio de Janeiro since 1985, introduced another model of public education, in which the main characteristic is the full-time schedule and the assistance aspect. This study intends to analyze the relationship between education and assistance through the Resident Student Project of the CIEPs. Considering that the Resident Student Project represents an alternative of attendance to poor children, it was necessary to rebuild the social history the Brazilian children and the official assistance to those children to reveal the principles of welfare policies. The analysis of the Resident Student Project gave special attention to the point of view of the children assisted by this program. The children were seen both as social characters and individuals with their peculiarities which are usually levelled by their social condition.

Este artigo está baseado em dissertação de mestrado intitulada “O Projeto Alunos Residentes de CIEPs: Educação e Assistência?”, defendida em maio de 1996 na PUC-RJ.

Os CIEPs, Centros Integrados de Educação Pública, inovação educacional dos anos 80 no Estado do Rio de Janeiro, configuraram uma proposta alternativa de educação pública, cuja característica mais marcante seria o horário integral e o aspecto assistencial¹.

Desde o início polêmico, o projeto político-pedagógico dos CIEPs suscitou inúmeras críticas, que acabaram se polarizando e configurando os CIEPs como heróis ou vilões, solução ou desgraça (Mignot, 1991).

Para os defensores, a escola pública perdeu a qualidade quando se ampliou para os setores majoritários da população e essa expansão teria sido responsável pelo seu fracasso. A política educacional dos CIEPs pretendia atender à criança pobre integralmente, suprindo carências afetivas, nutricionais, culturais e sociais (Mignot, 1991). Assim, a função da escola devia ser ampliada, cabendo-lhe não só ensinar a ler, escrever e contar, mas preparar para a vida, ensinar a viver. Refeitório, sala de leitura, quadra de esportes, residência de alunos, salas de estudo dirigido, gabinete médico-odontológico refletiam a importância atribuída à alimentação, ao binômio saúde-educação, ao desenvolvimento físico e à formação de hábitos e atitudes.

Os críticos consideram que, na medida em que se volta para atividades assistenciais, transformando a escola que ensina em “escola-restaurante”, “escola-ambulatório”, “escola-casa”, os CIEPs contribuem para dificultar o cumprimento de sua tarefa específica — ensinar, e os recursos dispendidos na construção e manutenção desse tipo de escola impedem a universalização de um ensino de qualidade para toda a população. Tentar corrigir a desigualdade social pela ação pedagógica seria uma negação da própria desigualdade.

Embora alguns considerem o programa CIEP abandonado ou fracassado², essas escolas continuam educando crianças, segundo determinada concepção de infância e de escola pública.

O programa educacional que caracteriza o CIEP passa por um amplo conjunto de projetos³, ações e pressupostos. Nesse aspecto interessa destacar os pres-

-
1. Deve-se ressaltar que no CIEP esses dois aspectos estão interligados. O horário integral é para atender à criança de forma ampliada, tanto para promover uma educação que incluía a formação de hábitos e atitudes, a relação com a cultura, o estudo dirigido e a leitura, quanto para promover assistência médica, odontológica, alimentar, asilar etc., na escola.
 2. Essas são algumas das expressões que muitas vezes acompanham artigos sobre o programa CIEPs: “numa área em que predominam desperdícios e projetos *fracassados*. Um caso típico são os CIEPs do governo Leonel Brizzola, no Rio de Janeiro” (*Revista Veja*, 25/10/1995).
 3. O Programa CIEP continha, em 1985, quando foi lançado, os seguintes projetos: Treinamento, Material Didático, Estudo Dirigido/Biblioteca, Cultura e Recreação, Médico/Odontológico, Educação Juvenil e **Alunos Residentes**. Para análise e aprofundamento dos princípios que orientaram a concepção dos CIEPs sugiro Mignot (1988) e Lobo (1988).

supostos de criança subjacentes à proposta educacional dos CIEPs. Para quais crianças foi pensado o CIEP como modelo de escola pública? Tal concepção emerge dos documentos oficiais, dos quais destaco alguns trechos⁴:

As crianças pobres nascem e crescem num ambiente que não lhes proporciona os estímulos e condições necessários para que possam ter sucesso na escola. A grande maioria chega à 1ª série sem dominar a bagagem cultural e o “currículo oculto” exigidos pela escola e que a criança de classe média adquiriu em casa e na família. A escola deve, portanto, dar à criança pobre, nos primeiros semestres, aquilo que ela não trouxe consigo, para que possa aprender, ao invés de puni-la com a reprovação. (...) As crianças pobres sabem e fazem muitas coisas através das quais garantem sua subsistência, mas, por si só, não têm condições de aprender o que é necessário para se conduzirem numa sociedade letrada. A tarefa da escola é introduzir a criança na cultura da cidade. Reconhecendo e valorizando a vivência e a experiência da criança pobre, a escola deve servir de ponte entre o reconhecimento prático que ela já adquiriu e o conhecimento formal que é exigido pela sociedade letrada. (...) Pensamento, linguagem e comunicação estão sempre interligados. A criança pobre que, num meio hostil como é o seu, consegue se comunicar e se relacionar com facilidade, não se sente à vontade na escola. O professor que tem respostas prontas para tudo, que obriga os alunos a ouvirem calados suas lições, que corta o raciocínio da criança cada vez que ela fala “errado”, contribui para inibir e bloquear sua capacidade de pensar. (Falas do Professor, 1985. p.13, grifos meus)

Os alunos novos, provenientes das classes populares, chegam à escola totalmente ignorantes das regras que ali se adotam. Alguns não sabem nem mesmo que se passa de ano e que isso é desejável. E, menos ainda, através de que esforços se consegue passar, *porque em sua família nunca ninguém estudou e, se estudou, não alcançou êxito. Não sabem nem sequer pegar no lápis ou desenhar. (...) Numa ponta os novos, que precisam ser defendidos da agressão escolar inibidora. No outro extremo, os renitentes, que freqüentemente se dividem em duas categorias: a dos humilhados e ofendidos é a dos que assumem uma conduta agressiva, procurando tumultuar o trabalho de classe, alcançando, por vezes, extremos de destrutividade. (p.25)*

O escolar é um indivíduo que está crescendo e se desenvolvendo, é um ser que vibra, percebe, sente e vive em sociedade. Sobre ele atuam vários fatores ditos indiretos, capazes igualmente de atentarem contra sua saúde física, emocional e social, tais como a baixa renda familiar, *a família numerosa e/ou desagregada, a promiscuidade nas habitações, a agressividade, o bloqueio na comunicação e expressão de afeto entre os pais e filhos, o abandono total ou parcial a que são submetidos.* Esses fatores, que chamamos de indiretos, ligados aos fatores diretos ou ambientais, como *as infecções, a desnutrição, os defeitos na alimentação,* os acidentes e as doenças poderão anular todos os esforços realizados pela Sociedade através da Escola para proteger e estimular o escolar durante os anos da sua formação. É finalidade da Saúde Escolar a ser desenvolvida nos CIEPs obter o crescimento e o desenvolvimento físico, emocional e social do escolar o mais adequadamente possível, atuando, *para impedir, até onde for viável, que prevaleçam os*

-
4. A dissertação (Sá Earp, 1996) que deu origem a este artigo traz vários trechos do discurso oficial sobre os CIEPs — extraídos dos documentos *Falas ao Professor* (Rio de Janeiro, 1985) e *O Livro dos CIEPs* (Ribeiro, 1986) —, com o objetivo de desvelar a concepção de infância que informa tais escolas. Embora parta de constatações sobre o real fracasso escolar, as explicações desse fracasso recaem sobre as crianças e suas famílias, como pode ser observado principalmente nos trechos citados.

fatores diretos ou indiretos negativos e impedir e amenizar os efeitos das agressões do meio. (p.38)

Tudo indica que a proposta educacional dos CIEPs é informada por uma concepção de infância que contém características da chamada “educação compensatória”, cuja base teórica é a marca da abordagem da privação cultural⁵. Acreditando que a questão da educação compensatória dos CIEPs foi bastante discutida em Mignot (1988); Lobo (1988); Cunha (1991), cabe refletir sobre a dimensão assistencial de tais escolas, ampliando o conhecimento sobre educação, assistência e políticas de atendimento.

Entre os vários projetos que compõem o Programa CIEP, encontra-se o Projeto Alunos Residentes:

No alto do edifício principal ou sobre a biblioteca de cada CIEP, existem moradias para abrigar crianças desamparadas, que são assistidas por um casal-residente especialmente treinado para essa missão (...) Durante sua permanência os Alunos-Residentes inserem-se nas atividades escolares de rotina, a partir das 8 horas, recolhendo-se às residências do CIEP no fim do dia. Para assistir especificamente as crianças ou adolescentes em situação de carência ou abandono, gerada pela inteira ou parcial impossibilidade dos pais, o governo do estado adotou, como medida de apoio, a residência de alunos nos CIEPs. (Ribeiro, 1986. p.130)

A idéia central do Projeto Alunos Residentes é abrigar no CIEP crianças que “provêm de família que não tem condição de dar-lhes assistência” ou são consideradas como “um menor abandonado de fato, perambulante e infrator”, conforme documentos oficiais (Sá Earp, 1996).

Pelo Projeto, um grupo de doze crianças — os alunos residentes — permanece na escola durante toda a semana, sob os cuidados de um casal representado por uma “mãe social” e um “pai social”. Os pais sociais, seus filhos e os *alunos residentes* moram em um espaço construído para essa finalidade: a

-
5. Uma reflexão sobre a teoria da privação cultural pode ser encontrada em Kramer (1992). Segundo tal abordagem a criança é concebida como um ser incompleto, a quem *faltam* determinados atributos, atitudes ou conteúdos que seriam construídos na e pela escola. Tal concepção supõe um padrão médio, único e abstrato que se concretiza na criança de classe média. Os hábitos e comportamentos adquiridos na infância, dentro de uma família favorecida, é que serviriam de modelo ao ideal escolar. Com base nesse modelo, a criança pobre se revela incompleta, passando a ser “carente”, “deficiente” e “inferior”. Toda tentativa de concretizar uma referência dessas crianças é realizada pela negação, pela desqualificação. Tal concepção discriminatória das crianças de camadas populares é completada e fundamentada por descrições de suas famílias e de seu ambiente familiar, que são vistos como desestruturados e desestruturantes, em que as relações se caracterizam pela agressividade, pela violência e pela falta de higiene. Esse tipo de análise é a forma típica de se perceber a diferença como desvio ou atraso, a partir de uma concepção etnocêntrica da sociedade humana em que o observador toma sua cultura de origem como ponto de referência. Ver Gouveia (1993).

“residência”. Durante o dia, as crianças estudam nos espaços dedicados às atividades escolares e após o encerramento do horário escolar se recolhem à “residência”, onde ficam até o dia seguinte, quando vão novamente para as atividades na escola.

O Projeto Alunos Residentes reúne em uma mesma instituição educação e assistência. Como estariam relacionadas institucionalmente as vertentes educacional e assistencial? Que relações sociais seriam produzidas em uma escola com dimensões assistenciais tão abrangentes? Seriam as crianças discriminadas por pertencerem a diferentes categorias institucionais?⁶ Instigada por essas questões, pretendi olhar para o CIEP do ponto de vista do Projeto Alunos Residentes, apostando na riqueza de aspectos que a relação educação/assistência pode desvelar.

Minha aproximação do objeto de pesquisa originou-se de um trabalho de reforço pedagógico com uma criança de onze anos, que havia deixado recentemente a situação de “menino de rua” e estava morando em um CIEP, pela intervenção de um cidadão que o ajudou a deixar de morar na rua. Sem vínculos familiares, ele passara a morar e estudar em um CIEP fazendo parte da categoria “aluno residente”. O Projeto Alunos Residentes foi, naquela altura, a única alternativa concreta que lhe possibilitou sair das ruas.

As aulas de reforço com o menino acabaram evoluindo para um trabalho coletivo com todas as crianças da “residência”.⁷ A interação com o universo infantil me possibilitou conhecer uma realidade que não se enquadrava nos meus parâmetros de apreensão e compreensão do mundo e de concepção de criança. Seriam tais parâmetros incompletos? Preconceituosos? Estereotipados?

pesq.: Quem mora na sua casa?

criança: Eu, minha mãe, meus irmão, meu tio...

pesq.: Esse tio é irmão da sua mãe?

criança: [risos] Não, é marido da minha mãe...

-
6. O CIEP institui as categorias “alunos residentes” e “alunos residentes desassistidos”. *Alunos residentes desassistidos* são crianças sem vínculos familiares e que portanto moram permanentemente na “residência” do CIEP. Os demais alunos residentes ficam na “residência” de segunda a sexta-feira, e retornam às suas casas no final da tarde.
 7. Um ponto de interesse metodológico é que foram as aulas de reforço pedagógico com uma criança que me colocaram em contato com o Projeto Alunos Residentes. Posteriormente essa interação levou-me a eleger o Projeto Alunos Residentes de CIEPs como objeto de minha dissertação de mestrado. Para o leitor que quiser conhecer esse percurso, sugiro Sá Earp (1996).

Precisei questionar e ampliar minha compreensão de infância, no sentido de incluir a classe social na concepção infantil que me orientaria no trabalho com as crianças⁸. Entendi que a criança não existe em si mesma, e que numa sociedade de classes não existe “a” criança, e sim indivíduos de pouca idade que são afetados diferentemente pela sua situação de classe social (Kramer, 1992). Benjamim (1984) ajudou a perceber as crianças como sujeitos históricos, completos e autônomos, dentro da sua especificidade infantil e com marca de sua classe. “As crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe da qual provêm” (p.70).

Algumas indagações começaram a mobilizar a investigação. Por que algumas crianças precisam da assistência do Estado? Como o país veio produzindo crianças cuja situação de pobreza as levou a precisarem de assistência institucional? Desde quando há crianças “abandonadas” no Brasil? Como o Estado brasileiro vem assistindo as crianças empobrecidas? Em que medida a educação esteve presente na assistência oficial? A fim de tentar responder tais indagações, realizei um mergulho nas raízes históricas da “criança abandonada” no Brasil. Inspirada em Benjamim (1993), que entende a história como um “tempo saturado de agoras” (p.229), busquei novos sentidos para o abandono social de crianças de camadas dominadas. Essa busca levou-me a perceber que alguns marcos históricos acrescentaram elementos políticos e ideológicos para que a situação da criança pobre e da assistência oficial a tal infância assumissem o grave contorno atual. Mergulhando na história da criança “abandonada”, (re)construí a história do abandono social infantil.

Ao mesmo tempo, o trabalho com as crianças residentes revelou sujeitos com singularidades individuais e sociais que a condição de “carente” e “abandonado” uniformiza e camufla. Ainda que todas fossem bastante pobres, eram muitas as expressões de sua condição social. A maioria tinha família; dois meninos não tinham laços familiares: um deles tinha vínculos institucionais e o outro era completamente desligado da família. Todas as crianças gostavam muito de brincar. Muitas gostavam de contar histórias, outras preferiam ouvir histórias, umas gostavam de cantar e algumas não gostavam de falar. As vozes infantis mostravam especificidades que se revelavam de maneira múltipla.

Percebendo que as crianças são os principais atores do cenário do Projeto Alunos Residentes, perguntei-me: o que teriam a dizer sobre o mundo, sobre suas vidas, suas situações familiares e sobre o Projeto Alunos Residentes? Nesse sentido, elegi as crianças como atores privilegiados do estudo, acreditando que encontraria nelas e em suas falas, brincadeiras, discurso e atitudes outros

8. Fizeram parte da pesquisa os alunos residentes, incluindo os que entraram na “residência” durante a pesquisa, os dois filhos e alguns sobrinhos da mãe social. Ao todo foram ouvidas cerca de vinte crianças (três meninas e dezessete meninos) com idades de cinco a quatorze anos.

olhares para a questão da assistência e da educação. “A criança conhece o mundo enquanto o cria e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra” (Jobim e Souza, 1994. p.159).

A PESQUISA DE CAMPO

Para conhecer o Projeto Alunos Residentes utilizei os seguintes procedimentos metodológicos: análise de documentos oficiais que instituíram o projeto; entrevistas com técnicos da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro ligados ao projeto, com a diretora do CIEP e, principalmente, ouvi aqueles que *vivenciaram* o Projeto Alunos Residentes, a mãe social e as crianças atendidas. A observação participante e a interação foram a base da pesquisa. Durante dois anos freqüentei semanalmente um CIEP, onde permanecia durante duas horas, interagindo com os atores sociais da “residência”, local físico e social em que o Projeto Alunos Residentes é colocado em prática.

Para se chegar à “residência” pesquisada, é necessário entrar na escola e subir até o último andar.⁹ O acesso é por uma escada que fica atrás de uma porta entre duas salas de aula no terceiro andar da escola. Subindo dois lances de escada, chega-se a um grande terraço retangular de concreto (de aproximadamente 36 x 15 m), cercado por paredes de três metros. Nas extremidades desse terraço ficam duas construções de alvenaria: as “residências”.¹⁰ Além dos moradores (alunos residentes, mãe social, filhos e companheiro¹¹), interagem nesse espaço social diversos atores que não só fazem parte do cotidiano, mas também integram o universo do Projeto Alunos Residentes, como parentes da mãe social, mães de crianças residentes,¹² diretoras, professoras e funcionários do CIEP.

A “residência” é constituída por duas alas, unidas por uma sala. De um lado ficam os aposentos dos pais sociais e filhos, dois quartos e banheiro, e do outro, o quarto e o banheiro das crianças residentes. O quarto tem seis

9. As “residências” podem ser de dois tipos: localizadas em cima da biblioteca ou no último andar do prédio, como no caso do CIEP estudado.

10. São duas as “residências” localizadas no último andar do CIEP. Uma para as alunas residentes e outra para os alunos residentes. Assim como os internatos do Estado, as “residências” de CIEPs atendem a meninas ou a meninos. A “residência” estudada é de meninos.

11. No Projeto Alunos Residentes em questão, o marido da mãe social não é pai social. Desde a concepção do Projeto, tal situação era prevista: “constituirão uma família sob a responsabilidade de um casal ou de uma senhora...” (Sá Earp, 1996. p.119).

12. Cabe registrar que as mães das crianças residentes podem visitá-las durante a semana. Esse é um dos aspectos que diferencia o Projeto Alunos Residentes de outras instituições de atendimento do Estado, como os internatos da FUNABEM, FEBEMs e FEEM/RJ.

camas-beliche, doze armários, um sofá e uma mesa. O banheiro possui quatro chuveiros e quatro vasos sanitários. Os moradores compartilham sala, cozinha e área.

A peculiaridade das condições de vida daquela população representaram para mim, pesquisadora, adulta, de classe média urbana, uma *estranha* forma de vida social que procurei conhecer e apreender. Inspirada pela antropologia, orientei-me por alguns princípios básicos dessa linha de abordagem do campo: “realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas fórmulas (a) transformar o exótico em familiar e/ou (b) transformar o familiar em exótico” (Da Matta, 1978. p.28).

O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente e mesmo emocionalmente diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações. (Velho, 1978. p.45)

Foram longas e valiosas as entrevistas com a mãe social, mas na maioria das idas à “residência” estive com as crianças. Com o intuito de conhecê-las e as suas percepções, tivemos *encontros coletivos* em que brincávamos, cantávamos, conversávamos, contávamos e líamos histórias. Eu ficava com as crianças procurando olhá-las de um lugar suficientemente próximo para conhecê-las e ao mesmo tempo suficientemente distante para analisá-las (Leite, 1996).

Cabe destacar que a investigação do mundo infantil e a interação com as crianças requerem habilidades especiais do pesquisador, sobretudo uma grande capacidade de entendimento por meio de códigos tipicamente infantis (Medeiros, 1986). Como as crianças costumam romper as formas usuais de comunicação (falando ao mesmo tempo, o que querem, na hora em que querem), o pesquisador é que precisa se ajustar aos seus códigos e critérios, tendo em vista o que quer conhecer.

Rom (6 anos): Onde eu moro tem uma floresta com leão, cabrito, elefante... Os bichos correm atrás de mim. Vem leão...

Peq (5 anos): E quando você manda eles dormirem, eles dormem?

Incoerentes e coerentes; racionais e irracionais; verdadeiras e mentirosas; abstratas e concretas; fantásticas e reais... As crianças, como artistas, mágicos e poetas, burlam a realidade, muitas vezes adversa e cruel, recriando-a com as cores e os tons da infância.

Tia, vamos ler o que está escrito no céu? (Ed, menino de 9 anos, olhando para o céu onde pairavam pequenas nuvens).

Apoiada em Jobim e Souza (1994), compreendo que as atividades infantis não se esgotam em mera reprodução. Brincando, as crianças não se limitam a recordar e a viver situações passadas, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando novas possibilidades de interpretação e

representação do real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e medos. A criança, ao inventar uma história, retira os elementos de fabulação das próprias experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo. A novidade pertence à criança sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas. As crianças subvertem a ordem revelando o que não está posto, o que não aparece (Benjamim, 1993) e subvertem a razão, imprimindo a sua razão naquilo que percebem. Com este objetivo, trago a história contada por um menino, considerando-a reveladora desse olhar infantil:

Era uma vez uma garota e um menino. Aí a garota foi no médico e o cachorro foi atrás dela. Aí o médico matou, e colocou num caminhão. O caminhão foi embora, aí depois nasceu o neném. Aí ela foi morar na casa da mãe dela, aí a mãe dela morreu, aí o filho dela foi aparecer lá na macumba. Acharam o neném e mataram o neném da garota. Aí ela falou: “Cadê meu bebê?” Ela falou “bora achar nosso neném”. “Tá bom, se a gente não achar, a gente vai pra casa”, ele falou. Aí a garota foi e pegou o pé dela, embaixo da terra, foi o neném que pegou. Aí o neném tava preso, caiu dentro d’água. Aí a água tava quente, bem quente, aí o neném caiu, a mãe caiu e morreu e aí pegou o pai e morreu junto com a mãe dentro. Aí a filha, não! a mãe dela caiu. A mãe dela foi lá, foi lá, láaaaaa longe, aí ela foi viajar e nunca, nunca... ela falou assim: mamãe! mamãe! Aí a mamãe dela foi achar ela e não achou. Aí foi viajar e acabou a história. (Peq, 5 anos)

A partir das diferenças e semelhanças entre as crianças, trazidas por suas falas e brincadeiras, passei a ver nas suas histórias inúmeras expressões que a condição de pobreza pode assumir. Percebi que para conhecê-las era necessário considerá-las tanto em suas especificidades individuais quanto segundo sua injusta condição de abandono social.

HISTÓRIA DO ABANDONO SOCIAL DA CRIANÇA BRASILEIRA

O abandono infantil no Brasil surge juntamente com a história da conquista pelos jesuítas. Segundo Del Priore (1992), crianças órfãs foram trazidas nas frotas portuguesas com o objetivo de aqui aprenderem a língua nativa para se comunicarem com os indiozinhos que seriam educados segundo os padrões cristãos. Escolhidas para receber a palavra divina da salvação, as crianças indígenas começaram a sofrer um violento processo de aculturação, uma vez que o objetivo primordial da atividade missionária era o esvaziamento da identidade indígena.

Melhor então investir nos “culmins”, nos “meninos da terra” nos “indiozinhos, filhos de gentios” que, de mãos dadas com os *órfãos portugueses* enviados pela metrópole para auxiliar os inacianos, encantariam a ambígua mata e seus miméticos habitantes, formando um exército de pequenos-Jesus a pregar, e a sacrificar-se entre as brenhas e os sertões, para a salvação e conseqüente adestramento moral e espiritual destas Índias do Brasil. (Del Priore, 1992. p.12)

É possível que o início da conquista do Brasil pelos portugueses e a conseqüente cristianização imposta pelos padres jesuítas, marcando profundamente a organização social, cultural e familiar do povo que aqui vivia, tenha introduzido tal desestruturação nas práticas sociais locais, e que, a partir daquele momento histórico, tenham começado a aparecer crianças abandonadas, até então ausentes naquela sociedade nativa¹³. O espírito colonizador cristão da época, marcadamente etnocêntrico, inaugurava o estado de “carência” que sempre esteve presente na caracterização da criança brasileira de camadas dominadas.

Um segundo momento historicamente significativo ocorreu na época da escravidão. A Lei do Ventre Livre, de 1871, pode ser considerada a institucionalização do abandono infantil, na medida em que liberta os “ingênuos”¹⁴ mantendo suas mães na condição de escravidão. Para Lima e Venâncio (1992), o sistema escravagista e a referida lei contribuíram para o aumento do abandono infantil, notadamente o de crianças negras. Esses autores apontam que a Roda dos Expostos, instituição fundada no país em 1738, para abrigar crianças abandonadas e procurada por pessoas pobres que não tinham recursos para criar os filhos e por mulheres da elite, que não podiam assumir um filho “ilegítimo ou adúlterino”, teve no período de 1864-1881 triplicado o número de crianças negras atendidas. Essa prática cruel, bastante difundida no Antigo Regime europeu, quando transplantada para o Brasil, provocou o costume de senhores de escravos de “abandonarem os filhos de suas escravas na Casa dos Expostos com o intuito de alugá-las como amas-de-leite” (Lima e Venâncio, 1992. p.69). Percebendo essa nova fonte de exploração do trabalho escravo feminino, os senhores não foram econômicos ao adotá-la, promovendo ainda mais a desintegração da frágil família escrava.

Naquela época eram altíssimos os índices de mortalidade infantil. As crianças morriam mesmo quando assistidas em instituições, como as Santas Casas de Misericórdia¹⁵. Tais entidades proliferavam, dando vazão aos ideais caritativos da Igreja e da sociedade, que sempre contribuiu financeiramente para as instituições de caridade. A assistência consistia basicamente em “casa e comida”, além de alguma educação elementar. As crianças ditas “desvalidas, miseráveis e órfãs” tinham seu lugar social predestinado: para as meninas, a ocupação de empregadas domésticas e o ingresso nas Ordens Religiosas e para os meninos, as Forças Armadas e o ensino profissionalizante.

13. Segundo Moreira Alves, em apresentação para a obra de Bazílio (1985), “No Brasil, os únicos agrupamento humanos que não abandonam suas crianças são os indígenas” (p.11). Tudo indica que a prática do abandono seja uma fenômeno típico de sociedades (ditas pela antropologia) complexas.

14. Assim eram chamadas as crianças filhas de escravas, naquele momento, livres de nascerem.

15. Lima e Venâncio (1992) informam que o índice de mortalidade infantil da Casa dos Expostos oscilava de 50 a 70%.

Outro marco na história social do abandono infantil foi a mudança no caráter da assistência, que passou de caritativa, de cunho religioso, para filantrópica, de cunho “científico” (Rizzini, 1993). Com o término do regime escravagista e o advento da República, instaurou-se uma nova ordem baseada nos ideais de “Ordem e Progresso”, iniciando-se um processo de organização de um mercado assalariado, condição básica para que as relações capitalistas se instaurassem e dominassem a economia brasileira. Esse mercado era formado por imigrantes cuja vinda ao Brasil fora incentivada a partir de 1888 e pela população pobre, incluindo ex-escravos, que habitavam os cortiços, favelas, vilas operárias e as ruas do Rio de Janeiro. O crescimento das cidades e das indústrias e o avanço das relações capitalistas de produção eram acompanhados do pauperismo urbano e do agravamento da precariedade das condições de moradia e saúde da população. A urbanização descontrolada justificava o projeto de uma “medicina social” (Foucault, 1984).

Crescia o interesse pela questão da família por parte de políticos, médicos e juristas, e o ideário médico-higienista penetrava em várias instâncias da vida social. A organização da estrutura familiar preconizada seguia os moldes das famílias da elite e a família pobre se transformava em instância primeira de medicalização e de higienização da sociedade. Nesse entrecruzamento, encontrava-se a criança “abandonada”. A intervenção na família pobre se justificava na medida em que tal família era considerada como a grande responsável pelas condições em que se encontravam seus filhos. As medidas de assistência acabaram ultrapassando o nível de filantropia para se tornarem uma obrigação do Estado.

Apoiada no ideário higienista, foi se constituindo a idéia de criança “moralmente abandonada”. Essa tradução de questões de ordem socioeconômica para questões de ordem moral irá marcar a discussão sobre o “menor abandonado” no Brasil. O Código de Menores de 1927, primeiro conjunto de leis que legisla sobre a infância, reproduzia essa forma de olhar a criança pobre. Na passagem do século, “menor” deixou de ser uma categoria jurídica para se transformar em categoria ideológica: *menor é o filho do pobre* (Migliari, 1993).

A assistência tornou-se oficial com a bandeira de incluir a educação nas instituições de crianças “abandonadas” a fim de produzir “indivíduos úteis à sociedade” (Rizzini, 1993). O “menor” acabou se tornando uma preocupação do Estado, ou melhor, um dever do Estado, passando para a tutela oficial: era inaugurado um novo marco na história do abandono infantil.

Apesar de indicada pelo discurso legal como último recurso, a internação foi a medida historicamente adotada pela assistência oficial. Em grandes internatos como os do Serviço de Assistência aos Menores — SAM —, criado em 1941 e posteriormente transformado em Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor — FUNABEM —, em 1964, as crianças pobres eram confinadas e

“educadas”¹⁶. Cabe destacar que o atendimento institucional do Estado surgiu marcado pelo viés da segurança, já que as instituições de assistência em âmbito federal nasceram vinculadas ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, embora já existisse o Ministério da Educação e Saúde Pública desde 1930. A política de atendimento, marcada pelo viés jurídico e preventivo, sempre foi pensada para proteger a população e não as crianças pobres. Internar para educar e internar para prevenir a “marginalidade” (Migliari, 1993).

Em vez de instituições educacionais, os internatos oficiais se transformaram em verdadeiras prisões, onde as crianças eram confinadas, massificadas, maltratadas e “assistidas” em condições de extrema precariedade. O vigiar e o punir davam o tom do atendimento. A dimensão educativa desaparecia no emaranhado de relações burocráticas e punitivas, em que a criança não era considerada nem como indivíduo nem como ser social.

Com o golpe de 1964, a ditadura militar que se instalou no país elegeu a “questão do menor” como objeto de Segurança Nacional (Bazílio, 1985) e acirrou a tese da desagregação familiar como causa do abandono. A rede de assistência oficial FUNABEM/FEBENs instalou no país não só uma metodologia de atendimento, mas também a ideologia da “questão do menor”. O “menor” era entendido como um desviado, uma “patologia social”. A condição das crianças era percebida de forma individualizada e funcionalista; sob todos os pontos de vista a “culpa” pelo abandono e pelas condições de pobreza era atribuída à família. Como denunciou Bazílio (1985), em nenhum momento as explicações do problema são relacionadas a questões socioeconômicas como distribuição de renda, mobilidade social, acesso a emprego, educação e saúde.

O Código de Menores de 1979 possibilitou juridicamente a penalização da pobreza, na medida em que os pais poderiam perder para o Estado o pátrio poder por questões de ordem econômica. Tal artifício legal fez com que crianças pobres passassem para a tutela do Estado, que exercia a “paternidade” em internatos que na prática poderiam significar anos de privação. Deve-se ressaltar que as mesmas condições “de abandono” que justificavam legalmente a internação se reproduziam na assistência do Estado. A precariedade das condições, os maus tratos, as surras, a falta de higiene e a ausência de educação eram a marca do atendimento.

As instituições assistenciais oficiais contribuíram para a manutenção do estigma social das crianças e adolescentes em situação de pobreza. A ideologia “do menor” ensinava que a causa do fracasso do atendimento era a própria criança.

16. Kramer (1992) observa que na história do Brasil podem ser percebidos períodos autoritários, inaugurando políticas públicas que visam à proteção da infância.

O modelo econômico concentrador e excludente era poupado e o formato da assistência, inquestionável.

As décadas de 80 e 90 são os marcos mais recentes na história do abandono social infantil. Com o processo de democratização do país cresceram as denúncias e as críticas ao desumano e massificado atendimento institucional, acabando por produzir o desmonte da maioria dos grandes internatos do Estado¹⁷. No bojo dessa luta, da pressão dos movimentos sociais e do advento da Constituição, nasce o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), construído democraticamente por setores da sociedade voltados para a defesa das crianças e adolescentes.

Com a falência do sistema de atendimento em grandes internatos, que não serviam aos ideais democráticos nem à população definida como clientela, originou-se uma reflexão crítica em torno dos segmentos a serem atendidos e dos formatos da assistência. No âmbito dessa reflexão surgiu uma nova maneira de *classificar* a criança pobre: “meninos de rua”.

A realidade mostrou, e ainda mostra, que muitas crianças pobres urbanas são empurradas para as ruas, onde permanecem a maior parte do tempo, em consequência do estado de privação material de que são vítimas. Tal privação pode ser traduzida em casas com poucos e pequenos cômodos onde moram muitas pessoas; situação econômica que impede o acesso a bens materiais; falta de acesso a serviços básicos, a consumo e a lazer; longas jornadas de trabalho dos pais ou responsáveis e outras trágicas consequências. Ainda que a situação familiar de tais crianças se estabeleça de forma múltipla dentro dos limites de vínculo rompido/vínculo não rompido, a questão que afeta essas crianças de maneira dramática é uma profunda exclusão social. Às crianças “de rua” foram negados direitos fundamentais já usufruídos por crianças de outras classes sociais: acesso à alimentação, habitação, saúde, educação, cultura, lazer e consumo. Menino de rua não é sinônimo de pobreza, e sim uma manifestação específica dessa condição econômica (Rosemberg, 1993). Ainda que a nova expressão tenha acrescentado questões relativas ao vínculo familiar camufladas na denominação anterior, a categoria “meninos de rua” vem reforçar ideologicamente o diferencial entre “menor” e criança de outras classes sociais.

É no âmbito desse último período da história do abandono social infantil que surge, em 1985, o CIEP, expressão de uma política educacional que reúne institucionalmente educação e assistência.

17. Na verdade, fatores econômicos também contribuíram para tal desmonte, na medida em que o atendimento institucional foi considerado oneroso para o Estado.

OS ALUNOS RESIDENTES DE CIEPS

As crianças residentes têm condições de moradia extremamente precárias, geralmente casas de poucos cômodos, onde convivem muitas pessoas. Elas falam de tais condições:

ela [a irmãzinha de um mês] não gosta de ficar deitada não, ela só gosta de ficar em pé. Ela dorme com a mamãe no quarto (...). Zé [o irmão] dorme no sofá da sala. Tô dormindo no chão, no colchão. Quando a minha mãe chega ela reclama com a gente (...). Chega do trabalho, assim, chega 10 horas. Da noite. Ela demora à beça. A gente fica em casa sozinho. Eu e meu irmão. A gente faz suco com pão. (Ram, menino de 7 anos)

É uma casa da minha vó embaixo e em cima é a gente (...) eu e minha mãe; só tinha um quartinho, depois a gente tinha banheiro e cozinha e o quarto pra gente (...) que a gente dormia junto, via televisão junto (...) Minha vó morreu (...) o fogão da minha vó, um montão de coisa da minha vó pra minha mãe (...) minha mãe deu um porção de coisas pra minha prima, porque minha prima mora só num barraquinho e o fogão dela tem que pegar uma faca e enfiar pra poder rodar pra acender (...). (Ed, menino de 10 anos)

A idéia de ter um quarto sozinho, aspiração comum em crianças de outras classes sociais, não faz parte de suas realidades. Suas falas indicam que ainda lutam por um mínimo, como água encanada (“às vezes as crianças chegam segunda-feira sujas porque no morro não tem água sempre”, diz a mãe social), ou dormir sem ratos por perto:

O meu pai ia trabalhar. Aí, o rato me mordeu. Aí, depois ele me deixou sozinha, aí eu mostrei ele. Aí eu mostrei ele, aí eu tava chorando, depois ele botou remédio. Depois ele acordou, eu bebi leite. Só. (Tati, menina de 5 anos)

Pega a pá, prende ele pelo rabo e bate com o pau até morrer. (Ram, menino de 7 anos, ensinando como se matam os ratos)

Os alunos residentes com laços familiares moram com as mães¹⁸. A figura paterna aparece distante, algumas vezes substituída por um padrasto:

Zé (menino de 11 anos): Eu tenho um irmão e duas irmãs (...) As minhas duas irmãs moram com meu pai. Só que a minhas irmãs não é filha da minha mãe (...) Meu pai mora com outra mulher (...) e também meu pai tem uma amante.

entrevistadora: quem é que mora com você na sua casa?

Bru (menino de 9 anos): Minha mãe, meu pai, ihh! Minha mãe, eu, meu padrasto.

As histórias das crianças se confundem com os motivos que as levaram a se tornar alunos residentes.

18. Lembro que os alunos residentes sem vínculos familiares moram permanentemente no CIEP. Os demais vão para suas casas na sexta-feira, depois do horário escolar.

Eu vou falar de como cheguei no CIEP (...) de como fiquei na São Martinho muito tempo (...). Eu fui menino de rua, meu pai foi assassinado, minha mãe também (...). (Jun, menino de 14 anos)

A mãe de Bru mora em casa de família. Ele estava ficando grandinho, por isso veio para a “residência” (...). Tom, Mic e Zé vieram da FEEM. Ram veio de uma instituição também que fica direto, em Niterói. Jun, Euv e Ped vieram da São Martinho (...). Ed entrou na “residência” porque a mãe quis tirar do morro. O tio é traficante. Parece que o menino já tava virando aviãozinho. (...) e ela tinha um companheiro, que era padrasto do garoto e não queria o garoto dentro de casa, isso é muito comum, o Mic é um caso (...) O Mic apanha muito. O padrasto dá soco. A última é que o padrasto expulsou de casa (...) A mãe dele pediu pra ele ficar aqui direto. Ela fala: “não fui eu que tirei da FEEM...” (mãe social)

Ainda que sejam variados os motivos que trouxeram as crianças para a “residência”, todos contêm traços de natureza socioeconômica. Arantes (1989) observa que nas camadas populares é comum não haver lugar para os filhos nas novas uniões dos pais. Não raro um segundo casamento da mãe acarreta a internação dos filhos do primeiro.

Em estudo etnográfico junto a moradores de uma favela porto-alegrense, Fonseca (1987) percebeu que a internação em instituições do Estado estava incluída no conjunto de estratégias empregadas pelos moradores para criarem seus filhos. A internação das crianças não era um comportamento isolado e sim parte de um amplo sistema pelo qual as mães deixavam seus filhos, muitas vezes por períodos longos, com parentes, vizinhos, comadres ou conhecidos sem que de fato os estivessem abandonando. No universo social do Projeto Alunos Residentes as estratégias de criação das crianças são semelhantes. Suas falas mostraram que antes de chegar à “residência” alguns moraram com parentes e conhecidos e outros estiveram em internatos do Estado ou religiosos¹⁹.

Nos finais de semana, em vez de frequentar *shoppings*, teatros ou parques como tantas outras crianças, as residentes ajudam suas mães, que trabalham muito e ganham pouco. “Sábado eu fiquei no ponto com minha mãe” (Euv, menino de 9 anos). “Domingo eu fiz carreta pra ganhar dinheiro e ajudar a mamãe” (Ed, menino de 9 anos).

Quando falam sobre profissões (dos pais e as suas), as crianças misturam desejo, fantasia e realidade. “Meu padrasto é médico” (Bru, menino de 9 anos). “Minha mãe ganha muito dinheiro.... toda segunda feira ela ganha” (Ram, 7 anos).

19. O estudo em regime de internato já foi uma prática frequente nas camadas médias brasileiras. É claro que as condições de um e de outro internato são completamente diferenciadas, em termos educacionais e sociais.

Lui (menino, 10 anos): Quando você crescer você vai querer ser o quê?

Rom (menino, 6 anos): **Motorista de ônibus.**

Bru (menino, 9 anos): Quando eu crescer, eu queria ser sabe o quê?

Lui: **Aviãozinho?** (Risos)

Bru: Não, **trabalhador de avião**, consertar coisa.

Lui: Você quer ser o que, bailarina?

Guigui (menina, 5 anos): Eu quero ser **“bailalina”**.

Lui: Quando eu crescer eu vou ser um **advogado**.

pesq.: Que legal, e vai defender o quê?

Lui: Vou defender todos os fracos (...) aqueles que não podem lutar pelo seu direito.

pesq.: E quem são esses?

Lui: É os pobres!

criança: **Desenhista.**

Rom: É, é, vou querer é, é, é ser, é, é, ser um **policial**.

Ram (menino, 7 anos): Eu vou querer ser um **trabalhador de vender roupa ou sapato**.

Lui: Um camelô, quer dizer... [risos]. Alô, alô, tia Malu vai entrevistar Bruno: quando você crescer vai querer ser o quê?

Bru: **Aeronáutica.**

Jun (menino, 14 anos): Meu sonho é ser **médico**.

Lui: Agora vamos ver o que eu falei.

As falas infantis são marcadas pela história de suas famílias e de sua classe, mas é interessante perceber que as crianças residentes também vivem seu presente com a possibilidade de dar novos rumos ao porvir.

A RESIDÊNCIA DE CIEPS: CASA OU ESCOLA?

Para algumas crianças residentes, o CIEP representa um internato. Durante uma entrevista coletiva, o tema da internação foi bruscamente introduzido por elas:

criança: tia, tia, aqui não é colégio interno?

pesq.: Vocês acham que aqui é colégio interno? quem acha?

criança: Aqui é colégio interno, aqui é colégio interno! Não é só por causa que o nome não é colégio interno. Colégio interno não é só se fica o dia, a semana, o ano todo não, colégio interno é você... é você dormir e não ir pra casa.

criança: Colégio interno... colégio interno eu acho que é quando minha mãe vai buscar sábado, sexta-feira não...

criança: Aqui a gente pode ir pra praia...

criança: (...) quinze em quinze dias, quinze em quinze dias...

criança (se referindo a um aluno residente “desassistido”): Prá ele aqui é colégio interno, pra ele e pro Jun.

criança: Nada a ver, cara! Colégio interno você não pode sair nem pra ir pra praia. Não pode nem ir no portão...ali pra fora...Colégio interno é assim. Agora, aqui não. Aqui nós podemos...Colégio interno não tem quadra... Não pode ir à praia, que mais que não deixa a gente ir... à praia domingo, subir o morro...

É interessante perceber que as vozes infantis revelam um múltiplo entendimento do que seja um internato. Mas todas parecem concordar que para as crianças sem laços familiares, os chamados “desassistidos”, o atendimento na “residência” assume características de internação. A dimensão total aparece na fala de uma das crianças: “Meu nome é Jun, nasci em 1980, tenho 14 anos, tô na 4ª série, professora tal, moro na residência, tenho minha casa na residência, como na residência, janto na residência, tudo na residência”.

A condição inusitada de morar na escola parece produzir uma estranha questão para as crianças residentes: o espaço escolar inclui a “residência” ou a “residência” inclui o espaço escolar?

pesq.: Que coisas vocês mais gostam no colégio?

crianças: Futebol (...) vôlei, basquete (...)

criança: Aqui no colégio, a coisa que eu gosto é brincar de bola, ficar brincando, comer, tomar banho, dormir. Eu não quero, eu não gosto de acordar cedo...

pesq.: O que você faz lá embaixo, como é que é o seu dia?

Van (menino de 9 anos): Tomo café, almoço, aí eu subo aqui prá residência, durmo, aí eu estudo, faço dever, aí vou pro banheiro [risos], eu durmo, faço um bucado de coisas.

Será que uma escola com tantas funções além de ensinar não acaba por construir nas crianças uma estranha noção de escola? Será que algumas atividades realizadas na “residência”, como dormir, tomar banho ou escovar os dentes, não seriam entendidas pelas crianças residentes como mais uma *matéria escolar*, a exemplo de Ciências ou Matemática?

A confusão entre a função pedagógica e a assistência também produz conseqüências nefastas para as crianças. Comumente os meninos são punidos na “residência” pelos atos indisciplinados cometidos na escola. A fala da mãe social sobre os motivos dos castigos expressa tal contradição²⁰:

brigou lá embaixo; (...) bateu no colega; (...) me xingou; (...) me desobedeceu; (...) subiu com o uniforme sujo; (...) não queria usar uniforme; (...) jogou bola na sala de aula; (...) o armário está bagunçado (...) riscou o quarto...

As repreensões com finalidades disciplinadoras incluem ameaças de sair da “residência”, como pude perceber na pesquisa da campo: “se não estudar sai da ‘residência’”; “se fizer bagunça na sala de novo vamos mandá-lo para sua mãe”; “se continuar brigando lá embaixo vai embora” (mãe social). A peculiaridade da “residência”, de localizar-se dentro da escola, acaba fazendo com que a dimensão assistencial fique subordinada à educativa, mais especi-

20. O castigo padrão na “residência” estudada é ficar no quarto sem ver televisão. Paro et al. (1988) relatam outras formas de castigos adotados em outra “residência”.

ficamente à escolar. Como será, para as crianças e suas mães, receber um atendimento que depende do comportamento da criança na escola?

Cabe ressaltar que as crianças residentes sem referência familiar são as mais prejudicadas por tais ameaças, na medida em que a possibilidade de saírem da “residência” assume para elas trágicas conseqüências: para onde vão, se perderem aquele que é seu único vínculo? Para ilustrar essa questão, trago uma ocasião em que, encontrando uma das crianças sem vínculos familiares bastante chateada porque lhe tiraram a bola, antigo desejo que o menino acabara de realizar, fui informada pela mãe social: “a professora disse que se jogar na sala de aula vai sair da ‘residência’”. Tentando consolá-lo, disse-lhe que sua bola estava guardada e que logo ele a teria de volta. Ao que ele respondeu triste, mas firme: “Mudei meu sonho. Não quero mais nenhuma bola”.

Acabei entendendo que, para as crianças e suas famílias, não contrariar as regras institucionais para não perderem aquela assistência constitui um princípio: “A mãe do Ed meteu a porrada, na frente de todos, porque o armário dele estava bagunçado” (fala da mãe social).

É ilustrativo da relação contraditória entre assistência e educação o fato de que a “residência” não funcione por motivos ligados ao funcionamento da escola.

pesq.: Quais foram os motivos nesses cinco anos que a “residência” não funcionou?

mãe social: É mais por problema de obra mesmo: obra, greve, gás. Deu um problema no gás aí embaixo. Aí não tinha comida. Não funcionava a escola, não funcionava nada (...) Quando é greve de professor, também não funciona.

pesq.: E como as mães ficam?

mãe social: É uma situação difícil para elas...

Outro ponto a ser destacado é que não havia brinquedos na “residência”²¹. Como nos internatos oficiais, a televisão é o único entretenimento infantil. Isso torna mais surpreendente o fato de que em diversas idas ao campo encontrei a televisão quebrada! Nessas ocasiões as crianças e eu inventamos divertidas brincadeiras. De repórter, de noticiário, de circo, de cantar, de ler e de contar histórias, de fazer poesias, de dançar...

Aqui vão as últimas notícias: um avião caiu na América do Sul. Nenhuns feridos. Só três. Aqui um bondinho caiu dentro do mar. Está caindo, está caindo! Chame a polícia! A polícia tá vindo [Crianças imitando alarme de carro da polícia “Ni, non, ni, non, ni, non”]. Cadê os nadadores? [Outras crianças “entram” no noticiário: “estamos aqui, estamos aqui!”]. Vão rápido! Vamos, mergulhe! Eles estão mergulhando... [voz de outra criança: “Pegamos uma vítima”.] Quantos têm? Fala aqui [no microfone]: o senhor sofreu muitos ferimentos? (...) Bebeu quantos litros de água? [criança: “Bebi uns vinte”]. Não, tem que

21. O CIEP estudado atende crianças do ciclo de alfabetização à 4ª série do 1º grau.

ser uns cinco. E você? [criança: “Não bebi nada”]. Porque o senhor não tem sede... (Lui, menino de 10 anos).

agora o repórter é Jun (menino de 14 anos): Ontem à noite foi encontrado um corpo na rua Bariri, dentro de um carro. Um carro preto, a placa 0,8. É..., é... zero 222. Foi encontrado a mulher do casal inteiro assassinado na rua Bariri. Vamos entrevistar agora o coronel que está respeitando esse caso (...) Que você acha coronel? (...) O coronel está ameaçado pela quadrilha do “INASP”.

brincando de Xuxa Park:

Jun (menino de 14 anos): Vamos entrevistar a Paqueta do Lui: o que você acha da Xuxa?

Lui (menino de 10 anos): A Xuxa é uma loura azeda, se você tocar nela ela derrete.

Bru (menino de 9 anos): A Xuxa falou que as Paquitas estão muito lindas e disse que ia dar uma prá cada um, prá levar.

Nas brincadeiras as crianças se revelam e revelam o mundo. Suas falas demonstram marcas de pertencimento à sua classe. Uma vez, encontrando-as em preparativos para um piquenique, uma criança me informou: “Vamos fazer um pi... Como é, tia, aquele negócio que rico faz?”. Brincando, as crianças denunciam o mundo, mostrando-se atentas observadoras do seu tempo.

A ausência de brinquedos ou de materiais que pudessem se transformar em atividades lúdicas na “residência” revela que o Projeto Alunos Residentes ignora a condição infantil das crianças.

Além da falta de brinquedos e de qualquer lazer, o Projeto Alunos Residentes não conta com verba para remédios ou para qualquer imprevisto desta ordem.

Eu tenho mães que colaboram bastante (...) elas mesmas trazem para os filhos. Elas dizem “em caso de febre eu tenho Novalgina em casa, se você não tiver eu trago. Se os outros não tiverem, você pode dar da minha, não tem problema, não”. Tem umas mães aqui que são muito compreensivas (...) Essa semana mesmo já mandamos pedir papel higiênico pras mães, porque aqui não tem nenhum rolo mais... (mãe social)

Pude perceber que durante toda a pesquisa de campo o quarto das crianças permaneceu sem luz. A área fora da “residência” onde as crianças brincam também ficou no escuro. Quando a televisão da “residência” funcionava, a imagem transmitida esteve péssima. E ainda, o ventilador no quarto das crianças não funcionou.

pesq.: Quando você estuda pra prova?

Tomí (menino de 14 anos): Dentro da sala de aula.

pesq.: E aqui em cima, onde você estuda?

Tomí: No banheiro.

Tudo indica que a assistência na “residência” foi concebida segundo o pressuposto de que para os pobres é suficiente um atendimento pobre. Tal precariedade se percebe desde a ausência de água quente na “residência” até na baixa qualidade dos produtos utilizados e consumidos pelas crianças. Sposati

(1989) afirma que a precariedade é marca dos serviços de assistência no Brasil.

pesq.: Todo CIEP tem esse problema de luz?

mãe social: Tem CIEP que é muito pior do que aqui. Ah, minha filha, a minha casa é um paraíso (...). Tem um CIEP aí que dentro dos quartos chove. (...) Goteira dentro do quarto, infiltrações... No CIEP X o ventilador tá a ponto de explodir lá dentro, pegar fogo, curto-circuito. (...) Esse fogão aqui tem oito anos. Quando eu faço bolo sai fogo atrás...

Será que não podemos concluir que a assistência às crianças do Projeto Alunos Residentes só contempla a condição de aluno e ignora a de residente?

pesq.: O que os residentes recebem além dos que os alunos do CIEP recebem?

diretora do CIEP: Tudo. O material escolar, aquele material escolar básico: lápis, borracha, apontador, caderno, uniforme... Camisa vieram duas pra cada um. Bermuda veio uma, mas pros maiores não deu. Mas eles recebem tudo. Todo material de higiene... *shampoo*, sabonete, pasta de dente, toalha, pijama, roupa de cama... Já aconteceu de mandarem duas vezes no ano... Quando é uma vez por ano, mandam uma quantidade de dois pra cada um. Ano passado veio conga, meia, casaco...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar o Projeto Alunos Residentes a partir das relações entre educação e assistência e, também, descortinar os pressupostos de infância e de assistência que orientam esse Projeto.

Não há dúvida de que o modelo “residência” constitui uma alternativa melhor do que o atendimento em grandes internatos. O menor número de crianças, a ausência de burocracia, a consideração pelos laços familiares e fraternos e a ausência de surras são pontos positivos do Projeto. Por outro lado, algumas questões precisam ser levantadas e discutidas, com o intuito de avançar o conhecimento sobre práticas de políticas de atendimento a crianças que precisam da assistência do Estado.

No Projeto Alunos Residentes não existe articulação positiva entre a assistência e a educação, o que leva a perceber que o atendimento realizado em uma instituição escolar não implica *necessariamente* que a assistência e a educação estejam integradas, do ponto de vista das crianças atendidas. Também pude notar que o Programa CIEP, ao institucionalizar as crianças em categorias como alunos, “alunos residentes” e “alunos residentes desassistidos”, vem incorrer em práticas sociais discriminatórias. Além disso, o fato de atender a um grupo pequeno não impede que a assistência privilegie o coletivo, negando a dimensão individual das crianças.

A prática do Projeto contém traços dos pressupostos políticos e ideológicos que marcaram o que chamei de *história do abandono social infantil*. A

reconstrução de tal história revelou que a criança brasileira de camadas dominadas, prisioneira da Igreja, da Legislação, do sistema econômico e das instituições, sempre esteve submetida a distorções que a impediram de ser considerada na sociedade como um ser histórico, social, autônomo e digno, na sua especificidade infantil.

A pesquisa apontou que as crianças atendidas pelo Projeto Alunos Residentes são caracterizadas negativamente, segundo padrões diferentes dos seus. A diferença produz, de forma ideologizada e uniformizada, crianças “carentes” e “abandonadas”. As condições socioeconômicas dos alunos a serem atendidos nos CIEPs são compreendidas aistoricamente: a pobreza é considerada um fenômeno natural ou individual. A família da criança, notadamente a mãe, é entendida como a grande culpada pelas condições de “carência” ou de “abandono” em que se encontram seus filhos. As condições materiais do atendimento na “residência” são extremamente precárias. A assistência no Projeto Alunos Residentes é entendida e praticada como um favor e não como um direito.

Finalizo este artigo ressaltando que ouvir e conhecer as crianças em suas condições reais é absolutamente necessário para que as políticas assistenciais e educacionais de fato atendam àqueles que pretendem atender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, E. Criança ‘irregular’, família ‘desestruturada’. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro, v.13, n.1/2, p.104-9, fev./maio 1989.
- BAZÍLIO, L. C. *O Menor e a ideologia de segurança nacional*. Rio de Janeiro: Vega/Novo Espaço, 1985.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica; arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. Leis, Decretos. *Estatuto da Criança e do Adolescente*; lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.
- CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia*. São Paulo: Cortez, 1991.
- DA MATTA, R. O Ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. In: NUNES, E. de O. (org.). *A Aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- DEL PRIORE, M. (org.). *História da criança no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1992. Papel branco: a infância e os jesuítas na colônia, p.10-27.
- FONSECA, C. O Internato do pobre: Febem e a organização doméstica em um grupo porto-alegrense de baixa renda. *Temas IMESC, Sociedade, Direito, Saúde*, São Paulo, v.4, n.1, p.21-39, 1987.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GOUVEIA, M. C. S. de. A Criança de favela no seu mundo de cultura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.86, p.48-54, ago. 1993.
- JOBIM e SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1992.
- LEITE, M. I. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo. In: KRAMER, S., LEITE, M. I. (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Rio de Janeiro: Papyrus, 1996.
- LIMA, L. L. da G., VENÂNCIO, R. P. O Abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História da criança no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1992. p.61-75.
- LOBO, D. T. *CIEPs: a impotência de um desejo pedagógico*. Rio de Janeiro, 1988. Diss. (mestr.) Universidade Federal Fluminense.
- MEDEIROS, L. de. *A Criança da favela e sua visão do mundo: uma contribuição para o repensar da escola*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- MIGLIARI, M. de F. *Infância e adolescência pobres no Brasil: análise social da ideologia*. Rio de Janeiro, 1993. Diss. (mestr.) Pontifícia Universidade Católica
- MIGNOT, A. C. A escola pública e a construção de um espaço alternativo de educação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n.40, p.502-7, dez. 1991.
- _____. *Alternativas para qualidade do ensino ou nova investida do populismo na Educação?* Rio de Janeiro, 1988. Diss. (mestr.) Pontifícia Universidade Católica
- PARO, V. et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988.
- RIBEIRO, D. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

- RIO DE JANEIRO. Governo. Programa Especial de Educação. *Falas do Professor*. 1985. (Escola Viva — Viva a Escola)
- RIZZINI, I. *Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1993.
- ROSEMBERG, F. O Discurso sobre criança de rua na década de 80. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.87, p.71-81, nov. 1993.
- SÁ EARP, M. L. *O Projeto alunos residentes de CIEPs: educação e assistência?* Rio de Janeiro, 1996. Diss. (mestr.) Pontifícia Universidade Católica
- SPOSATI, A. et al. *Os Direitos (dos desassistidos) sociais*. São Paulo: Cortez, 1989.
- VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- VEJA. Tudo pelo Beabá. 25 out. 1995.