BÁRBARA PIMPÃO FERREIRA

ANEXO AO PROCESSO Nº 464/98 - CM

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM:

03/05/2001

ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL E LINGUAGEM LOGO: UMA EXPERIÊNCIA FORA DA ESCOLA

UNESP

Marília, abril

2001

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

BÁRBARA PIMPÃO FERREIRA

ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL E LINGUAGEM LOGO: UMA EXPERIÊNCIA FORA DA ESCOLA

UNESP
Marília, abril
2001

BÁRBARA PIMPÃO FERREIRA

ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL E LINGUAGEM LOGO: UMA EXPERIÊNCIA FORA DA ESCOLA

t. 1234

1410001234

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira), sob orientação do Prof. Dr. **Raul Aragão Martins.**

UNESP
Marília, abril de 2001

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

TERMO DE APROVAÇÃO

ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL E LINGUAGEM LOGO: UMA EXPERIÊNCIA FORA DA ESCOLA

Orientanda: Bárbara Pimpão Ferreira

Orientador: Dr. Raul Aragão Martins – Orientador

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista, como exigência para obtenção do Título de Mestre.

_____

_____

_____

UNESP
Marília, abril de 2001



Dedico este trabalho

À minha mãe, **Cristina**,

À minha irmã, **Thaís**,

AGRADECIMENTOS

Desde de sua concepção, este trabalho contou com a colaboração de alguns professores que tiveram participação especial em minha jornada científica. Em especial agradeço ao professor Raul Aragão Martins, orientador da dissertação, e aos professores Marina Rezende Bazon e Marcos Luis Lourenço, pela contribuição no exame de qualificação, com suas críticas e sugestões.

Aos professores Luzia Marta Bellini e Adriano Rodrigues Ruiz, incansáveis pesquisadores, grandes amigos, sempre presentes e dispostos a refletir e discutir a educação.

Aos adolescentes envolvidos nos projetos em que desenvolvemos a pesquisa e participamos ativamente, companheiros na aventura, amigos no processo educativo.

Pude contar também com amigos dispostos a me auxiliar. Agradeço ao Júlio César Schiarretta pelo carinho e apoio constante e também pela ajuda na revisão do trabalho final e a Helaine Patrícia Ferreira pela formatação e edição do texto.

Agradeço também a UNESP – Campus de Marília, pela atenção e colaboração dos funcionários do Programa de Pós-Graduação, que juntos com o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) deram-me condições de desenvolver este trabalho.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

INTRODUÇÃO 12

1 RISCOS, VIDA E MORTES ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES 15
1.1 A criança na história ocidental 15
1.2 Brasil: uma história que se repetiu 21
1.3 Criança e adolescente em situação de risco: que figura é essa? 34

2 A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS 42
2.1 Instituição escola 43
2.2 Ensino escolar, prática pedagógica x cidadania 50
2.3 Educação alternativa x sujeito em construção 60

3 ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO E INFORMÁTICA EDUCATIVA 69
3.1 Situando-nos no universo educacional 69
3.2 A Linguagem Logo 73
3.3 Paraná, Maringá: o novo repetindo o velho 84
3.4 Informática educativa na cidade maringaense 89
3.5 Propondo a investigação 91
3.6 Esclarecendo nosso caminho 93

4 O CAMINHAR DE UM PROJETO EDUCATIVO: PENSANDO / REALIZANDO A PESQUISA 98
4.1 Os adolescentes e o programa de atendimento 99
4.2 O espaço alternativo em desenvolvimento 106
4.3 Implicações de um trabalho alternativo de educação 164

CONCLUSÃO 172

REFERÊNCIAS 182

unesp

FERREIRA, B. P. **Adolescentes em situação de risco e Linguagem Logo: uma experiência fora da escola.** Marília, 2001. 194p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília.

RESUMO

Crianças e adolescentes em situação de risco social têm sido estudados de forma sistemática desde o início dos anos 70. Alguns estudos demonstram que grande parte desses sujeitos abandona a escola optando pela diversidade e dinâmica da rua, para trabalho e/ou lazer. Acreditamos que, para esses jovens, como outros que não se adaptam ao modelo adotado pela escola, faz-se necessário um espaço alternativo de educação que possibilite uma outra forma de conhecer e de pensar. Uma das alternativas possíveis é o trabalho com a Linguagem Logo em informática educativa. Investigamos, em uma abordagem qualitativa, o ambiente Logo em um espaço alternativo para educação e o desenvolvimento cognitivo de adolescentes em situação de risco integrados a programas de assistência social na cidade de Maringá, Paraná. A análise dos dados demonstra que a possibilidade de adolescentes integrarem-se a espaços que permitam um pensar diferenciado é possível e necessário. Estes espaços auxiliam as descobertas mais criativas do conhecimento bem como estimulam a busca da autonomia e ousadia, passos vitais para a formação dos cidadãos.

Palavras-chave: adolescentes em situação de risco, Linguagem Logo, espaços educacionais alternativos, educação para a cidadania.

FERREIRA, B. P. **Teenagers in a risky situation and the Logo Language: an experience beyond school.** Marília, 2001. 194p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília.

ABSTRACT

Children and teenagers in a risky social position have been systematically studied since the beginning of the 70's. Some researches demonstrate that a great part of these individuals abandon school in order to make it possible to enjoy the working and/or recreative diversity and the dynamics of street life. We believe that for these teenagers, as well as for others to whom the current school model is not matching appropriately their expectancies, it is necessary to create an alternative type of educational activity that allows them to find another way of learning. One of the possible alternatives that we have found is the introduction of Logo Language as in educational informatics. We have investigated in a qualitative approach the Logo environment at an alternative educational and cognitive teenagers development in risky situation integrated with social assistance programs in the city of Maringá, Paraná. The analysis of the results demonstrated that the probability of teenagers integrate with an environment that allows them to develop a different way of thought is great and necessary. These places help them to develop creative discoveries and stimulate their seeking for autonomy and audacity, which are vital steps on their way to a plain citizenship formation.

Keywords: teenagers in risky situation, Logo Language, alternative educational environments, education for citizenship.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

APRESENTAÇÃO

A relação teoria e prática na pedagogia nem sempre é tão linear como aprendemos. À medida que o conhecimento acerca de aprendizagem, ensino e filosofia da educação despontam em nosso mundo, dúvidas se multiplicam à medida em que nos aproximamos de mais definições, teorias, epistemologias.

Com a aspiração de melhor compreender a construção do conhecimento de crianças e jovens, inclinamo-nos para a pesquisa como possibilidade de aprendizagem e entendimento sobre o pensamento destes grupos. Assim, os estudos da epistemologia genética orientaram a investigação de iniciação científica "A construção do conceito de espaço em crianças entre três e cinco anos de idade" entre 1995 e 1996. Nesta, verificamos os estágios de desenvolvimento identificados por Jean Piaget como também o rico universo da construção do conhecimento pelo sujeito.

Neste período, chamou-nos atenção as diferentes reações e adaptações sobre limitações biológicas. Seguimos, então, entre 1996 e 1997, para uma segunda pesquisa em que investigamos o desenvolvimento cognitivo de uma criança com necessidades especiais em atividade com determinada linguagem de programação, a Linguagem Logo.

O processo de desenvolvimento nessa linguagem computacional encontra-se muito próximo da autonomia, da aprendizagem, da compreensão. Concomitantemente a esse caminhar deparamo-nos com a cruel situação daqueles que, há muito, têm seus direitos básicos negados. Excluídos da possibilidade de serem cidadãos, preocupou-nos a

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

reprodução do ser heterônomo, pois para se conquistar outra forma de organização social é preciso ser ativo, autônomo, cidadão.

Em nosso país (e não é "privilégio" nosso) acompanhamos em nossa História uma contínua exclusão, negação de povos, comunidades e grupos diversos. Em pleno início do século XXI ainda estamos acompanhando a perpetuação de uma educação e trato com crianças e adolescentes não muito sadia para aqueles que pensam no bem comum. Da mesma forma, observamos essa perpetuação no âmbito da educação de crianças e jovens que estão cada vez mais vivendo a exclusão, uma vez que a educação, mesmo trazendo um olhar crítico e práticas positivas, faz parte desta organização social.

Na academia, desde o início da década de 70 mais sistematicamente, encontramos estudos sobre a criança e o adolescente em situação de risco social. A caracterização torna-se necessária e a busca de uma melhor compreensão se desenvolve através de censos e pesquisas de caráter qualitativo. Um dos focos de atenção é a escola. A incompatibilidade é certa e diferentes formas de inserção são vivenciadas, muitas delas malogrando o principal objetivo: a formação do cidadão. Apresenta-se como um fator essencial para esta distância do sucesso a intolerância às diferentes possibilidades de conhecer e à rígida organização em que foi concebida.

Encontramos também – e isso é necessário, pois para Paulo Freire, é isto que nos diferencia do macaco – tentativas e espaços que se propõem a um fazer e compreender contrários (senão contrários, epistemologicamente divergentes) a esta pedagogia. Nesses espaços encontramos a proposta de uma outra experiência, de um outro fazer pedagógico e do trato com o conhecimento.

Acompanhamos, assim, durante um ano, as atividades de um grupo de adolescentes em situação de risco que integram um programa de assistência social e, por

unesp

ele, participam de um espaço alternativo de educação centrado na atividade com Linguagem Logo.

Esse caminho nos determinou um resgate histórico sobre o olhar e o trato dessas crianças e adolescentes, além do posicionamento destes no cenário educacional, para melhor observarmos a possibilidade de aprendizagem e espaços alternativos de educação.

unesp

INTRODUÇÃO

Após um percurso, chamado de o primeiro ato do pesquisador, que é "escolher" um caminho/objeto da investigação, fomos ao encontro do percalço: o pensar sobre o desenvolvimento do trabalho com grupos de jovens em situação de risco social. Nosso objetivo centrou-se na integração de adolescentes em situação de risco social na cultura computacional enquanto integrantes de um espaço alternativo de educação, uma vez que, sabemos, estes estão à margem da escola.

O trabalho apresentado a seguir trata da pesquisa realizada com crianças e adolescentes integrantes de um projeto de assistência social, caracterizado como medida de proteção, e participantes de um outro projeto de informática educativa, local de desenvolvimento da investigação. Sendo assim trataremos aqui de crianças e adolescentes integrantes do *Projeto Formando Cidadão* que participam das atividades oferecidas pelo *Projeto Logo fora da escola: construindo um espaço alternativo para a educação*. Neste projeto de informática educativa a iniciação na cultura computacional se dá através da Linguagem Logo apresentada como uma possibilidade de crianças e adolescentes desenvolverem habilidades lógico-matemáticas e utilizarem-na como ferramenta para a linguagem falada e escrita.

Mas, antes e concomitantemente ao desenvolvimento da pesquisa no trabalho direto com os adolescentes, debruçamo-nos sobre os estudos para melhor compreender o universo no qual estávamos nos inserindo.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

Assim iniciamos nossos estudos sobre a história das crianças/adolescentes no Brasil caracterizadas como em situação de risco, apresentada no primeiro capítulo. Antes de tratarmos especificamente de nosso país buscamos compreender qual a noção de infância e quando esta aparece no mundo ocidental para então observar as semelhanças e diferenças dessa construção brasileira. Além disso, tratando sobre crianças e adolescentes em situação de risco, dirigimo-nos diretamente ao encaminhamento das instituições, a forma de assistência oferecida a população e a compreensão da diversidade cultural existente em nosso país.

Nossa atividade de consulta e reflexão continua quando dedicamo-nos ao estudo sobre a educação oferecida às crianças e adolescentes em situação de risco no Brasil. Relatamos as experiências orientadas por um enfoque teórico construcionista e democrático. Essas discussões, presentes no segundo capítulo, permitem uma melhor concepção do significado da educação, das possibilidades formais e informais de educação, da educação escolar particularmente, e de outras áreas que interferem diretamente no trabalho do educador.

Após esses estudos apresentamos a proposta de investigação, situando nossas particularidades enquanto uma cidade de médio porte, do interior do Paraná, sem dados sistematizados sobre a infância e adolescência e com a prática ainda impregnada pelo Código de Menores, com pequenas experiências diferenciadas e atitudes isoladas como a organização do primeiro Conselho Tutelar do Brasil – definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – apresentadas aqui no terceiro capítulo.

No quarto capítulo, dedicamo-nos a apresentar o desenvolvimento da pesquisa, as discussões que permearam todo o tempo de investigação, as observações feitas acerca do universo de aprendizagem e interação, e o processo dialógico com os jovens do *Projeto Formando Cidadão*.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

Tivemos em três anos consecutivos muitas dificuldades, pois estes jovens têm em seu dia-a-dia uma pedagogia militar como forma de ensino e inserção social, por estarem sob a "tutela" do *Projeto Formando Cidadão* dirigido pela Polícia Militar em todo o Estado do Paraná e, em nossa pesquisa, em Maringá. Entendemos que apesar desta "tutela" ser muito rígida com os jovens, há a possibilidade de um trabalho diferenciado com esses adolescentes.

Por fim, em nossas conclusões apresentamos algumas reflexões que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa e que pensamos serem fundamentais para quem se pretende educador.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

1

RISCOS, VIDA E MORTES ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

> *Quando procuro entender a formação do povo brasileiro, costumo dizer que começamos com um ato de destruição e de negação. Por quê? Porque duas civilizações se encontram, se juntam, mas uma nega a outra. Isso para mim é a marca de origem.* (Gambini, 1999, p.63-4)

1.1 A criança na história ocidental

Ao realizarmos trabalhos com crianças e adolescentes em situação de risco, uma de nossas preocupações é situá-los historicamente. A partir de que momento histórico nós falamos em criança e adolescente no Ocidente?

Para melhor compreendermos este processo de diferenciação, consideramos importante discutir um pouco as soluções encontradas no trato das crianças na Europa.

A primeira observação é que o abandono de bebês encontra-se presente em todos os tempos no Ocidente, desde a mitologia (com abandonados tornando-se heróis) até a Idade Média (onde a pobreza justificava o abandono e a esmola teve como objetivo a preservação da ordem social, valorizada espiritualmente pela caridade).

unesp

Com o aumento da população e da miséria nos séculos V e VII a solução encontra-se na oblata (doação de bebês para os mosteiros).

Nos séculos XII e XIII a reforma gregoriana regulamenta a criação dos filhos legítimos através de um controle excessivo sobre o casamento. Com medo da Inquisição os filhos tornam-se aprendizes de oficios, solução encontrada ante o abandono das crianças. Neste período a primeira infância terminava apenas aos 9-10 anos de idade. Nos colégios, freqüentavam a mesma sala de aula crianças de 10-14 anos, de 15 a 18, e de 19 a 25 anos de idade.

Os hospitais medievais aceitavam os expostos, que recebiam cuidados precários. Nesse caminho, as obras de caridade são institucionalizadas, sendo a assistência assumida pelos governos locais constante já em testamentos no ano de 1170; é a caridade pública de proteção à infância desvalida. Afirma Marcílio (1998, p.54) *"no final da Idade Média, a Europa institucionalizava a assistência à infância abandonada, criando, pelas cidades, seus hospícios de expostos, com o apoio das municipalidades, de legados e das confrarias de leigos"*.

A primeira Roda de Expostos, solução encontrada para cuidar das crianças que estavam sendo abandonadas à própria sorte, foi criada em 1203. Seu sistema permitia a entrega dos bebês sem identificação do responsável (trata-se de uma roda colocada na parede dos prédios onde se depositava os bebês) na instituição, sem condenação da Igreja. Este sistema justificava-se pela tentativa de coibir o infanticídio e o aborto, estes sim repelidos pela Igreja Católica.

Paradoxalmente, o índice de mortalidade das crianças entregues às Rodas era muito alto, mas esta preocupação só se concretizará séculos mais tarde.

O sistema estabelecido para o funcionamento das Rodas de Expostos permitiam às crianças estarem ligadas a casa até atingir a maioridade. Ao serem depositadas nas rodas,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

elas eram batizadas e registradas (com exceção daquelas que já vinham identificadas por declaração), e em seguida encaminhadas para as amas-de-leite. Sobrevivendo neste período seriam então encaminhadas a uma casa de mestre-artesão para aprender um ofício.

As amas-de-leite mercenárias eram imprescindíveis para a assistência à primeira infância (ao menos até a era de Pasteur e da difusão da amamentação artificial). Provinham de categorias sociais mais carentes e ignorantes, sendo que os cuidados para sua seleção só acontecem com o higienismo e o iluminismo no século XVII. Até então, estima-se que 90% das mortes aconteciam entre as viagens e os primeiros meses de vida das crianças, pois as amas eram provenientes do campo.

Quanto ao ofício, quando atingiam a idade necessária (geralmente aos 8 e 10 anos) as crianças eram confiadas aos mestres-artesãos, onde viveriam (os meninos) até poderem se manter. E as meninas até se casarem, estas recebendo um dote para facilitar a união. Nesta organização observou-se muitos abusos, pois tratava-se não só do recolhimento da criança, da aprendizagem de um ofício, da possibilidade de educação, mas também da mão-de-obra gratuita e da exploração do trabalho infantil aceito e incentivado pela sociedade.

Este sistema, a Roda, torna-se paradigmático em toda a Europa e países colonizados. No Brasil, por exemplo, encontramos a Roda até meados deste século. As características da assistência e das Rodas nos países ocidentais europeus, nas palavras de Marcílio (1998, p.64), são

> *1) o anonimato obrigatório; 2) a abertura de casas organizadas, com amas-de-leite mercenárias e servas experientes; 3) a preocupação de ensinar ofícios e artes mecânicas aos meninos; e 4) a tomada do controle dessas casas pelo Estado, mesmo que este as delegasse aos mosteiros e às municipalidades.*

unesp

As Rodas também funcionavam como eficaz controle do tamanho das famílias, visto o número de filhos de famílias legítimas expostos.

Segundo Ariès (1981), a noção de idade só aparece no século XVI. Até o século XVII, segundo o autor, a arte medieval desconhecia a infância, ou seja, as crianças eram compreendidas como homens em escala menor. Neste momento, a criança acompanhava o adulto assim que desmamava e sua educação se dava através do convívio social[1] e do trabalho de aprendiz. Ao atingir a idade permitida, a criança se deslocava para outra casa onde aprenderia o oficio a ela destinada.

Para esta família, organicamente em transição até o século XVIII, a adolescência ainda era confundida com a infância, pois esta idéia ligava-se à de dependência. Neste momento (séc. XVII-XVIII) os jogos – antes comuns entre adultos e crianças – diferenciam-se[2]; os princípios morais de como zelar pela criança, educá-las para seriedade, importância de comportamento, reservas nas maneiras e na linguagem são adotados e exigidos; é celebrada a cerimônia da primeira comunhão; e atenção especial se voltou aos colégios. Observamos, com essas mudanças, o estabelecimento definitivo de uma regra disciplinar: o ensino, a vigilância, e o enquadramento da juventude – formando-se, então, a noção da criança bem educada.

Mas seria esta a posição assumida para toda população? Há também, neste período, a diferenciação de classe, apresentando um duplo sistema de ensino – o liceu (ou colégio – o secundário) para os burgueses e a escola (primário) para o povo. Aos

---

[1] As residências tinham mais um caráter público do que privado que conhecemos hoje, os espaços públicos eram como extensão do lar.

[2] Segundo Morelli (1996, p.41-2), no período em que classificamos como *"desconhecimento da infância"*, ou indeterminações das idades, se estendiam às atividades sociais como jogos, brincadeiras, vestuários, etc. É só a partir do momento em que o 'pequeno adulto' é percebido por um outro olhar que estas atividades começam a se diferenciar, quando as crianças deixam de ser 'substituíveis'. A respeito particularmente dos jogos, citamos aqui como referência a obra de Huizinga "Homo Ludens".

unesp

burgueses, a educação das crianças era mais elaborada. Aos pobres, a aprendizagem de um ofício ainda era a única forma de sobrevivência. Assim, ressaltou Ariès (1981, p.194):

> *o trabalho das crianças conservou uma característica da sociedade medieval: a precocidade da passagem para a idade adulta. Toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo. Existe portanto um notável sincronismo entre a classe da idade moderna e a classe social: ambas nasceram ao mesmo tempo, no fim do século XVIII, e no mesmo meio: a burguesia.*

No século XVIII inicia-se um novo olhar sobre a assistência às crianças. Baseada no higienismo, iluminismo e utilitarismo, a preocupação centra-se em tornar essas crianças abandonadas cidadãos úteis para a pátria, também buscando a diminuição do índice de mortalidade.

Os expostos eram encaminhados para o trabalho com a agricultura, para o exército e para as colônias conquistadas. Neste momento, substitui-se o paternalismo tradicional pelo paternalismo econômico. Encerra-se o período da assistência caritativa e tem início a assistência filantrópica.

As instituições neste momento oferecem os ensinos profissionalizante e elementar, ressaltando a diferenciação do ensino da menina para o ensino do menino.

O higienismo também promove programas para diminuição da mortalidade infantil, principalmente após a pasteurização e a microbiologia com Luis Pasteur no século XIX, obtendo o domínio da nutrição infantil já na década de 1880. Neste século, a filantropia e a caridade compartilham do mesmo objetivo: o controle social.

Nos colégios separavam os homens com mais de 20 anos de idade, pois *"ainda não se sentia a necessidade de distinguir a segunda infância"* (Ariès, 1981, p.176). É só com a difusão do ensino superior (as universidades e grandes escolas) que se divide segunda infância e juventude.

unesp

Com as descobertas sobre o leite e a vulcanização da borracha, acaba o sistema de amas-de-leite e inicia-se a extinção das Rodas. Além do fim das amas mercenárias, a abertura dos escritórios para receber as crianças na Roda ou Casa de Expostos contribuiu muito para a diminuição do abandono e impôs uma alteração: as crianças deixadas nessas instituições estavam com maior idade e por ali permaneciam por tempo limitado.

As mudanças e descobertas deste século trazem uma importante modificação na medicina e nos hospitais. Se antes a medicina era clínica e caritativa com hospitais para receber pobres, neste momento a medicina transforma-se em científica e preventiva e os hospitais passam a ser centros de prevenção, diagnósticos e tratamentos.

Esse modelo filantrópico perpetua sobre o século XX, encontrando alterações significativas somente a partir da segunda Guerra Mundial e da Declaração dos Direitos da Criança em 1959. Inicia-se neste momento uma nova fase nas políticas públicas de assistência com intervenção do Estado, o Estado do Bem-Estar Social.

Como lemos aqui, desde os primórdios do capitalismo a distinção daqueles que governam e que são governados se encontra não só nas condições de sobrevivência mas também na educação e instituições a eles destinadas.

Observamos ainda que neste processo acompanham a diferenciação no tratamento dos sexos e das etnias. Como afirma Saffioti (1987), o poder na sociedade capitalista continua sendo macho, branco e adulto, uma vez que, nas diversas organizações sociais da história ocidental as mulheres, por exemplo, tiveram acesso tardio e diferenciado, pois se dedicavam à aprendizagem doméstica e ao casamento.

No caso do Brasil, afirma Gambini (1999, p.175) *"a sociedade brasileira foi fundada, criada e mantida pelo princípio masculino, fálico, desbravador, penetrante, conquistador e impune em seus excessos"*.

unesp

Se nos reportarmos à toda América de colonização espanhola e portuguesa, encontraremos em larga difusão e inter-relacionados o concubinato, a mestiçagem, a ilegitimidade e o abandono de crianças, como bem observa Marcílio (1998).

1.2 Brasil: uma história que se repetiu

No Brasil acompanhamos as mudanças sociais e culturais européias com uma importante peculiaridade: a de colonizados. Podemos afirmar então que os conceitos de criança e família europeus são reinterpretados por uma cultura patriarcal lusitana (Morelli, 1996). O trabalho de Mary Del Priore (1999) nos chama a atenção para a caracterização da criança brasileira com um outro olhar sobre nossa história, daquele que reconhece a criança como sujeito de Direitos buscando compreender essa construção.

Nossa história inicia-se com de nosso colonizador e sua política de assistência, que será totalmente transportada, presente já nas embarcações, para as terras brasileiras.

Desde a Idade Média até o início do século XX, Portugal acompanha as diversas formas de assistência adotadas por todo o continente europeu ocidental.

Os pequenos hospitais, representando a assistência caritativa de caráter público datam do século X. Os ermitãos(ãs) encarregavam-se de encaminhar os meninos que se encontravam nas ruas às autoridades ou encaminhá-los para os hospitais de Expostos. Paralelamente às conquistas e o aumento das riquezas, cresce o número da população e da pobreza.

Assim, no período moderno, dois movimentos se impõem: a centralização institucional e a padronização da assistência, ou seja, criação dos hospitais e casas de Misericórdias.

unesp

Ao chegarem nessas instituições, os expostos eram batizados e registrados para, em seguida, serem entregues às amas-de-leite. Se sobrevivessem, aos 7 anos o juiz decidia então se continuariam sob a tutela da ama (quando havia reivindicação) ou, tidos como órfãos, eram assoldados ou enviados para casa de famílias. Ressalta Marcílio (1998, p.113)

> *Há que se observar que nas décadas finais do século passado, e antes da primeira Grande Guerra, o fenômeno da emigração portuguesa, particularmente para o Brasil, assumiu grandes proporções, aliviando o problema demográfico-social português. Dos expostos que conseguiam vencer a alta mortalidade que os atingia nos primeiros anos de vida, muitos foram mandados para o Brasil.*

O povoamento das terras brasileiras se deu a partir de 1530. Segundo Ramos (1999, p.23): *"enquanto os ingleses procuraram suprir a falta de mão-de-obra adulta livre em seus navios por meio da utilização de escravos e negros alforriados, os portugueses optaram pela utilização de crianças"*.

Não podemos pensar apenas em maus sentimentos – como crueldade por exemplo – para contextualizar essa decisão. Em um período em que a taxa de mortalidade é alta, até os 14 anos de idade de uma pessoa, com uma expectativa de vida muito menor à que conhecemos hoje, as crianças – compreendendo até 5% da tripulação das embarcações – consideradas pouco mais que animais, de acordo com Ramos (1999), não tinham proteção diferenciada por estarem em terra firme ou em alto mar, além disso, comiam menos e ocupavam menos espaço. Os "recrutados" para grumetes (com 12 anos de idade ou até mais jovens) eram órfãos desabrigados, oriundos de famílias de pedintes, ou mesmo crianças judias raptadas (para controle desta população no país); para estes, além do mais baixo escalão da marinha, reservavam-lhes os trabalhos mais diversos (substituindo os adoecidos), a menor quantidade de comida, de abrigo e violências sexuais (pedofilia homoerótica). Os pagens, também muito jovens provindos de pobres famílias portuguesas,

unesp

de setores médios urbanos (excluindo-se aqui os judeus) ou mesmo parentes de oficiais, já ascendiam na escala social do navio com serviços mais leves e melhor alimentação, sendo raramente castigados, mas, mesmo assim, corriam o mesmo risco de estupro.

As "órfãs do rei", mulheres pobres entre 14 e 30 anos de idade, também faziam parte da tripulação mas em menor escala, pois estavam sujeitas a má alimentação e abusos sexuais, embora fossem muitas vezes impedidos pela proteção assumida por religiosos. Por fim, encontramos crianças também entre os passageiros com idade inferior a 5 anos que recebiam a mesma quantidade alimentar que os grumetes e estavam sujeitas aos estupros coletivos. Além disso, pela fragilidade e por inexperiência, eram as crianças que mais estavam sujeitas a caírem no mar, a serem escravizadas por piratas e corsários ou vendidas aos bordéis (no caso das meninas), e, quando náufragas, dificilmente resistiam. Ou seja, *"quando não pereciam durante a viagem, enfrentavam a fome, a sede, a fadiga, os abusos sexuais, as humilhações e o sentimento de impotência diante de um mundo que não sendo o seu tinha que ser assimilado independentemente de sua vontade"*. (Ramos, 1999, p.49)

Se a proteção à criança abandonada inicia-se com a própria colonização, essa se diferencia das colonizações espanholas por não haver participação da Igreja.

Já em terra firme, a atenção jesuíta centra-se na catequização indígena, voltando-se para as crianças. Consideradas como papel em branco *"era principalmente na vida religiosa que os meninos eram preparados para formar a 'nova cristandade' sonhada pelos religiosos da Companhia de Jesus. A educação das crianças implicava, assim, uma transformação radical da vida dos jovens índios"*. (Chambouleyron, 1999, p.61)

Nas Confrarias do Menino Jesus e mesmo nos Colégios nenhum exposto foi admitido. Essas instituições destinavam-se inicialmente aos legítimos vindos de Portugal. A assistência aos abandonados ficaram assim sob a responsabilidade da sociedade civil.

unesp

As fases da assistência também estiveram presentes no Brasil. A primeira, fase caritativa, permanece até o século XIX.

Caracterizada por manter os comportamentos conformistas, a fase caritativa se pretende conseqüência da fraternidade humana apresentando-se em três formas. A primeira forma, informal e mais abrangente, existindo desde o século XVI até hoje, a adoção, é aceita e valorizada pelos filhos de criação representando a religiosidade, a mão-de-obra gratuita com o ônus para criação. Aliás, é desta assistência que nasce o termo "criado(a)", muito utilizado no país.

Em seguida encontramos os assistidos pelas Câmaras Municipais que contratam diretamente amas-de-leite. No caso do Brasil, estas provinham da zona urbana. Acreditava-se na possibilidade de maior controle e vigilância. Só em São Paulo a situação se diferenciava, sendo as amas provenientes de distantes bairros rurais, mesmo assim extremamente pobres.

Por fim, existiam convênios com as Santas Casas de Misericórdia e Rodas e Casas de Expostos. O argumento para criação dessas instituições são os mesmos: impedir o infanticídio e o aborto. Nessas Casas e Rodas, as crianças entregues permaneciam de 0 a 3 anos com amas-de-leite mercenárias. Entre 3 e 7 anos seriam educadas por famílias ou pelas casas. No país foram localizadas quinze Rodas de Expostos segundo Marcílio (1998, p.161) que afirma: *"todas funcionavam precariamente, com pouca verba e na maioria dos casos em prédios improvisados, insalubres, sem móveis, berços, água encanada, esgoto, luz, ventilação"*.

A educação que permanece neste período é autoritária. Baseada em Erasmo (1530), os jesuítas trazem a idéia de hegemonia educacional com três objetivos: boas maneiras, disciplina, códigos de ética e de ensino fundamental.

unesp

Enquanto crianças européias aprendiam letras e ciências nas escolas, temos aqui na Colônia uma clara opção de evangelização, uma vez que não havia a obrigatoriedade da docência para os responsáveis pela educação neste momento. Assim, privilegiando a memorização, adota-se um sistema disciplinar rígido – tendo como pressupostos a vigilância, delação e castigos corporais. Mesmo com este sistema como referência, muitos jovens abandonavam a escola pela organização nômade indígena da qual faziam parte. (Chambouleyron, 1999)

O crescimento da população proporcionou o aumento de vilas e aldeias, e por sua vez a instalação de novas escolas, possibilitando já em 1580 aos "interessados" dar continuidade aos estudos. Segundo Villalta (1997, p.333) *"alargava-se o campo educacional, mas se empobrecia a instrução escolar: mais do que polir, cabia, na perspectiva das autoridades, cultivar a obediência, e, aos olhos das camadas mais humildes, garantir a sobrevivência"*.

No século XVIII, entre o Brasil Colônia e o Brasil Império, é implantado o sistema de Aulas Régias, que tem como norma uma disciplina rígida, incluindo o uso de castigo físico, como a palmatória. Neste momento histórico, a criança, já considerada como diferente do adulto exigindo-se *"cuidados de ordem psicológica e pedagógica"* (Priore, 1999, p.104-5), enquanto aluna recebia castigos corporais excessivos e infamantes além de encontrar – para aqueles que poderiam freqüentar uma escola – um ensino deficiente não pertencente às preocupações do governo. (Barbosa, 1994)

Até a metade do séc. XVIII, o *nheengatu* (indígena) era a língua mais falada tanto em espaços públicos como privados onde até os nomes brancos ganhavam *"apelidos indígenas"* identificados pela população. Ao contrário das línguas africanas, que receberam tratamento diferenciado: as etnias eram separadas já nas embarcações (assim como nos engenhos), dificultando uma maior comunicação e disseminação das línguas e seus dialetos

unesp

(Villalta, 1997, p.340-1). A partir dessa situação, Pombal inicia uma política de língua impondo o uso do português e o Estado assume a responsabilidade pela instrução escolar, cobrando imposto e introduzindo as aulas régias. A grande intervenção da Igreja sobrepunha a catequese à pedagogia escolar, recebendo esta última pouca atenção da coroa:

> *Estado e Igreja, descuidando desse ensino escolar eloqüente, retórico e imitativo – e, de resto, elitista e ornamental –, adotaram uma perspectiva geral de educação claramente reprodutivista, voltada para a perpetuação de uma ordem patriarcal, estamental e colonial.* (Villalta, 1997, p.351)

Neste período de transição entre Colônia e Império, encontramos uma população majoritariamente mulata e mestiça. A maioria das crianças batizadas era formada de filhos ilegítimos, com pais ignorados ou sem reconhecimento pelos genitores (Scarano, 1999). Não é difícil observar essa situação, pois se encontra em testamentos a proteção aos filhos de escravas domésticas (Alegranti, 1997); a fornicação entre os senhores com índias e negras era aceita socialmente desde o século XVI, justificando-se pela comunidade da época e pelas mulheres brancas por "serem mulheres sem honra" e originando o velho ditado *"branca para casar, mulata para foder, negra para trabalhar"*. Nestes termos é compreensível a afirmação de que o *"concubinato guardou íntimo parentesco com a escravidão, quer a índia, quer a negra"* (Vainfas, 1997, p.234). Documenta-se neste período também o estupro de crianças entre 6 e 8 anos de idade registrados na documentação inquisitorial, até mesmo cometido por um padre. (Vainfas, 1997)

As crianças escravas, em sua maioria órfãs aos 5 anos (Góes e Florentino, 1999), se nutriam da extensão familiar para educação e identidade cultural. Com uma taxa de mortalidade alta, somente aos 14 anos o preço de uma criança escrava aumentava, pois já havia iniciado em algum aprendizado. Dentre estas havia ainda a diferenciação entre os escravos africanos e os crioulos, estes últimos considerados mais qualificados pois todo

unesp

"crioulo havia sido uma criança escrava, e uma infância escravizada produzia um adulto peculiar". (Góes e Florentino, 1999, p.187-8)

Para as crianças das zonas urbanas – e que não pertenciam a elite – uma das alternativas educacionais foi oferecida através de instituições, santas casas, que se transformavam em escolas de crimes uma vez que abrigavam crianças carentes e delinqüentes.

É no século XIX que surge a segunda fase da assistência denominada filantrópica, permanecendo até 1960.

Neste momento a assistência deixa de ser ação municipal, o sistema de amas é abolido e os escritórios de admissão nas Casas é aberto. Em conseqüência, diminui o número de expostos e as crianças ali depositadas encontravam-se maiores e ficavam por tempo limitado.

As políticas sociais, transpostas das experiências americanas, francesas e inglesas, têm como primeiro passo criar a Casa de Educandos Artífices em 1855. Aos meninos destinavam-se o Arsenal de Guerra (a partir dos 8 anos de idade), a Companhia de Aprendizagem da Guerra (admitindo crianças entre 8 e 12 anos), e a Marinha (ingressando entre os 14 e 17 anos de idade). A primeira mudança na política de assistência social foi a inclusão do ensino elementar e o ensino profissionalizante.

Numa realidade em que apenas 16% das crianças entre 6 e 15 anos de idade freqüentavam a escola, a alternativa de aprendizado constituiu-se pelo alistamento na Marinha (Góes e Florentino, 1999). Mesmo sujeitas à violência – brigas, bebedeiras – o caminho da vida militar foi uma das únicas formas de ascensão social.

Com a Guerra do Paraguai instalou-se uma nova demanda por soldados. Foram recrutados os institucionalizados e os aprendizes da Marinha para o combate, como os menores escravos, useiros e vezeiros – muitas vezes perseguidos pela polícia nas ruas das

unesp

cidades. Em 1863 o número de alistados na Marinha era de 93 enquanto que em 1868 somava-se 1470 (Góes e Florentino, 1999). Ironicamente foram aqueles meninos, antes discriminados – escravos, órfãos, delinqüentes –, os que cumpriram com o dever de "cidadãos" ao defenderem os interesses do Estado nacional. Como observam Góes e Florentino (1999, p.208): *"foram eles que, de maneira mais arriscada, ajudaram os aliados antiparaguaios a vencer a guerra"*.

Com a Lei do Ventre Livre em 1871, aumenta a preocupação com a criança exposta, carente e sem-família e grandes estabelecimentos totais para interná-la e segregá-la são criados.

Após a abolição da escravidão em 1888 e com a Proclamação da República no ano seguinte, mais uma vez os negros foram estigmatizados frente a imigração com a industrialização em desenvolvimento e a intensificação da divisão do trabalho. Assim, a oferta de trabalho diminuiu para essa população e o trabalho informal ganhou mais espaço, aumentando a miséria e a criminalidade.

Neste período entre 1830 e 1890, duas epidemias afetam também as famílias: a epidemia da febre amarela em 1849 e a epidemia de cólera em 1855.

Durante este tempo, a Medicina (higienista, combatendo a mortalidade e as doenças infantis, entendendo a higiene e saúde pública como uma medicina preventiva) e o Direito (positivista, buscando a ordem e o progresso) tratam da infância abandonada dando ênfase na cientificidade da filantropia. O discurso médico sobre o aleitamento materno, por exemplo, transforma-se em problema nacional e a amamentação é compreendida desde então como sinônimo de amor. Neste momento nasce o termo, de acordo com Marcílio (1998, p.195) *Menor* tornando-se

unesp

> *discriminativo da infância desfavorecida, delinqüente, carente, abandonada. (...) O termo* menor *aponta para a despersonalização e remete à esfera do jurídico e, portanto, do público. A infância abandonada, que vivia entre a vadiagem e a gatunice, tornou-se, para os juristas, caso de polícia.*

Nas últimas décadas do século XIX, novas experiências sócio-pedagógicas são aplicadas como preventivas, correcionais ou disciplinares. Essas aplicações são centradas em colônias agrícolas e industriais. Substitui-se assim o trabalho escravo pelo trabalho livre.

Se a criminalidade ganhou espaço nas ruas das cidades, as formas de reprimi-las também foram modernizadas. As instituições para menores perderam o caráter correcional, adotando a pedagogia do trabalho, onde a ênfase dada no desenvolvimento da metodologia é antes a ocupação do que a educação ou reeducação daqueles. Assim, quando algum transeunte não comprova sua ocupação é conduzido à delegacia onde passa uma ou duas noites como repreensão. Aumentando os problemas sociais, além do controle com ações higienistas e assistenciais, em 1890 entra em vigor o Código Penal, que coloca como inimputável as crianças até 9 anos de idade, e inimputável com discernimento crianças entre 9 e 14 anos de idade. Buscando modificar o mais rápido possível a situação em que se encontravam as crianças presas nas cadeias por falta de lugar devido, dez anos mais tarde apresenta-se a proposta de um Instituto Educacional (Morelli, 1996). Em 1902, a lei nº 844 autoriza a fundação de um instituto disciplinar e uma colônia correcional:

> *Os menores não escaparam daquelas políticas de repressão e contenção. Os novos padrões de convívio impostos entraram em choque com as formas habituais de ocupação dos espaços urbanos, resultando numa constante vigília e repressão às manifestações tradicionais de convívio. As brincadeiras, os jogos, as 'lutas', as diabruras e as formas marginais de sobrevivência daqueles garotos tornaram-se passíveis de punição oficial. Os meninos das ruas tornaram-se 'meninos de rua'.* (Santos, 1999, p.229)

Aqueles que ficavam fora dessa caracterização encontravam sustento nas indústrias, com uma jornada de trabalho entre 10 e 14 horas diária. Portanto, tratava-se de

unesp

transformar aqueles 'indesejados' em trabalhadores qualificados através das instituições para que fossem para estas fábricas como mão-de-obra barata, dócil e de fácil adaptação (Rizzini, 1999). Para Marcílio (1998, p.215)

> *Paralelamente às experiências de educação e reabilitação em colônias agrícolas, surgiram projetos de grandes institutos de internamento, alguns para recuperação de jovens infratores, outros para proteção da infância e da juventude desamparadas. Observava-se em todas essas intervenções a preocupação em educar para o trabalho.*

Encontramos então até a década de 1960 as assistências caritativa e filantrópica trabalhando em prol da população carente. A Roda de Expostos, por exemplo, ganha uma forte campanha de extinção a partir de 1920 e é extinta na lei com o Código de Menores em 1927. Mesmo assim, só é extinta no Rio de Janeiro em 1938 e as duas últimas só na década de 1950, uma na Bahia e outra em São Paulo.

As ações de proteção e educação dessas crianças e adolescentes antes praticadas por atos de caridade de instituições religiosas, são assumidas pelo Estado através de políticas sociais. Se no final do século XIX o menor é caracterizado por crianças pobres das cidades, é só em 1921 que surge uma iniciativa de organização de um serviço de assistência e proteção à infância carente (Morelli, 1996). Em 1923 surgiu *"o regulamento de proteção aos menores abandonados e delinqüentes reconhecendo a situação de pobreza como geradora de crianças abandonadas e de jovens delinqüentes"*. (Passetti apud Priore, 1999, p.354)

Somente em 1927, pelo Decreto Executivo n.17943-A, é que encontramos uma lei específica direcionada à criança e ao adolescente pobre, o Código de Menores, caracterizando aqui o **menor** especificamente como a criança e o adolescente da classe popular, *"confundindo o abandono com atitudes que dele podem derivar"* (Morelli, 1996,

unesp

p.90-5), colocando a ininputabilidade aos 18 anos incompletos e seguindo os primeiros passos na proteção à infância desvalida.

Pautado numa patologia jurídico-social, o Código de Menores trata da Doutrina da Situação Irregular em que o menor se não está virá a ser, se não o fez, fará: *"a concepção que permeia tal legislação é a tutela e a coerção, entendida como reeducação, e os menores passam a ser definidos em razão de sua condição sócio-econômica e de atitude, ou seja, delinqüentes e abandonados"*. (Pereira, 1998, p.46)

Este Código de Menores viabiliza em 1941 o Serviço de Assistência ao Menor – SAM – antecessor direto da Funabem que surge em 1964. Nesta década, 1960, inicia-se a participação do Estado como Interventor ou a fase do Estado do Bem-Estar Social, passando a existir concomitantemente às assistências caritativa e filantrópica.

Mesmo com sua reformulação em 1979, o Código de Menores continuou a tratar as crianças e adolescentes como marginais. Oficializa-se o papel da Funabem e pela primeira vez o processo de adoção é regulamentado. Agora, assistência e proteção são responsabilidade do Poder Público assim como a FEBEM.

Embora encontremos desde 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a CPI do Menor Abandonado em 1975 e, em 1979, o Ano Internacional da Criança, a perspectiva de considerar as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, tanto a reformulação do Código – no mesmo ano – quanto a Política Nacional do Bem Estar do Menor – constituída em 1964 – continuam a veicular a Doutrina da Situação Irregular. (Pereira, 1998)

Após a abertura política e a volta do regime democrático encontramos novas discussões e a exigência da sociedade sobre a revisão do Código. Com a Constituição de 1988, a relação pobreza-delinqüência é negada, surgindo uma nova postura frente aos

direitos e deveres das crianças e adolescentes através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

Caracterizado como uma das lutas mais avançadas, as participações do Movimento Social de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – MSDCA – entre 1971 e 1985, influenciando na elaboração de um novo desenho da política social consoante aos princípios da Convenção; o Movimento Pró-Constituinte; as Campanhas Criança Constituinte (1986), Criança como Prioridade Absoluta (1987); o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR (1985) e o 1° Encontro do MNMMR (1986); e o Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (1988), foram decisivas para a promulgação do ECA, transformando o paradigma das necessidades (antes estabelecido pela Doutrina da Situação Irregular no Código de Menores) para o paradigma dos direitos (com a Doutrina de Proteção Integral): *"O atual ordenamento estabelece a garantia de políticas sociais básicas como direito de todo o segmento criança-adolescente, universalizando as oportunidades para o exercício da cidadania desse grupo etário ao longo de sua vida"*. (Pereira, 1998, p.146)

Este novo paradigma define todas as crianças e adolescentes como iguais, portanto, com direitos iguais, como a uma educação de qualidade, lazer e alimentação.

A sociedade civil é convocada pelo Estatuto para participar através de Conselhos Municipais e Estaduais de Direitos, assim como de Conselhos Tutelares permanentes e autônomos (Morelli, Gomes e Silvestre, 2000) que para Marcílio são apenas opinativos, ou seja, sem possibilidade de decisão. A autora destaca (Marcílio, 1998, p.227-8)

> *Deve-se reconhecer que, no campo das leis, o ECA representou, de fato, uma reviravolta completa, proporcionando condições legais para a reformulação das políticas públicas em favor da infância e da juventude. As políticas assistenciais*

unesp

> *passaram, então, a ser dirigidas ao atendimento compensatório a toda criança de que delas necessitassem. O ECA manteve-se fiel à convenção Internacional dos Direitos da Criança, e também à nova Constituição do Brasil de 1988. Pela primeira vez em nossa história, seguindo a tendência já instaurada em outros países ditos avançados, as crianças deixam de ser* objeto *e passam a ser* sujeitos de Direito *(art. 27 da Constituição Federal).*

Outra modificação apresentada refere-se ao trato com as infrações por parte dos adolescentes, uma vez que as crianças foram consideradas inimputáveis, com a introdução de medidas sócio-educativas incluindo as medidas de semiliberdade e liberdade assistida para aqueles que cometem atos infracionais. Chegando a 80% os casos de internação, a lei considerada como uma das mais avançadas do país encontra um dilema: *"ou ampliam-se as conquistas jurídicas consagradas no ECA, renovando a mentalidade dos juízes, promotores e advogados, ou caminharemos para o retrocesso"*. (Passetti, 1999, p.371)

É preciso ressaltar as causas de abandono das crianças por todo o período aqui discutido. Mesmo sendo a primeira causa a pobreza, o abandono de crianças esteve presente nas famílias pobres e ricas. Diversas causas levaram os adultos a esta atitude: morte da mãe, falta de leite, abandono da família pelo pai, enfermidades, epidemias, gêmeos, honra da mulher e de sua família são as que conhecemos.

A Roda, por exemplo, se apresenta como um socorro temporário para quem não detinha condições suficientemente concretas para cuidar dos bebês, das crianças. Estudos apontam, por exemplo, que em lugares onde encontramos uma economia de subsistência o abandono diminui, e que o índice de mortalidade dos expostos foi maior do que dos nascidos escravos. Estes altos índices se davam pela má alimentação, pela precariedade das instalações, pelos maus-tratos, pelas doenças contagiosas e pela questão do leite. O que é certo, afirma Marcílio (1998, p.253)

unesp

> *A criança desvalida brasileira foi ganhando epítetos que as separavam das demais, que as discriminavam da ordem reinante: exposta, enjeitada, menor, delinqüente, pixote, trombadinha, menino de rua... os adjetivos pejorativos não pararam aqui. Esses pequenos seres só deixaram de ser Crianças.*

1.3 Criança e adolescente em situação de risco: que figura é essa?

Percorrendo rapidamente o trajeto da assistência social, da educação e seus objetivos tanto na Europa Ocidental, como em Portugal e no Brasil, podemos perceber o que se entende por criança e adolescente em nossa história. Este entendimento esteve sempre atrelado ao da pobreza considerando-os sujeitos *menores* e, portanto, com *direitos* diferentes daqueles que nasceram em famílias com poder econômico. Embora o ECA traga um outro paradigma no trato da infância e da juventude, encontramos uma sociedade que protege o antigo código de menores[3] como o Bem-Estar Social[4].

As instituições com princípios higienistas e/ou assistencialistas ignoram o universo sócio-cultural das crianças e adolescentes. A rua tem um significado mais amplo e se apresenta como parte de uma experiência, com uma peculiar rede de sociabilidade. Ao mesmo tempo, é espaço da desordem e do trabalho. Assim, o sistema escolar também é inadequado, uma vez que atende o aluno 'ideal' e não o aluno 'real', não considerando as diversas formas de relações familiares[5].

Agora nossas atenções centram-se na definição dessa população, definida hoje como em situação de risco social e pessoal.

---

[3] Sobre a violência e os abusos que permeiam o dia-a-dia dessas crianças indicamos três textos recentes, publicados no início da década de 90: Dimenstein (1993a); Dimenstein (1993b) e MNMMR, IBASE E VEV-USP (1991).

[4] O Estado do Bem-Estar Social surge na década de 1960 durante a ditadura militar e a Lei de Segurança Nacional.

[5] Sobre a continuidade entre a casa e a rua ver Sarti (1995).

unesp

Na violenta rotina de "polícia e bandido" em que vivem é preciso ser forte e astuto para sobreviver, pois se *"estima que, no mínimo, ½ milhão de crianças e adolescentes, entre 10 e 19 anos, vivam nas ruas das cidades brasileiras, ao desabrigo"*. (Campos, 1993, p.123)

Com este quadro dramático temos altos índices de criminalidade, o abandono escolar e a desagregação familiar apontados como causa, nunca como conseqüência de um país explorado, subdesenvolvido, com uma ideologia dominante se embebedando de argumentações preconceituosas e superficiais para justificar medidas atrozes contra a população sem voz. Como nos diz Paulo Freire (1974), contra os *demitidos da vida*.

No final da década de 70, observando a carência de informações e a falta de sistematização sobre essa população, foi realizada uma pesquisa pelo Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC) sobre as configurações valorativas de crianças e adolescentes que vivem em situações de marginalidade sócio-econômica na Grande São Paulo. Nesse trabalho, que se tornou referência para estudos posteriores, Ferreira (1980) trouxe não só um outro olhar sobre aqueles que têm em sua vida mais do que privações e direitos não reconhecidos, como as estratégias de sobrevivência diferentes daqueles que se utilizam de uma peculiar rede de sociabilidade para sobreviver.

Considerando o universo social, econômico, político e cultural da população estudada, Ferreira (1980, p.37) concluiu que os meninos que vivem pelas ruas, infratores ou não, *"tendem a desconfiar de pessoas e situações, sobretudo quando não fazem parte do 'seu mundo'"*. Quanto aos profissionais que se dedicam ao trabalho com crianças e adolescentes em situação de risco, a autora constatou a utilização de estereótipos estigmatizadores na identificação desses jovens, compartilhando *"a visão e a ideologia das classes dominantes, que definem como patológicos e aberrantes os comportamentos que eles manifestam"*. (Ferreira, 1980, p.37-8)

unesp

Há que se observar as diferentes soluções encontradas para jovens pertencentes a classes sociais distintas. O abandono do lar por um jovem pobre, considerando sua futura inserção na delinqüência, tem como solução apenas o encarceramento e a repressão. Contrariamente, o abandono do lar quando realizado por um jovem de elite, é compreendido como rebeldia e liberdade, e/ou influência de 'más companhias', sendo tratado com métodos educativos e terapêuticos. Ou seja, encontramos a ordem e o direito para indivíduos pertencentes às classes média e alta, e repressão e sujeição para as classes populares.

A justificativa para essa ação é caracterizada pelo delinqüente ser identificado pela classe social em que está inserido e não pela constatação do ato transgressor, ou seja, uma premissa necessária e natural, quando se trata de população pobre, 'excluída' do mercado de trabalho e da sociedade de consumo.

Santos (2000, p.5), em artigo publicado pela Folha de São Paulo, trata essa questão ressaltando a cultura do "vir a ser" em detrimento também do desenvolvimento tecnológico. Para este autor, a *"lógica da sobrevivência aguçou mais do que nunca com o acirramento da competição pelos recursos, pelo desenvolvimento tecnológico, pelos postos de trabalho que a reestruturação produtiva foi tornando cada vez mais escassos"*. Quando o direito a ser se torna sinônimo ao direito de consumir, esse abismo torna-se ainda maior, restando-nos a possibilidade de buscar alternativas para uma futura mudança.

Ferreira (1980) nos chama a atenção para as diferenças de comportamento necessárias para a sobrevivência das crianças e adolescentes em situação de risco. As características iniciais colocadas pela pesquisadora são duas: a verdade com significado relativo – uma vez que a verdade burguesa não se enquadra neste modo de sobrevivência; a mentira como contra-verdade – significando em diferentes momentos, fantasia, aspiração, negação da realidade ou instrumento de proteção.

unesp

Esse comportamento se justifica pelas dificuldades encontradas na vida dessas crianças e adolescentes pois, se por um lado o trabalho na rua oferece sobrevivência, liberdade, autonomia, treino e amadurecimento, por outro, o medo e a insegurança estão presentes em todos os momentos por esta se apresentar violenta e instável.

Complementando a 'dialética da sobrevivência', crianças e adolescentes que vivem pelas ruas apresentam-se individualistas, aproximando-se de grupos ou 'personagens sociais' (amigos, dono do ponto, polícia, traficante, prostituta, namorada) porque necessitam de relações e representações diferenciadas como elemento de apoio para manter o trabalho e a segurança. O afastamento deste grupo de apoio se mostra impossível uma vez que o negando continuarão sendo rejeitados por outras camadas sociais, ficando assim sozinhos e indefesos. A esse respeito, Ferreira (1980, p.88) ressalta que:

> *Desde muitas crianças estes meninos têm interiorizado a noção de que devem responsabilizar-se por si, e até que devem assumir o sustento da família. A pressão dessas obrigações torna-os, ao mesmo tempo, muito rígidos e práticos na solução dos problemas cotidianos e muito criativos e desenvoltos na elaboração de estratégias de sobrevivência. Se estas soluções e estratégias estão ou não próximas do Direito e da Moral é uma questão que não pode fazer parte do seu universo de preocupação, porque impediria o desenvolvimento dessa capacidade de sobreviver a qualquer custo.*

Vale observar, como já afirmamos neste capítulo, que a menina nesta rede de sobrevivência toma um curso um pouco diferente mas não menos violento e difícil, assumindo a obrigação dos deveres domésticos como também a ajuda na renda familiar. (Ferreira, 1980)

A arte de sobreviver destas crianças e destes adolescentes quando analisadas superficialmente, podem levar a imagem estereotipada da criança e do adolescente em situação de risco. O complemento da renda familiar, a busca para saciar a fome, a exclusão social e o abandono da escola não são considerados por aqueles que desconhecem a

unesp

realidade desta população, pior, são tomados por atividades negligentes dos jovens que "ficam nas ruas pelo prazer e diversão". Com essa avaliação da população que desconhece a vida dos meninos e meninas, fica a estrutura familiar deles (as) como a principal justificativa para o 'desvio' de seus comportamentos – particularmente a falta de um pai[6] – considerado como pivô do núcleo familiar e único representante capaz de inverter a situação, utilizando a força. Assim, além dos perigos e aventuras das ruas, essas crianças e adolescentes convivem com a ideologia dominante que os marginaliza ao mesmo tempo em que dela se servem para argumentar quando indagados sobre questões polêmicas como o trabalho, o roubo etc, demonstrando mais conhecimento da ideologia que os excluem do que a da vida dos excluídos, utilizando-a como aparato para também discriminar os jovens. Não raro, também encontramos as mesmas análises por toda sociedade: o roubo é mais fácil que o trabalho, quem não trabalha é preguiçoso, ou, trabalho informal não é trabalho – o bico muitas vezes não é considerado. (Rizzini, 1999)

Essas justificativas demonstram o quanto a sociedade está impregnada pela concepção da Doutrina da Situação Irregular, carregando consigo os "fantasmas" do Código de Menores.

A conclusão a que chega Ferreira (1980, p.169-70), no trabalho realizado no final da década de 70 é de que:

> *o problema do menor marginalizado é o problema de toda uma sociedade e de cada uma das suas pessoas. Ele implica em se aprofundar o conhecimento das causas e das formas numa linha de pesquisa-ação, na qual a própria coleta de evidências sirva de espaço e momento para a ação orientada para alternativas de solução. Estas devem privilegiar o menor na sua especificidade e na sua capacidade de atuar e criticar. Implica também numa atitude de denúncia, visando diminuir o poder institucional de punir arbitrariamente e ameaçar a sobrevivência e a integridade das pessoas socialmente menos privilegiadas, alertando o conjunto da população para o perigo de comungar com posturas estigmatizantes e radicais que têm sido propostas para legitimar a ação desse poder.*

[6] Assim demonstra Saffioti (1987) quando trata da sociedade brasileira patriarcal.

unesp

Seguindo as mesmas preocupações, encontramos várias pesquisas realizadas na última década com o objetivo de melhor compreender essas crianças e adolescentes, buscando possibilidades de trabalho e propostas educacionais. Centros de Pesquisa sobre essas crianças e adolescentes foram formados (como CEP-Rua na UFRGS/RS) assim como Centros discutindo violência e problemas sociais (NEV na USP/SP). A observação feita por pesquisadores remete às deficiências na literatura existente. Como afirma Raffaelli (1996), podemos ressaltar quatro importantes observações a este respeito: difícil generalização, uma vez que as teorias, métodos e definições diferem uns dos outros; circunstâncias objetivas e saúde física são ressaltadas nas pesquisas; padrões de idade não são investigados; e, não há um estudo longitudinal.

Koller e Hutz (1996) nos chamam atenção para uma melhor definição e distinção das crianças na rua, de rua e em situação de rua. Martins (1996a, p.36) apresenta a definição utilizada pelas Nações Unidas desde 1985:

> *Uma criança de rua é qualquer menino ou menina que não alcançou a idade adulta e para quem a rua (no senso mais amplo da palavra, incluindo casas abandonadas, terrenos baldios, etc) tornou-se sua habitual fonte de vida e que é inadequadamente protegida, supervisionada ou orientada por adultos responsáveis.*

Rosemberg (1996) nos traz a conceituação utilizada pela Secretaria do Menor do Estado de São Paulo desde 1992 para crianças e adolescentes em situação de rua: *Crianças e adolescentes para quem a rua é o espaço principal ou secundário e do lazer ou de ambos simultaneamente*.

Podemos perceber, então, as diferenças entre aqueles que fazem da rua seu espaço de geração de renda e lazer e daqueles que dela se nutrem para sobreviver, incluindo neste caso moradia. Estudos demonstram que o início da vida na rua acontece após cinco anos de idade (Aptekar, 1996) por se apresentarem meigas, com maior possibilidade de

unesp

receberem esmolas, sendo a principal causa desta inserção a pobreza aliada a alta taxa de natalidade, êxodo rural, moradias inadequadas, estagnação econômica, desigual distribuição de renda e ausência de programas de assistência governamental (Raffaelli, 1996). Esta exclusão social obriga essas crianças e adolescentes a transformarem-se muito cedo em trabalhadores devido a mobilidade, intermitência e ocasionalidade, simultaneidade de atividades, abandono escolar e, por fim, tendo prejuízos sérios ao desenvolvimento físico e psicológico. (Bonamigo, 1996)

Tyler e Tyler (1996), assim como Ferreira, ressaltam a não correspondência entre patologia e constituição de valores, crenças anti-sociais, no comportamento das crianças e adolescentes, pois este é resultado do seu severo ambiente. Esta conclusão coloca-se após estudo realizado com crianças de rua em Bogotá sobre seus desejos, observando através de entrevista que estas crianças apresentam os mesmos desejos que a classe média pertencendo a uma estrutura social tradicional:

> *Suas estratégias de sobrevivência sugerem que essas crianças são engenhosas, inteligentes e que mudariam seus comportamentos se tivessem oportunidades. Essencialmente, os pedidos dessas crianças exprimem disposição para passar por cima de suas circunstâncias de vida e criar uma filosofia de vida psicologicamente construtiva e moral. Dos dados dos '3 desejos' aprendemos que as necessidades de relacionamento e auto-realização são ainda mais importantes para essas crianças do que suas necessidades biológicas. Os programas de intervenção com objetivos limitados, que mantém idéias deterministas, não podem satisfazer essas necessidades. (...).* (Tyler e Tyler, 1996, p.97-8)

Para Bandeira, Koller, Hutz e Forster (1996, p.186-7):

> *Uma das formas de prevenir a migração de crianças e adolescentes para as ruas envolve investimentos na sua escolarização e profissionalização. Dados recentes sobre o fracasso de crianças na escola, e o fracasso das escolas com estas crianças, são assustadores.*

unesp

Portanto, se existem diferenças entre os meninos e as meninas que moram na rua, e/ou os que utilizam a rua para trabalho e lazer, é preciso que, primeiro, entendamos que estes possuem uma rede de sociabilidade diferente da que conhecemos, mas não menos resistente, e que a escola faz parte de um episódio triste, decepcionante.

As discussões aqui apresentadas demonstram a urgência da necessidade do investimento na educação dessas crianças e adolescentes. O que governo, secretários, diretores, professores, psicólogos, devem ter em seus pressupostos é um ideal diferente de escola, que complemente e não exclua essas crianças e jovens, sujeitos de Direitos e cidadãos.

unesp

2

A EDUCAÇÃO E OS DIREITOS HUMANOS

> *É impossível se fazer educação sem arte. Ou seja, sem a beleza, sem a estética. E isso seria capenga se nós não colocássemos outro pilar, sem a ética dos direitos humanos, sem a ética e a arte. Não é que a arte é um instrumento para se educar. A estética, a arte é a própria educação. Independente das peculiaridades culturais.* (La Rocca, 1999)

Se ainda há em nossa cultura traços da política colonial, como será a educação desta população?

Contextualizamos, no capítulo anterior, o mundo das crianças e adolescentes considerados em situação de risco. Cabe-nos agora observar qual a visão da área educacional sobre essas crianças e adolescentes a quem dedicamos nosso trabalho. Qual o papel da escola e como estão sendo apresentadas as soluções para essa população frente aos problemas encontrados?

Para discutirmos a educação de meninos e meninas em situação de risco, procuramos inicialmente pensar sobre a instituição. Em seguida, trataremos do ensino escolar e, finalmente, as possibilidades de "reintegração" apresentadas para população.

unesp

2.1 Instituição escola

Não encontramos referência a cerca da idade dos alunos nas escolas até o século XVII. Essa preocupação torna-se fundamental somente no século XIX. Não havendo divisão de idade, e sendo os asilos destinados para estudantes pobres, Ariès (1981) ressalta que a criança quando ingressava na escola encontrava imediatamente um mundo adulto. Estando escola e colégio reservados aos clérigos na Idade Média, não havia diferenciação de idade baseado num espírito de liberdade. A partir do século XVI tem-se a criação das classes, dedicando mais atenção ao grau de desenvolvimento do que a idade. Para as mulheres só haverá escola a partir do século XVII.

Com a intervenção de reformadores escolásticos, surge a particularidade infantil, através dos estudos da psicologia, e um método preocupado com essa particularidade. A diferença entre a escola medieval e o colégio moderno está no estabelecimento definitivo de uma regra disciplinar. Ressalta o autor (Ariès, 1981, p.171)

> *O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas (...). O colégio constituía, se não na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de 8-9 anos até mais de 15, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos.*

A disciplina vai se aprimorando, tornando-se cada vez mais rigorosa, sendo suas características principais: a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais. Com a supressão dos castigos corporais no século XVIII, a preocupação centra-se no despertar na criança a responsabilidade do adulto e sua dignidade. (Ariès, 1981)

unesp

Ao tratar da organização escolar, Tratengberg (1978) caracteriza-a em um sistema de ensino onde se exige uma eficiente burocracia pedagógica. Uma estrutura complexa em que a organização do pessoal, os programas, trabalhos, inspeções e exames são totalmente controlados. Nesta estrutura, aquele que se pretende um bom profissional deve obedecer às regras e seguir a "cartilha", ou seja, um espaço no qual a originalidade, a pesquisa e a liberdade não existem. Tudo deve estar minuciosamente planejado e cumprido no prazo determinado. Além disso, este planejamento tem um modelo a ser seguido, oferecido pelo Estado. Ressalta o autor:

> *O objetivo que a pedagogia burocrática lhe propõe não é o enriquecimento intelectual do aluno, mas seu êxito no sistema de exames. (...) Uma escola fundada na memorização do conhecimento, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação ao mesmo, nada provendo quanto à formação do indivíduo, desenvolve uma pedagogia paranóica, estranha ao concreto, ao seu fim. Quando falha, interpreta este evento como responsabilidade exclusiva do educando.* (Tratengberg, 1978, p.17)

Para aqueles que não conseguem se adaptar (seguir o modelo determinado) não há lugar, como afirma Reimer, em 1979, em sua obra *A escola está morta*. Neste caso, a própria organização incumbe-se de demonstrar a ele que este espaço não deve ser freqüentado. Desse modo, segundo o autor, podemos destacar três funções essenciais para a sociedade exercida pela escola: uma delas é a seleção social, uma vez que determina qual a categoria social a que pertencerão os jovens; outra função é a tutela infantil, pois cada vez é maior o número de pessoas que nela ingressam; por último citamos o ensinamento de valores, estes muito bem estabelecidos em sua estrutura:

> *A escola em si, como tutora de um número cada vez maior de pessoas, pelas proporções sempre crescentes de seu período de vida, por um número cada vez maior de tempo e interesses, está prestes a juntar-se aos exércitos, prisões e asilos de loucos, como uma das instituições totais da sociedade.* (Reimer, 1979, p.36)

unesp

Essas instituições totais se identificam pelo completo controle sobre os indivíduos a ela integrados. Se caracterizarmos a escola como uma instituição total, podemos também considerá-la muito próxima aos órgãos de controle surgidos após o século XVIII, com o fim do suplício e início da sobriedade punitiva através das prisões, como afirma Foucault (1984).

Utilizamos aqui, para tratar este tema, o conceito de instituição total apresentado por Goffman (1992, p.11) *"como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situações semelhantes, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada"*.

As instituições totais, segundo o autor, apresentam-se em cinco agrupamentos como: as que cuidam de pessoas; cuidam de pessoas que ameaçam a sociedade; contrárias aos perigos intencionais; centradas na maior adequação a uma tarefa de trabalho; e, ainda, compreendidas como refúgio do mundo. No interior dessas instituições organizam-se dois mundos sociais e culturais diferentes, *"que caminham juntos com pontos de contato oficial, mas com pouca interpretação"* (Goffman, 1992, p.20), o da equipe dirigente e o do internado. Num "mundo" encontramos pessoas que trabalham com outras que apresentam a possibilidade de adquirir características de objetos inanimados. Mesmo com sentimentos de camaradagem lhes é imposto, à equipe dirigente, o "mau-trato" dos pacientes, criando uma imagem de autoritarismo, realizado num clima moral específico. No outro "mundo", o dos internados, encontramos a mutilação do eu (pois este nunca está sozinho devendo se adequar as operações de rotina) e tensão entre o mundo doméstico e institucional como controle.

unesp

Ao internado apresentam-se três problemas gerais: sentimento de ineficiência pessoal; o confronto entre os desejos pessoais e os interesses ideais do estabelecimento; e a relação entre o esquema simbólico de interação e esquema convencional.

Nesta relação entre os dois mundos, encontramos a adequação a um sistema de privilégios que compreendem para o internado as regras da casa (prescrições e proibições), os prêmios (ou privilégios, claramente definidos, para aqueles que obedecem à equipe dirigente), e os castigos (por desobediência as regras). Ressalta Goffman (1992, p.49): *"a mortificação ou mutilação do eu tendem a incluir aguda tensão psicológica para o indivíduo, mas para um indivíduo desiludido do mundo ou com sentimento de culpa, a mortificação pode provocar alívio psicológico"*.

Assim, as instituições totais, organicamente definidas, apresentam a punição e a disciplina como elementos chaves de seus "sucessos". Tal como as prisões, as escolas podem ser consideradas instituições cuja finalidade última é o controle social, exercendo-o através de alguns mecanismos. Portanto, a escola é uma instituição disciplinar e tem como princípio organizacional a instituição total que, na relação **vigiar-punir** compreende punição, disciplina e prisão (ou reclusão).

A punição traz para a sociedade um processo de requalificação individual através da coerção dos indivíduos. Essa coerção é *oferecida* através da disciplina. Ressalta Foucault (1984, p.126-7):

> *as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes. (...). O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma 'anatomia política', que é também igualmente 'mecânica do poder', está nascendo.*

unesp

A disciplina se dá, então, na distribuição dos indivíduos no espaço (colégios e quartéis, base para uma microfísica de um poder chamado pelo autor de celular), no controle da atividade (através de horário, esquema anátomo-cronológico do comportamento, entendendo um corpo disciplinado como gesto eficiente), na organização das gêneses (tempo disciplinar com prática pedagógica), na composição das forças (aqui apresentando quatro características: celular, orgânica, genética e combinatória, utilizando-se da tática disciplinar para obtenção do êxito no trabalho proposto), e, finalmente, no poder disciplinar (através do olhar hierárquico, da sanção normalizadora e do exame). Assim, podemos identificá-la com duas imagens: a de disciplina-bloco através da instituição fechada, e disciplina-mecanismo com o panoptismo. (Foucault, 1984)

Na prisão, por exemplo, onde a disciplina e a punição estão intimamente ligadas, os princípios de isolamento, de requalificação do ladrão em operário dócil, e da pena como instrumentos de modulação, colocam a técnica penitenciária diretamente relacionada com o homem delinqüente. O fracasso da instituição é precocemente identificado uma vez que não diminui a taxa de criminalidade, provoca reincidência, fabrica delinqüente, condenando os detentos libertados à reincidência e a família do detento à miséria. A conclusão a que chegou Foucault (1984, p.263) interessa àqueles que procuram um outro olhar sobre o chamado "delinqüente": *"O delinqüente é um produto da instituição. Não admira, pois, que, numa proporção considerável, a biografia dos condenados passe por todos esses mecanismos e estabelecimentos dos quais fingimos crer que se destinavam a evitar a prisão"*.

Se a instituição total apresenta-se dessa maneira organizada, é preciso pensar também as conseqüências desta sob um olhar pedagógico.

Estudos realizados por pesquisadores da área educacional apresentam também sérias críticas à escola como organização responsável à educação do cidadão. Diferentes

unesp

abordagens demonstram a proximidade dos resultados aos problemas acima tratados sobre a prisão.

Veiga e Faria (1999) apresentam sérios resultados sobre o tratamento à infância pobre a partir de pesquisas sobre institutos a ela destinados na cidade de Belo Horizonte. A concepção higienista do início do século, os espaços regenerados sob a tutela do Estado e a educação desses meninos demonstram quão arbitrário e repressor foi o encaminhamento da educação à população carente. Mesmo a tentativa de uma nova organização, apresentada através da interferência da Sociedade Pestalozzi, pouco se diferencia ao tratar crianças e adolescentes com *'desvio de caráter'*.

Becker (1993), através de uma pesquisa realizada nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particulares, no Rio Grande do Sul, traz um retrato de como o docente entende o processo de conhecimento. Para este pesquisador, a epistemologia subjacente ao trabalho docente é a empirista:

> *o docente responde segundo o modelo empirista ao perguntar-se sobre seu conceito de conhecimento; ao perceber a fragilidade de seu paradigma epistemológico perante questões de fundamentação ou de condições prévias, apela para um modelo apriorista, às vezes até inatista; ao ser questionado sobre sua prática, porém, responde com ensaios construtivistas.* (Becker, 1993, p.332)

Assim, a experiência entendida como vivência traz uma submissão ao meio, e não uma transformação.

Para aquelas crianças e adolescentes que não aprendem, o malogro na aprendizagem torna-se então individual, como aponta o trabalho de Dornelles (1987). Num estudo etnográfico, realizado em escolas de periferia de Porto Alegre-RS, a pesquisadora busca explicações para o fracasso escolar, entendendo-o como evasão e repetência. Suas conclusões: a escola é legitimadora do sistema capitalista; apresenta-se como um aparelho

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

legitimador com mecanismos de exclusão e seleção; sua exclusão tem um programa funcional.

São quatro as abordagens de seletividade e fracasso apresentadas pela autora: *psicologicista*, encontrando explicação através da existência de diferenças individuais na capacidade de aprendizagem das crianças; *biologicista*, que tem como pressuposto básico a desnutrição (ao contrário do que a autora demonstra, pesquisas apontam que em uma estimulação rica e variada não há interferência do estado nutricional, uma vez que a desnutrição real escolar é leve ou caracterizada como fome temporária); *culturalista*, levando como pressuposto a "carência cultural", concluindo que a cultura popular, não dominante, seria inferior e deficiente; e *antropológica*, onde o fracasso se deve as relações de classe social, reguladas pelos processos internos da escola.

Sob a interferência dessas abordagens encontramos uma clara intenção de distância hierarquizada do professor com os alunos. E são os mecanismos seletivos que auxiliam na concretização dessa situação, apresentados pela autora sob quatro aspectos: *ideológicos,* em que há interferência de um currículo oculto para um modelo ideal de aluno e a idéia de incapacidade generalizadora transmitida, desvalorizando a classe popular e enfatizando o individualismo; *metodológicos*, com os aspectos mais visíveis de seletividade, centralização no professor e a crença na memorização; *relacionais*, o autoritarismo entre professor e aluno, a discriminação e rotulação através de juízo de valor; e, por último, *estruturais*, onde a falta de recurso torna-se uma característica da educação brasileira, com grande número de alunos por turma e assistência pedagógica e educacional ineficientes. Assim, *"é possível afirmar que a escola seleciona. E seleciona abertamente os que, dentro dos seus pressupostos, se adequam mais ao que a sociedade espera das crianças da classe popular"*. (Dornelles, 1987, p.273)

unesp

Para quê professores (como pergunta Gusdorf, 1995) quando conhecemos os resultados pelas pesquisas acima citadas?

Piaget, quando trata sobre educação nos anos 30 e 40, chama atenção de que o indivíduo tem o direito de se desenvolver intelectualmente, moralmente, condenando aquele professor conferencista que nada sabe, que nada conhece, que tudo transmite. O que sabemos sobre o sujeito cognoscente? Esta 'plena' educação ressaltada por Piaget é também o centro de preocupações de estudiosos. Muitos pesquisadores buscam explicações e possíveis soluções para a educação daqueles que sofrem todas as possibilidades de coerção e repressão acima apresentadas.

2.2 Ensino escolar, prática pedagógica x cidadania

Para aqueles que se preocupam com o ensino e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e/ou em espaços educativos mais variados, a epistemologia genética é uma referência para um melhor entendimento dos processos por que passa o sujeito na construção do conhecimento. Esta referência nos permite melhor observar, diagnosticar e, se possível, auxiliar nessa construção – ao menos é ao que se propõem os pedagogos, psicólogos, psicopedagogos.

É a partir das pesquisas realizadas por Jean Piaget que se estrutura a epistemologia genética. Publicando artigos em zoologia aos 17 anos, foi através dos estudos em biologia que Piaget iniciou seu trabalho epistemológico.

Ao perceber que a mesma espécie se desenvolvia com características diferentes quando colocada em habitats diferentes, elabora uma hipótese: a possibilidade de adaptação dos organismos em diferentes meios. Assim, chega a seguinte questão epistemológica:

unesp

como o ser humano passa de um estado de menor para um estado de maior conhecimento? Trata então da equilibração, adaptação, acomodação e assimilação[7] que compõem as estruturas formadoras da inteligência num processo constante de reformulações. É através do método clínico por ele elaborado que inicia pesquisas para desvendar, ou melhor, tentar compreender a construção do conhecimento pelo ser humano. Portanto, Piaget trata de um ser epistêmico que é universal e representa todos os homens.

Muitos que não compreenderam seu trabalho tiram conclusões precipitadas e superficiais a respeito de suas obras. Em um vídeo produzido na Suíça em 1977, Piaget esclarece:

> *As pessoas me tomam por um empirista ou mesmo por um neo-behaviorista (...), porque parto do princípio de que o conhecimento vem da ação que o indivíduo exerce sobre os objetos. Ora, uma ação que se exerce sobre os objetos, não é a mesma coisa que um conhecimento que provém dos objetos em si mesmo. Há aí, pois, uma primeira confusão. Outras pessoas me tomam, ao contrário, por um neo-maturacionista ou mesmo um inatista, uma vez que me refiro à ação do sujeito. Mas eles se esquecem de que as ações do sujeito são, justamente, ações sobre os objetos e há, por conseguinte, interação e não ações em um sentido único. Em outras palavras, eu não sou nem um empirista e nem um inatista. Eu sou um construtivista, isto é, eu penso que o conhecimento é um processo contínuo de construção de novas estruturas, de corrente de interação do sujeito com o real; ele não é pré-formado; há criatividade contínua. Gostaria, pois, de mostrar que o conhecimento não é pré-formado, nem nos objetos, nem no sujeito, mas existe sempre uma auto-regulação e, por conseguinte, construção e reconstrução.(...)*[8]

Portanto, para aqueles que se dedicam a um trabalho diferenciado, sua obra traz um outro olhar sobre o ser humano. Olhar este que impossibilita conclusões precipitadas e obscuras a respeito do sujeito em foco. Principalmente em pedagogia e psicologia, é através de seus estudos e pesquisas que podemos pensar em outro trato da infância, da

---

[7] Podemos destacar aqui os trabalhos: O nascimento da inteligência na criança; A representação do mundo na criança; O juízo moral na criança; A representação do espaço na criança; A Formação do símbolo na criança; Sobre Pedagogia; Psicologia e Pedagogia; Para onde vai a educação?; Epistemologia Genética.

[8] PIAGET, Jean. **Piaget por Piaget**: a epistemologia de Jean Piaget. Suiça: Genebra, abr. 1977. [vídeo].

unesp

adolescência, pensando assim em outro adulto, em outra sociedade. Neste processo, a co-operação é essencial, a troca de experiências, o respeito e a liberdade fazem parte do processo de construção, uma vez que não é possível, como próprio Piaget afirma, isolar o sujeito do meio.

Para a epistemologia genética, o conhecimento resulta da interação entre o sujeito e os objetos. Interação esta que se fundamenta inicialmente na indiferenciação entre o sujeito e o objeto, pois, no começo, como estes não estão concebidos, a troca inicial é a própria ação. Segue assim o processo construtivo de estruturas novas através da abstração reflexionante. Destaca Montoya (1996, p.44-5)

> *A **abstração reflexionante** comporta sempre dois aspectos inseparáveis: de uma parte, o **reflexionamento**, isto é, a projeção (como um refletor) sobre um patamar superior daquilo que foi retirado do patamar inferior (por exemplo, da ação à representação) e, de outra parte, uma **reflexion**, enquanto ato mental da reconstrução e reorganização, sobre o patamar superior, daquilo que foi transferido do inferior.* (grifos nossos)

A inteligência progride, portanto, com dois processos solidários, interiorização e exteriorização. No primeiro, encontramos a formação das estruturas lógico-matemáticas e, no segundo, a formação de conhecimentos sobre as propriedades inerentes aos objetos. (Montoya, 1996)

Se, como apresentamos, a inteligência é construída, e definitivamente não depende apenas da formação a priori do sujeito ou da formação estabelecida pelo meio em que está inserido, o que acontece com as crianças que não aprendem? Por que algumas crianças não acompanham o desenvolvimento cognitivo de outras? Quais as características desse conhecimento?

Para Montoya (1996, p.70), a partir do trabalho realizado em uma favela da cidade de Marília, interior de São Paulo

unesp

> *Estas crianças estariam revelando, na terminologia piagetiana, um 'saber fazer' (reussir), mas não um 'compreender' (comprendre). Portanto, o caminho da inteligência da ação à consciência, segundo a teoria piagetiana, está prejudicado por algum motivo.*

O autor chega a conclusão de que, mesmo apresentando-se bem adaptado ao mundo real, o pensamento dessas crianças não está estruturado de maneira operatória. E, com um pensamento não estruturado, os conhecimentos não são organizados ao nível da representação.

Dolle e Bellano (1998), também preocupados com as crianças e adolescentes que não apresentam um desenvolvimento satisfatório considerando suas idades cronológicas e possibilidades de experiência, buscam por meio de pesquisas verificar se através de diagnósticos e intervenções apropriadas é possível reverter esse processo. Para estes autores

> *As crianças que não aprendem apresentam uma modalidade de pensamento do tipo puramente figurativo. (...), ela lhe permite atingir certas observações, o que lhes permite a mudança, mas elas não procedem de forma operatória, pois não colocam em jogo a reversibilidade lógica. (...) Elas se limitam à constatação, observam a ordem de sua produção, são capazes de reproduzir o que viram, mas não vão além. Ora, a capacidade de voltar ao estado inicial diante de todo estado final significa pensar a transformação como tal. (...) Dito de outra maneira, retroagir e antecipar alternativamente e de forma dinâmica, indo e vindo e perfazendo uma atividade em espiral, os estados sucessivos criados e recriados à vontade. Eis o que não fazem as crianças que não aprendem.* (Dolle e Bellano, 1998, p.11-2)

Quando tratam do pensamento figurativo, tratam dos estados que estão em oposição às transformações, às operações, à reversibilidade.

Se o sujeito então não consegue simbolizar, experienciar, levantar hipóteses sobre suas ações, sobre os objetos e sobre os resultados dessas ações, não conseguirá também chegar a uma adaptação inteligente.

unesp

Outros trabalhos utilizando como referência a epistemologia genética têm sido desenvolvidos com essas crianças e adolescentes. Alícia Fernandez (1990), preocupada com essa construção realizada pelos sujeitos, chega a conclusão semelhante, utilizando-se de um enfoque psicanalítico. Ela fala de uma **inteligência aprisionada**. Destaca a autora que

> *A libertação da inteligência aprisionada, somente poderá dar-se através do encontro com o perdido prazer de aprender. (...)*
> *O que tentamos encontrar é a relação particular do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender.* (Fernandez, 1990, p.18, 39)

Para a autora, os problemas de aprendizagem manifestam-se através de sintoma (que alude e ilude o conflito), da inibição cognitiva (evitação) e da dificuldade de aprendizagem reativa. A construção de uma modalidade de aprendizagem sintomática tem como mola propulsora o segredo.

> *A existência do segredo em si não é o causante da modalidade sintomática de aprendizagem. O sintoma em geral gera-se em uma situação que não permite reconhecer a existência do segredo. Famílias que não permitem revelar o segredo, mas que reconhecem sua existência, geram outro tipo de sintomas, mas não necessariamente na aprendizagem. Há uma diferença entre o 'não posso dizer-te ou o não quero dizer-te' do pai, ante uma pergunta do filho, e o silêncio de um pai que não se perturba pela pergunta do filho porque já se ocupou bastante para calar as perguntas da criança.* (Fernandez, 1990, p.115)

Assim, o sintoma, cristalizando a aprendizagem, inviabiliza a transformação e a possibilidade de reinvenção. Nessa trajetória, chamamos atenção para os estudos realizados por Maud Mannonni[9] considerados no desenvolvimento do trabalho. A intervenção pedagógica proposta por Fernandez, centra atenção na mobilização da modalidade de aprendizagem e não no sintoma, pois é a partir desta mobilização que objetiva relativizar a construção do problema.

---

[9] Podemos citar aqui duas obras da autora: A criança, sua 'doença' e os outros, e A educação impossível.

unesp

Se, como observamos anteriormente, o conhecimento se dá num processo contínuo de construção, sendo necessária a contínua experienciação e comprovação de hipóteses para este processo, qual o destino das crianças e adolescentes que têm ao longo de sua vida privações, repreensões, ou mesmo, limitações de experiências quanto a essa construção? Estariam eles condenados ao aprisionamento da inteligência?

Pesquisas realizadas no país mostram uma mudança de paradigma: do não saber à possibilidade de que o saber é possível. Não é mais desconhecido por parte daqueles que se dedicam ao trabalho com crianças e adolescentes que esta diferença tem profunda relação com a diferença de classes, como afirma Freitas (1991, p.29):

> *para crianças da classe trabalhadora predominam o uso de livros-textos, os exercícios mecânicos, a pouca participação oral dos alunos e o conhecimento fatual baseado no livro-texto como principal objetivo, na escola de classe sócio-econômica alta e média-alta predominam as tarefas envolvendo questões abertas com discussão de respostas alternativas, o estímulo à auto-expressão e o destaque, sobretudo, dos modos de conhecer, dos processos de criação, de recriação e de descoberta de conhecimentos.*

Esta metodologia de ensino diferenciada se dá não só no currículo preparado para a escola, mas também no currículo oculto que direciona o trabalho e as interpretações daqueles que se dedicam ao auxílio na aprendizagem dos cidadãos em formação. Paulo Freire (1974) é muito enfático ao colocá-los como educadores depositantes que têm como principal instrumento pedagógico a narração, e educandos depositários em que o objetivo final se dá na memorização mecânica do conteúdo narrado. Para este educador, trata-se de uma educação bancária onde os métodos utilizados nada mais são do que

> *puras invasões culturais. Quer dizer, você invade o cotidiano do outro com a sua compreensão ou com a compreensão do mundo gerada no seu cotidiano. Você chega lá e não toma conhecimento do cotidiano do menino e impõe a ele o sistema de valores que é o seu. Isso é autoritário, isso é reacionário.* (Freire, 1985, p.20)

unesp

Encontramos a partir das discussões realizadas uma evidente marginalização daqueles que não pertencem à sociedade de consumo, que embora tenham anseios próximos a todos os homens, não encontram possibilidades de alteração desta situação. Para Montoya (1996, p.95-6)

> *O processo de marginalização não só se limita a negar o acesso à linguagem escrita e culta; nega, fundamentalmente, toda possibilidade de organização conceitual do pensamento. Não se trata de negar a existência de uma 'diferença' efetiva entre a linguagem escolarizada ou erudita e a popular, mas de salientar que tal situação é provocada, não por uma simples exclusão da cultura dominante, mas por relações de opressão que dificultam a conquista do pensamento conceptual a partir da própria experiência e dos próprios conteúdos culturais.*

Por isso, chama a nossa atenção para a importância da criança e do adolescente poder realizar durante sua formação trocas simbólicas que possibilitem relatos, julgamentos, comparação de pontos de vista. Pensando na formação dessas meninas e desses meninos, Montoya nos traz os trabalhos de Emília Ferreiro e Celestin Freinet que abordam a evolução da escrita de forma peculiar. Ferreiro fala de três grandes períodos na apropriação da escrita e Freinet mostra esta aquisição como sendo muito próxima em seu desenvolvimento da que ocorre com a linguagem oral. Conclui o autor

> *Se a ação pedagógica levar em conta e for conseqüente com aquilo que destacamos das contribuições desses autores, as crianças da favela, mesmo com os retrasos e déficits cognitivos detectados neste trabalho, teriam a oportunidade de conquistar, a partir do nível no qual se encontram, formas mais complexas de representação conceptual, inclusive da escrita alfabética.* (Montoya, 1996, p.206)

Há pesquisadores que identificam a dificuldade que a escola tem em estabelecer ligações entre a aprendizagem desejada no processo de escolarização e a aprendizagem popular. Nesse sentido, esses autores mesmo não apresentando como Montoya (1996) a

idéia de déficit cognitivo[10], utilizando também como referência a obra de Piaget e o método clínico, buscam identificar os problemas enfrentados na matemática, seja na matemática escolar – formal –, seja na matemática popular – informal. Para Schliemann e Carraher (1989), o ensino da matemática na escola se dá sem referência ao que o aluno já sabe. Por isso, para elas, o fracasso escolar é o fracasso da escola, não do aluno. Buscam mostrar os equívocos da escola através de pesquisas realizadas com meninos em feiras, com marceneiros, com mestres-de-obras e estudantes, chegando a seguinte afirmação:

> *a educação tem um problema diferente a enfrentar a partir do momento em que não mais aceitamos a hipótese de que 'as crianças não aprendem matemática porque não têm capacidade de raciocinar'. O problema passa a ser: as crianças, apesar de perfeitamente capazes de raciocinar, não estão aprendendo matemática. (...) não precisamos de objetos na sala de aula, mas de situações em que a resolução de um problema implique a utilização dos princípios lógico-matemáticos a serem ensinados.* (Schliemann, 1989, p.178-9)

Podemos perceber, a partir das discussões aqui apresentadas, quão árduo se torna o universo pedagógico para aquele que se desafia a auxiliar essas crianças e esses adolescentes a terem "sucesso". Sucesso nos desafios, na possibilidade de resolver problemas, de elaborar hipóteses, de chegar a diferentes soluções. O que temos muito bem definido é que se não for possível uma educação que busca qualidade, em constante avaliação e mudança, não encontramos espaços para reflexão, para liberdade, para cooperação. Não basta discutir, temos que alterar! Chamamos atenção para Fernandez quando afirma que sua intervenção pedagógica não se dá sobre o sintoma (já discutido aqui anteriormente) e sim sobre a modalidade de aprendizagem, que, num segundo momento relativiza os fatores que formaram o sintoma. Da mesma forma não podemos pensar no aluno que 'não quer' aprender antes de nos perguntarmos e perguntarmos também a ele por

[10] Podemos encontrar essa discussão em artigos e na introdução do trabalho de Montoya citado aqui anteriormente.

unesp

quê ele não consegue aprender. É preciso ter conhecimento sobre os processos de aprendizagem e sensibilidade para percebermos isso. Afirmam Dolle e Bellano (1998, p.167)

> *O que compreendemos relativamente bem, quando pensamos nas estruturas da atividade cognitiva, ausentes ou em disfunção, é que elas não permitem ter domínio sobre o real e produzem, em contrapartida, um sentimento de fracasso ou, pelo menos, de impotência, podendo desencadear reações de rejeição, de desgosto, de cólera e até mesmo de agressividade. Estas reações, que podemos chamar de 'caracteriais', e que, por não conhecermos a sua origem, podem ser vistas como a causa do fracasso, quando somente são, na verdade, seus efeitos (...).*

Um menino ou uma menina, em seu dia-a-dia, que tem uma rotina agressiva de trabalho, atividades domésticas, e relações de hierarquia e de submissão poderá encontrar um número maior de obstáculos para aprender. Isso não faz deles pessoas menos capacitadas que outras que têm os seus direitos assegurados. Isso faz desses jovens, cidadãos não reconhecidos, que não pertencem à classe de consumo, portanto, tudo que a eles for destinado será visto como suficiente.

Não necessitamos aqui de um controle de qualidade mas de gastos, pois não consideramos nunca a educação como investimentos, mas como gastos a serem controlados. Portanto, para quê bons professores, para quê uma boa merenda, para quê diferentes atividades, para quê atualização de formação para os professores, para quê pesquisas, laboratórios, bibliotecas, recreação, passeios? Falamos aqui de um raciocínio muito comum em nossa sociedade, principalmente por parte daqueles que a governam, a idéia de que qualquer coisa está boa. Como se todos gostassem de ter seus filhos dentro de latões de lixo pegando papelão pela cidade, pelas ruas atrás de latas de refrigerantes, sem as mínimas condições de higiene.

unesp

Nossa referência está também nas palavras de Fernandez (1990, p.63) quando afirma que *"o espaço educativo deve ser um espaço de confiança, de liberdade, de jogo"*.

Seriam esses meninos e meninas violadores da ordem pública, da vida em comunidade, da escola que os educa? Ou seriam eles os demitidos da vida (como afirmou Paulo Freire), sem direitos básicos garantidos, sem a possibilidade de recomeçar, inseridos em um mundo violento, corrompido, sarcástico e, muito, muito infelizes?

Qual será a formação moral, ética, daqueles que nunca foram sujeitos nas histórias que vivenciaram durante toda sua vida? Sempre coadjuvantes de um capítulo com pouca audiência e muito mal formulado, qual será a idéia de liberdade e cooperação? E os sujeitos de toda a história, teriam eles também uma formação moral diferenciada?

Quando nascemos, nascemos em algum lugar, num meio familiar já organizado, com cultura e história já construídas e em construção. Ressalta Paulo Freire (1974, p.105), *"se na vida animal, o aqui é não mais que um 'habitat' ao qual ele 'contacta', na existência dos homens o aqui não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico"*.

Dauster (1991) traz esta discussão quando fala do significado simbólico do trabalho, da escola e da construção social do "fracasso escolar". Utilizando para essa discussão o conceito de cultura, definido por Gilberto Velho e Eduardo V. de Castro em 1978, como *um conjunto de princípios subjacentes a manifestações empíricas, ou seja, como sistemas simbólicos que, por serem sociais, são comuns ao grupo.*

O trabalho, afirma a autora acima citada, é visto também como formador pela classe empobrecida, sendo complementar a escola como sistema de socialização e início da vida profissional. Ou seja, trabalhar desde cedo trata-se de uma regra (ou princípio) de socialização, estando o trabalho infantil naturalizado e legitimado de forma ambivalente e contraditória, significando decisão e afirmação para mulheres e para homens.

unesp

E a escola? Para Dauster.(1991), a escola vista como escola do pobre, sofre desvalorização. Não havendo continuidade com o trabalho, seus objetivos (alfabetizar e profissionalizar) apresentam-se distantes da população que atende. Dessa forma, a construção social do *fracasso escolar* se dá no relacionamento de uma infância curta para as pessoas empobrecidas (como também afirmou Ariès, 1981) e de uma escola de curta duração, além da exclusão da instituição escolar. Conclue Dauster (1991, p.21)

> *encontra-se a dupla exclusão de crianças e jovens das camadas populares do sistema escolar: de um lado, a expulsão que se opera no palco da instituição escolar. De outro, a chamada construção social do 'fracasso escolar': no relacionamento entre criança de 'infância de curta duração', surge, nas relações sociais concretas, uma 'escola de curta duração'.*

2.3 Educação alternativa x sujeito em construção

Entendendo, como afirma Piaget, ser impossível desvincular a educação moral da educação intelectual, nossa reflexão, neste momento, centra-se na discussão sobre espaços, propostas educativas que tenham em seu projeto a mesma preocupação: a autonomia. Para uma educação libertadora, baseada na autonomia do sujeito, faz-se necessário o pensamento sobre si mesmo e sobre o mundo. Somente dessa forma podemos interferir na história, transformando e questionando regras arbitrárias, autoritárias, equivocadas, que não compreendem a criança e os adolescentes como *sujeito de Direitos*, e em formação moral e intelectual.

Embora Piaget não tivesse como objetivo central a educação ou especificamente a pedagogia no livro *Jean Piaget, Sobre a Pedagogia: textos inéditos*, Silvia Parrat e Anastasia Tryphon, que escreveram sua introdução, contam-nos que esse epistemólogo,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

desde meados dos anos 20, manteve-se diretamente envolvido com as questões pedagógicas. Nesta obra encontramos textos de 1930 até 1975. Além da produção dos textos, Piaget integrou-se também ao Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR) e à Agência Internacional de Educação (BIE). Presidindo a BIE por quase 40 anos, para Piaget (1998, p.113) a função desta agência

> *é a de favorecer o desenvolvimento da instrução e da educação exclusivamente pela via da informação mútua. (...), a Agência tenta fazer compreender por que cada um adotou essa ou aquela metodologia e a que resultados esta o conduziu efetivamente na prática da vida escolar.*

Neste período, a partir dessa metodologia, Piaget e outros estudiosos tratam do problema da educação. Para a discussão estão relacionadas a pedagogia e a psicologia, criticando a escola tradicional e, no caso de Jean Piaget, defendendo os pressupostos da escola ativa. Para Silvia Parrat e Anastasia Tryphon (apud Piaget, 1998, p.15)

> *A educação nova propõe que a criança seja tratada como ser autônomo do ponto de vista das condições funcionais e exige que se leve em conta sua mentalidade do ponto de vista estrutural. A pedagogia tradicional atribuía à criança uma estrutura mental idêntica à do adulto, mas um funcionamento diferente. Segundo Piaget, contudo, é o contrário que é verdadeiro. Ele afirma que o pensamento da criança funciona como o do adulto, ele apresenta as mesmas funções especiais de coerência, de classificação, de explicação e de estabelecimento de relações. Mas as estruturas lógicas particulares que preenchem essas funções são passíveis de desenvolvimento e de variação. Essa posição vai ao encontro das exigências da escola nova que pede que se trate a criança como ser autônomo.*

Nessa perspectiva, considera-se importante no processo educativo o trabalho em grupo e o *self-government* para que se permita um espaço de liberdade. Declara Piaget (1998, p.111)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

> *O trabalho em grupos, a pesquisa conjunta, o* self-government *etc., implicam na cooperação em todos os domínios intelectuais e morais. Eis, portanto, onde está a solução. Apenas uma pedagogia fundada nas relações sociais que realizaram a união entre adultos permitirá desenvolver as atitudes morais e intelectuais sadia e permitirá à criança nos superar.* (grifo nossos)

Para melhor compreendermos o processo do self-government e do trabalho em grupo, selecionamos dois excertos de textos de Piaget escritos em 1934 e 1935. Quando trata do self-government em 1934, esclarece *"o **self-government** é um procedimento de educação social que tende, como todos os outros, a ensinar os indivíduos a sair do seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeter a regras comuns"*. (Piaget, 1998, p.119) (grifo nossos)

O trabalho em grupo, como método a partir de 1900-1918, tem em sua proposta a discussão das principais relações psicológicas e dos aspectos da socialização intelectual da criança como preocupação. Sobre as relações psicológicas está a mudança radical de perspectiva, renegando o ensino oral e dando ênfase à pesquisa espontânea, à necessidade de provas de verificação nas disciplinas experimentais e dedutivas adquiridas pela criança, e, à razão, um elemento social de cooperação. Assim, essas relações são intrínsecas à personalidade da criança. Essa personalidade, como auge da socialização, apresenta os seguintes aspectos: a consciência de si constitui uma conquista da conduta social; a cooperação, que implica coordenações das perspectivas, é necessária para conduzir o sujeito à objetividade; e a cooperação é fonte de regras para o pensamento. Seu texto em 1935 trata deste trabalho em grupo pensando na cooperação

> *a cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que sem dúvida coroa o funcionamento da inteligência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz ao pensamento racional.* (Piaget, 1998, p.144)

unesp

Mesmo apontando ser somente a partir dos 10-11 anos de idade que a vida coletiva torna-se possível e fecunda, destaca-se a importância desse trabalho com crianças e adolescentes.

Se a cooperação implicará em liberdade, a autoridade é outro fator importante. Em 1947, Piaget discute, quando trata do desenvolvimento moral do adolescente, as diferenças entre as sociedades "não-letrada" (que o autor chama de primitiva) e a "moderna". Na primeira encontramos um sujeito menos livre que na segunda, pois para a sociedade primitiva é na infância que encontramos a idade da liberdade em que a educação é fundada no exemplo. Já na adolescência, com seus ritos de iniciação a uma vida adulta, tem sua educação fundada no conformismo intelectual e moral.

Na segunda, tratando da sociedade "moderna", Piaget (1998) ressalta que é na adolescência que se tem início a um pensar sem impedimentos intelectuais e morais. Nessa sociedade, na infância encontramos o máximo de coerção intelectual e moral em que o sujeito pensa por meio de representações intuitivas e, na adolescência, há o confronto com a verdade imposta caracterizado pelo pensamento formal do sujeito. Assim, para Piaget (1998, p.166)

> *O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas mas, para um método que lhe permita construí-las por conta própria. (...) Sempre que o discurso substitui a ação efetiva, o progresso da consciência é retardado.*

Singer (1997), analisando um conjunto de propostas educativas que negam um dispositivo disciplinar, afirma ter origem na segunda metade do século XIX na Europa um movimento de renovação pedagógica, a Escola Nova. Nessa renovação encontramos a influência da psicologia infantil – destacando aqui as contribuições de Jean Piaget – para a

unesp

consideração das características particulares da infância e adolescência, objetivando uma outra construção no processo educativo, confrontando-se com os métodos tradicionais. É através das escolas democráticas que se objetiva a formação de um sujeito autônomo, ou seja, a procura de *"novas formas de subjetividade, recusando a individualidade que nos é imposta"*. (Singer, 1997, p.30)

Observando as escolas existentes, a autora afirma serem as escolas democráticas um fenômeno internacional (por exemplo, existem cinco no Japão) mas isolado. O isolamento e o silêncio são apresentados como possíveis formas de resistência. Os educadores próximos a essa proposta educacional são citados: Montessori, Korczak, Ferriere, Dewey, Makarenko, Russel, Decroly.

A escola mais conhecida por esses pressupostos democráticos e referência internacional é Summerhill, que, para Singer (1997, p.99) *"é também o resultado mais radical do movimento da reforma escolar que se fortaleceu na Europa após o fim da Primeira Guerra"*.

Esta escola apresenta-se ainda hoje, afirma a autora, com o mesmo número de alunos e o mesmo número de professores. Não havendo por parte dos ex-summerhillianos uma concepção idílica sobre a vida em internato, seus depoimentos afirmam ter desenvolvido hábitos, habilidades e noções importantes para vida profissional, individual e social para aqueles que a integraram. Assim, a escola de Summerhill constituiu-se em um modelo para novas experiências, tendo como ponto-chave *a negação de uma verdade essencial, que exclui toda pluralidade, qualquer possibilidade de pensar diferente* (Singer, 1997, p.147).

Considerando essas diversas experiências (a escola Summerhill, os orfanatos de Korczak entre outras), para Singer (1997, p.163) existem três eixos básicos que as

unesp

aproximam, mesmo estando em lugares e épocas distintas: *"a adequação de sua proposta ao regime democrático, a eficácia em relação a seus objetivos, e o seu caráter de resistência aos mecanismos de poder das sociedades modernas"*.

Essas experiências resultaram, para o campo pedagógico, no fortalecimento dessas escolas e na execução de experiências inovadoras, que receberam o nome genérico de **alternativas,** por terem em sua fonte o universo *underground* (ou a contracultura no Brasil). As experiências "alternativas" vão adquirindo assim diferenças entre as experiências 'tradicionais' também após a adoção de alguns elementos destacados na época em que se encontravam em um *"clima revolucionário"* (Singer, 1997, p.153). Para Singer (1997, p.166-7) *"se a possibilidade de que a educação democrática seja adotada por uma maioria de escolas parece muito distante em qualquer país, ao menos está comprovado que é possível a socialização moderna sem o dispositivo disciplinar que opera sobre a sujeição"*.

Experiências próximas a esse universo pedagógico encontram-se descritas em *Autonomia en la escuela*, publicado em 1950 por Piaget e Heller. Nesta obra encontramos experiências como as repúblicas juvenis – como George Junior Republic e Little Commonwealth – que tinham propostas autônomas.

As incursões dessas novas proposições nas experiências escolares chamam a atenção de Guatarri, quando trata das experiências alternativas em pré-escolas de classe média em São Paulo na década de 80.

> *Eu não acho que possa haver uma fórmula globalizante para o que estamos chamando de alternativo. E, aqui, precisamente, a análise dos limites de cada experiência me parece fundamental. Não é uma questão de modéstia. Mas é uma*

unesp

> *questão de apreensão do que são as verdadeiras formações do inconsciente a partir das quais estamos trabalhando. É claro que quando eu falo de 'formações do insconsciente', incluo nisso os problemas de relações de segregação racial, de segregação social, etc.* (Guatarri e Rolnik, 1996, p.103)

Em relação às experiências com meninos e meninas de rua, chamamos a atenção para o trabalho de Dietzsch (1998, p.128) que, propondo-se diferenciado, buscando contribuir para o desenvolvimento do papel dos mediadores de leitura nas ruas de São Paulo, constrói um espaço de leitura – o ônibus da leitura – almejando constituir-se em *"um ambiente que se abrisse para a cidade e nela enxergasse os meninos e meninas que um dia, por diferentes motivos, foram expulsos dessa escola"*.

Neste trabalho encontramos as discussões sobre autonomia e as relações por que passaram educadores que têm como pressuposto na prática pedagógica um outro olhar. A conclusão a que chega Dietzsch (1998, p.140)

> *Sabemos, ainda que em um ambiente interativo, criado especificamente para os meninos/meninas das ruas de São Paulo, que a leitura e a escrita criaram vínculos, despertaram falas e discussões. Fizeram-nos vislumbrar os labirintos da cidade, fechando ou abrindo passagens, ainda que escuras e vacilantes, no caminho da cidadania.*

O exemplo mais estruturado e mantenedor desta proposta de trabalho, um espaço alternativo fundado na autonomia e na liberdade para uma educação realmente ativa, é, acreditamos, o Projeto Axé.

Em entrevista para Folha de São Paulo em 1996, neste período com seis anos de existência, o presidente do Projeto – Cesare de La Rocca – fala juntamente com Paulo Freire sobre a falta de respeito aos professores e estudantes na escola pública brasileira.

unesp

Segundo Rossetti[11], autor da entrevista, embora se trate de uma iniciativa não-formal de educação, tendo como princípio a exigência de que seus integrantes freqüentem uma escola regular, este projeto investia mensalmente nesse período cerca de 50% do investimento anual do governo para cada aluno na rede pública.

Além da diferença entre investimentos e infra-estrutura, a distância fundamental é que a elaboração da proposta pedagógica do Axé baseia-se na estimulação da permanente possibilidade de desejar, de sonhar. Para isso, há uma constante preparação dos professores, nunca voluntários. Afirma La Rocca (apud Rossetti, 1996, p.8) *"a coisa que me deixa extremamente preocupado é a visão ainda imperante de que, para pobre, é suficiente uma educação pobre. É por isso que educação não tem prioridade, que a escola pública universal de qualidade é só papo furado"*.

Nessa pedagogia do desejo – muito próxima a Freire, Piaget e outros educadores – encontramos o respeito aos sujeitos, ao processo educativo, aos cidadãos. Se não é possível, como o próprio presidente afirma, exportar o Projeto Axé para outros locais, é necessário que este projeto seja recriado nesses espaços. Para Paulo Freire (apud Rossetti, 1996, p.8) *"uma das coisas a que a experiência do Axé pode desafiar a escola pública brasileira é exatamente o respeito à prática educativa e, portanto, respeito aos sujeitos dessa prática, os educadores e os educandos"*.

Assim, encontramos um local muito próximo à educação da liberdade de que falava Piaget, um espaço onde é possível desejar, sonhar, aprender, pensar e cooperar. Se,

---

[11] Afirma Rossetti (1996): *"com um orçamento de R$ 220 mil por mês – bancado pelos governos federal e estadual e por uma série de organizações internacionais –, o Axé hoje investe cerca de R$ 160,00 por mês em cada um de seus mil educandos. O governo está tentando elevar o gasto mínimo por aluno da rede pública a R$ 300,00 por ano"*. **Jornal Folha de S.Paulo**, Caderno Cotidiano, p.8, 13 out. 1996.

unesp

para alguns, a miserabilidade dos sujeitos é um problema para uma educação de qualidade, em entrevista a Tv Cultura em 1999 esclarece La Rocca

> *O elemento político aglutinador de que você falava – da miserabilidade dessas crianças – isso não deve ser um obstáculo a dizer que mesmo os pobres devem ter acesso àquela cultura de elite que marginaliza e exclui. A mesma cultura de elite deve ser colocada a disposição dessas crianças. Caso contrário não há superação da pobreza*[12].

[12] LA ROCCA, Cesare de. **Programa Roda Viva.** Tv Cultura, 1999.

unesp

3

ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO E INFORMÁTICA EDUCATIVA

> *Num mundo em transição, tanto os estudantes como os professores precisam ensinar a si mesmos uma habilidade essencial – precisam aprender a aprender.* (Sagan, 1996, p.310-1)

3.1 Situando-nos no universo educacional

As discussões presentes nos primeiros capítulos deste trabalho procuraram demonstrar quão diversos são os problemas daqueles que dependem do Estado para uma vida com direitos e deveres. Sem a possibilidade, propriamente sem recursos, para a mudança da situação vigente, encontramos a *secularização* da concepção de ensino adotada em nossas escolas.

Pesquisas como de Reimer (1979) e Becker (1993) evidenciam que, mesmo as instituições que se propõem a novas formas de aprendizagem, continuam seguindo uma conduta epistemológica empirista e inatista. Dessa forma, as soluções pretendem ser imediatas e definitivas e, todas as propostas que se dizem inovadoras estão sempre atreladas a conceitos e convenções anteriores a elas, ou seja, às instituições educacionais.

unesp

Além disso, a concepção de ensino predominante nas instituições e *projetos inovadores* é autoritária. A escola é autoritária. Projeta-se um trabalho, cronometra-se o tempo de atividades, os intervalos e as atividades culturais. Não há possibilidades de muitas mudanças. Assim, as crianças e os jovens que não se adequam a um modelo unidimensional, aceito como produtivo e eficaz, não permanecem na escola, abandonando os estudos antes de concluí-los seja por convite da própria instituição, pressão social ou não adaptação ao modelo vigente.

Dentre esses sujeitos estão os que encontram na rua um espaço mais interessante e adequado para permanecer no dia-a-dia, seja pela sua dinâmica, lazer, busca de renda para a família, ou mesmo para o auto-sustento, abandonando assim a escola.

Muitas pesquisas foram desenvolvidas com o objetivo de contar e de caracterizar essas crianças e adolescentes. Martins (1996a, 1996b) revisa estes dois aspectos e considera que para compreendermos estes sujeitos precisamos levar em conta suas necessidades básicas de alimentação, repouso, relações sociais e lazer. Rosemberg (1996, p.28), por sua vez, considera crianças e adolescentes em situação de rua aquelas *"para quem a rua é o espaço principal ou secundário do cotidiano na garantia de subsistência e do lazer ou de ambos simultaneamente"*.

Aptekar (1996) chama-nos a atenção para a idade em que esses meninos e meninas iniciam a vida nas ruas; de acordo com suas pesquisas as crianças dificilmente aderem a rua antes dos cinco anos de idade e, enfrentam outro problema alguns anos mais tarde, pois, quando ganham uma imagem adulta dificilmente conseguem dinheiro, restando-lhes assim a opção pela criminalidade ou por trabalhos de baixa renda que visam a sobrevivência.

Encontramos, então, no início da vida na rua, a criança desprotegida, causando-nos – falamos aqui na sociedade em geral – mal-estar e impulsionando-nos a ajudá-la seja

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

com alimentação, vestimentas ou de outros modos. Afinal, a culpa neste momento é dada aos pais. Mas, quando vemos essa criança crescida, mesmo não sabendo seu passado, muito menos sua idade e possibilidades de sobrevivência, já vemo-la como a figura do culpado, pois já poderia ter conseguido um emprego, estar estudando. Culpabiliza-se mais uma vez a vítima. Agora, adulta, esta ex-criança em situação de risco é dotada de discernimento, não é tão pequena e 'indefesa' para estar nessa situação marginal. Em nosso imaginário cultural tornamo-nos suspeitos, como afirma Gambini (1999, p.157)

> *Quer dizer, um moço de pele morena que esteja simplesmente de camiseta, short e sandália havaiana, é um suspeito. Portanto, não é só uma questão de vaidade. O consumo é compensatório (...). E eu insisto, não é vaidade, mas porque fica-se um pouco mais cidadão.*

Em relação à escola, encontramos em pesquisas realizadas no Rio Grande do Sul por Bandeira, Koller, Hutz e Forster (1996) dados assustadores sobre o fracasso escolar dessas crianças e desses adolescentes. Numa amostra de 100 crianças de rua, os autores diagnosticaram o abandono precoce e a não freqüência na escola por parte de 65% desses alunos.

Poderíamos dizer, então, que suas atividades não correspondem ao ritmo escolar, ou que a condição de rua desvirtua seus anseios e projeções? A pesquisa realizada por Tyler e Tyler (1996) indica interesse das crianças pelas escolas e pela vida social. Os autores mostram que o comportamento adotado por crianças e adolescentes em situação de risco deve-se ao ambiente severo no qual estão inseridos, e suas estratégias de sobrevivência comprovam que são engenhosas e inteligentes para driblar as dificuldades encontradas diariamente. Além disso, afirmam os autores

unesp

> *Uma criança que deseja 'esquecer minha infância' e com isso sentir-se melhor consigo mesma, ela poderá também querer estudar ou arranjar um emprego, aumentando não apenas sua auto-imagem, como também a imagem social de si mesma. Portanto, essa criança tem desejos que se encaixam nos padrões psicológicos da classe média e pertencem à estrutura social tradicional.* (Tyler e Tyler, 1996, p.93).

Acreditamos que para esses adolescentes, assim como todos os outros que ainda não conseguiram se libertar da redoma institucional, que tem como pressupostos metodológicos a punição e a disciplina militar desconsiderando as singularidades dos sujeitos e as situações em que estão inseridos seja na escola ou instituições de atendimento social, se faz necessário um trabalho que não exija um modelo idealizado de criança e adolescente. Piaget em seu livro *La autonomia em la escuela* reporta-nos a várias experiências com crianças e adolescentes em situação de internamento que criaram cada qual seu modo de viver de acordo com seus "contratos" democráticos para conviver em comunidade. O importante disse Piaget (1964, p.1), é que essas democracias viabilizem, abram caminhos para os conhecimentos.

> *Conhecer é modificar, transformar o objeto, é compreender o processo de sua transformação e, em conseqüência, compreender o caminho pelo qual o objeto é construído. A operação é então a essência do conhecimento, é a ação interiorizada que modifica o objeto do conhecimento.*

Assim, através dos estudos das obras de Piaget e outros pensadores preocupados com a educação e com a autonomia como liberdade de criação, expressão e reflexão, pensamos em um outro quadro de aprendizagem no qual a indisciplina não é resolvida com exercícios de fixação ou com punições sociais, em que se trabalhe com um modelo ideal de aluno e se tenha a certeza de tudo saber.

A proposta daqueles que comungam com essa compreensão de mundo, particularmente o "mundo infantil e adolescente", é de um trabalho que pretende ser

unesp

inovador, não só nas proposições mas na sua condução, em seus princípios e em seu desenvolvimento. É claro que para construirmos laços de solidariedade, o respeito às singularidades é vital nas "comunidades" democráticas. Para Piaget é preciso que se formem inteligências ativas ao invés de subordinadas. Não queremos uma pedagogia verbosa, como afirmou Paulo Freire (1980), em que se tem um bom discurso sem consistência teórica, mas uma **educação da liberdade**.

Nessa perspectiva é preciso que o aluno faça pesquisa, tenha oportunidade para fazer experimentos, que não aja por subordinação e que consiga ler e discutir com iniciativa. Uma das possibilidades de realização dessa proposta está na Informática Educativa utilizando a Linguagem Logo de programação. Com três décadas de existência, esta linguagem vem se apresentando como um ambiente educacional rico em possibilidades. Sua filosofia está pautada no conceito de desenvolvimento e aprendizagem estudados por Jean Piaget.

3.2 A Linguagem Logo

As pesquisas em inteligência artificial, em ciências da educação, bem como com a epistemologia genética, possibilitaram a criação (no final da década de 1960) através dos estudos de Seymour Papert, Marvin Minsky e equipe do Massachussetts Institute of Technology, de uma linguagem de programação derivada da linguagem LISP (Maraschin, 1986), chamada Logo. Seu nome, para Bossuet (1985, p.41) é *"derivado do grego logos, que contém ao mesmo tempo a noção de logo-razão, logo-linguagem e logo-cálculo"*.

Papert (1986) considera duas idéias fundamentais para conceber essa proposta: na possibilidade de construir em que a aprendizagem se apresente como um processo

unesp

natural; e de que ao aprender a se comunicar com o computador existam também outras possibilidades de aprendizagens, revistas em seu processo. Este referencial entende que há uma infinita diferença no que está se propondo às alternativas que permanecem, pois a Matofobia (quando a pessoa torna-se matófobo, esta fobia acontece em várias aprendizagens) não pode prevalecer à Matelândia (em que existe um matófilo, um amante da matemática e da aprendizagem). Dessa forma afirma Papert (1996, p.95)

> *A Logo foi caracterizada pelo aforismo educacional 'não há chão nem teto' (...). a Logo é uma linguagem para dar instruções aos computadores, concebida de modo a que as crianças sejam capazes, em poucos minutos, de conseguir que o computador faça algo que elas desejam. A segunda parte do aforismo exige que a Linguagem Logo seja universal e capaz de altos vôos – tudo o que possa ser programado, pode sê-lo em Logo.*

A linguagem nessa perspectiva torna-se um *objeto-de-pensar-com* computacional. A meta de Papert (1994) ao criá-la foi de possibilitar um ambiente em que se possa aprender de uma forma mais aproximada da aprendizagem informal em que todos (independente de cultura, gênero e personalidade) possam participar. Pensando como Piaget que *entender é inventar*, busca influência em sua infância como quando brincava com engrenagens[13] e transformava suas descobertas em ricas possibilidades de conhecimento. Aqui o modelo bancário (bem denominado por Paulo Freire e pelo pesquisador adotado) da escola não é considerado, é abolido. Ressalta Fagundes (1987, p.207) *"o programa é um objeto feito de símbolos, de instruções que representam ações, relações e operações. Essa concepção passa a ganhar multifuncionalidade quando se torna possível para o sujeito conceber esse objeto simbólico como manipulável"*.

[13] O autor fala sobre suas histórias e da linguagem de programação em sua obra publicada em 1986, **Logo**: computadores e educação.

Sob os limites da área educacional, a Linguagem Logo é proposta, a partir da Informática Educativa, como um instrumento rico em possibilidades de aprendizagem. Mas, como afirma Almeida (apud Valente, 1996) é importante diferenciarmos as abordagens existentes no âmbito da Informática Educacional, chamando atenção para dois pólos: a que busca o controle do ensino no computador, representando uma máquina de ensinar otimizada, pautando-se em teorias educacionais comportamentalistas; e, no outro pólo, encontramos o controle do processo pelo aluno utilizando o computador como ferramenta tutorada centrando-se na resolução de problemas e na construção de conhecimentos.

Para Fagundes e Maraschin (1992, p.41) a Linguagem Logo

> *constitui-se em um ambiente rico em trocas simbólicas diferenciadas tais como: a representação escrita da língua, o sistema posicional numérico, a comunicação lingüística e a comunicação gráfica e, sobretudo, a construção e uso dos objetos simbólicos que são os programas no computador (...). As intervenções do professor, bem como o tipo de vínculo mantido com a criança, aparecem como um fator tão ou mais significativo que a competência cognitiva do sujeito.*

Assim, na Logo o primordial não é usar a regra, entendendo que pensar o problema é que promove a aprendizagem, e a importância se debruça sob a bricolage[14] (Papert, 1994). Ressalta Papert (1987, p.39): *"a Logo não é específica. Ela se destina a desenvolver habilidades mentais"*.

Trata-se de uma tela com uma tartaruga ao centro – um animal cibernético controlado pelo computador – que se apresenta como um instrumento educacional válido em que *"a idéia de programação é introduzida através da metáfora de ensinar a Tartaruga uma nova palavra"* (Papert, 1986, p.27), obedecendo aos comandos solicitados

[14] Utilizada por Lévi-Satrauss como um termo técnico em que o trabalho é realizado utiizando intuição e planejamento (Piaget, 1986), também pode ser entendida como *"um estilo de organizar trabalo quepode ser descrito como negociado ao invés de planejado com antecedência"* (Piaget, 1994, p.176). Assim, *bricoleur* denomina aquele que se engaja na *bricolage*.

unesp

pelo programador. A atividade de programar tem três aplicações principais: 1°) alfabetização com o computador; 2°) desenvolvimento de habilidades mentais em matemática e pesquisas para resolução de problemas; 3°) desenvolvimento de habilidades mentais como ferramentas para outras áreas de conhecimento. A exploração da *geometria da tartaruga* permite ao mesmo tempo a resolução de problemas nessa área da matemática e a formalização de conceitos geométricos.

Inicialmente apresentando-se como um pequeno robô controlado por um teclado e posteriormente incorporado à tela do monitor de vídeo, várias versões desse ambiente de aprendizagem foram criadas a partir da idéia original como, por exemplo, a LogoWriter (a linguagem utilizada nessa pesquisa) – produto da Logo Computer System Inc. do Canadá – como também People Logo – da People Computação, Campinas, Brasil. Existem ainda a versão WinLogo (Espanha), ObjectLogo (EUA) e Slogo, em desenvolvimento pelo Núcleo de Informática Educativa da Universidade de Campinas – NIED/UNICAMP. (Rocha apud Valente, 1996)

Embora o conceito de seqüencialidade de execução deixe de ser evidente e não exista recursos de depuração (assim como na versão PeopleLogo), os resultados dos comandos na versão LogoWrite estão na tela da tartaruga (gráficos e não gráficos) e na área de comunicação aparecem as mensagens de erro. Como na versão WinLogo, a versão LogoWrite permite a *"investigação e mais que isso, a edição e reexecução de qualquer um dos comandos dados no modo direto"*, como por exemplo um retângulo (apenas PF 50 PD 90). (Rocha apud Valente, 1996, p.200)

Os comandos fundamentais, também denominados de primitivas, são constituídos de movimentos de translação e de rotação para a locomoção do animal cibernético: parafrente – pf; paratrás – pt; paradireita – pd; paraesquerda – pe. Os *"passos da tartaruga"* – referentes a 1 mm na tela do monitor de vídeo – produzem deslocamentos

unesp

de pontos (Marchelli, 1990, p.155) que farão parte do projeto proposto, a figura pensada. Assim, um conjunto de primitivas constitui *"procedimentos"* que se necessita para resolver problemas. A programação será formada então pela reunião de primitivas e procedimentos (Bossuet, 1985, p.44). Segundo Marchelli (1990, p.24) o conceito de tartaruga é de um *"elemento transacional entre o programador e a máquina"*. Portanto, para desenvolver projetos com a tartaruga, a linguagem pressupõe palavras arbitrárias, números e construção ordenada do comando na seguinte ordem: palavra, espaço, número e *"enter"*. (Nevado e Marschin apud Valente, 1996, p.106)

Esta programação é realizada e acompanhada através do editor de procedimentos que se constitui num *"conjunto de funções para o controle da escrita e de arquivo"* (Marchelli, 1990, p.212). Essa possibilidade traz por meios lúdicos o resultado imediato do procedimento solicitado, possibilitando assim uma retroação imediata. A construção dos gráficos com a movimentação da tartaruga permite uma analogia com a representação dos movimentos do corpo humano, tornando-se acessível também para aqueles que não tenham um formalismo matemático construído anteriormente, afirmam Burigo e Basso (apud Valente, 1996, p.57). Explica-nos Papert (1986, p.81) *"toda essa experiência faz uso de um campo de conhecimento bem familiar à criança, a 'geometria do corpo', um ponto de partida para o desenvolvimento de conexões com a geometria formal"*.

A *"pilotagem"* deste sistema é realizada por alguns *comandos*: de controle do sistema de desenho (como limpar a figura ou gravar o desenho); de controle do traçado (através de diferentes reações como apagar o traçado ou não, ocultar a figura que realiza esses traços); de controle de tela (deixando-a da maneira como melhor lhe convier); e comandos de caracteres (Marchelli, 1990, p.205). O comando *"repita"* trata-se de uma estrutura recursiva da linguagem, auxiliando na programação estruturada.

unesp

Para a construção de projetos, o programador pensará na formação de diferentes polígonos necessitando então de sucessivas matematizações, possibilitando o acompanhamento (uma síntese) da evolução operatória pelos mecanismos lógico-matemáticos utilizados. Quanto à noção de ângulo (externo ou interno) Marchelli (1990, p.56) afirma que *"na geometria Logo é importante observar o polígono sob o ponto de vista de dentro e fora, recuperando mentalmente as duas dimensões topológicas que ele dá ao plano ao ser colocado dentro deste"*.

Maraschin (1986) lembra que, em termos gerais, a linguagem permite duas operações: construir e nomear um projeto, e modificar um projeto. Esta possibilidade de relacionar o novo com o que já se conhece permite explorar diferentes formas de pensar. Neste sentido, a compreensão da noção de erro neste ambiente é imprescindível.

O erro na Linguagem Logo não é concebido como em outras linguagens de programação bem como em outros ambientes de aprendizagem, como a escola. O fator, talvez o mais importante, do erro não se caracterizar como gerador de culpa abre a possibilidade de resolvê-lo buscando soluções para o problema encontrado. Assim, destaca Bossuet (1985) o fracasso, o erro, o não-sucesso é compreendido como etapa de elaboração de procedimentos para possível reorganização de suas direções; ou melhor, a noção de fracasso não existe nesta linguagem. Além disso, suas pesquisas demonstram que quando a execução tem resultado positivo o programador se identifica com a tartaruga, e o contrário acontece quando os procedimentos não têm bom resultado, sendo assim culpa do animal cibernético que não obedece ao programador. Ao analisar os bloqueios (*bugs*) este pesquisador caracterizou três possibilidades: o *"bug bloqueador"* que inibe o raciocínio resultando no abandono do projeto; o *"bug momentâneo"*, sendo imediatamente corrigido, referindo-se a datilografia ou ao esquecimento; e, o *"bug positivo"*, quando o erro fornece idéias novas para futuros projetos. (Bossuet, 1985, p.142)

unesp

Marchelli (1990, p.20) explica que na filosofia Logo o erro e sua correção, denominados por Papert de *"bug"* (partes do programa que impedem seu funcionamento de acordo com o projeto estabelecido pelo programador) e *"debugging"* (estratégias adotadas pelo programador para a correção dos procedimentos escolhidos) constituem a retro-alimentação que permite a reflexão sobre a linguagem.

Para seu criador, Papert (1986, p.35)

> *No ambiente Logo a relação é inversa: a criança, mesmo em idade pré-escolar, está no controle – a criança programa o computador. E ao ensinar o computador a 'pensar', a criança embarca numa exploração sobre a maneira como ela própria pensa. Pensar sobre modos de pensar faz a criança tornar-se um epistemólogo, uma experiência que poucos adultos tiveram.*

Dessa forma, é o programador que pede a execução desses comandos produzindo desenhos na tela de acordo com seus objetivos e, num segundo momento, iniciando a programação ao ensinar a tartaruga a fazer desenhos mais complexos como uma flor, uma casa, um carro que se move.

Para Valente (1991) são quatro os aspectos que podemos enfatizar sobre este ambiente computacional. O primeiro refere-se à motivação, uma vez que é a criança que volta sua atenção ao que está executando, tentando avançar em suas descobertas. Para isso é preciso que o programador detenha o controle das ações, o que forma o segundo aspecto. O terceiro é o poder de decisão sobre estas ações por ser o sujeito quem determina as metas a serem alcançadas, não estando predeterminadas por outros. O quarto aspecto importante é que neste ambiente as atividades são autodisciplinadoras, pois as seqüências lógicas a serem fornecidas não pertencem ao professor nem ao currículo escolar, pertencem à própria atividade de programar o computador. Nesta linguagem, se existe algum procedimento

unesp

errado ou um comando incompleto a tartaruga não o executa e solicita explicando ao programador *"ainda não aprendi"*.

Nesse sentido, o Logo comunga com a epistemologia genética muitos de seus conceitos e herda parte do enfoque teórico que Piaget deu para descrever a construção da inteligência. Com isso, estamos dizendo que a noção de desenvolvimento cognitivo que temos na filosofia Logo é a formalizada por Jean Piaget. Por isso, as atividades com a tartaruga fazem parte de um esforço para combinar o ambiente Logo com uma aprendizagem matemática que pode ser estendida a outras áreas. Os níveis da Linguagem Logo permitem ao aprendiz uma experiência que o leva a uma grande variedade de questionamentos, de ordem teórica mais geral, situados até mesmo fora do problema concreto com o qual ele está lidando na tela. Como diz Calderón (s/d, p.83)

> *a experiência se torna multifacetária e original. É uma conversação apaixonada do aprendiz com o seu projeto, com a elaboração estética, com os símbolos, com as formas que juntos, e ao mesmo tempo separados, constituem uma possibilidade de recuperar o valor humano no processo de conhecimento.*

O professor no ambiente Logo tem então muita responsabilidade em sua docência pois não se trata agora de reproduzir conceitos e regras pré-estabelecidas, mas, através das experiências dos grupos de trabalho alcançar um nível de elaboração que permita chegar à regra. Como afirmamos anteriormente, o importante deste ambiente é a resolução de problemas e não o uso da regra. Assim, o papel do professor, aqui compreendido como *"facilitador"* é, de acordo com Valente (1996, p.12), *"facilitar ou mediar o processo de descrição, reflexão, depuração e a análise metacognitiva"*.

Em sua primeira década de existência (entre 1967 e 1976) a Linguagem Logo foi utilizada apenas em laboratórios e centros de pesquisa, para em seguida ser inserida na escola, ou mesmo numa proposta educacional (Valente, 1996). Inicia-se neste momento um

unesp

período rico em pesquisas acerca da aprendizagem e exploração, em que o computador é a ferramenta que possibilita a intervenção e ao professor atuar como problematizador, desequilibrando para integrar a equilibração (Bustamarte apud Valente, 1996). Partindo-se da proposta de uma aprendizagem cooperativa, o professor sugere, nunca impõe ao aprendiz seu gosto, desejo ou aquilo que sabe. Ele dialoga com a criança, pergunta, propõe; a verbalização das atividades aumenta o grau de consciência sobre o conhecido, afirma Bustamarte (apud Valente, p.60).

Assim, para Valente (1996) o papel do professor centra-se na possibilidade de explicitar o problema encontrado, conhecer o aluno, incentivar diferentes níveis de descrição e de reflexão, procurando facilitar a depuração, as relações sociais. O que não se permite nesse ambiente de aprendizagem é um professor inflexível, rígido e incapaz de ser aprendiz. Ou seja, a relação vertical aluno-professor torna-se aqui uma relação sintônica e circular porque interativa (Bustamarte apud Valente, 1996). Por isso o professor deve mudar de atitude (Prado e Freire apud Valente, 1996), rompendo com a concepção de que o educador, o facilitador, o mediador, tem a mensagem sendo o aluno o receptor e o computador o meio, transformando-se assim num agente do pensar pedagógico. Nesse sentido o trabalho com a Linguagem Logo, tanto fora como dentro da escola, será importante apenas se tiver em seu ambiente de aprendizagem uma perspectiva desequilibradora.

A preocupação com a figura do professor é fundamental num ambiente de aprendizagem. Montoan (apud Valente, 1996, p.130-2) nos chama atenção para o que entendemos por educação pois, se pensamos numa educação para o amanhã, temos que incentivar o olhar para a originalidade, autenticidade, no desejo de conhecer o que é novo e difícil. Nessa perspectiva temos hoje uma escola obsoleta, por ser aquela que nega o que

unesp

entendemos como primordial para uma educação de qualidade, pensando na educação para hoje, tornando-se uma educação do passado.

Ressaltam Fagundes, Petry e Prosdoscini (apud Valente, 1996, p.121)

> *O professor necessita de uma reconstrução que afeta até os alicerces da sua cultura pedagógica. É hora de repensar a formação dos professores buscando-se melhor contextualização das novas situações de prática em ambiente informatizado. A própria estrutura das situações dos cursos de formação necessita ser replanejada buscando construção pessoal com o aumento de níveis de reflexão e de tomada de consciência, evitando que se prepare simplesmente para reproduzir.*

Essa preocupação, a formação dos facilitadores, é centro de atenção dos pesquisadores aqui citados anteriormente. Prado e Freire (apud Valente, 1996) chamam atenção para os cursos de formação, pois, da forma como foram concebidos cumprem critérios do ensino tradicional, sendo incoerentes com a própria concepção da linguagem. Temos assim uma nova abordagem com estruturação antiga, e a possibilidade interdisciplinar (em que se encontram no processo de aprendizagem a pedagogia, a psicologia e a programação de computadores) da linguagem nem sempre é compreendida, provocando a mudança de atitude. Mas, lembram os autores, existem projetos que têm avaliações positivas de trabalho, como os desenvolvidos pelos Municípios de São Paulo (Projeto Gênese em atividade entre 1989 e 1992) e Campinas (Projeto Eureka, em atividade desde 1991). Sua observação sobre os trabalhos em desenvolvimento (Prado e Freire apud Valente, 1996, p.158) *"os aspectos que destacamos mostram que é possível, dentro das limitações do contexto, desenvolver um modo diferenciado de atuar em Logo que tenta conciliar as questões computacionais e pedagógicas"*.

As pesquisas de Fagundes e Maraschin (1992, p.21-3) trazem evidências do trabalho com a Linguagem Logo em que há o aumento da capacidade de atenção e

unesp

concentração, a possibilidade de manipular a representação do conhecimento, o incremento da atividade de coordenações inferenciais, e mudança de atitude frente ao erro.

Ressaltam Petry e Fagundes (1992, p.14) sobre o *facilitador*

> *ele assume uma significação bastante especial: o facilitador não é quem torna as coisas mais fáceis e sim quem ajuda a facilitar o desenvolvimento cognitivo. Facilitar este desenvolvimento implica apresentar questões ou problemas desafiadores que ajudem a desequilibrar uma situação de pensamento em equilíbrio anterior para provocar uma reestruturação e, conseqüentemente, um processo de reequilibração em um nível superior de representação do conhecimento.*

Maraschin (1986) citando o trabalho realizado por Sherry Turkle em 1984 traz um outro aspecto do trabalho na Informática Educativa. O computador fascina quem está utilizando-o, provocando dúvidas e criando polêmicas. Turkle (1984, p.21) afirma

> *La mayor parte de los análisis de la computadora la describen como algo racional, uniforme, constreñido por la lógica. Yo la exploro bajo una luz distinta, no en términos de su naturaleza de 'artefacto analítico', sino en términos de su 'segunda naturaleza', la de objeto evocativo, un objeto que fascina, transtorna la ecuanimidad y provoca la reflexión.*

Em outras palavras, criar ou "re-criar" o sentimento de autoria em crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social utilizando um programa em que o sujeito, o aprendiz, a criança ou adolescente, não se limita a apertar teclas seguindo as coordenadas fornecidas direta ou indiretamente pelo próprio computador ou por quem estiver auxiliando. Léa Fagundes declara em Costa Rica durante palestra no V Congresso Internacional Logo y Encuentro Internacional sobre Telemática Educativa, realizado em novembro de 1991:

> *Necessitamos de meta-reflexão, necessitamos da tomada de consciência, necessitamos de níveis maiores de compreensão. Porque a inteligência interpessoal pode se desenvolver para que alcancemos a compreensão do próximo, isto é, todos temos limitações e possibilidades (...) Alcançar este nível de tomada de consciência, da*

> *necessidade da cooperação e do prazer da solidariedade, é desenvolvimento, porém é desenvolvimento metacognitivo.*

Dentro desse universo de preocupações, o ambiente Logo é bastante adequado para a criação de espaços educativos alternativos. Um programa que permite ao sujeito fazer inferências para construir suas representações. Um ambiente propício à pesquisa, pois não tem delineado um começo, um meio e um fim e nem todos os grupos necessitam passar pelos mesmos estágios, uma vez que em cada grupo (dupla ou sujeito) haverá uma ou mais idéias, as quais os aprendizes levarão em conta para elaborar o projeto como lhes convier. Desse modo, encontramos vários grupos trabalhando em um mesmo espaço, agindo sobre um mesmo programa mas com a possibilidade de conseguirem chegar a resultados diferentes ou chegar ao mesmo resultado por caminhos diferentes. As realizações nesse ambiente são individuais e solidárias, representadas a partir de restruturações do que o aprendiz se propôs a trabalhar, a pesquisar. Não há uma metodologia obrigatória, não há estágios obrigatórios nem tempo de conclusão ou a obrigação de concluir o que começou. Pode, assim, tornar-se um espaço alternativo no qual o diferente é respeitado e não existem modelos ideais a serem seguidos.

3.3 Paraná, Maringá: o novo repetindo o velho

No Estado do Paraná, onde desenvolvemos esta pesquisa, a estimativa apresentada pelo "Programa para Erradicação do Trabalho Infantil e Regularização do Trabalho do Adolescente no Estado do Paraná" em março de 1997 é de uma população infanto-juvenil de 3.243.724, estando 34% na faixa entre 0 e 6 anos de idade, 46% entre 7 e 15 anos de idade, e de 19% entre 15 e 17 anos de idade.



Quanto à população infanto-juvenil em situação de risco social e pessoal estima-se o número de 97.577 crianças e adolescentes sendo: 10% em situação de abandono; 13% vítimas de violência; 10% com gravidez precoce; 16% com dependência química; 12% em prostituição; e 39% no trabalho infantil. Com aproximadamente 51.887 crianças sem registro civil, o Estado se apresenta em 8° lugar em carência alimentar, sendo que 23% de sua população vivem o problema da fome.

Esses dados tornam-se mais assustadores quando tomamos a região sul do país como referência. Embora seja considerada uma das regiões mais ricas do país, nela encontramos 12,8% do total de brasileiros em nível de miséria absoluta (aproximadamente 32 milhões), estando o Estado do Paraná com 46% desta população, totalizando 1.1883.043 cidadãos. (Costa e Dias, 1998)

Dados do Mapa da Pobreza do Paraná (1997, p.13) revelam que 70,4% de seus municípios (com relação a condição do domicílio, condição do saneamento básico, condição social do morador) apresentam condições urbanas **muito crítica** ou **crítica** – numa escala de muito crítica, crítica, menos crítica e razoável – com 33,6% dos domicílios com chefes de família com até um salário mínimo.

Embora Maringá esteja entre as seis cidades do Paraná com condições urbanas razoáveis e entre as três com as condições rurais também razoáveis, a cidade tem 39, 81% da população recebendo até dois salários mínimos na zona urbana e 64,97% na zona rural, salientando que nesta região mais de 50% dos municípios apresentam situação crítica e muito crítica. (Gomes, 2000, p.77-8):

> *Geralmente os pólos regionais apresentam condição melhor na leitura dos indicadores urbanos. Porém, deve ser considerado que, se for realizado um mapa da situação por bairros desses municípios, certamente alguns bairros expressarão condições de extrema carência. Isso obriga a uma leitura mais cuidadosa dos centros de maior porte.* (Mapa da Pobreza do Paraná, 1997, p.13)

unesp

Movida pela idéia de vazio demográfico (Mota, 1994), Maringá surge como uma das cidades-pólo projetadas pela Companhia de Terras Norte do Paraná, responsável pelo povoamento e colonização da Região Norte, utilizada como prolongamento da expansão cafeeira do Estado de São Paulo. *"Maringá pode ser classificada como cidade planificada, moderna, criada com requisitos de um centro urbano de importância regional"*. (Luz, 1997, p.27)

Fundada em 1951, Maringá (assim batizada pela canção composta em 1931 por Joubert de Carvalho, muito ouvido na região) apresenta um crescimento demográfico em sua primeira década de existência de 508,2%. Projetada para uma população de 200.000 habitantes, em 50 anos superou esta expectativa, pois aos 49 anos já possuía uma população de 270.000 (Perfil de Maringá, 1996, p.27). *"A planta da cidade previu a conveniente localização dos bairros, determinando-lhes previamente a função: residencial, residencial popular, industrial, operário, de armazéns"*. (Luz, 1997, p.73)

Seguido o plano urbanístico por todas as gestões, entre 1975 e 1976, a Prefeitura da cidade instituiu o Programa Social de Desfavelamento Municipal (Caniato, 1986). Com este programa a maior favela da cidade – Favela do Cemitério (composta em sua maioria por subempregados da zona rural, moradores assistidos por entidades filantrópicas, imigrantes em busca de trabalho) – foi fechada, os barracos destruídos, e seus moradores foram transferidos para outras cidades com caminhões da prefeitura ou recebendo passagens rodoviárias ou ferroviárias. Um número muito pequeno de famílias que passou pela triagem da Comissão Especial conseguiu permanecer na cidade e ser transferido para um bairro de periferia.

Com esta política, baseada numa conduta de higienização, ou urbanização higiênica como afirma Gomes (2000, p.84), a postura assumida foi a de não se

unesp

responsabilizar pelos *"problemas e contradições sociais de forma conjunta com os municípios da região"*.

Como vemos, é fácil compreender a propaganda da beleza que contempla a cidade, já considerada como uma das 10 melhores do país e chamada de "Dallas brasileira", uma vez que fica fora da cidade de Maringá as cidades-dormitório – com 70 a 80% da população ativa trabalhando em Maringá – que pelo Mapa da Pobreza apresentam situação crítica e muito crítica.

Com todas essas exclusões, atualmente a terceira maior cidade do Estado do Paraná, tendo como base produtiva os setores primário e terciário, não tem – nem nunca teve – uma pesquisa sobre o desemprego, existindo apenas números de registro de ofertas e admissões. (Gomes, 2000)

Tendo aproximadamente 50% da população com idade inferior a 24 anos (Perfil da Cidade de Maringá, 1996), em Maringá a estimativa da população infanto-juvenil indicada no Plano Municipal de Assistência Social para o ano de 1998 é de 69.176 crianças e adolescentes (entre 0 e 18 anos incompletos). Dessa população 2.754 sofrem exploração no trabalho seja no campo, esmolando, prostituindo-se ou como doméstica.

Quanto às crianças e aos adolescentes em situação de risco pessoal encontramos os indicadores apresentados pelo Plano de Assistência Social (1997), a seguir:

Tabela 1: Situação de crianças e adolescentes por faixa etária

SITUAÇÃO	0 a 6 anos	7 a 12 anos	12 a 14 anos	14 a 18 anos	TOTAL
Da rua (sem vínculo familiar)	-	-	-	-	-
Na rua (com vínculo familiar)	15	57	42	38	152
Abandono	03	12	24	17	56
Vítima de violência	08	17	05	02	32
Prostituição Infantil	-	-	18	24	42
Gravidez Precoce	-	10	22	68	100
Fora de Rede de Ensino Formal					

FONTE: Plano Municipal de Assistência Social, 1997, p.7.

unesp

As informações apresentadas na Tabela 1 demonstram que não há dados sobre as crianças e adolescentes fora da rede de ensino formal e que estão em situação de rua (sem vínculo familiar). Poderíamos dizer então que para este órgão de assistência municipal não existem na cidade crianças e adolescentes fora da escola e de rua, uma vez que não apresentam dados e não tratam desses itens no Plano Municipal.

Ainda de acordo com o Plano Municipal de Assistência Social, são 6.863 as crianças e adolescentes entre 0 e 18 anos incompletos que compõe o quadro da demanda reprimida (sem atendimento nas instituições assistenciais da cidade) em domicílio com chefes de família com renda de até 1 salário mínimo, ou seja, que não recebem atendimento pelo município. A rede municipal atende em suas instituições 3.392 crianças e adolescentes, ressaltando que estão incluídas também crianças e adolescentes das cidades-dormitório, Sarandi e Paiçandu. Ou seja, mesmo não sendo considerada no Plano Municipal de Assistência Social ou no Perfil da cidade, as instituições que se dedicam ao trabalho com crianças e adolescentes atendem também pessoas das cidades vizinhas.

O problema por nós levantado se refere à distorção dos dados. Quando estes dados não são transparentes ou são ignorados, essas crianças e adolescentes ficam fora das estatísticas e, portanto, do plano da cidade em relação às políticas de assistência social, ocupando neste momento, o lugar de outras crianças e adolescentes que compõem a demanda reprimida apresentada pelo órgão responsável. Assim, afirma Gomes (2000, p.86): *"historicamente a assistência social no município foi organizada de forma diluída e pulverizada, refletindo na operacionalização das ações de forma fragmentada"*. Além disso, aponta a autora, a Fundação Municipal de Assistência Social continua a dividir com o Provopar (Programa do Voluntariado Paranaense, presidido sempre pela Primeira dama seja no plano municipal, estadual ou federal) a execução da política de assistência social.

unesp

Com esta política de exclusão, a caracterização e reivindicação das necessidades apontadas por um estudo preocupado com esta população se apresentam complexas. Mesmo sendo uma das primeiras cidades a organizar o Conselho Tutelar e já ter sido premiada pela Unicef, Maringá ainda está enraizada à cultura do 'tapa-olho'. Desse modo, ocorrem com regularidade "operações varreduras" e violências policiais em nome da ordem e dos bons costumes.

Apresentando um número reduzido de programas de atendimento de apoio sócio-educativo em meio aberto e medidas de proteção, encontramos na cidade uma Escola de Reintegração de Adolescentes – ERA – destinada a adolescentes em conflito com a lei ou que cometeram atos infracionais que *"não contempla as normas estabelecidas no Estatuto, possui 'corrós' (celas solitárias), não obedecem os critérios de separação dos adolescentes por idade, nível de gravidade do ato infracional, entre outros"*. (Gomes, 2000, p.166)

O comportamento das organizações que cuidam de crianças e adolescentes acentua o abismo entre os "incluídos" e os "excluídos", mantendo uma política muito semelhante àquela do início da vida colonial brasileira. (Gambini, 1999)

3.4 Informática educativa na cidade maringaense

Em Maringá, a Rede Municipal de Ensino desenvolveu, entre 1995 e 1998, o projeto "Informática Educacional – Linguagem Logo" nas escolas municipais. Este projeto tem resultados apresentados no livro *O computador chegando na escola*, publicado em 1999.

unesp

Iniciando seus trabalhos com a versão HotLogo, posteriormente trabalhando com a versão LogoWrite, o início deste projeto se desenvolveu com um curso de preparação para trabalhar no ambiente de aprendizagem. A preparação desenvolveu-se em três momentos: um teórico, um lúdico (incluindo brincadeiras relacionadas com a linguagem), e um prático (quando há a construção e elaboração de projetos). Com duração de 76 horas iniciais, o projeto desenvolveu a partir de então, um trabalho de reflexão continuada, possibilitando a formação de um grupo de estudo que se encontra uma vez por semana. (Almeida apud Bellini e Ruiz, 1999)

Assim, viabilizou-se um trabalho contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica permitindo a publicação das questões referentes aos espaços do projeto. Um dos estudos centrou-se na desistência dos alunos das atividades com a Linguagem Logo, chegando a algumas características comuns no ano de 1998: *"o autoritarismo, a liberdade de escolha, ausência do adulto, o abandono da criança pelo trabalho – 'sobrevivência'"*. (Baldasso apud Bellini e Ruiz, 1999, p.71)

O trabalho de Patrone (apud Bellini e Ruiz, 1999) apresenta a possibilidade de se desenvolver projetos utilizando a filosofia Logo em atividades não-Logo, como a elaboração de um jornal.

Preocupada com a formação do professor bem como com as concepções existentes sobre a informática educativa, outra pesquisa desenvolveu-se junto aos professores da rede municipal por Xavier (apud Bellini e Ruiz, 1999, p.107) que faz as seguintes observações

> *- os professores não têm noção das formas de uso do computador no ambiente escolar;*
> *- existe um apego exagerado aos currículos e conteúdos escolares e o conhecimento é entendido numa dimensão muito estreita e submissa à burocracia escolar;*

unesp

- o computador não é percebido como um instrumental adequado para o trabalho com conhecimento;
- parece existir uma crença de que para crianças mais pobres basta oferecer as condições de sobrevivência. O espaço de viver não pertence a essas crianças. É um sentimento de pré-determinação que paira sobre o futuro delas.

O *Projeto Logo fora da escola: construindo um espaço alternativo para a educação*, aprovado em 1998 pela Provopar em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Maringá/ Paraná, inicia suas atividades no mesmo ano. Este projeto se propõe a oferecer um espaço educativo para crianças e adolescentes em situação de risco social, a princípio, por intermédio do Provopar, atendendo três instituições que trabalham com crianças em situação de risco: *Projeto Formando Cidadão* (medida de proteção), ERA – Escola de Reintegração do Adolescente (medida sócio-educativa), e Recanto Betânia (adolescentes em regime de internato).

3.5 Propondo a investigação

Nosso trabalho tem como objetivo investigar no ambiente Logo o desenvolvimento cognitivo de adolescentes em situação de risco na cidade de Maringá, integrados ao *Projeto Formando Cidadão*. A investigação se desenvolverá junto ao *Projeto Logo fora da escola: construindo um espaço alternativo para educação*.

O *Projeto Formando Cidadão* foi criado em 1997 pelo Governador do Estado do Paraná e pela Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da Família, representada pela "primeira-dama" do Estado, Fani Lerner. Este projeto existe porque vem da parceria com o Governo do Estado do Paraná, com a Secretaria de Estado da Criança e Assuntos da

Família, com a Secretaria de Estado da Segurança Pública, Ministério do Exército/ 5ª Região Militar/ 5ª Divisão do Exército e com o Programa do Voluntariado Paranaense Estadual – Provopar – apoiado pelas Prefeituras Municipais, Associações Comerciais e entidades não governamentais. Seu objetivo é atender meninos em situação de rua entre 07 e 18 anos de idade. Nas cidades o projeto pode ser desenvolvido nas estruturas dos quartéis da Polícia Militar, Corpo de Bombeiros e Unidades de Exército, justificando-se por estimular o resgate da auto-estima e do desenvolvimento psicossocial através de atividades de lazer, esporte, cultura, de saúde, oficinas de iniciação profissional e complementação das atividades escolares, ou seja, o desenvolvimento de ações sócio-educativas para sua reinserção na sociedade[15].

> *Considerando o que diz Papert, pensamos que o 'Projeto Logo fora da escola: construindo um espaço alternativo para educação' pode se constituir como uma janela para o mundo a esses sujeitos, inclusive no trato do conhecimento, pois como afirma o autor e criador da Linguagem Logo 'o problema principal, (...), é que não apenas as crianças pobres têm menos acesso aos computadores, como estes são geralmente empregados de maneira autoritária, e portanto nefasta'.* (Papert, 1994, p.242)

Objetivos

Como dissemos, tivemos e temos como diretriz investigar a integração de adolescentes em situação de risco social na cultura computacional introduzindo a Linguagem Logo para o desenvolvimento de habilidades lógico-matemáticas e como ferramenta para a linguagem escrita e falada.

Assim, pensamos nos objetivos específicos: introduzir a Linguagem Logo como ambiente de alfabetização computacional; trabalhar com a geometria diferencial (ou da

[15] PROJETO formando cidadão. Governo do Estado do Paraná, Secretaria da Criança e Assuntos da Família, p.4, mar. 1997.

unesp

tartaruga) para aprimorar a matemática e de pesquisas matemáticas; criar condições de relacionar a geometria da tartaruga com outras áreas de conhecimento; incentivar a escrita; e estimular a formação de aprendizes autônomos, ou seja, que se sintam autores de suas idéias e projetos.

3.6 Esclarecendo nosso caminho

Quanto à metodologia, esta pesquisa não teve (e não tem) preocupações com mensurações, teste de hipóteses ou variáveis e, sim, procurou enfatizar a descrição e a forma como as pessoas estão compreendendo o mundo que as cerca e especificamente, qual o significado que nossa proposta de atuação está tendo em suas vidas. Em outras palavras, trabalhamos com uma abordagem qualitativa, procurando mais uma compreensão do fenômeno do que a sua explicação.

Nessa proposta de investigação, a busca de conceitos para a abordagem do problema se faz necessária.

Para Bellini (1998, p.65), ao resgatar as idéias de Florestan Fernandes, *"o processo de investigação é também um processo de aprimoramento dos atos cognitivos do pesquisador"*. Esse olhar diferenciado para o ato de pesquisar não comunga com o que a autora denomina **cultura do serrote**, em que *"a teoria ou os dados falam por si mesmos e a pesquisa não precisa formular problemas, hipóteses, argumentações, não precisa pensar"*. (Bellini, 1998, p.76)

Esse pensamento é próximo ao de Jacques Gauthier (1999) quando define que fazer ciência é um caminhar, uma ligação entre sabor (diversidade), saber (conjunto de

unesp

operações e abstrações) e sabedoria (união singular). Mas, para isso, a escolha do caminho é precedida pelo esclarecimento de onde se quer chegar. (Goldenberg, 1999)

Até o século XIX, a pesquisa que predomina entre os pesquisadores é a denominada quantitativa. Dilthey (apud Goldenberg, 1999) diferencia então os métodos das ciências naturais que buscam generalizações e descobertas de regularidades (erklaren), e os métodos das ciências sociais que buscam a compreensão das experiências dos sujeitos no contexto em que as vivenciaram (verstehen). Essa diferenciação tem início no final do século XIX e início do século XX através dos estudos da antropologia. Sua referência torna-se então em 1930 a Escola de Chicago que, desde 1892, com o departamento de sociologia e antropologia, vai configurando-se como principal centro de estudos dos EUA[16]. Para André (1995, p.17)

> *Ao mesmo tempo em que há uma defesa de uma nova visão do conhecimento, há a crítica à concepção positivista de ciência de onde nasce um debate que vai se prolongar até o final de 1980, entre o quantitativo e o qualitativo (...). Em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.*

As características para que se defina uma pesquisa como qualitativa são ressaltadas pelos autores Lüdke e André (1986), Monteiro (1991), Silva (1998), Demo (1985) como ter no ambiente natural o pesquisador como principal instrumento de coleta de dados, fazendo-se necessária ampla interação com pesquisados (da interação resulta a ordem de prioridades) e o acompanhamento das decisões do processo. Os dados são descritos a partir da observação participante e a preocupação maior centra-se no processo, ao invés de nos resultados (ou produto), assim como nos significados para as pessoas

[16] Sobre a Escola de Chicago e abordagem qualitativa ver Bogdan e Biklen (1992).

unesp

envolvidas no processo de investigação e em uma análise de dados com processo indutivo. Nessa relação, os dados quantitativos (ordens de grandezas e suas relações) são complementares aos dados qualitativos.

Quanto ao tipo de pesquisa qualitativa, esta pode ser histórica, descritiva, participante, fenomenológica e etnográfica. Centraremos a discussão no tipo de pesquisa por nós adotada, o estudo de caso do tipo etnográfico.

Etimologicamente definida como descrição cultural, a pesquisa etnográfica, para um etnógrafo, tem como preocupação a descrição da cultura enquanto que para os educadores a preocupação está no processo educativo. Para André (1995, p.28) *"fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito"*.

Assim, para uma pesquisa ser caracterizada como do tipo etnográfico, suas técnicas são tradicionalmente os vários tipos da investigação etnográfica: observação participante, entrevista intensa e análise de documentos. O pesquisador é o instrumento principal dando ênfase ao processo e preocupando-se com o significado, envolvendo trabalho de campo, descrição e indução e a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não testagem (André, 1995). Nessa perspectiva, o estudo de caso do tipo etnográfico se define pelo estudo descritivo de uma unidade, seja ela o aluno, o professor ou um projeto de espaço alternativo de educação.

No estudo de caso etnográfico, para André (1995, p.121), *"enfatiza-se a necessidade de justificativa clara e objetiva das opções e das interpretações do investigador e defendem-se formas de colaboração e parceria entre pesquisador e pesquisados, expondo às críticas estruturais e relações de poder"*.

Num trabalho de observação participante é fundamental, para Bogdan e Biklen (1992), que o pesquisador entre no mundo das pessoas que quer conhecer, seja por eles aceito, mantendo um registro escrito do que é observado e ouvido. Junto a isto deve obter

unesp

outros dados como os escolares, outros registros complementares, artigos de jornal e fotografias.

Como dissemos em nossa Introdução, o trabalho que apresentamos trata-se de um estudo de caso do tipo etnográfico, uma vez que: 1) trabalhamos com 30 adolescentes que freqüentam o *Projeto Formando Cidadão*; 2) buscamos uma integração com os jovens participantes; 3) conhecemos suas vidas fora do *Projeto Logo* quando fomos conhecer como viviam no *Projeto Formando Cidadão*; 4) participamos de atividades comemorativas no Quarto Batalhão onde os adolescentes ficavam a semana; 5) fizemos entrevista individual com cada participante do *Projeto Logo fora da escola* assim como dos responsáveis pelo *Projeto Formando Cidadão*.

O desenvolvimento do trabalho teve sua dinâmica conciliada com a efetivação de diferentes atividades. Inicialmente conhecemos o projeto no qual realizaríamos a pesquisa e as instituições a ele vinculadas. Esse momento também incluiu entrevistas semi-estruturadas com os educadores que desenvolvem o projeto, com os responsáveis pelas instituições, e com os adolescentes. Concomitantemente, fomos participando do desenvolvimento do trabalho no *Projeto Logo fora da escola* bem como analisando a participação e os trabalhos realizados pelos adolescentes, registrando os projetos desenvolvidos e observando suas reações frente ao espaço alternativo e ao computador.

Os materiais utilizados para o trabalho no espaço alternativo de educação incluem cinco computadores e uma impressora, quinze cadeiras, um armário e uma mesa. Além desses materiais são utilizados papel e lápis/ caneta para anotações necessárias, jogos confeccionados pelos professores (compreendidos nesse espaço como facilitadores) e um aparelho de som para as atividades lúdicas. Quanto às entrevistas utilizamos gravador e fitas cassetes.

unesp

A análise dos dados deste estudo inclui as entrevistas com os adolescentes e seus responsáveis na instituição, a análise cotidiana do desenvolvimento dos projetos realizados pelos adolescentes e as observações sobre o espaço alternativo com a Linguagem Logo.

4

O CAMINHAR DE UM PROJETO EDUCATIVO:

PENSANDO / REALIZANDO A PESQUISA

> *A vida boa humana é vida boa* ***entre humanos****, caso contrário pode até ser vida, mas não será nem boa nem humana (...) Quem deseja vida boa para si mesmo, de acordo com o projeto ético, também deve desejar que a comunidade política dos homens se baseie na* ***liberdade****, na* ***justiça*** *e na* ***assistência****. A democracia moderna tentou, ao longo dos últimos séculos, estabelecer (....) essas exigências mínimas que a sociedade política deve cumprir: são os chamados* ***direitos humanos****, cuja lista ainda hoje, para nossa vergonha coletiva, é catálogo de bons propósitos, mais do que de conquistas efetivas.* (Savater, 1996, p.73-74; p.166)

Ao elaborarmos uma pesquisa do tipo etnográfica, temos claro que, mais do que buscar soluções para determinados problemas propostos para a efetivação de uma investigação, está presente em nossa meta o universo no qual estamos imersos. Em nosso caso, o universo de crianças e adolescentes em situação de risco atuando com a Linguagem Logo em uma direção dialógica. A quantificação seria, em nossa perspectiva, necessária como dados que enriqueceriam o conhecimento destes diferentes grupos ou "tribos" junto ao Logo. O Logo, como já dissemos, na perspectiva de Papert, parte antes de tudo da observação e elementos constitutivos da aprendizagem e da cultura dos grupos. Mesmo utilizando uma mesma linguagem computacional, cada grupo e mesmo cada aprendiz, fazem um caminho diferente para encontrar os mesmos resultados. Isso exige do pesquisador

unesp

intensa interação com o aprendiz, bem diferente da escola que estamos acostumados. Não se trata assim de instruir e conferir a aprendizagem, mas, à luz da epistemologia genética e da inteligência artificial compreender melhor o estilo cognitivo de cada aprendiz para combinar com a proposta de um espaço alternativo que se sustenta no sentimento de autoria das crianças e adolescentes.

Assim, neste quarto capítulo apresentaremos, num primeiro momento, uma melhor caracterização desses adolescentes com os quais convivemos e desenvolvemos a pesquisa, situando-os como integrantes de um programa assistencial de caráter militar como medida de proteção. Num segundo momento, explicitaremos as dimensões do programa quando participante de um projeto de educação alternativo. Observaremos, então, as possibilidades de trabalho oferecidas pelo espaço a esses adolescentes bem como a opinião dos envolvidos quanto ao período de desenvolvimento do trabalho.

4.1 Os adolescentes e o programa de atendimento

O desenvolvimento da pesquisa totalizou um ano de trabalho no *Projeto Logo fora da escola: construindo um espaço alternativo para educação* com os adolescentes integrantes do *Projeto Formando Cidadão*.

Tendo como principal objetivo "resgatar a auto-estima dos meninos de rua"[17], no *Projeto Formando Cidadão*, com sede no 4° Batalhão da Polícia Militar, os adolescentes, selecionados por educadores sociais, recebem três refeições diárias e roupas,

[17] O Diário, Caderno Geral, p.7, 23 mar. 1997.

unesp

desenvolvem algumas atividades, freqüentam a escola e são encaminhados para casa no final do dia.

Atualmente este projeto, pelos dados fornecidos pelos integrantes e responsáveis em Maringá, atende 320 adolescentes em 11 municípios do Estado, recebendo em alguns lugares apoio do Exército.

Na cidade maringaense o projeto funciona há 4 anos – sendo o primeiro a ser implantado no interior do Estado – tendo como equipe técnica um policial militar, um psicólogo e um agente social, estes últimos cedidos pela Fundação de Desenvolvimento Social de Maringá. Em entrevista a imprensa em 1997, um dos responsáveis pelo projeto afirma: *conseguimos um avanço significativo na mudança de comportamento dos meninos, e agora queremos abrir o mercado de trabalho para eles*. Nessa mesma reportagem, o coordenador do projeto declara: *quando a gente vê a realidade da maior parte dos menores que chegam aqui acredita que só um milagre pode mudar o comportamento deles*[18].

T. 1234

No período de investigação, 09 de julho de 1998 a 13 de julho de 1999, freqüentaram o *Projeto Logo* trinta e dois adolescentes integrantes do *Projeto Formando Cidadão*; dois deles tiveram uma permanência muito pequena e suas atividades com o Logo não estarão sendo discutidas em nosso trabalho. Dessa forma trabalhamos com 30 adolescentes que participaram do Logo (divididos em dois grupos) em dois períodos distintos, manhã e tarde. A idade do grupo é heterogênea: um com 16 anos de idade, sete com 15 anos, cinco com 14 anos de idade, seis com 13 anos, oito adolescentes com 12 anos e três com 11 anos de idade.

[18] Folha do Paraná, Folha Maringá, p.1, 23 maio 1999.

unesp

A maioria desses adolescentes reside na cidade de Maringá em bairros periféricos, sendo outros da cidade vizinha – considerada cidade-dormitório já citada no primeiro capítulo – Sarandi, como observamos na Tabela 2:

Tabela 2: Local de residência dos integrantes do PFC

	Número de adolescentes	
Local de residência	***f***	**%**
Maringá	21	70
Sarandi	9	30
Total	**30**	**100**

Considerados perigosos por responsáveis pelo projeto, estes meninos (em nenhum momento da história deste houve a integração de meninas) foram encaminhados, de acordo com dados fornecidos através das entrevistas e fichas preenchidas pela equipe técnica, por vários motivos como podemos observar na Tabela 3:

Tabela 3: Motivo de encaminhamento ao PFC

	Número de adolescentes	
Motivo	***f***	**%**
Evasão escolar	07	23,3
Carroceiro*	03	10
Problemas em casa	07	23,3
Drogas	04	13,3
Pequenos Furtos	06	20
Comportamento	01	3,3
Cetrim/Ciaca**	04	13,3
Conselho Tutelar	02	6,6
Problemas na escola	04	13,3
Permanecer na rua	01	3,3
Solicitação da mãe	01	3,3
Solicitação do adolescente	04	13,3
Total	**30**	**100**

* Carroceiros são adolescentes que utilizam a carroça para o sustento da família. Saem pela cidade a procura de papelão, garrafas, latas, ou mesmo lixo. Para os responsáveis do projeto mencionado, esta atividade de sobrevivência facilita a atividade de contravenção.

** Cetrim: Centro de Triagem de Menores, entidade de atendimento a meninos e meninas entre 07 e 14 anos de idade. No período em que desenvolvemos a pesquisa o Cetrim muda de nome sendo então Ciaca, Centro Integrado de Atividades Culturais e Artísticas.

unesp

Embora tenham sido encaminhados a esta instituição de atendimento pelos problemas apresentados na Tabela, não podemos considerar que estes meninos perderam vínculos familiares. Dez meninos vivem com os pais, nove apenas com a mãe, cinco apenas com o pai, cinco vivem com os avós, e um adolescente mora com o tio. Esses dados reafirmam o trabalho de Sarti (1995) demonstrando que meninos na rua e meninos de rua, têm todos vínculos familiares e que estão na rua ou fora da escola não apenas pelo abandono da família ou sua desestruturação completa.

De acordo com o Relatório Sócio-Econômico do *Projeto Formando Cidadão* de 1999, a maioria destes meninos tinham como rotina diária antes de ingressarem no projeto guardar carros (em sua maioria) ou ainda, catar papel e engraxar, reafirmando a necessidade de complemento da renda familiar de muitos meninos em nosso país. (Martins, 1996a)

Oriundos de famílias que têm em seu orçamento uma reduzida quantia para o sustento, esses adolescentes, em sua maioria, estão entre aqueles que encontram na rua uma forma alternativa de completar a renda familiar, o próprio sustento, e se divertir. Por outro lado, estes adolescentes se encontram em situação de risco uma vez que não têm seus direitos garantidos. A exclusão, segundo Abramovay (1999), caracteriza-se em privação ou negação da condição humana (ação, comunicação, discurso, realização de potencial), concretizada através da privação dos espaços públicos e criação de templos de consumo favorecidos pelo apoio dos meios de comunicação.

> *O Projeto Formando Cidadão propõe-se, então, como medida de proteção, a ressocializar o adolescente e prepará-lo para o mercado de trabalho: 'a implantação do Projeto Formando Cidadão surgiu após a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente e teve sua base na proposta de transmitir cidadania em instituição militar.'* (Passeri, 1999, p.8)

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18

Esta posição "pedagógica" – transmitir cidadania em uma instituição militar – pode ser melhor compreendida confrontando-a com a própria Polícia Militar.

Criada em 1831, com sua organização atual concebida em 08 de abril de 1970 (Cruz, 1989), a Polícia Militar surge no século XIX para reagir a movimentos sociais que contestavam a ordem existente. O embasamento está na Lei de Segurança Nacional, e muito se aproxima das instituições totais (Cruz, 1989). Ironicamente, observamos tanto nos trabalhos de Castro (apud Vianna, 1997) como de Cruz (1989) que a carreira militar continua, como no Império – como afirmamos no primeiro capítulo deste trabalho –, um dos poucos caminhos para o jovem pobre seguir estudos superiores. De acordo com Cruz (1989, p.150), o papel social da Polícia Militar é:

> *proteger a população, leia-se, proteger a propriedade privada. O policial vivencia, portanto nesse raciocínio, uma contradição inerente ao sistema produtivo: por um lado, é visto pela população como uma figura odiosa, pois assume concretamente a força abstrata da repressão; por outro lado, criada a mediação ideológica de segurança, a população o deseja nas ruas.*

Como bem lembra Vianna (1997), a juventude é objeto de atenção ambígua, e esta condição torna-se delicada quando tratamos de segurança pública e juventude.

Os estudos realizados nas cidades periféricas do Plano Piloto do Distrito Federal tratam com propriedade dessa ambigüidade juvenil e da visão policial. Os dados de Abramovay (1999) demonstram claramente o binômio juventude-polícia. Para os primeiros a polícia sugere conflito latente; já para a polícia falar em juventude é sinônimo de irresponsabilidade e falta de limite. A situação se agrava quando se trata da juventude da periferia, vista como revoltada, provinda de famílias desestruturadas. Para estes jovens, a polícia se vê como alternativa educadora, hoje centrada no policiamento ostensivo, no "baculejo" (revista), admitindo tratamento diferenciado daqueles pertencentes ao Plano

Piloto do Distrito Federal (juventude de classe média, média alta). Ao mesmo tempo, *"policiais e jovens compartilham o mesmo processo de desigualdade social e exclusão, ainda que experimentem facetas distintas"*. (Abramovay, 1999, p.165)

Nesse emaranhado de figuras sociais, encontramos adolescentes que, desde 1995, têm na cidade de Maringá um projeto de educação militar, buscando a formação de cidadãos, com adolescentes considerados em situação de risco social e pessoal. Este projeto, funcionando em contra-turno à escola, apresenta para um grupo, no máximo 20 jovens, atividades que contribuam para sua formação. No período em que desenvolvemos esta pesquisa as atividades foram: participação no *Projeto Logo fora da escola*, atendimento psicológico (individual e em grupo), educação moral (normas de convivência social), Ordem Unida (Técnica Militar de atividade em grupo)[19], educação física (natação, futebol e aeróbica), karatê (através do programa estadual "Karatê – piá no esporte"), lazer (cinema, teatro, acampamento, passeios turísticos), além de três refeições diárias e as visitas realizadas pela equipe técnica no domicílio e na escola[20].

Todas as atividades eram acompanhadas/supervisionadas pelo Agente Social, sempre obedecendo às sugestões do Cabo (autoridade máxima no dia-a-dia dos meninos). As possibilidades de profissionalização resumiram-se na tentativa de iniciar uma oficina de mecânica e no início de cursos de empacotador. As atividades de lazer no primeiro semestre resumiram-se a jogos de boliche e uma apresentação de teatro organizada pelo projeto de informática.

---

[19] Segundo Passeri (1999, p.45): *"A Ordem Unida e as Paradas Semanais são atividades exigidas ao Policial Militar. Ordem Unida é uma norma onde todos os integrantes de uma unidade militar realizam suas ações para apresentação ao Comandante; a Formatura é a união semanal da tropa para sua apresentação ao comandante da Instituição. Por solicitação do Comandante do 4º Batalhão da Polícia Militar todos os adolescentes que freqüentam o Projeto no período da manhã participam do treinamento de Ordem Unida e semanalmente se apresentam, juntamente com policiais, nas atividades de Formatura"*.

[20] Vale observar que em todo nosso tempo de pesquisa as bolsas-auxílio não foram recebidas pelos adolescentes o que causou o abandono de alguns, para voltar a completar a renda familiar. Dados do projeto afirmam a suspensão de dois anos desta bolsa, responsabilidade das Associações Comerciais e Industriais das cidades envolvidas.

unesp

De acordo com a pesquisa de Passeri (1999), quando entrevistou os meninos que freqüentavam o projeto, todos gostavam do projeto, consideravam o tratamento recebido bom – mesmo reclamando dos desrespeitos dos colegas e da equipe de trabalho –, e apontam como ponto negativo a falta do pagamento da bolsa-auxílio (previsto no projeto), limpeza do local, falta de aulas de reforço e o desrespeito recebido. Embora gostem de todas as atividades, afirma Passeri (1999, p.49): *"no entanto, devemos dizer que dentro do quartel encontramos uma liberdade vigiada onde, o adolescente deve seguir algumas normas que em outra instituição não seria exigida (questão da vestimenta, Ordem Unida, Desfile em Honra a Bandeira)"*.

O que nos parece, ao observarmos essas atividades e delas participarmos em alguns momentos, é que esta *educação militar* se aproxima das metodologias adotadas pelas instituições estudadas por Constantino (2000, p.28). Com uma política de reintegração social de caráter essencialmente paternalista,

> *por meio de práticas repressivas, a instituição pretende ajustar o indivíduo à sociedade, mas acaba produzindo o efeito contrário, ou seja, o de reafirmação de sua marginalidade, porque o menor, ao se sentir considerado como um marginal, corresponde às expectativas que se formam sobre ele.*

A medida em que cada passo é vigiado e supervisionado, os cursos são acompanhados pelo Agente Social; da escola devem trazer o caderno com 'visto' da professora; em casa, em muitas situações, o policial tenta substituir a família resolvendo problemas na comunidade; na sede do projeto no 4º Batalhão devem seguir todas as instruções para não contradizer a ordem do quartel, ou seja, não podem agir como adolescentes (como fazer barulho quando jogam) – daí entendermos que essa metodologia educacional muito se aproxima aos objetivos observados por Milito e Silva (1995, p.126)

unesp

quando educadores de rua no Rio de Janeiro: "o que se quer realmente é tirá-los de **nossas** vistas, é afastá-los das **nossas** calçadas, é impedir que **nossas** crianças sejam por eles molestadas. Ou seja, o espaço da cidadania é nosso, a eles (para sua proteção) reservamos a reclusão".

4.2 O espaço alternativo em desenvolvimento

O desenvolvimento do trabalho no *Projeto Logo fora da escola*, com duração de um ano previa 46 encontros com cada turma (tarde – convencionalmente por nós determinada de Turma 1; e manhã, por nós determinada Turma 2) totalizando 92 encontros no projeto de informática educativa, com duração de um ano. Uma turma foi cancelada temporariamente (ou suspensa, somente retornando no semestre seguinte) para um curso de marcenaria. Tivemos então uma alteração em nossos encontros: com a primeira turma (tarde) tivemos 27 encontros, e com a segunda turma tivemos 34. Outros encontros cancelados foram causados por: problemas com o veículo da instituição, atividades no 4º Batalhão, cerimônias de encerramento do ano – durante o primeiro semestre de trabalho.

Quanto aos adolescentes, tivemos ao todo – como já afirmamos anteriormente – 30 freqüentando o *Projeto Logo fora da escola*: 06 meninos no segundo semestre de 1998, 11 meninos no primeiro semestre de 1999, e 13 meninos que participaram dos dois semestres de trabalho, ou seja, durante todo o desenvolvimento da pesquisa.



Tabela 4: Adolescentes integrados ao *Projeto Logo fora da escola*

Adolescentes*	Data de nascimento	Ano de participação
Ale	1986	1999
Alex	1983	1999
And	1987	1999
Ant	1984	1999
Car	1983	1998 – 1999
Dav	1983	1998
Dee	1986	1998 – 1999
Den	1983	1998
Dou	1985	1998 – 1999
Eme	1986	1998 – 1999
Eve	1983	1998
Fab	1985	1999
Fabr	1983	1998
Fla	1986	1998 – 1999
Fran	1986	1998 – 1999
Gli	1986	1999
Iv	1983	1999
Jai	1982	1998 – 1999
Juá	1987	1998 – 1999
Lea	1987	1998 – 1999
Lui	1985	1998 – 1999
Man	1984	1998
Mar	1984	1999
Marc	1984	1999
Pau	1986	1998
Raf	1985	1998 – 1999
Rod	1983	1999
Rodr	1985	1998 – 1999
Ron	1985	1999
Sid	1984	1998 – 1999

*Os nomes dos adolescentes não serão divulgados aqui.

A organização dos encontros prevê diferentes momentos de organização no grupo. A cada encontro temos quatro atividades: **Atividade Inicial** (chamada também de Assembléia Inicial), **Atividade Lúdica**, **Atividade Prática**, e **Atividade Final** (também denominada de Assembléia Final). Durante a Assembléia Inicial se discute com os grupo as atividades a serem desenvolvidas durante o encontro, bem como discussão de temas e posicionamento dos adolescentes quanto ao trabalho. Na Atividade Lúdica, buscamos proporcionar através das brincadeiras um outro trato com o conhecimento, seja ele um comando da Linguagem Logo, uma interação com o grupo, um trabalho em equipe. A

Atividade Prática centra-se na própria atividade no computador, no trabalho direto com a Linguagem Logo. Por fim, na Assembléia Final pretende-se discutir o encontro realizado, as descobertas, as dúvidas e possíveis programações para encontros futuros. O cancelamento ou alteração desta organização do trabalho depende da opinião do grupo.

É importante ressaltar também a dinâmica do trabalho que se realiza em grupo. Os adolescentes organizam-se em dupla para o trabalho no computador.

Todas as turmas integradas ao *Projeto Logo fora da escola* tiveram duas professoras/facilitadoras acompanhando o trabalho das crianças e adolescentes, discutindo sempre o trabalho em reuniões semanais com todo o grupo. Estas reuniões tinham como objetivo não só a discussão dos trabalhos em desenvolvimento como também discussões de temas e leituras de textos para auxiliar o trabalho no espaço. Durante todo o desenvolvimento dessa pesquisa tivemos como parceiras duas professoras/facilitadoras – estudantes de pedagogia que desenvolviam pesquisas de iniciação científica na Universidade Estadual de Maringá – UEM.

O primeiro encontro do *Projeto Logo fora da escola* com o *Projeto Formando Cidadão* foi também o primeiro dia de funcionamento do projeto de informática educativa, tendo então a presença do Prefeito da cidade, acompanhado pela primeira dama então presidente do Provopar local, bem como da Secretária da Educação e de um pastor. Uma inauguração formal, com fotos e discurso. Em seguida, sentamos com os adolescentes para nos apresentarmos e nos conhecermos um pouco, todo o tempo acompanhados por um Agente Social e um Cabo Militar.

Para iniciar o trabalho centramos no primeiro dia uma discussão sobre o que seria informática e como trabalharíamos durante os encontros, tendo como objetivo a exploração do computador e construção de um texto, uma vez que muitos não haviam ainda tido contato com a máquina. Para Rodr (13 anos) informática é *informação automática*.

unesp

Fran (12 anos) define como *mexer no computador*. Logo no primeiro contato Raf (13 anos) pergunta: *Tem uma cabeça no computador?*

No segundo encontro, dedicamo-nos então em apresentar a Linguagem Logo para o grupo. A apresentação se inicia na Assembléia Inicial quando discutimos sobre o que é a Linguagem Logo, quem é seu criador, como podemos trabalhar e quem é a tartaruga. Nessa discussão inicial procuramos ressaltar a importância do erro e da possibilidade de diferentes caminhos para um mesmo resultado utilizando para isso o desenho de um quadrado e de uma flor realizado por alguns meninos do grupo. A Atividade Lúdica também se centra na linguagem quando cada integrante escolhe um animal para representar e, a cada ordem de um dos bichos, todos devem andar de acordo com o que escolheu, é o jogo dos *animais*. Dessa forma cada integrante caminhará de acordo com os comandos solicitados: para frente 2, para direita, para trás 5, para esquerda etc. No início do trabalho não informamos os ângulos das direções pois automaticamente utilizamos para nosso corpo 90 graus quando desenvolvemos a brincadeira dos animais.

Seguimos então para Atividade Prática onde o desafio é conseguir mover a tartaruga. Durante a atividade os diálogos demonstram a interação com o animal cibernético. As expressões e denominações para a tartaruga são variadas e os diálogos começam a aparecer transformando-se num grande jogo de descobertas; muitos adolescentes chamam-na de *anta*, de *burra* por sempre responder aos comandos solicitados que *não aprendeu* ou que *precisa de mais dados*. Pela discussão da dupla Raf e Lea podemos observar: Raf já nervoso por não ver resultado digita *se arruma* para a tartaruga, mas ela responde *ainda não aprendi se arruma*. Seu parceiro se aborrece: *A gente coloca 20 e ela não anda nada! Tem que colocar 2000!* Ao observar as respostas Lea comenta com o parceiro: *Quer ver que ela vai responder: ainda não aprendi para frente!*

unesp

A medida que foram descobrindo os comandos, os colegas que estavam em outros computadores tentavam olhar para *copiar* ou discutir para adivinhar. Percebendo essas intenções, algumas duplas optaram por virar o monitor de vídeo impedindo a visão total de seu trabalho.

A partir do terceiro encontro as propostas encaminham-se diretamente aos trabalhos realizados pelas duplas na Atividade Prática. Selecionamos assim, algumas Atividades Lúdicas que acompanharam nosso trabalho com os adolescentes: *Caixa Surpresa* – uma caixa com comandos da tartaruga circulava numa roda e quem estive com ela em mãos deveria retirar um dos comandos e executá-lo (neste jogo utilizamos também perguntas sobre a linguagem e desenvolvimento dos encontros); *Caça ao Tesouro* – suas pistas eram com comandos Logo; *Volta ao Lar* – jogo confeccionado pelo grupo de professoras onde a tartaruga anda o número de casas sorteado no dado e em cada lugar que pára recebe tarefas ligadas a linguagem; *Dominó-Logo*; jogos matemáticos utilizando baralho; jogos diversos (dama, xadrez, dominó, dados, bolinhas de gude, etc).

Além de proporcionar um momento lúdico durante os encontros, as discussões e observações desta atividade proporcionam melhor compreensão do envolvimento dos adolescentes com o trabalho proposto. Em nosso terceiro encontro com a turma 2 (manhã), quando desenvolvíamos nossa atividade lúdica com *Caixa Surpresa*, Fla tira um comando que diz *fale sobre o curso de informática*; muito envolvido com o trabalho afirma imediatamente: *Agora informática é vida!* Em um outro momento, agora em nosso 15º encontro, ao jogarmos *Sempre 15* (jogo com baralho em que a soma de duas cartas deve ser 15) em dupla, Raf ansioso ressalta ao parceiro: *Agora vou raciocinar. Raciocina Fla. Pensa!* Seu adversário, muito preocupado, Dee: *Ai meu Deus! Dá até desgosto!* Em outro momento, a atividade em desenvolvimento é *Caça ao Tesouro*. Formamos duplas para seguirem pistas e, como estávamos com um adolescente sem parceiro, aceitamos a proposta

unesp

de Dou de sortear quem ficaria como auxiliar das duplas, esclarecendo dúvidas e observando se o encaminhamento da atividade estava correto. Sendo sorteado, Dou mesmo afirmando *não ter feito nada*, sempre auxiliando os novos integrantes, foi responsável pela maior parte na resolução de problemas levantados pelo grupo durante a atividade. Esta também nos proporcionou a discussão sobre o erro e o desenvolvimento individual, uma vez que ouvíamos sempre adjetivos a respeito das capacidades de uns em relação a outros.

As Assembléias, tanto a inicial quanto a final, centram-se também no desenvolvimento do trabalho, buscando intensificar o diálogo e as discussões a respeito das descobertas e dúvidas sobre a linguagem de programação. Neste momento também discutimos sobre conceitos e preconceitos que aparecem durante o desenvolvimento das atividades, buscando melhor integração do grupo e maior compreensão da ação em curso.

Durante todo o ano de atividade, as discussões por nós propostas para o grupo centraram-se basicamente no trabalho em dupla e em grupo e no respeito com o próximo.

Tivemos preconceito entre os parceiros como sentimento presente todo o tempo de trabalho. Aos amigos negros o apelido era *macaco*, aos amigos com dificuldades, ou limites diferenciados, o apelido era *burro*. Até mesmo o responsável pelo projeto demonstrou mais de uma vez essa posição; em nosso 13° encontro afirma que Fab necessita de atenção especial, pois apesar de ser um bom menino tem *sangue ruim*, referindo-se a sua família.

Mas o maior problema, talvez porque seja por nós privilegiado – ao contrário dos responsáveis pela instituição com quem trabalhamos –, foi o trabalho em dupla. Ao estudarmos o relatório de atividades desenvolvidas durante a pesquisa observamos as dificuldades.

No oitavo encontro da turma 1 (tarde) observamos que os meninos ainda não trabalham em grupo. A idéia é de que, como falou o *professor* (referem-se ao Cabo

unesp

responsável pelo projeto) quem faltar deixa o parceiro sozinho. Ou seja, para eles só é permitido o trabalho em dupla e estas são fixas. Em outros momentos, quando as discussões centram-se no desenvolvimento dos trabalhos com o parceiro, Fran afirma: *É melhor* [trabalhar em dupla] *porque se eu não tivesse o Dou para me ajudar não conseguiria pintar a bandeira que estava fazendo*. Em nosso oitavo encontro a discussão do trabalho em dupla é retomada e os adolescentes observam: para Dou *duas pessoas pensam melhor que uma*; Dee afirma que *dá para fazer mais coisas*; mas Rod observa que *dependendo do parceiro não dá para fazer nada*, mas admite que *sozinho cansa muito*. Neste momento a possibilidade de projetos maiores (mais complexos) ainda não foi considerada pelo grupo.

No sexto encontro da turma 2 (manhã) Den afirma: *Só no Logo é ruim a gente fazer sozinho! No colégio é um computador por aluno e quando é livre dá briga porque um quer um jogo e outro quer outro.* Observamos que, em alguns momentos houve trabalhos em grupo mas, na maior parte do tempo, percebemos a divisão na utilização do computador. Em algumas duplas optou-se por determinar um tempo para cada um fazer seu trabalho. Mas as discussões sobre o trabalho em dupla durante nossas assembléias permanecem durante todo o ano. Podemos observar na posição dos adolescentes em nosso 24º encontro: Sid afirma que trabalha-se em dupla *porque não tem computador para todos*; Ant pensa diferente: *porque um ajuda o outro*; Sid complementa a opinião do colega: *duas cabeças aprendem melhor que uma*; e Dou afirma *porque desenvolve*.

Essas discussões, portanto, permeiam todo o trabalho no espaço alternativo mesclando-se às descobertas realizadas pelos adolescentes e os momentos de interação e do trabalho em grupo, organização que até então não conheciam muito bem, ao menos em um espaço educativo.

No início do trabalho com a Linguagem Logo observamos uma intensa, para não dizer unânime, vontade do grupo para desenhar bandeiras. Boa parte do primeiro

semestre de trabalho no espaço de informática centrou-se nos projetos de bandeiras. Em nosso oitavo encontro, observando essa impossibilidade de alteração, perguntamos ao grupo o motivo dessa preferência e obtivemos duas respostas: para Fla é *porque a bandeira é mais fácil*, e para Man *porque era a Copa do Mundo!*

Mas as dificuldades vão aumentando a medida que os projetos vão se aprimorando e, mesmo pensando nas bandeiras, os problemas apareceram, fosse ela brasileira ou não.

Um exemplo muito interessante é a descoberta do círculo. Iniciando sempre com as *"garatujas"*, ou desenhos aleatórios, numa experimentação e exploração do objeto muito próximo a fase sensório-motora, os adolescentes começam a pensar em ações mais audaciosas e conquistar o desenvolvimento de projetos mais complexos. Nesse aprimoramento do trabalho com o computador, quando pensam em fazer as bandeiras o desenho do círculo é um enigma. Apresentaremos nos próximos parágrafos alguns exemplos dessa descoberta, antes de tratarmos do desenvolvimento do trabalho de alguns adolescentes.

Em nosso quinto encontro, a dupla Car e Eve sentem necessidade do círculo por estarem fazendo a bandeira do Brasil. Começam então a discutir se conseguiriam ou não, sendo a principal preocupação a possibilidade de tentar e estragar todo o trabalho realizado. A facilitadora intervém então propondo que abram uma nova página para tentarem fazer o círculo, a dupla levanta e anda pela sala como se fosse a tartaruga. Car levanta uma hipótese: *Andar um pouco para frente e um pouco para direita*. Retornam então ao computador. Chamam atenção quando têm sucesso: *Olha professora! Nós conseguimos!*, explicando-nos que basta pedir para a tartaruga andar para frente 12 e para esquerda 23. Em assembléia final comenta Car: *Aquele círculo é difícil! Primeiro foi difícil e agora é fácil*.

unesp

No encontro seguinte é a dupla Fla e Fab que solicitam ajuda para fazer um círculo. A facilitadora convida-os então para levantarem-se e andarem em círculo, prestando atenção em seus corpos. Fla observa Fab andando em círculo e diz: *Já sei! Pd 1, pd 1!* Ao ser questionado se somente para direita seria suficiente responde: *Não, para frente também*. Em assembléia final Fla diz que não conseguiu terminar seu projeto pois só no final do encontro conseguiram o tamanho do círculo desejado para a bandeira. Fab complementa dizendo, socializando a informação com os colegas: *Tem que colocar pf 2 pe 2*.

Em nosso décimo encontro é Raf quem solicita ajuda da facilitadora explicando-se: *Como faço para fazer a roda? Comecei mas não consegui da outra vez*. Ele anda em círculo para observar quais seriam os comandos necessários chegando a uma proposta: REPITA 20 [PD 3 PF 2]. Ao perguntar quantas vezes necessitava do comando, Raf conta e chega a um outro: REPITA 120 [PD 3 PF 2]. Não satisfeito volta a proposta anterior mas com alterações: REPITA 20 [PD 1 PF 2]. Percebendo a diferença entre os círculos interfiro: *E se você aumentar o comando para direita?* Raf aceita a sugestão: *Vou colocar 5 (pd 5). Olha! Se aumentar (o giro) diminui (o círculo)! Vou colocar 10 (pd 10)!* Minutos depois nos chama para observarmos seus trabalhos: *Olha lá! Olha! Deu certo!*

Sid também necessita do desenho do círculo: *Como faço um círculo?* Incentivado a conversar com colegas chama atenção de Fab: *Como faço para fazer um círculo Fab?* Para ajudar o amigo Fab fala o comando: *Repita.* Segue então a orientação do colega: REPITA [PE 1 PD 20], mas a tartaruga precisa de mais dados e Sid não compreende, voltando a perguntar para Fab: *Como eu faço?* Fab observa então os procedimentos adotados pelo amigo e lhe explica: *Coloca quantas vezes você quer que ela faça*. Num segundo momento pensa em mudar a cor e solicita novamente o amigo: *Para mudar a cor só coloco o número 14?* Fab explica então que deve mudar a cor do lápis da tartaruga. Sid tem uma hipótese: *Ml (mudelápis)?* Fab corrige o amigo: *Mudecl (mude cor*

unesp

do lápis). E Sid compreende: *Mudecl. Olha minha cabeça como está.* E em seguida afirma: *Agora eu sei o que vou fazer!*.

Esses relatos demonstram um pouco como são as descobertas e nossas intervenções no ambiente Logo. O princípio está centrado no desenvolvimento do aprendiz e não no ensino do professor. Dessa forma, pensamos que a melhor maneira de explicitar o desenvolvimento do trabalho seja através do relato de alguns deles. Neste momento, apresentaremos o desenvolvimento do trabalho de sete adolescentes que participaram do *Projeto Logo fora da escola*, todos integrantes do *Projeto Formando Cidadão*.

DAV.

Nascido com 1983, então com 15 anos, foi encaminhado ao PFC por evasão escolar, problemas em casa e uso de drogas. Cursa a 5ª série do Ensino Fundamental durante a noite. Sua permanência no *Projeto Logo* é no primeiro semestre de 1998 participando de 16 encontros. Estudando durante a noite, Dav freqüenta os dois períodos de atividades no *Projeto Formando Cidadão*, participando assim das duas turmas no *Projeto Logo fora da escola*.

Em seu primeiro encontro explora o editor de texto. Em seu segundo dia *ensina* seu parceiro o que já havia feito no primeiro dia: *O que eu aprendi ontem eu passei para ele!*

No terceiro encontro e primeiro contato com a tartaruga, Dav a chama de *"Anta!"*. Quando conseguem fazer a tartaruga andar seu parceiro ressalta: *"Até que enfim, hein Dav!"*. Iniciam o desenho de uma casa, mas não têm sucesso em desenhar o telhado e se aborrecem: *"Vai começar tudo de novo!"*. Para pintá-la aprendem outro comando: usetinta (hipótese) = pinte (comando). Mas, sentindo dificuldades em arrumar o telhado que estava torto abandonam o projeto e iniciam uma nova página com comandos aleatórios

unesp

observando o resultado. Em seu quarto encontro, em parceria agora com Man, inicia o desenho de um campo de futebol. No quinto encontro, em parceria com Dou, realizam projeto da bandeira do Brasil, abandonando o anterior. Neste encontro Dav auxilia outra dupla para pintar o desenho. (Figura 1). No próximo encontro marcado Dav não pode comparecer pois foi **punido** não vindo ao projeto por não querer tomar café de acordo com o depoimento de amigos presentes neste dia no projeto. Em seu sexto encontro então realiza o projeto de uma televisão (Figura 2).

Figura 1

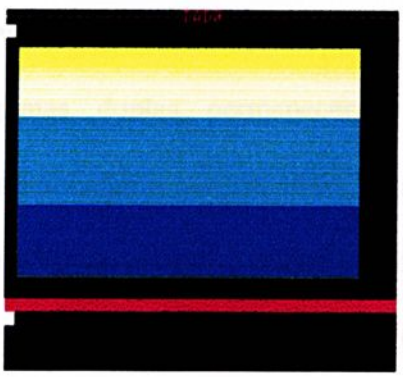
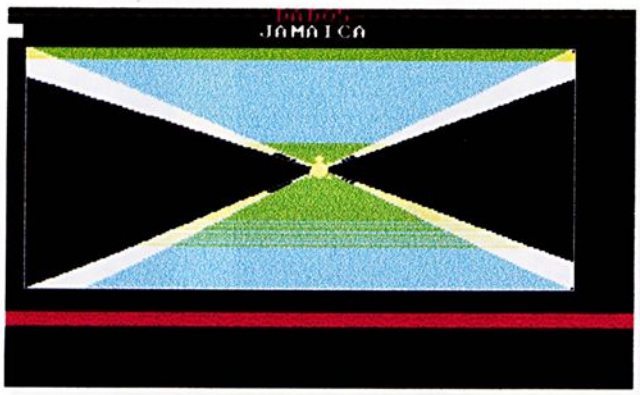


Figura 2



Em seu sétimo encontro, em parceria com Raf, Dav pensa em desenhar a bandeira da Inglaterra. Conversa com colegas sobre a impossibilidade de fazer um círculo e propõe sua hipótese: *"peça use compasso"*. Terminam a bandeira mas seu parceiro acha que *"Dá muito trabalho"*. No oitavo encontro, agora em parceria com Dou, optam pela bandeira da Jamaica. Primeiro fizeram um retângulo; para as linhas diagonais colocam a tartaruga em uma extremidade do retângulo e utilizam o comando POSINICIAL. Observam então o procedimento errado sem sucesso quando realizam a segunda linha, paralela a primeira. Resolvem assim que esta será uma imitação, optando por deixá-la dessa forma (Figura 3).

Figura 3



Em parceria com Raf, no nono encontro pensam na bandeira da Suécia. Escrevem os comandos sem abreviá-los, apenas retornando o cursor sem escrevê-los novamente (Figura 4) e iniciam outros projetos. Dav afirma em assembléia final que algumas duplas permaneceram durante o encontro observando os trabalhos que desenvolviam e que, as vezes, viraram o monitor, impossibilitando uma visão total da tela. Seu décimo encontro centra-se no projeto de um livro. Sempre solicitando a ajuda de seu parceiro (Raf), inicia o livro escrevendo uma parte e deixando outra para o colega escrever. Como seu parceiro se recusou a terminar o trabalho, ele digita enquanto o ditado é feito pelo amigo. Decidem em fazer a bandeira da Bulgária mas optam pela da RDA que encontram em um cartaz sobre as Olimpíadas de 1992. Quando interferimos dizem que a bandeira é de Rondônia, discutimos então explicando o verdadeiro significado das siglas RDA (República Democrática Alemã). Em assembléia final Dav diz que foi bom e seu amigo interfere: *"Mentira. Você ficou nervoso"*, e em seguida explica a todos: *"É claro! Sei lá. No papel é uma coisa e no computador é outra"*. No 11° encontro, com o projeto de um carro proposto pelo parceiro (Dou), iniciam o desenho de um círculo com sucesso (pf 10 pe 10). Eles fizeram dois projetos neste encontro, a bandeira de Dav (Figura 5) e outro que pensam em alterar (Figura 6).

Figura 4

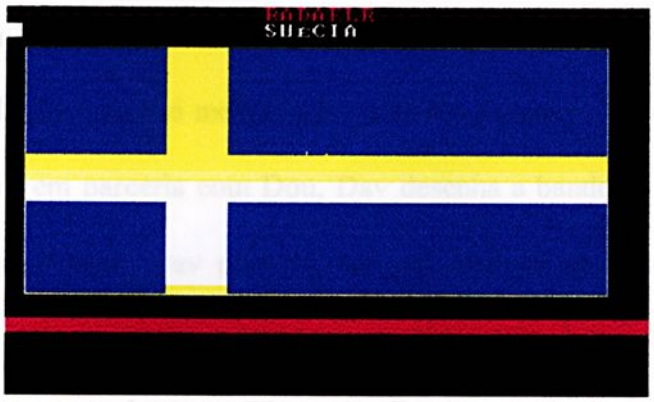


Figura 5

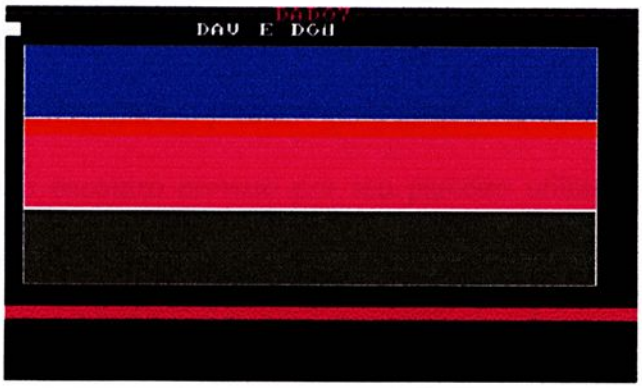
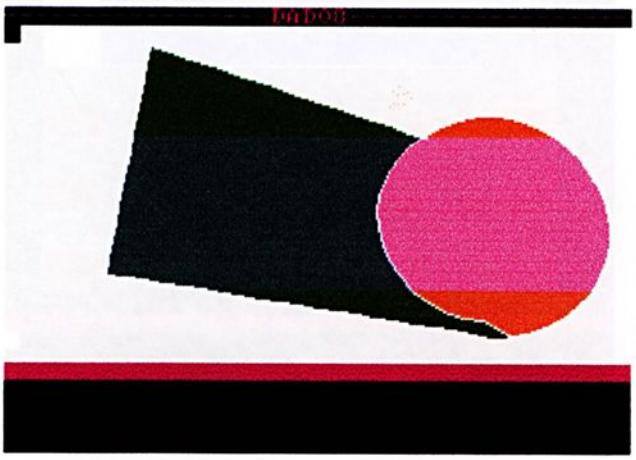


Figura 6



No 12º encontro Dav e Raf projetam uma sala de aula. Terminam o desenho da sala e inicia com o auxílio do parceiro a procura pela cor desejada. A dificuldade do trabalho apresenta-se quando pintam o chão, pois a tela ficaria toda pintada, estando a

'porta' da sala aberta provocando assim o vazamento da tinta. A resolução do problema foi fechar a 'porta', pintar o chão da sala e abri-la novamente (Figura 7). Quanto ao trabalho em dupla diz que está melhorando, pois seu parceiro *"hoje ele falou mais coisas"*. No 13º encontro, em parceria com Dou, Dav desenha a bandeira do Acre (Figura 8). Observando nossas anotações, Dav pergunta se não estamos escondendo algo e diz que enjoou da tartaruga. Aceita mais um parceiro no grupo (Fran) e concluem mais um projeto, descrito como *um monte de riscos* (Figura 9). Com a entrada de mais um parceiro no grupo, a dupla o ajuda a concluir seu projeto de uma bandeira (Figura 10). Em seu 14º encontro volta a dizer para a facilitadora que enjoou do projeto. Traz cd e fita cassete para ouvirmos durante o encontro. Auxilia seu parceiro que domina o teclado neste dia na construção de uma casa. Termina o encontro *nervoso* por seu parceiro utilizar o comando AD apagando todo o desenho.

Figura 7

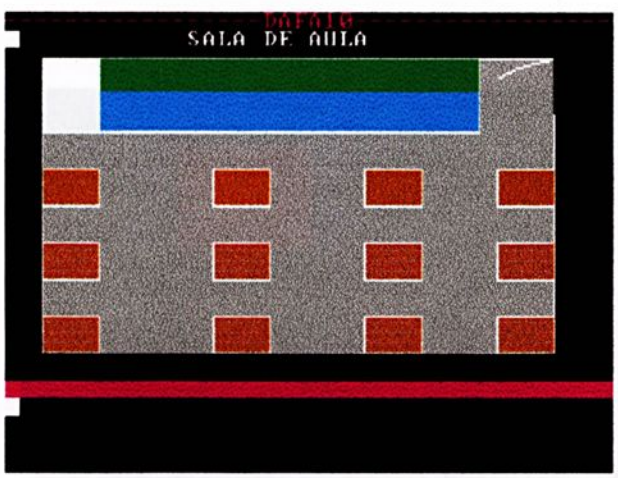


Figura 8

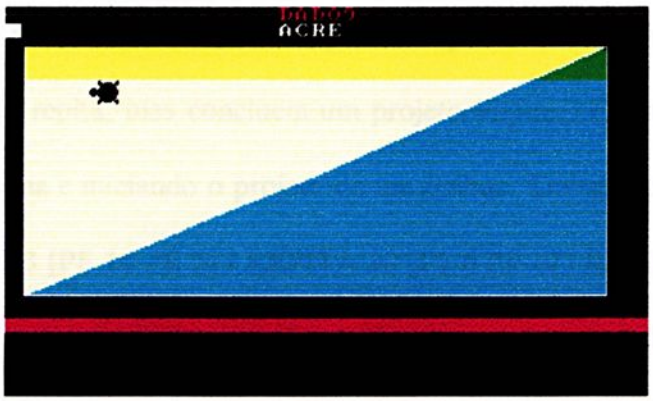


Figura 9

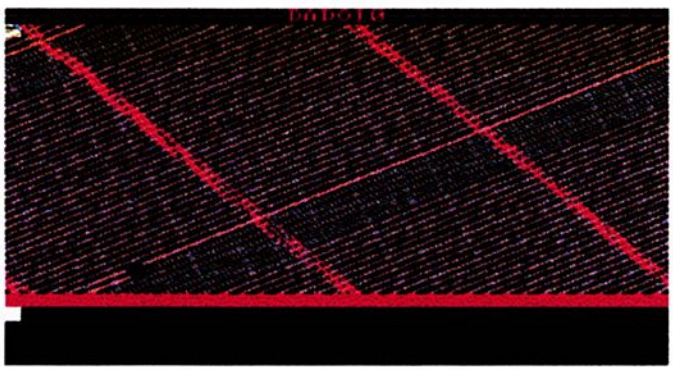
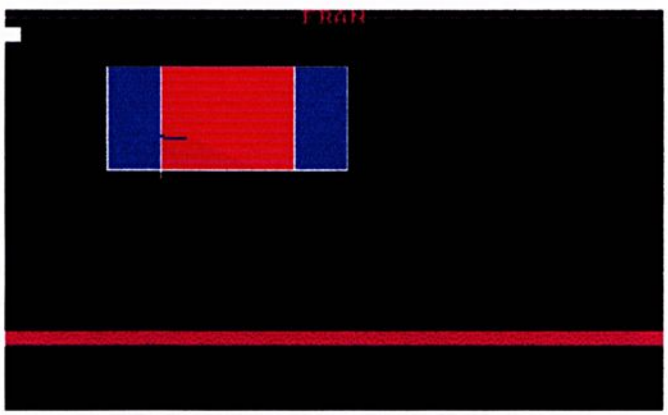


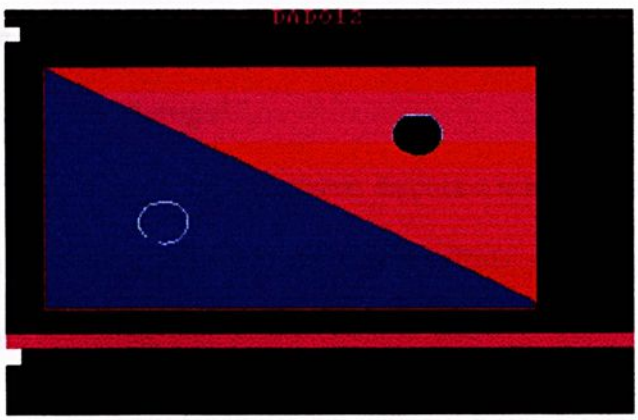
Figura 10



Em seu 15º encontro Dav diz que não gosta de estudar e que na escola não pode namorar, avisando-nos sobre o projeto: *"quando enjoar começarei a faltar!"*. Montam outro projeto, uma montanha: a primeira etapa é o desenho do sol utilizando o comando repita – REPITA 13 [PF 10 PE 3] / REPITA 10 [PF 3 PE 6] / REPITA 10 [PF 2

PE 3] / REPITA 10 [PF 2 PE 3] / REPITA 5 [PF 5 PE 10]. Terminam o encontro sem sucesso no desenho do círculo, pois o objetivo é descobrir como fazê-lo com apenas um comando repita, mas concluem um projeto Figura 11). Inicia seu 16º encontro nomeando uma página e iniciando o projeto de um ônibus. Trabalha de início com o comando repita – REPITA 3 [PF 10 PE 5] / REPITA 30 [PF 6 PE 6] / REPITA 30 [PF 3 PE 4] / REPITA 30 [PF 1 PE 2] / REPITA 180 [PF 1 PE 10] – na tentativa de desenhar um círculo, deixando para o parceiro o desenho das janelas. Ao pedir POSINICIAL, causando um traço não desejado no ônibus, resolvem mudar o projeto, iniciando-o na construção de um retângulo: REPITA 2 [PF 240 PE 90 PF 100 PE 90]. Ao fim do encontro declaram que o projeto continua sendo de um ônibus. Em nosso próximo encontro soubemos que Dav deixou o *Projeto Logo* e o *Projeto Formando Cidadão* quando arruma emprego num supermercado. Neste semestre aparece (durante seu horário de descanso) para saber sobre os amigos e sobre o andamento do projeto.

Figura 11



DEE

Nascido com 1986, então com 13 anos, foi encaminhado ao PFC por problemas de comportamento. Cursa a 6ª série do Ensino Fundamental. Sua permanência no *Projeto Logo* é de um ano participando ao todo de 24 encontros.

Em seu primeiro encontro, explorando o editor de texto, inicia seu trabalho no computador:

O PRIMEIRO DIA DE IMFORMÁTICA

NÓS SAIMOS DO QUARTEL NA PARTE DA TARDE

TARDE NO DIA 09/07/98 QUINTA FEIRA EM MARINGÁ.

EU DEE E EVE PARTICIPAMOS DO CURSO.

EU DEE GOSTEI DE MEXER NO COMPUTADOR FOI MUITO LEGAL E FOI MUITO BOM PARA MIM.

EU EVE ACHEI MUITO BOM E GOSTOSO

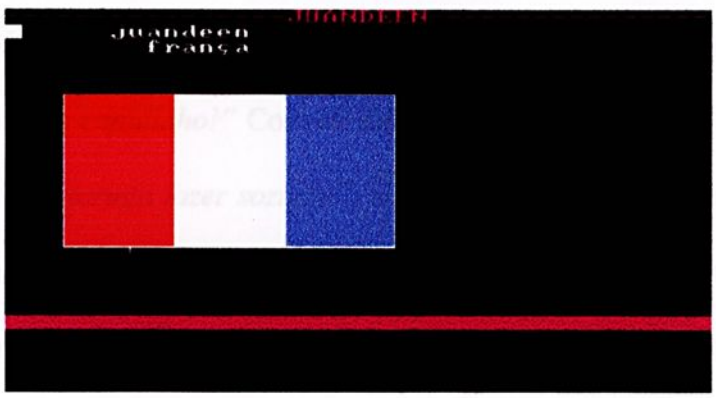
Em seu segundo encontro Dee tenta movimentar a tartaruga e conversa com ela tentando convencê-la: *"vamos menina, para frente"*. Já no terceiro encontro, faz parceria com Fran utilizando comandos básicos por extenso (parafrente...). Iniciam o projeto de uma bandeira mas não conseguem terminar o quadrado inicial. Abandonam então o projeto e voltam aos comandos básicos aleatoriamente. Dee sempre bem humorado brinca: *"Olha a situação dessa tartaruga!"*.

Em seu quarto encontro disputa o comando do teclado com seu parceiro (Jai) e com nossa intervenção muda de parceiro (Raf), auxiliando-o a fazer a bandeira da França. No quinto encontro, com outro parceiro (Lea) diz que foi muito ruim com o antigo.

No sexto encontro seu parceiro é Jua. Desenvolvem o projeto de uma bandeira mas apagam – sai, dá uma volta pela sala e retorna ao computador. Terminam o desenho e se divertem pintando a bandeira: Dee: *"Agora use nada"*, Jua: *"Pelo amor de Deus!"*, Dee: *"Uh! Vamos apagar tudo isso?"*, Jua: *"Tomara que alguém não apague não é?!"* (Figura 12). Diz que conseguiram fazer a bandeira da França e utilizam MUDECL, pois

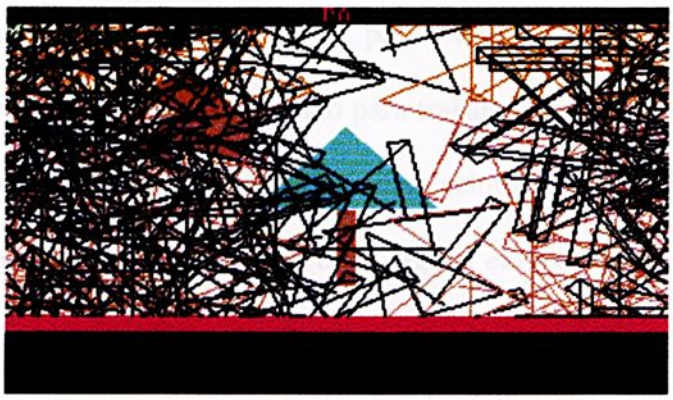
tinha anotado em seu caderno. No sétimo encontro, conversando sobre o trabalho em dupla, Dee afirma: *"dá para fazer mais coisas"*. Fazendo novamente parceria com Jua, optam por desenharem uma árvore de Natal. Desenham o tronco com facilidade mas para desenhar a copa não encontram o posicionamento desejado e reclama: *"Olha! Não estou falando, essa tartaruguinha é doida!"*. Identificam um problema, a copa da árvore está muito baixa e Dee responde nossa intervenção sobre a direção a ser tomada: *"Para direita simplesmente"*. Em seguida chama nossa atenção: *"Agora eu estou conseguindo!"*. Mas, encontrando mais obstáculos, resolvem abandonar o projeto e iniciar uma bandeira.

Figura 12



Oitavo encontro, trabalhando sozinho, Dee inicia novamente o projeto da árvore de Natal conseguindo desta vez desenhar metade da copa e ressalta entusiasmado: *"Vai dar certinho hein?"*. Terminando o desenho, Dee, com as anotações dos comandos utilizados para desenhar a árvore, decide trabalhar com o comando APRENDA no verso da página (CTRL + C): APRENDA NATAL UN PT 75 PF 50 PT 50 PD 90 PF 10 PE 90 PF 50 PD 90 PF 40 PT 90 PF 90 PE 130 PF 75 PT 75 PD 130 PT 90 PE 180 PD 130 PF 75 FIM. Retornando a página para colori-la, Deen não considera a posição inicial da tartaruga e a árvore fica em diagonal no monitor. Aborrecido, opta por desenhar várias árvores em posições aleatórias (Figura 13).

Figura 13



Em seu nono encontro faz parceria com Jai, iniciando o projeto do armário do *Projeto Formando Cidadão* onde guardam seus pertences. Após desenhar o armário e as portas, Dee se aborrece ao desenhar o trinco de cada uma: *"Eu não agüento, eu não agüento! Eu vou parar!"* Mas assim que descobre o erro se desafia: *"Ah! Quer ver como concerto isso rapidinho!"* Conversando com o parceiro ao lado, fala de seu projeto: *"Vou ensinar a tartaruga fazer sozinha"*, mas seus colegas ainda não trabalharam com REPITA, então lhes explica: *"Dá pra fazer, ela só não pinta"*. Interferimos dizendo que há também essa possibilidade, desde que ele tenha todos os procedimentos anotados, mas resolve: *"A gente anota depois"*. Antes de encerrarmos, Dee inicia a numeração do armário discutido sobre os número correspondentes aos colegas (Figura 14), deixando para concluí-los no próximo encontro. Neste dia Deen descobre mais um comando (CTRL + C). No décimo encontro, Dee conta sobre a Usina do Conhecimento[21] dizendo que lá não é muito fácil pois quando conseguem realizar um procedimento o professor já está dando outro passo. Neste encontro, seleciona seus arquivos e decide tentar fazer novamente uma pipa iniciada em encontros anteriores: *"Aí tá vendo! Aqui é profissional! Mas vai vazar não vai?"*,

[21] Projeto do Governo do Estado do Paraná onde se oferece cursos para a população. Algumas faltas no *Projeto Logo fora da escola* foram para que o responsável pelos meninos (Cabo) os levasse para esse lugar onde ele mesmo (para nossa surpresa, não havia professor nesta ocasião) fosse o professor de informática na instituição.

referindo-se a pintura. Explica-nos então que como essa pipa que está desenhando é a Maranhão não precisará de rabicó, pois é toda recortada. Ao terminá-la, volta o cursor ao início anotando todos os comando para trabalhar com APRENDA. (Figura 15). Em seu 11° encontro, Dee trabalha sem parceiro com velocidade e facilidade. Apaga sua pipa já iniciada para começá-la novamente: *"Pronto. Agora ela está onde estava. Só espero não errar de novo"* (Figura 16). Consegue terminar seu projeto neste encontro.

Figura 14

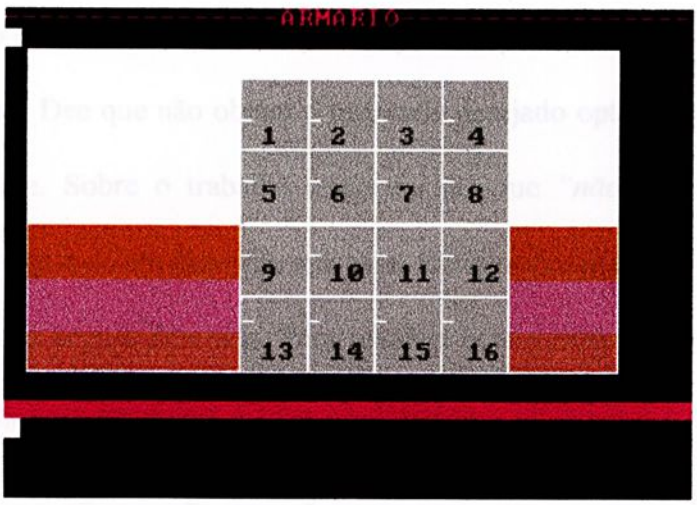


Figura 15

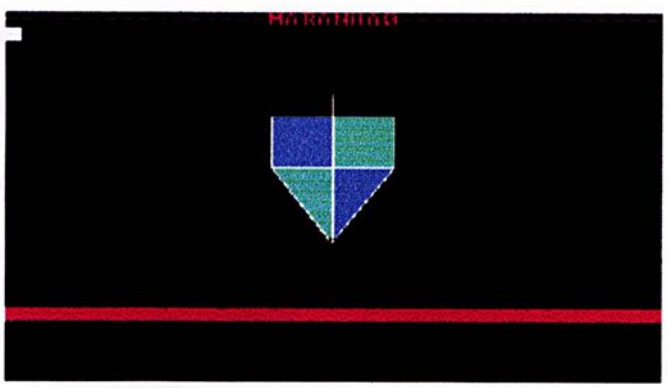
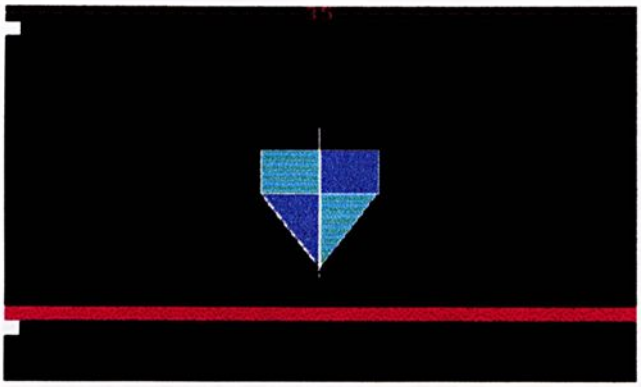


Figura 16



Dee faz parceria com Raf em seu 12º encontro. Inicialmente observa seu parceiro no desenvolvimento do projeto de um ônibus. Ao sentir dificuldades, Raf cede seu lugar para Dee que não obtém o resultado desejado optando por apagar e iniciar o desenho novamente. Sobre o trabalho neste dia diz que *"não vai"*. Seu 13º encontro não tem parceria optando em desenhar sua casa. Inicialmente pede para tartaruga andar PE 15 e não encontra o ângulo desejado. Para resolver o problema encontrado, utiliza o comando UN (use nada) até encontrar a posição desejada – tentativa e erro. Demonstrando-se nervoso por não conseguir atingir seu objetivo, foi feita nossa intervenção perguntando-lhe se não há outro caminho e Dee responde: *"Não sei. Fala aí porque eu não consigo"*. Durante o encontro Dee auxilia os colegas que o solicitam – Raf: *"Como faz para desaparecer a tartaruga?"*, Dee: *"Ad. Ad é apaga desenho, então é DT"*. Nomeia seu trabalho afirmando que já conhece 95% do programa ressaltando: *"só não usei ainda repita"*. Em seu 14º encontro dá continuidade ao projeto da casa desenhando a cerca e segue com os comandos: PF 40 PD 90 PF 15 PD 90 PF 5 UN PF 5 UL PF 20 PE 90 PF 25 PE 90 PF 20 UN PF 5 UL PF 5 e nomeia novamente. Segue auxiliando seus amigos. Sobre seu projeto declara: *"Acrescentei uma cerquinha"*, aperfeiçoando-o a cada encontro (Figura 17, Figura 18, Figura 19).

Figura 17

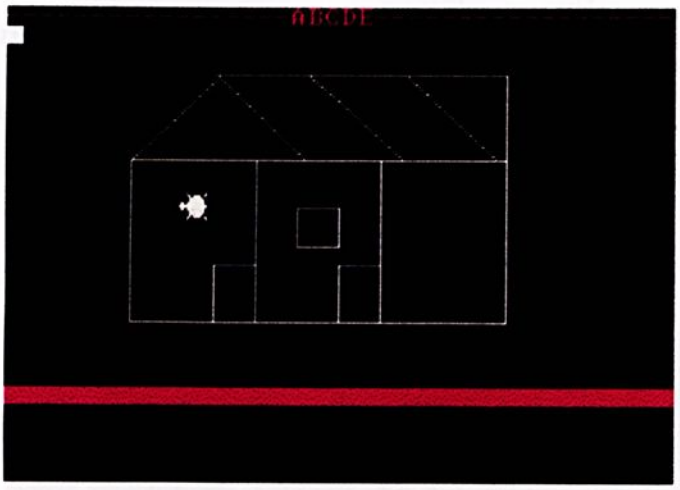


Figura 18

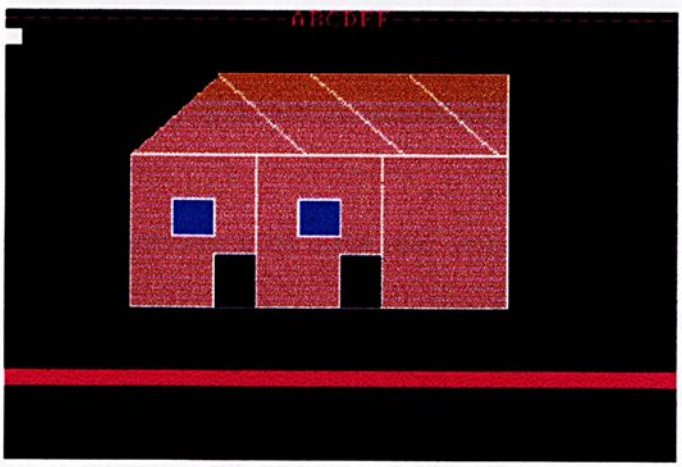
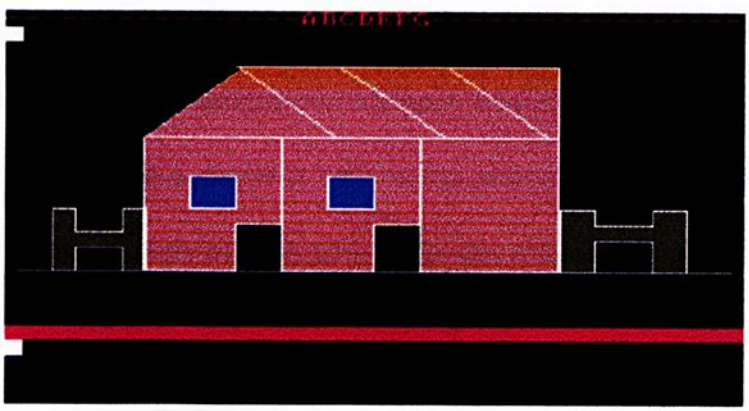


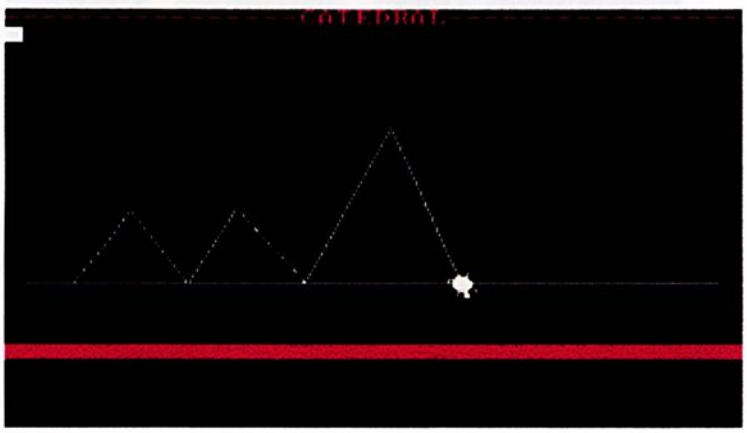
Figura 19



Dee inicia o trabalho em seu 15° encontro enquanto Jai observa o trabalho da dupla vizinha e os auxilia quando necessário. O projeto de Dee veio pronto: uma folha com

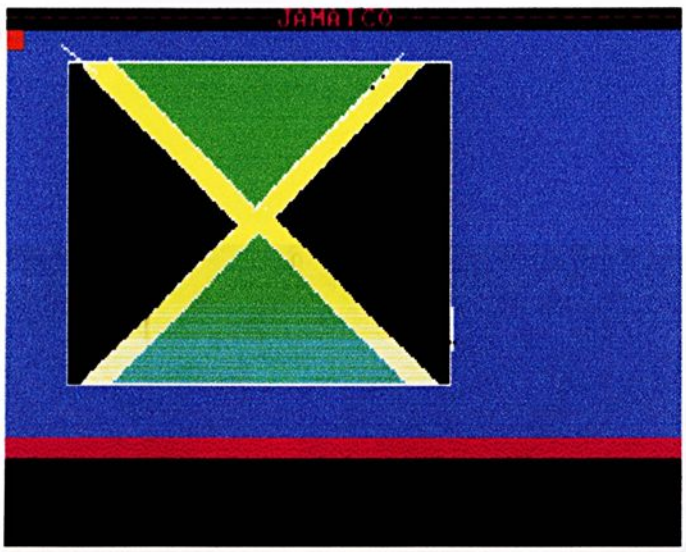
o desenho da catedral de Maringá toda "medida", incluindo as direções e comandos necessários para executá-los na Logo. Após alguns minutos, comenta: *"Eu achei que seria mais fácil"* (Figura 20).

Figura 20



Em parceria com Eme em seu 16° encontro: *"Que bandeira você está fazendo?"*; Dee: *"Eu vou fazer uma casa"*. Mas, quando observam algum procedimento errado, Dee apaga para iniciá-la novamente e, ao serem questionados Eme responde: *"Nós já fizemos a bandeira da França"*. Solicitamos então que pensassem num projeto mais "complicado" e Dee propõe a bandeira da Jamaica, projeto proposto por Fab no ano anterior sem sucesso. Durante o trabalho é Dee quem executa os comandos e Eme o auxilia dizendo onde poderia apagar ou continuar, mas, quando faz um procedimento errado Raf interfere auxiliando a dupla e com nossa intervenção conseguem descobrir alternativas possíveis para recuperação e conclusão do trabalho. Durante a assembléia final Eme consulta seu parceiro: *"Dee, na semana que vem nós vamos juntos de novo?"* (Figura 21).

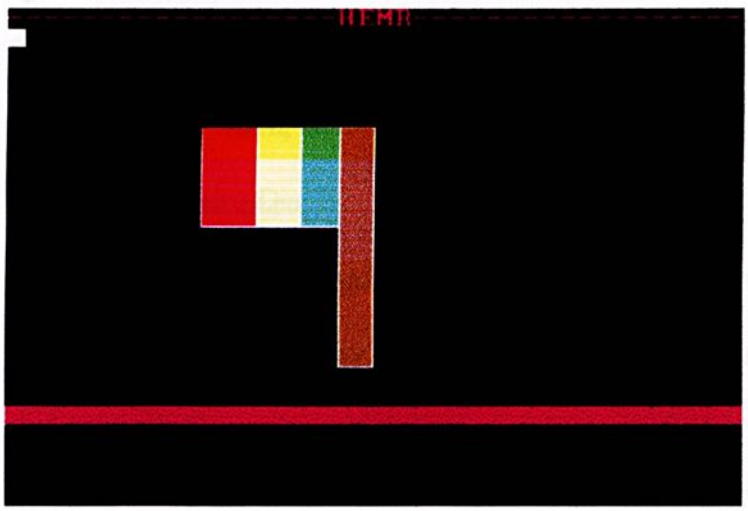
Figura 21



Novamente juntos no 17º encontro, decidem por desenhar na Logo o cartão telefônico trazido por Dee. Enquanto Dee vai desenhando, Eme discute sobre as cores do cartão e vão descobrindo as desejadas. Chamamos atenção para anotarem os comandos mas, como não haviam nomeado a página, num acidente provocado por outro integrante do grupo perdem todo o trabalho. Dee nesse momento se aborrece: *"Eu não acredito nisso! Fala que isso não aconteceu!"*. Em nossa assembléia final o causador do desconforto pede desculpas a dupla. A parceria com Eme se mantém em seu 18º encontro. Dee diz que voltarão a realizar o projeto do encontro anterior mas seu parceiro não se demonstra muito satisfeito. Neste dia não conseguiram trabalhar juntos. Eme: *"Deen está bravo porque só ele quer digitar"* e, ao incentivá-los à resolução do empasse Dee levanta e caminha pela sala. Eme assume o teclado e inicia o projeto desejado, uma bandeira. Ao desenhar a haste da bandeira torta, chama nossa atenção recebendo primeiro a ajuda de Raf e, em seguida, é seu parceiro (Dee) quem o auxilia a colorir a bandeira, mas, como havia um traço preto no meio resolve apagar tudo e refazê-la para o parceiro. Na assembléia final dizem que começaram a trabalhar mas Eme demonstra-se insatisfeito por Dee ter apagado e feito o trabalho novamente (Figura 22). Em seu 19º encontro, mantendo sua parceria com Eme,

Dee retorna ao projeto do cartão sentindo mais dificuldade em encontrar as cores exatas ao cartão original.

Figura 22



No 20º encontro, Dee faz parceria com Raf mas não iniciam projeto. Nos dois últimos encontros no semestre, 21º e 22º, discutimos sobre o ECA.

Dee permanece no *Projeto Logo fora da escola* até final de 2000, participando das atividades e auxiliando seus colegas no trabalho com a tartaruga.

DOU.

Nascido com 1985, então com 13 anos, foi encaminhado ao *Projeto Formando Cidadão* pelo CETRIM[22] por conduta irregular. Cursa a 6ª (1998) e 7ª (1999) séries do Ensino Fundamental. Sua permanência no *Projeto Logo* é de um ano participando de 17 encontros.

[22] CETRIM – Centro de Triagem de Menores, hoje denominado CIACA – Centro Integrado de Atividades Culturais e Artísticas.

Em seu primeiro encontro, em parceria com Dav, escreve um texto (por nós denominado pessoal):

> ***Projeto formando cidadão***
>
> Nome: Dou: Idade:13 Anos:Série:6:D Cidade:Maringá
>
> Nome: Dav Idade:15Anos:Série:6D:Cidade Sarandi_
>
> Professoras: Marli, Bárbara, Analéia, Nádia, Fabiana e Adriano
>
> Nosso Primeiro Dia
>
> Nós se apresentamos no computador e conhecemos os professores que nos ensinou a mexer e digitar.E estava presente também o prefeito e a 1 primeira Dama do município.

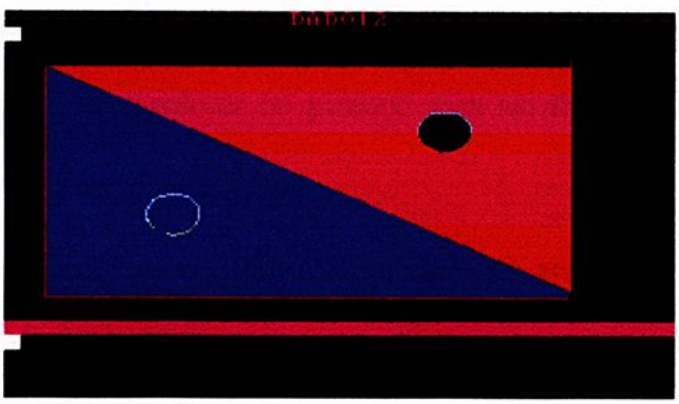
Em seu segundo encontro e primeiro contato com a Linguagem Logo, novamente com Dav, Dou explora os comandos já conhecidos pelo parceiro. Para pintar o desenho aprendem outro comando: usetinta (hipótese) – pinte (comando). Mas, sentindo dificuldades em arrumar o telhado que estava torto, abandonam o projeto e iniciam uma nova página com comandos aleatórios observando o resultado. No terceiro encontro, novamente em parceria com Dav, realiza o projeto de uma televisão (Figura 2). Durante o quarto encontro, optam pela bandeira da Jamaica. Primeiro fizeram um retângulo e, para as linhas diagonais, colocam a tartaruga em uma extremidade do retângulo utilizando o comando POSINICIAL. Observam então o procedimento sem sucesso quando realizam a segunda linha, paralela a primeira. Resolvem assim que esta será uma imitação da bandeira escolhida, optando por deixá-la dessa forma (Figura 3).

No quinto encontro, Dou projeta um carro e, acompanhado pelo parceiro Dav, iniciam o desenho de um círculo com sucesso (pf 10 pe 10). Fizeram dois projetos neste

encontro, a bandeira de Dav (Figura 5) e outro que não conseguiram concluir (Figura 6). No sexto encontro a atividade centra-se no desenho da bandeira do Acre (Figura 8). Aceitam mais um parceiro no grupo (Fran) e concluem mais um projeto descrito como *um monte de riscos* (Figura 9).

No sétimo encontro Dou, continuando a parceria com Dav, monta outro projeto, uma montanha. A primeira etapa é o desenho do sol utilizando o comando repita – REPITA 13 [PF 10 PE 3] / REPITA 10 [PF 3 PE 6] / REPITA 10 [PF 2 PE 3] / REPITA 10 [PF 2 PE 3] / REPITA 5 [PF 5 PE 10]. Terminam o encontro sem sucesso no desenho do círculo, pois o objetivo é descobrir como fazê-lo com apenas um comando, repita. (Figura 23).

Figura 23



No oitavo encontro Dou encontra-se sem seu parceiro que deixa de freqüentar o projeto (como afirmamos anteriormente) e afirma não saber inicialmente o que desenvolver: *"Sei lá"*. Opta por desenhar um círculo utilizando o comando REPITA (REPITA 37 [PF 2 PD 9]) sem sucesso. Discutimos então como deveria a tartaruga andar para formá-lo resolvendo (90 x 4 = 360) e retornando ao comando, conseguindo então o círculo desejado (REPITA 38 [PF 2 PD 9) para o desenho de um carro. Após desenhar

duas rodas coloca POSINICIAL, mas a tartaruga estava *usando lápis* riscando assim até o centro. Decide então modificar seu projeto: um carrinho de rolimã. Mas, desiste voltando ao projeto inicial de um carro e solicita a ajuda de Fabr: *"Você não quer me ajudar a fazer a janela?"*. O amigo explica-lhe: *"repita, como você fez as rodas"*. Mesmo com a ausência do parceiro, Dou continua a utilizar o nome da dupla (Figura 23).

Em seu nono encontro faz parceria com Fran e inicia o projeto de uma casa, sempre ditando os comandos enquanto o parceiro os executa. Com dificuldade em fazer o telhado da casa, Dou passeia pela sala observando os trabalhos e Fran. Demonstrando-se aborrecido pela dificuldade encontrada no projeto, apaga o desenho (AD). Opta então por deixar Fran sob o comando, esclarecendo que na próxima semana será ele. Dou na assembléia final ressalta: *"Aprendi a apagar o desenho. Eu fazia porque o Dav falava"*. Soubemos então, antes de nos despedirmos, que Fran havia negociado com Dou um cordão de berimbau para colocar no pescoço para em troca ficar no comando do teclado um encontro inteiro.

Seu décimo encontro acontece no segundo semestre de atividades após o período de férias. Dou acaba de retornar do litoral do Estado junto com família onde foi a trabalho. Neste encontro dedica-se a construção de uma casa (Figura 24).

Em seu 11° encontro faz parceria com Jai. Inicialmente, em uma folha sulfite, escolhem um ponto no centro do desenho como referência à posição inicial da tartaruga, sendo projetado o desenho de uma estrela. A cada comando discutem sobre o próximo passo trocando informações (ul, mudecf). Para desenhá-la optam por um instrumento de ajuda, uma régua. Dou mede o desenho no monitor e seu parceiro digita os comandos observando os procedimentos adotados: *"Espera aí Jai, tem algo errado. Tem uns a mais.*

unesp

Será que você consegue resolver?" (Figura 25). Num segundo momento, pega o rascunho de uma carta escrita pelo parceiro e o auxilia dando opiniões sobre a redação. No final do encontro admite: *"Ele é inteligente e faz rapidamente sozinho"*. Contam que fizeram metade do projeto neste encontro. No 12º encontro, quando iniciamos a seleção dos trabalhos para exposição no projeto, Dou afirma que não podemos esquecer dos trabalhos do ano anterior. Neste dia sua parceria é Fran. Optam por desenhar um dado e Dou faz o projeto no papel anteriormente. Seu parceiro para melhor se orientar pega uma tartaruga de plástico que irá representar a virtual no papel afirmando: *"O resto vai ter que ser 70 porque o quadrado tem todos os lados iguais"*. Novamente em parceria com Fran, em seu 13º encontro, desenha um cubo. Neste dia ressaltam: *"A aula foi boa"*. No 14º encontro a parceria continua e o desenho escolhido é da bandeira da Islândia, porém, após um comando indesejado, começam a enfeitá-la. Neste dia ressaltam que descobriram que as teclas F2, F8, F9 são o mesmo comando: *"Fica pulando"* – podendo mover a tartaruga sem digitar os comandos necessários.

Figura 24

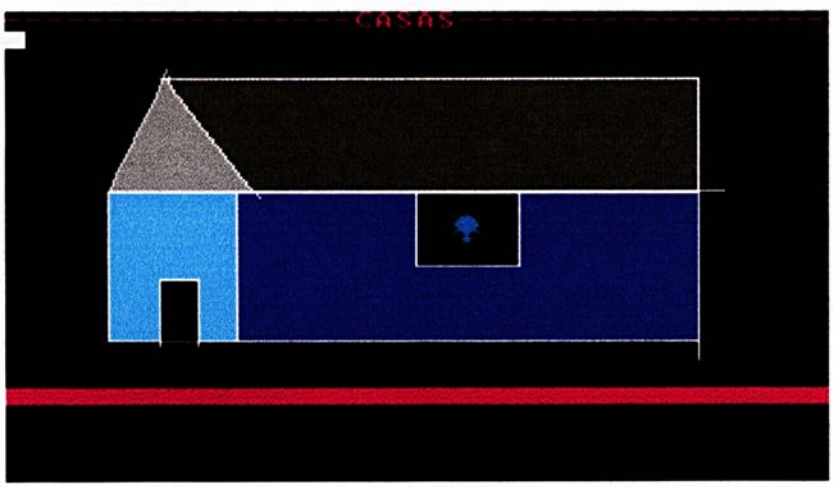
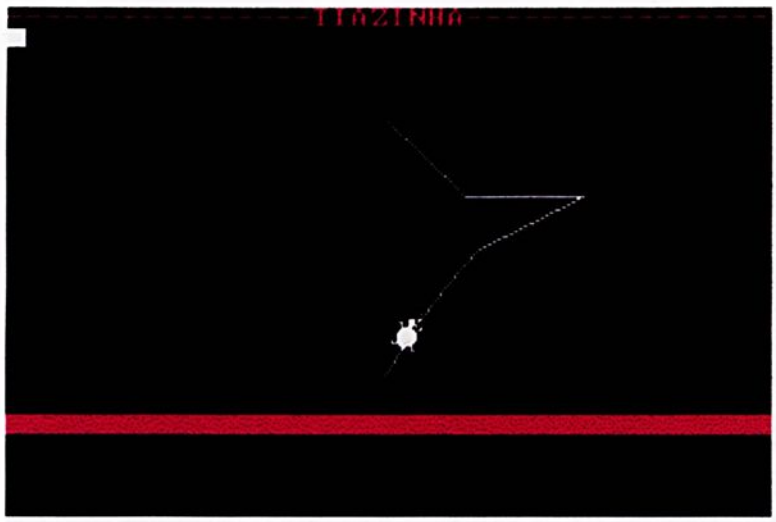
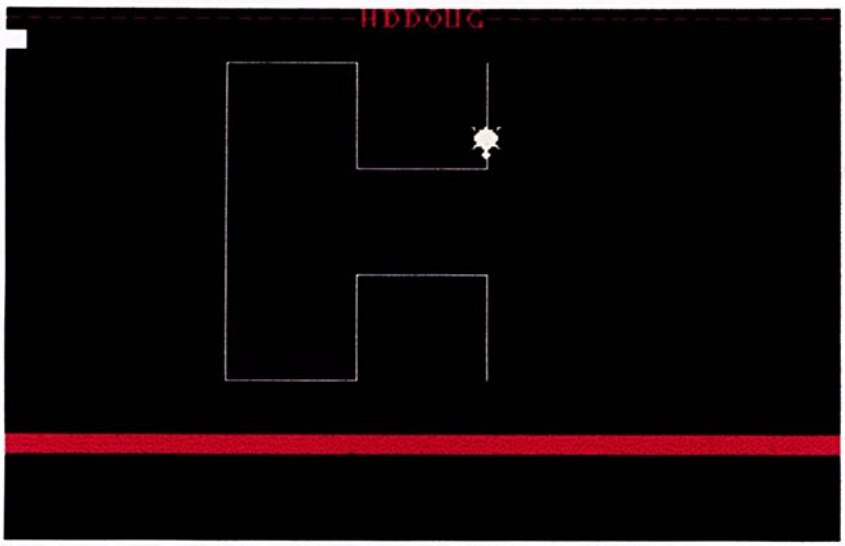


Figura 25



No 15º encontro, logo no início das atividades, os adolescentes começam a discutir qual computador cada um irá ocupar e Dou se adianta: *"Calma! Nós estamos discutindo as duplas, não os computadores"*. Faz parceria com Lui projetando o desenho de uma grife de roupa (Figura 26). Para a dupla o H *"foi rapidinho"*. A dificuldade foi para desenhar o D. Seu parceiro reclama: *"A tartaruga é burra! Ela não sabe fazer um círculo"*, e Dou explica: *"Oh burro! É a gente que tem que programar a tartaruga"*. Em seu 16º encontro Dou apenas auxilia outras duplas e em seu 17º e último encontro, a discussão centra-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dou, fazendo parceria com Ant, opta por fazer o projeto de uma casa e dizem que irão tratar sobre o direito a um lar sem terminá-lo.

Figura 26



FAB

Nascido com 1983, então com 15 anos, foi encaminhado ao *Projeto Formando Cidadão* pelo CETRIM por ter problemas com drogas. Cursa o Fluxo de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Sua permanência no *Projeto Logo* é de 6 meses participando apenas de 7 encontros.

Seu primeiro encontro é dedicado a exploração do editor de texto. Em seu segundo encontro e primeiro contato com a Linguagem Logo (em parceria com Juan), solicita um movimento à tartaruga digitando *"por favor, ande 2 passos para frente"*. Cauteloso, solicita números pequenos para os comandos, mas, como só utiliza para frente a tartaruga, faz apenas um risco no meio da tela, então reclama: *"Até quando ela vai ficar rodando?"* e a facilitadora responde: *"Até vocês darem outros comandos para ela"*. Para o grupo foi difícil até encontrar o comando desejado. Fab já solicita comandos abreviados em seu terceiro encontro, fazendo parceria com Raf. Inicialmente, para girar a tartaruga Fab solicita sempre um número menor (pd 10). Num segundo momento, aumenta para pd 30 até chegar ao ângulo reto (pd 90). Termina o campo e solicita ajuda para pintar, recebendo

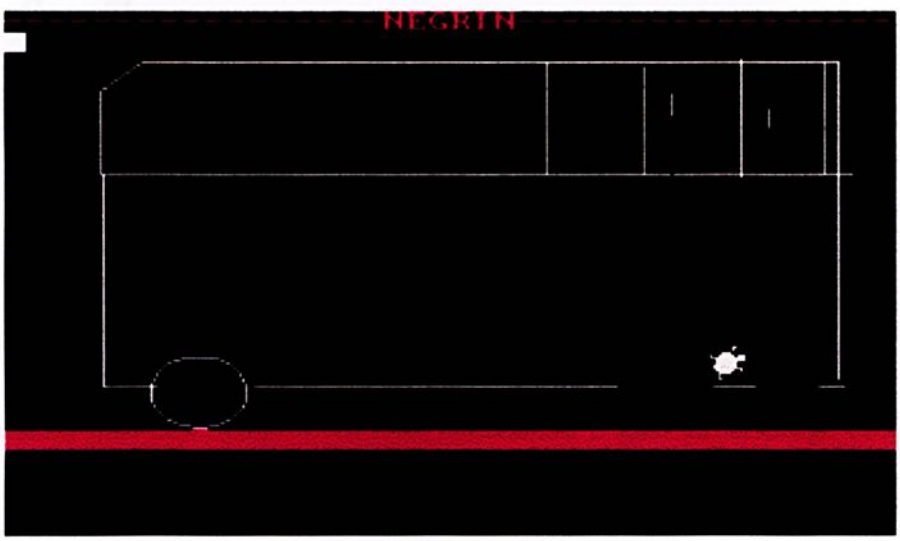
então auxílio de Dav, e iniciam outro projeto sem concluí-lo (bandeira da Jamaica). Seu quarto encontro é compartilhado com Dee, mas, não dando certo a parceria, decide sentar-se com Fran, iniciando um campo de futebol sem terminá-lo.

Em seu quinto encontro Fab, sempre observando a sala, percebe uma alteração e pergunta sobre os estabilizadores que estão ligados aos computadores: *"É o que dá o relâmpago?"*. Durante as conversas sobre estabilizador e atividade lúdica, Fab nos chama de 'senhora', recebendo uma advertência do colega Dee: *"Senhora! Depois dos 40 é de idade"*, e explica-se: *"Eu chamo minha mãe de senhora. Acostumei"*. Para a atividade prática Fab traz um ônibus desenhado no caderno afirmando: *"Eu tenho um projeto em mente. Só eu que sou inteligente!"*. Durante o trabalho Fab procura o ângulo reto, tentativa: pe 75. Interferimos quando pensa no projeto perguntando-lhe qual é o ângulo necessário para a tartaruga *andar em linha reta*. Com a resposta certa perguntamos ainda quanto faltava, então, se já havia girado 75. Não conseguindo apagar justifica-se: *"É porque eu não gostei"*. Mas inicia o projeto do ônibus novamente. (Figura 27). Na Atividade inicial, em seu sexto encontro, Fab já havia formado dupla com Rod avisando ao grupo: *"Eu já tenho (parceiro). Eu e o Rod"*. Iniciam o projeto de uma rua desenhando quatro quarteirões. Para a faixa de pedestres utilizam o comando repita – REPITA 40 [PF 170 PE 90 PF 250 PE 90]. Não conseguindo um resultado satisfatório, Fab retorna aos procedimentos executados observando cada passo: *"Aqui está errado (repita 40), aqui está certo (pf 170 pe 90), aqui está errado (pf 250)"*. Altera então para pf 280. Mas não conseguem novamente um resultado satisfatório, apagando o desenho e iniciando-o novamente, desta vez com Rod anotando os comandos – REPITA 40 [PF 50 PE 90 PF 50 PE 90] (Figura 28). Na assembléia final deste encontro, Fab expõe seu trabalho: *"Eu começo. Eu coloquei posinicial e riscou"*, explicando ao grupo porque seu projeto foi apagado e iniciado novamente, *"Amanhã vou acabar meus dois ônibus"*. Seu projeto foi

unesp

identificado para o grupo como *a rua da amargura* e conta aos colegas os comandos aprendidos: mudecf, home e end. Em seu sétimo encontro conta sobre a experiência na Usina do Conhecimento dizendo: *"Aqui é mais fácil. Lá é em inglês"*. Fab procura seus projetos nos arquivos comentando: *"Vou tentar fazer a bandeira da Jamaica"*. Perguntamos então: *"Você não conseguiu fazê-la?"*, Fab: *"Não. Antes eu não sabia as medidas, agora eu sei"*. Permanece a maior parte do encontro procurando o ângulo correto para desenhar sua bandeira. Após algumas tentativas desiste, apesar de nossa interferência incentivando a continuidade do trabalho. Opta então por tentar uma casa mas não dá continuidade, nomeando-a, e vai explorar as figuras do programa. Fab deixa neste momento o *Projeto Formando Cidadão*, saindo também do Logo a procura de um emprego.

Figura 27



FLA

Nascido com 1986, então com 13 anos, foi encaminhado ao *Projeto Formando Cidadão* por praticar pequenos furtos e permanecer nas ruas. Cursa a 5ª série do Ensino Fundamental. Sua permanência no *Projeto Logo* é de um ano, participando ao todo de 25 encontros.

No primeiro dia de trabalho desenvolvido no computador sem a Linguagem Logo (quando escrevem um texto), em sua exploração Fla apaga o texto de outra dupla. A solução encontrada foi deixar um recado desculpando-se. Seu texto escrito em parceria apresenta-se a seguir:

PRIMEIRO DIA DE INFORMATICA

Eu e o meu amigo Car estamos aprendendo a INFORMATICA

com varias professoras.

Eu vou citar algumas:

Janete,Adriano, Carmen, Bárbara, Alice, Marta e Fabiana.

Elas são muito legais!

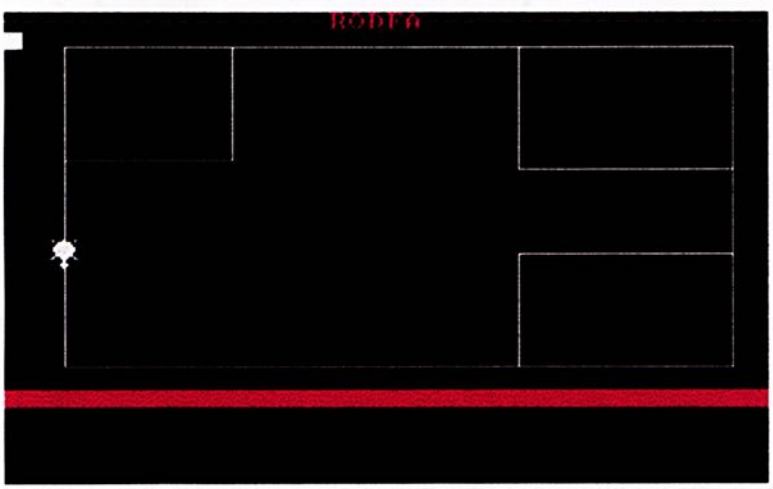
Car e Fla

Fim

Seu segundo encontro e primeiro contato com a Linguagem Logo Fla dedica-se ao projeto de um logotipo (Nike). Ao utilizar um comando errado usa borracha (useborracha) mas não apaga o traçado, solicitando o giro da tartaruga (180°) e continua desenhando para frente. Diz então em assembléia final que no começo foi difícil pois *"Ela não entendia nada!"*, referindo-se à tartaruga em comum acordo com o parceiro Car. Em seu terceiro encontro, o projeto é o desenho de um campo de futebol. Discutindo com parceiro (neste momento Fab) os procedimentos necessários, ressalta para o facilitador: *"Ele não escuta eu!"*. Em seu quarto encontro inicia outro projeto, a bandeira da Jamaica, com desenho já realizado no caderno pelo parceiro. Para Fla: *"Agora, informática é vida!"*.

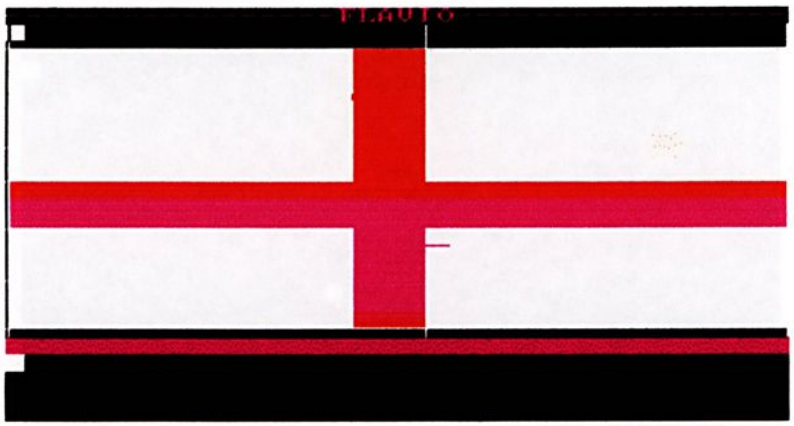
Encontram dificuldade para ângulo reto (90°) através de tentativa e erro girando em pequenas quantidades (pe 10), e quando começa a se irritar brinca com o brinca*: "Também, não sei porque tem que fazer, só porque são seus conterrâneos?"*. Tentam várias maneiras de conseguir o ângulo apropriado para um triângulo. Num primeiro momento, procuravam a posição da tartaruga girando-a PE e PD. Em seguida, seu parceiro traça com o dedo sobre a tela do monitor o caminho que deve ser percorrido. Num terceiro momento utilizam uma régua e folha sulfite. Por fim, desistem optando pela bandeira da África do Sul, já realizada por outra dupla.

Figura 28



Na assembléia inicial, em seu quinto encontro, Fla ressalta sua curiosidade em trabalhar com 32 tartarugas. Inicia o projeto da bandeira da Coréia do Sul, mas termina o encontro desenhando as bandeiras dos EUA e Argentina (Figura 29).

Figura 29



Seu objetivo em seu sexto encontro continua sendo trabalhar com 32 tartarugas. O projeto neste encontro trata-se da bandeira da Dinamarca decidida pelo parceiro. Copia os comandos para fazer círculo de outra dupla. Tentam realizar movimentos com a tartaruga e anotam números de cores, desenhando a bandeira da Inglaterra, dizendo que foi um pouco difícil mas que aprendeu com Dav alguns procedimentos.

Em seu sétimo encontro, Fla retorna ao projeto da bandeira Coréia do Sul, solicitando o auxílio do facilitadora. Observando o parceiro andar em círculo ressalta: *"Já sei! PD 1, PD 1!"*, em seguida afirma que PF também (Figuras 30 e 31). Têm sucesso no círculo. Afirma, em assembléia final, que não conseguiram terminar o projeto, pois só no final é que conseguiram achar o tamanho desejado do círculo. Seu parceiro divide a descoberta com aos amigos: *"Tem que colocar PF 2, PE 2"*.

Figura 30

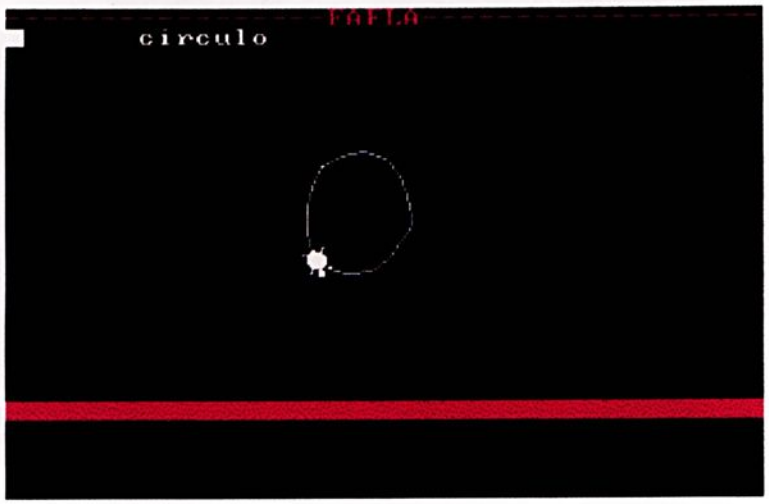
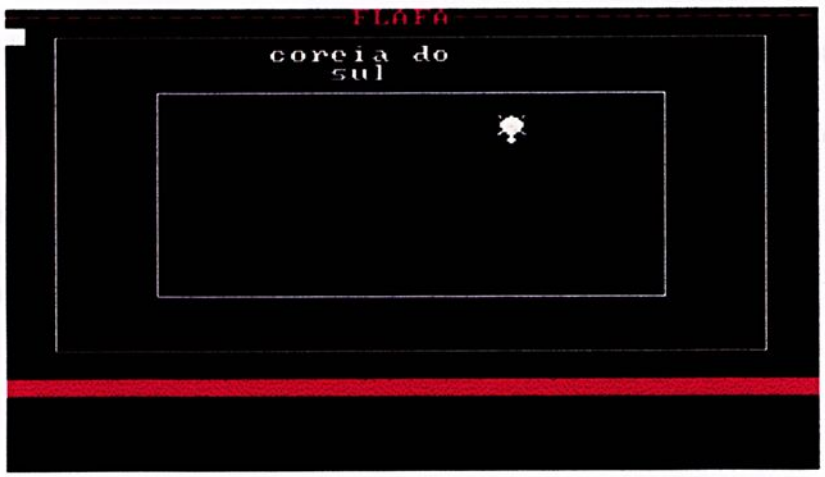


Figura 31



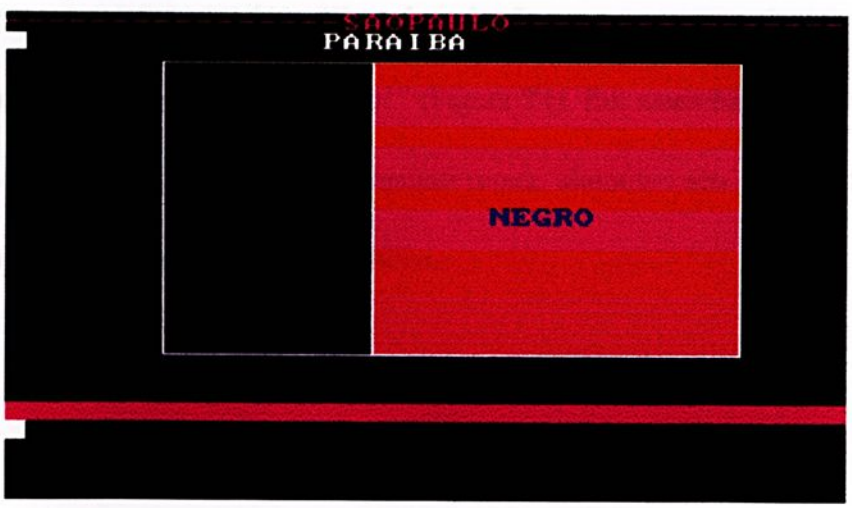
Em seu oitavo encontro, Fla dedica-se ao projeto de um livro onde escreve seus dados pessoais (Figura 32). Sua avaliação do trabalho: *"Antigamente a gente não sabia fazer nenhum desenho!"*. Ao mudar a parceria diz que preferia trabalhar com antigo parceiro.

Figura 32



Em seu nono encontro Fla solicita a exploração do computador. Quando indagamos sobre todos os projetos serem bandeiras argumenta: *"Porque bandeira é mais fácil"*. Inicia projeto de outra bandeira (Figura 33). Descobrem o verso da página e Fla explica para o parceiro (CTRL + V): *"É para gravar o que fizemos. Nós vamos colocar aqui a bandeira"*. A bandeira concluída é da Paraíba, mas recebe o nome de outro estado brasileiro.

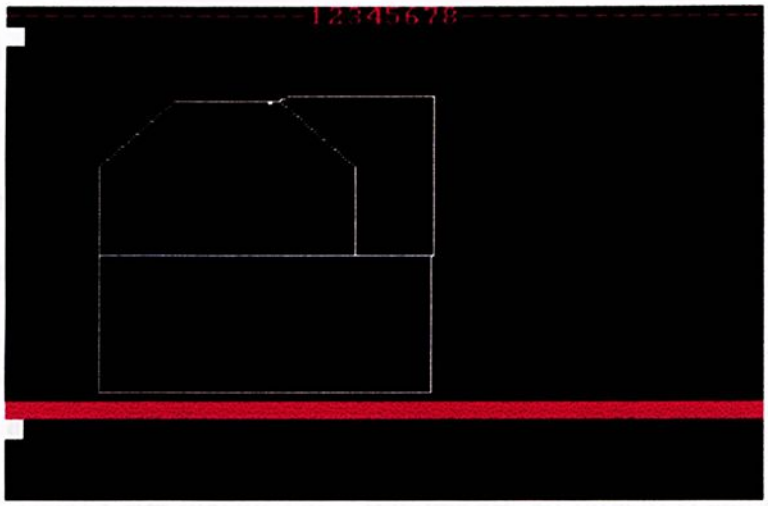
Figura 33



Inicia novamente o projeto bandeira da Coréia do Sul em seu décimo encontro utilizando o comando *repita* (REPITA 20 [PD 2 PF 2]). Mas achando o círculo muito grande, tentam apagá-lo, mas invertem o comando REPITA 20 [PE 2 PF 2]. Chegam a conclusão de que escolheram um projeto muito difícil e, após iniciar mais um projeto muito difícil resolvem retornar a bandeira da Jamaica. Explica ao parceiro mais dois comandos DT (desapareça tartaruga) e AT (apareça tartaruga). Diz que não fizeram nada, ou seja, não tiveram sucesso. Em seu 11° encontro, a falta do parceiro faz com que decida explorar o programa com outro adolescente que visita o projeto neste dia.

Em seu 12° encontro inicialmente trabalha com figuras e, então, decide movimentá-la repetindo várias vezes o comando REPITA 121 [PF 5 PD 20] e ressalta: z*Parece uma rosa!"*. À procura do ângulo reto, solicita PE 100 e vai repetindo. Sem sucesso, solicita PD 20 PE 10 até acertar, optando em seguida por escrever uma carta de amor. Terminada a carta, solicita sua impressão e retorna a Logo trabalhando com comandos aleatórios: REPITA 456 [PF 23 PD 50 PF 60 PE 50] explicando-nos *"Muito massa! Fui escolhendo"*. Realiza outro desenho antes de terminarmos o encontro: REPITA 123 [PF 93 PD 5 PT 55 PE 22]. *"Esse desenho ficou muito massa. Agora eu quero ver que nome vou colocar. Vou colocar repita!"* (Figura 34). Em assembléia final nos conta que "*o que deu errado deu certo*" com o comando repita, alterando seu projeto de acordo com o resultado apresentado no monitor de vídeo.

Figura 34



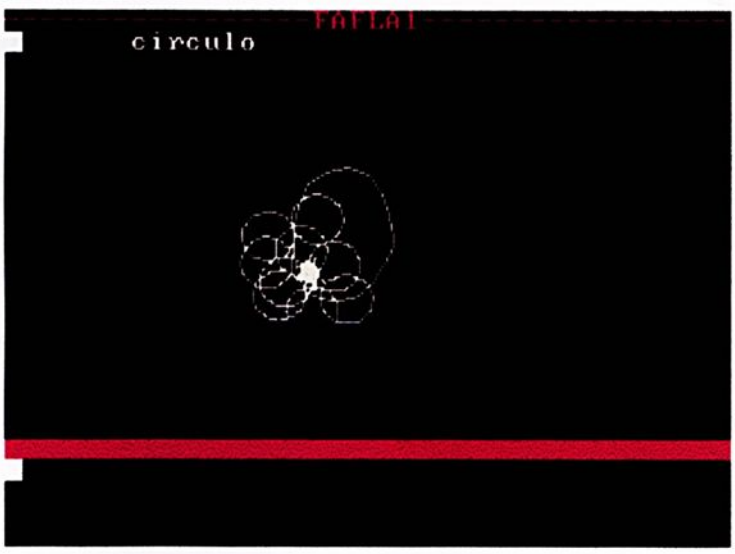
Seu 13º encontro é dedicado ao auxílio a outras duplas, ensinando-as a nomear página. Inicia em seguida seu projeto anotando os procedimentos necessários para o desenho de um retângulo, descobrindo que pode utilizar o comando REPITA. Sobre a utilização do comando APRENDA conclui: *"O duro é que tem que copiar esse monte aqui agora"*, referindo-se aos comandos anotados para desenhar o retângulo desejado, mas, anima-se ao perceber que poderia utilizar outro comando, REPITA. Termina e imprime seu trabalho (Figura 35), o desenho de uma casa.

Figura 35



Fla, em seu 14° encontro, depois de fazer desenhos aleatoriamente com o comando repita, apaga o desenho (AD), nomeia a página (KI) e volta ao projeto anterior (Figura 35) mas decide abandoná-lo: *"Vou abandonar. É difícil fazer a janela"*, para isso faz várias tentativas sempre retornando ao ponto inicial para tentar novamente: UN REPITA 20 [PD 5 PF 10], REPITA 5 [PE 5 PT 10], UN REPITA 20 [PD 20 PF 5] – volta – REPITA 20 [PE 10 PT 5]. Interfiro explicando-lhe sobre a tecla F9 que permite mudar a posição da tartaruga. Pensando no círculo relutou antes de iniciá-lo: *"E se eu fizer em outra página? Depois vou apagar ela"*, referindo-se ao projeto (Figura 36): *"Eu queria fazer uma porta assim, mas não dá"* – arredondada na parte inferior. Incentivado pela facilitadora: *"Vamos tentar?"* segue refletindo: *"E se eu dividir? Aí fica um pedaço (do círculo)"*. Digita então REPITA 23 [PD 9 PF 3] e se contenta com o resultado: *"Que massa!!"*.

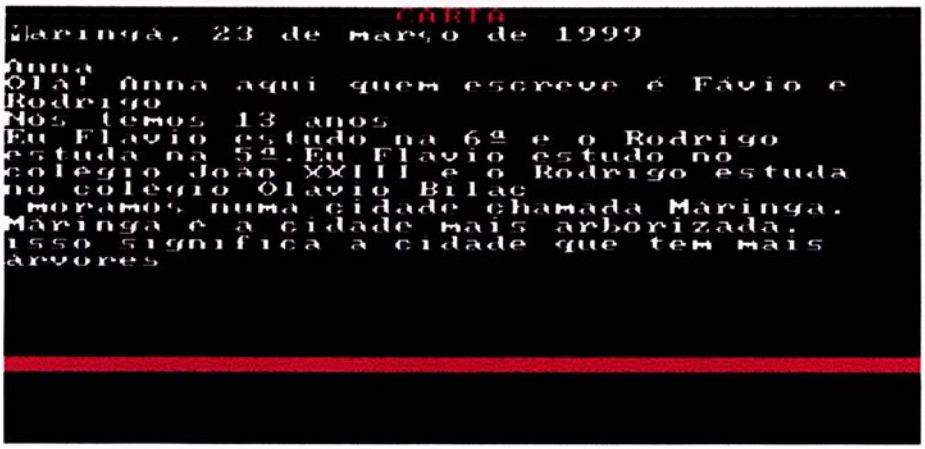
Figura 36



Em seu 15° encontro Fla chega tarde pois foi cortar o cabelo a pedido do responsável do *Projeto Formando Cidadão*. Sem conseguir desenvolver projetos, descobre

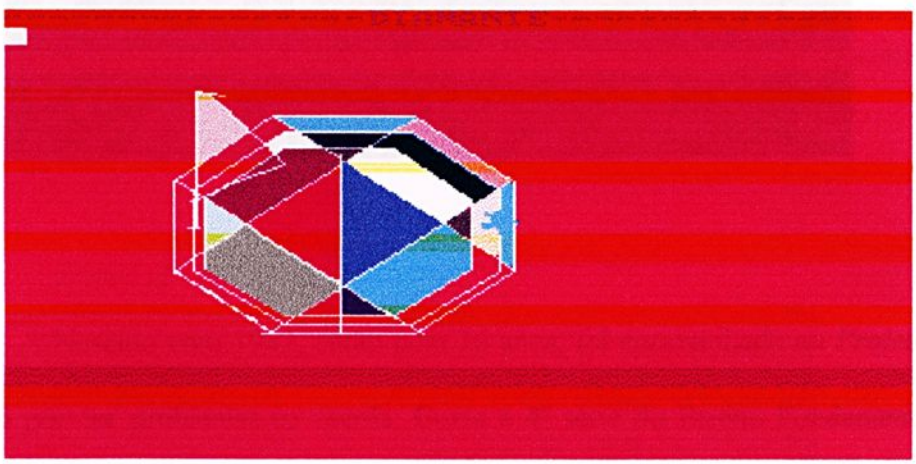
a possibilidade de inserir MUDECL no comando REPITA. Traz seu caderno com anotações do ano anterior em seu 16º encontro mas, neste dia, não trabalha no computador. Se dirigindo ao projeto diretamente de casa em seu 17º encontro, chega mais cedo e abandona o parceiro durante o trabalho. Seu 18º é dedicado ao parceiro (Rod) quando o auxilia a escrever uma carta e ressalta que esta foi escrita *"A 4 mãos!"*. Terminada a carta (Figura 37) em seu 19º encontro, pensa em outro projeto com o parceiro. Descobre então o Jogo de luzes: REPITA 12 [MUDECF 2 MUDECF 96 MUDECF 54] e seu parceiro chama nossa atenção: *"Não é, fica bonito fazer com aqueles fogos!"*. Seguem tentando o jogo de luzes, agora com a tartaruga: REPITA 12 [MUDECL 44 MUDECL 65 MUDECL 55 MUDECL 88]. Fla: *"Mais o que hein? Fala pra gente aí, o que é mais importante?"*. Continuaram tentando um resultado mais satisfatório: REPITA 1211 [MUDECF 23 MUDECF 121 MUDECF 213 MUDECF 1245]. Seu parceiro propõe: *"Vamos colocar nos fogos? Vai ficar bonito!"*. Buscam o programa ABC e colocam repita. Satisfeitos com o resultado obtido, Fla diz que agora pretende vir ao projeto num período em que não tenha ninguém para colocar seu "jogo de luzes" em todos os computadores. Pensando sobre os procedimentos, comenta: *"Engraçado, quando a gente coloca mudecl (mude a cor do lápis) ela não muda!"*. Ao perguntar-lhe porque responde em seguida: *"Por quê? É lápis! Olha, ela some!"* (quando solicita a mesma cor da tela do monitor). Antes de encerrarem chegam a um comando mais elaborado: REPITA 12 [MUDECF 33 ESPERE 3 MUDECL 4 ESPERE 4]. Fla vibra: *"Que massa!"*. Na assembléia inicial contam aos amigos o jogo de luzes com tela de fundo e com lápis da tartaruga.

Figura 37



Em seu 20º encontro continua com seu parceiro explorando o "jogo de luzes". Iniciam novo projeto: REPITA 8 [PF 10 PE 45]. Diminuem e aumentam então as distâncias da direção e, ao terminá-lo, pretendem conseguir colocar o "jogo de luzes" em todas as cores do desenho (Figura 38). Em assembléia final dizem que estão melhorando seu projeto.

Figura 38

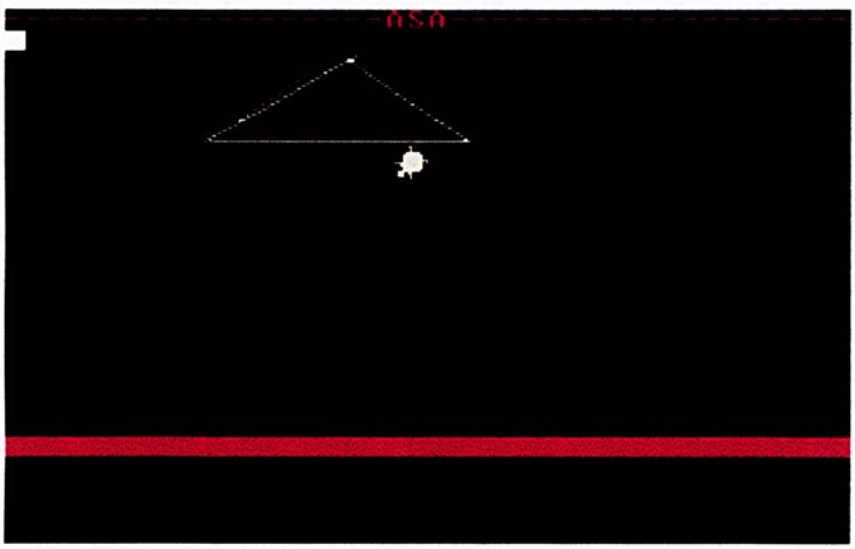


Continua no projeto DIAMANTE em seu 21º encontro. Depois de observá-lo atentamente decide, junto com seu parceiro, apagá-lo, pois acham que ainda não está bom. Buscam o caderno de anotações para reiniciá-lo: REPITA 8 [PF 10 PE 45]. Deslocam a tartaruga para a esquerda através da tecla F9 e procuram próximo procedimento. Não

satisfeitos, encontram a solução pedindo para tartaruga usar a borracha e repetir o comando apagando assim o procedimento anterior. Recebem a participação de outros colegas na escolha das cores. O próximo desafio já foi escolhido: fazer o jogo de luzes no diamante. Antes de terminarem resolvem deletar a página e, para recuperá-la, em seguida buscam-na na Lixeira. Seu 22º encontro é dedicado à atividade lúdica. No 23º encontro explora o comando CARIMBETUDO e participa da discussão do ECA bem como no 24º encontro.

Em seu 25º encontro inicia outro projeto sem concluí-lo (Figura 39).

Figura 39



JAI.

Nascido com 1982, então com 16 anos, foi encaminhado ao *Projeto Formando Cidadão* por ter problemas na escola. Cursa a 4ª série do Ensino Fundamental durante a noite. Sua permanência no *Projeto Logo* é de um ano, participando de 12 encontros.

Em seu primeiro encontro Jai não consegue trabalhar com seu parceiro (Fran). Disputando todo o encontro o tempo de trabalho no teclado, discutem sem chegar uma conclusão. Em seu segundo encontro e primeiro contato com a tartaruga, Jai também não tem sucesso com seu parceiro (Dee); este assume o controle do teclado.

Decide então em seu terceiro encontro formar parceria com Juan, trabalhando com os comandos básicos (primitivas) da linguagem. Iniciam vários projetos mas não desenvolvem nenhum. Segundo seu parceiro, Jai não deixa ele trabalhar. Jai é chamado de burro pelo grupo. Em seu quarto encontro inicia parceria com Dee, trocando em seguida de parceiro (agora com Man) por não conseguir trabalhar. Com nova formação, sua dupla não consegue optar por um projeto. Como um computador não estava funcionando, Jai permaneceu em seu quinto encontro percorrendo as duplas, observando o desenvolvimento dos trabalhos.

Em seu sexto encontro Jai trabalha sozinho no computador. A proposta no início do encontro foi desenhar em um sulfite para depois na Logo. Jai desenhou um palhaço e uma casa, mas desiste no início, observando os trabalhos dos colegas: *"Não deu certo, talvez amanhã eu consigo"* (Figura 40). Em nossa atividade lúdica com música, seu sétimo encontro, Jai se recusa a cantar – o agente social que acompanha os adolescentes diz que ele tem vergonha. Faz parceria com Eme e monta o projeto de uma bandeira: *"Nada é fácil, só a morte! Olha lá, os mais burros estão fazendo"*. Jai se aborrece: *"Não vou mais fazer porque não está dando certo"*. (Figuras 41 e 42). Quanto ao desenvolvimento do trabalho em dupla, Eme diz *"Até que se deu bem"*, referindo-se a Jai.

Figura 40

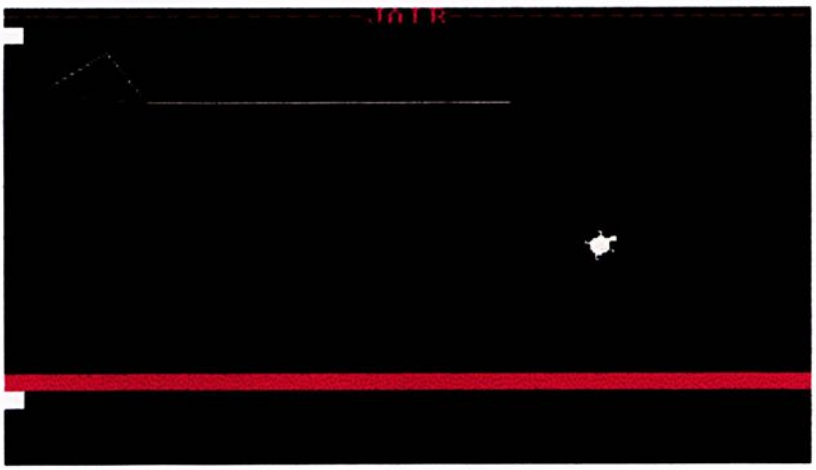


Figura 41

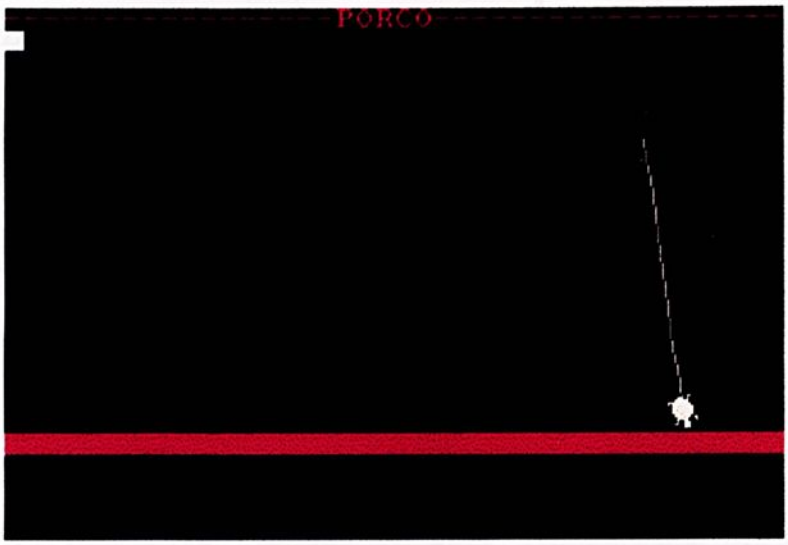
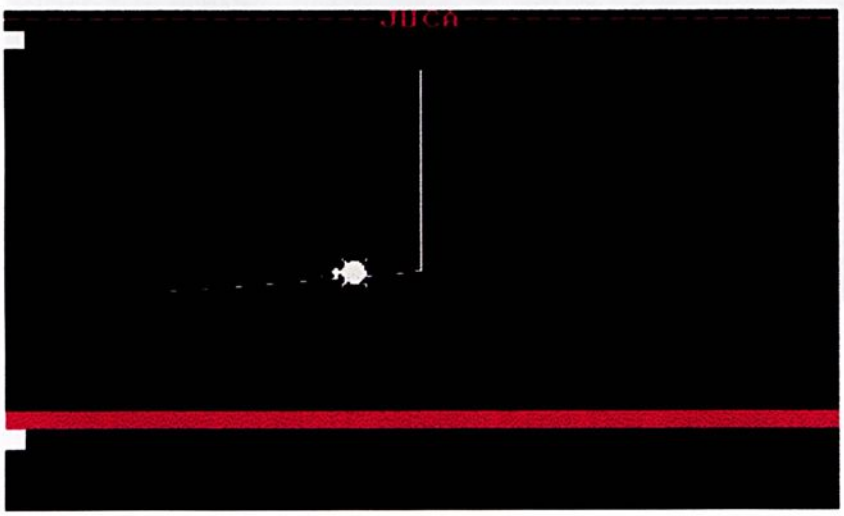


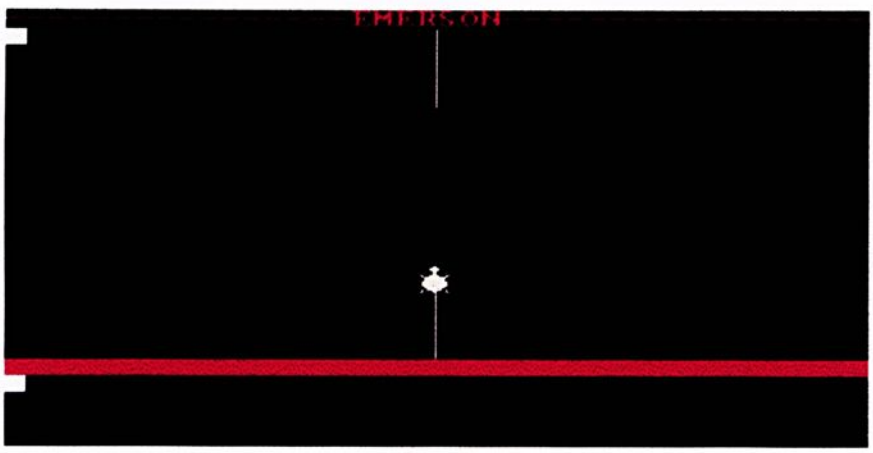
Figura 42



Em seu oitavo encontro, Jai se apresenta mais interessado e sorridente no grupo, conseguindo discutir sobre o projeto em desenvolvimento com seu parceiro, Eme (Figura 43). Permanece muito tempo sem vir por ter ficado doente, participando então de seu nono encontro. Em assembléia inicial seus colegas contam que machucou-se numa briga com o namorado de uma menina. Jai neste encontro faz parceria com Dee, permanecendo todo o encontro observando o desenvolvimento do trabalho e mexendo em seu caderno e seu estojo, mostrando as figuras que vêm em pacotes de salgados que coleciona. Quando

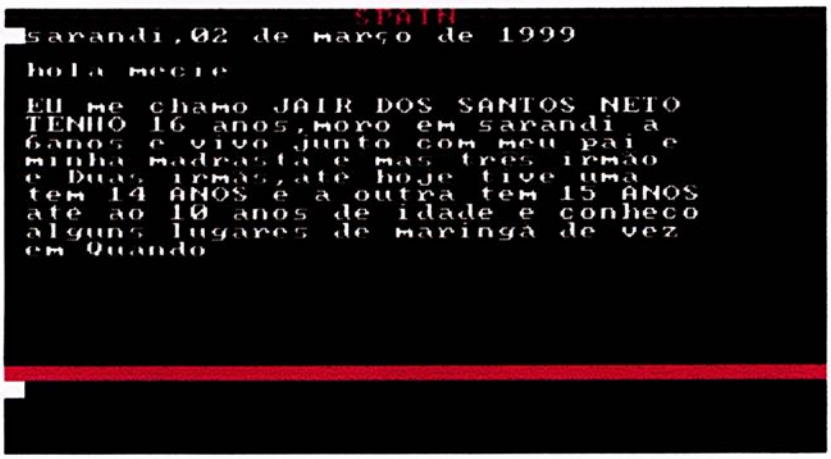
perguntamos porque não estava trabalhando no computador, responde: *"Porque eu não gostei. Desde o primeiro dia eu não gostei"*, levantando-se e trocando a música. Jai esclarece na assembléia final que não participou pois queria fazer outro desenho. Assim, em seu décimo encontro trabalha sozinho. Inicialmente acessa as figuras (ou *sprites*) para desenhar o jogo da velha. Em seguida pensa em um projeto: *"Vou fazer uma bandeira"*, sem concluí-lo.

Figura 43



Sua parceria em seu 11° encontro é com Dou, iniciando o desenho da bandeira da Argentina. Continuando sua parceria em seu 12° encontro, inicialmente em uma folha sulfite, escolhem um ponto no centro do desenho como referência à posição inicial da tartaruga, sendo o projeto o desenho de uma estrela. A cada comando discutem sobre o próximo passo trocando informações (ul, mudecf). Para desenhá-la, optam por um instrumento de ajuda, uma régua. Seu parceiro mede o desenho no monitor e Jai digita os comandos (Figura 25). Num segundo momento, pega o rascunho de uma carta escrita e recebe ajuda do parceiro sobre a redação (Figura 44). No final do encontro, seu parceiro reconhece seu trabalho admitindo: *"Ele é inteligente e faz rapidamente sozinho"*. Contam que fizeram metade do projeto neste encontro.

Figura 44



Após este dia, Jai não comparece mais no projeto. Um ano após essas atividades passa rapidamente para uma visita e conta que está procurando um emprego e que um de seus irmãos mais novos está freqüentando o *Projeto Logo* Fora da Escola, em outra entidade de atendimento já citada por nós anteriormente (CETRIM/ CIACA). Sentindo-se a vontade entra na sala e explora um pouco o computador se despedindo em seguida.

RAF.

Nascido com 1985, então com 14 anos, foi encaminhado ao PFC pelo Conselho Tutelar (trabalhava no lixão). Cursa a 5ª e, no ano seguinte, 6ª série do Ensino Fundamental. Sua permanência no *Projeto Logo* é de um ano, participando ao todo de 29 encontros.

Em seu primeiro encontro, Raf, observando o encaminhamento dado ao falarmos sobre diferentes caminhos para se chegar a um objetivo, pergunta: *"Tem uma cabeça dentro do computador?"*. Sua parceria no segundo encontro e primeiro contato com a Linguagem Logo é com Lea, não se entusiasmando com o contato com a tartaruga: *"Sou cabeça dura mesmo! Não vamos conseguir!"*. Mas, ao ver resultados, exclama: *"Meu Deus! Nossa senhora!"*. Pensam então em aumentar o número de passos de 20 para 2000.

Sempre aumentando o número de passos, chegam a 80.000, mas a tartaruga não aceita e Raf se aborrece: *"Se arruma"*. Na assembléia final reclama que seu parceiro fala muito alto (na verdade, Lea não fala alto. Nossa hipótese é de que como ele não dá atenção para o "mau-humor" de Rafael e não se intimida, gera aborrecimento).

Em seu terceiro encontro, muda de parceria, agora com Dou, desenvolvendo o projeto de uma casa e procurando o ângulo de 90° através dos comandos pd 10, pe 10 e voltando o cursor e repetindo até chegar ao ângulo desejado. Apresentam-se satisfeitos e opta por deixar que Dou e Dav terminem, uma vez que uma grande parte já foi realizada. Em seu quarto encontro propõe seu projeto na atividade lúdica mas se recusa a desenvolvê-lo, decidindo auxiliar o trabalho da dupla ao lado, Jai e Dee. Como a dupla não conseguiu trabalhar unida, trocaram o parceiro e Raf senta ao lado de Dee. Demonstrando-se mais satisfeito, ajuda seu parceiro a fazer a bandeira da França. Sempre reclamando da tartaruga, Raf desabafa: *"A tartaruga faz a gente errar!"*.

Em seu quinto encontro seu parceiro é Dav. Durante as atividades conversam com Fla, que não acha possível desenhar um círculo. Dav levanta uma hipótese: *"Peça use compasso"*. Neste dia, desenham uma bandeira mas Raf critica: *"Dá muito trabalho"*. Sua parceria com Dav continua em seu sexto encontro, optando agora pela bandeira da Suécia (a dupla, ainda diferente de outras, opta por escrever os comandos ao invés de abreviá-los). Durante a atividade terminam a bandeira da Suécia e iniciam mais projetos. Mas, neste dia, Raf apresenta-se quieto e não trabalha com o computador. Ao questioná-lo esclarece: *"Eu só tô olhando porque a tartaruga só faz a gente errar"*. Em seguida, enquanto Dav trabalha no projeto, Raf copia os comandos do caderno de um colega (Fla). Durante o trabalho, giram o monitor para que outras duplas não copiem os comandos utilizados por eles, impossibilitando assim uma visão total da tela (Figura 4). Em seu sétimo encontro, sua parceria com Dav permanece. Raf apenas observa outros programas enquanto aguarda seu

unesp

parceiro terminar o projeto no papel (pela atividade lúdica) e explica: *"Eu não gosto da tartaruga"*. O projeto neste dia foi um livro escrito. Terminado o projeto, seguem para atividade prática. Desenha uma página e escreve de um lado, deixando o outro para Raf. Ao terminar seu texto insiste para que Raf escreva o seu. Não obtendo sucesso, decide escrever enquanto Raf vai ditando. Mas, quando estão em fase de finalização, desistem por encontrar dificuldades em alinhar o texto e o apagam. O objetivo agora é descobrir como a tartaruga pode fazer tudo rápido sem pedir. Fab então ajuda Dav, pedindo a ele que volte o cursor e aperte *Enter*, sempre observando-o para conferir se o procedimento está correto. Dav e Raf optam em fazer a bandeira da Bulgária, mas mudam de idéia ao consultar um cartaz das Olimpíadas de 1992 e escolhendo a RDA. Interferimos, perguntando-lhes se sabiam da onde era aquela bandeira, que para Raf tratava-se da bandeira da Rondônia. Explicamos então para a dupla que aquela era a bandeira da República Democrática Alemã, já extinta. Na assembléia final, contam que desistiram do trabalho optando pela bandeira, pois para escrever no livro *"As letras foram empurrando"*. Quanto à avaliação do projeto desenvolvido anteriormente, Dav diz que *"Foi bom"*, Raf discorda: *"Mentira, você ficou nervoso"*, e Dav contra-argumenta: *"É claro! Sei lá, no papel é uma coisa e no computador é outra"*.

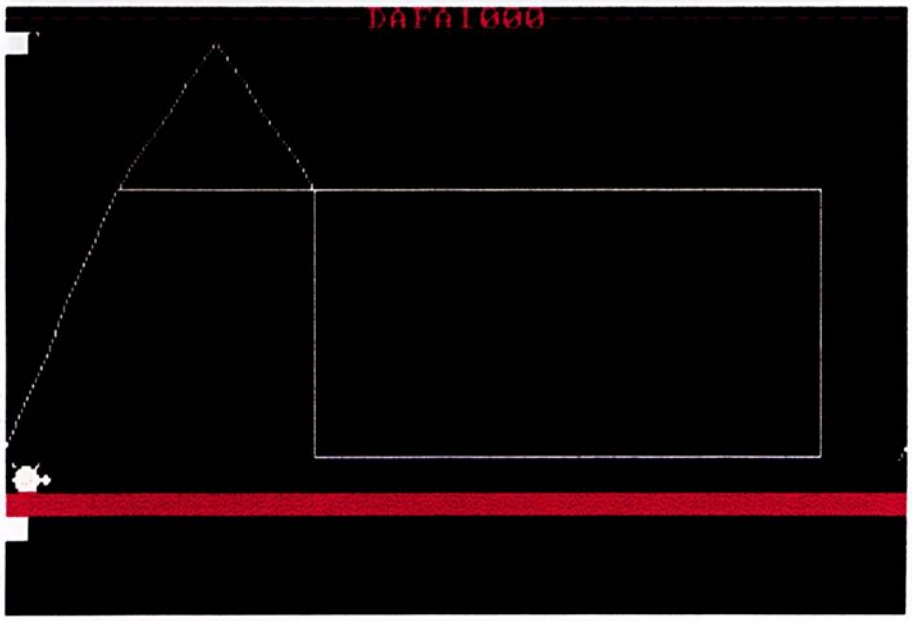
Em seu oitavo encontro, novamente com Dav, desenham uma sala de aula. Durante o desenvolvimento do projeto, Raf apenas observa auxiliando seu parceiro quando necessário. Ao terminarem de desenhar a sala de aula, iniciam a busca do número correspondente a cor desenhada juntamente com os amigos. A dificuldade no trabalho foi que, ao desenharem a sala, perceberam que se pintassem o chão de cinza, como queriam, toda a tela ficaria pintada desta cor. A solução para o problema apresentado foi fechar a porta da sala de aula (que havia sido desenhada aberta), pintar o chão e abri-la novamente.

unesp

Na assembléia final, Dav fala sobre o parceiro: *"Hoje ele já falou mais coisas"*, e Raf sorri: *"Um pouco"*.

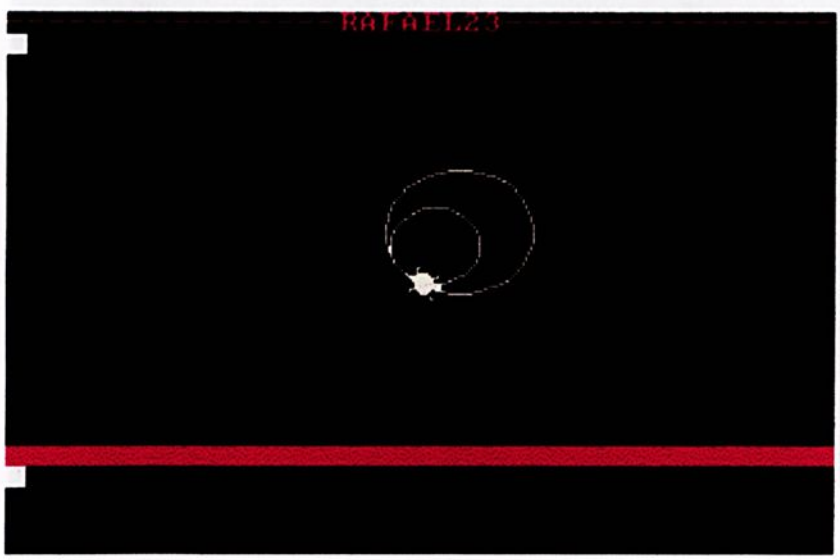
Seu nono encontro é em parceria com o mesmo colega, mas é Raf quem assume o teclado na construção de uma casa, enquanto seu parceiro observa ao seu lado. Auxiliando-o durante o trabalho, Dav tenta assumir o teclado mas Raf apresenta-se decidido a *"Tentar um pouquinho"* (Figura 45). Em assembléia final contam que fizeram uma casa sem concluí-la. Raf, em seu décimo encontro inicia (com o mesmo parceiro) o projeto de um ônibus, com comandos repita: REPITA 30 [PF 10 PE 5], REPITA 30 [PF 3 PE 6], REPITA 30 [PF 3 PE 4], REPITA 30 [PF 1 PE 2], REPITA 180 [PF 1 PE 1], REPITA 180 [PF 1 PE 10] para obter o círculo. Raf então assume o teclado para fazer a janela do ônibus, mas ao pedir POSINICIAL, risca o ônibus, pois a tartaruga está com UL (use lápis). Não encontrando alternativas apagam o desenho, Dav inicia novamente com repita para desenhar um retângulo: REPITA 2 [PF 240 PE 90 PF 100 PE 90]. Terminam e voltam ao projeto do ônibus não o concluindo.

Figura 45



Em seu 11° encontro, Raf se encontra sozinho no trabalho e solicita ajuda para continuar com o ônibus: *"Como faço para fazer a roda? Comecei mas não consegui da outra vez"*. Andamos em círculo na sala e pensamos no REPITA – REPITA 20 [PD 3 PF 2]. Mas, é preciso repeti-lo, Raf então faz a multiplicação (6 x 20 = 120) e modifica o comando: REPITA 120 [PD 3 PF 2]. Não se contentando retorna ao comando anterior REPITA 20 [PD 3 PF 2]. Interferimos sugerindo uma modificação: *"Se você aumentar para a direita?"*. Aceitando nossa sugestão: *"Vou colocar 5... Olha! Se aumentar diminui!! Vou colocar 10"*. Em seguida chama nossa atenção: *"Olha lá, olha! Deu certo!"*. (Figura 46). Durante a atividade Raf auxilia seus colegas a fazer o círculo que descobriu antes consultando-nos: *"Pode contar?"*. Em assembléia final, Raf muda de idéia. Quanto a tartaruga: *"Foi fácil"*.

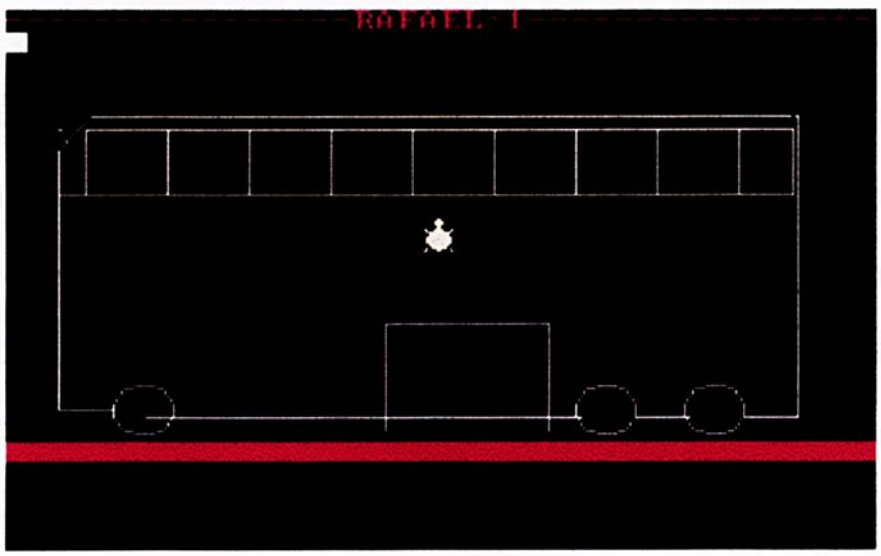
Figura 46



Trabalhando com Sid em seu 12° encontro, optam por dividir o tempo de trabalho, mas cada um com seu projeto. Ao fazer um procedimento errado, Raf se irrita e apaga o desenho, cedendo o lugar para Sid e se recusando a tentar corrigir o erro cometido. Em seu 13° encontro, retorna ao projeto do ônibus, mas ao tentar o círculo para fazer as

rodas se irrita e apaga o desenho (AD) novamente, levanta-se e diz que não fará mais nada. Solicitando trabalho individual em seu 14° encontro, retorna ao projeto do ônibus abrindo uma outra página para encontrar o tamanho do círculo desejado: REPITA 5 [PF 3 PE 10]. Retorna então à página para tentar: *"Tá grande não é? Vou tentar"*, mas se aborrece com os traços errados apagando novamente do desenho (AD). Segue trabalhando individualmente em seu 15° encontro, retornando ao seu ônibus e conseguindo os comandos ideais para desenhar a roda: REPITA 5 [PF 3 PE 10]. Raf opta por sempre retornar através do cursor aos comandos já digitados PE, PF, REPITA, UB, UL. Mas, desiste de trabalhar desligando o computador. Na assembléia final confirma sua persistência pelo projeto: *"Vou fazer um ônibus mais massa!"* (Figura 47).

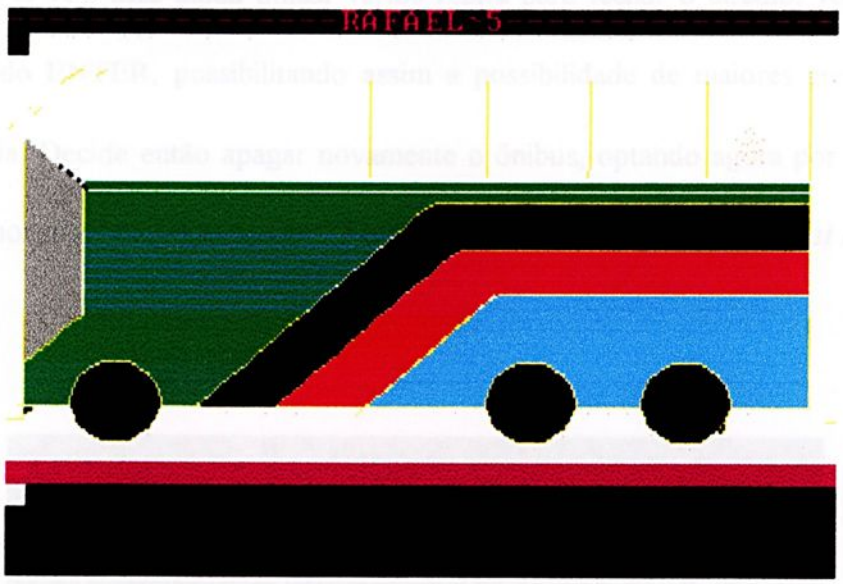
Figura 47



Retorna ao seu projeto no 16° encontro solicitando nossa ajuda: *"Você tem o tanto que eu usei para fazer a roda?"*, apaga o ônibus quase concluído e inicia novamente o trabalho. Em assembléia final diz que acertou seu ônibus: *"Vou continuar na semana que vem"*. Raf desenha na assembléia lúdica de seu 17° encontro o ônibus desejado. Fazendo parceria agora com Car, após algum tempo de trabalho deixa o comando do teclado para o

parceiro continuar o projeto e levanta-se para conversar com Claudemir – Agente social (Figura 48).

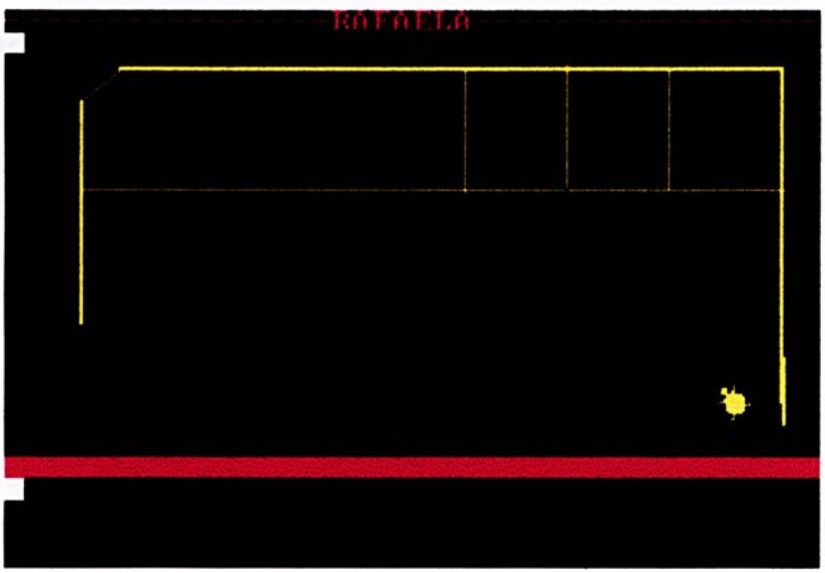
Figura 48



Em seu 18º encontro Raf faz parceria com Dee. Inicia o trabalho no arquivo desejado, projeto de um ônibus, mas ao sentir dificuldades cedem seu lugar para Dee dar continuidade. Não obtendo sucesso optam por apagar o desenho. Na assembléia final Raf diz que desistiu do ônibus e Dee diz que *"não vai"*. Mas, em seu 19º encontro retorna ao projeto do desenho de um ônibus, seguindo os comandos: PF 10, PE 45, PT 10, USE LÁPIS. Sentindo novamente dificuldade em desenhá-lo, Raf anota os comandos *"Para ficar mais fácil"*: POSINICIAL, UN, PF 10, PE 45, PT 10, UL, REPITA 7 [PF 3 PE 10]. Solicita 45 para fechar mas não consegue, diminuindo então o ângulo seguido através de tentativas, sempre pedindo para a tartaruga desaparecer para conferir os resultados (DT). Em seguida, pede POSINICIAL para *"não correr o risco de perder o ângulo"*. Em seu 20º encontro, com o contorno do ônibus desenhado, pensa em apagar todo o desenho novamente. Interferimos e opta então em apagar apenas o paralama por achá-lo *"meio*

quadrado" (Figura 49). Para continuar o trabalho Rafael tem em suas mãos as anotações do último encontro: PI UN PF 10 PE 45 PT 10 UL REPITA 7 [PF 3 PE 10]. Apagando o paralama com sucesso, busca anotações do ano anterior para formar o círculo: REPITA 5 [PF 3 PE 10], mas ainda utiliza vários repita para fechar o círculo, voltando o cursor e apertando ENTER, possibilitando assim a possibilidade de maiores erros, como ocorreu neste dia. Decide então apagar novamente o ônibus, optando agora por um caminhão. Na AF demonstra-se decepcionado: *"Fiz um monte de coisa, mas no fim dei AD"*.

Figura 49

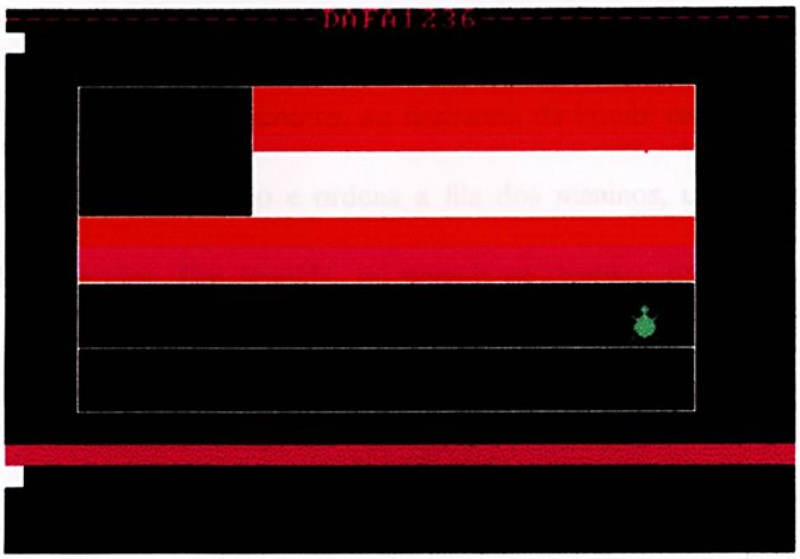


Logo no início de seu 21° encontro, propusemos a Raf o retorno ao projeto do ônibus, mas recusa a proposta. Observa os trabalhos já realizados por ele e encontra (Figura 50) outro projeto iniciado anteriormente, retornando e pensando em um novo trabalho, a bandeira dos EUA. Solicita a ajuda de um colega (Fran): *"Qual é o vermelho?"*, Fran: *"É o 4"*. Mas, logo abandona-o, seguindo para outro computador auxiliar, Mar e Fabr, que pensam em fazer a bandeira do Brasil. Ao observá-los em dificuldade, Raf senta ao lado da

dupla e inicia a discussão: *"Vai dando PD 90, porque ela vira retinho, sempre 90, para que ela não fique torta e risca certo. Tanto faz para esquerda como para a direita, porque se ela ficar para trás você pede PT (...) PF 10, aí você vai dando ENTER e subindo. Então vai, PF 10, vai devagar porque você vai errar assim tão rápido. Presta atenção na tartaruga, não no teclado. Assim ela não chegou no lugar certo, vai mais PF, quer apostar?"*. Fabr brinca: *"Esse cara só pensa em dinheiro! Fica apostando o tempo todo!"* e em seguida pergunta para Raf: *"Un para que serve?"*; Raf: *"Para que meninos? Sempre que você for fazer alguma coisa e não quiser que ela risque, então UN, porque aí ela anda sem usar nada, não risca"*. Continuando no desenho do retângulo Raf pergunta: *"Fabr, como faz para andar para esquerda?"*, e o colega responde se divertindo: *"Eu não posso falar, eu estou ensinando você, então pensa aí"*, e em seguida reclama: *"o risco saiu errado. Como faz para apagar?"*, e Raf responde: *"Faça o contrário, peça para ela voltar"*. Terminado o retângulo Raf decide o próximo passo: *"Para fazer a bandeira precisa ter a bola primeiro para dar certo"*. E explica o comando repita: *"REPITA 5 [PF 3 PE 10]"*, mas o círculo não lhe agrada. Fabr: *"Tá bom assim?"*; Mar: *"Não, está pequeno"*; Raf: *"Decidam, assim não dá"*; Mar: *"Maior, para ficar legal"*; Raf: *"Então REPITA 10 [PF 7 PE 10]. Então REPITA 7 [PF 5 PE 10]. Agora vamos fazer o triângulo da bandeira. Se eu virar 45, vai passar em cima do círculo, então tenho que virar mais, ah! não, menos"*. Mar: *"O risco ficou torto, não dá para apagar?"*; Raf: *"Semana que vem nós continuamos e apagamos. Nomeiem a página e terminem"*. Na assembléia final Raf conta que ficou ajudando seus amigos: *"Ah, eu estava ensinando!!"*.

unesp

Figura 50



Em seu 22º encontro, Raf faz parceria com Lea, optando pelo desenho de um dado. Para desenvolver o trabalho, Lea vai até a pasta do grupo e pega uma folha onde havia desenhado um cubo para desenvolver na Logo, sem concluí-lo. Continua em parceria com Lea em seu 23º encontro optando desta vez por um campo de futebol. Quase no término do trabalho "erram" o tamanho do círculo (centro do campo) e apagam o desenho, irritados. Propomos o início do trabalho pelo círculo, anotando os comandos. De acordo, Lea vai até a estante e pega uma folha para anotar os comandos enquanto Raf os executa no computador. Mas Lea se afasta deixando seu parceiro aborrecido. Na assembléia final, dizem que não deu certo por não conseguirem trabalhar direito, mas mantêm a formação da dupla.

No 24º encontro, Raf continuando a parceria com Lea, inicia o projeto de um caminhão. Para desenhar a roda, Raf procura uma outra página para encontrar o tamanho desejado: REPITA 5 [PE 15 PF 5]. Seu parceiro, Lea, segue auxiliando-o e anotando os comandos e cores escolhidas: *"Este é só meu e do Raf"*. Em assembléia final, Raf

demonstra-se satisfeito com o caminhão e com seu parceiro, mas diz que ainda não está pronto.

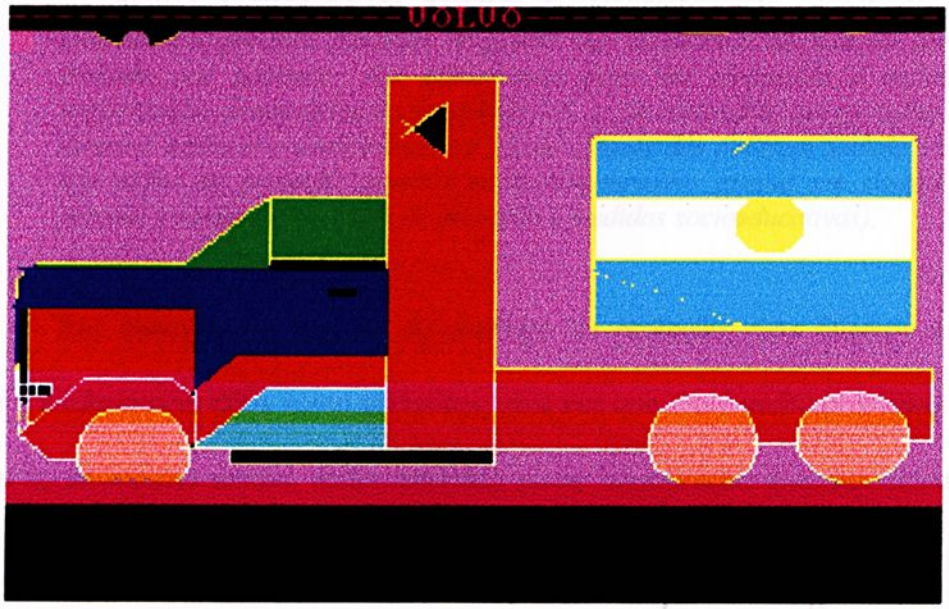
Em seu 25° encontro, ao descerem da kombi em frente a sala do projeto, Raf assume a posição de Cabo e ordena a fila dos meninos, usando inclusive ameaças para controlar a equipe. Em seguida, sai para ir ao dentista, não permanecendo na sala. Sua atitude se repete quando terminamos o encontro, sempre supervisionado e com o consentimento do Cabo responsável.

Retornando apenas em seu 26° encontro ao trabalho com o grupo, Raf continua em seu caminhão e Lea passeia pela sala. Raf: *"Oh Deen, como eu faço para a tartaruga piscar e andar?"*, Dee: *"F9"*. Ao observar Raf trabalhando, interferimos questionando a participação de seu parceiro que dizia estar bravo, pois como Raf não havia participado da atividade no último encontro, achava que poderia trabalhar mais. Lea continua reclamando, irritando seu parceiro que apaga seu desenho e se levanta. Após 15 minutos de discussão, retornam ao trabalho iniciando o desenho de um labirinto. Lea ressalta animado: *"Bárbara, eu consegui!!"*, referindo-se à volta do parceiro para o computador e a parceria de trabalho.

Em seu 27° encontro, sua parceria é com Dee, pois Lea não está presente. Dividindo o tempo de trabalho no computador, Raf inicia o desenho de seu ônibus mas desiste no final. Após 20 minutos, deixa o comando do teclado para que Dee assuma. Em seus respectivos 28° e 29° encontro, discutimos sobre direitos e deveres no ECA.

Rafael continua no *Projeto Logo fora da escola: construindo um espaço alternativo para a educação* até o final de 2000. Alguns encontro depois, em uma visita, Raf mostra orgulhoso seu caminhão concluído (Figura 51).

Figura 51



4.3 Implicações de um trabalho alternativo de educação

Os educadores que dedicam-se ao trabalho com crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal, deparam-se com várias faces de um mesmo problema, a miséria da população de um país. Por um lado temos sujeitos de direitos que desde o nascimento não conhecem os direitos e deveres de um cidadão. Por outro, uma sociedade que utiliza de seus preconceitos para direcionar o trato e o resgate da cidadania desses sujeitos. A noção de discernimento atribuída às crianças e adolescentes a má compreensão do Estatuto da Criança e do Adolescente contribuem para uma proposta de pedagogia militar, uma vez que a falta de orientação pedagógica e filosófica legitima este trabalho. Pereira (2000, p.13) ressalta:

> *A mudança de método pressupõe a concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento – portanto, prioridade absoluta das políticas públicas; de gestão, que tal política deixa de ser centralizada e fechada nos gabinetes dos governantes para ser elaborada e definida com a participação democrática da sociedade – (...); de conteúdos, que as ações de atenção direta à infância e adolescência se façam através das políticas sociais básicas (...) e das ações de proteção especial para determinados grupos em situação de risco pessoal e social (as medidas de proteção e medidas socioeducativas).*

Em nosso caso, falamos de medidas de proteção, mas falamos também de crianças e adolescentes tidos como perigosos, uma vez que estão muito próximos ao mundo marginal e, ao mesmo tempo, estão inseridos numa organização que tem como principal objetivo deter os marginais da sociedade, a instituição militar.

Um espaço alternativo de educação depara-se então com várias situações que se contrapõem a uma pedagogia da autonomia (Paulo Freire, 1997) e sua inserção se dá gradativamente, num processo contínuo de construção de identidade e autoria diferentes dos parceiros com que trabalha.

Durante o desenvolvimento do trabalho já descrito anteriormente, deparamo-nos com intervenções e direcionamentos muito diferenciados no trato do adolescente. Uma discussão política e de implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente se mostra tão necessária quanto à formação continuada dos educadores que integram as entidades, sejam elas governamentais ou não-governamentais, que trabalham com o atendimento à criança e adolescente.

Neste período, realizamos entrevistas com os responsáveis pelo projeto e que estão em contato direto com os adolescentes desenvolvendo as atividades previstas, e também com os adolescentes que participam das atividades e seguem regras para a permanência estabelecidas pelo projeto. Além das entrevistas semi-estruturadas com objetivo de avaliar o desenvolvimento do *Projeto Logo fora da escola*, solicitamos também

unesp

avaliações escritas para os participantes do projeto nos dois semestres de desenvolvimento do trabalho (1998 e 1999).

A necessidade de permitir avaliações daqueles que respondem e daqueles que participam de um projeto é fundamental no processo construtivo de uma proposta pedagógica numa direção dialógica. Gonçalves (1998, p.135) quando *"tenta conhecer, analisar e interpretar as representações sociais da escola produzidas por adolescentes brasileiros entre 13 e 18 anos sobre a qualidade da educação, manifestadas durante a campanha de adesão ao prêmio Fundação Odebrecht/ UNICEF – 1995"*, ressalta:

> *O adolescente posiciona-se perante o mundo e pretende sua reconstrução. Devido a uma mudança qualitativa em sua atividade cognitiva, que afeta todos os aspectos de sua vida, o adolescente reflete a respeito de si mesmo e do mundo que o cerca. (...). Os adolescentes, sentindo-se capazes de transformar valores, podem assumir a posição de sujeitos ativos, criativos, questionadores críticos, que reinterpretam o mundo em que vivem. Eles têm um papel fundamental e nem o indivíduo, nem a sociedade podem prescindir da energia vital da adolescência, porque é nessa fase da vida que o indivíduo aprende a fazer, livremente, suas escolhas.*

As entrevistas com os responsáveis pelo *Projeto Formando Cidadão*, educadores em contato diário com os adolescentes, foram realizadas na sede do projeto, 4º Batalhão da Polícia Militar, após um ano de atividade. Durante esse período nossas aproximações deram-se através de rápidas conversas sobre o período de desenvolvimento do projeto, sobre os atrasos dos meninos nos encontros, visitas à sede do projeto, e reunião com todas as entidades que o *Projeto Logo fora da escola* atende. A possibilidade de diálogo só se concretizou depois de algum tempo de trabalho, pois até então os responsáveis comportavam-se de forma investigativa e desconfiada sobre a credibilidade e autoridade das pessoas que estavam nele trabalhando.

unesp

A primeira entrevista, realizada com o Cabo responsável pelo trabalho com os adolescentes, inicia-se com um relato sobre o *Projeto Formando Cidadão* no estado. No Paraná, são 11 os municípios com implementação do projeto, atendendo 320 adolescentes:

> *A Secretaria da Criança participa com a viabilização do material – calçados, roupas – a prefeitura oferece alimentação e pessoal – agente social e psicóloga. O Batalhão participa com as estruturações fisicas e material humano – que seja um policial, coordenador policial – o coordenador realmente é do 4º Batalhão, e o policial que trabalha como educador social, que no caso sou eu, diretamente com os meninos.*

As associações comerciais municipais devem contribuir com a bolsa-auxílio, que equivale a meio salário mínimo. No caso de Maringá, há um ano os adolescentes estavam sem receber a bolsa. Como agente social, é o policial quem oferece a maioria das atividades para os meninos, trabalhando desde o início de sua implementação:

> *A educação fisica eles tem aqui no quartel. Eu dou, por exemplo, educação fisica para eles, aulas de capoeira (noções, algumas de capoeira porque eu não sou professor, sou apenas instrutor, não é). Eles têm aula de karatê por aquele projeto [estadual] 'Karatê piá no esporte'. Eles tem ensino religioso também ministrado por mim (eu tenho formação em teologia). Então nada aqui nós fazemos, por exemplo, fazer por fazer. Quanto ao Projeto Logo fora da escola afirma: O Logo para nós inicialmente, eu vou ser sincero, eu fiquei com o 'pé atrás', também pela durabilidade mas pelo próprio projeto. Você olha o projeto, é uma coisa demorada, que você demora para assimilar, não é? E às vezes os meninos são muito hiperativos, já queriam coisas muito lá na frente. Eu falei: bom, não vai dar certo, não vai dar certo. E depois teve um certo momento que eu próprio comecei a incentivar para irem. Nós temos meninos que são excepcionais. O Dee, ele pega lá e começa a bater na tecla que você nem vê, não é? Você olha e tem uma tartaruga girando de um lado para o outro e ele sabe o que ele está fazendo, eu nem sei. Ele teve um desenvolvimento excepcional lá, é um menino muito inteligente, a maioria dos nossos meninos gostam de fazer (...) Está caminhando bem. Eu acho que ajuda no desenvolvimento dos meninos porque eles não percebem, mas nós percebemos que estamos lidando com eles, não é?*

A segunda entrevista foi realizada com a psicóloga responsável. Iniciamos a conversa falando sobre sua transferência para o projeto e dificuldades do trabalho numa instituição militar:

unesp

> *vim aqui, a queixa que tinha do projeto era de que os meninos sofriam maus tratos, não é (...) no entanto, já haviam duas psicólogas que já estiveram aqui (...). É um meio assim, muito fechado (...) sabe, eles têm bastante dificuldade, e isso intervém no trabalho dos meninos, porque fica no meio. Você tem o filho do policial que não podia ser perfeito porque rouba também. Eu acredito que a Academia de Polícia não é adequada para atender o adolescente. Porque ele está em fase de formação, ele não está negociando. O policial é um ser humano, um adulto que veio e trocou, ele trocou a liberdade dele de trabalho por aquela doutrina.*

Referindo-se ao trabalho desenvolvido pelo *Projeto Logo fora da escola* afirma:

> *olha, a primeira reclamação do projeto, a primeira queixa que eu tive do projeto é que ele era demorado. Eu assim, confesso que no começo eu pensei 'Meu Deus, os meninos vão ficar fazendo isso daí?!', porque não tinha compreensão mesmo. Aí, a medida que alguns meninos começaram a falar que eles conseguiam fazer o círculo, que eles conseguiam fazer o quadrado, aí eu comecei a perceber. Então eu acho bom, mas tem que trabalhar bastante, essas atividades que eles trabalham com brinquedos essas coisas, para conseguir casar o jogo. Então eu achei bom, eu acho que os meninos deveriam ter mais horários.*

Inicialmente muito apreensivos, as conversas e questionamentos não aconteciam normalmente, como projetos em trabalho integrado. Durante seu desenvolvimento e sua permanência, as relações foram se aproximando, bem como o diálogo iniciado. Conseguíamos, depois de um ano de trabalho questionarmo-nos enquanto projetos que se dedicam ao trabalho com crianças e adolescentes[23].

Quanto aos adolescentes, em nossas entrevistas, quando perguntamos sobre o que haviam aprendido com a participação no *Projeto Logo fora da escola*, as respostas centraram-se em perspectiva para o futuro, em auxílio na escola bem como em ações do cotidiano do adolescente, como podemos observar na Tabela 5:

---

[23] Em conversa informal chegamos a conclusão de que trabalhávamos em parceira, mas tínhamos um trabalho em desenvolvimento com pedagogias diferenciadas: a do Oprimido e do Opressor.

unesp

Tabela 5: Avaliação na participação do *Projeto Logo fora da escola*

	Número de adolescentes	
	f	%
Fazer novas tentativas quando há erro	1	5
Domínio da escrita	4	20
Aprendizagem	5	25
Memória	1	5
Aula de inglês	1	5
Graus, figuras geométricas, matemática	3	15
Ordem Unida	1	5
Trabalho no futuro	2	10
Domínio do computador	2	10
Total	**20**	**100**

As respostas seguem essa possibilidade de mudança. Para Raf, o projeto *"é com porque a gente aprende a mexer com o computador, a gente aprende muito mais a soletrar, muito mais assim, a mexer com as letras com a tartaruga"*. Fla, muito envolvido com o trabalho determina sua prioridade quando afirma: *"antes eu não fazia nada no quartel"*. Carlos ressalta: *"ah, ajuda a pensar, não é? Pensar, desenvolver a mente"*. Fabr lembra: *"Tá sendo legal. Quando eu entrei lá não sabia nada, não sabia nem fazer um risco. Agora já sei fazer muitas coisas"*. Marcelo pensa em um emprego futuro: *"Tá sendo bom, eu estou aprendendo muitas coisas, quando eu precisar de alguma coisa para trabalhar eu entendo, não é?"* And. não simpatiza muito com o trabalho porque *"é muito demorado, tem que ficar apertando"*, referindo-se a escrita dos comandos.

As avaliações escritas sobre o *Projeto Logo fora da escola* também demonstram um pouco da visão e participação dos adolescentes no trabalho:

> ***Sid**: A Linguagem Logo é muito legal. Eu curto muito a tartaruga e outras coisas (1998). Eu gosto de tudo que nós fazemos, principalmente quando fico brincando nos jogos. O que não gosto de fazer no Logo, eu não gosto quando tem que desligar o computador (1999).*

> ***Lea:** Nas horas que eu lembro do Logo é na hora da Ordem Unida e quando estou no colégio na hora de entrar para a sala. Eu aprendi que para mexer tem que ter*

paciência, aprendi fazer círculo, careta. Gosto muito das professoras do Logo e do Projeto Formando Cidadão, mexer nas figuras, ligar e desligar o computador. Fiquei muito feliz (1999).

Fla: *Para mim está sendo ótimo porque além do curso ser de graça, o que eu queria é saber colocar 32 tartarugas. O que eu mais gosto é de fazer bandeiras dificeis (1998). Eu sou o mais velho junto com outros que ainda estão no projeto. Eu estou já há 11 meses, quase um ano, eu acho o melhor curso da minha vida. E também o curso Logo me ajudou muito na aula de matemática, onde estávamos aprendendo ângulo (1999).*

Eme: *O Logo ele ajuda a pensar mais, ajuda no colégio a fazer as coisas e é muito legal porque você chega e daí conversa as coisas e depois vai para o computador e daí vai mexer com o Logo e daí faz desenho e daí você vai para o colégio e daí na aula de artística eu lembro do Logo e tento fazer um desenho que eu fiz no Logo, e eu consegui fazer um desenho (1999).*

Ale: *O Logo é um projeto de desenvolvimento ao adolescente, a mexer com o computador e é bom para desenvolver o cérebro. Quando eu estava no CIACA [Centro Integrado de Atividades Culturais e Artísticas, entidade que atende crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos de idade] eu também vinha no Logo. Eu também estou no Projeto Formando Cidadão e eu também venho. Me orgulho muito de vir no Logo, pelo menos eu não fico na rua. E um dia eu estava na aula de educação artística e lembrei do Logo porque eu tenho que mexer com números para trás e para frente (1999).*

Dee: *O que eu gosto mais é de desenhar. Uma coisa que eu gostaria de mudar é o programa e mudar de dupla. Tem que ser só de uma pessoa cada computador até entrar nossos alunos (1998). Meu nome é* ***Dee****, tenho 13 anos, estou no Projeto Formando Cidadão há um ano, gosto muito. Cheguei aqui para fazer um curso sobre o Logo, uma tartaruga muito engraçada. Quando eu vim no primeiro dia eu não sabia mexer com a tartaruga. Hoje eu sei fazer umas coisas que outra pessoa não sabe fazer. Hoje está fazendo quase um ano que eu faço este curso, eu gosto daqui muito. Eu gosto de jogar bola, vídeo game. Lá em casa a minha vida é muito boa, gosto da minha família, eles me aconselham bastante e assim vai. O Logo já me ajudou bastante em várias coisas, por exemplo, fazer uma tarefa na escola, e na minha casa. Esse foi o terceiro curso de computação e gosto muito. O Logo já me ajudou nas tarefas de figuras geométricas (1999).*

Os adolescentes também responderam sobre qual a mudança em suas vidas depois de freqüentar os projetos que integravam. Apresentam neste momento um discurso muito próximo ao dos educadores, privilegiando a saída das ruas, como observamos na Tabela 6:

unesp

Tabela 6: Mudança após integração aos projetos

	Número de adolescentes	
	f	%
Saída das ruas	10	35,7
Melhor desempenho na escola	3	10,7
Comportamento	6	21,5
Drogas	2	7,2
Pequenos furtos	2	7,2
Assistência (aparelho nos dentes)	1	3,5
Vagabundagem	2	7,2
Casa	1	3,5
Nada mudou	1	3,5
Total	**28**	**100,0**

Essas avaliações refletem o universo representativo de um espaço alternativo de educação que tem como objetivo criar condição para o que chamamos de "sentimento de autoria de crianças e adolescentes", não pela condição em que se encontra, mas pela condição de sujeito de Direitos, em desenvolvimento, e co-autor de propostas de educação em desenvolvimento.

CONCLUSÃO

Ninguém educa ninguém.
Ninguém se educa sozinho:
os homens se educam em comunhão.
(Paulo Freire, 1980)

Trabalhando em um universo específico, mas comum entre nós, tivemos surpresas e descobertas fundamentais para pensar os jovens no contexto de nossa pesquisa. Nessa trajetória, as perguntas surgiram gradativamente pela necessidade de entendimento e/ou como parte do processo de investigação.

Os resultados apresentados no último capítulo, acreditamos, apontam para a possibilidade de realizações e reflexões diferenciadas por crianças e adolescentes integrantes de um mesmo espaço de aprendizagem.

Observamos nessa pesquisa o desenvolvimento de adolescentes que, participando de um espaço alternativo de educação, tiveram acesso ao mundo computacional através da Linguagem Logo de programação. Ao encontrarem um espaço diferenciado enquanto proposta educacional que privilegia a interação e a constante discussão dos procedimentos a serem adotados, os adolescentes puderam experienciar uma outra forma de aprender, aquela em que se posicionam como sujeitos de suas ações, e um outro universo a que estavam excluídos, o computacional.

Os espaços de aprendizagem que proporcionam a co-operação (no sentido piagetiano) entre educadores e educandos auxiliam as descobertas mais criativas do

unesp

conhecimento bem como estimulam a busca da autonomia e ousadia, passos vitais para a formação dos cidadãos.

Durante o decorrer de nosso trabalho nos surpreendemos com a posição tão mal compreendida sobre ser educador e sua atuação. O convívio com as entidades de atendimento às crianças e adolescentes vinculadas a assistência social têm uma educação policialesca e impositiva, deixando para o educando o discernimento do ato. O que mais imobiliza essa concepção é a padronização e a pré-conceituação do cidadão, do sujeito de Direitos, das crianças e adolescentes, principalmente quando referentes a uma determinada população, a com menor poder econômico. Mas a imobilidade permanece quando não se tem um trabalho de construção e qualificação profissional da equipe técnica atuante, fundamentalmente àqueles que estão diretamente em contato com as crianças e adolescentes.

A nosso ver, a falta de qualificação profissional e o distanciamento com a academia auxiliam apenas os interessados em dar continuidade ao assistencialismo há muito praticado no país. Para se implantar uma política de assistência social que busca independência do sujeito e, particularmente na área da infância e adolescência com medidas de proteção e sócio educativas, uma educação para a liberdade do pensamento e autonomia de criação é preciso formação técnica e acompanhamento continuado dos trabalhos em desenvolvimento.

Se, como discutimos anteriormente, a forma como se constituem as instituições e as práticas educacionais deixam de atentar para um processo de aprendizagem que possibilite a autonomia, o que encontramos a respeito da educação moral não está distante dessa organização.

unesp

Buscamos aqui como referência, mais uma vez, os estudos de Piaget, de seus colaboradores, e daqueles que a partir da epistemologia genética tratam da construção da moralidade, ou do juízo moral em nossa sociedade.

Em 1932, Jean Piaget investigou o julgamento de crianças sobre várias atividades sociais, utilizando-se do método clínico com observações e entrevistas sistematizadas a partir de histórias[24]. Para discutir a moralidade, o autor baseia-se em Kant, para quem a moral pede um princípio universal ou universalizante, denominado pelo filósofo de 'imperativo categórico'[25], diferentemente de uma adequação social[26].

Para La Taille (1996) existem proximidades entre Kant e Piaget. Uma delas é o entendimento de que o homem somente pode se tornar homem através da educação. Essa educação deve ter como objetivo aperfeiçoar o ser humano, sendo imprescindível uma melhor formação dos professores e a realização de pesquisas pedagógicas. Nesse processo, ganha importância a relação entre a família e a escola na educação moral, incluindo a disciplina e as sanções aplicadas por reciprocidade.

Freitag (1991, p.67), também tratando das proximidades entre esses dois autores, conclui que

> *A cooperação no grupo (mundo social) gera as regras e leis, sem as quais seria impossível a atuação da consciência moral autônoma. São partes constitutivas dessas regras morais certos conceitos centrais do pensamento lógico (como igualdade e reversibilidade). A constituição da consciência moral autônoma depende, pois, além do grupo, da gênese de certos conceitos lógicos, sem os quais ela permanece prisioneira das heteronomias do mundo da natureza e do mundo social. A razão teórica e a razão prática não têm cada qual a sua gênese, mas se estruturam no interior do sujeito epistêmico, no contexto de suas permanentes descentrações, decorrentes da ação e interação com o meio (que para Piaget e colaboradores sempre é ao mesmo tempo natural e social).*

---

[24] Martins (1986).
[25] Menin (1996, p.38).
[26] Sobre Kant citamos duas obras: Januário Lucas Gafrée (1909) e Michèle Crampe-Casnabet (s/d.).

unesp

A partir de suas pesquisas, ao identificar a passagem da prática para a consciência das regras pela criança, Piaget (1994, p.294) afirma não haver moral sem uma educação moral, que se sobrepõe à constituição inata do sujeito:

> *Nossa conclusão foi que a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea, porque a própria sociedade não é coisa única. A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras.*

Assim, a relação de coação traz, ou impõe, o respeito unilateral, culminando no sentimento de dever. Próprio da moral da heteronomia, essa forma de relação corresponde à moral das prescrições e das interdições rituais (tabus) caracterizando, segundo Piaget, as sociedades primitivas. Ao contrário, a relação de cooperação traz em si o ideal de reciprocidade, ou seja, uma moral da cooperação, ou moral do bem, correspondendo ao sujeito civilizado de solidariedade, da diferenciação social e do individualismo. Se há predomínio do respeito unilateral sobre o respeito mútuo, destaca, haverá predomínio da autoridade sobre a justiça!

Surgindo da cooperação, a liberdade se traduz pela autonomia e a educação que ela oferece supõe uma educação da inteligência e especialmente da razão. Desse modo, não é possível o sujeito aprender a pensar num regime autoritário pois *"não é suficiente preencher a memória de conhecimentos úteis para se fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas"*. (Piaget, 1998, p.155-6)

Para o epistemólogo, tanto aqueles que consideram a consciência moral e a razão procedente de tendências inatas quanto os que acreditam na ação da sociedade sobre os sujeitos, ambos concordam – para o autor isto é evidente – sobre a existência de uma

vida em comum. Piaget reitera que a cooperação e a solidariedade entre os sujeitos impõem obrigações específicas – bem distantes daquelas resultantes da autoridade – sendo, assim, um procedimento de educação social. Portanto, chama a nossa atenção para a educação escolar, pois o êxito da autonomia depende dos métodos pela escola adotados.

Para Piaget (1998, p.128-9), o essencial está nos métodos de autonomia e cooperação pois

> *O **self government**, habituando primeiro a criança a colaborar com o adulto, ao invés de lhe obedecer sem mais nem menos, outorgando depois ao adolescente poderes cada vez mais amplos, acaba reduzindo esse antagonismo ao invés de intensificá-lo. Enquanto que a coerção e a submissão forçada ameaçam provocar a revolta, a colaboração com o adulto e a educação da juventude por ela mesma preparam uma inserção gradual das gerações vindouras nos quadros preparados pelos mais velhos e, sobretudo, uma transmissão normal – de uma geração a outra – dos múltiplos valores que constituem a herança social. Essa continuidade de espírito e de estrutura é o objetivo perseguido por toda educação cívica, seja qual for a forma da sociedade adulta. Eis porque o método do **self government** pode prestar grandes serviços a todos.* (grifos nossos)

Estudiosos da epistemologia genética têm realizado pesquisa sobre o universo escolar. Preocupados com a educação, demonstram a influência da escola e das instituições em que se inserem os sujeitos sobre a formação da moral.

Araújo (1996) ressalta a diferença entre um ambiente escolar cooperativo e um ambiente escolar que encontramos em nossa sociedade. No primeiro, a opressão do adulto sobre a criança é reduzida ao máximo possível, há ausência de sanções expiatórias e de recompensas. Neste ambiente, os sujeitos podem fazer escolhas e tomarem decisões. No segundo, o respeito unilateral encontra-se invertido, sendo o bom professor aquele que não ensina, que não controla, encontrando assim falsos pressupostos de liberdade e democracia e volta-se para relações autoritárias, de coação, como se as pessoas não estivessem prontas para a democracia efetiva. Seus resultados demonstram ainda não haver influência exercida pelo nível sócio-econômico. Para o autor, esses resultados são concordantes com os

unesp

pressupostos da teoria piagetiana quando trata da influência de ambientes democráticos sobre o juízo moral infantil, ressaltando assim a importância da educação moral estar incorporada ao cotidiano escolar, buscando uma reforma em que a educação atue na construção da cidadania.

Macedo (1996, p.196-7) chama-nos atenção para pesquisas que demonstram ser gastos mais da metade do tempo em sala de aula com problemas disciplinares. Para o autor, é preciso atentar para o lugar dos erros nas leis e nas regras, entendendo-o como uma relação indissociável, complementar e irredutível:

> *não se trata de substituir o respeito unilateral pelo mútuo; não se trata de reduzir tudo a um contexto de trocas entre iguais, como se não houvesse diferenças entre crianças e adultos. Nesses termos, o respeito unilateral é tão importante quanto o respeito mútuo. Mas, qual, no sistema dos jogos (ou em sua ética), deve fazer sentido – ao menos funcional – para os que estiverem a ele submetidos.*

Encontramos em sua pesquisa a relação direta entre a dificuldade de articular leis e regras resultando na ausência de disciplina.

À medida que a educação moral na escola fortalece a heteronomia, tendo em seu currículo oculto a fórmula da coação (autoridade – regras – conseqüência), encontramos, como mostra Menin (1996, p.101), a incoerência entre consciência heterônoma e prática egocêntrica observados através do 'caso da cola', concluindo "pais e professores que querem uma educação para autonomia devem primeiramente considerar seus próprios comportamentos e julgamentos morais. A sua autonomia será modelo para as crianças, a ausência dela, também".

Uma pesquisa realizada por Chakur em 1998 na Espanha com crianças e adolescentes entre oito e dezesseis anos de idade buscou conhecer como esses sujeitos compreendem alguns de seus direitos, quais soluções para a garantia da perpetuação desses

direitos e como isso se desenvolve até a adolescência. Provenientes de famílias de classe média e estudantes de colégios públicos, a apresentação do problema se deu através de histórias que tinham como tema educação, alimentação, atendimento médico, televisão, jogo e pseudodireito. Para a autora, o sujeito só pode utilizar adequadamente as informações recebidas se elas adquirirem significado, ou seja, se tiver a capacidade de integrá-las ao universo de sua representação. Conclui então:

> *os depoimentos que apresentamos, classificados no nível III, mostram com bastante clareza traços característicos do que Piaget chama* ***operações formais****. Muito provavelmente, são tais operações as responsáveis não apenas pela capacidade explicativa e dedutiva dos sujeitos mas também por sua posição de críticos da ordem social vigente, como sugerem alguns depoimentos.* (Chakur, 1998, p.97-8) (grifo nossos)

No Brasil, Koller, em 1994, buscou identificar em qual nível de julgamento moral pró-social encontram-se meninos e meninas de rua e da escola. O julgamento moral pró-social refere-se *"a decisões do indivíduo que se destinam a prestar ajuda ou beneficiar a outros indivíduos ou grupo de indivíduos"* (Koller, 1994, p.13). Entendido como produto da interação entre forças sociais e capacidades cognitivas dos indivíduos, a autora utiliza o modelo de Eisenberg para esta investigação, que compreende seis níveis de desenvolvimento moral: nível I, orientação autofocada e hedonística; nível II, orientação para as necessidades dos outros; nível III, orientação para aprovação ou preocupações interpessoais, e/ou orientação estereotipada; nível IV a orientação empática auto-reflexiva; nível IV b, nível de transição; e nível V, orientação para forte internalização[27]. Desenvolvida no Rio Grande do Sul, a investigação contou com a participação de 40 crianças e adolescentes, sendo metade de cada gênero. Temos então uma turma de 20 crianças e

[27] Koller (1994, p.20).

adolescentes representando o grupo de escola, da rede pública de ensino, e o grupo de rua, encontrado através de uma instituição que se dedica a atendê-los.

Embora houvessem respostas identificadas como destinadas apenas a agradar o entrevistador[28], os resultados confirmam parcialmente que meninos (as) de rua apresentam níveis inferiores aos meninos (as) de escola, uma vez que a ambos classificaram-se no nível I do desenvolvimento moral pró-social, caracterizado pela orientação autofocada e hedonística em que as respostas adequavam-se às categorias autoridade e punição, hedonismo, reciprocidade direta, relacionamento afetivo e pragmatismo[29]. Através desse estudo, a autora chega a conclusão de que o "sujeito brasileiro prefere ser aprovado por não-transgredir mais do que por ajudar alguém". Quanto aos meninos (as) de rua, chama atenção a maior proximidade com a categoria estereotipia. Esta rotulação tira, como explica a pesquisadora, a culpa da sociedade, transferindo a responsabilidade para as próprias vítimas, concluindo

> *Há diferença significativa entre as condições de vida, embora todos os sujeitos apresentem níveis de desenvolvimento baixo. Não houve diferença entre as faixas etárias e os gêneros. Os sujeitos fazem distinção no oferecimento de sua ajuda aos diversos receptores de ajuda, dependendo do grau de relacionamento com este ou de sua condição social (...) As diversas categorias de julgamento moral pró-social expressam-se com ocorrência e clareza diferenciadas para cada receptor de ajuda.* (Koller, 1994, p.112)

A partir dos resultados e conclusões apresentadas, Koller (1994) faz a apresentação de uma proposta de Educação Pró-Social. Para a autora, a educação para cidadania busca esclarecer direitos e deveres pertencentes aos indivíduos e uma educação social pode ser realizada em segmentos diversificados da sociedade. Um dos caminhos é

---

[28] Se resgatarmos aqui a discussão do primeiro capítulo, observaremos que já em 1980 Fischer identificava essa reação como uma característica para sobrevivência àqueles que tinham como espaço de lazer, trabalho e/ou moradia a rua.

[29] Koller (1994, p.94-102).

unesp

pela escola e instituições que atendem crianças e adolescentes e, se pensarmos num espaço menos delimitado como é a rua, a autora propõe a intervenção do educador social – podendo se colocar como educador de rua e/ou animador sócio-cultural. A autora ressalta que a educação de rua representa *"um agente de recuperação e reinserção social, que pode atuar em ambientes não formalizados com o objetivo sócio-educativo, desenvolvendo os sentidos do (a) menino (a) de rua à solidariedade, responsabilidade e convivência (...)". (Koller, 1994, p.120-1)*

Portanto, afirmamos, como procuramos argumentar anteriormente, que a educação moral, a educação da liberdade, está muito próxima à educação na rua, na escola, na casa. Assim, a partir das pesquisas estudadas, podemos ressaltar alguns critérios importantes a serem considerados para aqueles que se dedicam à educação. É preciso ter claro, num primeiro momento, que a convencionalidade ou arbitrariedade das leis deve ser substituída pela racionalidade social (é preciso primeiro fazer as regras para depois compreendê-las), buscando assim o que é melhor para todos, não necessariamente para si. É claro, destacam os autores que orientam este trabalho, que outras formas de relação também são necessárias. Compartilhamos aqui a preocupação de La Taille (1996, p.176-7)

> *Devemos sempre lembrar que a moral humana deve ser pensada em função da sociedade como um todo, e não apenas de instituições particulares, como a família e a escola. Ora, vivemos hoje numa sociedade singularmente pouco 'conservadora' (no sentido de Piaget). Vivemos no tempo do descartável. (...). Como convencer os jovens a conservar seja lá o que for, a situar-se entre o passado e o futuro, quando a sociedade preza o descartável, o 'aqui-agora', quando os homens vivem o que o historiador Hosbsbaw chamou de 'eterno presente'?*

Embora essas preocupações perpassem o objetivo desta pesquisa, pois não propusemos pensar na educação moral em si – uma possibilidade para outra pesquisa – tanto a reflexão sobre sua especificidade como nossa história na assistência social, bem

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

como na educação oferecida à população, foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

O acompanhamento e a interação durante as descobertas realizadas no computador – especificamente a Linguagem Logo – pelos adolescentes integrantes de um programa assistencial militarizado, definido como medida de proteção, nos trouxe angústia ao pensar que os espaços alternativos de aprendizagem (como o que propomos nesta pesquisa) e a compreensão de educadores e órgãos gestores a que estão prestando serviços estão muito distantes da real necessidade da população jovem brasileira, especificamente a com menor renda.

Nossa contribuição, tanto no desenvolvimento da pesquisa como na discussão realizada através do mergulho na literatura especializada, tem como objetivo maior uma melhor condição de trabalho para o profissional bem como um outro olhar para crianças e adolescentes. Chamamos atenção de que a educação moral, intelectual, social, só se realiza concretamente através da possibilidade de construção, nunca de enquadramento. Seja em um espaço alternativo, em uma sala de aula ou em uma praça no centro da cidade, o educador estará sempre se relacionando com crianças e adolescentes que buscam, como qualquer outro ser humano, um sentido para a vida, uma resposta para as perguntas, um ombro amigo para os conselhos, um grupo para brincar, um sonho para realizar.

unesp

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers**: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ALEGRANTI, Leila M. Famílias e vida doméstica. In: SOUZA, Laura de Mello et al. **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p.83-154.

ALMEIDA, Carmen L. Linguagem Logo: uma alternativa de reflexão dentro do contexto pedagógico da escola. **Cadernos de Metodologia e Técnica de Pesquisa**, n.6, Universidade Estadual de Maringá, 1995.

ALMEIDA, Fernando J. **Educação e informática**: os computadores na escola. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

APTEKAR, Lewis. Crianças de rua nos países em desenvolvimento: uma revisão de suas condições. **Revista Psicologia, Reflexão & Crítica**, v.9, n.1, p.153-84, 1996.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

unesp

ARONI, Antonio S. **Uso da informática no processo educacional especial**: síndrome de Down. Monografia (Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1995.

BANDEIRA, D.; KOLLER, S. H.; HUTZ, C. C.; FORSTER, Letícia. Desenvolvimento psicossocial e profissionalização: uma experiência com adolescentes de risco. **Revista Psicologia, Reflexão & Crítica**, v.9, n.1, p.185-207, 1996.

BARANAUSKAS, Maria C. C. **Estudos sobre estilos de programação em Logo**. NIED, memo, n.11, Campinas: UNICAMP, 1988.

BARBOSA, Daniel de F. O ensino da matemática no Brasil-Colônia. **Cadernos de Metodologia e Técnica de Pesquisa**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, n.5, p.97-104, 1994.

BECKER. Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BELLINI, Luzia Marta. A cultura do serrote: quando pensamento é abandonado na pesquisa. **Cadernos de Apoio ao Ensino**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, n.4, p.65-78, abr. 1998.

BELLINI, Luzia Marta; RUIZ, Adriano Rodrigues. **Educação, construtivismo e ética**. Porto Ferreira: Ed. Gráfica São Paulo, 1996.

BELLINI, Luzia Marta; RUIZ, Adriano Rodrigues. **Espaços educacionais alternativos**: alguns elementos para reflexão. 1997. [mimeografado].

BETHEHEIM. Bruno. **Psicanálise da alfabetização**: um estudo psicanalítico do ler e do aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**: and introduction to theory and methods. Needham Heights, M.A: Allyn and Bacon, 1992.

BONAMIGO, Luciane de R. O trabalho e a construção da identidade: um estudo sobre meninos trabalhadores na rua. **Revista Psicologia, Reflexão & Crítica**, v.9, n.1, p.129-52, 1996.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

BOSSUET, Gerárd. **O computador na escola**: sistema Logo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, DF, 1990.

CALDERÓN, Allan. LOGOs: disminuyendo la brecha entre ciencias y humanidades. **Revista Práxis**: Revista del Departamento de Filosofia Facultad de Filosofia y Letras. Costa Rica: Universidad Nacional, Heredia, n.35-6, p.79-86, s/d.

CAMPOS, Maria M. M. Infância abandonada: o piedoso disfarce do trabalho precoce. In: MARTINS, José de S. **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Ed. Hucitec, 1993. p.117-54.

CANIATO, Angela M. P. **A luta pela moradia de ex-favelados como parte essencial do processo de formação da consciência social**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

CARDOSO, Simone R. **Memórias e jogos tradicionais infantis**: lembrar e brincar é só começar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus Marília, UNESP, 1998.

CHAKUR, Cilene R. S. L. A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, n.104, p.76-100, 1998.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p.55-83.

CLERMONT, Anne-Nelly P. **Desenvolvimento da inteligência e interação social**. Instituto Piaget, 1978.

CONSTANTINO, Elizabeth P. **Meninos institucionalizados**: a construção de um caminho. São Paulo: Arte & Ciência, 2000.

COSTA, Simone P.; DIAS, Reginaldo. O mapa da miséria: miséria é miséria em qualquer canto. Comentários sobre o mapa da pobreza do Paraná. **Revista Maringá M9**, Maringá, p.9-11, ago. 1998.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

COSTA, Simone P.; DIAS, Reginaldo. O mapa da pobreza na área rural do Paraná. **Revista Maringá M9**, Maringá, p.5-6, out./nov. 1998.

CRUZ, Soráia G. F. P. **Herói ou bandido?** Estudo sobre a produção da identidade em policiais militares. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Faculdade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

DAUSTER, Tania. **Uma infância de curta duração**: o significado simbólico do trabalho e da escola e a construção social do 'fracasso escolar' nas camadas populares urbanas. 1991. [mimeografado].

DIETZSCH, Mary J. M. Recontando histórias: vozes e silêncios de meninos de rua. **Cadernos de Pesquisa**, n.104, p.122-43, 1998.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Meninas da noite**: a prostituição de meninas-escravas no Brasil. São Paulo: Ed. Ática, 1993a.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ed. Ática, 1993b.

DOLLE, Jean-Marie; BELLANO, Denis. **Essas crianças que não aprendem**: diagnósticos e terapias cognitivas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DORNELES, Beatriz. Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico. In: ICOZ, Beatriz. **Psicopedagogia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FAGUNDES, Léa C. Em busca de novos recursos para alfabetização. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.5, n.1, p.29-42, 1992.

FAGUNDES, Léa C. Informática e o processo de aprendizagem. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.5, n.1, 1992.

FAGUNDES, Léa C. **Psicogênese das condutas cognitivas da criança em integração com o mundo do computador**. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1987.

unesp

FAGUNDES, Léa C.; MARASCHIN, C. A Linguagem Logo como instrumento terapêutico das dificuldades de aprendizagem. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.5, n.1, p.19-28, 1992.

FAGUNDES, Léa C.; PETRY, Paulo P. O preparo de professores para trabalhar no ambiente Logo. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.5, n.1, p.11-7, 1992.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRA, Rosa M. F. **Meninos da rua**: expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo. São Paulo: IBREX, 1980.

FORMANDO cidadão reabilita meninos de rua. Jornal O Diário, Maringá, p.7, 23 mar. 1997.

FORUM Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil e Regularização do trabalho do Adolescente. Programa para erradicação do trabalho infantil e regularização do trabalho do adolescente no Estado do Paraná, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire & Educadores de rua**: uma abordagem crítica. UNICEF/ FUNABEM, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAG, Bárbara. Kant e Piaget: razão teórica e razão prática. In: _____. **Piaget e a filosofia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991. p.45-67.

FREITAS, Lia B. L. **A produção da ignorância na escola**: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. São Paulo: Cortez, 1991.

GAMBINI, Roberto; DIAS, Lucy. **Outros 500**: uma conversa sobre a alma brasileira. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1999.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar: entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação & Liberdade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação – Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), n.69, p.13-33, 1999.

GÓES, José R.; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p.177-91.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, Telma M. **A construção da política da assistência social em Maringá e região**: encruzilhadas e perspectivas. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

GUATTARI, Felix. As crianças e a iniciação. In: _____. **Revoluções moleculares**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.51-5.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HUFF, James W.; SALAS, Carlos A. Alfabetizacion en computadoras. **Revista Práxis:** Revista del Departamento de Filosofia Facultad de Filosofía y Letras. Costa Rica: Universidad Nacional, Heredia, n.35-6, s/d.

HUIZINGA, J. **Homoludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

INHELDER, Barbel. **O desenrolar das descobertas da criança**: pesquisa acerca das microgêneses cognitivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KOLLER, Silvia H. (Org.). **Aplicações da psicologia na melhoria da qualidade de vida**. Coletâneas ANPEPP, 1(12), UFRGS, ANPEPP, 1996.

KOLLER, Sílvia H. **Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

KOLLER, Silvia H.; HUTZ, Cláudio S. **Meninos e meninas em situação de rua**: dinâmica, diversidade e definição. Coletâneas ANPEPP, 1(12), UFRGS, ANPEPP, p.11-34, 1996.

LA ROCCA, Cesare. **Programa roda viva**. São Paulo, TV Cultura, 1999.

LA TAILLE, Yves. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, Lino. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.137-78.

LA TAILLE, Yves. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1999.

LUZ, France. **O fenômeno urbano numa zona pioneira**. Maringá: A Prefeitura, 1997.

MARASCHIN, Cleci. **Processos cognitivos envolvidos na atividade de crianças de 4 a 6 anos com a Linguagem Logo de programação**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1986.

MARCHELLI, Paulo S. **Logo e a gênese das estruturas elementares da programação do computador**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1990.

MARCÍLIO, Maria L. História social da criança abandonada. São Paulo: Ed. Hucitec, 1998.

MARICONDI, Maria A. **Falando de abrigo**: cinco anos de experiência do projeto casas de convivência. São Paulo: Febem, Ed. Parma, 1997.

MARTINS, José S. **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Ed. Hucitec, 1993.

MARTINS, Raul A. Censo de crianças e adolescentes em situação de rua em São José do Rio Preto. **Revista Psicologia, Reflexão & Crítica**, v.9, n.1, p.101-22, 1996a.

unesp

MARTINS, Raul A. **Crianças e adolescentes em situação de rua**: definições, evolução e políticas de atendimento. Coletâneas da ANPEPP, 1 (12), p.35-44, 1996b.

MARTINS, Raul A. **Intenção e conseqüência no julgamento moral**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1986.

MAUAD, Ana M. A vida das crianças de elite durante o império. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p.136-76.

MELLO NETO, Gustavo. Literatura infanto-juvenil como atividade política e movimento moral nos anos 50. **Cadernos de Metodologia e Técnica de Pesquisa**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, n.5, v.5, p.51-68, 1994.

MENIN, Maria S. S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.37-104.

MILITO, Cláudia; SILVA, Hélio R. S. **Vozes do meio-fio**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

MONTOAN, Maria T. E.; MARTINS, Maria C.; MISKULIN, Rosa G. S. Análise microgenética de processos cognitivos em contextos múltiplos de resolução de problemas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n.3, set. 1998.

MONTOYA, Adrian O. D. **Piaget e a criança favelada**: epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MORELLI, Ailton J.; SILVESTRE, Eliana; GOMES, Telma. M. **O desenho da política dos direitos da criança e do adolescente**. 2000. [mimeografado].

MORELLI, Ailton. **A criança, o menor e a lei**: uma discussão em torno do atendimento infantil e da noção de inimputabilidade. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, UNESP, 1996.

MORGADO, L. M. A. Representação mental e Linguagem Logo: um estudo preliminar. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 14, p.85-108, 1990.

MOTA, Lúcio T. **As guerras dos índios kaingang**: a história épica dos índios kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá: EDUEM, 1994.



MOURA, Esmeralda B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p.259-88.

OLIVEIRA, Vera B. **Informática em psicopedagogia**. São Paulo: Editora SENAC, 1996.

PAPERT, Seymour. **A família em rede**: ultrapassando a barreira digital entre gerações. Lisboa: Ed. Relógio D'Água, 1996.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAPERT, Seymour. Escola deve definir função do computador. **Revista Nacional de Telemática**, p.39-40, fev. 1987.

PAPERT, Seymour. **Logo**: computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p.347-75.

PEREIRA, Irandi. Dez anos dos direitos da criança. **Jornal da USP**, São Paulo, n.514, p.13-4, 24 a 30 jul. 2000.

PEREIRA, Rosemary F. de S. **Movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente**: do alternativo ao alternativo. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

PESSISS-PASTERNACK, Guitta. Seymour Papert ou a tartaruga Logo. In: _____. **Do caos à inteligência artificial**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. p.243-53.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record Cultural, 1926.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1964.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

PIAGET, Jean. **Piaget por Piaget**: a epistemologia de Jean Piaget. Suíça: Genebra, 1977. [fita de vídeo].

PIAGET, Jean. **Sobre pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PREFEITURA Municipal de Maringá. Perfil da Cidade de Maringá. 1997.

PREFEITURA Municipal de Maringá. Plano Municipal de Assistência Social. Dotação Orçamentária para 1998.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil quinhentista. In: _____. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p.84-106.

PRIORE, Mary Del. Ritos da vida privada. In: SOUZA, Laura de Mello et al. **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p.275-330.

PROJETO recupera menores de risco em Maringá. Folha de Londrina/Folha do Paraná. domingo, Caderno Folha Maringá, p.1, 23 maio 1999.

RAFFAELLI, Marcela. Crianças e adolescentes de rua na América Latina: Artfuldodger ou Oliver Twist? **Revista Psicologia, Reflexão & Crítica**, v.9, n.1, p.1230-128, 1996.

RAMOS, Fábio P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do séc. XVI. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p.19-54.

REIMER, Everett. **A escola está morta**: alternativas em educação. Rio de Janeiro: Alves, 1979.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p.376-406.

ROCHA, Heloísa V. da; FREIRE, Fernanda M. P.; PRADO, Maria E. B. B. **Parâmetros, condicionais, recursão... continuando o passeio pelo Logo**. Campinas: NIED, UNICAMP, Memo, n.34, 1997.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

ROSEMBERG, Fúlvia. Estimativa sobre crianças e adolescentes em situação de rua: procedimentos de uma pesquisa. **Revista Psicologia, Reflexão e Crítica**, v.9, p.21-58, 1996.

ROSSETTI, Fernando. Paulo Freire e axé ensinam crianças a sonhar. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, Cotidiano, p.8, 13 out. 1996.

RUIZ, Adriano Rodrigues. A atividade Logo como base para o processo de simbolização e formalização matemática. **Cadernos de Metodologia e Técnica de pesquisa**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, n.6, 1995.

RUIZ, Adriano Rodrigues. **Educação**: um convite a novos caminhos. Maringá: EDUEM/ UEM, 2000.

RUIZ, Adriano Rodrigues; BELLINI, Luzia Marta. **O computador chegando na escola**. Porto Ferreira: Ed. Gráfica São Paulo, 1999.

SAFFIOTI, Heleieth, I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Ed. Moderna, 1987.

SAGAN, Carl. Não existem perguntas imbecis. In: _____. **O mundo assombrado pelos demônios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.310-27.

SANTOS, Augusto, C. C. **Uma orientação ao educador iniciante no trabalho com Logo**. Monografia (Curso de Especialização em Sistemas de Informação) – Universidade Estadual de Maringá, IPESE, Maringá, 1995.

SANTOS, Laymert G. Consumindo o futuro. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, Caderno Mais, p.5-4, 5-8, 27 fev. 2000.

SANTOS, Marco, A. C. Criança e criminalidade no início do século. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p.210- 30.

SARTI, Cynthia, A. A continuidade entre casa e rua no mundo da criança pobre. REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, 19., Caxambu, 1995. [mimeografado].

SAVATER, Fernando. **Ética para meu filho**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p.107-36.

SCHLIEMANN, Analúcia, D. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1989.

SECRETARIA de Estado da Criança e Assuntos da Família. Mapa da pobreza do Paraná. Curitiba: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES, jun. 1997.

SINGER, Helena. **República de crianças**: uma investigação sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: HUCITEC, 1997.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: GARCIA, Walter E. **Educação brasileira contemporânea**: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

TURKLE, Sherry. **El segundo yo**: las computadoras y el espiritu humano. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Galápago, 1984.

TYLER, Forrest B.; TYLER, Sandral. Crianças de rua e dignidiade humana. **Revista Psicologia Reflexão e Crítica**, v.9, n.1, p.83-100, 1996.

VAINFAS, Ronaldo. Criança esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p.107-36.

VALENTE, Ana, B. **Aprender programação Logo**: será que algumas pessoas têm mais facilidades que outras? Campinas: UNICAMP, NIED, Memo, n.16, 1988.

VALENTE, José, A. **Liberando a mente**: computadores na educação especial. Campinas, Graf. Central da UNICAMP, 1991.

VALENTE, José, A. **O professor no ambiente Logo**: formação e atuação. Campinas: UNICAMP, NIED, 1996.

VEIGA, Cynthia; FARIA, Luciano, M. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

VELHO, Gilberto. **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

VIANNA, Hermano. (Org.). **Galeras cariocas**: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

VIDAS em risco: assassinatos de crianças e adolescentes no Brasil. Rio de Janeiro: MNMMR: IBASE: NEV-USP, 1991.

VILLALTA, Luis. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de. **História da vida privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p.331-86.


cm 1 2 3 4 5 6 7
unesp
12 13 14 15 16 17 18