

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E
MUCURI/UFVJM**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MILTON CHAVES DOS SANTOS JUNIOR

**ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE ALGUÉM MAIS ABANDONADO DO QUE EU?:
PRÁTICAS CURRICULARES E POSIÇÕES DE SUJEITO DEMANDADAS EM UM
CONTEXTO DE ABRIGO**

**Diamantina
2016**

Milton Chaves Dos Santos Junior

**ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE ALGUÉM MAIS ABANDONADO DO QUE EU?:
PRÁTICAS CURRICULARES E POSIÇÕES DE SUJEITO DEMANDADAS EM UM
CONTEXTO DE ABRIGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM para obtenção do título de Mestre. Linha de pesquisa Currículos, avaliação, práticas pedagógicas e formação de professores.

Orientadora: Prof. Dra. Vândiner Ribeiro

Diamantina

2016

Ficha Catalográfica

Preparada pelo Serviço de Biblioteca/UFVJM Bibliotecário responsável:
Gilson Rodrigues Horta – CRB6 nº 3104

S237e
2016

Santos Júnior, Milton Chaves dos.

Espelho, espelho meu, existe alguém mais abandonado do que eu?:
práticas curriculares e posições de sujeito demandadas em um contexto
de abrigo. / Milton Chaves dos Santos Júnior. Diamantina: UFVJM,
2016.

120 p. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal dos Vales do
Jequitinhonha e Mucuri. Programa de Pós-Graduação em Educação,
2016.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Vândiner Ribeiro.

1. Currículo. 2. Discurso. 3. Posições de sujeito. 4. Relações de poder-
saber. 5. Crianças e adolescentes em abrigo. I. Título.

CDD: 375

MILTON CHAVES DOS SANTOS JUNIOR

**ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE ALGUÉM MAIS ABANDONADO DO
QUE EU?: PRÁTICAS CURRICULARES E POSIÇÕES DE SUJEITO
DEMANDADAS EM UM CONTEXTO DE ABRIGO**

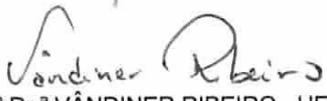
Dissertação apresentada ao
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO, nível de MESTRADO
como parte dos requisitos para
obtenção do título de MESTRE EM
EDUCAÇÃO

Orientador : Prof.^a Dr.^a Vândiner
Ribeiro

Data da aprovação : 08/11/2016


Prof.Dr. ALEXANDRE SILVA AGUIAR - UFRN


Prof.^a Dr.^a IVANA CARNEIRO ALMEIDA - UFVJM


Prof.^a Dr.^a VÂNDINER RIBEIRO - UFVJM

DIAMANTINA
2016

*Aos órfãos, tão esquecidos nesse mundo,
mas sempre lembrados por um coração que ama!*

AGRADECIMENTOS

Você é o principal alvo de minha gratidão hoje. Sim, *você!* Que esteve comigo fazendo mais do que o necessário. Quando a gente ama, a gente sempre faz muito mais do que o básico, trivial. Você foi além do “se precisar conte comigo”. Rompeu barreiras do tempo corrido da vida de todo mundo e parou só para me ouvir, para me dar uma carona, para me tirar um sorriso, ou uma boa gargalhada. Você parou para contribuir nesta pesquisa, ao me incentivar e me abraçar tão gostoso mesmo estando fisicamente longe. Você realmente foi além, no momento certo, teve a percepção e chegou ao ponto de tirar de dentro si algo faltoso dentro de mim, como quem quisesse dizer, em todo o tempo, “*tamo junto*”. Como *você* me ensina, como *você* me constitui estando e sendo simplesmente *você!* Muito obrigado!

Você conhece um pouco sobre mim, o suficiente para saber que meu entendimento sobre o amor é daquelas coisas sem medidas, sem lei, transloucadas, extrapola qualquer formalidade, qualquer padrão, qualquer ação ou atitude que possa parecer (a)normal, simples ou coincidência. Você me perseguiu com sua disponibilidade e me conquistou na insistência da presteza. Você é tão terrível que até ferir, me feriu. Sim, e eu lembro afinal quem “apanha” é quem lembra, (*risos*). Posso rever a cena como se fosse agora, o brilho da lâmina afiada na ponta da flecha da credulidade. Causou um super estrago no meu coração, quando desanimado. Ninguém merece *você*, mas *você* é daquelas pessoas que se doam, podendo chegar ao ponto de dar, espontaneamente, a própria vida por esse tal “ninguém”. *Eu amo você!* Muita gente já disse isso, muitos compositores fizeram sucesso com essa frase em suas canções, todavia nenhum deles poderia sentir o que sinto agora. Sabe por que? Porque no mundo só existe um de mim e um de *você*. E eu me sinto abençoado por ter conhecido *você!*

Caros leitores, devem estar se perguntando quem é *você*. Não sou bom em lembrar nomes, nem decorar coisas, mas estou aprendendo a sentir e viver o hoje. E sinto que devo registrar aqui alguns nomes que representam, com muita veemência, o *você*.

Não se pode fazer nada sozinho na vida. Na verdade, se pode, mas não teria o mesmo sabor e intensidade do quando se está *em comunhão*. Assim sendo, agradeço:

A *você* Deus (pai, filho e Espírito Santo) a quem posso chamar Pai sem medo algum. Cada dia recebo o impacto fluente de seu(s) amor(es), independente de como estou, de onde estou, de quem sou, afinal *ser* é muito difícil. Prefiro *estar*, pensando sempre em continuidades, mudanças. Prefiro estar ao seu lado, mergulhado nas águas profundas de seu amor que está sempre me compondo e me recompondo, como uma bela canção. Ainda inacabado!

A *você*, minha querida orientadora Vândiner, aquela que me suportou com toda a força do conceito suportar: ser firme diante de algo penoso (*risos*). Sim, ainda não sei que *magia* profunda foi essa que *você* usou. Na verdade, sei! *Você* chama de *olhar experimentado*, e eu chamo de *graça*. Sim, foi com esse olhar que *você* conseguiu equilibrar muito bem a balança da orientação. E uma vez que o equilíbrio é uma coisa fluida, *você* movimentou muito bem os (contra)pesos: da cobrança e do incentivo; do *dar* e do *soltar* minha mão no(s) (des)caminhos da pesquisa pós-crítica; da amizade e do profissionalismo; do humor ácido, mas sempre, sempre temperado no *você consegue, é assim mesmo! Vamos?* Palavras não poderiam dizer, imagens não poderiam expressar a alegria, gratidão, amor-amigo, e tantas transferências (da psicanálise, Freud explica... *risos*) nos encontros e desencontros desses dois anos. Professora Vândiner, muito obrigado pela coragem e subjetividade lutadora.

Aos amigos-amores Saulo e Fernandinha, *vocês* me incentivaram a trilhar essa caminhada, me deram o ponta pé inicial.

Aos colegas do mestrado: Aline, Evandro, Priscila, Mania, Dirce, Regiane, Greyd, Pri, Rharah, Rick, Ezequiel, João, Júnior, Ismar, Patrícia, Edson, Marluce Duarte, Dani e Virgínia (Santa Virgínia, rogai por nós mestrados... *risos*). Em especial à dupla dinâmica Viviane e Cristiane, vocês são boas dádivas desse mestrado. Digo isso porque, quando se conhece um amigo, se encontra um tesouro. Compartilhamos dores, dificuldades, choros e, mais do que tudo, a alegria de termos um ao outro. Assim se firmam as boas amizades. Sil e Anilde, vocês são de outra turma, mas fomos unidos pela orientação da Vândiner. Que tempo bom! Obrigado por todas as considerações ao meu texto e à minha vida.

Aos professores do mestrado Ivana Carneiro, Marcio Coutinho, Nailde, Geruza Tomé, Mara Ramalho, vocês fazem jus ao título de mestre.

Ao professor Claudio Eduardo, que me permitiu acreditar que o que faço na vida com tanto amor poderia se tornar um projeto de pesquisa. Como quem dissesse: vamos unir o *útil ao agradável*. Agradeço também à sua amiga e professora Vanessa Juliana, aquela que me incentivou a conhecer história de abandono/acolhimento à criança e adolescente no Brasil, fui impactado!

Aos amigos-novos do mestrado, Kyrleys, Antônio Ramalho, Marcio, Marly, Claudinho e família. Betânia e Beto da pousada. Beto e sua esposa Kênia. Hospitalidade lhes define, sem sombra de dúvidas. Em gestos simples e poucas palavras trouxeram-me apoio e segurança. Isso também vale para você Gil (namorado da Cris), Dimas e Ina (mãe da Cris). São os detalhes fazem toda a diferença.

Aos amigos que me deram colo, às vezes, sem perceber, Dona Ritinha (*tomate é tudo... risos*), Josilene, Mateuzão, Dona Lôra, Carol e Fabiane Mendes. Fá, seus ouvidos foram bons depósitos de descarrego (*risos*). Você realmente entende o sentido de se ter, anatomicamente, dois ouvidos e apenas uma boca.

Aos professores Ivana Carneiro e Alexandre Aguiar pelas educadas correções e importantes contribuições a essa dissertação desde a banca de qualificação. Nas enunciações de vocês, aprendi e vi os traços da humildade como uma imprescindível âncora à inflamabilidade do conhecimento.

À professora Ana Paula Rodrigues que fez a leitura final com um olhar atento e cuidadoso. Obrigado pela segurança que com suas palavras me passou.

Aos cuidadores e crianças abrigadas. Essa conquista é nossa, e representa só o começo.

A vocês, Claudia Mara Niquini e Elisângela Chaves. Mãos amigas, forjadas na dedicação pelo conhecimento e na compaixão. Foram como luzes indicando caminhos no meu período do limbo.

À minha família na pessoa de meus sobrinhos amados Victória, Isaac, Maria Isabela, Tatiana, Aline e Tia Betinha. Com vocês eu pude e posso contar.

A você mãe, nem sei como explicar. Você é como aqueles guerreiros da linha de frente. Sabe aqueles filmes de guerra em que todo mundo morre rápido, mas tem os personagens principais que nunca morrem? E, quando “morrem”, têm sempre uma coisa que aparece e os ressuscita? São os famosos “ninjas”, os mais “violentos”, pois dominam várias habilidades e são especialistas na arma mais poderosa em um combate, o amor. Mesmo cansados, nunca desistem de uma batalha. Não falham. Alguns os conhecem como *duros de matar*. Hoje eu os

chamo de “mãe”. Só de pensar em você, mãe, já me fortalecia para a caminhada. Você é uma *negra de fibra* e eu sou grato a Deus porque herdei muito mais do que sua genética. Você me ensinou a arte de lutar, ou melhor dizendo, de amar, sem precisar passar por cima de ninguém.

Ao amor-amigo Erica Procópio, você, como sempre chega na hora certa. Que lindo presente é sua amizade. E todas as vezes que abro essa caixa de presente sei que encontro surpresas por causa da verdade que há em você. Obrigado pelas leituras e por me ajudar/lembrar a ser *eu mesmo*.

A *vocês* Anne Mary e Fabiano, amigos mais chegados que irmãos. Fizem muito mais do que me incentivar nesse tempo, andaram de mãos dadas comigo. Sei que ainda compartilharemos mais caminhos *juntos*.

À igreja¹ baiana que tanto amo, a intercessão e amor de vocês chegaram até mim em todo o tempo de mestrado. Pasta, Vera, Bi, Lô, Few, Jusci *enn*, George, Bruna Lima, Victor, Jesus (Pai de Bruna... *risos*) e sua esposa Dona Maria..., Maria de Salvador, guerreira negona, que quer dizer forte. A você Graciela, uma amizade tão singela e preciosa.

À igreja mineira pela compreensão e atitude de vocês nas minhas ausências e necessidades. Agradeço aos amigos Thiago rapadura, Davi, Carmina, Graciele Neves, Nice, Lucianas, Elinha, Jhael, Adrianas, Pri, Thiago Neves (*brother*), Daiane, José de Arimatéia, Helena de BH, Douglas, Michele key, Leila (professora de teclado), Fred e Nagela.

Vocês foram os bons presentes que Deus me proporcionou nesse tempo de mestrado. Pude compartilhar muito mais do que conhecimento, compartilhei alegrias, sorrisos, risadas e gargalhadas, boas conversas, orações, comidas gostosas e deliciosas, angústias, tristezas e muito, muito amor envolvido. Não poderia mesmo deixar que o troféu da vitória, na linha de chegada, me fizesse esquecer da beleza no caminho: *você(s)*, que nos encontros e desencontros trouxeram a consciência e a paz aqui traduzidas em agradecimentos.

¹ Igreja são as pessoas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – roda dos expostos	27
Figura 2 – colcha de retalhos	105

LISTA DE SIGLAS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEN – Fundações Estaduais do Bem-estar do Menor

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

PIA – Plano Individual de Atendimento

RESUMO

Esta dissertação analisa como as práticas curriculares do abrigo investigado demandam certas posições de sujeito por meio do discurso do acolhimento que ao mesmo tempo fragilizam e fortalecem as crianças e os adolescentes em vulnerabilidade social. A metodologia inspira-se na análise do discurso foucaultiana e elementos da etnografia tais como: observação em diário de campo, conversas informais e entrevista semiestruturada. A análise teórica articula um conjunto de conceitos desenvolvidos por Michel Foucault, sendo alguns deles centrais: discurso, poder-saber, processos de subjetivação e posição de sujeito, além do conceito de currículo em uma visão pós-crítica. O manejo dessas ferramentas conceituais caminha rumo à investigação do discurso do acolhimento, que diz respeito ao processo de ajuda protetiva à criança e ao adolescente abandonados divulgado nas práticas curriculares do abrigo em questão. O problema central desta pesquisa é: como o discurso do acolhimento à criança e ao adolescente em vulnerabilidade social está divulgado nas práticas curriculares do abrigo investigado e quais posições de sujeito são demandadas nesse discurso. Para isso, pesquiso como a criança e o adolescente são nomeados, caracterizados e inventados no currículo desse abrigo. Investigo também as ações individuais e coletivas presenciadas em situações do cotidiano e as relações de poder-saber ali imbricadas. O argumento geral desenvolvido é o de que há no currículo da instituição investigada um constante enfrentamento de verdades discursivas sobre o acolhimento. Desse modo, os processos de subjetivação nas práticas curriculares, enquanto local de produção e criação de significados sociais, demarcam especialmente as posições de sujeito menor abandonado, coitadinho, delinquente, amaldiçoado, de direitos e resiliente. A metáfora da história da bruxa de neve entra em cena nesta investigação, enxergando o espelho da personagem bruxa como o currículo do abrigo Resiliência, ou seja, o local onde os discursos estão divulgados. A bruxa, por sua vez, é o reflexo das crianças e adolescentes marcados pelo abandono, sendo a personificação da maldade do sujeito bruxa a representatividade das posições de sujeito produzidas em meio a relações de poder e saber.

Palavras-chave: Currículo. Discurso. Posições de sujeito. Relações de poder-saber. Crianças e adolescentes. Abrigo.

ABSTRACT

This dissertation analyzes how the curricular practices of the shelter investigated demand certain positions of subject through the discourse of the reception, at the same time it weakens and strengthens the children and adolescents in social vulnerability. The methodology is inspired by the analysis of the Foucauldian discourse and elements of ethnography such as observation in field diary, informal conversations and semi-structured interview. The theoretical analysis articulates a set of concepts developed by Michel Foucault, some of them central: discourse, power-knowledge, subjectivation processes and subject position, beyond the concept of curriculum in a post-critical view. The management of these conceptual tools is directed towards the investigation of the discourse of the reception, which concerns the process of protective help to the abandoned child and adolescent disclosed in the curricular practices of the shelter in question. The central problem of this research is: how the discourse of reception to the child and adolescent in social vulnerability has disclosed in the curricular practices of the investigated shelter and what subject positions are demanded in this discourse. For this, I research how the child and the adolescent has named, characterized and invented in the curriculum of that shelter. I also investigate the individual and collective actions witnessed in everyday situations and the relations of power-knowledge imbricated there. The general argument developed is that there is in the curriculum of the investigated institution a constant confrontation of discursive truths about the reception. Thus, the processes of subjectivation in curricular practices, as a place of production and creation of social meanings, especially demarcate the minor subject positions of an abandoned, poor, delinquent, cursed, right-wing and resilient. The metaphor of the snow white story comes into the picture in this investigation by looking at the witch character's mirror as the curriculum of the Resilience shelter, in other words, the place where the speeches are spread. The witch, on the other hand, is the reflection of the children and adolescents marked by the abandonment being the personification of the evil of the witch subject the representativity of the positions of subject produced in the middle of relations of power and knowledge.

Keywords: Curriculum. Speech. Subject positions. Power-knowing relationships Children and adolescents. Shelter

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1. UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DE ACOLHIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL	20
1.1 O abrigo Resiliência	21
1.2 A origem histórica de acolhimento a crianças e adolescentes abandonados no Brasil	24
1.3 A roda dos expostos	26
1.4 Estabelecendo a “ordem e o progresso”	30
1.5 O Estatuto da criança e do adolescente (ECA)	34
1.5.1 ECA ou “eca”? : avanços e retrocessos	36
1.6 E todos viveram felizes para sempre	37
2. FERRAMENTAS CONCEITUAIS	39
2.1 Práticas curriculares	39
2.2 Relações de poder-saber	41
2.3 Processos de subjetivação	43
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: UMA COMPOSIÇÃO MUSICAL	46
3.1 A melodia: etnografando	51
3.1.1 O acorde do diário de campo	53
3.1.2 A acorde da entrevista semiestruturada	54
3.1.3 O acorde das conversas informais	56
3.2 A harmonia: análise de discurso foucaultiana	57
3.3 A pauta musical	59
3.4 A barra dupla final	61
4. “CRIANÇA ABANDONADA ENTRA AQUI PERDIDA E SAI ESTRAGADA”	62
4.1 A tática da indiferença: o lado de lá	63
4.2 A tática da comiseração: a produção do coitado	71
4.3 A tática do ferrete: povo marcado, êh povo [in]feliz	75
4.4 A tática da bandidagem: o estereótipo	78
4.5 Táticas, miras e endereçamentos	84

5. RESISTÊNCIAS: VERÁS QUE UM FILHO TEU NÃO FOGE À LUTA	86
5.1 A tática da esperança: para descobrir quem eu sou	87
5.2 A tática do ajustamento: o valor que você tem	93
5.3 As formas múltiplas de resistência: eu sou ou eu estou?	102
6. A COLCHA DE RETALHOS: AMARRANDO FIOS	103
REFERÊNCIAS	112

APRESENTAÇÃO

“*Espelho, espelho meu existe alguém mais bela do que eu?*”, dizia um das personagens da conhecida história infantil “Branca de neve”. Destaco que essa fala não é da personagem principal, mas sim da bruxa, a minha personagem principal. Naquele conto, a bruxa tem um espelho mágico e ele diz “verdades” sobre o reino, sobre as pessoas, sobre como agir, como fazer, ou seja, o espelho conduz condutas. A bruxa, a personificação do mau, é constituída por essas “verdades”, divulgadas no espelho, que tem como principal estratégia a destruição da Branca de neve, personagem principal, como pré-requisito para se tornar a mulher mais bela do reino. Seria essa a “verdade” da bruxa ou do espelho?

Bom, vamos continuar “aceitando”, que a bruxa é a parte má dessa história. Ela é aquela que ninguém quer ser parecido, que será repugnada, que atrapalha a felicidade do(s) outro(s), que nasceu bruxa e tem que morrer bruxa. E, ponto final. Ponto final? Mas o que dizer da história da bruxa? Como e quem a nomeou bruxa? Por traz de cada bruxa existe uma história, geralmente de dor, de sofrimento, de abandono/acolhimento, muitas vezes ignorada, pois nos apropriamos das verdades divulgadas nos *espelhos*, ou seja, das verdades contadas. Mas, aqui, bem sei, que tudo depende de quem conta a história, como a conta e ainda se ela é aceita como uma história “verdadeira”. Ao pensar em criança e adolescente abandonados automaticamente fui remetido à produção de “verdades”. Para alguns eles são os indefesos, inocentes. Para outros, os temíveis vilões, as bruxas sociais.

Diante das inúmeras possibilidades de se contar uma história, eu vou te contar “uma” história de crianças e adolescentes abandonados e ao final, você mesmo poderá tirar suas conclusões. Era uma vez...

“Sem-alma”, “abandonado”, “enjeitado”, “desvalido”, “exposto”, “degenerado”, “menino de rua”, “menor”, “vadio”, “libertino”, “transgressor”, “infrator”, “delinquente”, “menino de abrigo”, “criança”, “adolescente”, “coitadinho”, “cidadão”. Muitas são as formas utilizadas para nomear, caracterizar e significar algumas crianças e adolescentes brasileiras. A história da infância e da adolescência abandonada poderia ser contada observando-se as denominações a elas atribuídas em documentos e registros históricos. A utilização desses termos adquire uma densidade semântica que não tem nada a ver com a menoridade², mas com

² Menoridade: período de tempo durante o qual uma pessoa é considerada menor de idade, ou seja, tem menos de 18 anos (BRASIL, 1990).

as posições de sujeito a elas demandadas. Contudo, nos “nomeamos e somos nomeados de distintas formas, sem, no entanto, nenhuma garantia de que vamos assumir e/ou permanecer nas posições” (RIBEIRO, 2013, p. 20). A posição de sujeito refere-se às variadas posições que o sujeito pode assumir no discurso (FOUCAULT, 2013). O discurso é aqui entendido como um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2013, p. 122). Essa noção foucaultiana de discurso adotada nesta investigação vai ao encontro da afirmação de que “não existe *o que é e como deve ser o mundo*, mas que existem apenas *declarações* sobre o que é e como deve ser o mundo” (VEIGA-NETO, 1996, p. 169, grifos do autor).

O discurso do acolhimento refere-se à ação de receber, de abrigar, proporcionar segurança e proteção às crianças e adolescentes abandonados. As posições de sujeito demandadas a essas crianças e adolescentes fazem parte de uma construção que, nesta pesquisa, é vista como ferramenta do discurso do acolhimento a esses sujeitos em vulnerabilidade social. As marcas a eles atribuídas foram historicamente construídas desde a colonização do Brasil sob o veio das desigualdades sociais traduzidas em uma relação de subalternidade entre quem exerce mais poder e os governantes, tidos como “gente de primeira”, e aqueles determinados a servir, os governados, tidos como “gente de segunda” (GULASSA, 2010a, p.17).

As práticas de atendimento a crianças e adolescentes abandonados são/estão carregadas de significados que conduzem condutas, ensinam modos de ser. Ou seja, constituem as práticas curriculares, objeto de estudo desta pesquisa.

Desde a colonização do Brasil, o discurso do acolhimento, eixo central desta dissertação, circula no decorrer da história de crianças e adolescentes abandonados e é atravessado por outros discursos, a saber: o discurso assistencialista, o discurso igualitário, o discurso religioso, o discurso vitimista, o discurso da marginalização, o discurso criminalista, o discurso racial, o discurso da perseverança e tantos outros produzidos sobre a acolhida da infância abandonada.

O discurso assistencialista e o discurso igualitário possuem em sua estrutura uma característica acolhedora e estão tangenciados no discurso do acolhimento. Todavia estão essencialmente diferenciados na intenção, no endereçamento. O primeiro pode ser representado nas palavras “controle social” e “dominação”, ou seja, não objetiva a retirada da

criança e do adolescente da situação de abandono. O segundo coloca sua mira na cidadania³, na necessidade de proporcionar às crianças e adolescentes o conhecimento sobre seus direitos e deveres legais, buscando em primazia sanar o abandono sob todos os aspectos.

Os discursos mencionados são e estão todos atravessados no discurso de acolhimento, como um jogo de forças, um enfrentamento de verdades discursivas com uma grande capacidade de dispersão, de acontecimentos, (des)continuidades e transformações, de maneira que “os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras *mudam de natureza*, tomando lugar no “diz-se”, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem” (FISCHER, 2001, p.2006).

Assim sendo, o(s) discurso(s) não tem/têm apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história (FOUCAULT, 2013, p. 146). Em linhas gerais, o discurso do acolhimento está pautado na necessidade de atendimento assistencial a um público em vulnerabilidade. Representa um conjunto de pensamentos que estabelece nas relações de poder e saber⁴ que legitimam supostas verdades de quem exerce mais poder. Dessa forma, pode-se afirmar que “o discurso é sempre [produzido] em razão de relações de poder” (FISCHER, 2001, p.199). Assim, as estratégias e mecanismos utilizados no discurso do acolhimento estão estruturadas nessas relações, constituintes das práticas curriculares das instituições de acolhimento em cada época.

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição de acolhimento e proteção à criança e ao adolescente abandonados, localizada em uma pequena cidade no Estado de Minas Gerais. Como ferramentas metodológicas, foram utilizadas entrevistas com os/as educadores/as, bem como observações do cotidiano com vista ao entendimento sobre o currículo dessa instituição. Sendo assim, o conceito central desta pesquisa é o currículo, entendido como “prática cultural e prática de significação” em uma perspectiva pós-crítica (SILVA, 2010b, p.13).

O problema central deste estudo é como as práticas curriculares do abrigo investigado demandam certas posições de sujeito por meio do discurso do acolhimento que ao mesmo tempo fragilizam e fortalecem as crianças e os adolescentes em vulnerabilidade social. Para isso, investigo como a criança e o adolescente são nomeados, caracterizados e inventados no currículo da instituição investigada, bem como, historicamente; também analiso as ações

3 O conceito de cidadania está aqui compreendido como “participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes” (BENEVIDES, 1991, p.20), sendo necessário o conhecimento dos direitos, a formação de valores e atitudes para o respeito e vivência dos mesmos com vista na coletividade.

4 Poder e Saber: estão intrinsecamente relacionados de maneira que a expressão de um é a vontade do outro. Constituem a fonte por meio da qual nos tornamos sujeitos de determinado tipo (SILVA, 2010a; FOUCAULT, 2013).

individuais e coletivas presenciadas em situações do cotidiano dessa instituição e observo os diálogos bem como suas repercussões e endereçamentos a partir da lente foucaultiana chamada poder-saber já que “o indivíduo é o efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 1981, p. 183-184).

A partir desse olhar observador, o argumento geral desenvolvido nesta dissertação é o de que há no currículo da instituição investigada um constante enfrentamento de verdades discursivas sobre o acolhimento. Desse modo, os processos de subjetivação nas práticas curriculares enquanto local de produção e criação de significados sociais demarcam especialmente as posições de sujeito menor abandonado, coitadinho, delinquente, amaldiçoado, de direitos e resiliente.

Para resguardar as questões éticas relacionadas ao sigilo em pesquisas dessa natureza investigativa envolvendo seres humanos, a Instituição de Acolhimento e Proteção a Crianças e Adolescentes, enquanto *locus* de investigação está aqui nomeada como abrigo “Resiliência”. A escolha desse nome fictício está atrelada à minha concepção sobre a formação do sujeito resiliente, ou seja, aquele que enfrenta adversidades, se abala, supera as adversidades e o seu próprio abalo e amadurece, desenvolvendo-se a partir desse enfrentamento.

O meu contato inicial com o abrigo Resiliência se deu como voluntário e ocorreu em 2007, advindo da intrínseca necessidade em compreender o desenvolvimento e a formação de crianças e adolescentes de modo a contribuir no enfrentamento das marcas causadas pelo abandono. Como o trabalho voluntariado requer uma disponibilização de tempo, conhecimentos, energia e até mesmo de recursos, decidi me envolver com compromisso e responsabilidade nessa ação ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, uma vez que acredito na junção entre disposição solidária e conhecimento científico como força contundente no processo de transformação social. Reconhecendo a força dessa junção, fundamento a existência desta pesquisa, aqui entendida como “fruto da curiosidade, da inquietação e da atividade investigativa dos indivíduos num esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da [suposta] realidade” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2) sobre o acolhimento de crianças e adolescentes em situação de abandono.

As primeiras observações durante o trabalho voluntário trouxeram inquietações sobre o abandono, sobre os modos de ser, de pensar e de agir dos abrigados e trabalhadores do abrigo Resiliência. Repensei inúmeras vezes sobre as coisas ditas e não ditas naquele espaço. Perguntei a mim mesmo: por que isso é dito assim, desta maneira? Será que, se fosse em outro local,

aconteceria de forma diferente? Essas inquietações me levaram a novos questionamentos a respeito do currículo ali constituído, bem como sobre o tipo de sujeito que está sendo produzido, uma vez que “não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social [nas relações de poder]” (SILVA, 2010a, p.120). O sujeito é o resultado dos processos de subjetivação que o constroem como tal. Ele se constitui e é constituído nos diferentes encontros vividos cotidianamente. Desse modo, decidi investigar esses processos nas relações entre educadores e abrigados, assim como o tráfego do discurso de acolhimento e suas heterogeneidades⁵ produzidas no encontro com outros discursos. Importante explicitar que os educadores que referencio nesta pesquisa não são necessariamente aqueles com padrão de cientificidade normatizado pelo saber escolar da formação profissional acadêmica, mas todos os trabalhadores da instituição envolvidos no atendimento direto dos abrigados, incluindo os voluntários.

O modelo de atendimento do abrigo Resiliência está enquadrado na modalidade “abrigo institucional de alta complexidade”, conforme o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). O acolhimento está voltado para pequenos grupos, no máximo 20 crianças e adolescentes, independente do gênero e com idade entre zero e 18 anos (BRASIL, 2009). O abrigo Resiliência é um órgão municipal integrante da Secretaria de Assistência Social do município cujo nome também será mantido em sigilo.

Apesar da rotatividade de crianças atendidas, o abrigo atualmente acolhe 10 crianças e adolescentes com idades entre seis meses e 15 anos. A equipe profissional de atendimento é composta por um coordenador geral do serviço; uma psicóloga; uma assistente social, quatro cuidadoras e dois voluntários. Esses educadores configuram os nove sujeitos participantes desta pesquisa, realizada em um período de 30 dias⁶ em campo. O processo de análise reúne os dados das observações no tempo de pesquisa, contudo, mesmo sabendo da necessidade de certo distanciamento, minha experiência de trabalho enquanto voluntário no abrigo Resiliência por nove anos não ficará de fora.

5 Heterogeneidade: Se refere, basicamente, à dispersão dos discursos, ou seja, à ideia de que eles são, antes de mais nada, acontecimentos (FISCHER, 2001). Trata-se dos atravessamentos no discurso do acolhimento a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

6 Esse prazo de pesquisa se deu em função da morosidade na análise e aprovação do projeto de pesquisa pelo conselho de ética, uma vez que o desenvolvimento de pesquisas dessa natureza, envolvendo seres humanos, necessita do parecer desse conselho para iniciar as investigações de campo. Outro ponto a ser evidenciado refere-se aos percalços nos caminhos metodológicos constituídos pela mudança de orientação na forma de abordagem do objeto de pesquisa, atualmente na visão pós-crítica; e aos pré-requisitos do cumprimento dos prazos para realização desse estudo.

Situo esta investigação nos estudos pós-críticos de currículo, na vertente pós-estruturalista. Os caminhos metodológicos de uma pesquisa sob a premissa pós-crítica de currículo são necessariamente construídos no decorrer do processo investigativo, segundo os desafios postos pelo objeto (MEYER; PARAÍSO, 2012). O processo de análise configura alguns procedimentos da pesquisa etnográfica para coleta de informações, tais como a observação com registro de campo, conversas informais e entrevista semiestruturada. Inspiro-me na análise do discurso foucaultiana. Nessa direção, não tenho, “pretensão de contar a verdade total e definitiva” (COSTA, 2007, p.147) sobre o que observei e analisei, já que “o mundo não é de um único jeito” (COSTA, 2007, p.148).

Como ferramentas teóricas, essa investigação articula um conjunto de conceitos desenvolvidos por Michel Foucault, sendo alguns deles centrais: discurso, poder-saber, processos de subjetivação e posição de sujeito, além do conceito de currículo em uma visão pós-crítica. O manejo dessas ferramentas nesta pesquisa caminha rumo à investigação do discurso do acolhimento, que diz respeito ao processo de ajuda protetiva à criança e ao adolescente abandonados divulgado nas práticas curriculares do abrigo Resiliência.

As instituições de proteção e acolhimento na modalidade abrigo institucional, como é o caso do abrigo Resiliência, caracterizam-se como última instância social na possibilidade de promoção de uma educação para cidadania para essas crianças e adolescentes. Sua urgência e necessidade se faz presente quando a família, a sociedade e o Estado, em algum momento, foram insuficientes na orientação e afeto necessários, na garantia responsável de direitos e apoio a esse público. São muitas as causas de acolhimento institucional para crianças e adolescentes. Todavia, o abandono e/ou negligência, juntamente com os problemas relacionados à saúde, à situação financeira, à falta de trabalho, à violência doméstica e ao uso e abuso de drogas por parte dos familiares, são tidos como os principais motivos (OLIVEIRA, 2006).

Esses motivos para o acolhimento necessariamente me remetem à reflexão sobre a precariedade de políticas públicas de assistência social que atendam às múltiplas demandas dessas crianças e adolescentes. Agrega-se, portanto, aos resultados desta pesquisa, as contribuições no entendimento da necessidade de desenvolvimento de políticas públicas que sejam mais efetivas e com maior amplitude social (OLIVEIRA, 2006).

A necessidade de conhecer mais sobre a história de acolhimento de crianças e adolescentes abandonados me parece uma forma de dar voz ao silêncio da infância e das marcas do abandono social. E essa necessidade constitui-se, muitas vezes, em um grito inexprimível pela desconfiança, pelo direito à dúvida e ao questionamento por meio da análise das “condições de invenção dos conhecimentos legítimos, das verdades, dos sujeitos, da

naturalização e universalização dos sentidos, [...] as arbitrariedades, os processos de criação, as historicidades e as forças que fizeram a imposição dos sentidos” (PARAÍSO, 2004, p.295) no contexto de acolhimento investigado.

Diante do exposto, convido meus leitores para que caminhemos, então, à compreensão de como o discurso do acolhimento da criança e do adolescente abandonados está divulgado no currículo do abrigo Resiliência a partir desta investigação, organizada da seguinte maneira: o primeiro capítulo, intitulado ‘Um olhar sobre a história de acolhimento de crianças e adolescentes no Brasil’, versará sobre a origem do acolhimento de crianças e adolescentes abandonados. Essa análise histórica consistirá na investigação das nuances de “coisas ditas [e coisas não ditas], amarradas às dinâmicas de dominação e controle social de cada época” (FISCHER, 2001, p. 204).

O segundo capítulo, intitulado “Ferramentas teóricas”, propõe uma reflexão sobre as formas pelas quais o currículo tem sido concebido, buscando a compreensão dos processos de subjetivação presentes nas práticas curriculares bem como as relações de poder existentes em um contexto de abrigamento institucional. Esse capítulo discorre, também, sobre os conceitos principais utilizados nessa análise: currículo, discurso, posição de sujeito, relação saber-poder e processos de subjetivação.

O terceiro capítulo, “Criança abandonada entra aqui perdida e sai estragada”, evidencia as posições de sujeito demandadas no discurso do acolhimento mostrando o funcionamento das táticas que buscam fixar as posições de sujeito de cunho assistencialista.

O quarto capítulo, “Caminhos Metodológicos: uma composição musical”, esclarece os (des)caminhos percorridos, as paradas e decisões tomadas para se chegar às composições deste estudo.

O quinto capítulo, “Resistências”, mostra as brechas e os conflitos evidenciados no discurso do acolhimento. O enfoque está na posição de sujeito de direitos e resiliente disponibilizada pelo(s) discurso(s) igualitário(s) e da perseverança, respectivamente.

No último capítulo, “A colcha de retalhos: amarrando fios”, trago considerações sobre as forças discursivas que agem por meio de práticas de acolhimento e levanto questões reflexivas sobre o lugar social do abrigo e da família.

1. UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DE ACOLHIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

Este capítulo mostra alguns aspectos históricos e sociais da trajetória de acolhimento desde o Brasil Colônia até a atual política de assistência social na modalidade abrigo institucional de alta complexidade, como é o caso do abrigo Resiliência. Trata-se apenas de um olhar questionador, um dos possíveis modos de ver e pensar as coisas visíveis e silenciadas quando se ouve a história de acolhimento a crianças e adolescentes abandonados. Aqui, apresento apenas uma das muitas versões da nossa história que carrega muitas histórias e que

não a contamos para nós mesmos, mas a contamos a outros. E a construímos, então, levando em conta o destinatário. Procurando provocar uma interpretação (sua interpretação) e procurando controlá-la. E aqui se abrem múltiplas diferenças, múltiplos espaços de sentido. Em primeiro lugar, porque nossas histórias são distintas conforme a quem contamos (SILVEIRA, 2007, p.137).

Além disso, existem situações em que o sujeito central da história jamais ocupa/ocupará a posição de contador da história, pois trata-se da infância. (FREITAS, 2008). “A infância não [se] fala e, não se falando é sempre definida de fora” (FREITAS, 2008, p. 230). A infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda. A etimologia do termo contribui com minhas reflexões, pois as palavras infância, infante e cognatos – de origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, em que *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo (SILVA, 2014) – referem-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar, estando, pois, ligadas à ideia de ausência de fala, silêncio, pausa. Não se estranha, portanto, que esse silêncio impregnado na noção de infância continue marcando-a quando ela se transforma em matéria de estudo ou de legislação, mais especificamente ao se tratar do discurso do acolhimento a crianças e adolescentes em situação de abandono. Na verdade “esta infância de que tanto ouvimos falar é um efeito do(s) discurso(s) produzido(s) sobre ela” (BUJES, 2005, p.189).

Todavia, esse silêncio não é exclusividade da infância. Mulheres, negros, índios e alguns outros segmentos da humanidade foram e continuam sendo outros “eles” e outras “elas” no discurso que a eles demandam posições de sujeito de “menor valor”; até “que esperneiam, acham a voz e, na força do grito, mudam de posição no discurso que, ao falar deles e delas, acaba constituindo-os e constituindo-as” (FREITAS, 2003, p.230). No silêncio, ou no grito do sujeito, ou daqueles que o denominam, fato é que as crianças e adolescentes brasileiros abandonados estão em toda parte no tempo e no espaço, embora muitos de nós estejamos acostumados a ver a infância de um modo idealizado. Ou seja, pensando-a como um “dado universal e atemporal, [...] para todos da mesma maneira, seguindo os mesmos passos,

comportando problemáticas semelhantes para todos os indivíduos que por ela passam” (BUJES, 2005, p.182), não sabemos o seu destino, não conhecemos em detalhes a(s) sua(s) história(s). Há aqueles que estudam, os que trabalham, os que cheiram cola, os que brincam, os que roubam. Há aqueles que são amados, acolhidos pela família e outros simplesmente usados, abusados pelo outro ou pelos outros. Pergunto, então, como se tornaram abandonados? E porque são tratados de forma diferente? Quais as posições de sujeito a eles demandadas no discurso do acolhimento construído historicamente na sociedade brasileira? Quem, quando, por que, qual ou quais discurso(s) tem denominado?

As possíveis respostas a essas perguntas encontram pistas e uma infinidade de possibilidades na história. Ainda que por meio das muitas vozes, ideias, práticas curriculares, discursos que, em torno da infância e sobre ela, são produzidos, não será a primeira vez que o saudável exercício de “olhar para trás” me ajudou a trilhar os caminhos aqui percorridos junto ao abrigo Resiliência, bem como, contribuiu na busca de um entendimento mais apurado das razões, causas e motivos de certas escolhas feitas por nossa sociedade (DEL PRIORI, 2013) para justificar a existência do acolhimento por meio de um abrigo.

1.1 O abrigo Resiliência

Minha relação com o abrigo Resiliência é fruto de inconformidades e contestações intrínsecas sobre as condições, ou melhor dizendo, a falta de condições sociais e afetivas às crianças e ao adolescentes abandonados; e da necessidade de compreensão sobre o abandono que, de algum modo, esteve presente na minha história de vida. Esclareço que o abandono ao qual me refiro está para além do entendimento simplista sobre orfandade física. Ao contrário, a condição familiar normatizada pelo padrão tradicional do discurso biológico (pai e mãe), não figura um contexto saudável de acolhimento familiar, sendo muitas as variáveis que poderiam justificar essa afirmação. A própria existência do abrigo é um reflexo dessas fendas e fraturas da família, da sociedade e do Estado na dispensação do(s) cuidado(s) necessário(s) às crianças e adolescentes.

A palavra abrigo pode ser definida como: 1- lugar que abriga; refúgio; moradia; abrigada; abrigadouro. 2- cobertura, teto. 3- casa de assistência social onde se recolhem pobres, velhos, órfãos ou desamparados. 4- local que oferece proteção contra os rigores do sol, da chuva, do mar ou do vento. 5- túnel, caverna ou construção subterrânea usada como refúgio e para proteção durante ataques aéreos. 6- agasalho, em geral, impermeável, usado em ocasião de mau tempo. 7- asilo, amparo, socorro, proteção (HOUAISS, 2001). Todas essas acepções

possuem significados históricos relacionados à ação de se esconder, à noção de recolhimento, confinamento e isolamento social. Representam, pois, práticas culturais e de significação que trazem sentidos e constituem discursos que demandam condutas, olhares (SILVA, 2010a; TEDESCO, 2007; LARROSA, 2004) sobre o abandono e suas causas, sobre o acolhimento e seus endereçamentos. Essas significações da palavra abrigo influenciaram e influenciam a formulação das políticas de assistência social que, atualmente, compreendem o termo legal abrigo como uma medida de “proteção especial” prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente e definida como “provisória e excepcional” (BRASIL, 1990).

O abrigo institucional é uma medida protetiva entendida como política social de atendimento, realizada por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Sua aplicabilidade é acionada quando os direitos da criança e do adolescente estão ameaçados ou violados, sendo transitória e executada quando esses são afastados do seu meio familiar e comunitário, embora deva ser dada a prioridade para a reintegração familiar (BRASIL, 1990).

Segundo o documento “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” (BRASIL, 2009), enquanto parâmetro legal normatizador, os abrigos devem estar de acordo com os padrões específicos para cada tipo de modalidade pelas quais pode ser oferecido, a saber: abrigo institucional, casa-lar, república e serviço de acolhimento em família acolhedora. O abrigo Resiliência enquanto *locus* de análise desta pesquisa está enquadrado na modalidade abrigo institucional, o que significa que

o serviço deve ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. Deve ofertar atendimento personalizado e em pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local (BRASIL, 2009, p.63).

De acordo com o Regimento Interno da instituição (2013, p.3), o abrigo Resiliência deve responsabilizar-se por “oferecer moradia, proteção, alimentação e assistência psicossocial”. A normatização sobre o quadro de funcionários para funcionamento de uma instituição de acolhimento regulamenta a presença de um gestor geral, um coordenador, um assistente social, um psicólogo, um pedagogo e cuidadores em quantidade adaptada à demanda de crianças e adolescentes atendidos (BRASIL, 2009). Embora essa estrutura organizacional de abrigo esteja prevista nas normatizações específicas como um parâmetro de referência para acolhimento, em muitos casos, não representa a realidade. Durante a investigação, no abrigo Resiliência, a equipe

profissional de atendimento esteve composta por uma coordenadora; uma assistente social; uma psicóloga; quatro cuidadoras e quatro⁷ voluntários.

A coordenadora, junto com a equipe técnica, é quem organiza a construção de um plano de ação perante os objetivos da instituição. A assistente social investiga, propõe e trabalha o aspecto social de cada caso e do grupo familiar das crianças e dos adolescentes acolhidos. A psicóloga acompanha o desenvolvimento dos atendidos, observa e estuda os processos coletivos e institucionais, conhece e acompanha a relação familiar. A pedagoga lidera o projeto político-pedagógico, estuda e propõe a rotina diária e conduz os processos de aprendizagem. As cuidadoras são a referência mais próxima e concreta das crianças e dos adolescentes. Relacionam-se cotidianamente com eles e os acompanham nas atividades diárias. Os voluntários prestam ajuda desde a necessidade dos trabalhos domésticos ao desenvolvimento de atividades educativas/recreativas para os abrigados.

Esse grupo de trabalhadores são os sujeitos diretamente envolvidos nas práticas de formação demandadas no currículo do abrigo Resiliência. Inclui-se à questão central deste estudo discutir as relações de poder e saber presentes nas práticas curriculares que envolvem os trabalhadores e abrigados quando lançam mão do discurso do acolhimento divulgado no abrigo.

Embora não seja possível afirmar, no decorrer da trajetória histórica de acolhimento, qual(is) posição(ões) de sujeito foi(ram) assumida(s) por crianças e adolescentes abandonados, focalizo as nomeações e características atribuídas a eles em alguns documentos e registros da história. Essas atribuições apontam caminhos e não são simples palavras, mas produções históricas, políticas (FISCHER, 2001) que ajudam a demarcar quais posições foram/estão disponibilizadas no discurso do acolhimento. Nesse sentido, “trata-se de um esforço de interrogar a linguagem, o que efetivamente foi dito sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos” (FISCHER, 2001, p. 205,), acolhendo cada momento do discurso [do acolhimento] e tratando-o no jogo de relações em que está imerso.

⁷ Esse número de voluntários não é fixo.

1.2 A origem histórica do acolhimento a crianças e adolescentes abandonados no Brasil

“Pobres”, “sem alma”, “enjeitados”, “gente de segunda”! É assim que começa a trajetória de crianças e adolescentes, com denominações que as colocam em condição de miséria e sujeitas à má sorte da vida. Foram desvinculados da família, rejeitados, referenciados em documentos históricos⁸ como sujeitos insignificantes, socialmente rotulados pelos colonizadores como “gente de segunda” nesse início da história brasileira.

Além dos muitos homens e das escassas mulheres, havia, também, crianças e adolescentes nas embarcações lusitanas do século XVI (ABREU, 2010; RAMOS, 2013). O cotidiano infantil a bordo caracterizava uma história de tragédias e de marcas de abandono (RAMOS, 2013). O menor mal que crianças e adolescentes podiam sofrer após viver alguns meses no mar, quando tinham sorte, era “o trauma de deixar de ser criança ao ver seu universo de sonhos, esperanças e fantasias desmoronar” diante da cruel realidade dos maus tratos, dos abusos sexuais constantes de marinheiros rudes além da exploração de mão de obra (RAMOS, 2013, p.49). Aquelas que não pereciam durante a viagem chegavam ao Brasil-colônia marcadas pela fome, pela sede, pela fadiga e pelas humilhações de todos os tipos, além do sentimento de impotência diante de um mundo que, não sendo seu, tinha que ser assimilado independentemente de sua vontade (RAMOS, 2013).

Essas crianças e adolescentes portugueses recém-chegados ao Brasil eram acolhidos pela igreja católica, o primeiro registro histórico enquanto referência de abrigo a doentes, pobres, abandonados, órfãos e minorias socialmente marginalizadas (ABREU, 2010) do período colonial. O discurso do acolhimento na igreja pode ser identificado nas ações que evidenciavam a ajuda e o abrigamento não somente dos abandonados provenientes das naus portuguesas, mas também das crianças indígenas em marginalidade social decorrente dos conflitos tribais causados no processo de colonização (BAPTISTA, 2006). As práticas curriculares no contexto da igreja lançavam mão do discurso religioso e do discurso assistencialista, ambos atravessados no discurso do acolhimento, já que o princípio educacional estava pautado na conversão desses sujeitos e na consequente facilitação do processo de

⁸ Documentos históricos: Dentre esses documentos estão relações e relatos de viagens marítimas Portugal/Brasil datadas em 1560 e cartas entre padres jesuítas.

aculturação por meio do “ensino das crianças, uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde início de sua missão na América portuguesa” (CHAMBOULEYRON, 2013, p.55).

A prática de abandono dos bebês recém-nascidos era bastante comum no período colonial (TORRES, 2006). Entre os muitos motivos para o abandono, um dos fatores principais era o “resultado da pobreza e dos preconceitos morais daquela época” (TORRES, 2006 p. 106). O fator econômico era crucial, já que, “para uma família estruturada, mas de poucos recursos, o nascimento de uma criança com problemas físicos ou mentais significava perigo à sobrevivência econômica” (VENÂNCIO, 2004, p. 44). Outro ponto que pode ser observado era o de que “o comportamento feminino austero era uma regra para a população branca, ficando a mulher sujeita à condenação moral pela sociedade” (TORRES, 2006, p.105), pois, “quando uma mulher branca e solteira ficava grávida, tanto ela quanto o filho podiam ser mortos pelos pais ou irmãos” (VENÂNCIO, 2004, p. 44). Nessas circunstâncias, a clandestinidade para a gravidez e para o parto era a única saída, seguida do abandono da criança. Ficava então à igreja católica, sob gestão dos jesuítas, as possibilidades de acolhimento de grande quantidade de bebês abandonados nesse período colonial (DEL PRIORI, 2013). Em muitos casos, a própria sociedade lançava mão do discurso vitimista cuja política é de base assistencialista e está fundamentada no sentimento de pena decorrente da situação de abandono de crianças e adolescentes.

Com o passar do tempo e a consequente utilização do sistema escravagista, a ação educativa dos jesuítas estendeu-se às crianças e adolescentes negros, filhos dos escravos das propriedades dos missionários fazendeiros da Companhia de Jesus, já que empregaram largamente as relações escravistas de produção nas suas propriedades. (FERREIRA JR. & BITTAR, 1999). Os escravocratas mantiveram as crianças nas suas propriedades, tratando-as como se fossem escravas, face ao interesse do sistema econômico em mantê-las como força de trabalho gratuita e garantida. Com o declínio da escravidão e a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 28 de setembro de 1871, que anunciou a possibilidade do não-escravismo para os neonatais, passou-se a engrossar o número de enjeitados afrodescendentes, o que levou à implantação da primeira roda dos expostos⁹ no Brasil, nos muros das Santas Casas de Misericórdia de Salvador (1976) (FREITAS, 2003).

9 A roda dos expostos era uma espécie de porta giratória instalada nos muros das Santas Casas de misericórdia. Havia um sino que deveria ser utilizado para alertar que mais uma criança havia sido deixada por alguém na roda. A porta era girada para o lado interno da casa de maneira que os bebês eram recebidos por algum dos cuidadores

Ainda sob influência da igreja, estabeleceu-se a roda dos expostos como a referência de instituição de acolhimento. A necessidade de criação da roda dos expostos era fortemente defendida pela Igreja Católica. O catolicismo lusitano possuía fortes bases na “crença da danação das almas que faleciam sem receber o sacramento do batismo ou a assistência espiritual cristã (ficando no limbo, uma espécie de purgatório para crianças)” (TORRES, 2006, p. 104), portanto, o abandono dos menores era fator de indignação para os católicos. No entanto, a igreja católica protegia o adulto que abandonava o bebê à má sorte. O batismo, por exemplo, era defendido pelo jesuíta Alexandre de Gusmão como “modalidade que garantiria ao enjeitado a ritualização mínima para a passagem para a morte” (TORRES, 2006, p. 104). As nomeações dadas às crianças e adolescentes inscritos nos livros de registro das Santas Casas de Misericórdia veem “as crianças indígenas como o ‘papel branco’, a cera virgem em que tanto se desejava escrever” (CHAMBOULEYRON, 2013, p.58; DEL PRIORI, 2013).

Tais nomeações constituem verdades que se dobravam sobre os corpos e sobre as mentes dos sujeitos, conduzindo condutas, disciplinando e normatizando. Esse quadro social constitui o panorama inicial da história de acolhimento a crianças e adolescentes abandonados no Brasil. Brancos, negros, portugueses, afrodescendentes, brasileiros, indígenas, unidos pela marca do abandono, estavam todos à mercê dos cuidados da igreja católica que, nesse momento da história, possibilita a criação da primeira instituição de acolhimento: a roda dos expostos.

1.3 A roda dos expostos

Antes da roda dos expostos, as crianças abandonadas deveriam ser assistidas pelas câmaras¹⁰ municipais onde o acolhimento sempre fora um serviço aceito com relutância na provisão de necessidades materiais para os cuidados dos abrigados (FREITAS, 2003). Foram as assembleias provinciais que acabaram assumindo o acolhimento, subsidiando as Santas Casas de Misericórdia para que elas desempenhassem essa função (BAPTISTA, 2006). A roda dos expostos permaneceu por um grande espaço de tempo sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História (Colônia, período imperial e República), sendo extinta

sem que o indivíduo que abandonou o bebê fosse identificado. Dessa forma, os abandonados deixados na roda eram acolhidos e ficavam sob os cuidados das Santas Casas de Misericórdia (MARCILIO, 1997).

10 Câmaras municipais: Em 1635 por exigência de Felipe III as câmaras municipais assumiram inteiramente a responsabilidade sobre todos os expostos de Lisboa ou deveriam auxiliar a Santa Casa de Misericórdia com ajuda financeira (FREITAS, 2003).

definitivamente na década de 1950 (FREITAS, 2003). A imagem seguinte representa a roda dos expostos instalada nos muros das Santas Casas de Misericórdia.



Figura 1: Roda dos expostos

Fonte: <http://gloriaperez.com.br/wp-content/uploads/2011/05/a-roda-dos-expostos.jpg>

A roda representava uma das maneiras encontradas para diminuir a barbárie do infanticídio ao garantir o anonimato dos expositores e, assim estimulá-los a levar os recém-nascidos indesejados para a roda, ao invés de abandoná-los “pelos caminhos, bosques, lixo, portas de igreja ou de casas de família, como era de costume” (FREITAS, 2003, p.54). O horror provocado pela barbárie dos pequenos corpos devorados e mutilados por animais foi apontado pelos governantes como elemento motivador para a criação das rodas (NASCIMENTO, 2008). Todavia, constituía-se mais como um mecanismo de controle social, já que a suposta necessidade de combate ao infanticídio não diminuiu os altos índices de mortalidade das crianças acolhidas (FREITAS, 2003). “Longe de proteger e assegurar a vida das crianças, a eficácia do dispositivo caritativo estava em desestimular a prática do infanticídio, do abandono de crianças em lugares perigosos, substituindo-o pelo abandono civilizado” (NASCIMENTO, 2008, p.140).

Apesar de a maioria dos ocidentais entenderem como alarmantes esse contexto brutal de barbáries envolvendo crianças, o abandono indiscriminado de crianças e o infanticídio não

eram vistos como um grande problema social no período colonial (1530-1822). As pessoas conviviam com essa realidade do infanticídio com uma certa naturalidade (MARCÍLIO, 1997), ou melhor dizendo, naturalização. Esse quadro de adaptação social à barbárie, juntamente com o descaso das câmaras municipais e os altos índices de mortalidade infantil, representavam que as políticas direcionadas para as crianças enjeitadas faziam parte de um plano maior de controle (NASCIMENTO, 2008), um arcabouço bem estruturado de governamentalidade que, na visão foucaultiana, está associado a governar as coisas e as pessoas. Pode-se dizer que essa forma de governamentalidade está relacionada à conservação da soberania de um governo sobre os seus súditos por meio da compreensão das pessoas em suas relações com “as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, as formas de agir ou de pensar desgraças como fome, epidemia, mortes, etc.” (FOUCAULT, 1985, p. 282). A displicência do Estado no desenvolvimento de políticas sociais de assistência que balizassem a situação de acolhimento traduz a relação de dominação e regulação social historicamente instituídas, que se vale das mais diferentes estratégias de controle social, como a instalação da roda dos expostos e a falta de organização/fiscalização dos processos de acolhimento e apoio das crianças e adolescentes nela recebidos. Nesse sentido, a roda dos expostos constituiu-se como uma política de acolhimento que estava articulada com estratégias de governamentalidade (NASCIMENTO, 2008).

A instalação da roda pela Misericórdia em Salvador (1550-1775), por exemplo, para Russel-Wood¹¹, teve como prioridade a necessidade de batizar crianças expostas, um respaldo de fé cristã com o objetivo de evitar o infanticídio. Mas isso era subsidiado pelo aporte de dinheiro e privilégios fiscais prometidos pelo vice-rei aos dirigentes da irmandade. Ao mesmo tempo, esse aparato social assegurava o anonimato do expositor, ou seja, protegia as mulheres brancas do escândalo de ter filhos ilegítimos. Logo, o objetivo central parecia ser, na verdade, manter a honra de mulheres e de famílias sob salvaguarda (RUSSEL-WOOD, 1981).

Seguindo essa mesma linha temática, Laima Mesgravis (1976) estudou a atuação da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. A autora mostra que a assistência social esteve vinculada a uma ética católico-cristã que se propagou pelos domínios portugueses e foi a base na qual se instituiu a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (1599?-1884). Ela afirma, ainda, que a roda foi adotada nas cidades pela “relativa proteção que proporcionava à criança contra os perigos já mencionados [de morrerem de fome ou de frio ou devoradas por cães e porcos] e

11 Russel Wood: Historiador especialista em Brasil colonial. A relevância de seu trabalho “Fidalgos e filantropos” está em articular o aparelho assistencial erigido em Salvador com os que existiam na Europa e, particularmente, em Portugal, evidenciado que nem o costume de expor crianças era singular à América portuguesa e nem a instalação da roda era um procedimento novo, mas comum na Europa desde os tempos medievais.

a preservação do anonimato, obviamente desejado por quem as abandonava” (MESGRAVIS, 1976, p.169).

A roda dos expostos, então, não teve como objetivo principal salvar vidas inocentes (NASCIMENTO, 2008), mas “depurar a experiência da morte, distinguindo-a do abandono indiscriminado de crianças indesejadas” (NASCIMENTO, 2008, p.252). Ou seja, buscou-se institucionalizar o abandono. Em síntese, a roda dos expostos funcionava como um “instrumento de controle e legitimação da ordem política e social” (PEREZ; PASSIONE, 2010, p.650), caracterizando o discurso assistencialista divulgado nas ações que eram feitas no governo da população. A política que constitui esse discurso assistencialista não visa à retirada de crianças e adolescentes dessa situação de vulnerabilidade e, nesse período colonial, esteve atravessada pelo discurso religioso caracterizado pela primordialidade dos rituais e costumes da fé católica cristã. Nessa perspectiva, o batismo e a evangelização são formas de salvação, livramento e amenização da situação de abandono.

Embora não houvesse um controle organizado por parte dos dirigentes das Santas Casas sobre as crianças “protegidas”, o índice de abrigados nas rodas dos expostos aumentou de maneira que muitos deles ficavam sem ter para onde ir. Acabavam nas ruas, prostituindo-se, vivendo de esmolas e pequenos furtos (FREITAS, 2003). Esse público de crianças e adolescentes que se aglomerava pelas ruas transformou-se em um excedente populacional, assim como os vadios, os mendigos e os pobres. Nesse contexto, o governo, ao longo do tempo e em função das mudanças sociais e econômicas, começou a associar os expostos às camadas urbanas marginalizadas e empobrecidas, tidas como “degenerados” e, portanto, perigosos (NASCIMENTO, 2008).

Assim sendo, ao discurso assistencialista e religioso nessa trajetória de acolhimento a crianças e adolescentes abandonados, junta-se o discurso criminalista e o da marginalização, por meio do qual a violência e os rótulos de preconceito passam a configurar o olhar da sociedade sobre essas crianças e adolescentes abandonados. O discurso da marginalização tem como peculiaridade o preconceito, o rótulo, o julgamento social atribuído às crianças e aos adolescentes pelo fato de serem abandonados. O discurso criminalista é atravessado pelo discurso da marginalização, contudo sua singularidade reside no fato de que esse público de abrigo representa um risco à tranquilidade social. Palavras como periculosidade, violência, subversão e desordem caracterizam esse discurso. Então, para o governo, é hora de estabelecer a “ordem e o progresso”.

1.4 Estabelecendo a “ordem e o progresso”

O contexto histórico no final do século XIX é de transformações e mudanças geradas pela proclamação da República, quando a sociedade brasileira despede-se do passado colonial e monárquico para transformar-se em uma sociedade cosmopolita. Os anos iniciais do regime republicano (1889) representavam um período importante para a história da urbanização e da industrialização de cidades brasileiras (SANTOS, 2013). O rápido crescimento dessas cidades, as causas e consequências da abolição da escravatura, juntamente com a imigração de mão de obra europeia, geravam um contingente significativo de crianças na rua, em sua maioria negras (FREITAS, 2003).

O crescimento populacional e o desenvolvimento de novos estabelecimentos comerciais caminhava em detrimento das condições sociais e habitacionais. Estima-se que, em São Paulo, por exemplo, a terça parte das habitações existentes era composta de “cortiços que abrigavam grande quantidade de pessoas por unidade. As pestes e epidemias se alastravam, beneficiadas pela ausência de condições mínimas de salubridade e saneamento” (SANTOS, 2013, p. 212).

Decorrente do agravamento das crises sociais, muitas crianças e adolescentes encontravam-se sem amparo familiar de maneira que eram impulsionados a condutas impróprias: “a mendicância, a vadiagem, a prostituição, a delinquência e o crime” (ABREU, 2010). O aumento no índice de criminalidade apresenta-se nesse contexto de crescimento populacional (SANTOS, 2013). Constantemente, crianças e adolescentes de rua, juntamente com mendigos, passam a figurar casos policiais divulgados como auxiliares de gatunos ou autores de pequenos furtos (VIANA, 1999), de maneira que, nos meios de comunicação, envolvendo jornais e crônicas, inicia-se uma associação direta entre as crianças e adolescentes que ocupavam as ruas e os infratores (SANTOS, 2013). Esse quadro social divulga o discurso criminalista em que os meninos de rua abandonados passam a ser tidos como bandidos, perigosos, subversivos da paz social. Predomina, então, no governo a “mentalidade de que esse problema social é caso de polícia” (FERREIRA, 2008).

Nesse contexto, no final do século XIX, a polícia não correspondia ao que se entende, hoje, como uma “instituição que tem como função coibir e prevenir os crimes assim como funcionar como órgão de investigação no inquérito policial” (NASCIMENTO, 2014, p.27), mas dizia respeito ao “poder de polícia”, ou seja, ao poder/dever do Estado de organizar a vida social e as relações entre os indivíduos por meio de estratégias de controle, ditas de “segurança” (NASCIMENTO, 2014) com o objetivo de manter a ordem e o progresso.

Os enjeitados e expostos do período colonial passam a ser os delinquentes com rótulos sociais de “perigosos”, “vadios”, “infratores” da ordem social. O discurso criminalista divulgado na sociedade pautava-se na associação entre crianças e adolescentes abandonados e infratores, ou seja, entre pobreza e desordem, de modo que todos eram vistos em uma condição estigmatizada de violência, deturpadora da tranquilidade e da paz social. Com isso, a criança e o adolescente abandonado tornam-se o alvo principal do acolhimento em uma perspectiva de contenção e de controle social. O discurso do acolhimento é, então, atravessado pelo discurso criminalista e da marginalização utilizado como estratégia governamental de repressão e disciplinarização por meio da criação de códigos, institutos disciplinares e colônias correcionais.

Alguns jornais da época, como o Jornal São Paulo, de setembro de 1907, divulgavam o discurso criminalista e da marginalização ao alertarem os leitores e autoridades para os perigos que os crescentes grupos de menores de rua representavam para a coletividade. Com uma matéria intitulada “Polícia nas ruas”, alguns fragmentos do texto, em tom reivindicatório, delatavam os problemas cotidianos enfrentados:

É lícito esperar do nosso serviço policial tão digno e inteligentemente feito o necessário corretivo a esses abusos, que tantos clamores tem despertado pop[...] famílias que se consideram com razão insultadas pelas palavras grosseiras da meninada insalubre e pervertida que se espalha por toda a parte, levando a toda a cidade o escândalo de seus desregramentos

[...] destas graves irregularidades já têm ocorrido até cenas sanguinolentas e criminosas

[...] nosso desamor pela sorte de uma juventude, que foge da escola e das fábricas para se viciar nas ruas. (SANTOS, 2013 p. 220).

O discurso da marginalização circulava com atribuições pejorativas evidenciadas em enunciações como “numerosa matilha de cães vagabundos e inúteis” (Fragmentos do jornal São Paulo, setembro de 1907). O discurso criminalista divulgava o caráter delinquente atribuído a esse público de crianças e adolescentes de rua. Independentemente da culpabilização dos crimes, estavam todos colocados na categoria de bandidos, desertores da ordem social. Esses discursos se constituíam em efeitos de verdade, já que a “verdade” [...] é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação) (FOUCAULT, 1981, p. 13).

Na tentativa de resolver os problemas de (des)ordem social, o Estado criou códigos penais, institutos disciplinares e as colônias correcionais como uma maneira de disciplinamento

social e manutenção da ordem. A disciplina está aqui compreendida a partir de Foucault (1997), que as descreve como estratégias que “permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1977, p 164). A disciplina está ligada aos discursivos, às relações de poder e saber, aos modos de perceber o mundo e de atuar sobre ele, “ditando o que é considerado verdadeiro do que não é” (VALEIRÃO, 2012, p.10); regulando o que é aceitável, normatizado socialmente e o que não é; o que deve ser mostrado e o que deve ser escondido.

Uma das principais estratégias no processo de disciplinamento do abandono é o confinamento territorial, que consiste no agrupamento dos corpos em um espaço fechado, de maneira a fixar e submeter crianças e adolescentes a um “quadriculamento, destinando cada indivíduo a um lugar e a cada lugar um indivíduo” (FOUCAULT, 1977, p. 9).

Buscando o entendimento dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. Foucault (1977) estudou vários processos de disciplinamento dos sujeitos, identificando as instituições educacionais como as de maior abrangência. A disciplina no interior dessas instituições se dá sobre o corpo, mas tem efeitos sobre a alma de maneira que seu objetivo principal era o sujeitamento produzido nas relações de poder-saber. O sujeitamento constitui o processo de subjetivação, de produção cultural e social baseado nas relações de poder-saber que culminam na produção do sujeito (SILVA, 2010a). Um dos instrumentos dos quais a disciplina lança mão são as normativas, as leis e os códigos.

O Código de 1890, por exemplo, possuía um caráter punitivo e delegava à polícia a função de conter a criminalidade e, além disso, de controlar e coibir a desordem e a vadiagem (FERREIRA, 2009). Por exigência desse Código Penal, juntamente com a pressão das autoridades policiais e juristas, em consonância com o aumento da criminalidade, o governo funda, em 1902, uma Colônia Correccional designada

ao enclausuramento e correção, pelo trabalho, “dos vadios e vagabundos” condenados e o Instituto Disciplinar [que] destinar-se-ia não só a todos os criminosos menores de 21 anos, como também aos “pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados, maiores de nove e menores de 14 anos” que lá deveriam ficar até completarem 21 anos (SANTOS, 2013 p.224).

A legislação que embasava a criação do Instituto Disciplinar divulgava que a recuperação dessas crianças e adolescentes dar-se-ia não pelo simples encerramento em uma instituição de correção, mas, sim, pela disciplina de uma instituição de caráter industrial (PIROTTA, 2014). As práticas curriculares desse instituto objetivavam uma educação cívica, com o intuito de reprimir o desamor que, muitas vezes, as crianças e adolescentes delinquentes expressavam pela pátria. “O projeto pedagógico incluía leituras, princípios de gramática, escrita

e caligrafia, cálculo aritmético, frações e sistema métrico, rudimentos de ciências físicas, químicas e naturais (aplicada à agricultura), moral prática e cívica” (SANTOS, 2013, p.225). Todavia, eram frequentes os casos de crianças e adolescentes que, após uma longa estadia, de lá saíam sem nada aprender, em estado de semianalfabetismo (SANTOS, 2013). O currículo, então, configurava um conjunto de informações e conhecimentos a serem transmitidos e estava baseado numa concepção conservadora de cultura fixa, que só poderia ser transmitida (SILVA, 2010b), característico de regimes autoritários.

O século XX, por sua vez, é marcado por um enorme crescimento de entidades assistenciais filantrópicas e/ou religiosas voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes órfãos (ABREU, 2010), tais como “Liga das Senhoras Católicas”, “Rotary Club” e “Associação Pérola Bygthon” (MARCÍLIO, 2013). Em função da associação entre carência e delinquência vivenciada na República, por piedade ou medo, a sociedade representada por essas instituições e apoiadas por setores privados ia cobrando dos governos a definição de medidas de proteção à criança e ao adolescente abandonados. Nesse sentido, passou a acontecer uma mobilização dos movimentos sociais, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR)¹², em torno de reivindicações que exigiam a garantia de direitos por meio de investimento em políticas multissetoriais e interdisciplinares, e denunciavam a exploração da mão de obra infantil (RIZZINI, 2001; ABREU, 2010). O discurso do acolhimento é, então, atravessado pelo discurso igualitário pautado na prestação da ajuda e proteção com vista à defesa dos direitos sociais de crianças e adolescentes abandonados.

Em resposta aos questionamentos de movimentos sociais sobre os direitos da infância e adolescência abandonada, o Governo normatiza duas leis que pautaram o atendimento em acolhimento institucional no século XX: o Código Brasileiro do Menor (Código de Mello Matos, 1927) e o Código de Menores, de 1979, que, de maneira geral, traziam uma proposta de proteção em que prevalecia uma visão que culpabilizava a família pelas dificuldades das crianças e adolescentes acolhidos (GULASSA, 2010a). Outras ações do Estado foram tomadas como a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), em 1964, seguida da instalação, em vários estados, das Fundações Estaduais do Bem-estar do Menor (Febems). Todavia, essas instituições mantiveram as crianças e os adolescentes segregados socialmente,

12 O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) apresentou-se ao país na década de 80 como uma entidade civil sem fins lucrativos que, de forma autônoma, e composta por educadores, ativistas e colaboradores voluntários, lutavam pela construção e garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes (RIZZINI, 2011).

oferecendo um atendimento que repetia a herdada cultura de exclusão social (BAPTISTA, 2006).

Em 1979, foi aprovado o novo Código de Menores, que pode ser definido como uma adaptação do Código de Mello Matos (1927). Apesar das recorrências históricas no tratamento dado a crianças e adolescentes abandonados, observa-se, nas denominações de registro dessa lei, uma diferenciação nos termos: “crianças e adolescentes” eram referenciados como aqueles que viviam sob privilégios econômicos, o que lhes possibilitava uma melhor qualidade de vida; em contrapartida, o termo “menores” se endereçava aos que estavam em situação carente, ou seja, “os filhos das camadas pobres da população e a eles é destinado o Código de Menores” (SANDRINI, 2009, p. 56).

O significado da palavra “menor”, nesse momento, está associado à marginalidade e à criminalidade. É estabelecida e reforçada socialmente, pelos jornais e nos termos jurídicos, uma nova imagem do “menor”, o da “criança pobre, desprotegida moral e materialmente pelos pais, tutores, Estado e sociedade” (ABREU, 2010). Associado à pobreza, “o termo menor passa a designar também aquele que comete delito” (ABREU, 2010, p.65).

1.5 O Estatuto da criança e do adolescente (ECA)

Na década de 1980, com o fim da ditadura militar e o fortalecimento da cultura democrática, a preocupação com crianças e adolescentes abandonados fomentou o surgimento de movimentos de grupos populares em defesa dos direitos da cidadania, do poder local e da participação popular na administração pública. Esses movimentos possibilitaram a criação do Fórum Permanente de Defesa da Criança e do Adolescente em que se discutiam questões relativas à “inexistência de políticas públicas de atendimento, à democratização precária das instituições e à necessidade de reverter o quadro de abandono deste segmento da população” (GULASSA, 2010b). As pressões desses movimentos sociais, como o MNMMR, e as discussões nesse fórum possibilitaram a inclusão na Constituição de 1988 de cláusulas que garantissem uma legislação específica para crianças e adolescentes (ADRIÃO, 2013).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o movimento social que lutava pela defesa dos direitos de crianças e adolescentes abandonados ganhou ainda mais força na busca por uma legislação mais específica sobre o acolhimento. Gestava-se, assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado como Lei Federal em 1989. Essa lei privilegia a ação educativa da família lado a lado com a sociedade e o Estado enquanto corresponsáveis pela dignidade e pelos direitos desse público. Um ponto importante no registro do ECA refere-

se à mudança de significação do termo “menor”, até então carregado de um sentido de marginalidade e situações de abandono ou transgressão à lei. O termo foi substituído pelos termos “criança e adolescente”, que causam, pelo menos potencialmente, no imaginário social, uma mudança para um sentido de igualdade de direitos de todas as crianças e adolescentes, incluindo os abandonados (SANDRINI, 2009).

Após a promulgação do ECA, aprovou-se o Plano Nacional de Proteção, Promoção e Defesa do Direito da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária. A prioridade desse plano está na família e seu *locus* de desenvolvimento encontra-se no apoio, sem o isolamento ou segregação social (BRASIL, 2006). Estabelece-se, a partir do ECA, a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas que objetivassem a garantia dos direitos bem como a criação/manutenção de programas de assistência e um reordenamento do sistema jurídico institucional para o atendimento de crianças e adolescentes (SANDRINI, 2009).

As políticas públicas sociais representam ações coletivas governamentais e da sociedade civil organizada que concretizam direitos sociais declarados e garantidos em lei (DENHARDT, 2012). A partir dos parâmetros do ECA sobre os princípios que devem nortear os trabalhos nos abrigos, foram introduzidos diversos documentos, como “Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” de iniciativa governamental, “Novos Rumos do Acolhimento Institucional” e “Perspectivas: formação de profissionais em serviço de acolhimento” enquanto empreendimentos da sociedade civil. Esses documentos se baseiam no princípio organizativo da política de assistência social que está voltada para a ruptura do assistencialismo, da benemerência e de ações fragmentadas; descentralização político-administrativa; padronização dos serviços de assistência social (DAHMER PEREIRA, 2006) e servem de suporte, parâmetros a respeito das práticas curriculares dos abrigos.

1.5.1 ECA ou “eca”? : avanços e retrocessos

Eu me senti tentado a fazer essa discussão utilizando o aspecto homônimo da palavra “eca” na tentativa de colocar em debate seus avanços e seus retrocessos. Não resisti à tentação. Poderia ser somente uma questão semântica. Pensar a palavra “eca” como um substantivo pode significar coisa suja; visualizá-la como interjeição traz um sentido que exprime aversão, desprazer. Em termos legais, refere-se a um conjunto de normatizações e regras ditas de segurança, proteção e garantia de direitos de crianças e adolescentes; ECA ou “eca”? Existem aproximações e/ou distanciamentos? A questão está posta.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, “uma das leis mais avançadas do mundo” (GULASSA, 2010a, p. 20), sem sombra de dúvidas, é um marco, um divisor de águas no aspecto legislativo voltado para crianças e adolescentes. Um olhar histórico lançado sobre o acolhimento mostra o ECA como um importante avanço no sentido de contribuição para o “encerramento” de capítulos sombrios da infância e adolescência brasileira, protagonizado pelas barbáries e mazelas das práticas institucionais, dos códigos e leis discriminatórias, repressivas e segregacionistas (DALTO, 2015) desde o Brasil-colônia.

Esse marco refere-se à identificação da criança e do adolescente como sujeito de direitos. Ser sujeito de direitos significa dizer que a criança e o adolescente “não serão mais entendidos ou tratados como objetos passivos da família, da sociedade e do Estado, mas destinatários de respeito, à dignidade e à liberdade, sendo expressões de direitos” (SANTOS; NASCIMENTO, 2011, p.4). Para garantir esses direitos, o ECA estabelece que a família, a rede de proteção, os movimentos sociais e todos da comunidade devem estar atentos, vigilantes e dispostos a realizar o(s) enfrentamento(s) que se fizer (em) necessário(s).

A efetividade de sucesso dessa normativa está atrelada a ações conjuntas de engajamento político e social motivadas pela positividade e pela “afirmação do chamado cidadão em sua vertente de justiça e segurança” (NASCIMENTO, 2014, p. 20). Esse pensamento é endossado na observação da trajetória histórica de movimentos sociais marcados por suor, sangue e muita luta (DALTO, 2015).

O tratamento especial para crianças e adolescentes que infringiram a lei é um ponto de evidência nas discussões. Mas, a discussão é: seria um ponto de exclamação ou de interrogação? Avanço ou retrocesso? O ECA normatiza que “Nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente” (BRASIL, 1990, p.70). Nesses casos, caberiam apenas medidas socioeducativas. Isso possibilita à criança e ao adolescente o direito à assistência

judiciária gratuita, a ser ouvido pela autoridade competente, a solicitar a presença da família (arts. 110 e 111 do Estatuto), e a determinação de que ele só poderá ser internado se cometer ato infracional grave (SANDRINI, 2009).

Para alguns, as medidas socioeducativas visam, em primeira mão, “oportunizar crianças e adolescentes infratores de maneira a não mais desejarem voltar para o crime” (DALTO, 2015). Para outros, essas medidas carregam “uma noção de justiça presente tanto na legislação penal geral quanto na história da menoridade” (SANDRINI, 2009, p.145), demonstrando a recorrência da tradição penalizadora existente antes da aprovação desse estatuto.

A criação dos conselhos tutelares e a possibilidade de participação da sociedade civil, ao menos em tese, na elaboração e fiscalização das políticas assistenciais voltadas para esse público (SANDRINI, 2009) é também alvo de críticas. Enquanto um olhar prevê possibilidade de participação coletiva e cidadã com vista ao desenvolvimento de propostas de proteção e apoio familiar, outros olhares lançam mão dessas diretivas sociais para dizer que apenas “denotam a crença de que o estado teria a fórmula de como formar cidadãos cumpridores da lei” (SANDRINI, 2009, p. 141). Ou seja, caracterizam positividade apenas na escrita legal, em detrimento de práticas efetivas de garantia de direito (SANDRINI, 2009).

São vários os posicionamentos a respeito dos avanços e/ou retrocessos do ECA. “Eca” é bastante pejorativo para um conjunto de normas que, de certa maneira, torna possível a luta por direitos de crianças e adolescentes. Contudo, o olhar próprio de pesquisador que vive a pesquisa e que não consegue o tal distanciamento do cotidiano do abrigo Resiliência, que focaliza ausências, dores, lacunas, suaviza o peso pejorativo do “eca”. Na verdade, o torna bastante apropriado, principalmente na sua função substantiva, de coisa suja. Sim, coisa suja, em que não se pode confiar, traiçoeira, pois, ao mesmo tempo que “protege” a família, crianças e adolescentes, pune, coage e até criminaliza a família, crianças e adolescentes.

1.6 E todos viveram felizes para sempre...

A frase que abre esta sessão do texto representa a reiteração de um final feliz em que muitos de nós aprendemos a acreditar e que, cotidianamente, ainda ensinamos às crianças. Mas, nem toda história tem um final, ainda mais feliz. A história sobre o acolhimento a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, por exemplo, é uma história de abandono, embora vista sob a perspectiva de acolhimento.

O discurso assistencialista tangencia todo o percurso da trajetória do acolhimento, o que coloca em discussão as miras e os alvos das estratégias de governo envolvidas na assistência

social. As oscilações, as brechas, conflitos e resistências intermediadas nas relações de poder e saber, juntamente com as significações sociais dos acontecimentos, constituem o objeto de análise desta investigação.

A seguir, apresento as ferramentas teóricas que me permitirão o manuseio desse objeto de maneira a compreender como o discurso do acolhimento está divulgado no abrigo Resiliência e quais posições de sujeito estão sendo demandadas no currículo investigado.

2. FERRAMENTAS CONCEITUAIS

2.1 Práticas curriculares

A principal ferramenta desta dissertação é o conceito de currículo, aqui entendido como um “local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais” (SILVA, 2010a, p. 55) divulgados no(s) discurso(s) atravessado(s) nas práticas curriculares em meio a relações de poder-saber.

A teorização curricular tem concebido o currículo de diversas maneiras ao longo da história. Demarco três vertentes: a tradicional, a crítica e a pós-crítica. A primeira delas está “baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, herdada) e do conhecimento (como fato, informação)” (SILVA, 2010a, p.12). Dentro dessa visão, o pensamento sobre currículo reproduz um conjunto de informações e saberes a serem transmitidos, trazem uma visão estática de cultura, isolada do seu processo de produção e desenvolvimento. “Como resultado desse apagamento social e histórico do conhecimento, as teorias tradicionais sobre currículo contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais” (SILVA, 2010b, p.52). Nessa teoria, a cultura está posta como produto acabado, finalizado, “só pode ser dada, recebida, transmitida” (SILVA, 2010b, p.17) e não abrange as questões de ordem específica. A exemplo da infância, seria abordada como algo atemporal, de conduta comum a todos os indivíduos, não trataria os aspectos da marginalidade social das crianças e adolescentes abandonados.

A segunda vertente sobre currículo é a crítica, “de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura” (SILVA 2010b, p.12). Enquanto os modelos tradicionais para as práticas curriculares se limitavam às atividades técnicas de “como fazer”, o currículo na a teoria crítica abria caminho à dúvida, “se pautava mais no desenvolvimento de conceitos que possibilitavam compreender “o que um currículo faz” (SILVA, 2010a, p. 30).

À terceira vertente, a pós-crítica, este trabalho se filia. Essa vertente “retoma e reformula algumas das análises de tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática de significação” (SILVA 2010b, p.12), ou seja, expressão de formas de se ver as coisas. Essa visão pós-crítica tem “pensado currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a subversão, a multiplicação de sentidos” (PARAÍSO, 2004, p. 284), pois “não gosta de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes” (PARAÍSO, 2004, p. 286). Sob essa perspectiva pós-crítica, as práticas curriculares expressam visões sociais e particulares

de mundo, ou seja, não são atemporais, “têm uma história vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8).

Como as práticas curriculares compõem todo o processo educativo, constitui-se como um artefato importante à política de governo de qualquer sociedade, pois “corporifica os nexos entre saber, poder e identidade” (SILVA 2010b, p.10). Isso significa a existência de mecanismos e estratégias de dominação e controle social historicamente estabelecidos e que se manifestam em meio a relações de poder-saber, mediante processos de “produção [de subjetividade] dirigidos à geração de modos de existência, modos de agir, de sentir, de dizer o mundo” (TEDESCO, 2007). Nesse pensamento pós-crítico, todos os sujeitos são efeitos dos processos de subjetivação que debruçaram-se sobre os corpos, produzindo identidades e/ou diferenças. Assim “o que está em jogo é a constituição de modos de vida a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo” (PARAISO, 2010, p.588). O currículo então é visto “como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares” (SILVA, 1995, p.195).

A teoria pós-crítica sobre currículo permite ampliar a “compreensão sobre os processos de dominação, sobre a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade” de maneira que a concepção de política se expanda muito além de seu sentido tradicional, focalizado nas atividades ao redor do Estado (SILVA, 2010a, p.146). Portanto, as práticas curriculares constituem e são constituídas no(s) discursos(s) e, conseqüentemente, demandam as mais diversas posições de sujeito (LARROSA, 2004). Elas demarcam os conhecimentos tidos como mais e menos válidos, conduzem comportamentos e ações consideradas desejáveis dirigidas a determinado grupo social e cultural (RIBEIRO, 2013). São como um campo em que “estão em jogo múltiplos elementos implicados nas relações de poder-saber” (COSTA, 1999, p.38), não sendo algo inocente e neutro.

Depois das teorias pós-críticas, não mais podemos olhar os currículos com a mesma ingenuidade de antes, pois eles possuem significados que vão muito além das hegemônicas verdades estabelecidas como absolutas (COSTA, 1996). “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso, nele se forja nossa identidade” (SILVA 2010a, p. 150). Nesse sentido, as práticas curriculares estão presentes no cotidiano das vivências interpessoais e da linguagem, completamente imbricadas por relações de poder-saber que atuam podendo ou não aprisionar os indivíduos (COSTA, 1999).

A visão de currículo está aqui entendida como um currículo não escolar, aqui representado no conjunto de ações cotidianas do abrigo Resiliência, nas relações entre educadores e abrigados, ou seja, nas práticas curriculares, objeto de estudo desta pesquisa.

2.2 Relações de poder-saber

Ao se pensar em currículo, há sempre um ponto de interrogação que nos remete ao conhecimento que deve ser ensinado. Quais seriam eles? Quais conhecimentos são válidos ou “quais conhecimentos são considerados válidos”? (SILVA, 2010a, p.148). Esse ponto nos leva a outros que versam sobre o tipo de sujeito que se quer formar, os processos constituintes das práticas de formação, os caminhos e descaminhos para se chegar a um alvo. Nessa linha de pensamento, logo me vem à mente palavras como: intenções, setas, procedimentos, flechas, propósitos. Independente da resposta àquele primeiro ponto sobre o que deve ser ensinado, compreendo que, certamente, será mediado por relações de poder e saber, afinal “não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos” (FOUCAULT, 2006a, p. 105). Essa é a lógica de planejamento para o estabelecimento de verdades.

Os regimes de verdade são produzidos nas relações de poder e saber em que o saber é “o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso” (FOUCAULT, 2013, p.220). Saber significa práticas, acontecimentos que se articulam com as diferentes formações sociais sem neutralidade; estando, portanto, sempre unido, acoplado ao poder (FOUCAULT, 2013). O poder é esta coisa tão “enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida em toda parte” (FOUCAULT, 1981, p. 75). Poder e saber estão um para o outro como se fossem os dois lados de uma mesma moeda, de um mesmo processo, de maneira que a análise do saber implica necessariamente a análise do poder (VEIGA-NETO, 2005). “O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder” (FOUCAULT, 1981, p. 142).

É no discurso que se articulam as relações de poder-saber (FOUCAULT, 1981). O poder é “como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos”, em que o foco principal está na “conduta do outro ou dos outros” (FOUCAULT, 1997, p. 110). Nesse sentido, o poder é de importância central para esta investigação, uma vez que busco a compreensão de como o discurso do acolhimento está divulgado no abrigo Resiliência. Quais são os regimes de verdade instituídos nesse discurso? Como eles constituem as práticas curriculares no contexto de abrigo institucionalizado? Quais processos de subjetivação estão ali presentes? Como poder e saber estão pulverizados nas relações cotidianas entre educador e abrigado?

A vertente pós-crítica aqui adotada enfatiza que “o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido” (SILVA, 2010a, p.149). O poder funciona como algo que circula, estratégia que funciona em cadeia se exercendo em redes, ou seja, não se aplica aos indivíduos, mas passa por eles produzindo discursos e sujeitos (FOUCAULT, 1985). Nesse sentido, o poder não é somente censura e não está na ordem de dominantes de um lado e dominados de outro. Ele é, antes de tudo, uma relação que vai de um lado a outro e vice-versa. Está pulverizado, não possui um centro, não é unidirecional, está difundido. Se “só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, recalçamento, [...] se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos” (FOUCAULT, 1981, p. 148), ou seja, “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que, de fato, ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1981, p. 8).

Nas teorias pós-críticas de currículo, o poder é multiforme e está entendido como algo espalhado por toda a rede social. Sua análise inclui os processos de dominação (SILVA, 2010a, p.149) historicamente construídos. O discurso do acolhimento, como o caso em questão, foi produzido na trajetória cronológica de abandono de crianças e adolescentes marginalizados e para se estabelecer constituiu e instituiu verdades de maneira que posições de sujeito variadas são demandas. Todo discurso divulga uma história sobre verdades e sua análise a partir de Foucault se baseia em compreender como nos constituímos sujeitos dessa verdade ou, melhor dizendo, “como nos assujeitamos às verdades de nosso tempo ou, ainda, como não nos cansamos de buscar discursos verdadeiros que nos constituam” (FISCHER, 2001, p. 39).

Em uma perspectiva foucaultiana, tanto a verdade quanto a realidade são consideradas construções discursivas situadas e datadas. Problematizar essas construções “não se trata mais do verdadeiro e do falso, mas da política da verdade” (COSTA, 1996, p.12). As reflexões pós-críticas têm reconhecido que “não existe a tal verdade verdadeira; ela é sonho, pura ficção (COSTA, 1996, p.15). Quem estabelece o regime de verdade são os enunciados¹³ dentro de cada discurso ao marcarem e sinalizarem “o que é tomado por verdade num tempo e espaço determinado” (VEIGA-NETO, 2005, p.122). Desse modo, pode-se afirmar que o que há é uma

13 O enunciado está aqui compreendido, sob uma perspectiva foucaultiana, como a unidade de análise do discurso: “uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles fazem sentido ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita)” (FOUCAULT, 2013, p. 98).

produção histórica de efeitos de verdade “no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 1981, p. 7). Portanto, a verdade é aqui entendida como procedimento regulado, processo de subjetivação, a maneira como determinados discursos passam a ser considerados verdadeiros (PARAÍSO, 2004). Ela está circularmente ligada a sistemas de poder-saber “que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduz” (FOUCAULT, 1981, p. 14). Cada sistema social tem sua

política geral de verdade: os tipos de discurso que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1981, p. 12).

Em síntese, as práticas curriculares de um contexto de acolhimento institucional – como é o caso do abrigo Resiliência, enquanto objeto de análise dessa pesquisa – são resultado dos efeitos dos discursos, das relações de poder e saber e dos processos de subjetivação.

2.3 Processos de subjetivação

As práticas curriculares estão sempre planejadas com o intuito de transformar algo ou alguém, de uma maneira ou de outra(s), estão planejadas e dispostas como pontarias que visam “modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo” (SILVA, 2010a, p.15). Desse modo, a fluidez dessas práticas “carregam uma noção de subjetivação e de sujeito” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 38) no sentido de responder às perguntas: O que são esses sujeitos? Como e quem eles vão se tornar?

Os processos de subjetivação são constituintes dessas respostas e estão aqui entendidos a partir da noção de subjetivação em Foucault (1997), que vem sempre precedida das palavras “formas, modos, processos”, apontando para um sentido de continuidade, de nunca estar acabado, propenso a mudanças (PRATA, 2005, p.108). O processo de subjetivação refere-se à composição da subjetividade cujo conceito adotado neste estudo não implica uma posse, mas uma

produção incessante que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro. Nesse caso, o outro pode ser compreendido como o outro social, mas também como a natureza, os acontecimentos, as invenções, enfim, aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver (MANSANO, 2009, p.111).

A subjetividade não está na origem nem é imanente à natureza humana, ela é sempre produzida estando presente nas relações entre os sujeitos (MANSANO, 2009). A partir dessa perspectiva, entendo que existem várias formas de se subjetivar, considerando sempre as

questões históricas e sociais, de maneira que o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua subjetividade (FOUCAULT, 1997).

A subjetividade pode ser compreendida, então, como um plano de produções históricas e políticas a partir do qual a forma do sujeito emerge como efeito. Esse processo de produção, que está dirigido à geração de modos de existência, constitui as posições de sujeito que possuem características demarcadas, que regem condutas e delineiam caminhos. Analisar esses processos de subjetivação está vinculado a pensar no “processo que tem a si mesmo, o sujeito, como produto” (TEDESCO, 2007, p. 358). Os modos, valores, ideias e sentidos sobre as pessoas e as coisas do mundo ganham um registro importante, tornando-se matéria prima para a expressão dos afetos vividos (MANSANO, 2009, p.) nas relações simples do cotidiano, como as interações na hora das refeições, a troca de comandos afetivos para o momento de acordar, de dormir, a realização das tarefas do dia a dia, sejam elas programadas como as escolares ou espontâneas como as de lazer. “Os processos de subjetivação dizem respeito aos modos como as pessoas são compreendidas e se compreendem como sujeitos de determinados tipos, ou seja, como o sujeito é percebido e percebe a si mesmo” (RIBEIRO, 2013, p.21). A subjetivação é a “formação de uma relação definida de si consigo” (FOUCAULT, 2010, p. 90). As atitudes de mando e de obediência [entre mestre e aluno], a título de exemplo, formam um par complementar que dá suporte ao processo de subjetivação. Os conhecimentos do mestre na esfera técnica e também imaterial afetiva, que envolve uma série de saberes que são construídos no cotidiano relacional dos sujeitos, consistem em maximizar a aprendizagem, representam elementos, forças importantes no processo de subjetivação (MANSANO, 2010).

Há no(s) processo(s) de subjetivação uma disputa por influências, intrincado nas múltiplas esferas sociais como em um jogo de forças que tem por finalidade um produto: o sujeito. Esse jogo de forças e relações de poder-saber estão em constante luta para “tornar os seres humanos formas diversas de sujeitos” (BUJES, 2001, p.3), o que nos leva a compreender que currículo é “um local de subjetivação” (CORAZZA, TADEU, 2003, p. 53). Assim, tornou-se necessário analisar aspectos do processo de subjetivação presentes nas práticas curriculares do abrigo Resiliência e divulgadas no discurso do acolhimento, me atentando aos detalhes das táticas pelas quais as diversas posições de sujeito são fabricadas. As táticas representam o “conjunto de meios utilizados, para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder” (CASTRO, 2016, p.152) e constituem estratégias de luta no jogo de forças discursivas pela verdade.

O discurso do acolhimento divulgado no currículo do abrigo Resiliência é atravessado por outros discursos (assistencialista, igualitário, vitimista, da perseverança, da marginalização

e criminalista) que disponibilizam diferentes posições de sujeito (menor abandonado, coitadinho, delinquente, de direitos, amaldiçoado e resiliente), que não necessariamente são ocupadas separadamente por cada indivíduo. A posição de sujeito refere-se às variadas posições que o sujeito pode assumir no discurso (FOUCAULT, 2013). “Cada formação discursiva entra simultaneamente em diversos campos de relações, e em cada lugar a posição que ocupa é diferente, dependendo do jogo de poderes em questão” (FISCHER, 2001, p. 211”. Apesar das diferenças, é bastante comum a concomitância de posições de sujeito. Ao analisar como as posições de sujeito estão demandadas nas práticas curriculares do abrigo Resiliência, estarei caracterizando cada posição de sujeito identificada, mostrando suas peculiaridades e evidenciando as táticas em funcionamento imbricadas nesse(s) processo(s) de subjetivação.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: UMA COMPOSIÇÃO MUSICAL

“Caminho ou descaminho”? “Dito ou não dito”? “Encontro ou desencontro”? “Visível ou invisível”? “Espero ou desespero”? “Silêncio ou silenciamento”? “Piro ou inspiro”? Em síntese, resiliência. São palavras, momentos, frases, questionamentos, pessoas, dúvidas, escolhas que há dois anos vêm me constituindo. Ainda inacabado.

Há pouco tempo, pensar os caminhos metodológicos de uma pesquisa me remetia a procedimentos, técnicas, formas de fazer sistematicamente pré-definidas. Um corpo denso e entediante de regras enrijecidas, um meio de se fazer uma “coisa”¹⁴ de acordo com um projeto pensado para se chegar a um determinado lugar, no sentido do que convém conhecer. Era o preço a ser pago pelo engajamento na atividade científica: *caminhar* por uma “senda iluminadora para nos conduzir mais propriamente à obtenção da 'verdade” (BUGES, 2007, p.14). Mas de que valeria tamanha obstinação do saber? De que valeria caminhar no tracejado já pronto, de certa maneira, já explorado? Qual seria o sentido disso? Melhor seria buscar o *descaminho*, me aventurar no desconhecido.

Os (des)caminhos metodológicos de uma pesquisa são necessariamente construídos no “processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15). Foi o que aprendi. Assumi então a responsabilidade, o compromisso, a sensibilidade, os riscos, a criatividade e os imprevistos como numa composição musical. Sim, uma composição musical – “olha que coisa mais linda e mais cheia de graça” (JOBIM, 1963). Uma composição musical serve como uma metáfora, pois, diante do percurso investigativo e das muitas possibilidades, decisões foram tomadas, escolhas demandadas, assim como os elementos de uma orquestra. Notas, instrumentos, vozes, acordes, sons e silêncios, palavras, versos, significado, poesia, maestro. Sem falar no refinamento harmônico que vai fazer de tudo isso música.

Minha história de vida foi atravessada por musicalidade, que significa uma sensibilidade para apreciar, aprender, criar, tocar e ser tocado por sons e silêncios. O processo criativo de uma composição musical exige musicalidade e, geralmente, se origina de uma inspiração, bem no sentido literal da palavra. O ato de inspirar significa colocar o ar para dentro, ou seja, absorver algo de algum lugar, de fora para dentro. Assim acontece com a pesquisa, pelo menos com esta pesquisa. Um incômodo, uma necessidade que desperta e desencadeia uma série de

¹⁴ No sentido de não se saber o que é, contudo, alguém já o disse, ou já explicou como se deve fazer.

novos processos e perguntas em busca de elucidação. A pesquisa é assim, “se constitui na inquietação” (BUJES, 2007, p.16).

Nessa reflexão, a inspiração para essa composição investigativa veio de muito cedo, de incompreensões sobre o abandono. De marcas, de experiências vividas, de histórias compartilhadas, assistidas, de acontecimentos trágicos e inesperados que atravessam, cotidianamente crianças e adolescentes. Fui conduzido a espaços de dores, de práticas, de acolhimento, de muita inspiração, de (in)vulnerabilidade, um deles, o abrigo Resiliência, *lócus* desta pesquisa.

As vivências no trabalho voluntário endossaram as inquietações. Conhecer o cotidiano de um abrigo, ver, ouvir, sentir o som e o silenciamento das histórias de alguns/algumas abrigados foi como remarcar, passar novamente o lápis sobre um rabiscado de “querer saber”, só que com mais força; de maneira que, no lugar de um dos traços de inquietação chamado abandono, formou-se um sulco de desconforto. Naquele momento eu ainda buscava por explicações que algumas enunciações do tipo “*é complicado*”; “*a família não tem estrutura*”; “*alcoolismo, pobreza, drogas, falta de vergonha na cara, isso tudo tá relacionado*”; “[*os pais não amam*]” (*Fragments de entrevista com educador, 2016*) dadas em resposta ao questionamento sobre por que o abandono acontece; e de conversas informais – Diário de campo, 2016) tentavam aplacar a pulsação das inquietudes. Todavia, eram insuficientes em si mesmo.

A pulsação é uma “constante na música, são batidas regulares” (LORENZO FERNANDES, 2012, p.7) que, independente dos sons ou silêncios, vão continuar até o final. É sobre ela que se dobram todos os outros elementos da composição. Uma vez que a pulsação não parava, o mestrado veio como resultado “de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações da quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis” (BUJES, 2007, p.16). Assim iniciei o rigoroso processo de desestabilização sobre pesquisa, sobre verdades e certezas a respeito de questões como a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes.

O processo de investigação iniciou-se sob a “moderna tradição de pesquisa”, cujo hábito nos faz pensar em uma espécie de “receituário” de práticas e análises investigativas em partes articuladas, mas que deveriam seguir uma ordem preestabelecida: justificativa, objetivos, hipóteses, referencial teórico, metodologia, coleta, análise dos dados, conclusão (BUJES, 2007). “E nada de confundir o referencial com a metodologia, nem antecipar, na análise, as nossas conclusões. Seus limites eram demarcados. Uma coisa era uma coisa, e outra coisa era outra coisa” (BUJES, 2007, p.20). Contudo, a suposta trajetória linear foi interrompida. Não

era só uma pausa daquelas longas, mas um rompimento, um divisor de águas. Havia percalços representados em variadas formas e tamanhos estando na maestria o ápice da castração.

O maestro, além de experiente compositor experimentado em vários instrumentos e formações musicais, é aquele que dirige a orquestra. É o regente, o “artista intérprete, na qualidade de titular da [re]criação da obra musical” (LAGO, 2008, p. 21), tendo como principal função indicar aos músicos como executar e expressar o pensamento do compositor. O novo maestro está aqui representado pela teoria pós-crítica, mais especificamente, voltada para currículo. E ele é “novo” no sentido de que tive que mudar de referencial teórico – de teoria crítica para pós-crítica. Ninguém espera por uma coisa dessas quase no final do mestrado, mas foi a coisa mais necessária e importante desta composição. Agora, precisava enxergar minhas inquietações com o abandono e as problemáticas do abrigo a partir de um olhar próprio, dos novos saberes sobre currículo e das novas abordagens sobre metodologia da pesquisa. Eu tive que aprender a ler, eu tive que olhar para a batuta¹⁵ e ser conduzido a partir dela, então eu fui para a árdua (re)alfabetização nas primeiras notas: dó, ré, mi, fá, sol, lá, si. Mas não nessa entonação. Era algo mais ou menos assim: dó? ré? mi? fá? sol? lá? si? Por que nessa ordem? É verdade? Quem disse isso? A partir de qual olhar? Fui então desestabilizado. A impressão que tinha era a de que o maestro estava “desorganizando não apenas [minha] atividade intelectual, mas o conjunto de convicções políticas e existenciais” que até então haviam dado sentido à minha vida (COSTA, 1996, p.8).

Era parte do processo de constituição do sujeito compositor. O entendimento de que a problematização de comprovações, dos modos certos de ensinar e formas “adequadas” de avaliar ou de conhecimentos tidos como “legítimos” (PARAISO, 2003) é fundamental em uma composição como esta. Ou seja, as teorias pós-críticas em educação “não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes” (PARAISO, 2004, p. 286). Preferem o olhar próprio, particular, em que o sujeito é considerado um efeito das verdades divulgadas (SILVA, 2010a).

Em alguns momentos, eu ficava um tanto paralisado, pois decisões metodológicas precisavam ser tomadas e havia o metrônomo¹⁶, o tempo, cuja contagem é sempre regressiva, em alguns momentos, desesperadora. O despreparo científico da graduação havia se dobrado

¹⁵ A batuta é o instrumento utilizado pelo maestro para dirigir as orquestras. É uma varinha, em geral de madeira leve, plástico ou fibra de vidro (DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA, 1994).

¹⁶ O metrônomo é um instrumento utilizado para estabelecer um padrão fixo para os andamentos musicais (DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA, 1994).

sobre mim juntamente com as concepções tradicionais sobre pesquisa, de maneira que eu justificava minhas próprias limitações dizendo “É difícil!”. Entender o que o maestro estava tentando me ensinar ao balançar aquela batuta era, por vezes, a coisa mais complexa do sistema solar. Eu ainda não tinha olhos para ver, não sobre as lentes pós-críticas. Estava tão acostumado com modos científicos de fazer, que levei um tempo considerável para aprender a pensar/ver/ouvir de outro modo. Verdades discursivas haviam se dobrado sobre minha mente, contudo, há sempre resistências: o esforço na leitura individual sobre composições e as discussões em grupo sob orientação de um olhar experimentado da professora de percepção¹⁷. Tocar as composições de outros pesquisadores foi fundamental para a aprendizagem. Eu não estava compondo sozinho e, nesse compartilhamento, descobri que o “difícil” era na verdade “diferente”, ou seja, precisava de mais flexibilidade diante das muitas limitações.

Ao observar a relação do novo maestro com os compositores, entendi que, embora o maestro fosse o mesmo, cada compositor tinha um instrumento diferente. Por exemplo, quando o maestro pedia um “dó”, cada instrumento dava aquela mesma nota solicitada, contudo, o som era peculiar, característico, não era a mesma coisa, tinha idiosincrasia. “As pesquisas pós-críticas em educação têm feito vários deslocamentos. Fazem-nos olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em práticas que supomos permanentes” (PARAISO, 2004, p. 295). O que eu tinha que descobrir era qual som eu fazia.

Eu, aprendiz, parti para o combate. Sob a regência do maestro, comecei a compor, a poetizar, até porque música e poesia caminham de mãos dadas. Poetizar, nesse caso significava “produzir, fabricar, inventar, criar sentidos inéditos, novos olhares (PARAISO, 2004, p.295). Passei, então, a olhar para as inquietações sobre o abandono a partir das lentes das pesquisas pós-críticas em educação. E pude ver que aquela grande quantidade de problemáticas no espaço do abrigo Resiliência se tratava de currículo. Estava ali a temática da composição sobre a qual eu haveria de me debruçar. O currículo. O currículo do abrigo Resiliência! E debrucei-me sobre os livros, atento a ensinamentos que diziam: “tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes sevem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate” (FOUCAULT, 1981, p.71).

Sim, pesquisar e compor é sempre um combate. Quase uma luta corporal, um esforço intelectual descomunal. Uma grande quantidade de repetições na leitura, na escrita. É preciso se lançar sobre o instrumento até a afinação, que é pré-requisito para a liberdade criativa. Ouvia constantemente a professora de percepção ensinando algumas vozes do coral que entoavam “de

¹⁷ Professora de elementos da linguagem musical.

novo, de novo, de novo!”. Por vezes, me senti despreparado. Todavia, muito desse despreparo estava na “incapacidade ou inadequação dos métodos, supostamente disponíveis, para dar conta de formas emergentes de problematização” (COSTA, 1996, p. 13).

Lembrei-me de uma antiga professora de teclado que, ao me ensinar os acordes¹⁸, me disse para olhar no caderno as notas¹⁹, colocar o dedo na tecla correspondente e tocar. Quando eu errava, ela puxava meu dedo do lugar errado e colocava no lugar certo. Estava mais para uma algar do que uma professora. Esse tipo de disciplinamento tolhia, aferrolhava. Não havia um sentido, um significado, simplesmente uma reprodução de uma verdade cujos ditames estavam impregnados de procedimentos que “enquadram todos, homogêizam tudo, definindo o certo e o errado, o bom e o mau, o falso e o verdadeiro, etc.” (COSTA, 1996, p. 12).

Nas aulas do maestro sobre teclado, pude ver a diferença dos ensinamentos. Ele me colocava de frente para o teclado e dizia: não tente encontrar um “um caminho certo”, trate de inventar o seu próprio caminho (COSTA, 1996, p.12). Aqui não trabalhamos com mágica, trabalhamos com música. Você já tem o tema da composição que é o currículo. Agora trate de definir o ritmo, a harmonia e a melodia, os três elementos fundamentais de uma música. Isso exigiria mais tempo de estudo, de experimentação para fazer a escolha certa, pois nenhuma metodologia é recomendada com segurança, embora nenhuma também possa ser eliminada antecipadamente (PARAÍSO, 2004).

Depois de horas de estudo, observando, ouvindo e sentindo outras composições também regidas pela maestria pós-crítica de currículo (BUGES, 2001, 2007; COSTA, 1996, 2004; FISCHER, 2001, 2002; FREITAS, 2008; PARAISO, 2003, 2004; RIBEIRO, 2013; SANTOS, 2005; SILVA, 2010a, 2010b; SILVEIRA, 2007; SUSSEKIND, 2015; VEIGA-NETO, 2003), defini o ritmo, a melodia e a harmonia, significando a escrita do pesquisador, a análise etnográfica e a análise do discurso foucaultiana, respectivamente.

De maneira simplista, o ritmo define a velocidade da música e, junto com a melodia e a harmonia, constitui elementos fundamentais na composição. O ritmo atravessa todos os outros elementos musicais, porém sem modificar a subjetividade de cada um deles. Por exemplo, uma música clássica de ritmo lento pode ser tocada mais rapidamente em ritmo de samba ou em um ritmo de reggae. Para essa composição, escolhi o ritmo africano por identificações culturais, como a cor preta, o cabelo sarará, a expressividade, a alegria, a beleza e força desse povo. Vejamos então essa expressividade do ritmo no aspecto melódico e harmônico dessa

¹⁸ Acorde: combinação de três ou mais sons diferentes simultâneos (DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA, 1994).

¹⁹ Notas musicais: Dó, ré, mi, fá, sol, lá, si.

composição.

3.1 A melodia: etnografando

Melodia é um dos elementos fundamentais da música. Ela significa a “sucessão coerente de sons e silêncios” (LORENZO FERNANDES, 2012, p.7). Aqui, está representada por elementos da etnografia. Essa melodia foi eleita porque possibilita a compreensão das relações estabelecidas entre educadores, abrigados e seus espaços. Dessa forma, coloco um olhar próximo, meticoloso para o detalhe, para os pequenos gestos, sons e silêncios do dia a dia, que são tão importantes e reveladores dos aspectos que constituem a vida social (GEERTZ, 1989b).

O aspecto melódico é o que dá sentido em uma composição musical, revela sua identidade. Sabe quando você quer cantar uma música? Aquela que em algum momento te tocou, contudo, você não se lembra absolutamente nada da letra? Fazemos um mega esforço para lembrar e aos poucos a memória vai trazendo algumas partes que vão se juntando até tudo começar a fazer sentido, ao menos na sua cabeça?. E, então, você começa a assoviar ou fazer sons estranhos com a boca, uma onomatopeia sinfônica de barulhos. Dependendo da musicalidade do indivíduo, qualquer outro identifica, de estalo, de qual música você estava tentando se lembrar. Isso é a linha melódica de uma música. O olhar etnográfico aqui possui essa mesma característica, pois capta evidências das/nas minúcias de práticas cotidianas, de modo que aquilo que aparentemente parecia um simples “detalhe, à primeira vista considerados marginais e irrelevantes, podem ser tomados como 'chaves reveladoras' do contexto em que estão imersos” (LAPLANE; LACERDA; KASSAR; 2006, p. 4).

Uma das características da etnografia está no fato de que ela rompe com alguns padrões tradicionais de fazer pesquisa, já que o pesquisador, em função da imersão no campo, é também considerado participante do contexto da investigação. (LAPLANE, LACERDA, KASSAR, 2006). Esse fato pode significar riscos à etnografia, como a aproximação demasiada do grupo pesquisado, de modo a tornar-me insensível aos acontecimentos e, talvez, não ser aceito pelo grupo como pesquisador (RIBEIRO, 2013, p.64). A pesquisa etnográfica é, então, resultado de um processo construído dentro da “tensão entre familiaridade e estranhamento” (JAIME JÚNIOR, 2003, p. 452), proximidade e distanciamento. O pesquisador está diante de uma linha muito tênue, de maneira que cabe à/ao etnógrafo a relação de equilíbrio. Mas, mergulhar é sempre um risco, compor é sempre arriscado. Nunca dá para se saber antes se a melodia vai “bombar”, ou seja, se vai ter aceitação, sucesso. É sempre um caminho de possibilidades, incertezas e desafios. E eu aceitei.

Mergulhei e não saberia dizer em quais pontos e momentos consegui tal equilíbrio, se é que consegui. Eu não tive o olhar de fora, mas o olhar de dentro, pois essa composição musical se iniciou há nove anos, desde o início do trabalho voluntariado no abrigo. Foram muitas idas e vindas. O abrigo Resiliência fica localizado a 100 quilômetros da cidade onde resido. Cada viagem, cada momento vivido foi como um registo de notas musicais. Apesar de ainda não fazer ideia de que elas dariam forma a essa composição, foram guardadas, registradas, se dobraram sobre meu corpo e minha mente. E até agora ressonam. Fixaram-se a partir das sensações de alegria, tristeza, sons e silêncios compartilhados com outros músicos adeptos desse mesmo estilo musical: assistência social. A junção de cada nota absorvida se juntava ao olhar etnográfico, trazendo à existência os acordes, tecendo essa linha melódica. Por fim, a tal distância pesquisador/objeto, no final das contas, mesmo quando não foi conseguida, foi importante.

A tradicional maneira de fazer pesquisa, a que preza por esse total distanciamento, nos fazendo acreditar que “existe trilhar um caminho certo e que, ao encontrá-lo, tudo se resolve como num passe de mágica”, (COSTA, 1996, p.13) não está absorvida nos aspectos etnográficos aqui empreendidos. Ao contrário, estão ancorados ao viés das pesquisas educacionais pós-críticas, aos “novos olhares”, ou seja, “as incomuns formas de conceber um tema como problema de investigação” (COSTA, 1996, p.10).

A etnografia nessa outra forma de pensar a pesquisa não é vista somente como um método que orienta o processo, mas “como um produto, resultado do trabalho de campo” (JAIME JUNIOR, 2003, p. 445), das experiências vividas, dos encontros e desencontros. Nessa direção, as análises desta investigação são fruto de um mergulho e trazem na escrita o que foi visto a partir de um olhar próprio em que não há imparcialidade, sobretudo, quando se sabe da minha motivação, das inquietações que me trouxeram até aqui.

A observação em diário de campo, as entrevistas e as conversas informais foram os procedimentos da pesquisa etnográfica que utilizei. Como a melodia é uma “sucessão de sons e silêncios” (LORENZO FERNANDEZ, 2012), e os sons são agrupamentos de notas combinadas que formam os acordes, nomeei os procedimentos de que lancei mão na pesquisa etnográfica como acordes musicais, a saber: *acorde do diário de campo*, *acorde da entrevista semiestruturada* e *acorde das conversas informais*.

3.1.1 O acorde do diário de campo

Um caderno, uma caneta e muita disposição. Foi assim que comecei o processo de observação com registro em diário de campo. Num caderno, eu registrava todo o material colhido e acumulado durante a investigação. Fiz a “notação” de vários acontecimentos no espaço da instituição de acolhimento. Participei das aulas reflexivas ministradas pelos voluntários, das conversas do dia a dia. Registrei os sons e silêncios nos momentos das refeições, brincadeiras, desentendimentos; enfim, as práticas curriculares do abrigo Resiliência.

A observação em registro de campo a partir de um olhar etnográfico nunca é fácil, pois não se limita apenas a “chegar, olhar, anotar, sair e retornar” (SANTOS, 2005, p.14). É antes de tudo “um exercício de interpretação da vida social, a observação de sociabilidades, [...] buscando-se as lógicas e os significados, tendo em vista ir além da descrição empírica factual, na busca do ponto de vista do ‘outro’ nos seus termos” (DAUSTER, 2004, p. 202). Assim sendo, “ao etnografar, não é possível se prender mais que no presente, porque, aliás, ele também escapa” (RIBEIRO, 2013, p. 63). Havia sempre muita coisa acontecendo e em várias partes do abrigo Resiliência, que representa, em linhas gerais, a estrutura de uma casa.

O abrigo está locado em uma pequena cidade do estado de Minas Gerais e é fruto da grande demanda de abandono e negligência com crianças e adolescentes em cidades próximas. A comarca, sediada no município, inclui cinco outros municípios vizinhos. Por iniciativa de um grupo de senhoras apoiadas por uma assistente social, juntamente com uma promotora, criou-se a entidade, inicialmente, filantrópica, institucionalizada pelo decreto número 59, de 18 de novembro de 2013.

O terreno é alugado e está fracionado em quatro quartos com beliches e um guarda-roupa ou cômoda; uma sala pequena com televisão e DVD onde as crianças e adolescentes passam grande parte do dia assistindo TV; uma cozinha contendo um fogão com quatro bocas, uma geladeira, um freezer; um banheiro simples; uma pequena área à frente com dois metros de largura, onde as crianças brincam; e um quintal, com um espaço pequeno utilizado para a horta e o restante, aberto, com pés de acerola e tangerina. O terreno é pequeno, a pensar que o atendimento institucional pode abranger até vinte crianças e adolescentes abandonados (BRASIL, 2009, p. 64).

O abrigo Resiliência, no período desta pesquisa, atendia dez crianças, sendo dois adolescentes que são irmãos por parte de mãe (onze e quinze anos); um bebê com os três irmãos (um, três, cinco e sete anos respectivamente); uma criança (seis anos); três irmãos, dois por parte de mãe e pai (seis meses e três anos) e o outro (sete anos) por parte de mãe. A casa de

acolhimento funciona com uma equipe técnica²⁰ formada por um coordenador, uma psicóloga, um assistente social; quatro cuidadoras e dois voluntários regulares. Juntos totalizam nove indivíduos, os quais constituem os sujeitos desta pesquisa.

A equipe de trabalhadores está aqui representada e nomeada no corpo do texto como educadores, generalizando como educador aquele que cuida, que é responsável pela educação, que está diretamente envolvido no trato com os abrigados. O *acorde do diário de campo* é resultado da notação de algumas linguagens, como a caracterização física enquanto espaço social de práticas atuais no currículo do abrigo. “Tento, então, cumprir a função de registrar o presente ao máximo, na certeza de que em breve ele se transformará em passado” (RIBEIRO, 2013, p. 63). Tomei decisões sobre qual espaço deveria registrar. Fiz escolhas das cenas que traziam mais evidências e, apesar da voracidade em não querer perder nenhum detalhe, houve limitações. Uma delas, a escrita à mão, uma prática quase esquecida para uma pessoa da tecnologia como eu. Tive que reaprender, não só a escrever rápido, mas a decifrar tudo aquilo ao final do dia. Repassava tudo no computador, na tentativa de reorganizar mentalmente e descrever, “recuperar, (re)constituir o *lá* vivido, tal como os/as habitantes daquele lugar o viviam” (SANTOS, 2005, p. 12).

O ambiente, por vezes, estava carregado de carência e apelos por atenção. Era comum o chamamento para que eu pudesse brincar, fazer origami, ajudar nas tarefas ou fazer desenhos. Entretanto, eu tentava manter o foco na observação. Registrava as notas e seus agrupamentos, formava o acorde do *diário de campo*, de maneira a organizá-lo para se juntar ao acorde da *entrevista semiestruturada*, com vista à composição melódica.

3.1.2 Acorde da entrevista semiestruturada

“No três hein! Um, dois, três, gravando”. Mãos frias. Voz trêmula. Suores excessivos. Gagueira. Frio na barriga. São marcas de um entrevistado. Ao entrevistador: “Seja empático, não sugira respostas, respeite, não interrompa, não intimide, estabeleça um clima de confiança, procure falar menos [...] insista no que quer”. Constituem direcionamentos para captação de “dados fidedignos” (SILVEIRA, 2007, p.120). São representações de visões tradicionais de métodos de entrevista enquanto instrumento de pesquisa. Contudo, na perspectiva de estudo adotada aqui, é importante o entendimento de que “o método não é algo que paira no mundo e ao qual o pesquisador ou a pesquisadora deve se adequar a fim de “encontrar” os resultados que

²⁰ Equipe técnica: deverá ter formação mínima de nível superior (BRASIL, 2009, p.64).

busca” (SANTOS, 2005, p.20).

As entrevistas foram realizadas com todos os educadores do abrigo Resiliência. Havia um roteiro, um gravador, um entrevistador com foco no objeto de pesquisa, mas, e independentemente da estratégia utilizada, “ao etnografar tem-se apenas a certeza que se terá de lidar com o imprevisto, com a produção episódica, com a composição extemporânea” (RIBEIRO, 2013, p.62). A melodia dessa composição musical não foi linear, ao contrário, muitas variações de sons e de silêncios, de altura, de intensidade, de desabafo, de alegrias, de indignações, de choro estiveram presentes.

Na música, o choro, também conhecido como *chorinho*, tem características muito próprias e está completamente ligado à improvisação. Nas entrevistas com educadores do abrigo Resiliência, houve vários momentos de choro, completamente imprevisíveis no seu sentido perseverante, resiliente, lutador. Vi/senti a emoção ultrapassar a razão, quando o descontrole toma o controle do contexto e se expressa vívido, melódico: “és belo, és forte, impávido colosso” (DA SILVA, 1831). O *chorinho* foi como uma variação na melodia de uma música, um improviso marcante, aqui representado na identificação/compartilhamento de histórias vividas pelos educadores, também marcados pelo abandono; histórias contadas. Apesar de “nossas histórias [...] serem distintas conforme a quem as contamos” (LARROSA in SILVEIRA, 2007 p.137), as enunciações, as cenas, as expressões, os olhares, os sons, silêncios e silenciamento estão aqui neste texto sob o olhar do compositor, pois “toda descrição etnográfica é, sempre, a descrição de quem escreve e não a de quem é descrito” (GEERTZ, 1989a, p.63).

Em síntese, o *acorde das entrevistas* está aqui entendido como “eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador-entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam” (SILVEIRA, 2007, p. 118), durante toda a composição, desde o momento de realização até o ponto de sua escuta, análises e escolhas. Sim, escolhas! As entrevistas são resultados dessas escolhas marcadas pelas teorizações. “Sou eu quem escrevo *aqui*, com meus (minhas) interlocutores(as) – autores(as) e leitores(as)” (SANTOS, 2007, p. 15). Muitas dessas escolhas foram originárias de um outro acorde, cuja particularidade fez toda diferença nessa melodia: o acorde das *conversas informais*.

3.1.3 O acorde das conversas informais

Como o próprio nome já diz, é informal, ou seja, não está pré-definida ou pré-planejada. Não há um gravador ligado, nem um caderno para fazer o registro. Até porque isso poderia tirar a sua particularidade, marcada pela espontaneidade. Diferente da posição de um “entrevistado com a obrigação de responder e o direito de ser ouvido e de defender sua imagem” (ANDRADE, 2001, p. 99). O modo de se relacionar com as pessoas no cotidiano constitui evidências colaborativas ao entendimento das complexas relações sociais (LAPLANE, LACERDA & KASSAR, 2006 p. 4) às quais o pesquisador busca percorrer. E assim o fiz.

Não estou dizendo que existam conversas angelicais²¹, “absolutamente divorciadas de referências de hierarquia, de poder [saber] e persuasão” (SILVEIRA, 2007, p.123). Embora muitos diálogos comecem pelo pesquisador, justamente pelo seu desejo de conhecimento, isso não o impede que “supere a clássica visão da pesquisa como investigação e dos sujeitos, objeto de estudo, como informantes” (JAIME JUNIOR, 2003, p. 452). Esse tipo de compreensão é característica do *acorde das conversas informais*, do olhar que considera o outro, da atenção às possibilidades de diálogo disponibilizadas no contexto do abrigo Resiliência.

Neste estudo, em particular, foram elas que trouxeram elucidações sobre a presença de táticas em funcionamento que lançam mão dos mais variados discursos na tentativa de dizer maneiras de ser menor abandonado, coitadinho, delinquente, amaldiçoado, sujeito de direitos, resiliente. Assim sendo, esse *acorde* constitui-se em evidência de informações reveladoras, colhidas não por meio de documentos, relatórios, ou reuniões, mas em conversas informais.

Concluo, então, dizendo que o *acorde das conversas informais* trouxe informações preciosas que, junto com os acordes do *diário de campo* e da *entrevista semiestruturada*, timbraram reveladores de descaminhos melódicos. Assim sendo, os três acordes utilizados nessa melodia soaram em uma infinidade de possibilidades nessa composição, servindo de suporte para mais um elemento fundamental da música: *a harmonia*.

²¹ No sentido de absoluta neutralidade, pureza de intenções.

3.2 A harmonia: a análise do discurso foucaultiana

Aprende-se a nadar bebendo água, a andar de bicicleta levando tombo, a dirigir carro derrubando portão, a tocar acordes certos tocando os errados. Música só é produto final para o ouvinte, não para quem nela participa.

(IAN GUEST, 2006, p.9).

Só se aprende a andar “*levando tombo*”, minha idiossincrática experiência de como venho aprendendo a “trabalhar com Foucault” é bem representativa, afinal só se consegue fazer coisas, fazendo. Foucault é daqueles “compositores” “que jamais separa teoria e prática” (FISCHER, 1996, p. 40). Seus estudos focam na análise de práticas discursivas. Sendo que a prática se refere à “racionalidade ou à regularidade que organiza o que os homens fazem, tendo um caráter sistemático e recorrente girando em torno da ética, do poder e do saber” (CASTRO, 2016, p.337).

Essa visão de prática discursiva se associa à constituição do sujeito de maneira semelhante ao que acontece quando se compõe uma música: é como tocar e ser tocado. Uma faca de dois gumes, de maneira que “estamos imersos nesses problemas [o abandono, por exemplo] e possibilidades, falamos e nos inquietamos a partir deles, como simples mortais, e como pesquisadores também” (FISCHER, 2007, p.51). Nesse sentido, o compromisso que assumo neste estudo, ao me apropriar de lentes foucaultianas, é o de “encontrar brechas, desconstruir certezas, abrir diferentes caminhos; arriscar-me diante das incertezas e, sobretudo, diante das *certezas* para colocar em dúvida significações, marcas e supostas verdades” (RIBEIRO, 2013, p. 64).

Assumir tais lentes teóricas não foi uma escolha simples. Eu não tinha muita certeza: “fucô”, “foucô”, “foucault”. São memórias do primeiro contato com os escritos desse filósofo. Nunca tinha ouvido falar. Tudo começou no mestrado, mais especificamente, nas aulas de uma professora foucaultiana, hoje, orientadora desta composição. Seu olhar experimentado e sua paixão por Foucault conduziu-me às obras desse filósofo de maneira tal que pude percebê-las como elemento fundamental, tal como é a harmonia para uma música.

A harmonia é a “combinação de sons simultâneos” (LORENZO FERNANDES, 2012, p.7) que, embora sejam diferentes, formam acordes de maneira a trazer um equilíbrio de sonoridade no sentido de agradabilidade e beleza. Traduz-se em uma “verdade” de componentes que atuam em concórdia, disponibilizados e servidos como um todo aceitável, que Foucault chama de “efeitos de verdade”. Ao explicar sobre a verdade, Foucault (1981) descreve que ela não existe sem o conceito de poder, sendo então compreendida como um conjunto de procedimentos regulados e justificados, constituída na dinâmica de poder das

realidades sociais, no julgamento daquilo que é certo ou errado, do que é moral e imoral, ético e antiético. Nessa direção, a partir do meu objeto de pesquisa que são as práticas curriculares do abrigo Resiliência, passei a questionar quais “verdades” estão ali divulgadas de forma tão harmônica. Verdades sobre o quê? Verdades sobre o discurso do acolhimento institucional às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Caminhei ao estudo analítico dessas verdades na tentativa de utilizar a teoria como uma “caixa de ferramentas” (FOUCAULT, 1981, p.71) onde encontrei conceitos dos quais me apropriei, como discurso, poder-saber, processo de subjetivação e posição de sujeito com vista à compreensão de como o discurso do acolhimento estava divulgado no abrigo pesquisado. Para isso, foi necessário conhecer e fazer uma (re)leitura do discurso do acolhimento na trajetória histórica de abandono de crianças e adolescentes desde a colonização do Brasil. Em uma primeira leitura, as nomeações atribuídas às crianças e adolescentes me saltaram aos olhos, de modo a conduzir-me a uma observação criteriosa dessas atribuições. Os relatos de viagem, documentos históricos, textos jurídicos, códigos de menores, livros de registros das instituições de acolhimento, enunciações e imagens neles contidas me ajudaram a focalizar o problema central desta pesquisa, a saber: como as práticas curriculares do abrigo Resiliência demandam certas posições de sujeito por meio do discurso do acolhimento que, ao mesmo tempo fragiliza e fortalece crianças e adolescentes em vulnerabilidade social?

Equipado com as ferramentas eleitas, fui para o mergulho no campo e no exercício de não separar teoria/prática. A insistência na repetição, as muitas horas de cansaço e disposição geram um afinamento dos ouvidos, então novas formas de pensar e de criar vieram à tona. É uma boa memória, ainda fresca, o descobrimento de que eu poderia e teria que criar nomes para toda a dinâmica envolvida na divulgação de verdades sobre o acolhimento institucional: os discursos, as posições de sujeito e as táticas em funcionamento. Precisava percebê-los em palavras que pudessem significá-los. E assim o fiz, semelhante ao indivíduo que, na música, é apelidado como “bom de ouvido”, ou seja, aquele que consegue perceber a nota, o tom apenas ouvindo sua sonoridade.

É claro que errei muitas vezes. As primeiras nomeações foram fracassadas, resultado da falta de experimentação, de apropriação e de amadurecimento dos conceitos, apesar do grande esforço demandado na aprendizagem. Mas o olhar/ouvido foi ficando mais sensível, treinado e criativo. Trouxe à existência os novos acordes dessa harmonia: os discursos, nomeados como assistencialista, vitimista, criminalista, igualitário, da marginalização, tratamento; as posições de sujeito: menor abandonado, coitadinho, delinquente, de direitos, amaldiçoado e resiliente; e as táticas: da indiferença, da comiserção, da bandidagem, da esperança, do ferrete, do

ajustamento e da reconciliação. Tudo isso compo as análises que aqui empreendi.

Determinados acordes em agrupamento constituem um conjunto denominado de campo harmônico. Entretanto não são exclusivos, ou seja, alguns acordes podem fazer parte de vários campos harmônicos. De modo igual funcionam as enunciações aqui utilizadas para organizar as análises. Em um mesmo fragmento de fala há, por vezes, o funcionamento de várias táticas, que fazem uso de um ou mais discursos, que demandam variadas posições de sujeito. Funciona como um processo de imbricamentos mediado por relações de poder e de saber, em enfrentamentos discursivos no estabelecimento de “verdades” sobre as quais Foucault elucida “não há absolutamente uma instância suprema” (CASTRO, 2016, p. 421).

Na música também é assim, não há uma verdade suprema. Há possibilidades variadas, criatividade multiplicadas e sensibilidade sem limite. É o olhar do compositor que vai desbravar essa riqueza de combinação de sons e silêncios. E embora exista uma pauta, um modelo de como seguir, nunca vai ser a mesma coisa, nunca vai ser a mesma emoção, nunca vai ser o mesmo público. É idiossincrasia.

3.3 A pauta musical

A música é escrita de várias maneiras diferentes por todo o mundo. No ocidente, a maioria dos instrumentos utiliza o método de escrita em uma pauta musical. A pauta musical é o “conjunto de cinco linhas e quatro espaços de uma partitura” (LORENZO FERNANDES, 2012, p. 12), em que os elementos musicais serão escritos de maneira a orientar o leitor.

Tomei como suporte metodológico uma sequência de procedimentos aqui representados metaforicamente pelas linhas de uma pauta musical. Elas organizaram a minha trajetória como pesquisador que ainda também está em construção.

A *primeira linha* foi a submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética em pesquisa (CEP) da UFVJM. Um processo moroso e desgastante sobre o qual vale a pena uma pausa nessa composição, representando uma crítica. Há uma urgência de mudança nos trâmites em todas as fases do processo. Desde a explanação clara e objetiva do que vem a ser o conselho de ética da UFVJM; o processo de cadastramento na plataforma engessada no “modelo da saúde”, sob meu olhar, já que não respeita as especificidades de uma pesquisa educacional, sobretudo, na linha pós-crítica; e a dificuldade interativa da plataforma nos quesitos comunicação, leitura dos símbolos, localização de pareceres e atualização das retificações do projeto.

É ainda necessário observar que a imposição rigorosa do fator tempo pela pós-graduação no cumprimento dos prazos mostra-se desalinhada ao(s) tempo(s) do CEP. Não digo que seja

desnecessária a existência de prazos ou que os mesmos não devam ser cumpridos. A questão central dessa crítica é a necessidade de desenvolvimento de uma outra cultura, a possibilidade e aceitação de outros *(des)caminhos* sobre a pesquisa, que não os já tradicionalmente conhecidos.

Após a aprovação pelo CEP, solicitei formalmente a autorização para a investigação. Nesta etapa, apresentei o projeto da pesquisa à coordenadora da Instituição de Acolhimento e Proteção a Crianças e Adolescentes.

Na *segunda linha* fiz uma seleção de documentos que julguei importantes, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente, buscando o entendimento dos direitos e deveres dos abrigados; o documento “Orientações Técnicas” enquanto parâmetro organizativo no território nacional, ofertado aos Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, no âmbito da política de Assistência Social; o “Regimento Interno” do abrigo Resiliência, identificando as responsabilidades da instituição frente aos objetivos legais propostos para esse fim. Esses documentos não assumiram a centralidade da pesquisa, já que esta não é uma pesquisa documental, no entanto, eles me ajudaram na compreensão e análise histórica e legal da constituição do abrigo.

A *terceira linha* versa sobre o convite e consecutivo aceite dos dez educadores para participarem da pesquisa e das entrevistas semiestruturadas. A escolha dessas pessoas versou sobre o tempo dedicado ao serviço de acolhimento. A grande maioria tinha mais de quatro anos de experiência. As entrevistas foram gravadas, com a autorização, e transcritas na íntegra.

A *quarta linha* se alia à terceira. Fiz visitas periódicas ao abrigo com o intuito de observar a rotina do currículo aí em movimento. Mesmo que minha presença não fosse novidade naquele espaço, tanto para mim como para os sujeitos da pesquisa, havia algo de novo. Agora eu assumia o olhar de pesquisador entendendo que há “momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 2006, p.13). Para isso, tomei notas no diário de campo, registrando cada detalhe que poderia capturar. As falas, os gestos, os silêncios e os silenciamentos.

A *quinta linha* representa a análise das informações. Um material denso, resultado de muitas notas que eu deveria agrupar formando acordes, os quais, em função das recorrências, formavam os campos harmônicos, ou seja, as categorias de análise. Esse processo foi extremamente importante na apropriação, entendimento e uso das ferramentas conceituais. O primeiro agrupamento se deu em função dos discursos que atravessaram o acolhimento a crianças e adolescentes abandonados. Depois fui identificando quais posições de sujeito

estavam demandadas nesse discurso, quais particularidades, quais enunciações as representavam. Um olhar mais acurado foi necessário para a identificação das táticas em funcionamento, das forças de poder e saber que ditam condutas, que se dobram sobre corpos e sobre as mentes, produzindo sujeitos. As informações colhidas, por meio das entrevistas, anotações feitas no diário de campo e nos documentos, as conversas informais foram sendo organizadas segundo a categorização descrita. O ponto chave desta investigação esteve, então, na identificação dos discursos e nas posições de sujeito demandadas no currículo investigado.

3. 4 A Barra dupla final²²

Em síntese, os procedimentos aqui expostos deram subsídios para compreender como o discurso do acolhimento está divulgado no currículo do abrigo Resiliência assim como as posições de sujeitos disponibilizadas nesse currículo.

²² Indica o final da composição musical.

4. “CRIANÇA ABANDONADA ENTRA AQUI PERDIDA E SAI ESTRAGADA”

O fragmento que intitula este capítulo é parte da fala de um educador do abrigo Resiliência e retrata o assistencialismo no processo de acolhimento. O assistencialismo está aqui entendido como uma prática que preconiza a assistência a crianças e adolescentes carentes ou necessitados sem a preocupação de tirá-los da condição de carentes e necessitados. Trata-se de ações que “reforçam sua condição de subalternização perante os serviços prestados” (FIDELIS, 2005, p.2). Nessa direção, o argumento deste capítulo é o de que há uma reiteração do discurso assistencialista em que a proteção em acolhimento institucional a crianças e adolescentes abandonados caminha em detrimento de práticas que os tire ou os possibilite uma mudança da situação de vulnerabilidade social.

O discurso assistencialista juntamente com outros discursos (vitimista, da marginalização e criminalista) tangenciam o discurso do acolhimento na trajetória histórica de crianças e adolescente abandonados, disponibilizando variadas posições de sujeito. Essas posições de sujeito não necessariamente são ocupadas separadamente por cada indivíduo. Ribeiro (2013, p. 137) explicita que “A concomitância de posições de sujeito é mais comum do que usualmente se espera, ou até se deseja”. No currículo do abrigo Resiliência, as posições de sujeito menor abandonado, delinquente, coitadinho e amaldiçoado divulgadas pelo(s) discurso(s) evidenciam uma heterogeneidade de possibilidades, de modo que os indivíduos podem assumir todas as posições de sujeito disponibilizadas ao mesmo tempo ou, simplesmente, não assumir nenhuma (RIBEIRO, 2013).

A heterogeneidade “nunca é um princípio de exclusão, [...] nunca impede nem a coexistência, nem a junção, nem a conexão” (FOUCAULT, 2008, p. 58). Os discursos que se movimentam nas práticas curriculares do abrigo em questão são constituídos justamente pela coexistência das posições de sujeito. Por conseguinte, o discurso é então como um “campo de regularidade para diversas posições de subjetividade [...], [é] um conjunto de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 2013, p. 61).

Nessa análise, as posições de sujeito menor abandonado, delinquente, coitadinho, amaldiçoado e denunciante foram identificadas a partir das recorrências de ações e enunciações dos educadores e abrigados. Ao nomear essas posições de sujeito produzidas, é necessário esclarecer que não estarei aqui fixando-as, mas mostrando o que as caracteriza, o que lhes é peculiar (RIBEIRO, 2013). Assim sendo, as *táticas da indiferença, da comiseração, do ferrete e da bandidagem* são as que identifiquei operando nas análises seguintes sobre a produção e reiteração do discurso assistencialista no currículo do abrigo Resiliência.

4.1 A tática da indiferença: o lado de lá?

“Esses meninos do abrigo precisam saber que o mundo lá fora é totalmente diferente. [...] E a gente não vê esse lado pra eles. E isso não é bom”.
(Fragmentos de entrevista com educador, 2016).

Todos os abrigados têm uma história. E a história de cada um tem vários lados, mas o “lado de lá” existe para todos eles. É o lado do abandono, das faltas, das dores, das marcas. É o lado que justifica a existência do abrigo Resiliência, ao menos na perspectiva do ECA. O fragmento citado foi dado como resposta ao questionamento sobre o que os abrigados necessitam levar de aprendizado quando chega a hora de irem embora do abrigo. A fala desse educador caracteriza a ação da *tática da indiferença*, pois, embora considere a existência “do lado de lá”, o ignora em termos de práticas. A indiferença está aqui entendida como o não envolvimento com as situações e realidades do abandono do abrigado; e a ciência do direito da criança e do adolescente abandonado em detrimento ou inexistência de práticas. A indiferença reflete a falta de cuidado, de interesse, o descaso em termos de ações pela dor do abandono. Essa tática está firmada em quatro pilares de ação: na repetição, atribuindo às crianças e aos adolescentes abrigados termos/palavras/expressões que fazem referência ao abandono; na naturalização de sentido pejorativo dessas palavras; na denúncia do abandono e no silenciamento de práticas significativas, ou seja, na inércia ou indiferença aos muitos motivos e causas do abandono.

A *tática da indiferença* se vale da estratégia da repetição de expressões e/ou sentidos. A expressão “*menino de abrigo*” (Fragmento de entrevista com educador, 2016), que está repleta de sentidos no abandono, é frequentemente utilizada no dia a dia do abrigo Resiliência. Recordo uma cena, que nomeio aqui *cena da sacola plástica*. Era o momento de ir para a escola, e bem na hora de organizar o material dos abrigados, um educador identificou que as bolsas de alguns dos meninos estavam rasgadas. Um outro educador sugere que eles coloquem os materiais em uma sacola plástica. Mas, o primeiro educador logo retruca dizendo: “*eles [pessoal da escola] já falam mal desses meninos de abrigo, imagine se eles chegam com esses cadernos na sacola plástica*” (*Cena da sacola plástica, Diário de campo, 2016*). Essa enunciação, juntamente com o tom de voz e expressão facial do educador, constitui linguagem que revela, no mínimo, a possibilidade de pré-existência de situações em que os abrigados foram tratados de maneira diferenciada, pejorativa e/ou preconceituosa pelo fato de serem *meninos de abrigo*.

Em conversas informais do cotidiano, havia ainda mais recorrências da ação da *tática*

da indiferença sob a vertente da repetição: “os meninos do abrigo já estão prontos pra escola?” (*Diário de campo, 2016*). “Eu não sei como lidar com esses meninos de abrigo” (*Conversas informais, diário de campo, 2016*). O uso frequente dessa expressão divulga o discurso assistencialista no sentido de trazer à tona uma constante reiteração dos efeitos do abandono. Repetição é uma das estratégias que utiliza a linguagem que “não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz” (LOURO, 1997, p. 65, grifos da autora), reforça o abandono, relembra o sentido de carência e de vulnerabilidade e assim estabelece uma verdade discursiva assistencialista. Nesse sentido, a *tática da indiferença* se utiliza do discurso assistencialista, que divulga em primeira mão a posição de sujeito menor abandonado, cuja característica principal é dar continuidade ao abandono em todos os níveis (físico, social e psicológico).

Outro ponto significativo, ainda no fragmento utilizado na epígrafe, está na fala “o mundo lá fora é totalmente diferente. [...] E a gente não vê esse lado pra eles. E isso não é bom” (*Fragmentos de entrevista com educador, 2016*). O fato de o educador estar ciente do estímulo negativo (a vulnerabilidade do abrigado pós-abrigo) e a inércia de ações, ao menos ao nível da linguagem, caracteriza a indiferença. Quando ela explicita “E isso não é bom” (*Fragmentos da entrevista com educador, 2016*), ou seja, capacitar a criança e o adolescente abandonado para o momento do “lado de lá” evidencia a *tática da indiferença* em seu apogeu. Dizer que “(...) não vê [o lado de lá] pra eles” (*Fragmento de entrevista, 2016*), reitera a inexistência de práticas institucionais, já que a modalidade abrigo institucional constitui “medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta.” (BRASIL, 2010, p.65).

Embora a fala não seja representação real da (in)existência de práticas, a questão assistencialista, representada como uma encenação de auxílio ao abandonado, pode ser comprovada em outras enunciações e contextos. A título de exemplo comprobatório, utilizo o contexto do fragmento da epígrafe sobre “o lado de lá”. Nessa circunstância, o educador utiliza o fato de os adolescentes dormirem até tarde, de não terem tarefas de responsabilização nos pequenos serviços de casa (como arrumar a cama, o quarto, guardar o próprio prato, talheres, consertar pequenas coisas, varrer um quintal etc.) e o fato de ficarem muito tempo expostos à TV, para justificar a tal “*mordomia*” (*Fragmento de entrevista com educado, 2016*) que o abrigo proporciona. Nas narrações seguintes, trago fragmentos que evidenciam a inexistência dessas práticas educacionais: “eles não têm obrigação de nada aqui, não podem pegar o copo e colocar na pia. Vão chegar em casa [pós-abrigo] e não vão achar, vão ficar rebelde”

(Fragmento de entrevista com educador, 2016). “Aqui mesmo vejo menino de 15 anos ficando na frente da TV o dia todo” (Fragmento de entrevista com educador, 2016). Na observação de campo, um dos educadores revela o funcionamento dessa tática em um momento de reunião ao afirmar que: “tenho um pouco de culpa pelos adolescentes acordarem tão tarde, pois eu deixo eles ficarem até tarde assistindo TV” (Diário de Campo, 2016). Os adolescentes também relatam sobre suas ocupações no abrigo Resiliência nessa cena que nomeio *Cena da mordomia*. São 20 horas da noite, o jantar já foi servido e as atividades do dia no abrigo estão, aparentemente, finalizando. Eu me organizo para ir embora, mas antes pergunto o que geralmente fazem após aquele horário. Os adolescentes, que estão de frente para a TV respondem: “Nada, ficamos assistindo TV até a hora que dá sono” (Diário de Campo, 2016). O dia a dia relatado no diário de campo registra que as crianças ficam grande parte do dia livres e dividem suas atividades entre brincar e assistir televisão na programação normal da TV aberta. Em suma, ao mesmo tempo em que *o lado de lá*, que aqui representa o lado do abandono, está posto pelos educadores como prerrogativa importante ao processo de acolhimento, é também ignorado em termos de ações, constituindo evidência do funcionamento da *tática da indiferença*.

Outra estratégia utilizada por essa tática é a naturalização de termos/palavras que remetem ao abandono, como o termo *menor*. Ao analisar as práticas curriculares do abrigo Resiliência, tive que selecionar alguns documentos que julguei importantes, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente; fragmentos na íntegra dos códigos de Menores (1979) e informações sobre registros policiais disponibilizados nos estudos de Viana (1999). Nessa seleção documental foquei no uso de palavras e expressões atribuídas a crianças e adolescentes.

Palavras são construções e estão carregadas de significados históricos (SILVA 2010a; FISCHER, 2001). Ditas ou não ditas são parte de enunciações que o próprio discurso coloca em funcionamento. A palavra “*menor*” é um exemplo dessa naturalização usada pela *tática da indiferença*. Os discursos não estão fechados em um lugar, pelo contrário, são reiteradamente pulverizados na sociedade e podem lançar mão das mesmas estratégias em tempos diferentes. Uma análise elaborada a partir dos registros feitos pela polícia em trabalhos de recolhimento de crianças abandonadas ou que, de alguma forma, transgrediram a lei nas primeiras décadas do século XX, identificou o processo de naturalização do termo “*menor*” em uma perspectiva pejorativa. Esse termo aparece nesses registros sempre vinculado à hierarquia social, com atribuições de sentido à pobreza, à infração e à delinquência, desqualificando os sujeitos nela enquadrados (VIANA, 1999). A partir dessa associação, o termo passou por um processo de naturalização, ou seja, passou a ser socialmente utilizado como um adjetivo ruim, por vezes,

associado à pobreza ou ao crime.

Inicialmente formulado em 1927, pelo primeiro Código de Menores (BRASIL, 1927), o termo “menor” foi utilizado no corpo da lei para que se reconhecesse a inocência daqueles que seriam objeto da ação do Estado. Todavia, passou a ser, no Código de Menores de 1979, um termo de diferenciação entre “crianças e adolescentes da sociedade que viviam sob privilégios econômicos e os filhos das camadas pobres da população que viviam em situação de carência” (SANDRINI, 2009, p.56). No período de transição entre os códigos de menores de 1927 e 1979, o termo *menor* adquiriu um sentido depreciativo associado à pobreza, constituindo-se evidência da *tática da indiferença* sob a vertente da naturalização, que lança mão de documentações legais, como os códigos de menores, para dar força ao estabelecimento de sua ação.

Apesar de hoje a significação desse termo estar no Estatuto da Criança e do Adolescente, carregado de um sentido de igualdade de direitos de todas as crianças e adolescentes, incluindo os abandonados, o discurso assistencialista apropria-se desse termo sempre associado ao estigma de abandono, de segundo plano, insignificante, ou seja, que tem menos, inferior na hierarquia. Assim, as análises indicam que a base que constitui o discurso assistencialista não visa à retirada de crianças e adolescentes da situação de abandono. O fio condutor desse discurso está na despreocupação, no descaso com a situação de vulnerabilidade individual e social dos abandonados. Ele se constitui na ausência de produção e desenvolvimento de práticas, conhecimentos (estar ciente de seus direitos e deveres) e/ou habilidades (capacitação profissional e convivência familiar) que possibilitem a transformação da realidade social dos abrigados.

A terceira estratégia utilizada pela tática da indiferença traz um aspecto denunciante. As narrativas que se seguem foram dadas em resposta ao questionamento sobre a percepção do educador sobre os saberes de que um abrigado necessita. Ao fazer esse questionamento, planejei captar o que o educador entendia ser importante para o abrigado durante e após sua estadia, visto que seu tempo máximo de abrigo institucional é inquietantemente regressivo, não podendo ultrapassar os 18 anos de idade.

Eu acho que eles têm que levar coisas boas para colher lá fora. Eu falo que a vida lá fora não é igual aqui. Tem muita mordomia aqui. Eu falo pra eles pra prepararem. [...] O abrigo às vezes faz o contrário. Eu tenho um provérbio: criança abandonada entra aqui perdida e sai estragada. (Fragmento de entrevista com educador, 2016).

Ele já vai inteirar 16 anos. Ele pensa que esse mundo que está vivendo aqui, lá na casa dele vai ser a mesma coisa. E não vai, não vai. Ele tem que entender que lá vai ter que trabalhar, vai ter que ter pulso firme, que não é igual aqui, todo mundo ajudando. Ele só indo pra escola e levantando na hora que quer. E a gente não vê

esse lado pra ele. E isso não é bom (Fragmento de entrevista com educador, 2016).

Quando o educador diz que as crianças e adolescentes “*têm muita mordomia aqui*” existe um caráter denunciante nessa expressão. A palavra mordomia foi empregada como regalia sem que se tenha de despendir qualquer esforço, ou seja, um desfrute de conforto desprovido de quaisquer responsabilidades. O contexto que segue a essa expressão versa sobre a falta de práticas de responsabilização para os abrigados, de maneira que o abrigo é colocado como um lugar que possibilita, permite a *mordomia*. As falas “*o abrigo faz o contrário*” e “*Ele [abrigado] pensa que esse mundo que está vivendo aqui, lá na casa dele vai ser a mesma coisa*” (Fragmento de entrevista com educador, 2016) revelam a *tática da indiferença* em ação sob sua vertente denunciante. Essas enunciações identificam a inexistência de práticas de preparação para o retorno à família ou encaminhamento para família substituta no quesito responsabilização do abrigado na casa, nas funções cotidianas que costumeiramente estão presentes nas famílias em geral. Isso pode ser comprovado nas enunciações “[...] *eles não têm obrigação de nada aqui, não podem pegar um copo e colocar na pia*” (Fragmentos de entrevista com educador, 2016); “*O que me chamou atenção essa semana foi ele acordar 11 horas*” (Fragmentos de entrevista com educador, 2016); “*Vocês bem que podiam fazer alguma coisa pra ajudar a gente*” (desabafo de um educador enquanto realizava a limpeza de um dos quartos do abrigo Resiliência. Diário de campo, 2016).

Os fragmentos “*eu falo pra eles pra prepararem*” e “*Ele [o abrigado] tem que entender*” (Fragmentos de entrevista com educador, 2016) instigam dúvidas sobre “o que?”, “como?” uma criança e adolescente irá entender os fatores sociais, familiares, psicológicos e afetivos que envolvem a situação de vulnerabilidade antes, durante e pós abrigamento? Quais seriam os saberes, habilidades de que eles necessitam para esse entendimento? Uma vez que práticas curriculares “*fabricam os objetos de que fala, produz os sujeitos aos quais fala e os indivíduos que interpela*” (SILVA, 2010b, p.12), que tipo de práticas curriculares estão demandadas no contexto do abrigo Resiliência? Que tipo de sujeito o currículo quer formar? Qual seria a participação dos educadores, dos abrigados, da relação entre educadores e abrigados nesse processo? O fragmento citado denuncia que os abrigados deveriam saber, mas não sabem, ou seja, divulga o discurso assistencialista no currículo do abrigo Resiliência. Esse discurso demanda a posição de sujeito denunciante. O que caracteriza essa posição é o denunciamento, a atribuição de culpabilização do outro, que pode representar o sistema legal de atendimento, os pares educadores ou até mesmo os próprios abrigados.

A tática da indiferença sob a perspectiva denunciante atua coadjuvante ao silenciamento,

em termos de ações, caracterizando a sua quarta vertente de ação cuja força se mostra nos relatos seguintes: “Acho que [no abrigo] não tem uma preparação”; “Acho que devia ser uma coisa mais intensa”; “Você não vê eles [os abrigados] lendo nada”; “Ficam confusos sobre o que querem: se querem ficar no abrigo onde tem tudo tipo conforto e lá tem liberdade, tem pai tem mãe mas não tem conforto”; “Acho que tinha que ter alguém para explicar a realidade lá fora, sobre a mãe e o pai”; (Fragmentos de entrevista com educador, 2016). A inércia de ações evidencia a tática da indiferença, pois “a linguagem de um currículo é tudo de que ele dispõe para imputar alguma vontade aos outros” (CORAZZA, 2004, p. 11). Todavia, isso não se estabelece na prática, ao contrário reforça o abandono. De maneira que o discurso assistencialista passa a circular como verdadeiro, “produzido em conexão com o poder, como uma construção discursiva, como um efeito de articulação poder-saber” (PARAÍSO, 2007, p. 55).

Outro fator importante e que demarca a indiferença está representado na unanimidade de pensamento da maioria dos sujeitos entrevistados sobre os principais motivos apontados como causa do abandono: “*maus tratos, a violência (de todos os tipos) gerados pelo uso de drogas, álcool e falta de estrutura familiar*” (Fragmentos de entrevista com educador, 2016). Embora haja ciência das possíveis causas do abandono, ela caminha junto com o silenciamento de práticas possibilitadoras/capacitadoras para o enfrentamento dessa situação de vulnerabilidade, característica peculiar do discurso assistencialista conforme o relato da cena seguinte que nomeio *ciclo de abandono*. Uma das educadoras acaba de chegar ao abrigo Resiliência e diz: “*Vocês não acreditam com quem acabei de encontrar. Vi a Maria [adolescente ex-abrigada] no mercado. Ela está grávida de novo. Do mesmo tio.*” (Em conversas informais no diário de campo, 2016). Essa narrativa nos permite identificar o discurso assistencialista nas práticas curriculares em que a realidade das famílias, os motivos para o abandono, bem como as dificuldades dos abrigados em adaptação após a saída do abrigo no processo de reintegração familiar ou família substituta estão silenciados. Desse modo, a *tática da indiferença* dá segmento à sua ação até mesmo após a saída da criança ou adolescente do abrigo Resiliência, de maneira que o abandono continua. As recorrências de abandono divulgadas no funcionamento da *tática da indiferença* permanecem dando força à verdade discursiva assistencialista também presente na trajetória histórica de acolhimento a crianças e adolescentes abandonados.

O discurso assistencialista divulgado no currículo do abrigo Resiliência é recorrente na história do Brasil desde a colonização, já que desde as primeiras instituições de abrigamento, a primordialidade institucional estava voltada para outros aspectos que não a retirada da criança

e do adolescente da situação de abandono. Por exemplo, a igreja católica, no período colonial, tida como a primeira instituição de acolhimento (DEL PRIORI, 2013; FREITAS, 2003) tinha como alvo o processo de aculturação dos moradores das novas terras por meio de uma educação das “almas menos duras”. Esse processo fazia parte de um “projeto de exploração [...] cuja estratégia incluía a vinda dos jesuítas para catequizar os nativos e facilitar a colonização (BAPTISTA, 2006, p.21).

O mesmo acontece na instituição de acolhimento Santa Casa de Misericórdia, que, com o advento da roda dos expostos, também revelava práticas curriculares endereçadas ao controle social enquanto estratégia de governamentalidade (NASCIMENTO, 2008). Essa análise é recorrente e pode ser vista no descaso permanente das câmaras municipais em termos de suprimento das necessidades básicas de assistência (DEL PRIORI, 2013) e nos altos índices de mortalidade infantil nas Santas Casas de Misericórdia (FREITAS, 2003). Para alguns historiadores (NASCIMENTO, 2008; SANDRINI, 2009; FREITAS, 2003), esse descaso representava o plano geral de controle, estratégia de governo e disciplinarização social como forma de exercício do poder (NASCIMENTO, 2008). Governo está aqui entendido como uma “prática concreta apoiada em aparelhos, equipamentos, instituições, procedimentos, que permitem o exercício de uma forma específica de poder” (NASCIMENTO, 2014, p.30). Tem por alvo uma população à qual se remete a partir de relações de controle, ditas de “segurança” (FOUCAULT, 2010). Para isso, utiliza-se de várias estratégias, como o silenciamento, nesse contexto da roda dos expostos (Brasil colônia e período imperial). Na tentativa de “humanização do abandono” o governo utiliza-se da *tática da indiferença* sob a vertente do silenciamento da sociedade por meio da criação da roda dos expostos. Era uma maneira de calar a indignação causada pela barbárie de corpos mutilados encontrados pelos cantos. Ao mesmo tempo, os infanticídios continuaram acontecendo longe dos olhares do povo, de forma institucionalizada (FREITAS, 2003), indicando que a vida das crianças e adolescentes não têm muita importância, ou seja, mesmo após o abrigo institucional, continuava a situação de abandono (NASCIMENTO, 2008). As crianças deixadas “do lado de lá”, no abandono, vulneráveis pelas ruas, passam a ser recolhidas pela roda dos expostos e pelas instituições de acolhimento. Passam para “o lado de cá”. Contudo não deixam de estar na mesma situação de vulnerabilidade, ainda são menores abandonados, desprotegidos das raízes culturais de sua tribo, como no período colonial; desfavorecidos, não aceitos, rejeitados socialmente por questões culturais registradas pela condição de pobreza, de “menor”, na cor da pele, nos ritos religiosos, na hierarquia social. Abandonados pelos pais e/ou pelas mães, abandonados pela sociedade, pelo Estado. A *tática da indiferença* continua em funcionamento agindo “do lado de

lá” e também do “lado de cá” como os dois lados de uma mesma moeda que aqui chamo de abandono.

Nascimento (2008) denuncia que o abandono ocasionado no período da roda dos expostos é parte de uma estratégia do governo de controle social. Nessa direção, a *tática da indiferença* expande-se por meio das ações governamentais de assistência. No currículo do abrigo Resiliência, há evidências da ação dessa tática, conforme as enunciações que seguem, em resposta ao questionamento sobre como os educadores percebem a ação do Estado no processo de acolhimento.

O governo não pensa em políticas públicas para criança abandonada, porque criança não tem voto, então daí você vê a burocracia (Fragmentos de entrevista com educador, 2016).

A partir do momento que entra esse tanto de gente de prefeitura virou muita bagunça, muita troca de funcionários. Virou muita bagunça um entra e sai da equipe e você perde o controle, os meninos vão tendo uma liberdade que não é boa. Está como se fosse um setor qualquer e não um abrigo (Fragmentos de entrevista com educador, 2016).

Quando o abrigo não era institucionalizado²³ éramos mais felizes, porque não tinha esse grande envolvimento de pessoas (Fragmentos de entrevista com educador, 2016).

O denunciamento presente nesses fragmentos de fala representa o discurso assistencialista que divulga a posição de sujeito denunciante da qual a *tática da indiferença* se beneficia, pois age na atribuição a outrem de culpa por uma responsabilidade particular. Constitui-se negligência, descaso.

Ao investigar como o discurso do acolhimento está divulgado nas práticas curriculares do abrigo Resiliência, evidencio nessas análises a reiteração do discurso assistencialista divulgando a posição de sujeito menor abandonado e a posição de sujeito denunciante. A *tática da indiferença* lança mão desse discurso e faz uso de estratégias como a repetição e o silenciamento na tentativa de cumprir sua ação, que consiste em dar continuidade ao abandono de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

Nessa direção, a amplitude de ação da *tática da indiferença* representa apenas um aspecto, um ponto dentro de um sistema maior de governo, de controle, “inscreve-se em espaço de poder social e culturalmente produzido, no qual se luta pelo estabelecimento de normas e

²³ O abrigo Resiliência era uma instituição filantrópica que passou pelo processo de institucionalização, ou seja, ficou a cargo do município a responsabilização e gerenciamento do serviço de atendimento às crianças aos adolescentes abrigados.

regimes de verdade” (FREITAS, 2008, p.40) discursiva assistencialista.

4.2 A tática da comiserção: a produção do coitado

“O sentimento que a gente tem é pena, compaixão, dó. De forma que perguntamos: o que aconteceu com essa criança? Quem fez o mal? O que fizeram com elas?”
(Fragmento de entrevista, 2016).

A comiserção consiste no ato de sentir “*pena, compaixão, dó*” por alguém. Vem do Latim COMISERATIO, de COM-, intensificativo, mais MISERARI, “lamentar”, de MISER, “infeliz, digno de pena”. É de senso comum o sentimento de comiserção ao se tratar do acolhimento a crianças e adolescentes abandonados. Esse sentimento, por vezes, constitui o vínculo entre educadores e abrigados, o que pode facilitar ou dificultar a “reintegração familiar ou o encaminhamento para família substituta” (BRASIL, 2009, p.47). O estabelecimento desse vínculo é base que dá suporte a todo o processo assistencial (ELAGE, 2011). É parte importante e constituinte do discurso do acolhimento. A esse respeito, as Orientações Técnicas norteiam que os educadores devem

vincular-se afetivamente às crianças/adolescentes atendidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar, evitando, porém, “se apossar” da criança ou do adolescente e competir ou desvalorizar a família de origem ou substituta. O serviço de acolhimento não deve ter a pretensão de ocupar o lugar da família da criança ou adolescente (BRASIL, 2009, p.47).

Essa normatização sobre o vínculo gera uma reflexão sobre a dúbia natureza dessa afeição. Ao mesmo tempo em que “a acolhida inicial deve ser afetuosa, [ela] não deve representar uma re-vitimização da criança e do adolescente” (BRASIL, 2009, p.45). Portanto, investiguei também como o discurso de acolhimento está divulgado no currículo do abrigo Resiliência tendo como fio condutor o estabelecimento do vínculo. Para tanto, apresento evidências do funcionamento da *tática da comiserção*, a partir das (in)compreensões dos educadores sobre esse vínculo e dos discursos que essa tática utiliza. A saber: o discurso vitimista, o discurso assistencialista e o discurso da marginalização.

A *tática da comiserção* está baseada no estreitamento danoso do laço afetivo de maneira que o vínculo se torna um grande risco à medida protetiva e provisória de abrigamento. Essa tática aciona competições e ciúmes de relacionamentos afetivos, gerando dificuldade entre os pares (abrigados, familiares e educadores) no processo de acolhimento. Essa tática também possui raízes no sentimento de pena atribuído às crianças e adolescentes abandonados pelo fato de serem residentes de abrigo; e no sentimento de indignação associado à necessidade de

culpabilização de outrem.

Esse primeiro aspecto da *tática da comiserção* foi analisado sob a premissa de tratamento maternal dos educadores junto à criança e ao adolescente abandonados, o qual evidencio nas enunciações seguintes, dadas em resposta à pergunta: Para você, quem são essas crianças e adolescentes abrigados? “*Minha família*” (*Fragmento de entrevista com educador, 2016*); “*Pra mim é como se eles fossem meus filhos*”; (*Fragmento de entrevista, 2016*); “*São filhos*” (*Fragmento de entrevista, 2016*); “*Às vezes temos que cuidar até melhor do que os nossos [filhos], pois são carentes*” (*Fragmento de entrevista com educador, 2016*). Nessa direção, a *tática* desenvolve uma espécie de “posse” afetiva, o que possibilita o desenvolvimento de competições nos relacionamentos, levantando barreiras à acolhida. O discurso do qual essa *tática* se serve é o discurso vitimista, que divulga a posição de sujeito coitadinho caracterizada pela aceitação/apropriação do sentimento de dó decorrente da situação de vulnerabilidade. Dessa maneira, o vínculo remonta a um laço familiar consanguíneo que, na verdade, não existe.

A *tática da comiserção* aciona um sentido de “posse”, de forma que alguns dos abrigados são vistos como filhos para os educadores. Apesar dos avanços legais em termos de garantia de direitos da criança e do adolescente abandonados, é ainda bastante comum que o vínculo estabelecido seja orientado pela ideia de que, por se tratar de situações envolvendo conflitos junto aos familiares, “é preciso protegê-los e amá-los como se fossem filhos” (ELAGE, 2011, p.34). Contudo, práticas curriculares construídas no estabelecimento de vínculo sob a *tática da comiserção*, ou seja, sobre o “engano de que seria possível e adequado substituir a família de origem” (ELAGE, 2011, p.34), geram problemáticas e situações danosas.

No currículo do abrigo Resiliência, há evidências dessas problemáticas causadas pela ação da *tática da comiserção* conforme enunciações: “*A gente age como mãe, nem sei se é certo, mas pegamos as dores deles e a gente envolve muito com a vida deles*”; “*como é que você vai falar para eles não falarem palavrão sendo que em casa a mãe fala. As crianças respondem: a mamãe fala*”; “*Na hora da visita as crianças ficam falando pra mãe ir embora. Se eu sáísse eles choravam por mim, mesmo no colo da mãe* (*Fragmentos de entrevista com educador, 2016*). Esses fragmentos servem-se do discurso vitimista e do discurso assistencialista. Vitimista porque afirmam repetidamente o sentimento de pena, vinculado ao cuidado. As ações educativas assumem uma peculiaridade familiar. No que diz respeito ao discurso assistencialista, o sentimento comiserativo, no contexto da visita de uma mãe de abrigado, caminha na direção oposta à reintegração familiar, enquanto pilar central das políticas assistenciais voltadas para crianças e adolescentes abandonados. O fragmento “*nem sei se é*

certo” também divulga o discurso assistencialista sob a prerrogativa da (in)compreensão sobre o estabelecimento do vínculo.

Durante as observações, em uma conversa informal, um dos educadores afirma ter “(...) *dificuldade em separar o profissional do emocional*” (*Diário de campo, 2016*), o que mostra a ambiguidade do vínculo e a movimentação da *tática da comisseração*. Essa dificuldade de (in)compreensão sobre o estabelecimento do vínculo é traço recorrente do discurso assistencialista no currículo do abrigo Resiliência. A enunciação “[...] *gosto de intrometer na vida deles, porque vejo eles como meus filhos. Sei que não é certo, [...] mas a gente não consegue mudar isso dentro da gente*” (*Fragmentos de entrevista com educador, 2016*) reafirma a (in)compreensão sobre o vínculo.

O sentimento de posse materna de educadores pelos abrigados, peculiar à ação da *tática da comisseração*, fundamenta-se e “se apoia num cruel e complicado julgamento em que não se reconhece a capacidade de cuidar e educar daquela família, além de contar com um fato impossível de apagar: a história passada” (ELAGE, 2011, p. 34). Pesquisas²⁴ em abrigos envolvendo relações interpessoais comprovam esses conflitos (ELAGE, 2011). As pesquisas colocam que, no ímpeto de aplacar o sofrimento da história de abandono, educadores acabam dificultando o trabalho de reaproximação familiar. Essas pesquisas, realizadas a partir de um espaço de encontro, reflexão e troca entre profissionais de diversas instituições de acolhimento, mostram a produção do sentimento de rivalidade, raiva e rancor. Os educadores culpabilizavam as famílias dos abrigados “por causa do abandono e de todos os maus-tratos ocorridos” (ELAGE, 2011, p. 35).

A busca por um culpado pela situação de abandono indiscriminado de crianças e adolescentes é também reflexo estratégico da ação da *tática da comisseração*. Esse sentimento de indignação e culpabilização dos pais e mães dos abrigados é também evidenciada em algumas narrativas dos educadores dadas em resposta às possíveis causas do abandono. “*É falta de cuidado [dos pais], de responsabilidade*” (*Fragmento de entrevista, 2016*); “[...] *pra uns é falta de vergonha na cara. E outros é falta de incentivo, trabalho digno, condições, incentivo*”

24 Refiro-me aqui a pesquisas realizadas pelo programa “Perspectivas: Fazendo História na Formação de Profissionais de Serviços de Acolhimento”. Esse programa está voltado para a formação de educadores dos serviços de acolhimento do Instituto Fazendo História, constituído como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) de iniciativa da sociedade. Essas pesquisas são resultados de observações de psicólogos que acompanharam o processo de transformação e adequação do serviço de proteção ao novo paradigma instituído pelo ECA, no qual a criança e o adolescente são vistos como sujeito de direito.

(*Fragmento de entrevista, 2016*).

A oscilação de sentimentos ora de rivalidade, ora de compaixão, causada pela incompreensão do vínculo sob a perspectiva do ECA, constitui território de dispersão do discurso do acolhimento e das relações de poder sob a perspectiva assistencialista e/ ou da justiça social imbuídas na acolhida. Na visão foucaultiana (2006b), o poder é tido não como uma força que emana de um centro, de um lugar único e localizável com o intuito de impedir a ação alheia. O poder está em toda parte, distribuído difusamente nas relações sociais. É concebido como ação sobre outras ações possíveis, “multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização, o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte” (FOUCAULT, 2006b, p. 88), são imanentes a todos os tipos de relações. Essa dispersão está enquadrada no conceito de heterogeneidade discursiva ou pluridiscursividade, palavras que se “referem, basicamente, à dispersão dos enunciados²⁵ dos discursos; referem-se à ideia de que eles são, antes de mais nada, acontecimentos” (FISCHER, 2001, p. 206).

A narrativa seguinte exemplifica essa heterogeneidade discursiva que toma o vínculo como território de dispersão: “*eu tinha pena, eu tinha dó. Eu via que meus filhos tinham tudo em matéria de carinho e eles [abrigados] não*” (*Fragmento de entrevista, 2016*). A dispersão se constitui nessa enunciação por possibilitar a concepção do vínculo a partir dos discursos: vitimista, no sentimento de comiseração da educadora pelo abrigado representado nas palavras “*pena*”, “*dó*”; e da marginalização, estabelecida sobre uma construção de valores pré-concebidos a partir da vitimização da criança e do adolescente pelo fato de estarem residentes de abrigo. Esse é o segundo aspecto da *tática da comiseração*. O sentimento de pena está agora atribuído ao fato de estarem vivendo em um abrigo. Dado o sentimento de posse materna dos abrigados pelo educador, percebo uma espécie de comparação entre os filhos consanguíneos que “*tinham tudo em matéria de carinho*” (*Fragmento de entrevista, 2016*) e os filhos estabelecidos no primeiro aspecto da *técnica da comiseração*. Como o educador se vê como a mãe de todos, há evidência de que essa comparação não reside no fato materno, mas na questão da moradia em abrigo, caracterizando a *tática da comiseração* que, nessa direção, serve-se do discurso da marginalização.

O funcionamento da *tática da comiseração* pode ser visto na já descrita *Cena da Sacola Plástica*, mais uma vez servindo-se do discurso da marginalização. O contexto era de arrumação dos abrigados para irem à escola. Enquanto escolhiam os materiais escolares das crianças, um

²⁵ Enunciado: unidade de análise do discurso (FOUCAULT, 2013).

educador percebeu que a bolsa escolar de um deles estava rasgada. O educador logo teve a ideia de colocar o material em uma sacola plástica e se justificou dizendo que era somente aquele dia, evitando que se perdesse a aula. Um outro educador logo retrucou dizendo: “*É melhor não irem à escola, do que irem daquele jeito, pois a diretora não aceitaria aquilo. Eles já falam mal desses meninos de abrigo, imagine se eles chegam com esses cadernos na sacola plástica*” (Diário de campo, 2016).

Nos fragmentos “*a diretora não aceitaria aquilo*” (Fragmento de entrevista, 2016) juntamente com a denominação “*meninos de abrigo*” (Fragmento de entrevista, 2016), são acionadas a *tática da comisseração* coadunada com a *tática do ferrete*. Ambas fazem uso do discurso da marginalização, que divulga a posição de sujeito amaldiçoado cuja particularidade está na taxaço pejorativa pelo simples fato de crianças e adolescentes residirem em um abrigo institucional. Ainda focalizando a denominação “*meninos de abrigo*”, percebo circulante os discursos assistencialista, vitimista e da marginalização, comprovando a heterogeneidade discursiva do acolhimento. Esse(s) discurso(s) constitui(em) o currículo do abrigo Resiliência e produz(em) verdades, sentidos, efeitos, imagens e saberes que, de alguma maneira, remetem à formação das pessoas, divulgando, redizendo, reforçando modos de ser e estar na cultura em que vivem. Esse processo de subjetivação se dobra sobre o corpo e a mente (PARAÍSO, 2007) de crianças e adolescentes abandonados, marcando-os, subjetivando-os.

4.3 A tática do ferrete: povo marcado, êh povo (in)feliz!

*“Êh, oô, vida de gado
povo marcado. Êh povo feliz”
Admirável Gado Novo/Letra e música: Zé Ramalho (1980)*

O ferrete é um instrumento de ferro posto em brasa e destinado a marcar escravos, criminosos e animais (HOUAISS, 2001). No caso de escravos, a história do ferrete está ligada à tradição de fazer uma marca eterna que serviria para identificação de propriedade e como estigma para humilhação e punição. Aqui o ferrete será utilizado para caracterizar de forma metafórica a *tática do ferrete*, pois lança mão do discurso da marginalização pautado no preconceito e julgamento social atribuído às crianças e aos adolescentes abandonados, mais uma vez, pelo fato de residirem no abrigo.

O discurso da marginalização está divulgado no currículo do abrigo Resiliência e é percebido nos relatos dos educadores e em outros contextos sociais, como a escola, o hospital e ambientes de lazer do município onde identifico a *tática do ferrete* em funcionamento. A

estratégia mais contundente utilizada por essa tática está no silenciamento. E ela lança mão, em alguns momentos do discurso criminalista para reafirmar a sua ação.

A fala de uma educadora comprova o funcionamento da *tática do ferrete* quando diz: “*Eles [os abrigados] têm vergonha de falar que são do abrigo. Muitos até mentem, falam que não moram aqui, que vieram visitar, que não são daqui*” (Fragmento de entrevista, 2016). A estratégia do silenciamento está aqui evidenciada na dificuldade que os abrigados têm de assumirem sua condição de residência no abrigo Resiliência, ou seja, constitui efeito do processo de subjetivação presente nas relações de poder e saber em que tanto a fala quanto o silêncio estão envolvidos nos jogos de forças discursivas (FERRARI, 2011). A ação dessa *tática do ferrete* carrega o sentimento de negação dos abrigados ao mentirem, buscando evitar o constrangimento social feito pela marca cravada no abrigado. A *tática do ferrete* lança mão do discurso da marginalização que divulga a posição de sujeito amaldiçoado. Essa posição tem como particularidade a taxação pejorativa associada a um sentimento de raiva, medo e ojeriza pela condição de residência em abrigo.

Há ainda o aspecto constrangedor da marca do abandono, da violência sofrida, geralmente por algum familiar, como aparece na fala de um educador: “*Todo mundo sabe que criança que veio pro abrigo é porque alguma coisa aconteceu, então, eles têm vergonha da parte errada. Algo que aconteceu com o pai ou com eles mesmos*” (Fragmento de entrevista, 2016). Uma vez que o sujeito é produzido “na sua própria história e pela história que o permeia” (MURAD, 2010, p.1), esse aspecto constrangedor reforça o silenciamento, constituindo-se como parte integrante no processo de subjetivação do sujeito amaldiçoado. Pois, traz à tona as marcas do abuso, do abandono, o que significa revivê-los em todos os aspectos da violência (física, emocional, familiar, afetiva, psicológica).

Há reiteração da ação da *tática do ferrete* no relato de um dos educadores sobre o primeiro dia de aula. O relato desse educador traz uma enunciação, direcionada aos abrigados, em que identifico o funcionamento dessa tática: “*olha eu sei que vocês são rebeldes, mas eu não aceito marginal [...], eu não aceito isso aqui*” (Fragmento da entrevista, 2016). As nomeações “*rebeldes*” e “*marginal*”, atribuídas às crianças, seguidas da negação verbalizada “*não aceito*” (Fragmentos da entrevista, 2016), explicitam o pré-julgamento e o sentimento de ódio característico da ação da *tática do ferrete*. Desse modo, funciona como uma estratégia de governo dirigindo condutas por meio de atribuições, nomeações e associação de palavras que objetivam “identificar certas características e processos próprios dela [estratégia de governo], fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis” (ROSE, 1999, p. 37). Digo sentimento de ódio por perceber a indignação por meio da fala, do olhar, do tom de voz e

da ofegância do educador ao narrar o fato. Sua resposta ao julgamento também ajuda nessa análise perceptiva: “*olha eles não são marginais, são crianças normais como meu filho e como seu filho. Eles estão no abrigo por alguma coisa que aconteceu na família. Você não pode falar com eles assim. Eu queria que você estudasse o que você fala com eles porque de repente o que você fala você vai piorar a situação deles...*” (Fragmento de entrevista, 2016).

Um outro educador relatou: “*Algumas crianças falavam comigo que professores implicavam com ele porque ele estava no abrigo. Uma já disse: Você está lá porque nem sua mãe deu conta*” (Fragmento de entrevista, 2016). Essa narrativa coloca o abrigo como um lugar “cabuloso”, de depósito de pessoas indesejadas, um lugar amaldiçoado. O momento de observação em campo traz recorrência dessa associação do abrigo a um ferrete, principalmente nos momentos das (in)disciplinas. A indisciplina e a rebeldia da maioria das crianças e adolescentes são comuns ao ambiente de abrigo institucional (GULASSA, 2010b). “Eu quero dizer que as relações de poder [constituidoras do currículo do abrigo Resiliência] suscitam necessariamente, reclamam a cada instante, abrem a possibilidade de uma resistência” (FOUCAULT, 2009, p.407).

Muitos adolescentes e, mais comumente, crianças, por não aceitarem as solicitações de disciplina feitas pelo educador – como: “*pare de brigar*”, “*você não pode pegar esse brinquedo porque ele não é seu*” (*expressões cotidianas do abrigo Resiliência, Diário de campo, 2016*) – acabavam respondendo: “*Você não é a minha mãe nem meu pai*” (*Diário de campo, 2016*). No calor do diálogo alguns/algumas educadores respondiam: “*Se eu fosse a sua mãe ou seu pai, você não estaria aqui*” (*Fragmento de entrevista com educadores, 2016*). A disciplina é uma forma de exercício do poder que tem por objeto os corpos e por objetivo a sua normalização (CASTRO, 2016, p.110), ou seja, ela dirige condutas e as referencia dentro de uma comparação diferenciativa de maneira a “traçar uma fronteira entre o normal e o anormal” (CASTRO, 2016, p. 112). Embora seja comum que crianças e adolescentes de qualquer lugar ou situação, não necessariamente as residentes em abrigos, em algum momento, tenham ações indisciplinadas, as enunciações dos educadores revelam a ação da *tática do ferrete*, pois atribuem as ações indisciplinadas de crianças e adolescentes ao fato de residirem no abrigo. Nesse interim, a posição de sujeito amaldiçoado é divulgada e reforçada cotidianamente.

A *tática do ferrete* lança mão do discurso da marginalização e faz uso da repetição, remetendo sempre ao abrigo enquanto moradia provisória, um sentido de “lugar amaldiçoado”. É verdade que o abrigo é, por vezes, visto como um lugar ruim, o que não quer dizer que é pior do que a família. Não adianta pensar de uma forma sonhadora que toda família é boa. Se isso fosse verdade não faria sentido a existência de instituições de acolhimento protetivo como o

abrigo Resiliência.

Outros contextos e histórias relatadas pelos educadores evidenciam a ação da *tática do ferrete*, como a visita ao hospital, por exemplo. Um educador relatou que “*a criança foi tratada diferente por um médico depois que falei que a criança era do abrigo*” (Fragmento de entrevista, 2016). O momento de solicitação de autorização para um lazer na pracinha constitui um segundo exemplo de recorrência dessa tática. Dessa vez, dois adolescentes estavam saindo para a pracinha em um momento de lazer e pegaram seus bonés, contudo, foram interpelados pela enunciação de um educador: “*se você sair desse jeito, o povo vai dizer que você é vagabundo*” (Diário de campo, 2016). Ele fazia referência ao uso do boné. O adjetivo “vagabundo”, no contexto, permite a análise de duas táticas em funcionamento. A *tática do ferrete*, ensinando que adolescente residente em abrigo não pode usar boné, pois é do abrigo, ou seja, está marcado. Desconsidera-se que é comum à fase da adolescência o uso do acessório boné, independente do local de moradia e classe social. O reforço da posição de sujeito amaldiçoado se dá agora pelo uso do artefato boné, no mesmo formato estratégico da indisciplina de crianças e adolescentes, ou seja, há uma recorrência de funcionamento da *tática do ferrete*. O outro olhar evidencia a ação da *tática da bandidagem*, que serve-se do discurso criminalista para estabelecer uma verdade que ensina que crianças e adolescentes abandonados e/ou abrigados são perigosas, violentas, como mostro no tópico seguinte.

4.4 A tática da bandidagem: o estereótipo

“(...) achou que porque era do abrigo é rebelde
vai chegar aqui e destruir a escola” (Fragmento de entrevista com educadores, 2016)

O bandido é aquele indivíduo de caráter duvidoso que pratica atividades criminosas. Caracteriza a pessoa cruel, ruim, que faz sofrer, lesa, tira a paz do outro (HOUAISS, 2001). Há uma natureza destruidora na figura do bandido. A *tática da bandidagem* lança mão de todas essas peculiaridades do bandido e as estabelece sobre a criança e adolescente abrigado. A característica principal dessa tática é a rotulação de que o abrigado é perigoso, violento, subversivo da tranquilidade social, usuário de drogas, um rebelde, transgressor do sistema social cidadão. A *tática da bandidagem* utiliza de estratégias de constrangimento, de disciplinarização e de associações que vão ditar quem é e quem não é o indivíduo delinquente como mostra a enunciação da epígrafe. A sequência das palavras utilizadas “*abrigo, rebelde, destruir...*” capta a ideia de funcionamento da *tática da bandidagem* bem como as associações que ela quer fazer. Não se trata apenas de palavras ou “um conjunto de signos, como

significantes que se referem a determinados conteúdos carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido” (FISCHER, 2001, p.198), mas de relações históricas e sentidos que o próprio discurso da marginalização coloca em funcionamento. Assim sendo, esse jogo de palavras peculiariza a posição de sujeito delinquente divulgada no discurso criminalista, do qual a tática da bandidagem se apropria. O discurso assistencialista, o discurso do marginalizado e o discurso racial são também, com frequência, solicitados na ação da *tática da bandidagem*.

As evidências dessa tática nas enunciações de análise aparecem, a quase todo momento, em um território de heterogeneidade discursiva, mesclada e introjetada nos múltiplos sentidos das coisas. A título de exemplo, a enunciação já sondada como objeto de funcionamento da *tática da comiseração*, “*Eles têm vergonha de dizer que é menino de abrigo*” é também objeto de evidência da *tática da bandidagem*. Nesse raciocínio, entendo que “as coisas ditas dizem bem mais que elas mesmas” (FOUCAULT, 2013, p.124) e, por vezes, representam disputas de relações de poder na produção de posições de sujeito coitadinho e sujeito delinquente.

No currículo do abrigo Resiliência, a posição de sujeito delinquente está constantemente dirigida aos abrigados e constitui-se como posicionamento que adquire importância, ditando condutas direcionadas por meio de regras, opiniões e princípios, como na narrativa seguinte. Minutos antes de uma saída autorizada para um momento de lazer, adolescentes abrigados escutam a seguinte afirmação: “*se você sair desse jeito, o povo vai dizer que você é vagabundo. Vai tirar esse boné*” (Fragmento de entrevista com educadores, 2016). O boné, mais uma vez, traz nas marcas corporais a suposta bandidagem. As práticas curriculares que disciplinam os corpos dos abrigados do abrigo Resiliência mostram sua força no “que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos” (SILVA, 2010b, p.27). Em uma perspectiva de análise, questiono: será que essa pergunta seria feita à outros adolescentes em um contexto que não o de residente de abrigo? Caso fosse, estaria a proibição do uso do boné divulgando um discurso diferente do criminalista? E quanto ao adjetivo “vagabundo”? Meu olhar identifica a estratégia de governo, em que “governar consiste em conduzir condutas” (CASTRO, 2016, p. 190). Ou seja,

trabalha sobre um campo de possibilidades aonde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos que atuam: incita, induz, desvia, facilita ou dificulta, estende ou limita, torna mais ou menos provável, no limite, obriga ou impede absolutamente (FOUCAULT, 2006a, p. 237).

A *tática da bandidagem* se apropria do adereço *boné* para dirigir conduta, para determinar o grau de periculosidade dos sujeitos.

Um estudo²⁶ sobre a proibição do uso do boné nas escolas coloca em discussão a(s) intenção(ões) e endereçamento(s) dessa regra proibitiva. Esse estudo mostrou, por meio da análise de “termos de compromisso²⁷”, que, na maioria das escolas, a regra proibitiva estava apenas citada no documento (ZANON, 2007, p.2), sem justificativa alguma. Os poucos casos em que se apresentou uma justificativa para a regra proibitiva do uso do boné aparece documentado que era “devido às inúmeras situações constrangedoras e de perigo, que ocorrem entre alunos do colégio e entre pessoas estranhas, que permanecem nos arredores do estabelecimento, nos horários de entrada e saída de aula” (ZANON, 2007, p.2). Ou seja, evidências da circulação do discurso criminalista sobre a premissa do uso do boné.

Fortalecendo esse raciocínio, a reportagem intitulada *Algumas considerações sobre a proibição de bonés no Rio de Janeiro* (AUGUSTO, 2014) informa que, em locais públicos, como shoppings, restaurantes, etc., do Rio de Janeiro, não mais seria permitido o uso de bonés. A justificativa está posta enquanto medida protetiva que busca a melhoria da segurança pública. Desse modo, quem não aceitasse passar pelo constrangimento de, ao ser solicitado, ter que retirar seu boné na entrada de um estabelecimento no Rio, estaria sujeito a uma multa de R\$ 500.

Nos dois exemplos, a *tática da bandidagem* utiliza das estratégias de constrangimento, disciplinarização e associação do uso do boné à bandidagem, uma vez que o uso item boné em seu vestuário dita um modo de conduta do bandido. Nessa direção, termos proibitivos são criados em escolas; a polícia é solicitada às ruas em bares e restaurantes em uma prerrogativa de segurança pública, tendo poderes para constranger, barrar e, se necessário, multar. Todas essas ações constituem “maneiras de governar”, “procedimentos que permitem exercer poder” (CASTRO, 2016, p 190) “para moldar ou orientar a conduta nas direções desejadas” (ROSE, 2001b, p. 37). Dito de outra maneira: são práticas que evidenciam o funcionamento da tática da bandidagem, que vai dizer, por meio dessas estratégias, quem é o delinquente e quem não é.

Essa tática, por vezes, atua junto com a *tática do ferrete*, no sentido de que utiliza determinadas marcas que vão fazer as diferenciações. O boné foi aqui apenas uma das possíveis marcas, mas uma outra é historicamente recorrente, sendo utilizada nesse mesmo molde e em vários contextos: a marca da cor da pele, que não pode ser deixada em casa. Sabe-se que,

²⁶ Referem-se aos resultados da pesquisa intitulada “*É expressamente proibido usar boné na escola*”. Trazem uma reflexão sobre as relações de poder no contexto escolar a partir da norma frequentemente expressa no regimento e/ou termo de compromisso de proibir o uso do boné na instituição.

²⁷ O Termo de Compromisso é um resumo impresso das normas da escola inspiradas em seu regimento. Em geral, no ato da matrícula, o responsável pelo aluno lê o termo, toma ciência e compromete-se em fazer respeitar aquelas normas.

difícilmente, brancos de terno e gravata são associados à delinquência. Essa marca se dobra sobre o corpo, sobre a mente e, porque não dizer, sobre a alma (ROSE, 1999), uma vez que seu efeito ainda é tão vigoroso. No currículo do abrigo Resiliência, o processo de subjetivação opera nesse mesmo formato, ou seja, com o objetivo de “produzir, estimular e administrar determinadas subjetividades,” (RIBEIRO, 2013, p.50). Nesse sentido a *tática da bandidagem* serve-se do discurso da marginalização, do discurso criminalista e do discurso racial, que divulgam, sob essa perspectiva, a posição de sujeito delinquente e amaldiçoado.

Em oposição crítica à norma proibitiva do uso do boné em lugares públicos no Rio de Janeiro, o escritor da supracitada reportagem afirma que a norma representa a supressão da liberdade individual dos cidadãos de bem; um descontrole dos governos sobre a segurança pública e uma ação de fomento ao preconceito, além de ferir o princípio da presunção da inocência (AUGUSTO, 2014). O ECA endossa essa crítica, uma vez que, enquanto referência de normatização de garantia de direitos do adolescente, no artigo 58º, afirma que “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 2010, p.42). A vestimenta referida inclui o uso do boné e se estabelece como elemento característico da cultura.

Essa questão do uso do boné também se apresenta constantemente em fóruns ou listas de discussão e sites de opinião na internet, como nos exemplos:

Dona Ivana tudo que a senhora relatou ai. É chamado de preconceito a senhora ta jugando o caráter de um estudante por um uso de boné. e isso NÃO é certo (ANGELRIGON.com.br, 2016).

pura bestagem , n precisa de boné pra levar droga ou algum tipo de arma, da pra levar na mochila ou ate MSM no bolso da calça lei (ANGELRIGON.com.br, 2016).

Besteira de quem não tem o que fazer, na minha escola era proibido usar boné mas o pessoal fumava maconha no banheiro e ninguém fiscalizava. [...] Dizem que o Boné é coisa de Marginal mas me diga: O que um Simples boné Têm à ver com o Caráter da Pessoa? (YAHOO RESPOSTAS, 2016).

As falas supracitadas remetem ao funcionamento da *tática da bandidagem*, pois associam o uso do boné a atitudes de preconceito e julgamento de caráter, assim como no currículo do abrigo Resiliência. Regras como a proibição do uso de bonés, brincos, corrente, piercings são propostas aos indivíduos por meio de ensinamentos explícitos, de aparelhos prescritivos, em instituições como a escola e a família. No caso específico dessa pesquisa, essas condutas estão produzidas no currículo do abrigo Resiliência, pois “o currículo produz, o currículo nos produz. Está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos

tornamos, naquilo que nos tornaremos” (SILVA, 2010b, p. 27). Esses modos de ser estão presentes nas práticas curriculares de maneira explícita, como o uso do boné, mas podem também ser apresentados “de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático” (FOUCAULT, 2006c, p.26). De uma forma ou de outra, um conjunto de condutas a serem seguidas sempre poderá ser respeitado ou negligenciado pelos indivíduos (RIBEIRO, 2013).

Foucault (1977, p. 153) vai nomear esse processo de “sanção normalizadora, que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares, compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza”. Desse modo os indivíduos devem adaptar-se, “aprender quais os princípios e normas que a regem, e controlar os próprios impulsos, que os contrariem; calar muitas vezes, outras dizer o que os outros querem ouvir, ler e codificar os códigos institucionais, de forma a não transgredi-los” (EIZIRIK, COMERLATO, 2004, p. 33). Ou seja, por vezes, crianças e adolescentes assumirão o que divulga o discurso criminalista, ocupando a posição de sujeito delinquente como resultado do funcionamento da *tática da bandidagem*.

Há, na trajetória histórica do discurso do acolhimento, recorrência da ação dessa tática sob a prerrogativa do constrangimento associada à coerção agressiva. Para Foucault (1977), a coerção agressiva constitui a disciplina, ou seja, “controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1977, p.164) de maneira que “se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer” (FOUCAULT, 1977, p. 164) como evidencia as reportagens jornalísticas que seguem.

O jornal Folha da Manhã, de São Paulo, de maio de 1926, ao noticiar que o Instituto Disciplinar é como uma “senzala no coração da cidade”, relata que, apesar da proibição do uso de castigos corporais estabelecido no regimento do Instituto, os carcereiros aplicam castigos físicos aos menores, vigorando ainda o regime da chibata (PIROTTA, 2014, p. 10). Ainda havia, na cidade de São Paulo, prisões e solitárias que já estavam abolidas até dos presídios. Além disso, o jornal denunciava a qualidade da alimentação que, além de ruim, se restringia a um prato de comida por dia; e que a caderneta da Caixa Econômica²⁸ não era entregue aos menores

28 Caderneta da Caixa Econômica: Pecúlio de incentivo e retribuição em conformidade com o esforço de cada internado do Instituto Disciplinar. Conforme o regimento, além do aspecto disciplinador e regenerador, o Instituto gerava proventos através de trabalhos (horticultura, criação de animais, pomares) demandados no período de internação (FONSECA, 2007).

quando da sua maioridade, consistindo em mais um tipo de penalidade aplicada.

Esse mesmo Jornal, em 1927, em uma matéria intitulada “Como está o Instituto não pode continuar” (PIROTTA, 2014, p.10), delatava o governo, reclamando dos altos valores gastos na manutenção dos internos, não obstante a sua precária situação. O conjunto de textos do jornal configura a reafirmação do funcionamento da *tática da bandidagem*, que aqui faz uso do discurso criminalista, do discurso assistencialista e do discurso racial na disseminação de práticas embasadas no disciplinamento dos corpos e mentes por meio da coerção punitiva, em detrimento de uma política que tire os abrigados da condição de vulnerabilidade.

A caderneta da Caixa Econômica, por exemplo, deveria se constituir como um direito, um apoio econômico para a criança e o adolescente. Mecanismos como esse se apropriam do discurso igualitário e divulgam a posição de sujeito de direitos. Esse discurso tem como característica principal a conscientização dos abrigados sobre seus direitos e deveres, buscando, em primordialidade, a sanção dos prejuízos causados pelo abandono em todos os aspectos. No contexto histórico de 1927, a criança e adolescente abandonado, após cumprir o período de pena, deveria receber uma quantia em dinheiro como resultado de seu labor no Instituto. Tratava-se de uma “recompensa por sua dedicação e disciplina no exercício de seus afazeres, com a possibilidade de compensações na casa (como lugares de honra e cargos de confiança)” (FONSECA, 2007, p.13). Todavia, o que parecia uma possibilidade de retirada ou amenização da situação de abandono, constitui-se como mais uma estratégia de coerção, evidenciando a movimentação da *tática da indiferença*, pois a ciência do direito em detrimento de sua prática constitui indiferença. A *tática da indiferença* aqui trabalha junto com a *tática da bandidagem* ao transformar um direito em uma penalidade, demonstrando a força de sua ação.

Um episódio relatado por um educador, que contextualiza o momento de chegada dos abrigados na escola, evidencia a ação da *tática da bandidagem* coadunada com a *tática do ferrete*. Antes de as crianças entrarem para as salas de aula, foram repreendidos pelo professor, que, de acordo com a narrativa do educador, os tratou como marginais: “Pegaram por obrigação, pois era a escola mais próxima do abrigo. [...]. E ela até falou que crianças que vem assim [residentes de abrigo], temos que falar assim para intimidar” (Fragmentos de entrevista com educador, 2016). Essa enunciação divulga o discurso criminalista, cujos efeitos de sentido são efeitos de poder, ou seja, de “verdades” que o produz e o apoia, induz e reproduz (FOUCAULT, 1981, p. 14), gerando a posição de sujeito delinquente.

Aqui, a marginalidade está posta como um requisito intrínseco ao fato de ser um aluno residente de abrigo, caracterizando ação da *tática da bandidagem*, pois imprime o caráter duvidoso à figura do abrigado. Essa ação se estabelece logo no primeiro contato, antes de

quaisquer esclarecimentos sobre conduta, personalidade ou história de vida dos alunos. Isso mostra a força do discurso criminalista e da marginalização, divulgados na fala do professor em uma prerrogativa de julgamento forjada pelas *táticas da bandidagem e do ferrete*.

Os discursos e determinadas táticas se mostram recorrentes ao longo da história, “o que significa que estão sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo (FISHER, 2001, p.2002)”, inteiramente imbricadas às dinâmicas de poder e saber. O acionamento da *tática da bandidagem* também esteve em funcionamento no momento histórico do Brasil República (final do século XIX). O contexto é de aumento no índice de criminalidade associado a meninos de rua, em sua maioria negros. O agravamento das crises sociais impulsionaram crianças e adolescentes sem amparo familiar a condutas impróprias: “a mendicância, a vadiagem, a prostituição, a delinquência e o crime” (MOURA, 1999, p. 2). Predomina então, no Governo, a mentalidade de que esse problema é caso de polícia (FERREIRA, 2008; DEL PIORE, 2013), ou seja, a *tática da bandidagem* mais uma vez associa a criança e o adolescente abandonado à delinquência, como uma forma de dizer à sociedade e ao governo que os meninos de rua são infratores e perigosos. Com uma mira bem endereçada, a *tática da bandidagem* mostra sua força e seu funcionamento recorrente na trajetória histórica de acolhimento.

4.5 Táticas, miras e endereçamentos

As diferentes formas por meio das quais crianças e adolescentes abandonados têm sido nomeados ao longo da história de acolhimento repercutem na maneira como são concebidos hoje. Os atravessamentos (discurso assistencialista, criminalista, vitimista, racial, da marginalização e igualitário) no discurso do acolhimento produzem diferentes narrativas sobre essas crianças e adolescentes, e conseqüentemente, “competem [e] lutam entre si para adquirirem um estatuto de verdade” (RIPOLL, 2002, p. 71). Digo estatuto de verdade porque não existe uma verdade, o que há é “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 1981, p. 11). A verdade possui caráter histórico e cultural porque cada sociedade tem seu regime de verdade, e é construída discursivamente, em meio a inúmeras disputas de poder, por significado (SILVA, 2010b).

É importante salientar que “certamente nunca se deixou de admitir que a produção da verdade acarrete efeitos sobre o sujeito, como todos os tipos de variações possíveis” (FOUCAULT, 1981, p. 153). Esses efeitos sobre o sujeito abrigado são resultados do

funcionamento das táticas da indiferença, da bandidagem, da comiseração e do ferrete, que atuam ora individualmente ora em conjunto, mas sempre na prerrogativa de ditar condutas, modos de ser, de vestir, de olhar, de pensar, de dizer e de ficar em silêncio. Essas táticas lançam mão do discurso do acolhimento e de seus atravessamentos, que divulgam as mais variadas posições de sujeito: menor abandonado, coitadinho, delinquente, de direitos e amaldiçoado. As práticas curriculares do abrigo Resiliência são as vias de tráfego desses discursos, o campo de batalha das táticas na busca da vitória, ou seja, da apropriação de sua verdade discursiva.

A análise desse capítulo versou, sobretudo, sobre o modo como o discurso assistencialista está reiterado nas práticas curriculares do abrigo Resiliência. A ação das táticas da indiferença, da comiseração, do ferrete e da bandidagem mostram a prática assistencialista no estabelecimento dos vínculos, nas narrativas dos educadores e nas condutas dos abrigados.

A repetição constante do discurso assistencialista no currículo do abrigo Resiliência constituiu processo de subjetivação, de fabricação dos sujeitos abrigados. Assim, o discurso assistencialista se dobra nos corpos e mentes, produzindo formas específicas de ser “menino de abrigo” mesmo após a saída da instituição. As táticas em funcionamento na produção do discurso assistencialista trabalham de maneira negativa, acrescentando dores às feridas já causadas pelo abandono.

Nesse pensamento, o abrigo é visto como um lugar maléfico, o que não significa que os outros lugares onde crianças e adolescentes não abrigados vivem seja agradável. Na verdade, o abrigo só existe justamente pela instabilidade de proteção à integridade física, emocional e psicológica de crianças e adolescente em vulnerabilidade social.

Contudo, há sempre resistências. As teorias pós-críticas ensinam que o poder está em toda parte, é multiforme. Elas enfatizam que “algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras” (SILVA 2010a, 147). E é com essa afirmação que apresento o próximo capítulo de análise.

5. RESISTÊNCIAS: “VERÁS QUE UM FILHO TEU NÃO FOGE À LUTA”

“Não fugir”; “permanecer de pé no combate”; “enfrentar, enfrentar e enfrentar”; “continuar na batalha”; “conflito”; “confronto”; “semear a discórdia, a confusão”; “zona”; “desaceitação”, “enfim, luta”. São nomeações e expressões do senso comum quando se fala em resistência. *Resistir contra*, *resistir a* representam, na maioria das vezes, uma ação antagônica de bloqueio, de impedimento a alguma coisa. Todavia, o acento que dou à palavra que nomeia este capítulo é foucaultiano, ou seja, imbricado em relações de poder, disposta em multiplicidade de formas de maneira tal que “se não houvesse resistência não haveria poder (FOUCAULT, 2006a, p.720). Essa noção de resistência está elucidada na afirmação de que “a resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro *do* poder, mas é o outro *numa relação* de poder – e não *de* uma relação de poder” (VEIGA-NETO, 2003, p. 151-152, grifos do autor).

Ciente das análises postas no capítulo anterior sobre as forças de combate, ou seja, o jogo de poder no qual se luta pelo estabelecimento de regimes de verdade que produzem o sujeito menor abandonado, coitadinho, delinquente e amaldiçoado, é que apresento o argumento deste capítulo: há resistências no discurso do acolhimento divulgado no currículo do abrigo Resiliência.

Essas resistências são aqui representadas como lutas, “batalhas contra o governo da individualidade, que não são contra e nem a favor do indivíduo” (BAMBI, 2002, p. 137). Trata-se de um processo de sujeição por meio de ações de uns sobre outros na tentativa de “dirigir a conduta” (MURAD, 2010, p.7).

Considerada a reiteração do discurso assistencialista no currículo do abrigo Resiliência enquanto espaço de disputas de poder, as resistências estão postas a partir de enfrentamentos às marcas do abandono em todas as suas formas: física, psicológica e emocional. Assim, constituem uma forma de poder e, uma vez que “jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia [tática] precisa” (FOUCAULT, 1981, p. 136).

Assim sendo, as *táticas da esperança e do ajustamento* foram as que evidenciei operando na resistência. A *tática do ajustamento* ao lançar mão do discurso da perseverança reforça a posição de sujeito resiliente demandada no currículo do abrigo. A *tática da esperança*, analisada a seguir, requisita o discurso igualitário e divulga a posição de sujeito de direitos.

5.1 A tática da esperança: para descobrir quem eu sou

*“Eu, reduzido a uma palavra? Mas que palavra me representa?
De uma coisa sei: eu não sou meu nome.
O meu nome pertence aos que me chamam.
Clarice Lispector In: Um sopro de vida (1998, p.94)*

Ao nascer, recebemos um nome, uma designação que pode ser representativa de algo peculiar à família de pertença; um legado; uma homenagem; pode ser um significado de uma conquista, de um momento especial; algo profético referente a um propósito, um chamado à sua existência, como na cultura israelita. Isso mesmo, na cultura israelita há um costume de nomear segundo uma profecia ou algo que se espere para a nação. A título de exemplo, trago o nome da principal personagem dentro dessa cultura, Emanuel, que significa Deus conosco, não Deus com o vizinho, ou Deus com o outro, mas um Deus de perto, conhecedor de nossas misérias e, ainda assim, desejoso de estar em nós (LUCADO, 2013). A prerrogativa da sua denominação é fruto da esperança de um Deus que quer estar perto de seu povo e traz a característica de cuidado, de humanidade.

Esse costume de nomeação se evidencia, também, na vida de outras personagens da história de Israel, como acontece com outras personagens, como Davi, que significa o rei amado, querido, predileto; Débora, que significa mulher trabalhadora e esforçada; Isaque: aquele que ri; Saulo: aquele que foi muito desejado; e tantos outros.

Na infância, esse nome vai ser repetido e a história profética, por trás do nome, contada várias vezes por todos ao redor até que o indivíduo nomeado se dê conta de que ele pertence àquele nome, àquela história e vice-versa. Então, quando alguém chama pelo nome, o indivíduo responde, pois está experimentado, consciente de que aquele nome o representa e ele o pertence. Enquanto o indivíduo cresce, a ele será repetida a explicação do seu nome e espera-se que ele compreenda; espera-se que ele cumpra o propósito como na cultura judaica; espera-se que ele se alegre, que ele esteja subjetivado, constituído por essas atribuições nominais, históricas, proféticas até mesmo antes do seu nascimento.

Em outros casos, a questão do nome não tem nada de profético ou relacionado com acontecimentos importantes. Apenas significa um nome que foi dado por alguém, ao acaso; todavia, deseja-se a positividade ao indivíduo. Não se sabe ao certo se tudo ou como tudo vai acontecer. É um tipo de saber que se aproxima da teoria pós-crítica, ou seja, “um saber que não permite saber tudo [...] que significa muito mais um não-saber, uma ignorância necessária ao pesquisador, que sabe que nenhuma pesquisa poderá remediar” (CORAZZA, 2004, p.18), contudo analisa, questiona, espera... analisa, questiona, espera....

A *tática da esperança* funciona sob a direção de credibilidade em relação ao acolhimento, conduz rumo à necessidade de mudança da situação de vulnerabilidade, à superação das marcas causadas pelo abandono de crianças e adolescentes marcados. No discurso do acolhimento, sua ação irrompe em práticas de positividade, de apoio e segurança familiar ao abrigado. Para isso, serve-se do discurso igualitário que está fundamentado na necessidade de proporcionar às crianças e aos adolescentes o conhecimento/sobriedade sobre seus direitos legais, buscando em primazia sanar o abandono sob todos os aspectos. O estatuto da criança e do adolescente normatiza que toda criança e adolescente tem direito à vida e à saúde, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho (BRASIL, 2010). O discurso igualitário divulga a posição de sujeito de direitos, aquele que deve estar sóbrio, em gozo de seus direitos legais.

A sobriedade é estratégia utilizada pela *tática da esperança* e, juntamente com a estratégia da reflexão e da responsabilização, atua como forma de resistência aos ditos divulgados nos discursos assistencialista, vitimista, da marginalização e da comiseração. É, então, “resultado, sempre conflitivo, do entrecruzamento de regimes discursivos diversos imbricados no discurso” (LARROSA, 2004, p.65) do acolhimento a crianças e adolescentes abandonados.

Na estratégia da sobriedade, a *tática da esperança* atua sob dois aspectos. O primeiro está atrelado à necessidade de os educadores estarem cientes da situação de abandono, do(s) motivo(s) do acolhimento vivenciado(s) por cada abrigado como prerrogativa de auxílio nas práticas curriculares do abrigo Resiliência. Essas informações sobre a história de abandono da criança e/ou adolescente são fundamentais para a construção do Plano Individual de Atendimento (PIA), que “reúne as informações disponíveis e busca novos dados, que levam a um conhecimento mais aprofundado” (GULASSA, 2010a, p.73). No fragmento “A gente precisa saber da gravidade do problema pra gente ver como temos que tratar” (*Fragmento de entrevista, 2016*) visualizamos a aspiração do educador por conhecer a história de abandono dos abrigados. Essa enunciação pode ser um resultado de ação da *tática da esperança*, já que vai ao encontro de normatizações específicas para atendimento institucional, como a construção do PIA, por exemplo, disponibilizadas no ECA e documentações afins.

O documento “Novos Rumos do Acolhimento Institucional”, enquanto parâmetro de acolhimento, enfatiza a ação da estratégia da sobriedade ao afirmar que o “abrigo institucional não nega a história de vida da criança, mas favorece sua compreensão e fortalece o papel da família, como proteger e ter cuidados (GULASSA, 2010a, p. 42). Assim sendo, a *tática da esperança* lança mão dessas normatizações governamentais, como o ECA e as Orientações

Técnicas de Atendimento Institucional, e normatizações não governamentais de iniciativa da sociedade civil, como o documento “Perspectivas: Formação de Profissionais em Serviço de Acolhimento”, para dizer uma conduta, uma prerrogativa de saberes que capacite no atendimento institucional de acolhimento. A apropriação, pelos educadores, desse saber documental a respeito da história de vida dos abrigados, bem como os parâmetros sobre o trato com eles no atendimento, necessariamente constituirão as práticas curriculares do abrigo Resiliência. Pois, “um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. É nosso passado que vejo, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado (CORAZZA, 2004, p. 14).

O fragmento seguinte evidencia essa estratégia da sobriedade utilizada pela *tática da esperança*, sobretudo nos modos de agir, nas relações interpessoais entre educador e abrigado. Um educador me disse: “*Tinha uma menina que estava grávida, e eu não sabia. Quando fiquei sabendo, comecei a me aproximar e dar mais atenção nessa questão, trabalhar a autoestima, a questão do amor, do afeto, das faltas, das marcas*” (Fragmento de entrevista, 2016). O discurso igualitário divulga a necessidade de sanção do abandono em todas as suas esferas. Assim sendo, a *tática da esperança* utiliza-se desse discurso e se reverbera na prática do educador. O discurso igualitário demanda a posição de sujeito de direitos cuja característica principal está no pleno conhecimento e gozo de seus direitos. Sobre a adolescente grávida, a *tática da esperança* atua como forma de cuidado, de aproximação, de possibilidade de suprimento das faltas, ajuda na superação das marcas e orientações sobre os direitos que qualquer adolescente grávida, abrigada ou não, precisa ter. O Estatuto da criança e do adolescente institui, por exemplo, no artigo 10º, que

os hospitais e demais estabelecimentos de atenção à saúde de gestantes, públicos e particulares, são obrigados a:

- I – manter registro das atividades desenvolvidas, através de prontuários individuais, pelo prazo de dezoito anos;
- II – identificar o recém-nascido mediante o registro de sua impressão plantar e digital e da impressão digital da mãe, sem prejuízo de outras formas normatizadas pela autoridade administrativa competente;
- III – proceder a exames visando ao diagnóstico e terapêutica de anormalidades no metabolismo do recém-nascido, bem como prestar orientação aos pais;
- IV – fornecer declaração de nascimento onde constem necessariamente as intercorrências do parto e do desenvolvimento do neonato;

O segundo aspecto da *estratégia da sobriedade* diz respeito à consciência do abrigado sobre sua situação de vulnerabilidade. Muitas crianças e adolescentes residentes no abrigo Resiliência parecem não saber o porquê de estarem ali, conforme enunciações: “*todas as informações das crianças são confidenciais, não podem sair dessa sala, apenas a equipe técnica e o juiz ficam sabendo*”; “*há uma política de não se falar muito sobre o assunto ou*

histórico da criança que chegou. Percebo que muitos deles, inclusive os adolescentes, não sabem porque estão lá e quando sabem são sempre informações cortadas". (Fragmentos de entrevista com educador, 2016). Essas narrativas reiteram o discurso assistencialista, uma vez que a incompreensão sobre a causa do abrigamento é um obstáculo ao desenvolvimento de vínculos no abrigo e ao processo de reestruturação familiar. O argumento é o de que a não sobriedade a respeito das causas do abandono dificultam o entendimento da vulnerabilidade social dessas crianças e adolescentes e, conseqüentemente, atropela as possibilidades de superação/amenização dessas problemáticas.

Desse modo, essa incompreensão reforça a fixação da posição de sujeito menor abandonado, coitadinho, delinquente e amaldiçoado divulgadas no discurso assistencialista. Ou seja, dirigem condutas, produzem subjetividade(s) que significam a "formação de uma relação definida de si consigo" (FOUCAULT, 2010, p. 90). "Os processos de subjetivação dizem respeito aos modos como as pessoas são compreendidas e se compreendem como sujeitos de determinados tipos, ou seja, como o sujeito é percebido e percebe a si mesmo" (RIBEIRO, 2013, p.21). A *tática da esperança*, sob a vertente da sobriedade, mostra sua força através da relação de poder e saber constituída na resistência às demandas de cunho assistencialista. Para isso lança mão de práticas que possibilitem essa sobriedade, como pode ser evidenciado nas cenas resultantes da implantação do Projeto Horta no abrigo Resiliência.

Esse projeto foi iniciativa de um educador voluntário. O objetivo era trazer uma noção de responsabilização para cada abrigado. A proposta, basicamente, girava em torno da construção e manutenção de uma horta pelos abrigados, que deveriam realizar tarefas em conjunto (aragem da terra, adubação, organização da horta e regagem) e tarefas individuais (estudo do desenvolvimento da sua hortaliça, características, benefícios que ela pode trazer em termos curandeiros e culinários). Cada criança e adolescente ficou responsável por um tipo de hortaliça ou fruta plantada. A escolha foi decisão das crianças e dos adolescentes.

O primeiro passo foi a explicação sobre a importância do cuidado, da responsabilidade, das conseqüências de ações sobre a horta. Após a explanação dialógica sobre os benefícios que uma planta traz (sombra, frutos, chás, adubo para a terra, sucos, brinquedos confeccionados, etc.), buscou-se um entendimento de como se cuida de uma planta e dos percalços que ela enfrenta até chegar à fase adulta, ou seja, a fase da colheita, de dar frutos e cumprir o seu propósito. A partir dessas explicações, as sementes de melancia, cebolinha verde, cenoura, tomate, couve, coentro e mudas de cana foram entregues a cada um e as responsabilidades foram acordadas e divididas. Cada um devia se responsabilizar por um tipo de planta, cabendo a eles o desenvolvimento de práticas de cuidado até que a planta pudesse dar o seu fruto.

Empolgação, alegria e disposição pulverizavam-se sobre seus rostos de maneira que rapidamente partiram para a construção da horta.

Durante o processo, evidenciei as estratégias da sobriedade e da reflexão nos momentos de diálogo a respeito do desenvolvimento de uma horta e sua relação com o abandono, com a vida no abrigo Resiliência e questões futuras do pós-abrigo. A estratégia da reflexão ensinava ao abrigado um novo modo de se sentir responsável. As “Orientações Técnicas: Serviços de acolhimento para Crianças e Adolescentes de Atendimento Assistencial” explicitam que o abrigo deve oportunizar a crianças e adolescentes abrigados a participação na “organização do cotidiano do serviço de acolhimento, por meio do desenvolvimento de atividades como, por exemplo, a organização dos espaços de moradia, limpeza, programação das atividades recreativas, culturais e sociais” (BRASIL, 2009, p.22). O Projeto Horta caracteriza esse tipo de atividade educativa, portanto, constitui-se, também, como uma possibilidade de garantia de direitos: “direito ao respeito, à autonomia, direito de ter sua opinião considerada [...] direito à escuta, viabilizada por meio de métodos condizentes com seu grau de desenvolvimento” (BRASIL, 2009, p.22). Esses direitos estão evidenciados nessa prática curricular representada no projeto horta e é resultado do funcionamento da *tática da esperança* sob a ação da sobriedade.

O projeto “Horta” foi eleito como uma das atividades educativas das quais as crianças e os adolescentes mais gostavam, como mostra a narrativa seguinte: “*Marcus [abrigado] gostava muito da horta. Ele foi incentivado por um voluntário, mas, depois que o voluntário sumiu, os meninos perderam o interesse. Faltou carinho na horta deles*” (Fragmento de entrevista, 2016). O Projeto Horta, enquanto elemento da *tática da esperança*, caminhou na tentativa de dizer que as reflexões e incentivos do educador voluntário constituíam práticas cujo funcionamento da estratégia da reflexão e da sobriedade se fazia presente. Os diálogos no Projeto Horta baseavam-se na relação do crescimento de uma hortaliça e a história de abandono das crianças e adolescentes de maneira que a *tática da esperança* cumpria sua ação, constituindo-se elemento de subjetivação do sujeito de direitos demandado no discurso igualitário. Outros modos de compreender o mundo estavam sendo divulgados no currículo do abrigo. Dessa forma, processos de subjetivação estavam em funcionamento. Esse processo “é efeito de experiências reais que experimentaram o sujeito; constituição que depende da forma que o sujeito assume no jogo de verdade, em um momento histórico dado” (CORAZZA, 2003, p.62).

Outra cena reitera a ação dessa estratégia da reflexão da qual a *tática da esperança* se serve. A regagem da horta trouxe um problema causado pelo excesso e outro pela falta, uma

vez que há diferenças de comportamento no desenvolvimento de alguns tipos de hortaliças e frutas. A reflexão sobre problema partiu do educador voluntário que, após explicação da relação água-hortaliças, trouxe uma comparação com o tempo certo para se fazer cada coisa. Ele trouxe exemplos como: hora de comer, de ir ao banheiro, de acordar de dormir, de ir pra escola. Segundo ele, se negligenciarmos a hora certa de fazer cada coisa, isso poderia acarretar problemas como aconteceu com a horta.

O educador aciona a *tática da esperança*, que articula, nesse momento, a estratégia da reflexão em conjunto com a estratégia da responsabilização. A ação dessas estratégias ensinava um modo de ser ativista no sentido de se mover em adaptação ao novo, à realidade, a partir da sobriedade de seus direitos e deveres, de suas funções e responsabilidades no cotidiano do abrigo Resiliência. A *tática da esperança* prescreve um modo de ser vencedor e seu funcionamento pode ser evidenciado no relato do episódio que nomeio “Episódio das galinhas”, o qual apresento a seguir. A estrutura física do abrigo Resiliência é bem característica de uma casa “normal”: existe uma sala, três quartos, uma cozinha, dois banheiros e um quintal com alguns pés de fruta, contudo faltam cores e acabamentos de uma casa onde residem crianças.

Dois irmãos pré-adolescentes (10 e 11 anos) haviam ganhado duas galinhas e, em função da empolgação do presente, acabaram se esquecendo da horta. Durante a noite, as galinhas se soltaram e foram à horta. Como não havia nenhum perigo desse tipo, anteriormente, a horta encontrava-se “desprotegida”, de maneira que as galinhas destruíram e comeram grande parte da plantação (notas do diário de campo, 2016).

Continuando o episódio das galinhas,

o dia seguinte foi de frustração, ira, tristeza. O desejo de matar as galinhas para o almoço crescia em função da raiva liberada pelo incidente. O momento do dia em que se reuniram para discutir sobre o andamento da plantação foi impactado por sentimentos de desesperança por parte daqueles que tiveram sua hortaliça ou fruta comida; de raiva de algumas crianças com expressões de culpabilização aos adolescentes donos das galinhas; vontade de desistência da maioria por terem investido tempo em um projeto que estava destruído (notas do diário de campo, 2016).

Parecia um fim, uma desistência, um abandono daquilo que foi proposto, acordado e que era motivo de alegria, pois estava dando certo. Mas, não significava o fim, assim ensinava a *tática da esperança*, veja a seguir.

Para a alegria das crianças e dos adolescentes, havia uma pessoa que podia ajudar. Continuando,

uma das educadoras tinha experiência em plantações e aproveitou o momento para falar sobre esses percalços na plantação e na vida. Outro educador voluntário trouxe a reflexão sobre a situação de abandono de cada um, dizendo que assim como estava tudo tão bonito na horta, acontece na família, está tudo tranquilo e, de repente, algo ruim acontece. Porém, há sempre a esperança, a possibilidade de alguém que possa ajudar, tentar mudar essa situação ou ao menos melhorá-la. Metaforicamente, o

educador voluntário explicava que o abandono não significava o fim da vida, mas sim o início de uma nova realidade. Não significava dizer que é melhor ou pior, mas que era uma realidade com a qual precisavam se adaptar, decidir, buscar melhoras, meios, formas de continuar a vida. Essa reflexão prendeu bastante a atenção deles. O educador também explicou sobre a “normalidade” de problemas na vida de todos os seres humanos, estando na reação a esses problemas a diferença, a resposta ao sucesso ou ao fracasso. A educadora experiente em horticultura tinha uma horta no município e após divulgar a possibilidade de visita dos abrigados, se propôs a reparar os danos desde que tivesse ajuda dos abrigados. Todos concordaram (Notas do diário de campo, 2016).

Esse episódio mostra a ação da *tática da esperança* em sua máxima performance, uma vez que envolve a ação simultânea das três principais estratégias das quais lança mão. A saber, a estratégia da reflexão, ao levar a reconstrução da sua história de abandono, ou seja, “tomar consciência de si, lembrando situações do passado e registrando situações do presente, sem negar o sofrimento, mas significando a vida, com o apoio positivo e esperançoso dos educadores” (BRASIL, 2010, p.53); a estratégia da sobriedade, já que se tornaram conscientes dos percalços que a vida traz para todos nós, independente de sermos ou não abandonados; e a estratégia da responsabilização, no sentido de poderem escolher dar continuidade ou não ao Projeto Horta, no entendimento de que, quando negligenciamos uma tarefa, isso poderá ser danoso.

As práticas curriculares do “episódio das galinhas” mostram forças resistivas representadas nas estratégias de que se imbuí a *tática da esperança*. O discurso igualitário, por sua vez, ao utilizar tal tática, ensina modos de se comportar, de se comunicar, de agir e de reagir. Por conseguinte, o discurso do acolhimento divulgado no currículo do abrigo Resiliência demanda que os sujeitos assumam determinadas posturas fundamentadas na sobriedade de direitos que os possibilitem uma mudança de situação de vulnerabilidade social. As coisas ditas e não ditas nos acontecimentos do cotidiano trazem à tona marcas dessa sobriedade, da reflexão e de responsabilização, o que abre espaço para a ação de novas táticas com esse mesmo teor apoiador, como a *tática do ajustamento* de que trato a seguir.

5.2 A tática do ajustamento: o valor que você tem

Era apenas mais uma dessas palestras comuns. Pelo menos é o que parecia, até o palestrante, negro retinto, *cabelo blackpower*, *esguião em metro e noventa centímetros* (*sem contar com o blackpower*) abrir a carteira, tomar uma nota de 100 reais e perguntar aos ouvintes: quem quer essa nota? Eu mesmo gritava, eufórico: - Eu quero! E muitas mãos se levantaram junto com a minha. Em seguida, ele pegou a mesma nota e amassou-a e jogou-a no chão. Depois tornou a perguntar: - Quem de vocês ainda quer esta nota amassada? As mãos continuaram erguidas. E meu semblante ainda estava vibrante, afinal era uma nota de 100 reais. Mais uma vez, tomou a nota amassada, jogou-a no chão e pisoteou-a, lançando-a, logo após, dentro de uma lixeira. Pegou então a lixeira e elevou-a acima da cabeça e novamente bradou ao público: -

Quem de vocês ainda quer esta nota amassada, suja e pisoteada? Todas as mãos continuaram levantadas. Dessa vez, me contive, meditei em silêncio. Então o palestrante perguntou: - Por que vocês ainda querem esta nota tão judiada? Uma *criança, loira, olhos azuis, semblante gracioso, que sempre o acompanhava nas palestras* bradou em alta voz: - Porque ela não perdeu o seu valor! *Não é isso papai?!* (Autor desconhecido. Grifos meus).

Essa história funciona como metáfora para explicar o funcionamento da *tática do ajustamento*, que se fundamenta na revalorização do indivíduo enquanto criança e adolescente, antes de qualquer adjetivação do tipo abandonado, abrigado, etc. Para isso, apropria-se do discurso da perseverança, que versa sobre as habilidades, os saberes e práticas que representam possibilidades de reestruturação individual e reestabelecimento social da criança e do adolescente em situação de abandono. Esse discurso divulga a posição de sujeito resiliente, aquele que enfrenta adversidades, se abala, supera as adversidades e o seu próprio abalo e amadurece, desenvolvendo-se a partir desse enfrentamento. A característica principal dessa posição de sujeito é a de vencedor, no sentido resiliente, em que, mediante suas próprias marcas de abandono, dá continuidade à vida. O processo de subjetivação do sujeito resiliente é constituído pela ação da *tática do ajustamento*, que faz uso de estratégias, como o refugiamiento e a reconciliação.

A estratégia de refugiamiento utilizada nessa tática está caracterizada no agrupamento de elementos e práticas que proporcionem a retirada rápida da criança e do adolescente do espaço de vulnerabilidade. O aparato físico do abrigo Resiliência, por exemplo, é utilizado nessa empreitada “*porque na hora, ele proteger a criança, ele tira a criança da situação*” (Fragmento de entrevista, 2016), ou seja, ele proporciona, de imediato, o distanciamento físico entre abandonado e situação conflitiva. Como reafirma um educador, “*A partir do momento que chegam, elas são acolhidas. Vejo as cuidadoras fazendo com que se sintam bem*” (Fragmento de entrevista, 2016). Essa recepção afetiva dos educadores aos novos moradores são primícias desse *ajustamento* que se serve de normatizações, como as Orientações Técnicas, em uma tentativa de reiterar sua força e ditar condutas, já que esse documento afirma que “deve-se dar especial atenção ao momento de acolhida inicial da criança/adolescente, no qual deve ser dado tratamento respeitoso e afetuoso” (BRASIL, 2009, p. 44).

Outros elementos, como o aporte alimentício, higiênico, de vestuário, são também requisitados ao funcionamento dessa tática, cuja ação pode ser evidenciada nas narrativas dos educadores: “*Algumas [crianças] chegam sem nada, mas, no primeiro dia, já ganham coisas*”; “*Elas ganham roupa, sapato boneca, pente, xampu*”; “*Quando elas chegam aqui, vão ter de tudo, vão na escola, tem alimentação adequada feita pela nutricionista [...]*” (Fragmentos de

entrevista com educador, 2016).

Essas ações presentes no momento de chegada ao abrigo Resiliência constituem práticas curriculares demandadas no discurso da perseverança e são constituídas pelo funcionamento da *tática do ajustamento*. A repetição das demandas do discurso da perseverança pode ser identificada em uma cena que aqui nomeio “cena dos Kits”.

É sábado, o dia da visita dos educadores voluntários²⁹. São recebidos com alegria pelos abrigados. Eles chegam ao abrigo Resiliência segurando grandes pacotes de kit higiene e kit escola. São sacolas endereçadas nominalmente, contendo vários produtos de higiene pessoal e materiais escolares de acordo com faixa etária de cada abrigado. Antes da entrega dos kits, houve uma reflexão, realizada por um educador voluntário, a respeito da importância dos estudos na vida de uma pessoa. Seu relato foi, praticamente, um breve testemunho sobre sua história de vida, usando, como fio condutor, a dedicação aos estudos enquanto elemento diferencial de seu sucesso profissional.

Quando encerrou sua fala, outro educador voluntário abordou os cuidados que se deve ter com seu corpo e com o corpo do outro. Isso implica usar roupas limpas, trocar as meias todos os dias, escovar os dentes, pentear o cabelo, etc. O educador ia explicando e realizando gestos, como levantar os braços em público, e de maneira cômica e gestual explicava a necessidade e importância de se usar o perfume para não “matar” as pessoas com o mau cheiro, por exemplo. As crianças se deliciavam de rir.

Aos poucos o educador falava sobre noções básicas de higiene e com uma habilidade pedagógica chegava aos assuntos que queria focar. A título de exemplo, ele explicava e demonstrava, com gestos, como as pessoas deviam tomar banho: lavar a cabeça, esfregar bem as orelhas, o peito, o ânus, o pênis, a vagina. Ops! [pausa dramática] - É isso mesmo. Enfatizava ele dizendo que assim como a mão, o pé, os órgãos genitais faziam parte do corpo e não havia nada demais em cuidar deles. No momento dessa narrativa, em que dava ênfase à questão da sexualidade, vi, entre sorrisos inexpressivos de algumas crianças, acanhamentos repentinos, semblantes caídos, olhares perdidos. Outros, mais especificamente adolescentes, mostravam sorrisos indescritíveis junto com enunciações, entre eles, do tipo acusadora, porém em tom de brincadeira: “Tá vendo Marcus, eu te falei que você devia parar com isso”; “Pode parar, viu! Senão eu vou te entregar também”. O “te entregar” parecia referenciar a revelação de segredos que aparentemente estavam relacionados à sexualidade. (Notas do diário do campo, 2016).

As expressões e atitudes de crianças e/ou adolescentes podem revelar possibilidade de marcas de abuso. Mudanças repentinas e variações no humor (se a criança, por exemplo, que era alegre e afetuosa, se tornar retraída, tristonha, chorosa, irritada ou agressiva); mudança no comportamento; atitudes erotizadas incomuns para sua idade, com falas obscenas; aversão ou medo inexplicáveis em relação a determinadas pessoas ou gênero (homens, geralmente), ou conversas de cunho sexual constituem sinais que podem ser indicativos do abuso (CAMY,

²⁹ Grupo de pessoas que se voluntariaram para auxiliar o serviço de acolhimento. Realizam esse trabalho há, mais ou menos, nove anos. Possuem aceitação e apoio da equipe que coordena o abrigo. São residentes em uma cidade a cem quilômetros do município onde se localiza o abrigo Resiliência e, geralmente, fazem as visitas nos finais de semana. Possuem formação nas áreas de Educação Física, Bioquímica, Música, Direito e Pedagogia, além de experiências com crianças e adolescentes em outros contextos sociais extra-abrigo.

2016). As práticas curriculares do abrigo acionam a *tática do ajustamento por meio de ações* como a “cena dos kits”, que fazem orientação preventiva, buscando-se uma organização comportamental de medidas antecipadas para evitar algo ruim, para evitar marcas do abandono. Esse tipo de ensinamento voltado para o entendimento da sexualidade e do cuidado com os órgãos genitais, quando ministrado à criança e ao adolescente desde muito cedo, “de que ninguém deve tocar ou machucar suas partes íntimas” (CAMY, 2016, p. 9), caracteriza-se como uma estratégia de reestabelecimento socioafetivo de crianças e adolescentes abusados.

Na “cena dos kits” convém observar que a condutas pedagógica dos educadores voluntários dispõem indicações demandadas no discurso da perseverança. A condução da conduta dos abrigados é constatada ao indicar valores que devem ser deixados de lado, por serem considerados inapropriados, e também há uma constante reiteração de quais valores devem ser seguidos e praticados. Percebo o movimentar da *tática do ajustamento* com miras e endereçamentos em uma tentativa de normalização de conduta por meio de ajustes ao que se considera apropriado em uma dada sociedade, como a higiene e cuidados, em geral, com o corpo. O conceito de normalização está aqui entendido a partir de Foucault (2009), ou seja, como “processo de regulação da vida dos indivíduos” (CASTRO, 2016, p. 309). A normalização está intimamente ligada às relações de poder. Nas práticas da “cena kits”, o poder “exerce cada vez mais em um domínio que não é o da lei, e sim o da norma [...], não simplesmente reprime uma individualidade ou uma natureza já dada, mas, positivamente, a constitui, a forma.” (CASTRO, 2016. p. 309).

Essa relação de poder no processo de normalização, que visa ao ajustamento de condutas, pode também ser percebida em enunciações como: “[...] tomamos cuidados naquela parte sexual. Quando a criança já pratica, não deixamos ela com outras crianças porque já tem aflorado aquela parte”; “[...] conversamos, pois as crianças e adolescentes, muitas vezes, têm esse comportamento porque na casa deles isso é normal, os pais são uns sem vergonhas”; “Usamos essas informações para lidar com eles, na forma da gente agir, da gente conversar, porque tem crianças que você pode falar umas coisas e outras não” (Fragmentos de entrevista com educador, 2016). Essas práticas diretivas e cotidianas sobre a necessidade de higienização, de inibição da erotização do corpo disponibilizam um conjunto de saberes que ensinam modos de agir, de pensar e de se comportar, ou seja, um código moral (FOUCAULT, 2006c).

Uma outra estratégia que a *tática do ajustamento* dispõe é a estratégia da reconciliação, que atua no ensino de formas de enfrentamento da(s) causa(s) das marcas e das consequências do abandono com vista às possibilidades de apaziguamento relacional dos acontecimentos conflituosos. Essa estratégia serve-se do discurso da perseverança e forja um conjunto de

procedimentos e traços relativos à maneira de agir e de reagir como ensinamento de superação ao abandono.

Sabendo que “os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2013, p. 56), vejo um discurso normalizador ser acionado, como mostra as enunciações que seguem: “às vezes nos reunimos para conversar sobre o assunto [abuso sexual]. Buscamos sugestões sobre como falar disso”. “No voluntariado trabalhamos muito com as questões do aspecto moral: amar, perdoar, não brigar, não xingar. Todo mundo sabe que é errado: bater no coleguinha. Eles sabem disso, mas através da atividade educativa eu vou aprofundar aquele conhecimento que ela já tem ou tem incompleto, e levá-la [a criança] a refletir” (Fragmentos de entrevista com educador, 2016). Essas enunciações contribuem para produzir e divulgar a *posição de sujeito resiliente*, demandando aos abrigados marcas que delineiam um jeito “correto” de ser ; demanda também um engajamento nas ações de luta contra tristezas, desânimos, dores causadas pela vulnerabilidade conforme reitera a narrativa seguinte:

Foram retiradas [as crianças] de um local hostil, um local de rejeição. E vão pra um lugar de pessoas estranhas. Até que a gente consiga se aproximar, existe uma barreira que tem que ser quebrada, de confiança. Muitos problemas são próprios do comportamento que trazem de casa, pois você é o que aprende. Todos têm uma limitação e uma dificuldade e é isso que a gente tenta trabalhar. (Fragmentos de entrevista com educador, 2016).

A estratégia da reconciliação, enquanto vertente da *tática do ajustamento*, utiliza-se ainda de outro discurso, o religioso, na intenção de reiterar sua ação reconciliadora. A cena seguinte mostra essa reafirmação. Eu a nomeio de “cena do perdão”.

É mais um dia de visita dos educadores voluntários. Logo que a equipe chega, divide os abrigados em dois grupos: um de crianças (até dez anos) e outros de adolescentes (de onze a dezoito anos). Fico a observar a turma de crianças. A educadora coloca todos em roda e ensina uma espécie de brincadeira cantada. Antes de dar início à brincadeira, explica a movimentação que será exigida: - Quando eu falar uma coisa ruim vocês devem cantar “não, não, não, você não pode entrar” (ela ensina o gesto de negação movimentando o dedo indicador e as crianças repetem). Se for uma coisa boa, eles devem dizer “sim, sim, sim, você pode entrar” (ela ensina o gesto de afirmação movimentando o dedo polegar e as crianças repetem).

Em seguida a educadora começa a cantar a brincadeira, com uma destreza na forma de se comunicar, que prende a atenção de todos. Talvez seja fruto da formação em Pedagogia e na área musical, agrupado à experiência com crianças. Digo isso pelas expressões eufóricas das crianças e por observar a conduta delas, completamente oposta, considerando o momento antes/depois da chegada dessa educadora. Ela então embala a canção tema da brincadeira:

*toc, toc, toc
Alguém me bate à porta
toc, toc, toc,
Alguém deseja entrar
É o mal querendo um lugarzinho
não, não, não, você não pode entrar*

Toc, toc, toc

*Alguém me bate à porta
toc, toc, toc
Alguém deseja entrar
é Jesus querendo a casa toda
sim senhor! oh! vem em mim morar*

*(Música cantada e dançada pela educadora
voluntária e abrigados)*

A educadora vai variando os nomes (alegria – tristeza, ódio – amor, raiva - perdão) que representam as personagens que estão querendo adentrar aos corações das crianças. Eles vão cantando, dançando e respondendo utilizando os gestos ensinados pela professora. A brincadeira segue em um tom contagiante e depois finaliza com todos gritando e batendo palmas (Notas do diário de campo, 2016).

Face ao exposto na “cena do perdão”, esclareço que, na estratégia da reconciliação, a *tática do ajustamento* se apropria do discurso religioso, mais especificamente, sobre a temática do perdão, como uma das formas de trabalhar valores morais pré-estabelecidos. Enfatizo que, ao se apropriar desse discurso, sua ação se torna contundente no estabelecimento de seus efeitos, pois o discurso, no caso, o religioso, “ultrapassa a simples referência a coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo, [como o perdão] apresenta regularidades intrínsecas” (FOUCAULT, 2013, p.70). Essas regularidades são impostas a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo, no caso, o campo discursivo religioso, que se reitera em meio a relações de poder produzidas sob o cristianismo há mais de dois mil anos. No Brasil, um país laico, a crença populacional da maioria se define cristã, dessa maneira, a força da estratégia da reconciliação por meio do discurso religioso encontra vigor.

Conforme se pôde constatar, a *tática do ajustamento* utiliza da música para conduzir atitudes que normalizam como certas e erradas, ou seja, uma forma de rompimento com ações e pensamentos negativos estabelecidos no e pelo abandono. Ao mesmo tempo, reforça que, quando há sujeitos que optam por agir de forma contrária à normalização, aqui representada musicalmente pelas palavras “*perdão*”, “*alegria*”, “*amor*”, “*Jesus*”, esses sofrerão as punições dessa ação, representadas na música como o coração cheio de “*ódio*”, “*raiva*”, “*tristeza*” e “*maldade*”. Isso posto, há um reforço do poder disciplinar por meio da linguagem presente nos gestos, nas repetições, nos constrangimentos, no carisma, enfim, nas práticas curriculares do abrigo Resiliência.

Esse reforço do exercício de poder disciplinar, do qual a *tática do ajustamento* lança mão, continua, agora trafegando por meio de uma história contada na cena seguinte, a qual nomeio de “cena do Deus poderoso”.

A educadora voluntária, dessa vez, utiliza-se de um portfólio com várias folhas com desenhos coloridos para demonstração de uma história a ser contada. Ela prende a atenção de todos já de início, pois vai fazendo perguntas do tipo: quem gosta de história? Ela começa a contar e cantar a história. Uma criança reconhece a música inicial e então canta junto com a educadora. A música versa sobre a criação do mundo e tudo que nele há por um Deus poderoso. Após a canção, ela pergunta se as crianças sabem o que é ser poderoso. Sua explicação gira em torno da exaltação do Deus poderoso como alguém que pode fazer tudo, que criou tudo e todos. Então vai buscando interações do tipo: Deus criou os animais? A chuva? As crianças? Todos respondem e se divertem muito com as hilárias expressões faciais e falas entoadas que a professora utiliza.

Depois ela mostra uma figura no portfólio que representa um escravo. Uma criança, vale destacar, autista, até então aparentemente desinteressada da história, se aproxima da foto no portfólio. Então ela continua a história dizendo que há muito tempo atrás existia um povo escravo no Egito. E assim vai explicando e mostrando fotos e fatos que relatam a presença de um homem chamado Moisés. Esse homem foi levantado pelo Deus poderoso como um instrumento para libertar o povo escravo do Egito e acabar com aquela vida de vergonha, humilhação e tristeza.

O ápice do enredo está representado no momento em que a personagem Moisés conduz o povo pelo deserto. O faraó, enquanto opressor do povo escravo, segue atrás de Moisés com todo o seu exército. Moisés se depara com uma situação conflituosa, pois logo à frente está o mar vermelho. E atrás, o exército de faraó. Moisés clama ao Deus poderoso que usa seu poder para abrir o mar vermelho e salvar o seu povo. Ela arremata a história trazendo uma reflexão, dizendo que, da mesma forma que Deus ajudou aquele povo, ele pode ajudar cada uma das crianças.

Ela diz isso enfatizando o nome de cada criança e olhando bem nos olhos delas: Deus pode ajudar você Maria; Deus pode ajudar você José... Assim como aquele povo teve medo, todos nós temos medos: medo do escuro, medo da escola, medo de tomar injeção. Ela instiga as crianças a irem falando de seus medos e repete que Deus sempre está disponível para ajudar. Que toda vez que eles sentirem medo podem pedir a ajuda de Deus, ou dos amigos de Deus, que são aquelas pessoas que nos amam de verdade. A história é finalizada com um círculo em que a educadora voluntária pede às crianças para darem as mãos e fecharem os olhos. Após os incentivar a pensar nas coisas de que eles têm mais medo, faz uma oração pedindo a Deus que ajude cada um a vencer seus temores e seguirem suas vidas (Notas do diário de campo, 2016).

Antônio Carlos Gomes da Silva³⁰ em seu livro “Pedagogia da presença” (1991), fruto de sua vasta experiência com crianças e adolescentes abandonados, afirma que “o primeiro e mais decisivo passo para vencer as dificuldades pessoais é a reconciliação do jovem consigo mesmo e com os outros (COSTA, 1995, p.1). Em concordância com esse pensamento, a *tática do ajustamento* funciona como uma “máquina capaz de fazer, dos corpos [das mentes], o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis” (VEIGA-NETO, 2005, p. 91).

Como se pode notar na “cena do Deus poderoso”, uma prática de si³¹ está sendo circunscrita nos traçados da posição de sujeito resiliente, de modo que crianças e adolescentes

³⁰ Antônio Carlos Gomes da Costa, um dos principais colaboradores e defensores do Estatuto da Criança e do Adolescente. Autor de diversos livros como “Pedagogia da presença”, no Brasil e no exterior, sobre promoção, atendimento e defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

³¹ A forma pela qual o sujeito se constitui (MURAD, 2010).

abandonados são convocados, por meio de uma ação moral, a estabelecer para si “um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controlar-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se” (FOUCAULT, 2006c, p. 28). O processo de subjetivação é uma “prática que permite ao sujeito transformar seu próprio ser” (CASTRO, 2016, p. 409). Nesse pensamento “os indivíduos são a matéria sobre a qual se realiza o trabalho de subjetivação” (CORAZZA, 2001, p. 63). Ou seja, demanda-se aos abandonados que as relações com as outras pessoas, com a verdade e consigo mesmo seja, de alguma forma, diferenciada, respondendo aos critérios específicos de um modo de vida produzido pela *tática do ajustamento*. O que se pretende nesse processo de subjetivação não é formar qualquer sujeito, mas o sujeito resiliente, resultado do “efeito de experiências reais que experimentaram o sujeito” (CORAZZA, 2001, p.62).

As constantes repetições sobre a necessidade de perdoar, de buscar ajuda do Deus poderoso para se libertar das marcas causadas pelo abandono constituem o processo de subjetivação pelo qual “cabe também ao indivíduo produzir a verdade acerca de si próprio” (FOUCAULT, 1993, p. 208). A subjetividade de sujeito resiliente está demandada e intenciona, mediante a estratégia de reconciliação, estabelecer ditames de conduta. Embora as “subjetividades nunca estejam garantidas, ainda que sejam reiteradas e insistentemente ensinadas (RIBEIRO, 2013, p. 1983), as maneiras de dizer condutas ao sujeito resiliente são resultado das forças discursivas atuantes no currículo do abrigo Resiliência.

Assim sendo, a verdade acerca de si enquanto processo de subjetivação produzido no discurso da perseverança dão forma, juntamente com o funcionamento da *tática do ajustamento*, à composição do sujeito resiliente, aquele que amadurece no enfrentamento do conflito no sentido de dar continuidade à vida, independente das adversidades que viveu até o momento. Peculiaridades da posição de sujeito resiliente estão divulgadas no plano individual de atendimento, documento do qual a *tática do ajustamento* também faz uso, dessa vez agrupando as duas vertentes principais: o refugiamiento e a reconciliação.

O Plano Individual de Atendimento (PIA) é uma diretiva do Estatuto da Criança e do Adolescente com grau de ordem imediata após o acolhimento da criança ou do adolescente. Deve ser elaborado pela equipe técnica do abrigo e visa à reintegração familiar ou encaminhamento para família substituta (BRASIL, 2010). O PIA é um local de registro sobre informações e particularidades, potencialidades e necessidades específicas do abandonado (BRASIL, 2009). É feito um levantamento que

constitui um estudo da situação que deve contemplar, dentre outros aspectos: considerar os motivos do afastamento e as intervenções realizadas até o momento tendo em vista a superação dos motivos que levaram ao afastamento do convívio e, o

atendimento das necessidades específicas de cada situação (BRASIL, 2009, p.26).

Face ao exposto, o PIA deve ser constituído a partir das situações identificadas no estudo diagnóstico inicial que embasou o abandono. Dentre suas características, deve levar “em consideração a opinião da criança ou do adolescente e a oitiva dos pais ou do responsável” (BRASIL, 2010, p. 66) para efeito de “investimento nos vínculos afetivos com a família extensa e de pessoas significativas da comunidade (BRASIL, 2009, p.29).

A importância da “escuta qualificada da criança, do adolescente e de sua família, e de pessoas que lhes sejam significativas em seu convívio” (BRASIL, 2009, p.29) demonstra a ação das estratégias do refugimento e da reconciliação, pois caminha na direção de práticas representativas de possibilidades “para a superação das situações de risco e de violação de direitos” (BRASIL, 2009, p.29). Ou seja, qualifica a posição de sujeito resiliente.

O parágrafo 6º do artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente normatiza que, deverá constar no PIA “a previsão das atividades a serem desenvolvidas com a criança ou com o adolescente acolhido e seus pais ou responsável, com vista na reintegração familiar” (BRASIL, 2010, p. 66). A *tática do ajustamento* lança mão dessa lei em que circula o discurso da perseverança para fazer funcionar práticas de subjetivação que produzem o sujeito resiliente.

Contudo, seus efeitos constitutivos não estão completamente garantidos porque há, no interior do próprio discurso da perseverança, brechas para seu questionamento. Ou seja, a sugestividade de práticas disciplinadoras do sujeito resiliente, em resposta à ação da *tática do ajustamento*, não garante o corpo disciplinado. Isso pode ser visto nas enunciações demandadas em contraposição ao discurso da perseverança identificado em algumas falas dos educadores: “*A parte mais difícil é falar sobre família, pai mãe. Quando chegam as datas comemorativas*”; “*Todo mundo sabe que criança que veio pro abrigo é porque alguma coisa aconteceu, então eles têm vergonha da parte errada. Algo que aconteceu com o pai [e]ou com eles mesmo*”; “*Difícil porque João tem um problema, Maria tem outro, José tem outro problema*” (Trechos de entrevistas, 2016)

Esses fragmentos representam que há formas múltiplas de resistência, forças discursivas que “reclamam a cada instante” (CASTRO, 2016, p.387) na tentativa de conduzir condutas. São as disputas pelo exercício do poder nos variados discursos (igualitário, da perseverança, assistencialista, vitimista, criminalista, da marginalização e assistencialista) imbricados no processo de acolhimento de crianças e adolescentes em vulnerabilidade.

5.3 As formas múltiplas de resistência: eu sou ou eu estou?

Os pronomes pessoais eu, tu, ele/a, nós, vós, eles/as são um conjunto de palavras da língua portuguesa que podem ser usadas em lugar de uma variedade de substantivos. Essa característica representativa do pronome e sua entidade está sujeita a uma série de ações normativas gramaticais e de contexto, podendo mudar ao longo do discurso. A diversidade de possibilidades dos pronomes pessoais é representativa das formas múltiplas de resistência no currículo do abrigo Resiliência. Quando associados ao verbo *ser*, expressam, ainda melhor “o estado do sujeito e a[s] posição[ões] por ele assumida. Estado de provisoriedade, de intermitência, de fluidez” (RIBEIRO, 2013, p.51).

Essa capacidade de mutabilidade dos processos de subjetivação se reafirma nos estudos foucaultianos em que ele explicita que “todas as lutas atuais giram em torno da mesma questão: quem somos?” (CASTRO, 2016, p.290). Haverá sempre interferências, resistências, de maneira que “em cada relação que estabelece [o indivíduo], se posicionará de uma forma diferente” (MURAD, 2010, p.1). Há, então, várias formas e posições de sujeito que podem ser assumidas ou não, conforme as experiências que o sujeito estabelece com as demandas do discurso do acolhimento.

As posições de sujeito resiliente e de direitos são produzidas e divulgadas nesse discurso. Foram aqui analisadas e representadas nas resistências em sua multiplicidade de formas: enunciações, ditos, não ditos, documentos normativos como o ECA, o PIA e as Orientações Técnicas para Instituições de Acolhimento; em performances artísticas, como músicas, encenações, histórias contadas; reuniões de planejamento dos educadores, relações interpessoais entre educadores, em síntese, todos os espaços curriculares do abrigo Resiliência.

Os aparatos utilizados pela *tática da esperança e do ajustamento* ensinam uma interpretação positiva das marcas causadas pelo abandono. A harmonização das estratégias do refugioamento e da reconciliação labutam um modo de *ser* família, ou melhor dizendo, um modo de *estar* família.

Essa empreitada que aqui nomeei resistências funciona como na intenção de uma emolduração feita por um artífice. A obra de arte pode ser caracterizada como um daqueles antigos quadros com a foto de todos os membros da família, apregoado na sala. A diferença é que os laços que unem os representantes familiares dessa foto não são os consanguíneos, mas as conexões “dos filhos que não fogem à luta”.

6. COLCHA DE RETALHOS: AMARRANDO FIOS

“A vida é um constante rasgar-se e remendar-se”

Guimarães Rosa



Figura 2

Fonte: <http://reginartescanfuxico.blogspot.com.br/2012/06/colcha-de-retalhos-da-vovo-regina.html>

Uma colcha de retalhos é uma obra de arte, resultado da criatividade, empenho e habilidade do artífice: a costureira. Ela sempre se movimenta na ação constante de rasgar e remendar. Como em um jogo de forças, atravessado o tempo todo por escolhas, ou seja, relações de poder e saber. Escolhas sobre o tipo de tecido, a cor, o tamanho; a linha melhor para costurar; o tipo de tesoura que vai usar; as combinações de cores; e todas essas coisas, sem perder de vista o acabamento. Esse processo de tomada de decisão é, por vezes, repetidamente feito. A

cada novo retalho que se junta, vai se amarrando os fios até se tornar colcha, uma colcha de retalhos.

Pensar o discurso do acolhimento na metáfora da colcha de retalhos significa considerar e refletir o grande intrincamento de discursos, táticas, posições de sujeito, relações de poder e saber constituidoras de práticas curriculares, enviesados nessa colcha de retalhos que aqui nomeio discurso do acolhimento. Em resposta sintetizada ao problema central desta pesquisa que investigou como o discurso do acolhimento está divulgado no currículo do abrigo Resiliência, evidencio o constante enfrentamento de verdades discursivas sobre o acolhimento que demandam variadas posições de sujeito, a saber: menor abandonado, coitadinho, amaldiçoado, delinquente, de direitos e resiliente.

No primeiro capítulo desta dissertação, intitulado “Um olhar sobre a história de acolhimento a crianças e adolescentes no Brasil”, mostro o atravessamento reiterado do discurso assistencialista na trajetória de acolhimento desde a colonização do Brasil até a atual política de assistência social na modalidade abrigo institucional de alta complexidade, como é o caso do abrigo Resiliência .

De maneira geral, o contexto histórico das instituições de acolhimento e as análises aqui empreendidas sinalizam práticas curriculares que, por meio do discurso assistencialista, não visam à retirada das crianças e adolescentes da situação de carência. Esse discurso é atravessado pelo discurso religioso, que prima pelos rituais e costumes da fé católica cristã, em que o batismo e a evangelização são formas de salvação, livramento e amenização da situação de abandono; e pelo discurso vitimista, caracterizado pelo sentimento de comiseração em função da vulnerabilidade dos abrigados. Desse modo, a trajetória histórica de práticas curriculares de acolhimento nas instituições de “proteção” a abandonados (brancos, negros, portugueses, afrodescendentes, brasileiros e indígenas) esteve pautada no sentimento de pena e no processo de conversão religiosa por meio da primeira instituição de acolhimento, a igreja católica também precursora da roda dos expostos.

Nascimento (2006) explicita que a prática de deixar abandonados na roda dos expostos (séc. XVI) é resultado de uma alternativa “civilizada” à exposição dos bebês em perigo. Embora, com o passar dos anos, houvesse a diminuição das práticas infanticidas públicas, o número de mortes dos “atendidos” pela instituição de acolhimento “Roda dos Expostos”, nas Santas Casas de Misericórdia, continuava a crescer, (DEL PRIORY, 2013; FREITAS, 2003) só que de uma maneira privada, escondida. É a chamada “boa morte”, ou seja, um infanticídio velado, pois, além da preservação da identidade dos genitores, garantida pelo anonimato da roda, dava continuidade e força à conduta de tolerância social ao abandono (NASCIMENTO,

2006, p. 111). Isso posto, a roda dos expostos constituía prática curricular de cunho estritamente assistencialista, que colocava em funcionamento relações de poder e saber que reverberavam-se em práticas de governamentalidade (FOUCAULT, 1985), ou seja, de controle social (NASCIMENTO, 2008).

Nessa amarração de fios da colcha que teço, a roda dos expostos é um grande pedaço de retalho assistencialista que, embora seja largo e comprido (digo isso pelo grande período histórico da roda no Brasil (1500-1950)), possui uma textura bem fina. Ou seja, não aquece, nem protege do frio gélido do abandono, apenas visibiliza acolhimento, mas somente aos olhos de quem não o vê.

O capítulo nomeado “Criança abandonada entra aqui perdida e sai estragada” mostra o reforço do discurso assistencialista evidenciado na trajetória histórica de acolhimento, dessa vez com detalhamento de práticas curriculares em contraste ao ECA “considerada uma das mais avançadas leis do mundo na garantia de direitos de crianças e adolescentes” (GULASSA, 2010a, p.20). A recorrência assistencialista está na subalternização de ações focalizadas na retirada ou na viabilização de transformação social da condição de carência de crianças e adolescentes abrigados. No currículo do abrigo em análise está em circulação o discurso assistencialista juntamente com outros discursos vitimistas, da marginalização e criminalista, disponibilizando as posições de sujeito menor abandonado, delinquente, coitadinho, amaldiçoado e denunciista. Nas relações de poder e saber intrincadas nos discursos divulgados, há o funcionamento de diversas táticas (da indiferença, da comiseração, do ferrete e da bandidagem) que lançam mão dos discursos mencionados na perspectiva de fixar as posições de sujeito, de conduzir condutas, ou seja, dirigir modos de ser, de pensar, de agir. As táticas representam um variado “conjunto de meios utilizados, para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder”.

A tática da indiferença fundamenta-se pelo não envolvimento dos educadores da instituição de acolhimento abrigo Resiliência com a realidade de abandono. Embora haja ciência do(s) direito(s) da criança e do adolescente, as práticas curriculares caminham em detrimento da proposta acolhedora. Essa tática lança mão do discurso assistencialista e divulga a posição de sujeito menor abandonado. Sua ação focaliza a estratégia de repetição; atribuição de termos/palavras/expressões que fazem referência ao abandono; naturalização de sentido pejorativo dessas palavras; denúncia do abandono, responsabilizando o outro – que pode ser o sistema ou um educador; e no silenciamento de práticas, como diálogo aberto, por exemplo. Dito de outra maneira significa inércia ou indiferença aos muitos motivos e causas do abandono.

A tática da comiseração: a produção do coitado movimenta-se sob a prerrogativa do

vínculo afetivo danoso, ou seja, ocorre quando a afetividade entre abrigados e educadores ultrapassa o limite do apoio institucional a reflexos de laços consanguíneos/familiares que, na verdade, não existem. Assim sendo, o vínculo se torna um grande risco à medida protetiva e provisória de abrigo. Essa tática utiliza-se dos discursos vitimista, assistencialista e da marginalização para divulgar o sujeito coitadinho. O funcionamento dessa tática aciona competições, ciúmes de relacionamentos e sentimento de pena atribuído às crianças e adolescentes abandonados pelo fato de serem residentes de abrigo, e sentimento de indignação associado à necessidade de culpabilização de outrem.

A *tática do ferrete*, metaforicamente, é aqui utilizada para dizer sobre a condição pejorativa associada a um sentimento de raiva, medo e ojeriza pela condição de abrigado. Essa tática serve-se do discurso da marginalização, pautado no preconceito e julgamento social atribuído às crianças e aos adolescentes abandonados pelo fato de morarem em um abrigo, e divulga a posição de sujeito amaldiçoado. A estratégia mais contundente dessa tática é o silenciamento.

Na *tática da bandidagem* utilizo o estereótipo do bandido para esclarecer o seu funcionamento. É resultado da rotulação da criança e do adolescente abrigado ao estereótipo do bandido, ou seja, o indivíduo perigoso, violento, subversivo da tranquilidade social, usuário de drogas, um rebelde, transgressor do sistema social cidadão. Utiliza-se do discurso assistencialista, do marginalizado e do discurso racial e divulga a posição de sujeito delinquente. As estratégias em movimentação nessa tática estão no constrangimento, na disciplinarização e nas associações que vão ditar quem é e quem não é o indivíduo delinquente, utilizando como parâmetro a marca da cor da pele, ou o uso de acessórios como o boné, por exemplo.

Essas táticas supracitadas em funcionamento nas práticas curriculares do abrigo Resiliência evidenciam a circulação do discurso assistencialista. Necessariamente, essa recorrência coloca em foco o ECA enquanto lei que rege e parametriza as ações de acolhimento a crianças e adolescentes abandonados.

O ECA é umas das principais leis na qual a “população infanto-juvenil passa a ser abraçada por uma relação dita de proteção em uma nova condição, a que atribui aos menores de 18 anos lugar de cidadão de direitos” (NASCIMENTO, 2014, p.23). Essa lei, que “privilegia a ação educativa a partir da família” (SANDRINI, 2009, p.67), tornou-se fonte de uma série de documentações, como “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, “Perspectivas: Formação de Profissionais em Serviço de Acolhimento”, “Novos Rumos do Acolhimento Institucional”. Essas normativas, de iniciativa governamental e

também da sociedade civil, divulgam práticas de assistência especializada, modelos de proteção, propostas e parâmetros de acolhimento há 25 anos, com vista à sanção/diminuição dos efeitos do abandono. Contudo, há no currículo do abrigo Resiliência a divulgação do discurso assistencialista que divulga posição de sujeito coitadinho, delinquente, amaldiçoado e menor abandonado. Isso mostra que essas práticas de acolhimento, de tentativas para diminuição dos efeitos da vulnerabilidade social de crianças e adolescentes têm sido atravessadas pelas mesmas verdades assistencialistas presentes na roda dos expostos, ou seja, as de que o abandono continua em funcionamento, mesmo após o abrigamento. A leitura que faço é a de que a roda dos expostos e o abrigo Resiliência constituem lugar de abandono institucionalizado. Ou seja, embora pareçam retalhos diferentes a pensar na forma, no tamanho, no tempo, o tecido é o mesmo e com a mesma “fragilidade” têxtil a se pensar em uma colcha de retalhos chamada acolhimento.

Esses dois momentos/retalhos representativos da história de acolhimento a crianças e adolescentes abandonados são efeitos de verdade desses discursos e estão aqui amarrados por fios de despreocupação com a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes. Representam estratégias que visam institucionalizar o abandono, fruto de uma política assistencial descompromissada, em termos de práticas, com as razões e as marcas causadas pela situação de carência. A amarração dos retalhos por esses fios assistencialistas acontece de forma micro, representada nos danos físicos, emocionais e psicológicos de cada abandonado; e de forma macro, nas questões habitacionais, relacionadas à saúde, à educação e ao trabalho, reafirmando que “não são crianças abandonadas, mas famílias abandonadas” (OLIVEIRA, 2006, p.42). Apenas no século XXI? Não, desde o Brasil colônia.

Essa empreitada, historicamente assistencialista, de muitos retalhos marcados pelo abandono seria motivo suficiente para atribuir à colcha de retalhos o título “criança abandonada entra aqui perdida e sai estragada”. Porém, há conflitos, brechas, incômodos. Como a colcha tem fios que se soltam, há um enfrentamento discursivo sob a perspectiva do acolhimento, no qual outros tipos de retalhos diferenciados, divulgando outras verdades nas práticas curriculares desse abrigo em questão, podem ser vistos: são as resistências!

Analisadas nesta pesquisa como forças representativas de poder e saber, as resistências, além de intitular o segundo capítulo de análise dessa investigação, abarcam um conjunto de elementos que envolvem táticas (da esperança e do ajustamento) para dizer condutas de (re)estruturação individual e social do abrigado. Essas táticas estão em funcionamento na resistência, ou seja, como forças, acionamentos e ditames em movimentação no currículo do abrigo Resiliência.

A *tática da esperança* dirige-se rumo à credibilidade em relação à superação das marcas causadas pelo abandono. Essa tática utiliza-se do discurso igualitário e divulga a posição de sujeito de direitos, ou seja, aquele que deve estar ciente, em gozo de seus direitos legais. A estratégia utilizada é a da sobriedade, da reflexão e da responsabilização como possibilidade de diminuição dos efeitos do abandono sob todos os aspectos (social, individual, estrutural físico e psicológico).

A *tática do ajustamento* pauta-se na revalorização do indivíduo enquanto criança e adolescente, antes de qualquer adjetivação do tipo abandonado. Apropria-se do discurso da perseverança, que divulga a posição de sujeito resiliente, aquele que supera as adversidades. As estratégias de refugimento e reconciliação são evidenciadas na ação dessa tática constituinte das resistências, divulgadas no discurso do acolhimento do abrigo Resiliência.

Na tentativa de amarrar fios, visualizo esse conjunto de elementos chamado resistências, preso pelo fio que aqui nomeio discurso salvacionista, em que a “esperança é uma espécie de parteira do futuro desejado” (SOARES; ATHAYDE; MV BILL, 2005, p.119). Esse fio também poderia ser nomeado de discurso do “re”: reeducar, ressocializar, reestruturar, reestabelecer, refazer, “re” 25 anos de ECA. Os verbos estão aqui postos na forma infinitiva intencionalmente, pois trazem a ideia de ação, de prática, porém sem vinculá-la a um tempo, modo ou pessoa específica. Esses verbos trazem uma necessidade de “outra vez”, o que implica que uma vez já foi feito, garantido o direito. Mas quando? Em que momento? Por quem? A família? O Estado? Coloco em discussão a temporalidade da “primeira vez”. Afinal são 25 anos de Estatuto da Criança e do Adolescente. Não ignoro o fato de que, ao menos ao nível da lei, o ECA representa um marco de avanço, mas o que dizer das práticas curriculares no abrigo Resiliência? Não estou aqui buscando uma resposta definitiva, de maneira nenhuma, até porque não é a pretensão da base teórica desta pesquisa.

A pesquisa pós-crítica é uma “pesquisa de 'invenção', não de 'comprovação' do que já foi sistematizado” (CORAZZA, 2003, p.20). Ou seja, sua contribuição política está na necessidade de problematização das verdades divulgadas, no enfoque de algumas unidades analíticas, mas não lhe fornecem nenhuma “solução” para os problemas que estão considerando” (CORAZZA, 2001, p.20). Dito isso, questiono qual currículo daria conta desse discurso salvacionista ou discurso do “re”? Quais práticas, habilidades e saberes estariam disponibilizados? Para gerar ainda mais reflexões, focalizo a característica protetiva e “provisória” do abrigo para pensarmos o tipo de sujeito que esse currículo quer formar. Ainda tem o fato de que o acolhimento está proposto a crianças e adolescentes com idades entre zero e dezoito anos. Qual pedagogia daria conta disso, considerando o pano de fundo chamado abandono?

Esse fio de muitas interrogações me remete a outros questionamentos do tipo: qual lugar social o abrigo Resiliência ocupa, uma vez que nem a escola, nem a família, instituições historicamente estabelecidas como bases de formação educacional, têm dado conta dessa responsabilidade social com crianças e adolescentes? Nas medidas protetivas dos direitos das crianças e dos adolescentes, a família ocupa um lugar de centralidade e é considerada a instituição responsável pela promoção e defesa desses direitos (BRASIL, 2009) e também de deveres. A título de exemplo, o ECA prevê que a falta ou carência de recursos materiais não justifica a medida de acolhimento institucional.

O artigo 4º do Estatuto diz: “É dever da família [...] assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, p.12). A família está posta como uma entidade que tem por obrigação a garantia de direitos, ou seja, a família que não cuidar estará infringindo a lei, portanto, será criminalizada (NASCIMENTO, 2014). Uma dessas penalizações pode ser, por exemplo, a medida protetiva na modalidade de abrigo institucional, que significa, no mínimo, rompimento de vínculos e consequente perda dos afetos. Seria o abrigo Resiliência um lugar melhor que a família dos abrigados?

Para muitos a resposta seria “não”, mas, ao mergulhar no campo, e com um olhar próprio, observar os retalhos dessa colcha chamada acolhimento e penso que ela tem tampado o frio de muita criança e adolescente abandonado. Há muitos retalhos com um tecido protetor que aquece não só do frio do abandono, mas também do calor da esperança desmedida em promessas normativas ditas de “segurança” divagantes no ECA, sem o “pé no chão” das práticas, eu os chamo de retalho voluntariado.

O voluntariado é a prática decorrente de uma “decisão espontânea (não pode ser compulsória) da pessoa de contribuir, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, para o enfrentamento de problemas reais” (COSTA, s/d, p.11). O currículo do abrigo Resiliência possui, dentre seus educadores, voluntários com essa disposição ao enfrentamento das problemáticas que cercam o abandono em um contexto de abrigo institucional. Nas análises realizadas, há uma diferenciação nas práticas curriculares do abrigo Resiliência em função do trabalho voluntariado, mais especificamente as que divulgam a posição de sujeito resiliente e de direito. Para dizer essa diferenciação, me baseio em evidências como aceitação, adesão, mudança positiva no comportamento dos abrigados e no próprio reconhecimento das práticas educativas realizadas pelo voluntariado, em enunciações de educadores: “*A mais importante[atividade educativa] é o trabalho dos voluntários*”; “*Gostam*

mais da [atividade] do fim de semana com os voluntários”; “Porque aprende muita coisa. [...os abrigados] sai, diverte, chega com a cabeça boa”; “Percebo que algumas crianças ficam mais socializáveis depois do trabalho voluntário nos fins de semana”; “Os voluntários ligam, avisam, marcam horário e cumprem” (Fragmentos de entrevista com educador, 2016).

Essas evidências me levam a pensar sobre as variantes dessa aceitação positiva evidenciada nas enunciações e comportamento dos abrigados frente à ação voluntária. Tudo isso gera uma inquietação, uma certeza de que havia mais a ser pesquisado, a ser dito, a ser observado, “coisas que não soube significar, que o meu olhar não permitiu ver, que não consegui entender (PARAÍSO, 2007, p. 258). Assim sendo, assumo o fio de amarração chamado “vontade”, dizendo que não tenho a pretensão de encerrar a discussão nem limitar os olhares sobre o discurso do acolhimento, ao contrário. Que novos olhares possam ser lançados sobre essa colcha, focalizando talvez as questões que aqui foram pouco exploradas e que mereciam um olhar mais minucioso: a capacitação dos educadores; as práticas variantes da relação educador contratado pelo Estado e educador voluntário; as práticas curriculares postas ao período do limbo (a saída obrigatória da instituição – 18 anos) e tantos outros retalhos de diversos tamanhos e texturas que o meu olhar não pôde alcançar, ou o tempo de um mestrado não permitiu.

A fim de terminar as amarrações dessa colcha, trago a existência um último fio que, na verdade, foi o primeiro e, por isso, o nomeio “fio da meada”. No capítulo metodológico, eu o chamei de pulsação. Refere-se à minha inquietação inicial da qual originou este estudo, às questões sem resposta para o abandono, que por tantas vezes lateja e que até agora pulsam em mim. Ao final desta jornada, essa minha pulsação cadencia junto com outras vozes de tantos amigos-amores que, nesse período de mestrado, mesmo no silêncio expressamente argumentativo frente às minhas ausências sociais, questionam: valeu a pena?

Eu diria “valeu a pena ê, ê” (O RAPPÁ). Responderia com essa canção:

Se meus joelhos não doessem mais
 Diante de um bom motivo
 Que me traga fé, que me traga fé
 Se por alguns segundos eu observar
 E só observar
 A isca e o anzol, a isca e o anzol
 A isca e o anzol, a isca e o anzol
 Ainda assim estarei pronto pra comemorar
 Se eu me tornar menos faminto
 Que curioso, curioso
 O mar escuro, é, trará o medo lado a lado
 Com os corais mais coloridos

Valeu a pena, ê ê

Valeu a pena, ê ê
 Sou pescador de ilusões
 Sou pescador de ilusões (bis)

Se eu ousar catar
 Na superfície de qualquer manhã
 As palavras de um livro sem final
 Sem final, sem final, sem final, fina
 Valeu a Pena,
 O RAPPÁ (1996)

Como já dito anteriormente, a pesquisa pós-crítica não busca “a revelação da verdade mais verdadeira ou a magia das soluções para os tantos impasses e impedimentos vividos no campo educacional” (FISCHER, 2007, p.51). Ela simplesmente segue seu (des)caminho *sem final*. E sempre vale a pena, assim como apresenta a letra dessa música do RAPPÁ. É fato que existem muitos porquês, mas o que realmente importa são os “como”, pois eles representam a prática que constitui o sujeito. Os desafios cotidianos, imprevisíveis e representados nas *palavras de um livro sem final*, estão postos. São as formas “como” os enfrento é que fazem valer a pena.

Nessa colcha de retalhos é ainda necessário admitir aqui que não posso me posicionar na linha da neutralidade, já que ela não existe. Logo, assumo um posicionamento de outra natureza e recorro a Foucault (1995) para um último fio, aquele que dá o nó cego final. Eu o nomeio fio de amarração “*the end*”, e ele, diz muito sobre essa colcha de retalhos chamada discurso do acolhimento em que:

nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. (...) Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo” (FOUCAULT, 1995, p.256).

Determinar o principal perigo, significa um olhar próprio sobre como a *bruxa*, aquela que apresentei nas primeiras páginas desta dissertação, é constituída na história de acolhimento a crianças e adolescentes abandonados. Aqui o espelho é o currículo do abrigo Resiliência e a bruxa representa os abrigados. Como eu sou o contador dessa história mudo a fala da bruxa, digo, dos abrigados, na perspectiva de dar voz ao silêncio ou silenciamento da infância e adolescência abandonada. Deixo a você(s) leitor(es) o direito e reflexão à resposta: “*Espelho, Espelho meu existe alguém mais abandonado do que eu?*” A história continua...

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de. **O trabalho de socialização de meninos de rua em Belém do Pará:** um estudo sobre a República Pequeno Vendedor. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2010.

ADRIÃO, Maria do Carmo Salviano. **Os serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes:** os desafios e o trabalho com a rede de proteção social. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2013.

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. Estratégias pragmático-discursivas e controle situacional em entrevistas. In: **Dino Preti e seus temas:** oralidade, literatura, mídia e ensino. São Paulo: Cortez, 2001.

AUGUSTO, Flávio. **Algumas considerações sobre a proibição de bonés no Rio de Janeiro.** 2014. Disponível em: <<http://geracaodevalor.com/blog/algumas-consideracoes-sobre-proibicao-de-bones-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: 08 de ago. de 2016.

BAMBI, Lisete. **Governo, Subjetivação e Resistência em Foucault.** Revista Educação e Realidade jan-jun. 2002. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25941/15204>. Acesso em 04 de out. 2016

BAPTISTA, M. V. Um olhar para a história. In M. V. Baptista (Ed.), **Abrigo:** Comunidade de acolhida e socioeducação. São Paulo, SP: Instituto Camargo Correia, 2006.

BENEVIDES, M. V. **A cidadania ativa.** São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.** Brasília, 2006.

_____. **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes.** Brasília, junho de 2009.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente (1990).** *Estatuto da criança e do adolescente.* 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

_____. **Código de Menores de 1927.** Disponível em: <http://www.promenino.org.br>. Acesso em: 18 de jul. 2016.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI. In: 24º Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2001.

_____. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, M.W. (Org). **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Descaminhos. In: **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**/Marisa Vorraber (organizadora) – 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Revisão técnica: Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CAMY, Danilce Vanessa Arte Ortiz. **Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes: marcas pra vida toda**. Ministério Público Federal Procuradoria da República em Mato Grosso do Sul Assessoria de Comunicação Social. Disponível em: <http://www.prms.mpf.mp.br/servicos/sala-de-imprensa/noticias/2015/05/CartilhaVirtual_MPFMS_AbusoSexualInfantil.pdf>. Acesso em 15 set. 2016.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista. In: **História das crianças no Brasil**. Mary Del Priori (org). 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.129p.

_____. **O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, M.W. (Org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

_____. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M.W. (Org). **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

_____. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2004. 150p.

DAHMER PEREIRA, Larissa. **Políticas Públicas de Assistência Social brasileira: avanços, limites e desafios**. Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social -Estudos e Documentos.; Vol. 1; 2006.

DALTO, Natalha. **25 anos do ECA: avanços e retrocessos?**. Disponível em: <<https://redesustentabilidade.org.br/2015/07/13/25-anos-do-eca-avancos-e-retrocessos/>>. Acesso em 19 de out. 2016.

DA SILVA, Francisco Manoel. **Hino Nacional Brasileiro**. 1831.

DAUSTER, Tânia. Entre a antropologia e a educação: a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. In: **Ilha**. Revista de Antropologia. Florianópolis, vol. 6, no. 1 e

2, junho, 2004.

DEL PRIORI, Mary. **História das Crianças no Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DENHARDT, Robert. B. **Teorias da administração pública**. 6 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA. Edição concisa. Editado por Stanley Sadie. (Tradução de Eduardo Francisco Alves). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EIZIRIK, M. F.; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber e verdade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ELAGE, Bruna. **Perspectivas: formação de profissionais em serviços de acolhimento**. São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas. In: **Silêncios e educação**; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). **Silêncios e educação**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 196. V.80. p. 472-481, 1999.

FERREIRA, Laura Valéria. Menores Desamparados da Proclamação da República ao Estado Novo. **Revista Virtual**, Sétima Edição, Rio de Janeiro, 1º semestre de 2008.

FERREIRA, Laura Valéria Pinto. Menores desamparados da proclamação da República ao Estado Novo. Disponível em: < <http://www.virtu.ufjf.br/artigo%207a5.pdf>>. Acesso em: 15 de jun 2016.

FIDÉLIS, Solange S. dos S. Conceito de assistência e assistencialismo. In:_____. 2º **Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Paraná, Unioeste, 2005 (s/p)

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M.W. (Org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov/ 2001.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: In: COSTA, M.W. (Org). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

FONSECA, Sergio Cesar da. **Do abandonado ao menor: o caso do Instituto Disciplinar em São Paulo (1903-1927)**. In: XXX Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro : ANPEd, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1981.

_____. A governamentalidade. In: **Microfísica do poder.** Trad. Roberto Machado. %. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. Verdade e subjetividade. **Revista de Comunicação e Linguagem.** Lisboa, n. 19, 1993.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense, 1995.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Zahar, 1997. 134p.

_____. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder e Saber.** Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. 396.

_____. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres.** Tradução: Maria Thereza da Costa. (1984). Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006b. 232p.

_____. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008. 446p.

_____. **Ditos e Escritos III: estética: literatura e pintura, música e cinema.** Manoel Barros da Motta (Org), tradução Inês Autran Dourado Barbosa. – 2ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos de Michael Foucault).** Tradução: Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010. 132p.

_____. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **O discurso da educação escolar nas histórias em quadrinhos do Chico Bento.** 2008. 146f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2008.

FREITAS, Marcos César de. **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo, Cortez: 2003.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989a.

_____. **Estar lá, escrever aqui.** Diálogo. São Paulo, v.22, n.3, 1989b, p.58-63

GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro (Org.). **Novos rumos do acolhimento institucional.** São Paulo: NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010a.

_____. **Imaginar para encontrar a realidade: reflexões e propostas para trabalho com jovens nos abrigos / [coordenação da publicação Maria Lucia Carr Ribeiro Gulassa] . 1. ed. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA - Associação dos Pesquisadores de**

Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010b. (Coleção abrigos em movimento)

HOUAISS, A. (org.). **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. Versão 1.0. [s.l.]: Objetiva, 2001.

IAN GUEST. **Harmonia**: método prático. Lumiar Editora, Rio de Janeiro, 2006.

JAIME JUNIOR, Pedro. Pesquisas em organizações: por uma abordagem etnográfica. **Civitas**, v. 3, n. 2, jul.-dez. 2003, p. 436-456.

JOBIM, Antônio Carlos. **Garota de Ipanema**. 1963.

LAGO, S. (2008). **Arte da Regência**: História, Técnica e Maestros. São Paulo: Algor Editora Ltda.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial**: contribuições da etnografia. In: Reunião da associação nacional de pós-graduação de pesquisa em educação, 29., 2006, Caxambu, MG. Anais. Rio de Janeiro: Anped, 2006.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes; 2004. p. 35-86

LORENZO, FERNANDES. **Conservatório estadual de música**. Apostila de percepção musical: educação musical, 2012.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCADO, Max. **Experimentando o coração de Jesus**: conhecendo seu coração sentindo seu amor. CPAD, Rio de Janeiro, 2013.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANSANO S. R. V. **Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade**. Revista de Psicologia da UNESP, 8(2). 2009.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 53-79.

MESGRAVIS, Laima. **A santa casa de misericórdia de São Paulo (1599?-1884)**. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1976.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Dagmar Estermann Mayer; Marlucy Alves Paraiso (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Meninos e meninas na rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República Velha. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 85-102, Sept. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 out. 2016.

MURAD, Maria Fernanda Guita. **O sujeito em Foucault**. 2010. Disponível em: <<http://www.spid.com.br/pdfs/2010-2/Atividades-Jornadas-Interna-2010.1-O-SUJEITO-EM-FOUCAULT-Maria-Fernanda-Guita-Muradoc.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

NASCIMENTO, Alcileide Cabral do. **A sorte dos enjeitados: o combate ao infanticídio e a institucionalização da assistência às crianças abandonadas no Recife (1789-1832)**. São Paulo: Annablume: FINEP, 2008.

NASCIMENTO, Maria Lívia do (2014). Crianças e adolescentes marcadas pela defesa dos direitos. **Revista Ecpolítica**, São Paulo, n. 8, jan-abr, pp. 19-40, 2014.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. A história começa a ser revelada: panorama atual do abrigo no Brasil. In: **Abriço: comunidade de acolhida e socioeducação** [coordenação: Myrian Veras Baptista) São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.

O RAPPÀ. **Pescador de Ilusões**. Rappà Mundi, 1996

PARAISO, Marlucy Alves. **Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. *Programa e resumos*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003.

_____. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 22 jun. 2016.

_____. **Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação**. Chapecó: Argus, 2007.

_____. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSIONE, Eric Ferdinando. Políticas Sociais e de Atendimento às Crianças e aos Adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, v.40. n. 140, p. 649-673. maio/ago, 2010.

PIROTTA, Kátia Cibelle Machado Pirotta. **A institucionalização da infância excluída: o Instituto Disciplinar**. Anais eletrônicos do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP Santos, 2014.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Rev. Bras. Educ.**, n. 28. Rio de Janeiro, jan./Apr, 2005.

RAMALHO, Zé. **Admirável Gado Novo**, 1980.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: **História das crianças no Brasil**. Mary Del Priori (org). 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RIBEIRO, Vândiner. **Currículo e MST: relações de poder-saber e a produção da "subjetividade lutadora"**. 2013. 225. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.

RIPOLL, D. "Formosura parelhada na inteligência": a beleza que ensina nos livros infantojuvenis. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Professoras que as histórias nos contam**. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 67-92.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. E ed. São Paulo, Cortez, 2001.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu. da (Org.) **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 30-45.

RUSSEL-WOOD, A.J.R. **Fidalgos e filantropos: a Santa Casa da Misericórdia da Bahia, 1550-1755**. Brasília: UnB, 1981

SANDRINI, O. **Controle Social da Adolescência Brasileira: gênese e sentidos do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Tese. 164p.. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: **Caminho Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras/ Marisa Vorraber Costa e Maria Isabel Edelweiss Bujes (org)**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e Criminalidade no início do século XX. In: **História das crianças no Brasil**. Mary Del Priori (org). 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Marlene Silva dos; NASCIMENTO, Maria Antônia Cardoso. **Dois décadas de estatuto da criança e do adolescente – ECA: da lei à realidade**. V Jornada Internacional de Políticas Públicas, UFPA, 2011.

SILVA, Deonísio da. **De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa**. 17ª e., Rio de Janeiro, Lexikon, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em**

educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: **Caminhos Investigativos II**. Marisa Vorraber Costa (Org.), 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

SOARES, Luis Eduardo; ATHAYDE, Celso; MV BILL. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2005.

SUSSEKIND, Maria Luiza; REIS, Graça Franco da Silva. Currículos-como-experiências-vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015.

TEDESCO, Silva. Subjetividade e seu plano de produção. In: CRUZ, N.V; QUEIROZ, A. **Foucault hoje**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

TORRES, Luiz Henrique. **A Casa dos Expostos na cidade do Rio Grande. Biblos (Rio Grande)**, v. 20, p. 103-116, 2006.

VALEIRÃO, Kelin. **Corpo + Disciplina = Escola?** Revista pensamento biocêntrico, Pelotas – nº 17 – jan/jun, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n.2, p. 161-175, jul./dez., 1996.

_____. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº23, mai./jun./jul./ago., 2003.

_____. **Foucault e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Entregues à própria sorte**. Nossa História, São Paulo: Vera Cruz, 2004.

VIANNA, Adriana de Resende Barreto. **O mal que se adivinha**. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1999.

YAHOO RESPOSTAS. **Lista de discussão**. Disponível em <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080212081221AAY1jcT>>. Acesso em: 08 de agosto de 2016.

ZANON, Alencar Luiz. **É expressamente proibido usar boné na escola**. Programa de Desenvolvimento Educacional, p. 1-16, 2007.