

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
LINHA DE PESQUISA: MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR  
E ESCOLA  
EIXO: MEIO AMBIENTE, JUVENTUDE, ARTE, ESPIRITUALIDADE  
ORIENTADOR: JOÃO BATISTA DE ALBUQUERQUE FIGUEIREDO

AOBRIGO

OU DE COMO ABRIGAR E OBRIGAR BRINCAM DE AMARELINHA NAS  
RELAÇÕES ENTRE EDUCADORE(A)S SOCIAIS E MENINAS EM UM  
ABRIGO DE FORTALEZA

SAHMARONI RODRIGUES DE OLINDA

FORTALEZA, CE

2011

AOBRIGO

OU DE COMO ABRIGAR E OBRIGAR BRINCAM DE AMARELINHA  
NAS RELAÇÕES ENTRE EDUCADORE(A)S SOCIAIS E MENINAS  
EM UM ABRIGO DE FORTALEZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Brasileira da Universidade Federal do Ceará,  
como requisito parcial para obtenção do Título  
de Mestre em Educação Brasileira.

**Orientador:** Prof. Dr. João Batista de  
Albuquerque Figueiredo.

Sahmaroni Rodrigues de Olinda

Fortaleza, 2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- O39a Olinda, Sahmaroni Rodrigues de.  
Aobrigo : ou de como abrigar e obrigar brincam de amarelinha nas relações entre educadore(a)s sociais e meninas em um abrigo de Fortaleza / Sahmaroni Rodrigues de Olinda. – 2011.  
191 f. , enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.  
Área de Concentração: Movimentos sociais, educação popular e escola.  
Orientação: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.
- 1.Adolescentes(Meninas) – Assistência em instituições – Fortaleza(CE). 2.Educação não-formal – Fortaleza(CE). 3.Abrigos para jovens – Fortaleza(CE). I. Título.

---

CDD 361.0508352098131

Aobribo

Ou de como abrigar e obrigar brincam de amarelinha nas relações entre educadores sociais e meninas em um abrigo de Fortaleza

**Área de concentração:** Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola

Trabalho apresentado em 01/ 08/2011

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. PHD. João Batista de Albuquerque Figueiredo - UFC  
( Presidente da Banca)

---

Profa. Dra. Ângela Bessa Linhares – UFC  
(Examinadora)

---

Prof. PHD. João Emiliano Fortaleza de Aquino – UECE  
(Examinador)

## **agradecer e abraçar...**

minha mãe, que me pariu, esta que me deu o sangue de ser carinhoso e entrar... meu pai, minhas irmãs, meu sobrinho (menino Erick que me faz ter vontade de sorrir e dar beijinhos e se for preciso, brigar por mais alegria), minha filhinha Lori Lambe, uma cachorrinha linda que toma conta de mim e me lambe.

aos homens de minha vida :Airton (que me amou e apresentou a Clarice Lispector e Fernando pessoa), Washigton Hemmes ( pela amozade que se arrasta sem as crises de cama) dianton, Marcio, diantonião ( este menino que me fere quando toca e se não toca me fere. Esta fera, este lobi-somem, que me ensinou e me ensina a olhar pra mim, controlar meus impulsos de morte, que faz arte comigo, que me faz pensar que é aqui, é agora, responsabilmente... (graças a ele eu corri em minha escrita, eu não a adiei para outros momentos, outros tempos)... a ele, esta crise que eu vivo: amor. Carne. Abrigo. Ele me habita. Ele me abriga.

às amozades: Franklin, (que sabe de mim) Ivanildo, Paula Campelo, Paula Érika, Leila cidade, Rose Neuri, Assis (meu parceirão que amo), educadores e educadoras que me acolheram...

Bruno Lobo, Fran Bernardino, Tito de Andrea, Leir Pontes, (amigos do projeto cada falso que é minha experiência de vivenciar coletivamente o conflito em sua positividade (e negatividade) e continuar politicamente a com-viver e tentar estetizar a existência:existética).

Às flores que encontrei aqui (vejam só, até na academia há espaços de beleza): Inambê, Elaine, Isabelzinha, Cecília, Raquel, Pedro, Osmar, Rosane, Kelma, Celecina (quem primeiro me recebeu como orientadora), Vandinha, Suzi Élide e sua meirelove, Mazin, Elenir, Patrizia, e demais integrantes do GEAD...

Ao João Figueiredo, por tudo, mas principalmente por não ter podado meus surtos de loucura, por ter me acompanhado e permitido que eu me expresse assim... dessa maneira maneirista rococó, eu... pela parceria...por ter me ensinado o que espero ter aprendido: educação é diálogo e confiança

À Ângela Linhares pela ajuda, pelos papos, pelo carinho

Ao Emiliano pela disponibilidade, pelo Agamben, pelo jeito bonito de ser

Aos autores do abrigo Terra do Nunca (meninas e educadore(a)s) que conversaram comigo

Aos meninos e educadores da Barraca da Amizade

À Duda e Germana, meninas lindas e que querem ser assim, lindas!

Às meninas que conheci pelo mundo e que não desistem...

E especialmente, todo este trabalho é dedicado, ofertado, em homenagem, é dela, por ela, para ela: Dayanne Pires, que ria e dizia “meu deus eu deveria estar triste e to aqui molecando”, e me mostrou que abrigar é mais do que estar no abrigo, mas é tornar a alegria o abrigo da gente e fazer do abrigo da gente a alegria... obrigado Dayane...

À CAPES, pelo apoio financeiro que facilitou minha dedicação

E por fim, ofertar a abba, minha criação-criadorcriatura, este percurso...

## Poema do Menino Jesus

Num meio-dia de fim de Primavera  
Tive um sonho como uma fotografia.  
Vi Jesus Cristo descer à terra.  
Veio pela encosta de um monte  
Tornado outra vez menino,  
A correr e a rolar-se pela erva  
E a arrancar flores para as deitar fora  
E a rir de modo a ouvir-se de longe.

Tinha fugido do céu.  
Era nosso demais para fingir  
De segunda pessoa da Trindade.  
(...)  
Um dia que Deus estava a dormir  
E o Espírito Santo andava a voar,  
Ele foi à caixa dos milagres e roubou três.  
Com o primeiro fez que ninguém soubesse  
que ele tinha fugido.  
Com o segundo criou-se eternamente  
humano e menino.  
Com o terceiro criou um Cristo eternamente  
na cruz  
E deixou-o pregado na cruz que há no céu  
E serve de modelo às outras.  
Depois fugiu para o Sol  
E desceu no primeiro raio que apanhou.  
Hoje vive na minha aldeia comigo.  
É uma criança bonita de riso e natural.  
Limpa o nariz ao braço direito,  
Chapinha nas poças de água,  
Colhe as flores e gosta delas e esquece-as.  
Atira pedras aos burros,  
Rouba a fruta dos pomares  
E foge a chorar e a gritar dos cães.  
E, porque sabe que elas não gostam

E que toda a gente acha graça,  
Corre atrás das raparigas  
Que vão em ranchos pelas estradas  
Com as bilhas às cabeças  
E levanta-lhes as saias.

A mim ensinou-me tudo.  
Ensinou-me a olhar para as coisas.  
Aponta-me todas as coisas que há nas  
flores.  
Mostra-me como as pedras são engraçadas  
Quando a gente as tem na mão  
E olha devagar para elas.  
(...)  
Ele mora comigo na minha casa a meio do  
outeiro.  
Ele é a Eterna Criança, o deus que faltava.  
Ele é o humano que é natural.  
Ele é o divino que sorri e que brinca.  
E por isso é que eu sei com toda a certeza  
Que ele é o Menino Jesus verdadeiro.

E a criança tão humana que é divina  
É esta minha quotidiana vida de poeta,  
E é por que ele anda sempre comigo que eu  
sou poeta sempre.  
E que o meu mínimo olhar  
Me enche de sensação,  
E o mais pequeno som, seja do que for,  
Parece falar comigo.

A Criança Nova que habita onde vivo  
Dá-me uma mão a mim  
E outra a tudo que existe  
E assim vamos os três pelo caminho que  
houver,  
Saltando e cantando e rindo

E gozando o nosso segredo comum  
Que é saber por toda a parte  
Que não há mistério no mundo  
E que tudo vale a pena.

A Criança Eterna acompanha-me sempre.  
A direcção do meu olhar é o seu dedo  
apontado.  
O meu ouvido atento alegremente a todos  
os sons  
São as cócegas que ele me faz, brincando,  
nas orelhas.

Damo-nos tão bem um com o outro  
Na companhia de tudo  
Que nunca pensamos um no outro,  
Mas vivemos juntos e dois  
Com um acordo íntimo  
Como a mão direita e a esquerda.

Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas  
No degrau da porta de casa,  
Graves como convém a um deus e a um  
poeta,  
E como se cada pedra  
Fosse todo o universo  
E fosse por isso um grande perigo para ela  
Deixá-la cair no chão.

Depois eu conto-lhe histórias das coisas só  
dos homens  
E ele sorri porque tudo é incrível.  
Ri dos reis e dos que não são reis,  
E tem pena de ouvir falar das guerras,  
E dos comércios, e dos navios  
(...)  
Depois ele adormece e eu deito-o.

Levo-o ao colo para dentro de casa  
E deito-o, despindo-o lentamente  
E como seguindo um ritual muito humano  
E todo materno até ele estar nu.

Ele dorme dentro da minha alma  
E às vezes acorda de noite  
E brinca com os meus sonhos.  
Vira uns de pernas para o ar,  
Põe uns em cima dos outros  
E bate palmas sozinho  
Sorrindo para o meu sono.

(...)

Quando eu morrer, filhinho,  
Seja eu a criança, o mais pequeno.  
Pega-me tu ao colo  
E leva-me para dentro da tua casa.  
Despe o meu ser cansado e humano  
E deita-me na tua cama.  
E conta-me histórias, caso eu acorde,  
Para eu tornar a adormecer.  
E dá-me sonhos teus para eu brincar  
Até que nasça qualquer dia  
Que tu sabes qual é.  
Esta é a história do meu Menino Jesus.  
Por que razão que se perceba  
Não há-de ser ela mais verdadeira  
Que tudo quanto os filósofos pensam  
E tudo quanto as religiões ensinam ?

(Alberto Caeiro)

## RESUMO

Este texto é o processo de minha pesquisa de Mestrado e tem como objetivo apreender, a partir da relação entre educadores sociais, adolescentes-meninas em um abrigo de Fortaleza, as possíveis mudanças que estes personagens percebem em si quando de seu encontro no ambiente abrigo. A partir deste objetivo, pude perceber: as diferentes práticas discursivas que instituem este “espaço de proteção” conforme dita o ECA; quem são as meninas ditas em “situação de vulnerabilidade” e quem são estes educadores sociais que com elas convivem nesta instituição. A partir do diálogo com autores e autoras como Paulo Freire, Giorgio Agamben, João Figueiredo, Michel Foucault, Loïc Wacquant, Leonardo Boff dentre outr@s descontentes com o atual estado de coisas que rege nosso existir social e nos transforma em vida nua, matável, busquei “escovar a contrapelo” no intuito de perceber de que forma a medida dita de proteção é ao mesmo tempo proteção e punição, ou indagar a quem realmente ela protege se às meninas-adolescentes ou ao estado de coisas atual. Utilizei-me de uma metodologia de cunho etnográfico tendo sido utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: entrevista aberta, observação participante, pesquisa documental e para análise de dados coletados, utilizei-me da Análise de Discurso francesa, destacando autores como Michel Foucault e Dominique Maingueneau. Dessa forma, partindo de algumas palavras-geradoras como adolescência/adolescente, abrigo, vulnerabilidade, educador social, fui descompondo a partitura que põe o abrigo como movimento de abrigar, acolher, de modo a perceber o movimento paralelo de obrigar que compõe práticas macro e micro-sociais instituidoras do abrigo.

**Palavras-chave:** abrigo, vulnerabilidade, relação educativa/social, educador social, adolescente/adolescência

## ABSTRACT

This text designs the process of my Master Course research and aims at reaching, from the relationship between social educators and adolescent girls at a shelter in Fortaleza, the possible changes which those characters perceive about themselves while in touch at the social shelter. From this viewpoint, I could figure out the characteristics of: the girls sent to shelter institutions; the different discourse practices that institute this “protection place” according to the ECA; the girls considered in “vulnerability situation” and the social educators whom the girls share the shelter with. From the dialogue between authors such as Paulo Freire, Michel Foucault, Giorgio Agamben, Loïc Wacquant, João Figueiredo, Leonardo Boff among other discontent thinkers, I tried to understand at what proportion the official protection reveals to be at the same time protection and punishment and also question whether this protection is upon the girls or the state itself. I made use of an ethnographical methodology through the following techniques: open interview, participant observation, documental research, and data analysis from the perspective of the French Discourse Analysis (A.D.), pointing out authors like Michel Foucault and Dominique Maingueneau. This way, from some generate-words like adolescence/adolescent, shelter, vulnerability and social educator, I tried to decompose the structure of the social shelters as a place to give shelter and protection in order to understand the parallel movement of obligation and punishment that institute different political practices.

**KEY-WORDS:** shelter, vulnerability, education/social relation, social educator, adolescence/adolescent.

## SUMÁRIO

Carta à leitora.....	11
Carta primeira: iniciando o caminhar ao ritmo do coro dos (des)contentes: pressupostos teórico-metodológicos.....	20
Carta segunda: “o que foi feito, amigo, de tudo que a gente sonhou?”: mudanças e efetivações das propostas teórico-metodológicas ou como o coro afina e desafi(n)a.....	42
Carta terceira: dando ouvidos às vozes e silêncios ouvidos no abrigo ou de como as práticas discursivas (se) tornam o mundo complexo.....	93
Carta quarta: Por uma Pedagogia do Abrigar ou de como é preciso que não haja obrigar: contribuições da Perspectiva Eco-Relacional.....	156
Carta final: minha (in)conclusão ou de como o fim é sempre início de algum começo.....	175
Coro dos (des)contentes.....	180

## Carta à leitora

Cara leitora,

Devo começar-te estes escritos justificando-me. Perdi o medo de fazê-lo. Não me acho mais ou menos livre por ter de justificar-me em tudo neste texto que compartilha de práticas acadêmicas.

Na verdade, ao longo do processo de Mestrado, refiz as pazes com a Academia e percebi que “chatice” e águas paradas se encontram em todas as nossas instituições e que é preciso passar por elas e levar o que há de bom: os ventos e resquícios de água viva. Talvez assim algo mude.

Por isso, digo-te, leitora, que ao te intuir feminina, busco uma dimensão que se deixa com frequência fora das ações acadêmicas. Digo-te leitora para combater esta “neutra” forma masculina que sempre aparece em textos acadêmicos.

Mas não paro por aí. Parto para uma dimensão que engloba o masculino e o feminino e outros rótulos a mais com os quais nos “limitamos”, nos prendemos e nos deixamos encaixotar, enquadrar.

Desta forma, partindo de uma brincadeira comum entre os componentes e as componentes do Grupo de Educação Ambiental Dialógica (GEAD), tratamo-nos por ela, leitora, no intuito de abarcar a noção de pessoa, noção sóciohistóricultural como as outras, mas que permite uma maior dimensionalidade, sem o formalismo de rótulos unidimensionais.

Esta carta é a mais difícil de escrever. Sim. Cartas. Este texto é um conjunto de cartas. Uma dissertação epistolar romanceada ou um romance-epístola dissertativo. De modo que assumo que faço literatura e ciência e arte e religião e... formas de conhecer o mundo, de instituí-lo, de inventá-lo, de apresentá-lo.

Escolhi que fosse carta, pois esta escritura – palavramundo (FREIRE, 2009b) que cria personas a partir de minha (a)colhida pelo mundo, no mundo, com o mundo – pois que este gênero textual assume em sua forma o diálogo e as limitações: é datado, tem interlocutor específico, ainda que possa ser lido por outr@s, é íntimo e talvez por isso possa tocar e fazer movimentar outras pessoas.

Assim como tu, que crio agora, uma leitora que não existia antes de eu começar a escrever, assim como eu não existia na escrita antes de me lançar nesta trama de fios que formam esta tessitura que ora lanço para a objetividade: o encontro com outr@s interlocutore(a)s. Somos gestos de escrita, gestos de leitura (AGAMBEN, 2007).

Este texto só existe, pois que um dia eu disse sim. E disseram sim a mim: @s educadore(a)s com quem com-vivi, as meninas com quem habitei. As pessoas que encontrei por lugares-tempos diversos.

Este texto só se cumprirá se for lido por ti que agora invento na escrita. Este texto só se cumprirá se for diálogo com outros e outras interlocutore(a)s nas cadeias discursivas que nos perpassam. Nada mais triste do que uma carta fechada. Sua mensagem é solidão encarnada em seu fechamento.

Escolhi romancear este texto, torná-lo arte (“será arte?”) sendo-o ciência, sendo-o uma pesquisa sobre pessoas bonitas que querem enfeiar. Este foi o principal motivo: querem enfeiar o mundo e precisamos urgentemente estetizar nossa existência: existética...

Devo dizer-te logo que minha escrita é uma escrita repetitiva: uma escrita-mantra que se repete para transcender imanentemente meu corpespírito: eu. Repito para tentar ser o que repito: um político do amor, um educador do abrigar, um lutador com palavras de acarinhar, em detrimento de outras que nos empobrecem, e nos tornam vida nua, matável (AGAMBEN, 2010).

Escrita-mantra que repete para modificar, tornar diferente, ou como diz os versos de Manoel de Barros, repetido em outros lugares dessas cartas: “Repetir repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom de estilo (BARROS, 2010b, p. 300).

E utilizo este dom para pentear a contrapelo (BENJAMIM, 1994) até desenhar o jogo de amarelinha que forma nosso existir, nossa narrativa: cosmo e caos, abrigar e obrigar, brincando machucam ou cuidam de meninas.

Escolhi dissertar romanescamente nossa narrativa existencial para dar cabo da complexidade de nosso cotidiano: não dá para dizer que agimos de uma mesma forma sempre, este é um mito que chamamos de universalismo e é preciso pensarmos num

intersubjetividade: são diversos, diferenciáveis os versos que compõem a canção de nossa existência que podemos tornar existencial.

Geralmente, como afirmo nas cartas que lerás a seguir, contamos a vida humana em anos, e esquecemos os segundos que nos arrastam, nos deixam absortos em sensações, emoções e pensamentos que não nos explicam: “me explica porque um olhar de piedade cravado na condição humana não brilha mais que anúncio luminoso?” (BARROS, 2010b, p.15).

Sim, leitora, esta escritura é sobre os segundos de vida em abrigo. Abrigo para meninas consideradas – instituídas – “adolescentes em situação de vulnerabilidade” e suas relações com educadore(a)s sociais em um abrigo público de Fortaleza que chamei de Terra do Nunca. Queria saber das transformações que poderia haver nestas pessoas que ali se encontram, se cruzam no ambiente abrigo.

E criei para isso um interlocutor especialíssimo para mim. É um personagem meu assim como tu és agora uma personagem que necessito para minha escrita. Desculpe-me, mas só sei criar para @ outr@, daí precisei te dar vida para que eu viva.

Assim também aconteceu com meu interlocutor carinhoso. Um menino-menina. Um adulto-criança. Um ente sem nome, sem rosto, uma sensação-racional. Uma razão intuitiva. Dizem que tem um nome, dão-lhe vários nomes e uma inexistência.

Para mim, existe, pois o criei. Era preciso. Herança de minha mãe, Hilda Hilst, que o buscou em todos os seus escritos e sempre o quis aqui, e não lá, alhures, algures. Este sem rosto que busco e que criei para que eu possa existir mais amenamente, é para mim, o menino-menina que vive em mim e fora de mim, mas que sinto em meu corpo:

É neste mundo que te quero sentir  
É o único que sei. O que me resta.  
Dizer que vou te conhecer a fundo  
Sem as bênçãos da carne, no depois,  
Me parece a mim magra promessa.  
Sentires da alma? Sim. Podem ser prodigiosos.

Mas tu sabes da delícia da carne  
Dos encaixes que inventaste. De toques.  
Do formoso das hastes. Das corolas.  
Vês como fico pequena e tão pouco inventiva?  
Haste. Corola. São palavras róseas. Mas sangram.  
Se feitas de carne.  
Dirás que o humano  
Desejo não te percebe as fomes. Sim, meu Senhor,  
Te percebo. Mas deixa-me amar a ti, neste texto  
Com os enlevos  
De uma mulher que só sabe o homem (HILST, 2005, p. 31).

Sim, leitora, trata-se de uma imanência em que se transmuta minha escrita-mantra. Se há alhures, deixe-se cada dia com seu cuidado, e cuidemos de nosso maltratado corpo de aqui, de agora.

É preciso que beijemos e façamos feliz este corpo-de-Terra que nos acolhe, e imaginemos que realidades que não vemos nos acompanham, assim como Iracema, Macunaíma, Capitu são personas que me acompanham em meu viver. Em nosso viver. Assim como as meninas que conheço não existem para alguns(mas). Como negá-las em mim? Nelas mesmas?

Trata-se então, de sair da idéia de convencer alguém e simplesmente expor, fazer arte, fazer literatura. Em arte não se quer convencer, dizer “a verdade”, quer-se apenas dizer, interagir, mostrar o mais secreto e por isso mesmo, o mais vital.

Ou, como canta o poeta Caetano Veloso: “Eu não espero pelo dia/ Em que todos/ Os homens concordem/ Apenas sei de diversas/ Harmonias bonitas/ Possíveis sem juízo final(...)”.<sup>1</sup>”

Meu íntimo é o que me faz lançar-me no mundo, para o mundo. Por isso crio arte, para poder existir: existética. Tal qual a flor que irrompe bela e, por vezes, não é percebida, mas existe em sua beleza.

---

<sup>1</sup> Versos da canção “Fora de ordem” do disco Circuladô de Fulô, de 1991.

Dessa forma, não se trata de uma religiosidade no sentido de uma instituição, mas no sentido de um movimento religioso-literário: como o mantra, como os itans, como as ladainhas que são parte do acervo de nossa literatura oral popular.

Uma religião-arte com o intuito-desejo de palavrar o mundo: “A arte atualiza a religião, mesmo quando elege o Homem no lugar de Deus, como em Kandinsky. O artista como *intérprete* do amor relaciona-se com uma forma exterior que exerce sobre ele o império ou o encanto” (PASSETTI, 2007, p. 70).

Sim, a arte, a religião, a ciência (porque não?), como uma interpretação do amor, do mundo. Este mundo talvez seja a prova mais exacerbada de que há um amor enorme, a Terra, que nos acolhe, nos abriga, e a qual exploramos, matamos aos poucos (BOFF, 1996).

Talvez seja o amor a matéria essencial da arte mais sincera, da escrita mais sincera, mais profunda. Daí que a obra mais profunda, geralmente, é aquela mais pessoal, mais íntima, mais pessoal.

Minha escrita-mantra, leitora, busca desvelar o amor que nos acompanha e que, de tão grande, de tão intenso, nos faz cometer equívocos por não sabermos onde colocar tanto. O amor de que falo é o domínio de emoção que une partículas, une entes, une ao invés de desmembrar (MATURANA, 1998).

Por isso, reafirmo, minha necessidade constante de fazer de tudo poesia, ou, de romper minha limitação e perceber a poesia que há nas coisas, instituindo-as arte, beleza, emoção, vida.

Daí ter feito romance epistolar-dissertativo. E ter como interlocutor Abba. Este ente sem nome, mas que, herança de Hilda Hilst, ganha nomes diversos, múltiplos, nomes-sugestão, pois que não O sei, apenas intuo o Amor: “O que tu pensas gozo é tão finito/ e o que tu pensas amor é muito mais” (HILST, 2004b, p.30).

Abba, minha personagem, é apenas um naco de amor, o que tenho. Uma intuição-amor. Uma razão limitada, mas ainda assim amor, minha pretensão, minha

percepção. “Tudo é amor, mesmo que seja carma” como diz Cazuza na letra de canção Tudo é amor<sup>2</sup>.

Calma, leitora, Abba aqui não se refere à cultura pop dos anos 1970, mas ao íntimo de uma personagem histórica que me fascina: Jesus de Nazaré, aquele que trouxe a religião do amor e que transformaram numa “religião do Poder – uma crença, uma maneira terrível de *julgar*. Ao invés do dom de Cristo, uma dívida infinita” (DELEUZE, 1997, p. 45).

Sim, Abba é a expressão mais íntima deste homem que aqui esteve e sugeriu para amarmo-nos e que morreu como preso político por sua opção pelos “excluídos do sistema” (BOFF, 1996).

Este homem-menino, personagem dos evangelhos, que falava sobre beleza como forma de existir, que se emocionava olhando as pessoas, que andava com os seres desprezados, este homem-menino falava de Abba, para referir-se à realidade que instituíram como Deus, nome pesado, nome que traz marcas muito fortes pelo sentido que demos.

Entretanto, o sentido íntimo de Abba, “a experiência de sentir-se filho”, sentir-se amado, acolhido, era para este menino-homem, segundo Boff:

*Abbá é a linguagem das crianças para com seus pais e avós. Traduz confiança, entrega, enternecimento e total aconchego. Abbá significa simplesmente “meu paizinho querido”. Esse Abbá-Paizinho tem todas as características da mãezinha, porque é cheio de misericórdia (...). Ele é o pai do filho pródigo que perscruta a curva da estrada para ver se o filho regressa, e, quando o vê, corre ao seu encontro e o cobre de beijos. Não é só o filho que se converte ao pai. É também o pai que se converte ao filho (BOFF, 2006, p.21).*

Intuindo uma escrita-mantra estética, uma existética da escrita, percebi, cara leitora, que deveria, como na poesia visual, traçar em minha escrita aquilo que quero aprender-e-ensinar: agir politicamente em acolhida às pessoas que são mortas pelo sistema-açougue que é nossa sociedade atual.

---

<sup>2</sup> Do disco “Quem não vive tem medo da morte”, de 1988, de Ney Matogrosso.

Daí porque esta personagem Abba foi criada como minha interlocutora. Sim acredito que exista, mas aqui, o mais importante é ser coerente com a escrita que intuía, uma escrita de boniteza que expressasse a boniteza de nossa gentitude, como diz Freire (1992) em nossos percursos e percalços.

Tratava-se de, ao expor meu percurso de pesquisa, dar sentido ao que eu havia feito. E eu não conseguiria falar de acolher, abrigar, educar, amar, sorrir, de uma maneira mecânica, apenas para ser lido por uma banca. Eu deveria colocar meu sangue, minha carne, minha vida, como eu fiz em minha com-vivência com as meninas e @s educadore(a)s sociais que me permitiram escrevê-l@s aqui.

Então, leitora, o que tu lerás, é um romance-dissertação que escrevi em forma de cartas à Abba - que recebe nomes compostos, para fazer notar o multiverso que compõe meu íntimo, minha ligação com o Sem-nome -, personagem que criei para que eu pudesse viver em minha escrita.

Escrita-mantra que repete e ousa nomear. Nomear como poesia. Nomear para criar beleza, e não para rotular e controlar o pulsante movimento dessa água-viva que nos faz caminhar e brincarmos pelo tempo-lugar de nossa existência.

Assim encontrarás o percurso dessa escrita-mantra, meu viver, minha existética:

Na primeira carta, tu encontrarás meus pressupostos iniciais, minhas primeiras percepções de pesquisador-aprendiz junto aos autores e autoras que primeiramente me acompanhavam, antes de meu projeto escrito, e durante minha inserção no campo de pesquisa: o abrigo Terra do Nunca. Nesta carta está o primeiro contato com as palavras-geradoras de minha inquietação-pesquisa, bem como meus objetivos e minha pergunta-problema e o método e técnicas de pesquisa.

Na segunda carta, escrevo à Abba sobre as mudanças ocorridas a partir do contado com as pessoas e lugares de minha pesquisa, e de mudanças de percepção. Dessas mudanças, revi conceitos, e posturas, e comecei a dialogar com outr@s autore(a)s, e re-pensei minhas palavras-geradoras, problematizei alguns dos rótulos que me inquietavam e inquietam.

Na terceira carta, depois de explicitar o método de análise das falas ouvidas, sou todo ouvidos às pessoas que ouvi (escrita-mantra), e diálogo com elas, com suas falas, com suas ações, criando perfis para que Abba conheça melhor a beleza e complexidade de nosso agir cotidiano.

Na quarta carta, escrevo à Abba o esboço do que gostaria de ter dialogado com @s educadore(a)s sociais com quem pesquisei sobre relações e transformações. Gostaria de poder ter podido com-versar com eles e elas sobre outras formas de viver, de ser, outras possibilidades, com o apoio de autores e autores que, descontentes com o atual estado de coisas, desejam realidades mais acolhedoras para tod@s nós.

Dessa forma, amparado pela pedagogia de Paulo Freire e pela Perspectiva Eco-relacional (PER), com-ponho uma proposta de Pedagogia do Abrigar, para se contrapor e superar a Pedagogia do Obrigar, que ainda acompanha os movimentos vitais de nosso existir na Terra do Nunca, como tu lerás e, quiça, sentirás.

Ao fim, a conclusão que se abre ao que virá: história sem fim, mas espero que com continuações mais bonitas, mais sensíveis e não tão assassinas como as atuais partituras que nos regem.

Devo, para concluir esta carta a ti, leitora querida, alertar-te que não crio opostos como otimista e pessimista, não acho que sejam antônimas... creio que minha escrita-mantra é otimista, mas não me deixo levar por uma promessa que não se cumpriu, ainda mais quando ela se quis universal.

Daí que busco o plano de micropolíticas que dêem conta de nosso existir cotidiano e aí, no “cotidiano diário”, que seja possível percebermo-nos como aprendizes e ensinantes de algo que seja bem maior do que o que somos agora. Sejamos Abba: meninez encarnada na alegria, beleza encarnada na bondade, sorriso encarnado no corpo, que sangra se não for cuidado...

Um beijo em corpo teu,

Sahmaroni Rodrigues

Em 29 de junho de 2011

(sim, como a vida estes escritos não foram lineares)

O que persigo

Se dispersa

no percurso

ao final

retorno

e me recolho

(Washington Hemmes )

Carta primeira: iniciando o caminhar ao ritmo do coro dos (des)contentes: pressupostos teórico-metodológicos

Abba,

Neste agora inicio meu percurso de falar-te pelo silêncio. O papel escrito, sendo escrito, é silêncio preenchido por vozes, sussurros. São tantas as coisas a dizer-te, tanto a perguntar-te, tanto a inquirir-te, tanto, tanto... Mas abandono-me em meus anseios e apenas te narro o muito que me aconteceu desde quando me pediste para que me movesse um pouco de mim e olhasse para além de meu espelho.

Hoje, 11 de abril de 2011, inicio este percurso de voltar a um ponto que se estende para outros lugares e tempos de minha memória. O ponto ganha corpo: extensão e intenção, além de sentires e querereres. Como falar do que projetei sem percorrer o que projetaram sobre mim? Neste agora, meu tempo é desordenado: meu tempo é memória, é poesia ciente, ciência, tem a objetividade de querer comunicar, de querer interagir... Por onde começar? Tal como a protagonista do romance *A casa*, eu ousou dizer:

Minha memória não se assemelha à dos homens, não faz como os fios em novelo que se desenrolam do princípio ao fim, e sim, à lã cardada que se enovela nas rocas e fusos de mão a se romper, vez por outra, nos torcidos da caneleira do tear, perdendo o fio da meada e esta última palavra me leva a ver a doce tia Alma, assim chamada por seus sobrinhos por ser delas devota, a balançar de leve a cabeça circundada por tranças, a fiar, a tecer no fuso, nos longos serões, seus panos (CAMPOS, 2004, p. 25).

Estes fios desordenados tem sua ordem. Própria. Particular. Comunicam meu mais íntimo, meu mais precioso, o tempo que se forma em mim é um tempo de encontros, de escolhas, de conceitos, de autores e autoras que me sussurra(va)m questões, que me incita(va)m a enveredar-me por esta ou aquela *vareda* sem deixar de mirar ou imaginar – que é um mirar com os olhos fechados – como é a vegetação do que não percorri:

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo.

Espécie de acessório ou sobresselente próprio,

Arredores irregulares da minha emoção sincera,  
Sou eu aqui em mim, sou eu.  
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma  
Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade em mim.  
(PESSOA, 1992, p.44)

Sou também os caminhos que não percorri, sou os modos que não “modei”, sou as falas que não falei: sou isso tudo de forma silenciada, pianinho. E sou melhor quando assumo o que percorri, e afirmo que para mim não és nada do que dizem.

Quero te dizer, doce Abba, que tu não és meu deus. Tu és apenas uma criancinha franzina que se não acolho, morre de frio, e depois sorri e me pede que eu seja cobertor para todos e todas que cruzarem por mim: “Você há de me perguntar por que tomo conto do mundo. É que nasci incumbida. Tomei em criança conta de uma fileira de formigas...” (LISPECTOR, 1998, p.56). Pois bem, digo-te que projetei ir direto ao assunto e aqui estou a deslizar por palavras: Vazio. Solidão. Silêncio. Meu silêncio é feito de tantas vozes! O silêncio é o escuro da palavra!

Como aquela que ainda ouço: no sábado, 09 de abril deste mesmo ano, apresentei-me mais uma vez junto ao coletivo projeto cadaFalso. Montamos a instalação “Breu”, que explora o escuro e as sensações que ele causa. Minha ação se baseava numa carta de Madre Teresa de Calcutá endereçada a seu diretor espiritual onde ela dizia de sua solidão, de sua busca por deus numa alma vazia e seca e sem fé que era a dela.

Eu emergia da escuridão numa sala clareada pela luz onde o público esperava, dava passos desordenados, fazia movimentos leves, ensaiava choros silenciosos, tateava, buscava, enquanto um outro começava a vendar o público, um a um, todos, como eu, deveriam ver o escuro do de dentro ( o silêncio é o escuro da palavra!). Além das vendas, uma roupa preta – calça riscadinha de branco – e trapos pretos amarrados pelo meu corpo – braços e pernas – e quando todos estavam vendados, eu me desvendava e lia a carta-lamento de uma das mulheres mais impressionantes e mais admiradas por mim.

Ao terminar a leitura, eu conduzia o público com minha voz-chamamento que dizia “venha, seja minha luz”, voz que madre Teresa ouviu e atribuiu a Jesus, e fez com que ela começasse a obra que a tornou símbolo de candura nestas plagas.

Depois de transcorrida toda a instalação, dos aplausos do público a nós e de nós ao público, saímos os amigos-artistas: fomos comemorar e bebemorar, para os que gostam de. Fomos a um restaurante na Avenida Alberto Magno, no Montese, e enquanto comíamos, um “senhor de rua” veio a nos implorar comida, que lhe pagássemos algo para comer e entre ameaça e promessa dizia-nos: “deus os conduza em paz para suas casas”.

Não nos olhamos na mesa, não olhei para ele e vi o peso do silêncio de meus amigos... lembrei-me de minha cena, de eu em minha noite escura lendo madre Teresa, e agora eu já não consegui nem mesmo dar um pedaço do que eu comia... não tinha dinheiro o suficiente para pagar-lhe um lanche e nem desprendimento o suficiente para dar-lhe uma parte do meu... Madre Teresa tinha ficado para trás, como um instante de arte.

Naquele momento lembrei-me de teu riso infantil que me acompanha, lembrei-me que deveria escrever-te, talvez para me redimir por aquele homem que não olhei, mas o senti fundo em mim, tanto que minha memória o traz para estes escritos que aqui se iniciam e que dirijo a ti.

Por que tudo isso? Para relembrar-te do como toda esta pesquisa surgiu: de encontros, de relações, de fogos produzidos por corpos que se cruzam por entendimentos-e-desentendimentos, por sentimentos e sem-entendimentos: eu-outr@, outr@-eu, outr@s.

Quando projetei esta pesquisa, ela nasceu antes de fazer as pazes contigo! Primeiro foi aquele livro de Hilda Hilst – a obscena senhora d -, o homem que me mostrou a responsabilidade inerente a se relacionar, o preço de amar no escuro, às escondidas, como uma sobra, como se isso de amar fosse vergonhoso e abjeto. Depois vieram as meninas, o abrigo, o susto maior.

Veio tudo junto, um depois do outro, formando escoriações em meu corpo, me fazendo rodopiar, chorar e gozar (Eu também pedia alento, como aquele homem, e

também não olhavam para mim... ou talvez olhassem de dentro, como eu o fiz, e ele não viu assim como eu não vi se me olharam).

Veio após isso a necessidade de um alento espiritual: li sobre religiões, sobre deuses, e um dia, de repente, Abba tomou conta de mim e chorei de não ser mais abandonado em um abrigo-terra solto no espaço. Tu, menino-pássaro, que eu cuido para que não sofra, agora é meu ninho.

Veio a necessidade de estudar, de me estudar: quem sou eu? Quem são estas meninas? Quem sou eu com estas meninas? Quem são estas meninas comigo? Que é um abrigo? Sou eu um abrigo? Elas o são? O que há de errado com elas? O que há de errado com o abrigo?

Lembro-me enfim, de estar no centro espírita Francisco de Assis e ouvir a fala da professora Ercília Braga sobre sua pesquisa e me vir, como num *insight*: “minha pesquisa será em educação, pesquisarei sobre abrigos”, e sorrir. (Em verdade, devo dizer-te: o fato de eu estar naquele lugar se devia a mais uma tentativa de aprender algo que pudesse amenizar, melhorar minha relação com as meninas no abrigo, com o abrigo).

Estudei, fiz a prova de seleção, passei, emocionei-me, pois achava que encontraria respostas para minhas indagações. Fiz disciplinas, conheci pessoas, fiz amigos e amigas, li, estudei, meditei, iniciei-me no reiki, fiz meu projeto, mudei de orientador, refiz meu projeto, montei banca de qualificação, qualifiquei o projeto...

Como ele era? O que me movia? Queria inquirir relações. O que são? Relações? Meu projeto foi feito, desfeito, refeito. Era outro. Era o mesmo. Tinha uma linha de construção ou era feito em espiral?

Isso tudo, Abba, para dizer-te que meu método, minhas escolhas, as vozes que me acompanharam e me acompanham, @s autore(a)s que dialogamos, tudo enfim, veio nascendo antes de eu “definir” meu projeto, antes de eu definir objetivos, antes de eu materializar em algumas páginas e ser qualificado, ali já havia um processo metódico, metodológico que se compunha de encontros, fricções que agora transformo em ficções:

A ilusão do método se baseia em que uma vez chegados à meta podemos inventar retroativamente um caminho direto que una o fim e o princípio – amparados na virtude da clareza expositiva e do aproveitamento pedagógico -; trata-se, enfim, de reescrever a história complexa substituindo-a por uma fábula com desenvolvimento linear e final feliz (NAJMANOVICH, 2003, p.31).

Não sigo em linha reta. Meu caminho é composto por *varedas* espirais. Meu método, devo explicitar, não começou quando concluí meu projeto de pesquisa, quando concretizei-o naquelas páginas. Antes, ele vinha se formando em cada discussão de aula, de cantina, de lista de e-mails, em cada conceito refutado, em cada autor(a) conhecid@, em cada conversa pelos bares, ruas, lugares onde passei.

Não há, portanto uma linearidade em meu percurso. E isso continuou em minha “pesquisa empírica”, que, também devo dizer-te, iniciara-se ainda quando eu transitava e dialogava com as pessoas, fragmentos inteiros de vida, pelas praças, nas salas de aula, nas cantinas, no bosque, na biblioteca, nos teatros, nas ruas, nos pontos de prostituição, antes de qualificar, depois, no abrigo, fora dele, com as meninas, com @s adult@s, onde, enfim, me foi dado transitar:

Essa preparação de método é infinita, infinitamente expansiva. É uma preparação cuja realização final é sempre adiada. O método só é aceitável a título de miragem: ele é da ordem do Mais tarde. O homem entre o Nunca mais e o Mais tarde (BARTHES *apud* GARCIA, 2003, p. 207).

Criar um projeto no sentido de mapa para não me perder, no sentido de algo que me localizasse no discurso infinito, sabendo que este mapa iria sendo modificado conforme os impactos com as pessoas que iriam estar comigo no *locus* de pesquisa que escolhi (Ainda sinto dúvidas se o escolhi ou se ele me escolheu, mas sei que tu aproximamos os apaixonados).

Dei-(me)lhe um norteamento sabendo que os ventos são muitos e variados e que isso iria modificá-lo ao longo da trajetória e que tudo isso seria meu método, minha (auto)pesquisa, minha história junto/com outr@s. Aqui re-cito o poema que no meu projetoescrito citara:

Tenho por princípios  
Nunca fechar portas  
Mas como mantê-las abertas  
O tempo todo  
Se em certos dias o vento  
Quer derrubar tudo?...  
(Jorge Salomão<sup>3</sup>)

Intitulei-o de *Educar em âmbito de abrigo: o encontro entre educador(as)es e educandas e o transmutar-se em ou(t)r@*, buscando fazer um tema-concreto, tal qual um poema... Interessavam-me as possíveis mudanças, transformações, transmutações ocorridas tanto nas meninas quanto n@s educadore(a)s sociais quando se encontram no/com o abrigo. Transmutar-se em outro, outra, ouro, aura, tudo junto, imantado nos corpos.

Falei de meus encontros/relações que me fizeram ter outra percepção das pessoas, dos lugares, das situações: o livro, o homem, as meninas. Meu “click” que me tirou de meu inferno, minha prisão interna, estar encerrado em mim próprio, “Inferno, etimologicamente, significa estar fechado” (CREMA, 1997, p. 48).

A partir destas experiências, destes encontros, senti necessidade de pensar encontros de pessoas num lugar nominado abrigo. Para isso, eu sabia que deveria me perguntar sobre quem eram aqueles seres, o que falavam dele(a)s, o que ele(a)s mesm@s tinham a dizer sobre si:

Esta pesquisa, portanto, enfoca as práticas educativas dos educadores(as) sociais que atuam em um abrigo de uma Organização Governamental (OG), o Abrigo Terra do Nunca, e tem como recorte específico a relação/ encontro educador(a) social/ educandas-adolescentes. Adolescentes e educadores(as) que estão no/com o abrigo, convivendo no/com o espaço-tempo do abrigo (OLINDA, 2010, p. 6-7 mimeo).

Cito-me, pois sei que ali não mais sou eu. Eu é outro, daí a necessidade minha de citar aquilo que arquitetei na escrita de um projeto, de uma receita que não é o bolo, mas que é a receita **de** bolo. Devo também relacionar-me, dialogar com o que escrevi antes, eis, doce Abba, o porquê de me citar a mim-outro.

---

<sup>3</sup> Extraído do disco de *A fábrica do poema* de Adriana Calcanhotto, EPIC/ SONY MUSIC, 1994.

Há(via) perguntas naquele lugar, o papel impresso. Me problematizava, problematizando minhas relações a partir de relações e de diálogos com outr@s autore(a)s:

Portanto, problematizando essa realidade, pergunto: é a relação educativa, havida entre educadore(a)s sociais - educandas (adolescentes) de um abrigo para meninas, facilitadora de uma percepção em ambos como “sujeitos de direitos” responsáveis por seus espaços de convivência? É possível, neste espaço, uma divisão democrática do poder inerente às relações sociais? Este relacionar-se projeta a formação de uma autonomia e cidadania n@s autore(a)s envolvid@s? Ou seria o espaço do abrigo um lugar a mais por onde estas meninas transitam e um lugar a mais onde estes profissionais trabalham, e que @s fazem *ser-menos*? Há, no relacionar-se com uns e outr@s e com o espaço do abrigo um elo entre palavra e ação na prática deste(a)s profissionais? Há um projeto comum de *ser-mais*? Em síntese, a questão central deste trabalho é: **Quais mudanças @s autore(a)s envolvid@s nas inter-relações havidas no espaço-tempo do abrigo Terra do Nunca apreendem em suas percepções de si e d@s outr@s?** (*op.cit.* p. 16).

Com esta problemática, ative-me em objetivos, seguindo protocolos de um discurso no qual me insiro, o discurso acadêmico. Chamei-os de fala-ações, pois sabia que cada passo meu e das pessoas envolvidas na pesquisa estariam repletos de teoria, de falas, de ações teorizadas, de teorias agindo silenciosamente e, por vezes, criando monstros, transformando príncipes em sapos ou não permitindo que os sapos pudessem exercer sua anfíbidade. Meus objetivos eram:

Fala-Ação geral (objetivo geral):

Perceber o relacionar/encontrar entre educadore(a)s/educandas em um abrigo visando captar/apreender que potenciais transformações percebem em suas vidas tanto na forma de se verem, como de verem @s outr@s) esse(a)s autore(a)s quando ali se cruzam.

Fala-Ações específicas (objetivos específicos):

1. Conhecer quem são @s educadore(a)s que atuam junto a esse público, buscando teorizar, a partir da prática destes, sobre o campo da Educação Social
2. Saber quem são essas adolescentes que são encaminhados aos abrigos, visando questionar certos conceitos como o de vulnerabilidade social e pessoal e também uma certa naturalização da noção de adolescência;

3. Refletir sobre o impacto que uma medida dita “provisória” pode causar na vida – que se derrama por outros espaços/tempos – desse(a)s autore(a)s que por ali transitam.

4. Contribuir com uma proposta educativa que contemple uma expectativa dialógica e libertadora para @s envolvid@s no cotidiano dos abrigos. (*op.cit.* p. 17)

Devo dizer-te outra vez, Abba-passarinho, que este processo se deu desordenadamente... não escolhi a pergunta, e depois os objetivos e depois os autores e só depois o método. Tudo se deu no mesmo instante-já que se desenrolava, circulava, volvia e revolia em espaçostempos diversos e concomitantes.

Havia apenas a lembrança de teu sussurro em meu ouvido. O cantarzinho fraco de que “essas meninas sou eu”, a convicção que estava neste processo, e ainda estou, por estas meninas e meninos que me ensinam a não me curvar diante das pedrinhas das *varedas*.

Havia vozes, perpetrei corpos de conceitos, toquei-os, “desde sempre tudo toquei, só assim é que conheço o que vejo, tocava os morangos antes do vermelho, tocava-os depois gordo-escorridos, tocava-os com a língua também, mexia tudo muito...” (HILST, 2004, p. 61).

Perguntava-me, o que há por trás do que não vejo em cada conceito? O que formam os conceitos quando encarnados? E de pergunta em pergunta, formei um grande coro de vozes, descontentes, de autore(a)s que, antes e junto de mim, indagavam sobre o que temos feito a nossas crianças e adolescentes e jovens: o que temos feito a nós mesmos, uns aos outros.

Projetei-os no papel seguindo uma necessidade de minhas emoções. É Maturana quem afirma:

A poesia da ciência se baseia em nossos desejos e inquietudes, e o curso seguido pela ciência nos mundos em que vivemos está guiado por nossas emoções, não por nosso raciocínio, já que nossos desejos e inquietudes constituem as perguntas que perguntamos quando fazemos ciência (*apud* GARCIA, 2003, p.199).

Mediado pela emoção, toquei a selecionar conceitos – e aqui me lembro dos confetos da Sociopoética – que me pareciam mais ética e esteticamente aceitáveis para me relacionar com os entes da pesquisa: meninas, educadore(a)s, abrigo.

O primeiro autor com quem dialoguei naquele tempo-espço, corpo outro que eu era, 29 anos, hoje 30, barriga a menos, leiturasvivências a mais, foi Paulo Freire, autor que já me acompanhava desde minha estada como educador social no abrigo pesquisado.

Aqui, Abba-delírio-meu, permita-me dar voz à voz que tive, quando projetei no papel esta caminhada para saber dos entes. Era minha lamparina para atravessar a treva, me entrevar. Faço isso, repito, para me ver naquilo que fui, que escrevi, que tornei corpo, projeto.

Colocá-lo-ei com uma vírgula no início (na seqüência deste parágrafo) e dois pontos ao final dessa longa citação (na página 35). Retirarei paragrafação para que tu saibas onde acaba citação de um outro e recomeça este que sou hoje e não serei amanhã, ainda que com indícios do que fui hoje e ontem no amanhã.

, E assim, em meio ao emaranhado de palavras, captar aquelas às quais nomearei como categorias principais de meu trabalho que aqui explicito: educador(a) social, abrigo, adolescentes, vulnerabilidade social, relação educativa.

Dessa forma, para buscar o princípio de relação educativa, ancorarei meu caminhar na educação dialógica de Paulo Freire, complementando seu pensar com a Perspectiva Eco-Relacional (PER), teorizada por João Figueiredo.

A questão da relação educador(a)-educand@ aparece na obra freireana como uma questão de importância primordial. Poderia afirmar que uma *Pedagogia do oprimido*, como ele propõe o pensar a ação educativa para libertação d@s oprimid@s, só é necessária devido a existência de relações de opressão, de dominação, como a sua superação poderia ser pensada se as relações fossem paritárias e exercidas de modo a que o poder de falar e agir como sujeitos – autore(a)s - que compõem uma coletividade, fosse respeitado como direito, e incentivada neste relacionar-se. Relações de exercício de democracia, portanto:

A pedagogia do oprimido (...) é a pedagogia dos [seres humanos] empenhando-se na luta por sua libertação. (...) A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da inter-subjetividade, se apresenta como pedagogia do [ser humano] (FREIRE, 1987, p.40-41).

A partir deste pressuposto, busquei em obras de Freire (1987; 1996; 1997) a maneira como este educador tratava da questão do relacionar-se entre educadore(a)s e educand@s. Buscando ainda em sua *Pedagogia do oprimido*, é possível afirmar que este exercício de democratização das/nas relações, é percebido por este educador a partir da percepção de três formas e/ou concepções de prática educativa (1987, p.57 – 72).

É de grande valia também perceber que toda a base de se pensar a relação educativa em Freire se dá pelo fato de se ter no modelo, no testemunho, na coerência daquilo que falo como educador, para que aquilo que falo seja de fato o que faço, como um primeiro momento de ação cultural democrática (FREIRE, 1996, p.34).

É necessário encarnar palavras éticas e estéticas para que assim o mundo também o seja, ainda que lentamente, sem esquecer que ser coerente é também aprendizado (OLIVEIRA 1996, p.10). Sem esquecer, acrescento eu, que ser coerente não se confunde com ser perfeito, atributo que não se exige de um humano<sup>4</sup>.

Geralmente, chama-se a atenção para a dicotomia “educação bancária” *versus* “educação libertadora/problematizadora”, não se atinando para uma terceira forma (FREIRE 1987; 1997) também alertada pelo autor, que seria um meio-termo ou distorção dessas duas outras, e que chamarei aqui de “educação licenciosa”.

Diz Freire, alertando para o fato de se ter respeito pel@ educand@ na relação educativa:

Respeito que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravvia e vira autoritarismo (1997, p.40).

---

<sup>4</sup> Perdoe-me, leitor, referir-me agora a um ícone do amor que venho buscando e que parece ser proibido falar-lhe o nome ainda que seu nome seja Beleza: “Por que me chamas de bom? Só Deus é bom” (Marcos 10, 18. Novo Testamento. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2004).

É importante salientar que na ação educativa em que se pese a relação educador(a)-educand@, deve-se apreender a autoridade não como alguém que tem mais poder, mas como alguém que tem mais responsabilidade ante e com o grupo, sendo necessário que haja limites claros – criados e discutidos pelo grupo - tanto para educadore(a)s como para educand@s, com o intuito de que não se descambe na licenciosidade, ou no autoritarismo.

Percebo esta “postura educativa” licenciosa como uma forma distorcida das duas práticas melhor teorizadas por este educador: a educação bancária e a educação libertadora e/ou problematizadora.

A primeira forma de educação seria aquela em que @ educador(a) se põe acima d@ educand@, e disserta-lhe sobre conteúdos previamente escolhidos, “depositando-lhe” e prescrevendo-lhe conteúdos e modos de agir. Seria uma relação sujeito-objeto, ou sujeito-sujeito objetivado, coisificado. Nessa perspectiva, @ educand@ não é incentivad@ a perceber as contradições de seu espaço-tempo social, mas apenas formatado à adaptação, à domesticação (*op.cit.* p.59).

Ao contrário desta atitude educativa, temos a educação libertadora e/ou problematizadora que se coloca como antagônica à anterior (*ip.id.* p.68). Nesta proposta de educação, @ educador(a) pensa junto com os/as educand@s, problematiza a partir da realidade deste(a)s, mira-@s como autore(a)s cognoscentes que devem buscar sua autonomia em comunhão. Nesta perspectiva, “ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa sozinho, os [seres humanos] se educam em comunhão, mediados pelo mundo” (*ip.id.*).

Nesta perspectiva ainda, Freire diz que não existem educadore(a)s e educand@s, e chama a atenção para a falsidade dessa dicotomia, incentivando a superação desta (*ip.id.* p. 68) e propõe que tod@ educador(a) é educand@, assim como tod@ educand@ é educador(a), sendo, portanto, possível falarmos em educador(a)-educand@ e educand@-educador(a).

Este processo de formação de palavras por justaposição se torna muito chamativo para a realidade educativa que Freire visa apontar, pois não há prejuízo nos vocábulos *educador(a)* e *educand@*, mas a formação de um novo signo-realidade que não nega as partes, apenas as aproxima, ou melhor, nega a falsa separação:

Educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento (*ip.id.* p.56).

Para este educador,

O antagonismo entre as duas concepções (...) toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (*ip.id.* p.68).

E acrescenta, a seguir:

Não seria possível à educação problematizadora (...) realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (...) O diálogo é uma exigência existencial (*ip.id.*p.68,78).

Portanto, a educação libertadora proposta por Freire é dialógica em todos os seus momentos, desde o primeiro contato com @s educand@s, passando pela busca dos conteúdos – oriundos da própria realidade d@s educand@s que será problematizada – e indo em todos os aspectos relacionais, de modo a se criar um clima democrático e dialógico.

Educação dialógica, portanto, ao contrário da primeira que se mostra em todos os seus aspectos antidialógica. Logo, antidemocrática. Enquanto esta visa fortalecer a criticidade e a multiplicidade de se olhar para os problemas da realidade d@s educand@s, buscando o fortalecimento também dos laços sociais, aquela visa apenas domesticar, acomodar o ser humano ao que já está posto criando-se um clima de fatalismo ante os impasses e contradições do sistema.

Esta educação dialógica, libertadora e problematizadora exige, por outro lado, outras características de quem assim quiser agir:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos [seres humanos]. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a inunda. (...) O amor é (...) diálogo. (...) Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor

é compromisso com os [seres humanos] (...) este compromisso, porque amoroso, é dialógico. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os [seres humanos], não me é possível o diálogo. (...) Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos [seres humanos]. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais (*ip.id.p.79-81*).

Uma educação dialógica seria, portanto, aquela que tivesse fé nos seres humanos, que tivesse crença na superação das contradições que hoje nos cerceiam, que nos entenda como seres inconclusos, e percebesse em cada ser a possibilidade histórica de *ser mais*, enquanto o *ser menos* seria sua distorção (FREIRE, 1997, p.10).

Nesta mesma perspectiva dialógica, crente, esperançosa e amorosa, é possível apontar a Perspectiva Eco-Relacional (PER), proposta por Figueiredo (2007; 2009) e que “traz contributos para os processos educativos ao pensar a inclusão da dimensão ambiental, pedagógica, afetiva, relacional, popular, descolonizante e intercultural para além da dimensão cognitivista ainda tão explorada no contexto educacional” (FIGUEIREDO, 2009, p.29).

Em outro texto, o autor diz que:

Considerar o diálogo nessa vertente [horizontal, fundado no amor, na humildade e na fé nos seres humanos] é considerar a relação direta entre relações e dialógica, o que implica na possibilidade de integrarmos uma Perspectiva Eco-Relacional à dialógica freireana. (FIGUEIREDO, 2007, p.48).

E mais adiante, enfatiza que:

Esta proposta parte do pressuposto da necessidade de considerarmos como indispensável à nossa pesquisa a valorização do outro como legítimo outro que se humaniza nas relações afetivas; a dimensão relacional; a superação de uma leitura cartesiana das relações sociais com as esferas não humanas próprias de algumas culturas autóctones; que as esferas psico-sócio-político-ecológico-natural são indissociáveis; que o econômico é apenas parcela da totalidade; que todos esses são fatores essenciais e indissociáveis de uma perspectiva, que aqui passamos a denominar de perspectiva eco-relacional (PER). (*op.cit.* p.48).

Coadunando-se ao pensamento freireano, e dali nascendo, a PER acrescenta questões que em nosso tempo se fazem mais urgentes, e mais claras, como a percepção do

humano como um ser multidimensional, relacional, estando envolvidos aqui, tanto outros humanos, como outros seres e ainda os espaços-tempos por onde estão.

Conforme Silva, a PER tem o objetivo de:

Incluir as dimensões sócio-histórico-político-ambiental aos paradigmas emergentes, na direção de uma perspectiva mais abrangente que toma a ‘relação’ como fundamento da práxis. Avança de uma lógica antropocêntrica, rumo a uma leitura que inclui contributos “dos novos paradigmas epistemológicos oriundos da quântica e da ecologia” (Figueiredo, 2007, p. 11), bem como a urgência de se pensar os processos formativos em sintonia com as questões ecológico-ambientais.(...)Busca-se, com o desenvolvimento desta proposta uma superação dos padrões característicos da razão instrumental, que fragmentam os autores(as) sociais de diversas formas como a dicotomia entre a afetividade e a cognição, razão e emoção, o humano e a natureza não humana, corpo e mente, o social e o individual, entre outras. (2009, p.07)

Pensar, dessa forma, a relação educativa como foco, e entendê-la não apenas entre educand@s – educadore(a)s, mas incluindo aí o espaço educativo, o tempo em que se dá este encontro, espaço-tempo,conseqüentemente, e outras teias relacionais que apenas serão mencionadas de forma superficial ao longo desta pesquisa, pois percebo a impossibilidade de dar conta de todas as relações que fazem existir o espaço de abrigo.

E penso que a PER contribui também para se perceber um paradigma novo em meio à crise de paradigmas que atravessamos: educar para com-viver com o ambiente, percebendo-se elo de uma cadeia de inter-retro-relações (FIGUEIREDO, 2007).

Sentir o espaço educativo como um dos elos da relação dos seres humanos – uma vez que penso o ser humano como um ser de relações (Freire, 2009, p.47; FIGUEIREDO, 2007, p.41) – faz com que se perceba, no caso desta pesquisa, a importância do ambiente do abrigo, do clima de harmonia ou não entre este espaço e os autore(a)s que por ali transitam. Perceber os espaços como *oikos*, como moradas do ser, ainda que transitórios. Valorizá-los como espaços-tempos que me atravessam quando eu os atravesso. Assim também o abrigo.

Perceber o estar-no-abrigo, como uma oportunidade de exercício de se estar bem no/com o mundo: estar no/com o abrigo. Tentativa de se pensarsentir um educar que leve em conta a relação como foco, repito, educadore(a)s-educand@s-abrigo. Exercício

democrático que nos faça apre(e)dermo-nos como filhos da terra, e não unicamente como filhos de uma nação. Afinal, “eu não tenho pátria, tenho mátria e quero fráttria”, grita Caetano Veloso em sua canção *Língua*.

Se tudo é relação, como posiciono-me aqui, tentar um que-fazer educativo de exercício dialógico, que nos faça perceber a importância de cuidarmos bem de nossa morada, de nos percebermos ligados a tudo: aos humanos, às árvores, aos espaços, aos tempos. Ainda que transitórios. O abrigo como espaço-tempo transitório que me marca e que comigo segue, ainda que eu não esteja lá.

No principal documento que trata dessa questão aplicada aos abrigos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a única descrição que temos para os abrigos é aquela que diz serem estas medidas provisórias e que deveriam ser acionadas em última instância. Não se discute ali sobre a importância de se criar uma cultura de valorização desse espaço. Não é este o intuito da lei, que deve servir apenas como paradigma para que profissionais que atuam junto a este público possam se guiar.

Buscando outras fontes oficiais, encontrei a Cartilha Abrigos (PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA INFANCIA E JUVENTUDE, s/d) que define o abrigo como “espaço de proteção, provisório e excepcional, destinado a crianças e adolescentes privados da convivência familiar e que se encontram em situação (sic) de risco pessoal e social” (*op.cit.* p.04).

Note-se que aí também não aparece a noção de lar, morada, habitação, ainda que transitória, passageira. O abrigo geralmente é percebido como um espaço, algo como neutro, sem marcas, sem afetos, sem pessoas que ali vão-e-vem. Simplesmente espaço. Não se destaca a importância de se relacionar com e no espaço, ainda que transitório, repito. Mais uma vez a sabedoria da arte: “Repetir, repetir - até ficar diferente”. (BARROS, 2009, p.11).

Outra coletânea de textos (PROGRAMA ABRIGAR, 2006), percebe o abrigo como comunidade de acolhida, e define o acolhimento como:

arte de interagir, construir algo comum, descobrir nossa humanidade mais profunda na relação com os outros e com o mundo natural. E deixar que os outros descubram em nós sua humanidade e o mundo nos mostre a sua amplitude (*op.cit.* p. 06).

Esta definição me parece interessante dentro da perspectiva teórica que tenho escolhido. E interessante também seria pensar o abrigo como comunidade, como espaço comum, partilhado comumente por tod@s que por ali transitam, tod@s passantes, deixando passos leves pelo caminho.

Entretanto, um dos grandes entraves de se ter uma imagem de comunidade para os abrigos se dá devido ao fato de não se saber pelo menos o número de abrigos e/ou crianças e adolescentes atendid@s por este tipo de acolhimento institucional, conforme pesquisa publicada (SILVA, 2004), que aponta ainda a diversidade de práticas educativas realizadas nestas instituições, algumas, inclusive, que negam direitos básicos desses sujeitos, como convivência familiar e comunitária, e práticas muito próximas ainda das ações *menoristas* ocorridas anteriormente em nosso país (*op.cit.* p.20).

Penso, portanto, ser necessário perceber como os autore(a)s de minha pesquisa pensam, sentem e apre(e)ndem o espaço do abrigo, para que se possa desenvolver um saber parceiro (FIGUEIREDO, 2007; 2009) sobre/com este espaço e com este(a)s educadore(a)s e adolescentes que ali passam tempos de suas vidas.

Ainda buscando as palavras que aqui relaciono como forma de pensar relações cotidianas, é importante refletir sobre o conceito de adolescente/ adolescência que marca as meninas atendidas neste espaço que ora me debruço e percebo.

Como dito acima, o ECA considera adolescente pessoas entre 11 anos e 18 anos incompletos. Entretanto, autores vem apontando para a tendência que se está dando de se naturalizar o conceito de adolescência:

Na contemporaneidade, a figura do adolescente costuma remeter a uma tendência ditada pelos teens estadunidenses – modelo de todo um estilo de vida a ser consumido pelo restante do mundo – tendência essa presente em anúncios, conversas e notícias. Isto instaura uma determinada forma de ser adolescente como a única reconhecida, a qual conta com o apoio de algumas práticas da própria psicologia – ainda hoje hegemônicas – na propagação e fortalecimento de tal modelo (COIMBRA, BOCCO, NASCIMENTO 2005, p.02).

Neste modelo hegemônico de adolescência, estariam incluídos necessariamente comportamentos inerentes ao próprio processo de adolescer, o que faz com que as referidas autoras venham a utilizar o conceito de jovem, ao invés de adolescente.

Como elas próprias afirmam esta mudança não resolve a questão, pois o conceito de jovem também é construído e ligado a contextos sócio-histórico-culturais específicos. Além disso, geralmente se considera jovem a pessoa entre os 15 e os 24 anos, conforme o relatório **Diálogo nacional para uma política pública da juventude** (RIBEIRO e LÂNES, 2006, p. 05), e isso implicaria deixar de fora algumas meninas que se encontram em medida de abrigo, pelo fato de esta ser pensada conforme a lei específica, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em conseqüência, proponho desnaturalizar e perceber este conceito como um construto histórico, abordando a adolescência como “um fenômeno cultural, produzido pelas práticas sociais em determinados momentos históricos, manifestando-se de formas diferentes e nem sequer existindo em alguns lugares” (COIMBRA, BOCCO, NASCIMENTO 2005, p.02).

Desta forma, utilizo aqui o conceito de adolescente/adolescência não como algo natural, mas sócio-histórico-cultural, e atrelando a esta categoria, a noção de dignidade da pessoa humana – como no ECA e também no artigo 1º, inciso III de nossa Constituição da República (PORTANOVA, 2009, p.44) - , entendendo-a como também sócio-histórico-cultural, ancorado à definição dada por Boff :

Dignidade é um valor. E todo valor comporta duas dimensões básicas: uma atitude de fascinação em face do outro e uma irradiação objetiva presente nas pessoas que originam tal fascinação. (...) Toda vida provoca admiração. É algo imediato e ao mesmo tempo último. Tudo que vive se move a partir de dentro. Constitui-se uma realidade aberta para fora. (...) Toda vida, particularmente a humana, constitui uma realidade indisponível, não-descartável e, de certa forma, irreduzível. Vida é algo que nós não produzimos, mas acolhemos. É um fenômeno que emerge de forma misteriosa dentro da criação. (2004, p.52-53).

Posso sim criar, mas não fazer viver. Ainda o mistério do que “brota” da terra. Entrementes, não me é dado “fazer viver”, posso “deixar viver”. “Permitir” o existir e amar o existente. Daí a necessidade de re-pensar as relações educativas, logo, sociais. Toda a vida, todo o vivente é digno de existir.

Portanova, em excelente ensaio sobre o papel do jurídico em nossa sociedade, afirma que:

A dignidade está no ser humano, pelo simples fato de sua existência. E não há de se falar em uma gradação da dignidade: não há ser humano “mais digno” ou “menos digno” (nem “mais natural” ou “menos natural”). Todos são igualmente dignos. É este o eixo da ordem jurídica, o fundamento da República. (*op.cit.* p. 48).

Também julgo importante discutir a noção de vulnerabilidade social que geralmente vem atrelada às adolescentes que chegam aos abrigos. Julgo importante perguntar: quem está vulnerável, um “sujeito”, fruto de uma sociedade classista, sexista que não respeita @s mais nov@s – não respeita a vida –, ou este modelo de sociedade se sente vulnerável em face de um(a) espécime que não se acomoda ao que está posto?

Outra questão também me inquieta: é honesto um(a) adult@ dizer que – como propõe o ECA – essas adolescentes devem ser encaradas como pessoas em desenvolvimento? Talvez não haja dúvida. Entretanto, corre-se o risco de adult@s esquecerem-se de que somos inacabados, o ser humano é um projeto para o infinito, diria Boff (2009), que se faz na/com a história, diria Freire (1981; 1997).

Dessa forma, é imprescindível perceber-me, enquanto educador, como ser que está- sendo, tanto quanto essas adolescentes que chegam aos abrigos. Tudo é in-tenso aqui, repito.

E aqui começo a discorrer sobre o educador(a) social. A Educação Social surge na Europa (fim do século XVIII) para se contrapor à educação escolar, considerada individualista e não competente para formar pessoas para viver coletivamente, pois reforçava os aspectos individualistas, em detrimento da outra dimensão. (OTTO, 2009, p.31-35; FICHTNER, 2009, p.45-47).

Existem muitas definições para a Educação Social, mas o que mais se acentua é seu caráter não-escolar e seu intuito de formação para o coletivo, para o social, buscando facilitar processos de sociabilidade.

Creio que em alguns momentos este “buscar facilitar a sociabilidade”, se confunde com o que Freire, por exemplo, chamava de educação para a domesticação, para a docilização dos chamados “marginais”. Por isso, utilizarei a definição dada por Makarenko em sua magistral obra O poema pedagógico:

Isto significa que temos de criar o homem novo de maneira nova. (...) O principal é que não se trata de alguma colônia de delinquentes juvenis qualquer, mas, você entende, é a Educação Social...

precisamos de um homem novo assim... (MAKARENKO, 2005, p.12 – 13).

Esta “nova” educação buscava, conforme o trecho acima, a formação de um novo ser humano para um novo social, e é o que conta o romance citado, a tentativa de se criar – práticamente – uma forma diferenciada de educar jovens considerados “infratores”. Foi essa mesma intenção, que fez surgir no Brasil a Educação Social, surgindo primeiramente como uma proposta de intervenção nas ruas, e só mais tarde ampliada para outros espaços, inclusive o escolar.

Indago-me, entretanto como este(a)s profissionais buscam respostas para as demandas de seus cotidianos, onde buscam suporte teórico, em que medida refletem sobre suas práticas, uma vez que em Fortaleza não temos capacitações para educadores sociais, e muito menos formação permanente (OLINDA, 2010, p.19 -29).

:

Aqui sou outro. O de hoje reportado ao ontem e por ele modificado. De alguma forma modificado. Estas foram as leiturasvivências iniciais, depois das que já trazia quando trabalhava no abrigo que estou pesquisando, naquele que um dia chamei de “casa de trombadinhas” e que tu, Abba-brincalhão, me mandaste conhecer, ainda que só um pouco.

Seguindo o ciclo, pensei metodologias: uma receita de como chegar a um fim, mesmo intuindo que não se chega a um fim, mas a outro ponto do processo. Sabia que tudo era perigoso, haveria muitos ventos, sinuosidades pelas *varedas*.

Deveria a cada instante escolher, julgando-se os melhores, os mais aptos para a realidade que se quer conhecer, desvelar. “O que significa pesquisar? (...) é garimpar, criar, experimentar, é descobrir um percurso”. (SALES, 2005, p.72) Escolher é perigoso, pois escolher é viver. É criar o viver. Daí a indagação de quem pesquisa. Que caminhos escolher. Que portas manter abertas e quais fechar (ou seria entreabrir?).

Na mesma página da citação acima, a autora diz que “o encontro com a teoria é um começo” do percurso (*op.cit.* p.72). Manter abertas algumas portas. Aquelas que nos dão um mínimo de firmeza – não rigidez! – no caminho que iniciamos. *Varedas*. Eis meu início. Pensar como captar energias, faíscas e centelhas

de encontros e dos impactos por estes causados. Sabendo que não pronuncio a verdade, mas a invento (*ip.id.* p. 72). A crio. Sou um artista da ciência.

Sou co-criador, crio junto a autore(a)s que neste momento, a partir do contato comigo, dirão e pensarão suas práticas no intuito de construir a pesquisa que é minha. Nossa. Sem ele(a)s, impossibilidade de uma dissertação! Sem ele(a)s esta pesquisa não se faz realidade! Desde ali, projetando, eu intuía isso.

Em meio a esta garimpagem, percebi que deveria ter uma abordagem qualitativa em meu prosseguir caminhando, uma vez que eu desejava buscar os sentidos dados aos encontros e o que daí decorre que @s educadore(a)s e educandas da pesquisa pronunciariam em nosso encontro.

Encontro qualitativo. Tentativa de captar intenções e motivos, a partir dos quais ações e relações adquirem sentido. Interpretar @ outr@. E a mim. E ainda o que falaria do que @ outr@ falou. Viver é perigoso!

Imaginei conviver por algum tempo com este(a)s de modo a vivenciar seu cotidiano. Tempo e espaço, portanto. Favorecer a observação direta do comportar-se humano em seu cotidiano, em seu próprio cenário e cena.

Etnografar @ outr@. Fazer uma “descrição densa. (...) tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos”. (GEERTZ,1989, p.7). Melhor dizendo, Abba, exercitaria uma abordagem de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Ao me dar conta dessa abordagem, toquei a refletir sobre as ações de captar – técnicas de coleta - que utilizaria “em campo”, junto/com aos entes de minha pesquisa. Decidi trabalhar com várias ações, para dar ouvidos a ele(a)s o máximo que eu pudesse.

Decidi, portanto, em minha arquitetura de pesquisa empírica, pelas seguintes técnicas: observação participante, entrevistas, questionários (dados sócio-culturais dos educadores), análise documental (referente ao abrigo), filme-debate e rodas de discussão (MINAYO, 1994).

Como conseqüência de minha observação participante, quis escrever um diário de campo de minha convivência no abrigo, minha ficção, minha palavrção. Desejei

junto a isso ouvir a escrita d@s educadore(a)s do abrigo, e decidi também utilizar o “livro de ocorrências”, pensando que seriam duas escritas significando o mundo.

Projetei fazer entrevistas abertas, de aprofundamento de modo que fosse ressaltado o aspecto dialógico da pesquisa. Nada de perguntas previamente escritas num papel e uma ordem de sequências de falas. O papo diria da relevância e escolha do que falar por parte d@s entrevistad@s. Da mesma forma, faria em grupo, utilizando-me de círculos dialógicos, entendendo-os como:

Espaço de ação educativa em que os participantes estão envolvidos em um processo comum de ensino e aprendizagem, com liberdade de fazer uso da palavra, intervir, (...) re-significar suas práticas e concepções, re-ler o mundo em que estão inseridos (...) instrumento político-pedagógico da Educação Popular, (...) espaço de estabelecimento de relações afetivas, cooperativas e solidárias, com práticas pedagógicas participativas, propositivas e respeitadas, que possibilita o encontro e os confrontos a respeito da construção de saberes e estratégias de intervenções concretas na realidade. (HENRIQUES e TORRES, p. 116-117).

Para analisar, interpretar falações, decidi-me ainda ali pela análise do discurso de vertente francesa. De modo a reconstruir o *ethos* das relações e dos impactos expressos, construídos pelos enunciadores, percebendo que os discursos vão além das falas, mas aí também se encontram, e que permitem “desmascarar e identificar outras práticas discursivas”, verificando-se uma interdiscursividade “que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu outro”. (MAINGUENEAU, 2008, p.31).

O discurso, ou as práticas discursivas são a palavramundo que instituímos, conjuntamente, socialmente. As palavras não são neutras, são o lugar onde interagimos, sóciolinguísticamente. Nesta interação sócio-verbal, os sentidos são construídos, constituídos, instituídos: e o mundo é a instituição dessas práticas. Praticamos o mundo quando falamos.

Gostaria de saber/perceber/apreender a voz sem nome que precede a todas as falas ouvidas (FOUCAULT, 2001), o discursoinstituição, de onde, talvez, sejamos “uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível” (op.cit. p.6).

Assim fui ao campo (a)colher flores. Houve mudanças em todo este percurso, houve trocas de peles, houve riso e choro. O que mudou? O que continuou? O que de fato aconteceu da receita? Isso, Abba-pluma, escreverei na subida do monte, na continuação de minha peregrinação pelo mundo que é teu corpo.

Até um dia, até todos os dias,

Sahmaroni Rodrigues

Carta segunda: “o que foi feito, amigo, de tudo que a gente sonhou?<sup>5</sup>”: mudanças e efetivações das propostas teórico-metodológicas ou como o coro afina e desafi(n)a

Abba, meu longeperto,

Caminhar pelo teu corpo é como surfar pelo vento que me navega: há perigos, há sinuosidades, há dureza e pluma a cada passo, a cada movimento. Há sempre escolhas e planos, pequenos projetos. E sempre a fereza de uns junto à delicadeza de outros, concomitante.

No domingo passado, dia 17 deste mês aberto, após assistirmos a um espetáculo de dança lindo e comovente que emanava movimentos de solidão e busca, conversávamos os dois, o rapaz que me habita e eu, sobre planos, sobre o que eu gostaria de fazer enquanto caminho, enquanto tateio este corpo de areia.

Dianton, este menino-homem que brinca com meu corpo, me disse categoricamente, após falar-lhe de minhas ânsias, de meus planos, de meus projetos futuros: “Mas Sahmaroni, nossa vida muda tanto que de repente estes planos todos teus podem mudar totalmente”.

Parece simples isso, mas carrega em si algo que, parece-me, não refletimos muito, não estamos muito preparados para os ventos que, no entanto, nos atingem a todo o momento. Neste movimento de *ser-mais*, pode acontecer o perder-se, o descambar em sua distorção:

Um ser que, vocacionado para *ser mais* pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo, não é *vocação*, mas *distorção* da *vocação* para o ser mais (FREIRE, 1997, p.10).

Intuíva este perigo no percurso quando comecei meu trabalho, sabendo que coisas poderiam acontecer – e coisas acontecem por toda a corporeidade do tempo – que me fizessem perder de “vistas” o que eu buscava “captar”: relações, transmutações.

---

<sup>5</sup> Trecho da canção “O que foi feito deverá”, composição de Milton Nascimento, Fernando Brant e Márcio Borges do disco Clube da esquina II, de 1978.

Tinha consciência disso durante meu ir (a)colher flores em meu campo de pesquisa, Abba-longeperto, e um terror, um sentimento de que eu “não sabia pesquisar”, um quê de impotência que me amendronta(va) um pouco. Mas me lembrava sempre do porque de minha pesquisa, de minha vontade de dialogar, de aprender a. E busquei caminhar neste *tempolugar* olhando para as flores e os espinhos e conversando com cada um(a), perguntando-lhes como era ser quem ele(a)s eram.

Percebi então que pesquisar não é muito diferente de com-viver. Desde que se tenha uma atitude minimamente de abertura, ainda que sabendo de minhas raízes, raízes aéreas, acostumadas ao vento que as acarinha. Desde que eu não tratasse as pessoas como “coisas de laboratório”. Desde que eu entendesse que eu era aprendiz. E sou. Se algo fica deste percurso, e fica muita coisa, é a constatação de minha enorme ignorância.

Tudo isso vinha vindo ao meu corpo entre dúvidas, risadas, gargalhadas, noites mal-dormidas, conversas com amigos e colegas da faculdade, do GEAD, professores, companheiros de trabalho, enfim, em diálogos, em com-vivências, e isso me dava um pouco de alento, que às vezes me fazia crer que eu estava indo bem, outras me fazia crer que as pessoas que andam pelo teu corpo estão em (suas) buscas e não me darão respostas claras, prontas para requeantar e usar, respostas às minhas questões de (auto)pesquisa. Viver é perigoso!

É preciso, doce-amargo Abba, que saibas que estas questões ainda me acompanham nesta escrita a ti, e espero que não desapareçam, para que eu não pare de procurar, de inquirir, de me perscrutar o mundo, de pesar ilusões. Que o achar-te-me seja perder-te-me e sempre procurar-te-me.

E assim, devo dizer-te de como foi caminhar por entre polpudos crisântemos amarelos, roseirais sem cheiro, e também de perfumes estonteantes, espinhos quebrados, amolecidos e outros prontos para defender a beleza: pesquisar para mim foi percorrer um campo de delícias engolindo o corpo do tempo. Foi aventurar-me pelo que eu desconhecia conhecendo. E, claro, o projeto se concretizou diferentemente do que eu projetei, mas não a tal ponto que eu julgasse irreconhecível.

Mantive o intento qualitativo de minha pesquisa, continuei com minha intenção etnográfica. Iniciei meu percurso de ir “a campo” em setembro de 2010, exatamente dia

06, uma segunda feira, foi quando enviei um ofício à Secretaria Municipal de Direitos Humanos (SDH), junto a uma cópia de meu projeto de pesquisa, para que chegasse à Coordenadoria da Criança e Adolescente/FUNCI, e no dia 10 do mesmo mês recebi um telefonema autorizando-me pesquisar *o abrigo* desde que eu deixasse uma cópia da dissertação na Proteção Especial, setor ao qual o abrigo é ligado.

Interessante que minha pesquisa falava em uma formação continuada com @s educadore(a)s sociais, mas não foi tocado no assunto. Não sei se leram meu projeto. E quando falei dessa proposta, houve desconversação de modo que durante o tempo que estive efetivamente com o/no abrigo, não pude efetivar os círculos dialógicos que eu tanto intentava, nem consegui lugar para a formação continuada que eu propunha inicialmente, como contribuição/continuação da pesquisa.

Retornando à minha narração: neste mesmo dia, 10 de setembro, telefonei para o abrigo para combinar minha ida na segunda-feira próxima para explicar a tod@s o objetivo da pesquisa e minha proposta de formação continuada, enfim, explicitar meu projeto. Surpresa minha, a educadora que me atendeu disse não saber de nada e que a supervisora não estava, pois estava em trânsito para outra instituição, outro projeto.

Enfim, entre idas e vindas, encontros e desencontros, os caminhos que existem em teu corpo-pluma, Abba-menininha-friorenta, fui efetivamente ao abrigo, após ter combinado com a supervisora e esta pedir mil desculpas, no dia 20 de setembro, para apresentar minha pesquisa aos educadores e educadoras, conversar com as meninas e começar minha observação e diálogo com o lugar, as pessoas, o ente-casa-abrigo.

É preciso que eu te diga isso para que fique claro dos entraves, dos desencontros que existem nos encontros mesmos que a vida proporciona. Pesquisar para mim não foi mensurar horários e temperaturas e substâncias, mas foi “adequar” meu corpo-tempo a outros corpos-tempos, foi dançar com meu desejo tendo como pares desejos múltiplos, e também desejos desejosos de não dançar. Dança com troca de pares, transição de supervisão: chego lá com uma supervisora que foi para outro projeto. Nova supervisão, novo olhar sobre o abrigo.

Dito isto, digo-te o mais: continuei indo ao abrigo dias a fio, às vezes com uma vontade de não ir, às vezes indo sem vontade e voltando de lá feliz, triste, bege, roxo, e

anotava tudo isso, esse calor de sensações, essa gangorra de sentimentos que eu captava nos dias que lá estive.

Conversei informalmente com as meninas, com os funcionários, com pessoas de outras instituições que por lá passavam... olhava, tocava, perscrutava, inquiria... garimpava com meu foco de abelha.

Fiquei nessa observação participante de setembro de 2010 a janeiro de 2011 (criei um diário de trans-bordo, onde escrevi meu sentirpensar daqueles dias<sup>6</sup>), num total de uns 30 dias ou mais: ia pela manhã, à tarde, e fui uma vez à noite, dormi com o abrigo, mas fui orientado pela supervisão do abrigo de que meu horário era das 8 da manhã até as 17h.

Além desse diário, fiz entrevistas gravadas. Digo-te assim, pois existiram as conversas riquíssimas que não foram gravadas, mas registradas em meu diário, em minha escrita do mundo. Entrevistei 3 meninas, 3 educadore(a)s, 01 membro da equipe técnica, e depois de concluídas essas entrevistas, senti necessidade de entrevistar a supervisora do abrigo, devido a alguns “dados” obtidos ao longo da pesquisa.

Interessante, desde aqui pesar lugares, dialogar com o muito visto, ouvido, percebido: as entrevistas com educadore(a)s, meninas e técnic@s foram realizadas sob a sombra das grandes mangueiras que embelezam a área aberta do abrigo, enquanto que a supervisão foi entrevistada na sala de direção, lugar duas vezes fechado: pelas paredes concretas que formam o quadrado da sala, pelas normas que proíbem as pessoas de lá entrarem, a não ser que sejam chamad@s. Um(a) educador(a):

Comentou sobre as mudanças que a nova direção trazia (...). Destacou que ela tinha tirado o bebedouro da sala de direção para que as pessoas não ficassem entrando lá (inclusive, a sala agora vive trancada, disse-me ele(a)) e que ela tinha chegado ao ponto de colocar uma fita adesiva em sua gaveta para perceber se alguém havia mexido (DIÁRIO DE TRANS-BORDO, 19 de outubro).

Outra historinha que marca esses descompassos entre o pesquisador que eu estava sendo e as pessoas pesquisadas, diz respeito à aplicação dos questionários.

---

<sup>6</sup> Não anexei nenhum documento, nem ofícios, nem diário de campo, para manter o anonimato da instituição e das pessoas que ali atuam.

Programei-me e pedi permissão à supervisão do abrigo para, no dia 24 de novembro, na reunião de equipe, aplicar os questionários, uma vez que estariam tod@s @s educadore(a)s e técnic@s. Momento mais que oportuno para aproveitar-me, não? Pois bem, em meu diário escrevi:

Foi um momento tranqüilo mas infelizmente não pude receber os questionários preenchidos como havia previsto, pois @s educadore(a)s pediram para responder em suas casas pois estavam sem vontade de pensar naquele momento, e achariam melhor responder em casa. Fiquei de recebê-los na segunda que vem (DIÁRIO DE TRANS-BORDO, 24 de novembro).

Achas que aconteceu como combináramos? Nada disso. Entreguei um questionário para cada um(a) d@s dez educadore(a)s que lá se encontravam, e para as duas componentes da equipe técnica... de todos estes questionários, tenho apenas três, que me servirão como pedras preciosas de minha garimpagem pelo campo.

Aprendi, na lida mesma dos campos de teu corpo, Abba-roseiral, o que outr@s pesquisadores mais experienciad@s do que eu, já haviam compreendido:

Os sujeitos da pesquisa, teimosos, não se deixam traduzir como objetos de pesquisa e se movem segundo seus próprios percursos: ignoram roteiros cuidadosamente fixados pela pesquisadora e as previsões que solidamente alicerçam os projetos de pesquisa, além de desconsiderarem até mesmo nossos acordos – faltam exatamente no dia da nossa ida à escola, falam tudo menos daquilo que queremos saber, agem exatamente no sentido que a teoria em que nos fundamentamos critica (ESTEBAN, 2003, p. 130-131).

Entre percalços do percurso, eis que a gota vira grota, e a grota, rota do rio, é corpo d'água. Entre percursos dos percalços, peixinhos eram pedrinhas vivas de susto. Causos do mundo, corpinho aquático de Abba. Tu, curuminha.

E assim prossegui, nadando no possível: tive acesso a documentos, como o planejamento anual de atividades do abrigo contendo metas que possibilitam ler alguns conceitos que movem as ações desenvolvidas na instituição, e que por isso, julguei importante.

Entretanto, não foi possível, como eu previra, a utilização do livro de ocorrências como material de trabalho, como escrita outra, de outr@s, do mundo. Senti muito por isso. Foi-me dito que as informações ali contidas eram sigilosas e não poderiam ser utilizadas para a pesquisa.

Estranhei, pois o abrigo é uma instituição pública, uma política municipal, e eu sou um pesquisador, estudante de outra instituição pública, responsável por “elaborar”, por “produzir” conhecimento, que prepara, por vezes, dociliza, pessoas para serem isso, pesquisadores, estudantes, educadores, tudo junto. Não era o indivíduo Sahmaroni quem ali se apresentava, era uma instituição pública de educação-e-pesquisa.

Outro ponto: tudo o que se passa com as meninas, com o abrigo, deve ser enviado ao sistema jurídico, ao Juizado, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, art 92, § 2o), que prevê a existência de relatórios semestrais sobre cada “caso” de abrigamento. Comunidades discursivas diferentes, acessos diferenciados.

Em todo caso, não tendo acesso ao livro de ocorrência, pedi que me fizessem uma resposta escrita (ver nota 06), para que pelo menos pudesse ser colocado junto às falas ouvidas, às observações minhas escritas em meu diário. Enfim, serviu-me como material coletado, uma vez que me faz questionar a dubiedade público/privado que cerca – muros simbólicos – o abrigo e @s que ele abriga.

Abba, meu menina-menino, as meninas também me deram uma ajudinha ao escreverem textos sobre suas vidas, sobre o abrigo, sobre suas vidas no abrigo: são pequenos relatos, poemas, desabafos, pequenas memórias que são imensas. São delas. Generosas que se abrem para me acolher neste percurso. Outra vez agradeço-as.

Elas também me faziam re-pensar meu caminho e caminhar. Durante as entrevistas, caras de recusas de uns/umas, faltas de tempo de outr@s, sinceridade excessiva e engraçada das meninas. “isso vai mudar em quê a minha vida?” frase de uma. “Ai meu deus, lá vem um monte de pergunta que não vai servir de nada!”, lábio revirado de outra. Nisso tudo se reforçava meu compromisso com a pesquisa, com as meninas, com os educadores e educadoras, com nosso *oikos*, nosso abrigo.

Senti também necessidade de recuperar nestas cartas a ti minha memória de acontecimentos de quando trabalhei no abrigo. Fatos que enriquecem meu percurso, que o modificam, que o tornam mais importante para mim, pois:

As memórias oferecem um corpo de reflexões profundas e inspiradoras. Sim as memórias podem muito bem ser a matéria-prima de transformações desejáveis. (...) através dos registros escritos da memória (...) [temos] a oportunidade de fazer uma reflexão particular que vai se tornar coletiva (FIGUEIREDO, 2007b p. 139-140).

E no meio de tudo isso, eu tentava rememorar meu compromisso com a pesquisa, com as meninas, e por isso tomei a decisão de voltar a “trabalhar”. Não que eu não trabalhasse indo a campo ou com as milhares de leituras e fichamentos que tive que fazer.

Definitivamente, longeperto, não sou do tipo que pensa que “uma coisa é a teoria e outra é a prática”. Não depois de ter que te escrever estes ires-e-vires, estas cartas que são meu percurso, meu dissertar sobre conviver, sobre amar, sobre dialogar com entes e entas de carne-e-osso, de papel, de vento, de lugares e tempos longínquos e colados a mim. Como tu.

Além do mais eu deveria decidir: tranco-me em mim para pesquisar ou assumo, como vinha sentindopensando, que pesquisar e viver estão imbricados?

Ao mesmo tempo, seria possível (e desejável) isolar-se dessas experiências para construir um saber artificialmente imaculado? Deveria o mestrado ser um fechar-se sobre si para produzir uma escrita-saber também fechados sobre si? NÃO! O movimento da pesquisa, da construção da dissertação, é totalmente indissociável dos movimentos que esse caminho provoca no pesquisador. Investigar (...) é também questionar como o funcionamento do contemporâneo nos atravessa enquanto (...) estudantes, pesquisadores, habitantes de uma cidade, sujeitos. É questionar o que costuma parecer tão óbvio, é desconstruir clichês quanto ao modo de ver as coisas e de viver no mundo. O desafio, então, é o de estender esse olhar-turista para aquilo que se pesquisa, para aquilo que se experimenta. Isso implica dispor-se às misturas e ao contágio dos encontros e, ao mesmo tempo, insistir no constante estranhamento das falas, dos fazeres, das manchetes de notícias, das leituras acadêmicas, das conversas cotidianas, (...) de nossas práticas (BOCCO, 2006, p.15).

Decidi voltar a trabalhar com estas meninas e meninas para aprender mais, para levar sorrisos, para receber sorrisos (o que de melhor sei fazer), para conhecer como são esses e essas que me ocupam desde 2007, quando algo se rompeu em mim.

Dessa forma, convidado por um amigo, Franklin, o mesmo que em 2007 convidou-me para ser educador social do abrigo, comecei a trabalhar como educador social de rua em uma ONG de Fortaleza, em novembro de 2010, que me fez atuar em praças e terminais, abrigos, em áreas de prostituição e em uma comunidade pauperizada que fica aos pés do aterro do Jangurussu, além do Núcleo de Articulação de Educadores Sociais de Fortaleza, oportunidade para saber o que sentempensam meus companheiros e companheiras de profissão. Estive atuando junto a esta ONG até o final de março deste ano que corre, corpo de serpente (des)enrolando os segundos dos dias.

Esta experiência foi deliciosa e penosa para mim, uma vez que conheci meninos e meninas que me fizeram rever posturas, conheci outr@s educadore(a)s sociais que questionavam, indagavam, e me diziam de suas vivências com estas pessoas, conheci travestis lindas que me faziam rir com sua coragem e resistência, meninas que “acabou de abortar e já tá trabalhando *na vida*”, conheci mulheres que “se for preciso, expulsa até polícia”, conheci, enfim, verdadeiros heróis anônimos, heróis do/no cotidiano (CERTEAU, 2009, p. 55) que, como aquelas meninas, resistem, persistem, não se dobram facilmente.

Dessa forma, trechos de meu diário de rua também serão utilizados em meus escritos para ti, espinho-menina. Meninas que passaram pelo abrigo quando eu lá trabalhava e reencontrei (quantos anos depois?), “comidas” pela vida, sem brilho, sem viço, imaginativas, dizendo que “um homem rico e muito bom iria tirar eu dessa vida, tio, e eu vou chamar o senhor lá em casa!”

Tudo isso me fazia perguntar: o “abrigo” está preparado para acolher pessoas que vem neste ciclo de violências, este samsara, este ir e vir de sofrimentos e tentativas de romper com o ciclo? Estou preparado para “brigar” contra o enquadramento dessas pessoas em rótulos como “anormais”, ou em discursos como o “está nesta situação porque quer, oportunidades não falta”, numa clara prática encarnada de teoria neoliberal que prega que há oportunidades, mas “o povo é ignorante”?

Abbaminha, tudo era um perguntar, um inquirir-me sobre meu compromisso, sobre minhas escolhas, sobre eu, profissional, “mestrando” (arg!!!), ser mal-pago, como qualquer educador(a) social, e continuar neste meio que finge a existência destas “oportunidades” em instituições fantasmas.

Mas não seria ali, no existente, que eu, assim como outr@s poderíamos resistir aos poderes, aos dispositivos que tentam coisificar as pessoas, a tod@s nós? Não seria ali que poderíamos superar estes processos que subalternizam (FIGUEIREDO; SILVA, 2009) e sentirpensar uma outra forma de ser, de com-viver, de (se-me-nos)educar?

Não seria no que existe que poderia sonhar com o que não existe ainda? Não é para isso que vim pesquisar, estudar? Para, partindo do que há, propormos (compormos), eu junto a outr@s autore(a)s, uma outra forma de ser, outras possibilidades menos feias, menos desrespeitosas, menos “matadoras”, menos arrancadoras de força vital?

Sei que não há garantias de “melhoras”, não há fatalismos de nenhum tipo na história (FREIRE, 1997, p. 33-34), mas devemos tentar *ser-mais*, devemos possibilitar que outr@s sejam, devemos amar, sem impor: amar, compartilhar, sorrir, alegrar, amar. Tudo em nós. Tod@s. Uma política do/no amor: O modo de caminhar já é um vir-a-ser: “Meus pés descalços! Caminho delicadamente pela estrada da vida, para que os espinhos que nela se encontram não se queixem de ser por mim esmagados” (KHAN, 2001, p.30).

Sei, Abba-silêncio, que não se trata de caminhar sozinho, e sei também que este caminhar é um ato político, visa dar um *ethos* ao *oikos* e ao meu andar, andar que exige um lugartempo, encontros, conflitos, fricções. Por isso, subvertendo os versos da canção de Raul Seixas que diz “sonho que se sonha junto é realidade”, posso afirmar que a realidade é o sonho que se sonha junto. Dizer isso, os dois, em coro. Sonhar outros sonhos, rezar novos versos. Re-versar. Fazer de um conto de terror um romance de comunhão: entre a pedra e outra nasce o fogo que aquece. Pode queimar também, viver é perigoso!

Dito tudo isso, devo dizer-te que, devido a esta imensidão de encontros, a estes corpo-a-corpos em corpo teu, dialoguei com outros autores de papel, autores como gesto (AGAMBEN, 2007, p. 59).

Não houve mudança da teoria-prática que eu vinha me propondo como lâmparina para iluminar meus passos. Houve, creio eu, ampliação de diálogos devido a situações, verbos encarnados (como venho chamando as teorias praticadas, por vezes sem percebermos, como admoesta-nos Freire (2006, p.104)), situações “práticas” vivenciadas no abrigo, necessidades de respaldos, de respostas a questões ampliadas pelo meu não fechamento durante a pesquisa. Cabeça na rua, ventos solapantes.

Dessa forma, a partir de leituras prévias confrontadas com meu estar em contato com os entes de minha pesquisa, meninas-abrigo-educadore(a)s, alguns autore(a)s foram necessári@s em meu seguir, para rever aquelas palavras que gerariam meu texto: abrigo, vulnerabilidade, educador(a) social, adolescentes, relação educativa. Em meio a tudo isso perceber transmutações.

Isso se deveu também ao meu próprio processo de aprendizagem enquanto estudante-autor-pesquisador que, partindo das relações, das pedrinhas pelo percurso mesmo, entre um aqui-e-ali, um papo e outro, (des)cobria necessidades em se tratando de meu tema de pesquisa.

Busquei documentos que regulamentam a “existência” das políticas de abrigamento, que contivessem os marcos conceituais que “definem” os entes que ali se encontram “protegidos”, e perceber que mudanças eram essas trazidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Aqui talvez, percebesse a relação do abrigo com macroestruturas: relações em relações.

Fui então ao encontro de documentos como as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASÍLIA, 2009), um dos mais recentes marcos legais, dito imprescindível para estes “serviços”, e lá encontrei indicações de outros documentos “oficiais” que devem ser levados em conta para o funcionamento de instituições de acolhimento em qualquer modalidade: casa-lar, abrigo institucional, república ou família acolhedora. Diz o texto:

Os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes integram os Serviços de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), sejam eles de natureza público-estatal ou não-estatal, e devem pautar-se nos pressupostos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar

e Comunitária, da Política Nacional de Assistência Social, da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS, da Norma de Operação Básica do SUAS e no Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças (op.cit, p. 19).

O interessante é que, em minhas andanças, e em minha pesquisa “focada” no abrigo, mesmo as Orientações Técnicas são completamente desconhecidas pel@s educadore(a)s, entendendo aqui tod@s @s que atuam com o /no abrigo, quanto mais estes outros documentos, ou as concepções que este traz, as possibilidades de, partindo das brechas mesmas que o documento traz, fazer do abrigo um lugar de acolhimento mesmo, tal qual o paradigma<sup>7</sup> que ora vem regulamentar estes serviços, e não como uma instituição disciplinadora, como apontaram algun(ma)s educadore(a)s ouvid@s ao longo da pesquisa-percurso.

Interessante perceber que a própria noção de acolhimento deste documento já traz em si marcas de saberes-poderes que “moldam” o abrigo. Devido ao longo processo de enclausuramento, instituição total, que faz parte de sua história, o documento traz a necessidade de que “tais serviços não devem ser vistos como nocivos ou prejudiciais ao desenvolvimento da criança e do adolescente, devendo-se reconhecer a importância dos mesmos” (op. cit. p. 20), pautado, este novo paradigma, creio eu, em noções *psi* (GONZÁLES; GUARESHI, 2009, p.110) que chegam aos/às profissionais diluídas nestes documentos e/ou em pareceres (de) técnicos.

Como falar, doce Abba, de uma instituição como o abrigo, que tem em seu histórico marcas de sistemas de disciplinamento que depois se espalharão para outras instâncias sociais, ou mesmo de algumas falas de educadore(a)s entrevistad@s de que abrigo é um espaço de “domesticação”(ENTREVISTAS), sem falar em Foucault? Os corpos em contato criam fogos. Fogueiras.

Juro-te que tentei evitar. Por algumas razões: a primeira e a mais forte era minha impressão de que Foucault virou um dispositivo de disciplinamento acadêmico

---

<sup>7</sup> O paradigma de acolhimento institucional surge no documento Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASÍLIA, 2006), e fala de modalidades de acolhimento institucional (p.72), tal qual o documento Orientações Técnicas. Ambos são desconhecidos pel@s profissionais do abrigo por onde colhi flores.

tão forte, que parece não dar mais margem para não se falar dele, principalmente quando se fala em educação.

Desconfiava que vivemos um “foucaultismo”, uma espécie de grande narrativa, tal qual foi o marxismo (ou os marxismos), o cristianismo (ou os cristianismos), dentre outras macronarrativas de nossa sociedade.

E eu, “sujeito indisciplinado”, corpo indócil, me abstive durante muitos dias (quase um ano e meio) sem querer ler seus trabalhos sobre o micropoder, sobre o poder-saber, sobre o poder disciplinar, sobre as técnicas de disciplinar e docilizar para tornarmos úteis e eficientes à economia a que nos condenamos.

Sei que ao falar em relações, ao falar de partilhamento de poder, é quase, pelo menos para algun(ma)s, impossível não falar em seu conceito de poder como algo relacional, na dimensão positiva do poder, sem falar nas relações de poder que constituem os campos sociais. Mas para mim, Freire já bastava para meu intento, ao, repito, falar que as relações educativas são, elas próprias, modos de partilhamento de poder entre educand@s e educadore(a)s (FREIRE, 1987; GADOTTI, 2008, p.323).

Entretanto, revendo meu próprio corpo-conceito, corpo sempre em atrito com out@s autore(a)s, os gestos, eis que me deparo com um texto que já havia lido algumas vezes, mas que, de repente, me causou estranheza. A partir disso, desse encontro, e de algumas situações que narrarei em outra carta que a ti dirigirei, apaixonei-me pelo rapaz Foucault, dormi-o, devorei-o, sorvi-o. Devo-te, entretanto falar do texto, o tantas vezes lido, que versa sobre o ECA:

**O ECA discorre sobre** as condições necessárias ao desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual, (...) a que **todas as crianças** brasileiras tem direito. (...) A mais importante contribuição que o ECA trouxe foi o que é chamado, **em Direito**, de base doutrinária e ideológica. (...) O Código de menores aceitava facilmente enquadrar os menores na “situação irregular” (...) o **ECA determina** que todas as crianças **passem a ser sujeitos de direitos**, sem discriminação de nenhum tipo (LEITE, 2001, p.40 negritos meus).

As disciplinas como estratégias de saber-poder para normatizar os “sujeitos”, assujeitá-los e enquadrá-los em normas jurídicas tornando possível falar-se em “normal” e “anormal”, o que está catalogado, e o que está fora, à margem dela, da norma, ambos

aparecem no Direito, com D maiúsculo, disciplina que é um saber sobre e permite agir sobre, uma prática de poder, prática discursiva: um *sujeito de direito*: sujeito da norma jurídica, sujeito de **D**ireito.

Lembra-me das aulas de gramática que eu odiava quando criança: o sujeito, do latim *subjectus*, que indica o indivíduo que é submetido ao poder de outrem. Aqui, o sujeito deixa de ser algo passivo. Transforma-se em elemento que domina os objetos. Transforma-se em norma gramatical (há vários tipos de sujeitos), dito como elemento indispensável da oração quando, a própria gramática “aceita”, admite uma *oração sem sujeito*, ou um sujeito oculto. Ou seria ocultado?

E há sempre o “perigo” inenarrável, inimaginável de como o sujeito “organizará” os objetos. Além disso, para um sujeito, outro sujeito pode virar objeto, ser objetivado, eis a **Pedagogia do Oprimido** (nome da obra e prática que dá nome à obra, concomitantemente) gramaticalizada no/do mundo (FREIRE, 1987). Há “riscos”, “vulnerabilidades”.

Ainda mais, pensando que este sujeito “age” e é “co-agido” em pequenas frases (mínimas coisas) no lugartempo chamado mundo - livro de orações que tornamos soltas, esfaceladas, sociedade-açougue - em pequenos rituais jurídicos disseminados (FOUCAULT, 2009, p.172).

Pesando as palavras como *palavramundo* (FREIRE, 2009b, p. 12), continuo minha análise gramatical: norma que dita quais são as condições necessárias ao desenvolvimento do ser normatizado, conhecido, ou antes, re-conhecido: não mais objeto de tutela, mas antes sujeito à lei que o “garante” (determina) o direito de ser: sujeito de direito.

Interessante perceber, Abba-menina, que a categoria de “sujeito de direitos”, não é novidade que o ECA traz, mas apenas um discurso jurídico re-novado, uma nova disposição do corpo de quem precisa ser controlado, docilizado, humanamente: o humano ganha **estatuto** cultural/político de humano. Há aqui a inclusão para o controle, há sempre um “culpado” virtual, que possibilita o bloqueio de repetição de possíveis delitos, de delitos “imagináveis” (Foucault, 2009):

O que se procura reconstruir nessa técnica de correção não é tanto o **sujeito de direito**, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o **sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele**, e que deve deixar funcionar automaticamente nele (op.cit. p. 124-125, negritos meus).

Ou ainda:

**O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama “disciplina”**. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade **o poder produz; ele produz a realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade**. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção (op.cit. p. 185, negritos meus).

Uma vez que esta categoria ressurgue como organização e complexificação de dispositivos que “criam”, produzem um saber-poder que fabrica e “inclui” indivíduos em um jogo técnico-jurídico do qual nos escapam as instruções de como jogar, ou antes, a partir de um imbricado discurso de especialidades, este “sujeito de direitos” é manipulado, cerceado, normatizado, criado-e-criado a partir de uma ampliação desse sistema jurídico: educadores, psicólogos, médicos, etc.

O poder vem daqui, dali, dacolá, não se mostra de onde vem, antes mostra-se, exhibe-se aquele(a) sobre quem se exerce o poder, sobre quem se exercem as técnicas, dispositivos disciplinares, docilizadores. Não se fala mais sobre a cidadania, o foco agora é o cidadão, o indivíduo “incluído” no jogo como sujeito de direito passa a ser peça de um jogo ao qual não lhe foi “ensinado” como se joga.

Daí sua vulnerabilidade? Estar num jogo, num esquema, em uma frase que visa ocultar o assujeitamento e visibilizar um “sujeito indefinido”, ou antes, um objeto diretamente assujeitado, tornado sujeito?

Interessante que o conceito de vulnerabilidade traz sempre em seu corpo, unidimensionado, a noção de “carência”: econômica, financeira, amorosa, carência de

pai e mãe, carência de Estado-nação, o pai, ou, paternalista. Vulnerabilidade que põe em risco. Ambos se complementam.

O indivíduo é que é o vulnerável. Não se diz sobre uma organização social que o vulnerabiliza, não se diz que somos vulnerabilizados por não podermos “manipular” as regras do jogo, fazendo com que o sujeito “carente” vire sujeito “em situação de risco”, em “situação de vulnerabilidade”.

Daí que, um estado-mercado que se abre a concessões de consumir tudo, inclusive a vida nua, esvaziada, deve intervir quando estes “sujeitos” colocam “em risco”, tornam “vulneráveis” a perpetuação deste estado-mercado.

Primeiro falava-se em “situação de risco” e este entra em embate com outro conceito, “situação de vulnerabilidade” que parece para alguns(mas) ser diferente do que compunha a noção de risco.

Entretanto, autore(a)s como Hillesheim & Cruz (2009) vem apontando a junção, a parença desses dois conceitos nas políticas sociais dirigidas às classes pauperizadas. O risco foi individualizado e se tornou vulnerável, pois parece ser um conceito que ocorre aos próprios corpos (“o corpo é frágil, vulnerável”).

Sem embargo, incide-se sobre o corpo-indivíduo partindo de problemas diversos do corpo social que permanece “ileso”. Vulnerável é o corpo-indivíduo. “Os sujeitos, *livres*, são sempre *sujeitados* [vulneráveis?] a um poder” (SCRAMIM, HONESKO, 2009, p.13).

Esta noção, de acordo com Hillesheim & Cruz (2009), nasceu primeiramente “nos estudos científicos que tratam dos riscos ambientais, e em segundo lugar dos riscos socioeconômicos” (*op.cit.* p.78), na década de 1980, sendo, na década de 1990, incorporado ao trabalho em saúde, em pesquisas sobre adoecimento pelo HIV.

Este discurso que incide sobre corpos que podem adoecer ou adoecidos, espalha-se, dissemina-se por outros corpos, outros discursos. Liga-se a isso sempre algum tipo de pobreza: financeira, simbólica. Pobreza de informações, vocabular, de poder de consumir, de anticorpos. “A partir disto, configura-se novamente a equação: infância + pobreza= vulnerabilidade=risco=perigo” (*op.cit.* p.80).

Se a pobreza gera perigo, é preciso incidir sobre a pobreza encarnada: @ pobre, @ adolescente pobre, a criança pobre. A criança e @ adolescente ainda estão em *situação irregular*: são pobres. Adolescente/criança pobre= Situação vulnerável = situação irregular. Sujeito vulnerável=sujeito de **Direito**= sujeito (virtualmente) perigoso.

O Código de Menores (1979) tão fartamente atacado em nossos dias, criança Abba, resvala em nossas falas, em nossas práticas, disfarçadamente, eufemisticamente. A idéia de risco, como a de vulnerabilidade, que a complementa:

Possibilita neutralizar a idéia de perigo, a partir da antecipação do mesmo e da vigilância sobre as situações que possam causá-lo. Portanto, a infância pobre vem demandar *políticas de proteção especial*, cabendo perguntar: quem deve ser protegido? A criança? O corpo social? (HILLESTHEIM, CRUZ, 2009, p.78).

O grande nó em naturalizar concepções unidimensionais, é perpetuar saberes-poderes que des-respeitam, cerceiam, criam verdadeiras prisões “abertas” (WACQUANT, 1997, p. 58), ao incluir entes em “pacotes salvacionistas” enquanto outr@s, passeiam “livremente” através de pacotes turísticos que os faz ter “direito” pois se adequam à norma desse estado-mercado-paterno: estado-espaco de passeio para uns, e de delimitador de espaços para outros (BAUMAN, 1999).

É preciso, portanto, repensar este conceito, problematizá-lo em nossas ações diárias, em cada recepção de meninas nos abrigos, em cada trabalho, em cada serviço ofertado, ainda mais quando se trata dos serviços de acolhimento institucional, ao qual são ligados os serviços de abrigamento, que vem sendo tipificado (sic) como “Serviço de Proteção Social Especial de Alta Complexidade” (BRASÍLIA, 2009b, p.31) que investe claramente sobre o corpo-indivíduo.

Inside sobre o corpo: individuo-tempo-lugar: ente. O lugar-abrigo, que corpo é este? O ente-abrigo, de que corpos-conceito ele é “materializado”? Que energias formam sua densa matéria? Que discursos produzem este “espaço” que é o abrigo? Há uma profusão de vozes nessa voz que abriga.

A partir da idéia de Proteção (ambígua em cada conceito, como tenho tentado argumentar a ti, Abbaminhacriançanossa), instituições de enclausuramento, de

higienização, de despejo de enjeitados sociais, tomam a idéia de abrigo (RIZZINI, 2004) encapsulado no conceito de acolhimento (BRASÍLIA, 2009, p. 20).

O ECA (art 101, § 1º), versa o abrigo – sob o conceito maior de acolhimento institucional, que, de acordo com as Orientações Técnicas, repito, subdivide o acolhimento institucional em abrigo institucional, casa-lar, república (BRASÍLIA, 2009b) – como “(...) **medidas provisórias e excepcionais**, utilizáveis como **forma de transição** para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, **não implicando privação de liberdade** (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009)” (negritos meus).

O abrigo-ente como medida provisória: encontramos a idéia de tempo de abrigamento atrelada aí. Seria como se não fosse definitivo. E isso é fartamente repetido e repetido até ser naturalizado por profissionais que trabalham junto a meninas e meninos que estão em abrigos da cidade.

Como se ao sair do abrigo, o abrigo não tivesse permanecido em mim. “Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado” (FREIRE, 1992, p.28).

Creio, doceAbba, ser necessário lembrar que, esta medida é provisória, mas não a modalidade, como afirmam Oliveira et al (2005). Há, por parte, dos “sujeitos-pesquisados” pelas autoras, um forte vínculo entre este(a)s e o abrigo, de modo que o pensar em sair do abrigo é impensado por estas pessoas, e de modo que ao sair do abrigo, alguns(mas) continuam seguindo certos comportamentos “do abrigo”.

Outra autora com quem dialoguei que estudou as relações afetivas havidas na FEBEM-SP, diz:

Pensar a instituição como um conjunto de práticas ou de relações sociais que se repetem e se legitimam enquanto se repetem e não como um estabelecimento, é sem dúvida, o primeiro passo para se afirmar que a entrada na instituição – a internação – não significa apenas a mudança de espaço e de ambiente físico, mas, principalmente, uma alteração possível nas pautas de relação (GUIRADO, 1986, p.39-40).

Oliveira et al (2005) chamam a atenção para o fato de, por razões de ordem histórica, uma vez que as instituições que atendiam a infância pauperizada eram instituições de confinamento, totais, houve uma tentativa de acabar com este ciclo de internação (*op.cit.* p. 06), acabar com a “cultura de institucionalização” (RIZINNI, 2004).

Entretanto, percebo que fomos a outro extremo: de uma “cultura de institucionalização”, criamos uma “cultura de transitoriedade”, que faz parecer o que a doutrina budista chama de *samsara*, um ciclo de sofrimento e inquietação causado pela transitoriedade da existência mundana (ARMSTRONG, 2001, p.230).

Tenho sentido como *samsara*, em minhas observações de trabalho na rua, este ciclo de instituição em instituição, em que os meninos e meninas passam pelas ruas, albergues, famílias, abrigos de OG’s e de ONG’s, sem que nenhum os acolha e/afetivamente, de modo que a transitoriedade passa a ser o que ele(a)s esperam encontrar em cada ponto por onde passam.

A própria noção de abrigo como “um **espaço** de proteção, provisório e excepcional, destinado a crianças e adolescentes privados da convivência familiar e que se encontram em situação de risco pessoal e social” (BRASÍLIA, S/D, p.04, negrito meu), denota um vazio, no sentido de que o termo em negrito traz a significação de “lacuna, intervalo, extensão indefinida, duração (...) região situada além da atmosfera terrestre” de acordo com o dicionário Silveira Bueno.

É como se o tempo de abrigamento fosse uma “lacuna na vida” das meninas e meninos que transitam pelas instituições que @s acolhem. Algo para além de uma concretude que dê segurança, que realmente acolha (o mesmo dicionário define acolhimento como refúgio, considerar ou ter em consideração, amparar). Imagino uma casa como a de Vinícius de Moraes sem teto, sem nada, na rua dos bobos, como no poema *A casa*.

A noção de espaço implica de alguma forma privação de liberdade, no exato momento em que é uma lacuna, uma “extensão indefinida”. Quem o define? Quem define que liberdades as meninas e meninos em abrigos podem ter? Quem define que eles devem ir aos abrigos? Quem define a vulnerabilidade de quem? Quais horários, que prioridades?

Nesta definição oficiosa, tem-se também a noção de duração. O abrigo não ampara, não acolhe as meninas e meninos. Antes, ela acolhe um tempo. A lacuna necessária entre um momento de “ruptura familiar e/ou comunitária” e seu desrrompimento. O abrigo é um espaço, uma lacuna, um vazio que esvazia na medida mesmo em que é pautado na temporalidade de outrem, da política pública, e não na necessidade de cada menino e/ou menina que por ali passam.

Não se trata aqui de negar uma transitoriedade da vida. Trata-se de perceber o cerceamento desta mesma transitoriedade. Trata-se de forçá-la, apressá-la. É como se se dissesse: “este é o tempo que te dou, não importa quanto você precise”. Claro que os sujeitos resistem (são sujeitos e assujeitados), mas se cria mesmo nos profissionais um campo minado, um não saber reagir, como mostra a pesquisa das autoras citadas acima (Oliveira et al, 2005).

Que tempo é “dado” aos meninos e meninas? O documento que venho citando, *Abbaperfume*, as Orientações Técnicas, o mesmo que é desconhecido pelos entes do abrigo por onde andei, versa que “todos os esforços devem ser empreendidos para que, em um **período inferior a dois anos**, seja viabilizada a reintegração familiar (...) (BRASÍLIA, 2009, p.25 grifos meus).

É o tempo da angústia por parte de acolhid@s e acolhedore(a)s. É o tempo-duração: espaço provisório. Cria-se aí sujeitos apressados em “resolver” conflitos em famílias culpadas por serem “desestruturadas”, vulneráveis, em risco: pobres, ou antes empobrecidas por... Cria-se sujeitos resistentes ao tempo mesmo de permanecer, estabelecendo-se assim o *samsara*, o ir-e-vir de instituição em instituição, uma vez que não se investe “no problema da família” que, na verdade, vem de um problema conjuntural. Problema que são problemas de nós, de relações, de formas de nos relacionarmo-nos.

Devo dizer-te que outros discursos constituem o abrigo. Relatos de experiências, tentativas de romper com este ciclo, de fazer outra história, de acolher, refugiar, “ter consideração pelo nêgo”. É o caso do Programa Abrigar, que percebe o abrigo como comunidade de acolhida, como citei em outra carta a ti, e define o acolhimento como:

arte de interagir, construir algo comum, descobrir nossa humanidade mais profunda na relação com os outros e com o mundo natural. E deixar que os outros descubram em nós sua humanidade e o mundo nos mostre a sua amplitude (PROGRAMA ABRIGAR, 2006. p. 06).

Esta definição me parece interessante por ser um dispositivo de embate à perspectiva de atuação oficial que prima pelo espaço, pela lacuna, pelo aceleração do transitório. E interessante também seria pensar o abrigo como comunidade, como lugar comum, de comunhão, partilhado comumente por tod@s que por ali transitam, tod@s passantes, deixando passos leves pelo caminho.

Neste ir, seguindo transitoriamente pelos lugares, corpo do tempo, sentimento de Abba, é preciso desnaturalizar o naturalizado, ou antes, como afirma Figueiredo (2007a, p.70), perceber que o natural é naturalculturalpolíticossocial (e também Maturana (2005) e Freire (1992)), para além da “fragmentação como estratégia de leitura de mundo” “optada” pelo projeto civilizatório nomeado de Modernidade (*op.cit.* p. 79), é o fazer história que nós fazemos, ou somos feit@s por outr@s. Desfragmentar, superar a sociedade-açouge em que nos tornamos.

É neste corpo-a-corpo com estes poderes, com estes dispositivos (AGAMBEN, 2009, p.40) que agimos, re-agimos, co-agimos (no sentido de agir em conjunto) e somos co-agidos pelas estratégias de saber-poder. É junto que nos educamos, nos aprendemos, nos libertamos ou aprisionamo-nos (FREIRE, 1987).

É preciso por isso, Abba-passarinho, ponderar os conceitos que nos (de)formam, sentirpensar as palavras geradoras do abrigo como ele está-sendo em suas relações com os discursos oficiais, e a partir deles. Relações oficiais (e outras relações que o instituem) que norteiam, mas não condicionam fatalisticamente as relações no cotidiano dos abrigos, podendo, contudo, torná-lo um lugar-a-mais, por onde passam @s menin@s, sem serem considerados como legítim@s outr@s (FIGUEIREDO, 2007b, p.38).

Ainda mais quando, em nome do direito neoliberal, direito à propriedade privada de alguns(mas), priva-se outr@s tantas, e normatiza-se, define-se num jogo de Direito o que é “direito ou o que não é”, cria-se um **estatuto**, uma regra, uma ordenação sobre o corpo-indivíduo, e mantém-se intacto o corpo social punindo, matando de

diversas formas @ outr@, @ singular, considerado pela norma mesma como perigos@ para a norma, vulnerável para a norma que antecipa, prevê o risco.

Indivíduo-adolescente. Quantos rótulos será preciso desnaturalizar, Abbaperfume? O inquirir sobre os dias, sobre o que dizem/dizemos de nós, e que se tornam verdades cristalizadas, universalizadas, “palavras, o olho sobre os livros, inúmeras verdades lançadas à privada, e mentiras imundas exibidas como verdades, e aparências do nada, repetições estéreis, farsas, o dia a dia do homem do meu século?” (HILST, 2001, p.36-34).

Tal como Hillé, personagem do livro de Hilda Hilst, devo sentirpensar o que me disseram e re-dizer de outro modo, talvez percebendo a vaziez de alguns sentidos ou talvez tocando o sem-sentido de algumas *palavramundos* que se querem universais: a farsa de nossos dias.

Adolescência. Adolescente. Um ente que, depois de ter sido criança, passa por uma fase de mudanças biológicas (puberdade) e psicológicas e também de uma nova organização social (procura grupos de amigos em detrimento da “família”).

Três saberes-poderes aqui: o biológico, o psicológico, o sociológico, todos naturalculturalpolíticosocial, que instituem uma realidade considerada como uma “fase” difícil, de crise. Mas também uma época de curtir, de namorar, de permissividade social.

Este é, em linhas gerais, o perfil dado ao menino e à menina que são considerados adolescentes, na adolescência. A preposição “na” marca bem o sentido de espaço, posicionamento no percurso, uma fase, um momento da vida humana, na “institucionalização do curso da vida” (GROPPO, 2000, p.23).

Ariès, em um livro clássico em nossos dias, aponta que as concepções de criança, jovem, família, adolescente, foram, ao se olhar para instantes distintos da história humana, diferentes de tempos em tempos e de meios sociais a outros, representavam situações diferentes, sendo que a noção de infância que temos hoje nasce junto com a noção de escola e de família, e estas concepções estão diretamente relacionadas com a organização social que ali ganhava corpo, a organização social burguesa (ARIÈS, 2006).

Ele argumenta que a própria noção de adolescência era atrelada à concepção de juventude, ambas significando a mesma realidade, ainda que de formas diferenciadas para cada classe. O importante é perceber que noções hoje em dia tão cristalizadas como universais tiveram um “ponto” histórico de nascimento (a partir de diversos discursos que se constituíram e difundiram, alterando a forma de se lidar com os mais novos, e criando a noção moderna de infância e juventude), e não deve ser tomada como natural, antes como naturalculturalpolíticosocial, repito. Diz-nos o autor que:

O primeiro adolescente moderno típico foi o *Siegfried* de Wagner: a música de *Siegfried* pela primeira vez **exprimiou a mistura de pureza (provisória), de força física, de naturismo, de espontaneidade e de alegria de viver que faria do adolescente o herói do nosso século XX, o século da adolescência**. Este fenômeno, surgido da Alemanha wagneriana, penetraria mais tarde na França, em torno dos anos 1900. **A “juventude”, que então era a adolescência, iria tornar-se um tema literário, e uma preocupação de moralistas e dos políticos** (ARIÉS, 2006, p.14, negritos meus).

Esta “confusão” entre adolescência e juventude como “faixa etária” da existência humana, ainda se mostra em nossa época. O próprio ECA permite esta “misturação” em alguns de seus artigos, como, por exemplo, o Art. 4º, parágrafo único, que versa sobre a garantia da prioridade à criança e ao adolescente, : “d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção **à infância e à juventude**”(negritos meus).

Onde está @adolescente? Na infância? Na juventude? Há uma nova negação do indivíduo instituído adolescente. Adolescência que vem se configurando cada vez mais como algo natural, e vivido por “tod@s” da “mesma forma”, ou com pequenas variações que podem ser colocadas em verdadeiros “tipos”, padrões comportamentais dados ao consumo como formas de ser (CALLIGARIS, 2000, p. 32-53).

Na verdade, autore(a)s que vem discutindo a relação juventude/adolescência, trazem concepções diversas: uns aliam uma à outra, outros colocam a adolescência com um período que deixa a infância para trás e “inaugura a juventude e constitui sua fase inicial” (MADEIRA *apud* MATOS, 2001, p.64).

Outros ainda colocam a adolescência como uma “fase” vivida pelos indivíduos de classe abastada que não entraram no mundo do trabalho formal, mas ainda estão se

preparando para ele (BOURDIEU, 1983, p.113). Neste caso, adolescente é o jovem rico que, podendo adiar a idade adulta, entendida como idade de trabalho e decisões sociais importantes, tem mais tempo livre para a escola – preparatório para o mercado de trabalho e para a vida adulta – e para atividades outras que não a monotonia do trabalho explorado.

O que difere uma pessoa na mesma faixa etária entre adolescente e/ou jovem seria uma questão de classe social, portanto, uma vez que as classes populares não podendo “sustentar” seus/suas filh@s, incitam-lhes a trabalhar, “tornam” suas/seus “adolescentes”, jovens, pela necessidade de trabalhar para se sustentarem.

Para este autor, o surgimento do “adolescente popular” parece estar atrelado à universalização e obrigatoriedade do ensino escolar (*op.cit.* p.114), e o surgimento de discursos de que escola é preparatória para o trabalho, fazendo com que os filhos e filhas de classes trabalhadoras adiassem sua entrada no mercado de trabalho, e tendo “suspensas”, como qualquer adolescente, suas “responsabilidades”, permitindo uma “irresponsabilidade provisória” (*op.cit.* 114). Escola preparatória para o mundo do trabalho, mundo adulto. Adolescência como fase de preparação para o mundo adulto. Junção de preparações para tornar-se um “bom” adulto.

De qualquer modo, Abba-juvenil, @s autore(a)s com quem dialoguei, são consensuais em dizer que os conceitos de juventude/adolescência, tal como nós os entendemos, são realidades sociais da modernidade, ganhando mais força na modernidade tardia, nosso tempo (CALLIGARIS, 2009,p. 16), são uma categoria social (GROPPO, 2000, p.07) e são plurais, são juventudes (GROPPO, 2000; MATOS, 2001; BOURDIEU, 1983; CALIGARIS, 2009), sendo passível de perigo a leitura que homogeneíza os fenômenos juvenis.

Dito isto, quero deter-me especificamente na noção de adolescente/adolescência que norteia as ações junto a meninos e meninas que chegam aos abrigos. Noção que vem sendo amplamente questionada por alguns(mas) autore(a)s(BOCCO, 2006; COIMBRA, BOCCO, NASCIMENTO, 2005) quanto à naturalização/homogeneização/universalização que esta vem ganhando em “anúncios, conversas e notícias”, instaurando uma “determinada forma de ser adolescente como a única reconhecida, a qual, conta com o apoio de algumas práticas da própria psicologia

– ainda hoje hegemônicas – na propagação e fortalecimento de tal modelo” (COIMBRA, BOCCO, NASCIMENTO, 2005, p.02).

Detendo-nos na noção de adolescente, percebemos diferentes lugares de emissão de discursos sobre o que se diz ser (ou antes, estar) adolescente/adolescência:

**As teorias sobre a adolescência afirmam que essa é uma fase da vida** caracterizada pela busca do **ajustamento** sexual, **social**, vocacional, da independência e **pela luta de sua emancipação** dos pais. O adolescente é **associado a lazer** e a **produtos de consumo** específicos. É identificado como **aquele que usa walkman, jeans e tênis**, voltado para diversões, danças, música. É a **época de curtir** um som, namorar, praticar esportes. **Os meios de comunicação enfatizam** essa etapa, afirmando que **ser adolescente é ter** novos desejos e interesses(...). Tal percepção se difunde socialmente e o adolescente é visto sob essa ótica, independentemente das classes sociais (SALLES, 1998, p.43, negritos meus).

Um corpo dominado por discursos: teorias sobre. Fase da vida, momento entre: não-mais-criança, ainda-não-adulto (BOURDIEU, 1983, p.114). A adolescência é apresentada como uma espécie de não-lugar, uma faixa etária, uma fase da vida “institucionalizada” (GROPPO, 2000, p.23), da vida gerenciada, governada (FOUCAULT *apud* HILLESHEIN, CRUZ, 2009, p.70) que pode ser manipulada de diversos modos.

Olhemos o dicionário, Abba-curuminha, para sentir o que está envolvido na idéia de “fase”: “aspecto diferente que as coisas vão apresentando **sucessivamente**; período; época; (quim.) **estado homogêneo**” (DICIONÁRIO SILVEIRA BUENO, 1986, negritos meus).

Há na idéia de fase, a noção de sucessibilidade, de continuidade, de linearidade. A vida humana é composta por fases que se complementam. “Faixa etária” dá exatamente a idéia de algo alongado, retilíneo, continuado.

Esta noção de adolescência, de vida humana, está ligada à teoria (saber-poder, prática discursiva que institui realidades) e à lógica desenvolvimentista, “sendo uma etapa do desenvolvimento pela qual todos passariam obrigatória e similarmente” (BOCCO, 2006; COIMBRA, BOCCO, NASCIMENTO, 2005, p. 03).

É imprescindível que eu te rememore que essa lógica desenvolvimentista, ajuntada à lógica de progresso, seguindo para a melhora, a ordem, ganha força juntamente com a modernidade (ROSSI, 2000, p.49). É uma “fissura”, uma criação própria da Modernidade, embasada pela:

Crença na primazia da razão. (...) De acordo com este princípio, os sujeitos seriam guiados pela consciência, que teria como função permitir uma apreensão do mundo de forma cada vez mais elaborada. Assim, à medida que se percorrem as diferentes etapas do desenvolvimento, haveria aprimoramentos, em especial o racional [no sentido cartesiano], que dariam aos sujeitos mais domínio e conhecimento sobre si e sobre o mundo (BOCCO, 2006; COIMBRA, BOCCO, NASCIMENTO, 2005, p. 03).

Este desenvolver-se seria, portanto, imprescindível, pois que permitiria um maior domínio das coisas. No caso da adolescência, maior domínio do mundo do trabalho, de seu lugar no mundo, de seu “ajustamento social”. Concepção que traz em si uma perpetuação do *status* social, uma vez que “Des-envolvimento pode ser lido como não envolver-se” (FIGUEIREDO, 2007, p.75).

Relacionando a isso que “ajustar-se socialmente” tem que ver com o aceitar tudo como está, com o ser silenciado, diferente de estar em silêncio (ORLANDI, 2000, p. 83), e relacionando a isso o fato de a adolescência ser uma “novidade para a classe pauperizada (BOUDIEU, 1983) que agora pode aguardar um pouco mais o entrar no mundo do trabalho, não seria a adolescência, tomando o trabalho como um sacrifício para as classes populares (LINHARES, 1999, p.18, 27), uma preparação, uma moratória (CALLIGARIS, p.15-16) para o sacrifício?

Esta noção traz também a marca da imutabilidade social, na transformação do indivíduo: ora, se a adolescência, esta lacuna na vida institucionalizada – não-mais-criança e ainda-não-adulto – é a preparação para a vida adulta – vida do trabalho, das decisões, da maturidade –, para a vida sacrificada, no caso das classes pauperizadas, @ adolescente deve aprender as regras deste jogo, pois, como percebe Linhares:

No estágio do capitalismo tardio é a preparação para o mundo do trabalho e como, para as classes populares, o trabalho é sacrifício, a preparação para o mundo do trabalho (...) antecipa o treinamento para

a sujeição. Hipertrofia o *Homo oeconomicus* em detrimento de um desenvolvimento mais integral do ser que [se] aprende (1999, p.30).

Desta forma, a adolescência, esta invenção, esta divisão “entre as idades [que é] arbitrária” (BOURDIEU, 1983, p.112), é uma manipulação com interesses diversos, que faz com que “as classificações por idade (...) acab[e]m por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter, em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar” (*op.cit.* p.112).

Importante te ressaltar também, Abbalongeperto, que este movimento de acomodação à realidades/rótulos, *palavramundos*, traz em si um movimento de resistência, “com a mesma frequência com a qual as formas culturais reproduzem o velho, elas tem desafiado o velho” (WILLIS *apud* LINHARES, p.38).

Essa tem sido a forma como alguns pesquisadores tem se debruçado para as culturas juvenis, as juventudes (espírito juvenil, energia juvenil) como a possibilidade de mudança, de contestação ao construído por outr@s em outros tempos (BOURDIEU, 1983, p.120), alertando também para as extravagâncias juvenis como uma manifestação de ressentimento em relação aos adultos após a segunda guerra mundial que mandavam os jovens para morrer nos campos de batalha, “em contraposição aos oficiais, mais velhos, que restavam na retaguarda... a crise de valores da juventude é então anunciada a partir de vários autores” (MATOS, 2001, p.76).

Entretanto, como afirmam Coimbra, Bocco e Nascimento (2006), ao se falar em adolescente/adolescência, principalmente em meios que trabalham com meninos e meninas das classes populares, há uma cristalização do rótulo, do conceito do que seja adolescência/ente.

Cristalização que parte de discursos midiáticos (“ser é ter” como Salles aponta (1998, p.43)), notícias (que não levam em conta a fórmula dos discursos da publicidade “ser adolescente é ter...”, antes demonizam, tornam os entes unidimensionais em sua periculosidade (WACQUANT, 2001; SALES, 2007; BOCCO, 2006)) e se pautam, principalmente, em categorias nascidas de certas práticas psicologizantes ligadas à idéia desenvolvimentista, como escrevi-te acima.

Salles (1998) faz um pequeno percurso destas teorias psicológicas desenvolvimentistas, que trazem em si algumas características semelhantes: a adolescência como um “estágio intermediário” (*op.cit.* p.46), um espaçotempo de indefinição (entre o não-é-mais-criança e não-é-adulto-ainda), período de responsabilidades menores (permissão de uma certa “irresponsabilidade”, (BOUDIEU, 1983)), indefinição de seu papel social.

Chama a autora a atenção de quem com ela dialoga, que “o conceito de adolescência e de adolescente é invenção própria da sociedade industrial” (SALLES, 1998, p. 46), e aponta alguns autores que contribuíram para a formação discursiva de uma fase humana chamada adolescente: saberes-poderes biológicos, sociológicos, psicológicos, e, “massmidiológicos”.

Interessante notar que em tod@s @s autore(a)s a noção de tempo de crise, como algo desestabilizante, “ruim”, “difícil” são pontuados. Basta ler, Abbamenin@, o título de um artigo de Anna Freud, La adolescencia encuanto **perturbation Del desarrollo**.(*op.cit.* p.47-54, negrito meu).

Interessante que Salles aponta o fato de que Hall, Anna Freud, Aberastury, Knobel e Erickson<sup>8</sup>, tod@s teóricos desenvolvimentistas, vêem a adolescência como um período de crise. Adolescer seria adoecer. Entretanto, esta “crise”, este “adoecer”, é “normal”.

Ora, em nossa sociedade que calcula riscos, que persegue vulnerabilidades, que prima pela estabilidade (não perturbação do *status*), seria a adolescência, esta “adolescência”, normalizada ou normatizada?

Boudieu rememora-nos que a alguns(mas) são permitidos, a outr@s não. “Os garotos mal vestidos, de cabelos longos demais, que nos sábados à noite passeiam com a namorada numa motocicleta em mau estado são os que a polícia pára (1983, p. 113).

Desfaz-se, assim, o mito da universalidade da adolescência. Se ela é “normal” enquanto crise, mas esta crise-exposta-no-corpo não pode ser para tod@s (“tudo é uma

---

<sup>8</sup> A autora chama a atenção de que entre tod@s este(a)s autore(a)s, Erickson é o único que ressalta “que a adolescência não é, necessariamente, período de rebelião, pois **depende de como cada um** integra suas experiências” (*op.cit.* p.54, negritos meus) note, pois, que desloca-se aí o discurso da vida institucionalizada, para a responsabilização do indivíduo adolecido/adoecido.

questão de classe”), não se pode afirmar – sem “correr o risco” de exibir no corpo mesmo do discurso a contradição tatuada – a universalidade da adolescência.

O século XX “foi” o século da adolescência, como afirmou Ariès (2006, p.14), ainda que ela tenha sido por nós inventada, ou inventada para alguns(mas) e depois vendida como comportamento de consumo para outr@s..

Coimbra, Bocco e Nascimento (2005) chamam a atenção também para o fato da inexistência disso que chamamos de adolescência em certas sociedades:

Em suas pesquisas, Margaret Mead (1951) já nos apontava, com sua experiência em Samoa, que **a adolescência nada mais é que um “fenômeno cultural” produzido pelas práticas sociais** em determinados momentos históricos, **manifestando-se de formas diferentes e nem sequer existindo em alguns lugares**. Apesar da difusão massiva da figura do adolescente como o grande ícone dos tempos contemporâneos, aprendemos com Mead que ela é **totalmente engendrada pelas práticas sociais** (op.cit.p. 04, negritos meus).

Adolescência que se encarna(m) num indivíduo: adolescente. Que traz outros dedos apontados: classe, gênero, raça (TRAVERSO-YÉPEZ e PINHEIRO, 2005, p. 147). Saberes-poderes que constituem/instituem práticas sociais, realidades cambiantes de sociedade em sociedade, de tempo em tempo e que, em nosso corpo social (tempoespaço), ganha ares de universal, desenvolvimentista, avanço para o progresso, desde que cada um encontre seu lugar no mundo.

@ adolescente, este ser que-não-é, este ente-entre “é visto como ser em desenvolvimento e em conflito que passa por mudanças corporais, pessoais e familiares (...) que busca seu ajustamento social (...) que é definido pelo tempo cronológico” (SALLES, 1998, p.45, 47).

Tal como o *menor*, aquele conceituado, tatuado, como *objeto de tutela*, no **Código de Menores** de 1979 - definição que parece vir como contribuição, ou antes, uma leitura (limitada) jurídica, de um texto de Kant que define a *menoridade* como “incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro”, (KANT, S/D, p.01) -, aqui também este tempo-espaço, esta moratória que é a

adolescência, ou o indivíduo-adolescente, é tutelado<sup>9</sup>, levando-se em conta “a **condição peculiar** da criança e do adolescente como pessoas **em desenvolvimento**” (ECA, Art. 6º, BRASÍLIA, 2010).

@ adolescente, este monstro, esta indefinição “ganha” seu estatuto, seu “lugar”. Um “lugar” entre. É como se entre a lagarta e a borboleta, a crisálida (tempo-corpo-crise da borboleta-lagarta, corpo-tempo de beleza e de silêncio, não de silenciamento) não houvesse. Não existisse. E talvez tu devas saber da beleza que é encontrar uma crisálida *pelo mato*.

Talvez seja isso, Abba-menin@. Corpo-crise. E como se não nos bastasse, nós, menin@s que chegamos a um mundo que nos é “dado”, construído por outr@s, um mundo estranho, feio, sujo, esburacado, em que se mata-e-morre mais rápido do que a construção de um aparelho celular, ainda que este corpo-crise tenha demorado mais tempo para se constituir, e ainda que não se saiba que tecnologias formam, “nascem” este corpo-crise, ainda assim, este corpo tem menos valor do que um aparelho fabricado aos milhares e valorado pelos discursos, pelas práticas sociais.

Quando tentamos sentir este mundo de outras formas, quando tentamos compartilhar este mundo, chamam-nos adolescentes. Instituem-nos um ent(r)e, uma moratória. Em nome de tentativas de acertos (os chamados erros), dizem-nos “em condição peculiar de desenvolvimento” (ECA, Art. 6º), e este estado passa a ser um não-estado, uma moratória (CALLIGARIS, 2009, p.16), dando lugar a intervenções em meu corpo.

Como se, não houvesse um pouco de borboleta na lagarta, como se não houvesse um pouco de borboleta na crisálida, como se a borboleta não mais se transmutasse, parasse de “se desenvolver” quando chegasse a ser borboleta. Desenvolvimento estático.

A borboleta se dói quando ela é crisálida, quando é lagarta. Ainda mais quando a abrem à força, quando lhe exigem que “amadureça” logo, que ela voe logo para ver do

---

<sup>9</sup> Creio, doce Abba, que a melhor demonstração de o quanto este *sujeito de Direito* é (também) *objeto de Direito*, vem da retomada judicial de todos os encaminhamentos dados às meninas e meninas. Se antes, os Conselhos Tutelares poderiam tomar decisões sobre estes e estas (e a preposição “sobre” já mostra o poder de manipular atribuído aos/às adult@s conselheir@s), desde o ano de 2009 estas decisões passaram a ser apenas judiciárias, retornando – descaradamente – aos processos tão fartamente chamados de *menoristas*.

alto. Como se isso de subir, como se isso de voar, como se isso de amar, como se isso de andar fosse possível em linha reta.

E mais: cria-se o mito do adulto-maturidade. Maturidade que institui-se autoridade. @ adult@, @ educador(a), transforma-se em “ser supremo”. Vivemos uma cultura do “adultocentrismo” para não desestabilizar o que já construíram (“sempre foi assim”, disse-me minha mãe).

Movimentos opostos, não necessariamente antagônicos: Os “não-adolescentes”, “não-jovens” são “anti-artistas, anti-intelectuais, anti-contestação, são contra tudo aquilo que muda, tudo aquilo que se move, etc, justamente porque eles deixaram o futuro para trás, enquanto que os jovens se definem como tendo o futuro, como definindo o futuro” (BOURDIEU, 1983, p. 119).

Este algo que não se sabe o que é, o adolescente, “uma vez que não se sabe o que é ser homem, ser mulher, também ninguém sabe direito o que é preciso para que um adolescente se torne adulto” (CALLIGARIS, 2009, p.21), este algo, retomo a idéia, torna-se adulto, ou antes, o tornam adulto, a partir da manipulação (BOURDIEU, 1983, p.119), do poder de manipular, de produzir saber que é poder, que produz sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Produz adolescentes. Individualizados, ganham rótulos diferentes: rebelde, gregário, delinqüente, toxicômano, etc (CALLIGARIS, 2009). Criam-se formas de consumo que podem ser consumidas por qualquer um... que possa consumir. Para outr@s, os rótulos de perigos@, de “vulnerável”, de “em situação de risco”. Para outr@s o psicólogo particular, a dança, o balé, o inglês, o shopping, as matinés.

Há na adolescência uma crise – encarada como perigosa – mas “tratada” de formas diferenciadas de acordo com a classe a qual pertence o indivíduo. A universalidade da adolescência é um mito, ou antes, um sonho vivido por algumas classes, e estampada como universal.

Entretanto, doce Abba, apesar do turbilhão de vozes que se (des)contentam com a uniformização dessa adolescência, com o mito de sua universalidade, com essa perspectiva ilusória e moderna, intensificada na modernidade tardia, na hipermodernidade (CALLIGARIS, 2009, p.16), repito, de que há um des-envolvimento linear, simplista, que me faz amadurecer hoje mais do que ontem, ainda é nessa

perspectiva que meninas e meninos são normatizad@s nos abrigos, uma vez que estes se embasam no ECA.

Quero deixar claro que sei o quanto o ECA foi um salto, um passo de dança (corpo não-retilíneo, corpo-movimento) em relação a outras leis que regiam as ações referentes aos meninos e meninas das classes pobres. Mas é bom nos lembrarmos que os Códigos de menores de 1927 e de 1979, também foram considerados “avanços” em suas épocas, até mesmo a “Lei do Ventre Livre” o foi (RIZZINI, 2000).

O que quero desconstruir – junto a este(a)s autore(a)s com quem dialogo - é esta unidimensionalidade que o ECA impõe aos profissionais e meninos e meninas ( que se rebelam, por vezes) que chegam aos abrigos, e a interpretação equivocada, não reflexiva que tomam alguns e algumas que atuam junto aos que “necessitam” destes serviços.

Vejamos, por exemplo, o que diz o Estatuto sobre o que é ser adolescente: “Art. 2º Considera-se criança, **para os efeitos desta Lei**, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e **adolescente** aquela **entre doze e dezoito anos de idade**<sup>10</sup>”, e “Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o **desenvolvimento(...)**”. (BRASÍLIA, 1990, negritos meus).

Ora, esta lei considera de uma forma absurdamente “pobre” apenas a questão cronológica, mais uma vez dita(da) por alguém, “uma voz sem nome” (FOUCAULT, 1996, p.05), que assujeita, manipula os indivíduos, a partir de um dispositivo de poder, tornando-os – apenas alguns (mas) – sujeitos de Direito.

Junte-se aqui as transitoriedades, os cronologismos: o abrigo, espaço provisório, @ adolescente: ente cronologizado, entre-ente, ente transitório. Um entrecruzamento de transitoriedades faz com que um “ent(r)e” “passeie” por outro “ent(r)e”.

Acelera-se o processo. Tornam-no cronológico, linear, em linha reta, simplista. O abrigo abriga transitoriedade, ele mesmo transitório. Repito, falo aqui de

---

<sup>10</sup> “Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade”. (BRASILIA, 1990)

aceleramentos do que já é passageira, a vida. Não se percebe o caminhar, antes é exigida uma corrida, uma aceleração. Em “zonas de perigo”, deve-se passar voando: adolescênciabrigo.

Dessa forma, desrespeitam-se as singularidades de cada menino e menina que chegam aos abrigos. Meninos e meninas que por vezes se vêem adolescentes (como não se ver assim, se assim dizem que sou?), mas que não sabem definir por suas próprias palavras (?) o que seja ser adolescente (SALLES, 1998, p.152; MATOS, 2001, p. 107-108).

Se o tempo espaço de “ser” (às vezes parece ser ter) adolescência é um tempo de preparação, de arrumar a casa-corpo para “ajustá-la” a um lugar no mundo estável, dado, existente e instituído, ser adolescente para o ECA é arrumar-se apressadamente, arrumar-se num tempo outro que não o tempo de cada um(a).

Tal como a escola que temos, o ECA anuncia (uma espécie de crônica de morte anunciada, para alguns(mas), uma vez que o “ponto de largada” desta corrida para ser adulto se dá de uma maneira desigual, com oportunidades disparem em que pese as situações socioeconômicas de uns(mas) e de outr@s) que há um tempo “normal” para se “amoldar”, para aprender um jeito “certo” de ser: docilizado, corpo-trabalho, corpo-copo: espaço onde se colocam coisas, líquidos, onde outr@s bebem. Quem não cumpre este tempo instituído? É anormal. É prisioneiro de outros rótulos, é fracassad@. Se adolescência é projeto, fracasso é “resultado penoso”, é sujeito fracassado, desvirtuado.

O tempo da adolescência é um tempo anormal. @ adolescente que não consegue neste tempo arrumar sua casa-corpo, ajustá-la socialmente, continua sua encarnação na anormalidade.

Dizer que o ECA ou que a escola se afastam da vida, Abba-passarinho, parece-me ser insuficiente. Antes, diria que há um *projeto de vida* nesta definição cronologizada(ora) da vida: se na escola eu, “sujeito aprendente”, não entendia o que eram sujeito oculto, oração sem sujeito, hipotenusa, este exercício-situação é uma “preparação” para minha perpetuação de não entender o que é Direito trabalhista (ele existe?), o que é jornada de trabalho e para que ela existe, o que é salário, o que é viver desta forma, o que é viver como se vive.

Da mesma maneira, adolescente é o tempo dado a alguns(mas) – penso nos meninos e meninas das classes populares, @s que tem nome-corpo-sentimentos, @s que conheci – para se “sociabilizarem”, para se ajustarem (veja que o pronome é reflexivo, como se não houvesse aí outras forças que atuam no corpo-adolescente, para além dele(a) próprio(a)) ao que impõe o “social”, um modelo de sociedade.

Passado este tempo, a anormalidade da adolescência, tem-se uma anormalidade vital, uma classe social de anormais, de perigosos, de pobres empobrecidos (WACQUANT, 2001). Não percebemos, ou antes, não querem que percebamos que, este tempo que não é mais o de tutela, esta maioria, continua:

A *maioridade* em uma era de controles com regulamentações, diplomacias, negociações, programas, modulações e convocações à participação não se obtém mais pela razão universal, o aperfeiçoamento moral, o projeto de paz perpétua, o socialismo e a glorificação da democracia. A maioria agora é *outra* minoridade (PASSETTI, 2007, p. 66).

É por isso, numa tentativa de resistir a isso, a esta crônica anunciada, que venho chamando aos meninos e às meninas, não de adolescentes (conceito cronologizante e psicologizante, de um psicologismo desenvolvimentista).

Nem @s nomeio de “jovem” uma vez que vivemos uma “cultura de juventude”, ou, como aponta Kehl (2004), uma juventude como sintoma de cultura de consumo. Vivemos, socialmente falando, à procura da eterna juventude, o arquétipo dos sonhos incitados pela publicidade, pelas *massmídias*. .

Nomeio-@s meninos e meninas. Menina Dayane. Menino Vitor. Menino Glimber. Menina Lory. Menino Érick. Há um pouco mais de singularidade aqui. Há a marca inscrita de gênero (sei que ainda cultural, não busco essências, busco estetizar, tornar o mundo mais bonito). Há singeleza no nome, matreirice, meninez de menino@. Tal qual Orides Fontela no poema O nome, sinto modificar a realidade quando a construo po-eticamente:

A escolha do nome: eis tudo.

**O nome circunscreve  
o novo homem: o mesmo,**

Repetição do humano  
no ser não nomeado.

O homem em branco, virgem  
da palavra  
é ser acontecido:  
sua existência nua  
pede o nome.

Nome  
branco sagrado **que não  
define, porém aponta:**  
que o aproxima de nós  
marcado do verbo humano.

A escolha do nome: eis  
o segredo

(FONTELA, 2006, p.64, negritos meus)

Menino-menina: a marca de um “sentimento de infância” que parece nos salvar de nós mesmos, tal como Milton Nascimento canta em sua linda canção Bola de meia, bola de gude (1989): “Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração, toda vez que o adulto balança, ele vem pra me dar a mão”.

Meninice levada, Abba-menin@ percorrendo o vazio, e de dentro de si, maquinando criações, rabiscando projetos que se querem completos: humanidade. Depois de rabiscados, estes espectros indefinidos pensam estar completos: matam @menin@, matam-n@, Abba, instituem então uma moratória a tudo que for meninez:

alegria, jovialidade transformam-se em “adolescência/adolescência, adolescer/adoecer”, há perigo no riso, risco.

Controlando os novos, perpetua-se o “velho”. O “velho” não ri. Não há tempo para isso. É preciso que não haja tempo. É preciso que o relógio exista. É preciso que tudo passe velozmente. É preciso que não se sinta. É preciso que não se sinta muito.

É bom lembrá-l@, Curuminha, resistente Abba, que @s adult@s recebem as meninas e meninos. Ele(a)s que chegaram primeiro, ele(a)s “leram” o ECA, ele(a)s que são contratados para educar, para conviver, @s educadore(a)s sociais. Ele(a)s também, talvez, sejam meninos e meninas. Um educar de sorrisos. Talvez. Mas de onde vem esse nome de educação social/educador social?

Remeto-te à carta anterior. Ali, falando- te sobre as minhas palavras-geradoras, sobre os corpos-conceito que vem à tona quando de meu percurso neste campo que estive e estou, lembra-te? Uma educação social, que, surgida na Europa para se contrapor à educação escolar, considerada individualista (OTTO, 2009, p.31-35), chega ao Brasil... isso parece simples, mas percebi, fui percebendo, a partir de encontros diversos em *lugarestempos* que se entrecruza(va)m, que nada o é.

Buscando este mesmo autor, perscrutando a história dessa educação, vemos que aí se inicia o processo de ligar a educação social aos “problemas sociais” da Europa. Ouçamos, Abbablue, o que nos diz Otto:

Em termos histórico-sociais, a origem da ação pedagógica social está firmemente ligada aos processos de industrialização e de urbanização, que causaram novos problemas sociais pela fragmentação da sociedade agrária tradicional. Nesses processos, muitas crianças e adultos **com necessidade de assistência** foram negligenciados e novos problemas sociais se revelaram (OTTO, 2009, p. 31-32, negritos meus).

Vê-se assim, de acordo com este autor nascer a educação social sob o crivo da “necessidade” de uns, percebida por outros, os educadores. Essa noção, fez com que, desde seu início, e mais especificamente no Brasil, a educação social fosse atrelada às pessoas consideradas “em risco/ em situação de vulnerabilidade social”, conceito que tentei desconstruir mais acima.

Neste sentido, parece-me que o adjetivo “social” desta educação, pode ter leituras diferenciadas: de um lado, servir para amainar ânimos sociais dos “excluídos” (ligada a conceitos como o de “ressocialização”, por exemplo), de outro, preocupada em transformar o social em uma outra forma de sociabilidade que não descarte vidas como vêm acontecendo desde então.

Estas duas noções são encontradas em diferentes concepções de educação social nos pouquíssimos títulos publicados em nosso país (SILVA, NETO, 2009; ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003; GRACIANI, 1999; PARK et al, 2007). Nest(a)s autore(a)s, as noções se intercambiam, se mesclam, sem se questionar, o que há em cada conceito apresentado como conceitos do “campo social”.

Alguns(mas) autore(a)s insistem que, partindo da percepção de práticas de trabalho e de práticas conceituais, “o conceito de Educação social está indissociavelmente vinculado ao de exclusão social (...). É como uma resposta afirmativa e adequada que a Educação social emerge no debate sobre: que Educação oferecer aos milhares de crianças, adolescentes e adultos excluídos da escola; do emprego; da e na terra; das e nas instituições sociais? (RIBEIRO, 2009, p164).

Dessa forma, parece haver, pelo menos em uma das formas de encarar este adjetivo “social”, uma educação direcionada para pessoas consideradas (por quem?) “vulneráveis”, e esta educação atuaria como uma forma de “desenvolver” a “sociabilidade dos sujeitos” e “tem como destinatários privilegiados indivíduos ou grupos em situação de conflito social” (ROMANS, PETRUS, TRILLA, 2003, p.28).

Entretanto, menin@ Abba, mesmo no modelo europeu de educação social (ES), temos o caso do educador Makarenko, que muito influenciou os primeiros educadores de rua no Brasil (OLIVEIRA, 2004, p.68).

Este educador, à época da “revolução russa”, foi designado para atuar junto a “jovens delinquentes” (exclusão ligada à EA, novamente?) na colônia Gorki, escreveu um lindo livro intitulado Poema pedagógico, e ali ele conta sua luta para pensarpraticarsentir um novo tipo de educação, a educação social:

Isto significa que temos de **criar o homem novo de maneira nova.**  
(...) O principal é que **não se trata de alguma colônia de**

**delinquentes juvenis qualquer**, mas, você entende, **é a Educação Social... precisamos de um homem novo assim...** ( MAKARENKO, 2005, p.12 – 13, negritos meus).

Esta “nova” educação, conforme o trecho acima, visava a formação de um novo ser humano para um novo social, e é o que conta o romance citado, a tentativa de se criar – práticamente – uma forma diferenciada de educar jovens considerados “infratores”.

Tratava-se de educarconviver incentivando a construção de um espírito de coletividade, de uma valorização dos jovens ali, de uma desestigmatização, de um potencializar qualidades individuais que pudessem fortalecer os indivíduos e o coletivo (era pensada a individualidade para a coletividade, e esta para aquela).

Nesta linda obra, doce Abba, vemos a tentativa de um educador que dedica sua existência à uma causa, sua briga contra a burocracia do sistema socialista russo (dura contradição), suas discussões para valorizar em outros espaços os jovens que, na visão daquela sociedade, se unidimensionavam ou eram unidimensionados pelas pessoas e instituições russas: reduziam-nos à infratores, ao ato, e “matavam” o ente complexo, o ente-potência. Assim como Freire, Makarenko cria nas pessoas:

Os *insights* e as conquistas de Makarenko como pedagogo se baseavam na utilização do enorme potencial educacional do “coletivo”, e se apoiavam na combinação contínua e coerentemente mantida da instrução escolar com o trabalho produtivo, e na integração do crédito de confiança com a exigência rigorosa para com a pessoa do educando (BELINSKI, 2005, orelha do livro).

Dessa forma, Makarenko “cria” uma forma de educação social que “brigava” com o social de sua época para fazer brotar, daquele solo mesmo árido com flores resistindo, um social-jardim, mostrando sempre que nossa convivência, nossa “humanidade” vai se fazendo em conflitos, em embate de idéias, e vai possibilitando uma convivência para o conflito mesmo, uma vez que este é necessário para se construir um novo social coletivo.

Demorei-me um pouco retomando o educador soviético, devido sua importância quando do surgimento da ES no Brasil. De acordo com Oliveira (2004, p.67), a

profissão de Educador(a) Social surge no Brasil relacionado ao trabalho de rua junto a meninos e meninas que circulavam por praças e ruas, no final da década de 1970<sup>11</sup>, em São Paulo.

Para este autor, @s pioneir@s no trabalho de educação social de rua estavam preocupad@s – inclusive monitore(a)s e outr@s profissionais que trabalhavam na FUNABEM e percebiam a disparidade entre o trabalho feito por essa instituição e a realidade desses “meninos e meninas de rua” – em criar uma metodologia que pudesse aproximá-l@s desses pequen@s moradores/freqüentadores das ruas e praças de São Paulo, iniciando-se na Praça da Sé, numa perspectiva de identificação com esse(a)s meninos e meninas, e estavam esses educadores(as) ligad@s à Pastoral da Igreja da Sé do referido município.

Da prática desses Educadores(as)/ jovens da Pastoral surgiu a necessidade de embasar teoricamente o trabalho que vinha sendo realizado junto a esse(a)s que se encontravam na rua e só não passavam despercebidos quando viravam incômodo. Dessa forma, Makarenko, Freire e sua Pedagogia do Oprimido, e teóricos/militantes da Teologia da Libertação, passaram a guiar os trabalhos desse(a)s educadore(a)s romântic@s (Oliveira, 2004), junto às experiências de alfabetização de Emilia Ferrero.

Oliveira (2004), fala das primeiras experiências desse tipo de educação, na rua, junto das meninas e meninos que lá estavam, e aponta o caminho que vai tomando este tipo de educação no Brasil.

De acordo com este autor, a educação social de rua, enquanto proposta militante, começa a ser vista como uma força junto aos meninos e meninas, num sentido de educação popular freireana, uma educação junto com as meninas e meninos, para tentar fazer um movimento popular de resistência e luta política.

D@s “romântic@s” jovens da Pastoral, @s primeir@s educadore(a)s sociais, busca-se uma metodologia de trabalho, uma “pedagogia laica e política”, embasada nas práticas de educação popular, com a implementação do Movimento Nacional de

---

<sup>11</sup> De acordo com Gilberto Dimenstein, o Padre Bruno Secci, fundador do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, é o responsável pela inédita experiência do educador de rua. (Leia, se quiseres DIMENSTEIN, Gilberto. **Meninas da noite: a prostituição de meninas-escravas no Brasil**. Ed. Ática: São Paulo, 1992, pág. 19)

Meninas e Meninos de Rua, Movimento que ganharia força nas lutas de democratização do Brasil, e de uma sociedade de direitos dos cidadãos.

Entretanto, este movimento começa, ao longo da década de 1980, a se enfraquecer, ou antes, a se dividir, com o surgimento da Secretaria do Menor de São Paulo em 1987. “Pela primeira vez, apareceu, em um contracheque oficial, a ocupação de “Educador Social de rua”” (*op.cit.* p.77).

Profissionaliza-se este(a) educador(a) e controla-se sua politicidade. Aquilo que deveria ser sabido, lido e discutido pel@s educadore(a)s sociais, era decidido pela Secretaria, o que causou um rompimento entre educadores e educadoras das instituições governamentais e as dos movimentos sociais e ONG’s (*op.cit.* p.120).

Enquanto @s educadore(a)s “romântic@s”, e “politizad@s”, buscavam o fortalecimento das potências desses meninos e meninas, com o intuito de mobilização e luta por melhorias desse(a)s meninos e meninas, “no novo entendimento da Secretaria sobre a juventude e a subcultura da rua, os jovens eram vistos como vítimas da sociedade injusta, e os principais vitimadores eram os adultos de rua, os “pais e mães de rua”(OLIVEIRA, 2004, p.119).

Mudanças que foram minando um campo de trabalho que se queria popular, no sentido de mobilizador das forças e saberes populares, uma educação popular e social, e transformando-o em campo de luta entre Movimentos e organizações governamentais.

Junte-se a isso, que, enquanto @s primeir@s seguiam em seu trabalho a valorização do saber popular e da força popular, numa esteira freireana e da Teologia da Libertação, o novo conceito de Educação Social de rua da Secretaria do Menor, que inclusive puxou para si a criação deste modelo educativo, começou a seguir teorias psicologizantes, como se fosse uma ampliação da clínica até a rua:

A nova perspectiva, basicamente psicológica, dos Educadores de Rua da Secretaria, era uma lógica que lhes dava uma identidade no contexto de uma relação com os jovens de rua. Essa identidade era estruturada essencialmente em termos clínicos, isto é, concentrada no potencial psicoterapêutico do vínculo a ser desenvolvido com as crianças. Nessa visão, o educador continua sendo o agente transformador, mas, diferentemente dos educadores da Pastoral e do Movimento, seu objetivo é transformar o indivíduo e não interferir no contexto social (OLIVEIRA, 2004, p.121).

E dessa forma, desmembrando uma mobilização de forças, seguiu-se década de 1980 adentro em lutas de reabertura do país, de “redemocratização”, de se buscar os direitos dos cidadãos, e, especificamente, transformar a forma como a infância e a juventude vinham sendo tratadas na sociedade Brasileira.

Surge então, o que Oliveira chama de os educadores “paladinos da lei”, os grandes lutadores e defensores de um outro direito para a infância e adolescência. Buscando defenderem-se em seu trabalho junto a este público e, contaminando-se do horror social jogado a estes e estas meninos e meninas, “aqueles educadores sociais de rua voltaram suas esperanças quase que inteiramente para a luta política pela implementação do Estatuto. Sua expectativa era de que a lei poderia melhorar as condições tanto das crianças quanto dos educadores” (*op.cit.* p. 132).

21 anos depois, rompendo a maioria (nos vários sentidos), assistimos às mudanças várias na formatação do estado, da sociedade. O ECA, antes tão festejado, não foi cumprido. As políticas públicas não se mostram satisfatórias. E a educação social? Que educação é esta em nossos dias?

No Ceará, querido Abba, esta terra de cabra-macho onde vim parar, esta categoria profissional é reconhecida e transita pelo Senado a aprovação em território nacional da categoria educador(a) social enquanto categoria trabalhista. Segundo o documento da Assembléia Legislativa do Estado,

O Educador Social é a pessoa encarregada de executar atividades sócio-educativas e administrativas nos programas e nas atividades de Proteção Social Básica. (...) As atividades de sua responsabilidade são ações sócio-educativas de convivência, promoção social, atendimentos com recursos emergenciais e de geração de renda, e nos programas e nas atividades desenvolvidas pela Proteção Especial de Média e Alta Complexidade, nos quais as famílias e indivíduos se encontram sem referência ou em situação de risco e vulnerabilidade social. (CEARÁ, 2008: 04).

Assim, continua-se a profissionalização deste educador. Em detrimento de sua politicidade? E a ligação com as propostas de educação popular? Esta separação, esta segregação, marca a separação de propostas, aquela servindo para “mobilização das classes populares (FREIRE, 1991, p. 19), enquanto que a educação social seria esta educação que supre necessidades, carências? É este educador social, esta educação

social uma forma de definir “quem são os novos sujeitos a serem temidos” (MOURA, ZUCHETTI, 2006, p.233)?

É preciso indagar, doce Abba, pois, mesmo quando falo em educação popular, sei que existem vários projetos de sociedade, várias formas de encarar os entes dessa educação, várias formas de manipulação ditas como educação popular, numa clara distorção dessa prática (BRANDÃO, 2008).

Dessa forma, é importante reunir os conceitos, reunir os adjetivos social e popular e perguntarmo-nos o que queremos dizer quando atuamos junto a pessoas de classes populares e nos apresentamos com este pomposo rótulo: educador popular e social, profissionalmente tratado como educador social.

É preciso que vejamos, Abba-infante, que algumas dessas práticas apenas tratam meninas e meninos como “objetos vulneráveis nesse jogo *mortal kombat*”, e perceber, como Lemos que:

as políticas de educação social, em geral, vêm as crianças e jovens em situação de rua sob a ótica de dar o que lhe falta ou de coibir os valores próprios desta cultura, pela ânsia em tirá-los das ruas e inseri-los em programas de atendimento ou retorná-los às suas famílias e comunidades de origem (LEMOS, 2007, p.133).

Esta autora chama atenção, partindo de seu percurso como educadora social e pesquisadora, para o fato exatamente de estarmos ao invés de contribuindo para lutar contra “um sistema social que faliu”, estarmos sendo “polícias sociais”, no sentido foucautiano.

Ora, quando lia as Orientações Técnicas (BRASÍLIA, 2009) para saber o que se dizia sobre o quadro de pessoal que atuam em abrigos, eis minha imensa surpresa ao constatar que não se fala em educador social e/ou popular, mas apenas educador/cuidador, que, olhando as atribuições, parece mais relacionado ao serviço de babá. Escrevo-te abaixo as “principais atividades desenvolvidas” pel@ educador(a), de acordo com o documento, para tirares tuas conclusões:

a) Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção; b) organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente); c) auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da auto-estima e construção da identidade; d) organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida; e) acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano. Quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deverá também participar deste acompanhamento; f) apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior (*op.cit.* p.72).

Tornou-se o educador social e popular em uma “babá do estado”? Onde se fala sobre educação para transformação, para mobilização social<sup>12</sup>? Deve ser a educação no/com o abrigo uma educação para os mínimos? Perder-me-ei em “cuidados institucionais” no sentido de ser um educador para o cuidado burocrático da instituição? Assume-se uma educação tutelar neste documento, no sentido de ser o educador o tutor de atividades “necessárias à manutenção da vida dos adolescentes”?

É possível que esta educação “romântica”, sonhadora, que visa(va) a transformação social, sem negar o indivíduo, seja apenas mais uma forma de coerção do poder? De qual poder?

É preciso saber por que lutamos, e é preciso entender que a luta, ela também é histórica. Se um dia lutamos por um “sujeito de direitos”, hoje parece que não nos damos conta de que este sujeito é sujeito-objeto de Direito.

Precisamos, coletivamente, educadore(a)s-educand@s, pensarmos o que nos norteia em nossas lutas e duvidarmos de tudo o que vemos e ouvimos, re-pensar, re-sentir, re-conduzir nossa luta, cotidianamente. “O que acontece é que a luta é uma categoria histórica e social. tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço para tempo-espaço” (FREIRE, 2003, p.43).

Esta educação social que primava por uma “pedagogia dos direitos”, visava a efetuar as “conquistas” oriundas das mobilizações sociais em prol das infâncias e juventudes pobres na década de 1980, conquistas encarnadas na implantação do Estatuto

---

<sup>12</sup> Veja, doce Abba, que nem mesmo a “educação para os direitos” é citada, apenas os cuidados institucionais, ou seja, aquilo que a instituição deve “dar” aos “bichinhos e bichinhas maltratad@s pela família desestruturada”.

da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, ou antes, pelo artigo 227 da Constituição Federal.

Ora, esta “conquista” vem sendo questionada ao longo desses anos por diversos motivos: a falta de recursos financeiros para o caráter educacional do ECA, para o funcionamento da “integralidade” proposta pela lei em termos de direitos à saúde, educação, moradia etc, a falta de recursos nos Conselhos Tutelares, a falta de preparação destes Conselhos que continuou primando por práticas assistencialistas, as medidas sócioeducativas continuaram sendo o ponto nevrálgico nos chamados Sistemas de Garantias de Direitos, enfim, tudo apontava para o desmonte de um clima do que se pudesse chamar de “avanço democrático” (BAZÍLIO, SÁ EAP, SANTOS, 1998, p. 130; BAZÍLIO, 2008, 27; BAZÍLIO, 2008, 49-50 ).

Deste modo, ao lado de uma “política de direitos”, assiste-se ao desmanche orçamentário, ao esfacelamento da saúde pública, da educação pública, enfim, doce Abba, ao esfacelamento a isso que chamam de “coisa pública”.

Junte-se a isso, a emergência de falas que questionam a maioria proposta pela lei, e que cobram a redução da maioria penal, alarmada por uma estetização da violência que vem crescendo e criminalizando as classes pobres, e principalmente atribuindo aos jovens dessa classe, o epíteto de perigos@s, e de “bandidos de amanhã” (SALES, 2007).

Em meio a todos estes embates, doce Abba, emerge uma outra organização estatal, abrindo espaço para a avalanche neoliberal e pregando a ampliação da liberdade, a livre-concorrência mercadológica, e como emergenciam alguns autores, o sonho de um estado de bem-estar, o sonho de um estado de direito, é esfacelado, e junto com ele os sonhos de muitos movimentos sociais que brigaram, muitas pessoas que morreram e morrem e acreditaram, e por vezes acreditam, que este é um tempo de direitos. Sonhos foram desfeitos, sonhos foram rasgados.

Entretanto, assistimos à implementação neoliberal, quando os “Estados abandonam a regulamentação do bem-estar social para **priorizar a administração penal dos rejeitados humanos da sociedade de mercado**, que tende a incorporar o subproletariado urbano a uma sulfurosa marginalização” (WACQUANT, 2008, p. 09, negritos meus). Vivemos um momento em que, se há um “estado de direito”, resume-se

este, para alguns, em “estado de direito penal”. O “sujeito de direito” pode estar resumindo a “sujeito de direito penal”.

Vivenciamos um momento em que, em nome da segurança nacional, do Estado-nação, este pai que pode suspender os direitos que ele dá a seus filhos e filhas, o Estado-nação, este soberano<sup>13</sup> (AGAMBEN, 2010), o único realmente “sujeito de direitos”, no Direito dele, em nome da segurança nacional, retomo a frase, suspende-se os direitos, ou antes, “desnaturaliza-se” o direito (antes natural) dos cidadãos, que podem ser, agora, inimigos em potencial dos direitos do paterno Estado: direitos de mercado, de mercadologizar a vida, o tempo, os lugares.

Autores<sup>14</sup> vêm destacando que, de um modelo, pelo menos sonhado, de estado de direito, passamos para um estado de mercado que pune aqueles e aquelas que de alguma forma podem atrapalhar a liberdade pregada por este estado, a liberdade de mercado:

O problema era a pobreza, que desde então os governantes se esforçavam para prevenir; segundo Quesnay, ocorre, ao contrário, aquilo que define precisamente a Segurança: deixar que a pobreza aconteça para, então, governá-la na direção oportuna. Do mesmo modo, o discurso atual da Segurança não é voltado para prevenir atentados terroristas ou outras desordens; ele tem, na realidade, a função de controle *a posteriori*. Na investigação que se seguiu às desordens em Genova relacionadas ao G8, um alto funcionário da polícia declarou que **o governo não queria ordem, mas sim gerir a desordem** (AGAMBEN, 2011, p.02, negritos meus).

Em meio à desordem, tod@s nós, qualquer um(a), um(a) a um(a), podemos ser @s inimig@s do Estado. Cria-se então um clima de perigo eminente. Em meio a isso, suspendem-se direitos individuais, crianças são tiradas de suas famílias por justificativas vazias e apoiadas pelas mídias que propagam “o perigo no ar” de certas classes e de

---

<sup>13</sup> “O Estado nacional moderno somente foi possível com o desenvolvimento do conceito da soberania estatal, (a superação do estado de natureza, internamente, e a sua conservação, ou melhor, instauração, externamente), conceito este que se desdobra nos níveis interno e externo. Em nível interno, a soberania estatal representa a **instituição de uma ordem jurídica chefiada pelo Estado, que por sua vez detém o monopólio do uso da força.**” (AFONSO, MAGALHÃES, 2010, p. 267, negritos meus).

<sup>14</sup> Sobre a forma como algumas lutas sociais (por direitos humanos, democracia, etc) tem sido utilizadas, manipuladas pelas potências soberanas em nome do humanitarismo, que esconde práticas colonialistas, ver AFONSO, MAGALHÃES, 2010; AQUINO, 2009 e ARROSI, 2010.

certos lugares, institui-se um “perfil” de um jovem perigoso, e como acontecia na comunidade onde trabalhei, “a polícia não está aqui pra proteger a gente não, tá mais é pra bater, tá mais é pra correr com a gente”.

Wacquant vem denunciando há algum tempo um modelo que vem sendo exportado dos EUA para o resto do mundo e que, parece-me, tem chegado ao nosso país de uma forma muito festejada por alguns canais de televisão e outras mídias que estão claramente ao lado de quem governa (AGAMBEN, 2011, p.05):

De Nova York, **a doutrina da tolerância zero, instrumento de legitimação da gestão policial e judiciária da pobreza que incomoda** – a que se vê, a que causa incidentes e desordens no espaço público, alimentando, por conseguinte, uma difusa sensação de insegurança, ou simplesmente de incômodo tenaz e de inconveniência –, propagou-se através do globo a uma velocidade alucinante. E com ela a retórica militar da “guerra” ao crime e da “reconquista” do espaço público, que assimila os delinquentes (reais ou imaginários), sem-teto, mendigos e outros marginais a invasores estrangeiros (WACQUANT, 2001, p.30).

Creio, Abba longeperto, que estamos encerrados nessa doutrina em muitos aspectos: nos ataques midiáticos às classes populares, principalmente aos jovens e às jovens, a busca de redução de maioria penal, o hiperlotamento em Fortaleza dos “centros educacionais”, o novo discurso que está para lá de consolidado mesmo nos movimentos pela infância e juventudes pobres em que fala não mais de “sujeito de direitos”, mas de um “sujeito de direitos e de deveres” como a destacar que o que eles e elas fazem tem que ser punido por que não quiseram “a chance de mudar”.

E mais recentemente em nosso país, anunciou-se e comemorou-se o toque de recolher que está em vigor em algumas cidades e estuda-se a possibilidade de ampliá-lo a outras. Além disso, recentemente tivemos a mudança no Estatuto da Criança e do Adolescente que tira dos Conselhos Tutelares qualquer iniciativa de “decidir sobre” o destino dos meninos e meninas atendidos... agora, toda decisão, vida e morte desses “sujeitos de direitos e deveres” está nas mãos do poder judiciário.

Ora, Agamben vem exatamente estudando como o biopoder, o poder sobre a vida humana politizada (biopolítica), normatizada pela norma jurídica, para “dar-lhe”

direitos de cidadão no Estado-paternal(ista), como este biopoder, ou esta biopolítica vem exatamente deixando “descoberta” a vida nua, a vida “natural”.

Se havia para os gregos uma distinção entre *bios* “vida politizada”, em comunidade, defendida na polis, vivível na polis, e *zoé* “vida natural”, orgânica, reprodutiva, o viver de plantas, dos animais, de todo ser vivente, o autor italiano vem argumentando que:

Aquilo que caracteriza a política moderna não é tanto a inclusão da *zoé* na polis, em si, antiqüíssima, nem simplesmente o fato de que a vida como tal venha a ser um objeto eminente dos cálculos e das previsões do poder estatal; decisivo é, sobretudo, o fato de que, lado a lado com o processo pelo qual a exceção se torna em todos os lugares a regra, o espaço de vida nua, situado originalmente à margem do ordenamento, vem progressivamente a coincidir com o espaço político, e exclusão e inclusão, externo e interno, *bios* e *zoé*, direito e fato entram em uma zona de irreduzível indistinção (AGAMBEN, 2010, p. 16).

Na medida mesma em que, em nome da “segurança nacional”, da soberania nacional, se suspendem os direitos individuais, a vida antes defendida, coberta pelo estado, torna-se vida nua, vida matável, descartável no/pelo próprio estado.

Em nome da segurança, tem-se anunciado um perigo por todas as partes, na “gestão do caos”, e, o Estado, o mesmo que controla os dispositivos jurídicos, decreta que as leis estão suspensas e que nada é fora da lei. Temos o estado de exceção, estado de sítio permanente, “paradigma de governo dominante da política contemporânea (AGAMBEN, 2004, p.13):

O totalitarismo moderno pode ser definido, como a instauração, por meio do estado de exceção, de uma **guerra civil legal** que **permite a eliminação física** não só dos adversários políticos, mas também **de categorias inteiras de cidadãos que, por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político**. Desde então, a criação voluntária de um estado de emergência permanente tornou-se uma das práticas essenciais dos Estados contemporâneos, inclusive dos chamados democráticos (*op.cit.* p.13, negritos meus).

O estado de exceção, estado de sitio, mata aqueles que não são integráveis ao sistema. Matar aqui pode ganhar todos os sentidos possíveis, mas se torna mais forte quando penso em meninos e meninas que são exterminados pelas ruas de Fortaleza, por estarem dormindo nas ruas – “culpa deles” – e isso incomodar a empresários que contratam grupos de extermínio para “fazer a limpeza que a prefeitura não faz”. A vida são buracos na rua que devem ser tapados para que passem os carros dos “incluídos” dos “integrados” no sistema.

A vida, esta vida nua, esta vida matável, descartável, esta vida empobrecida, ávida de vida, a vida. Em nosso tempo, este tempo de urgência, em nome do estado, da segurança, do estado-de-coisas, em nome de Nada, essa vida normatizada é vida nua na própria norma.

“É no meio dessa putaria toda que a gente tenta, sahm”. Disse-me isso um educador que, como eu, sofre de alguns desânimos diários. Para mim, esta frase é potente na medida em que ela mostra a força no meio. No meio deste sitio, no meio da putaria, esta coisa sem nome, estas retóricas do nada, esta mercadologização da vida, esta sociedade-açougue que tudo vende, que tudo mata... é no meio desta putaria toda que a gente tenta, reafirmo eu.

Trata-se, longeperto, de não negar o sofrimento que há (GARCIA, 2010, p.21), tal qual a doutrina do Buda nos permite metaforizar, mas antes, saber que neste sofrimento há saídas, e buscá-las, tatear em meio à lama, até encontrar uma saída possível, tal como a terceira nobre verdade do Buda (*op.cit.* p.26-27), que cito como metáfora, buscar a extinção do sofrimento, a saída deste estado em que a vida é nua.

Buscá-la lá onde tudo acontece. Onde tudo se repete, mas nunca é igual. Onde tudo se define pelo indefinível. Onde a ciência não olhava, buscando umas tais de leis universais: o cotidiano.

Lá onde com-vivo e com-vivi com estas pessoas que tanto me interessam, lá onde se vive o inútil, no sentido de Manuel de Barros, lá onde se morre, onde se mata, onde se vive e sobrevive.

Ontem vindo para casa de ônibus, vi um papo entre uma menina e dois meninos. Eles e ela riam de situações que vivenciaram. Em um momento ela disse: “a

vida é muito engraçada” (pena que minha escrita não apresente um corpo que ri, em suas múltiplas ondulações, tal qual um mar em dia de maré alta). Ele respondeu (rindo): “que nada, a vida é uma dor de cabeça!”

No cotidiano, nas tessituras dessa colcha complexa, no sentido de “aquilo que tecemos juntos” (MORIN, 1997, p.12), neste lugartempo, o cotidiano, a vida pode ser muita coisa. A vida pode ser muita. A vida, ela É. Lá.

Assim, insiro-me – continuando meu percurso de (a)colher flores pelo/no cotidiano do campo – entre aqueles que não desprezam o desprezível, tal como o poeta Manoel de Barros neste texto Obrar:

**Naquele outono, de tarde**, ao pé da roseira  
de minha  
avó, eu obrei.

Minha avó não ralhou nem.  
Obrar não era construir casa ou fazer obra  
de arte.

**Esse verbo tinha um dom diferente.**

Obrar seria o mesmo que cacarar.  
Sei que o verbo cacarar se aplica mais a  
passarinhos

Os passarinhos cacaram nas folhas nos  
postes nas pedras do rio  
nas casas.

Eú só obrei no pé da roseira da minha avó.

**Mas ela não ralhou nem.**

Ela disse que as roseiras estavam carecendo  
de esterco orgânico.

E que as obras trazem força e beleza às  
flores.

Por isso, para ajudar, andei a fazer obra nos

canteiros da horta.

Eu só queria dar força às beterrabas e aos  
tomates.

A vó então quis aproveitar o feito para  
ensinar que o cago não é uma  
coisa desprezível.

Eu tinha vontade de rir porque **a vó  
contrariava os  
ensinos do pai.**

**Minha avó, ela era transgressora.**

No propósito ela me disse que até as  
mariposas gostavam  
de roçar nas obras verdes.

Entendi que obras verdes seriam aquelas  
feitas no dia.

**Daí que também a vó me ensinou a não  
desprezar as coisas  
desprezíveis**

**E nem os seres desprezados.**

(BARROS, 2010, p.19, negritos meus).

Olhar as leis universais da crisálida parece-me bem “mais pobre” do que saber-lhe cotidianamente. Só se sente cotidianamente, a universalidade é a exceção. É preciso ser subversivo como a vó que ensina o valor do cago, do desprezível, do ínfimo, do que se perde na mania de grandeza colocada para longe do ordinário.

É no ínfimo, no inútil cotidiano, doce Abba, que vi, com-vivi, ri e dancei com meninas e meninos, com senhoras da comunidade, com as travestis que não se sentem

muito gente, das meninas-prostituídas tímidas por não saberem nem o nome direito... enfim, é aqui, nas riquezas do ínfimo que quis saber como estes e estas que me permitiram ouvir-lhes fazem para burlar os dispositivos que @s querem “matar”.

Neste corpo-a-corpo com tais dispositivos, como reagem? Que transformações são possíveis à borboleta em sua cotidianidade que a abriga? Em meio a toda essa “putaria” que transmutações são possíveis?

Interessa-me a vida dos seres ordinários (CERTEAU, 2009, p.55), desses e dessas heróis e heroínas comuns, desimportantes em sua grandeza (A importância é atribuída pela ciência da universalidade? Tal qual o modelo que se quer hegemônico busca-se a universalidade?), espert@s, danad@s, menin@s.

É sobre esses e essas que te narrarei as próximas cartas, amorlongeperto Abba. Sobre ser a cada segundo, este tempo cronologizado que nos prende. A vida humana, “institucionalizada” “biopolitizada” foi – “universalmente” - cronometrada em anos. Esquecemos, parece-me que é nos segundos do tempo que caminhamos.

Foi Maria Bethânia quem, respondendo sobre seus cabelos brancos, disse essa beleza: “meus cabelos brancos são a prova de que estou caminhando no tempo”. O tempo, este lugar. Caminhar no tempo se faz cotidianamente, nos segundos desprezíveis. Como alguns seres. Devo te alertar de uma coisa, longeperto:

Não se deve acreditar que a questão da complexidade só se coloque hoje em função dos novos progressos científicos. Deve-se buscar a complexidade lá onde ela parece em geral ausente, como, por exemplo, na vida cotidiana. Essa complexidade foi recebida e descrita pelo romance do século XIX e início do século XX. Enquanto nessa época, a ciência tenta eliminar o que é individual e singular, para só reter leis gerais e identidades simples e fechadas, enquanto expulsa até mesmo o tempo de sua visão de mundo, o romance, ao contrário, nos mostra seres singulares em seus contextos e em sua época. Ele mostra que a vida mais cotidiana é, de fato, uma vida onde cada um joga vários papéis sociais, conforme esteja em casa, no seu trabalho, com os amigos ou desconhecidos (MORIN, 2007, p.57).

Buscar a poesia dos segundos. Atentar para o caos desse tempo cronologizado em que nos inserimos. Um poema-abstrato, esse cotidiano, onde a vida “é engraçada” e “dor de cabeça”, concomitantemente. A poesia se insurge como um gesto vital e não somente como um estilo de escrita. Ou antes, fazemos do mundo (mundos) um imenso romance. Prosa poética. Palavramos o mundo.

É assim, Abba, que saberás os capítulos deste romance que hoje te escrevo. Surpresa, imprecisão, repetição, diferença. Despeço-me de ti, não com um fragmento de texto “científico”, mas com um poema que expressa aquilo que quero expressar, meu desejo. Ouço agora o grito singelo de Elisa Lucinda em Termos da nova gramática (Parem de falar mal da rotina):

Parem de falar mal da rotina  
**parem com essa sina anunciada  
de que tudo vai mal porque se repete.**  
**Mentira. Bi-mentira:**  
não vai mal porque repete.  
**Parece, mas não repete  
não pode repetir  
É impossível!  
O ser é outro  
o dia é outro  
a hora é outra  
e ninguém é tão exato.**  
Nem filme.  
Pensando firme  
nunca ouvi ninguém falar mal de  
determinadas rotinas:  
chuva dia azul crepúsculo primavera lua  
cheia céu estrelado barulho do mar  
O que que há?  
**Parem de falar mal da rotina  
beijo na boca  
mão nos peitinhos  
água na sede  
flor no jardim  
colo de mãe  
namoro  
 vaidades de banho e batom  
 vaidades de terno e gravata  
 vaidades de jeans e camiseta  
 pecados paixões punhetas  
 livros cinemas gavetas  
 são nossos óbvios de estimação  
 e ninguém pra eles fala não  
 abraço pau buceta inverno  
 carinho sal caneta e quero  
 são nossas repetições sublimes**

**e não oprime o que é belo  
e não oprime o que aquela hora chama  
de bom  
na nossa peça  
na trama  
na nossa ordem dramática  
nosso tempo então é quando  
nossa circunstância é nossa conjugação**  
Então vamos à lição:  
gente-sujeito  
vida-predicado  
eis a minha oração.  
Subordinadas aditivas ou adversativas  
aproximem-se!  
é verão  
é tesão!

**O enredo  
a gente sempre todo dia tece  
o destino aí acontece:**  
o bem e o mal  
tudo depende de mim  
sujeito determinado da oração principal.

(LUCINDA, 1999, negritos meus)

O cotidiano este lugar, este ambiente, onde partilhamos nossos “óbvios de estimação”. O cotidiano este tempo caótico, não totalmente cronologizado, este lugartempo de delícias e de choros. É aliaqui, longeperto, que percebi meu corpo em movimento junto a outros corpos. Aguarde cenas dos próximos capítulos...

Beijos no coração de menino que é o teu,

Sahmaroni Rodrigues

Carta terceira: dando ouvidos às vozes e silêncios ouvidos no abrigo ou de como as práticas discursivas (se) tornam o mundo complexo

Abba-logun<sup>15</sup>,

meu menino-margem, minha menina-espelho, limite mata-rio, lá onde tudo desliza, inclusive as sensações: o ínfimo de teu existir. Ali naquele tempo em que os bichos pisam – a mata – sei que tu olhas para a pequena beleza de flores que alimentam todo um mundo. Ali beija-flores são o retrato de ti: asas profundas, pequenas grandezas do inútil.

Volto a te escrever quase uma semana depois da última carta que dirigi a ti. Há tanto por aqui. Há casamentos reais, mortes imaginárias e outras realizadas, chuvas, seminários aos quais sou carinhosamente obrigado a comparecer e que me fazem deixar-te um pouco de lado na escrita, uma vez que tu me habitas a todos os cômodos desparrados que sou eu. Agora entorno-me a ti, meu mais precioso, meu adentro external.

Ontem, 19 deste mês de maio, iniciei minhas aulas de yoga (hatha yoga) no espaço Mandir, uma vontade minha antiga, que se concretizou ontem e que espero conseguir continuar, se a força de meu bolso conseguir.

Foi bom. Bom para que eu percebesse o quanto sou “formatado”, o quanto meu corpo é enrijecido, o quanto meu corpo é limitado, preso, corpo “ball and chain”, corpo limitado a poucos movimentos, a não sentirpensar estes movimentos e intuir outros, e não praticar outros.

Corpo-semente que brota árvore raquítica, semente mal plantada, mal regada, mal preparada para ser árvore frondosa. Corpo-árvore de poucas folhagens, de poucos movimentos, que desconhece (pelo menos em prática) seus possíveis contornos, suas possíveis outras corporeidades.

---

<sup>15</sup> De acordo com a tradição afro-descendente, Logun Edé é o orixá de encantamento que nasce do amor de Oxossi (orixá da mata, da caça e da fartura) com oxum (orixá do amor, da beleza, da maternidade, dos rios, das águas doces). Desse encontro, nasce um orixá de encantamento, *metá-metá*, um orixá de síntese, que abriga os elementos masculino e feminino, terra e água, adultice e meninice. É o orixá-menino-menina, o amigo dos erês, das crianças, o menino da alegria, o erê mais bagunçento, mais peralta. Nutre um profundo carinho por tudo que vê, e se solidariza com o sofrimento alheio, de modo que atua sempre em lugares onde existem crianças que sofrem. É o pai-menino, o homem-feminino, a criança-(e)ternamente.

Saí emocionado me perguntando: se sinto tão mal o meu corpo, se ajo diariamente sem o pensar, pensando deslocado de senti-lo, de exercitar-lhe em todas as suas dobraduras, em todas as suas potencialidades, será que não faço o mesmo com meus passos vitais? Com minhas palavras? Com meus movimentos de saber?

Eu-sujeito assujeitado por movimentos “únicos” que me ensinaram. Mas eis que percebo que é possível *ser-mais*. Eu-sujeito “assujeito” os “únicos”. Torno-os “outrospossíveis”. Eu ativo. Se um dia proclamaram a morte do sujeito, hoje podemos percebê-lo em atividade, hoje:

Vislumbramos o poder de um sujeito ativo que, embora “submetido” às normas de circulação dos sentidos, pode nelas intervir de maneira original. Diríamos até que sua interferência geraria outras maneiras das regras se manifestarem. A relação do sujeito com as circunstâncias enunciativas não seria de *imposição*, mas de *condição* (MENEZES, 2005, p.21).

Um sujeito condicionado, mas que tem um poder, é ativo, que age **sob** determinadas condições e **sobre** determinadas condições. Poder disciplinar implica poder indisciplinar, a possibilidade de resistir, persistir e criar outros movimentos, outros gestos, outras *palavramundos*.

Assim me percebi, apreendi meus meios. Claro que já pensava sobre isso no antes, mas a experiência de “viver” meu corpo, de pedir-lhe permissão para agir com ele, para movimentá-lo, para expressá-lo em mim em pequenos e leves e lentos movimentos que me fizeram vislumbrá-lo enorme, potente, divino. O corpo, este presente, é um pedaço de menino-Abba.

Daí, menina-espelho, Abba-mel, intuí que assim como o corpo, “a palavra”, este corpo da voz, também nos condiciona, também as recebemos de outrem, também nos passam que existem substantivos abstratos e concretos, como se isso de amor não fosse uma barra de ferro no peito, não fosse o peso de um concreto que afunda, nos afunda, nos emerge, “centelha e âncora” (HILST, 2003, p. 66).

Daí que pensar palavras, é pensar em práticas de discurso, práticas discursivas, considerando “o discurso como uma forma de ação sobre o mundo produzida fundamentalmente nas relações sociais” (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2008, p.

396). As práticas discursivas ganham corpo. Ganham o corpo. Instituem-no. Constituem-no.

É na inter-ação que acontece o mundo. Podemos pensar “o discurso enquanto prática, **interação sócio-verbal**” (MENEZES, 2005, p.29, negritos meus). Prática social. Interação social. Interação verbal. Inter-agimos. Agimos uns/umas **com** @s outr@s, uns/umas **sobre** @s outr@s, uns/umas **para** @s outr@s, e uns/umas **sob** @s outr@s no mundo/com o mundo. A dimensão ambiental é constitutiva e quero explicitá-la.

Em meio à interação sócio-verbal, intervimos no mundo, representamos o mundo, apresentamos o mundo. Fazemo-lo, instituímos-lo. Juntos. Complexamente. Construímos-lo e intervimos nele, **com para sob e sobre** @s outr@s.

Se há uma “voz sem nome” em minha voz (FOUCAULT, 1996, p. 05), se há outro que fala em mim e que pode ser um/o mesmo de outro modo (MAINGUENEAU, 2008, p.31), importa saber que há um sujeito ativo que também é seu próprio outro, como dizia Rimbaud “je est un autre”. Atrela-se um eu ao outro, eu-outro, outro-eu. Concomitante.

Daí assume-se, e assumo eu nestes escritos a ti, que o sujeito, este lázaro redivivo, é, pode ser, ativo em seus posicionamentos (MAINGUENEAU, 2001, p.69), ou antes, diria que o sujeito pode ser ativo, pode ser passivo, ou apassivado.

Ele abrange os dois “pólos circulares” anteriores, a partir das várias inter-ações sócio-verbais possíveis, a partir de estratégias que, mesmo que não sejam totalmente “conscientes”, acontecem a partir de outras dimensões do ser, como a intuição, os sentimentos, uma espécie de razão emocional, intuitiva.

O sujeito, este ente da *palavramundo*, ele pode intervir, pode construir, fazer, desfazer, refazer e, como atenta Menezes:

Importante atentar para as palavras *intervir* e *construir*, com valor semântico de atividade dinâmica, de prática discursiva, querendo dizer que os sujeitos, ao construírem suas práticas, são também constrangidos por tradições e práticas já existentes, o que torna sua ação social e histórica (MENEZES, 2005, p.26).

SentirPensar o muito ouvido, o muito percebido no abrigo, como práticas discursivas, o próprio abrigo como prática, essa “voz sem nome” que regra o mundo e normatiza-o (FOUCAULT, 1972, p.33), percebendo que nessas ações sócio-verbais, os sujeitos podem ser ativos, podem ser passivos, dependendo do “momento”, do que querem, seres desejantes, estratégicos, e adentrar-me no lugar-tempo das práticas discursivas para me perguntar que mundos formam.

Assim falarei a ti sobre as vozes e silêncios ouvidos no abrigo, este ente praticado/praticável. Não se trata de buscar o abstrato da língua, “mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, (...) considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas” (ORLANDI, 2000, p.16).

Fazer uma análise das práticas discursivas, formas dadas ao mundo na interação sócio-verbal (MENEZES, 2005, p.29) para percebermos as formas dadas à convivência no/com o abrigo, esta palavra que toma corpo no mundo.

Fazer análise, Abba-jasmim, para tocar no dito e no não-dito, tocar a forma dada aos entes e entas que constituem e instituem o abrigo e que são por ele instituíd@s e constituíd@s.

E aqui dizer-te que, rememorando o que te escrevi na carta anterior, “o abrigo” já se insere em discursos de lugares-tempos diversos, já é constrangido por formas que lhe dão, já nasce com “alguém” esperando que ele seja algo que este “alguém sonha”.

O abrigo-lacuna, o “espaço de proteção”, que acolhe seres “vulneráveis” onde haverá “babás sociais” que lhes guiarão os passos. Não se “escolhe” ser vulnerável, alguém o institui. Nem sempre se escolhe a proteção, ou antes, criam-se “necessidades de proteção” para as meninas, fazendo com que elas sintam esta necessidade e busquem ser abrigadas, iniciando-se o *samsara*.

O abrigo, inspirando-me em uma frase dita aos berros por uma menina resistente que gritou “quero ver quem vai me aobrigar<sup>16</sup> agora”, o abrigo é **aobrigo**. Está instituído enquanto “norma de proteção” no estatuto dado aos indivíduos considerados adolescentes pobres.

---

<sup>16</sup> Lê-se [aubrigá].

Lembra-te de que na carta anterior falei-te de como adolescentes diferentes tem “tratamentos” diferenciados shopping, aulas de balé, inglês para alguns (mas) e abrigos, “internação”, para outr@s.

Lembro-me de uma menina que passou pelo abrigo quando lá eu trabalhava. Ela havia sido “arrancada” da escola onde estudava no dia em que completara 12 anos (“ela não é mais criança” disse-me uma psicóloga quando a inquirei sobre o porquê de terem tirado a menina com um mandato de busca no dia de seu aniversário), pois, de acordo com a mesma psicóloga da “instituição de defesa” que a encaminhou ela estava sendo explorada por um homem que, em troca de uma casa e ajuda financeira dada à família, mantinha relações sexuais com a menina.

Inocentemente perguntei à psicóloga: “e este homem, cadê?” ao que ela me respondeu: “ não temos provas concretas contra ele ainda, mas tivemos que guardar a menina para investigar”. Descobri depois que este homem era um rico empresário de uma cidade da região metropolitana de Fortaleza.

Ali percebi que o abrigo, esta “proteção necessária que guarda” parece, por vezes, proteger mais aqueles e aquelas que são “intocáveis”, o sangue nobre não é mais azul, é da cor de cada cédula, é multicolor, pois deve ser de muitas, muitas cédulas.

Enquanto isso, a menina, “vitimizada” era “jogada” aos prantos num abrigo, buscada na escola com um mandato de busca, como se seu crime fosse existir, fosse viver. Sim, seu crime era a vida. Nua.

Lágrimas me saem quando me lembro do encontro da mãe com esta menina no dia seguinte a sua chegada, e de como não consegui ficar na sala ao vê-las chorar se abraçando, ou de como me emocionou ver o esforço da coordenadora e da gerente à época para desfazer essa “proteção imposta e (des)necessária”.

Narro-te estes fatos para que percebas as práticas que condicionam o abrigo como um **aobrigo**. E percebas também que **sob** tais práticas, há pessoas que resistem, que as manipulam para desfazê-las e/ou refazê-las.

É por isso, Abba-jasmim, que me insiro nas ações cotidianas. Ali, é possível ver o ordinário manipulando, intervindo sobre e sob o que lhe é condicionado/condiciona. O ordinário refaz o “universal” e condiciona-o. Partindo de

estratégias diversas, as normas “viram” a favor de quem se queria normatizado (CERTAEU, 2009, p.44).

Parto assim de que o abrigo pode tomar - ao mesmo tempo e/ou em momentos diferentes que podem se entrecruzar- três formas. Ele é **aobrigo** porque assim o querem as forças que o condicionam. Ele é estatuído (mistura de estatuto e instituído). Porém ele também condiciona, a partir de ações de entes ordinários (CERTEAU, 2009), de homens simples (MARTINS, 2010), “desimportantes” no sentido poético de Manoel de Barros.

Além disso, pelo que (a)colhi no campo de pesquisa, creio ser possível dizer-te que este **aobrigo** pode ser também **abrigo** (no sentido mesmo de acolher, de permitir que se seja, de dialogar ao invés de impor), e também pode ser **obrigo**<sup>17</sup> (no sentido de “manipular a necessidade”, de permitir obrigando, mandando, de impor ao invés de dialogar):

eu acho **um veículo necessário mas muito perigoso porque no final das contas acaba que a gente tenta moldar tanto que ... as vezes se mistura a educação com a domesticação ... as vezes a sensação que me dá é que essas meninas de um jeito ou de outro tem que ser domesticadas pra retornar pra voltar pra sociedade ... e isso é muito perigoso porque limita** essas adolescentes, freia essas adolescentes totalmente pra escolhas na vida, pra desenvolver o que elas tem de melhor né... então é muito delicado nesse sentido...pela questão de domesticação... é aquela coisa do criar ...né... uma pessoa até me comentou “não a gente não cria a gente educa...” a gente cria bicho, a gente cria planta, né ... a gente educa... então acaba que se torna muito isso por conta das... eu acredito também muito que é muito forte essa precariedade da sistematização da metodologia então acaba que essas influências pessoais distorcem muito o trabalho....porque aí vem crenças de religião, familiares , de rua, então se choca muito... (ENTREVISTA, Educador(a), negritos meus).

não acho que... o abrigo é muito bom assim... em algumas partes porque muda muitas meninas...(ENTREVISTA, menina)

Tal como Paulo Freire (1987) falava de educação libertadora/dialógica, educação opressora/bancária ou educação licenciada, mostrando que estas acontecem ao

---

<sup>17</sup> Agradeço ao Ma(r)zin, Eleomar, integrante do GEAD, amigo querido, gostosura de menino, por este jogo de palavras que ele me atentou quando de minha apresentação de pesquisa ao grupo.

longo do caminhar, no processo mesmo de educar/conviver, creio ser possível dizer-te que o abrigo, este **aobrigo** é também em momentos diversos, em instantes-já, ele é **abrigo**, e **obrigo**, e também **aobrigo**.

Ele é aobrigo pois que, conjuntamente, tem em seu corpo movimentos de abrigar (agradar, acolher, sorrir, dialogar, compor, brincar, ser-mais) e obrigar (arbitrar, atrasar, agredir, oprimir, operar, opor, ser-menos...).

Não devo antecipar-te o que se sobressai. Isso seria matar a criatividade dos entes envolvidos nos processos de fazer, de “praticar” o abrigo, uma vez que, se as práticas discursivas se constituem a partir de cada ato sócio-verbal, há sempre a possibilidade de ruptura, “uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível (FOUCAULT, 1996, p. 06).

Mas devo lembrar-te que o sofrimento existe e tem corpo, tem *ethos*, e que o abrigo é condicionado pelas forças que lhe estatuem como **aobrigo**, mas que por estratégias **SOB** este **sobre** estatuído, os entes resistem e fazem da norma uma aliada.

Fazem do leão um gatinho de estimação, ou fazem do gatinho um matador voraz, tal como as leituras dadas aos animais nesses programas televisivos ridículos que dizem ser a observação do comportamento dos animais. O homem-fera não se suporta ser só assim. É preciso que seja mais, mas parece necessitar fazer dos outros, menos.

Dito isto, devo agora dizer-te que te farei pequenos perfis dos entes da pesquisa: abrigo, meninas e educadore(a)s sociais, e entre eles inserirei observações sobre as outras palavras-geradoras deste *textomundo*, as cartas a ti.

Em seguida a isso, falarei de mudanças apreendidas, percebidas em si pel@s falantes ouvid@s. E também pelo que foi silenciado quer em termos de estratégia, quer em termos de silenciamento condicionado(r).

Importante ressaltar-te, antes de começar os perfis, alguns posicionamentos metodológicos:

a) as transcrições de entrevistas, documentos, cartas e escritos, questionários e diário de trans-bordo se misturarão e aparecerão de modo a ressaltar as argumentações e análises minhas, sendo ao final de cada citação dito entre parêntese de onde provem a fala;

b) não utilizarei nomes de meninas, todas se chamarão menina, como uma categoria desse “sentimento de meninez”, dessa força-erê, desse estado curumin-logunedé;

c) não identificarei educadore(a)s por nome, nem distinguirei se as falas são de educadore(a)s, de técnicos e/ou da supervisão, uma vez que não acho justo que o indivíduo que desempenha um papel-institucional (instituído e permitido pela instituição) “pague” o preço, evitando uma ação muito comum em nossos tempos: culpabilizar indivíduos e tirar a responsabilidade estatal “da reta”.

Dessa forma, tod@s serão chamad@s apenas de educadore(a)s, como sugere o documento Orientações Técnicas que tod@s @s envolvid@s no dia a dia do abrigo são educadore(a)s (BRASÍLIA, 2009, p.62).

Ainda aqui, outra questão, antes de passar para os perfis: quando eu trabalhava no abrigo, empregava-se à pessoa responsável pelo abrigo o título-institucional de coordenação. Há alguns anos, este nome foi substituído por supervisão. Uma espécie de olheiro com visão raios-X que tudo vigia, vê, observa, inquire, e repara? Deixemos essa questão suspensa, lembrando que as palavras não são neutras, elas não são inocentes.

Chamada tua atenção para esse “inocente renomear”, desse praticar o mundo, começo a perfilar os entes-palavras que me tomam, invadem meu pensar e me fazem sentir que outras realidades constituem o mundo de forma complexa. É preciso ouvi-las para aprender.

### **ABRIGO:**

O lugar-abrigo, este ente desajeitado, meio enjeitado por muitos que dizem “melhor que estas meninas estejam em suas famílias” existe apesar de não ser muito visto... ou talvez seja visto, mas é melhor que não se sinta muito, como te disse anteriormente.

O lugar-abrigo nasceu assim: no início da década de 1990, a Prefeitura de Fortaleza, a partir das “novas” propostas que trazia o ECA, teve que abrir dois programas de abrigo (masculino e feminino) para atender as demandas municipais. Á época foi criada a FUNCI, Fundação da Criança e Família Cidadã, ao qual o abrigo é ligado até hoje.

Cobrada esta demanda, foi feita uma parceria com a associação europeia *Terre des Hommes* que forneceu à Prefeitura uma casa em um bairro do subúrbio de Fortaleza para ser o abrigo feminino, e lá construir uma educação que primasse pelos “direitos” das meninas agora adolescentes, antes menores. Surge assim o abrigo Terra do Nunca.

Este abrigo é ligado hoje à Coordenadoria da Criança e Adolescente/FUNCI, órgão por sua vez ligado à Secretaria Municipal de Direitos Humanos (SMDH), que divide suas coordenadorias de acordo com as categorias de movimentos (esquartejados) sociais: LGBTT, pessoa idosa, étnico-racial, etc.

Na Coordenadoria, temos a Proteção Especial, conforme o ECA (cap. II, art. 99- 105, das medidas específicas de proteção), que cuida diretamente dos programas de acolhimento institucional, que, seguindo as Orientações Técnicas (BRASÍLIA, 2009, p.20, p.67-102, todo o capítulo III) e o Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (BRASÍLIA, 2006, p.72), se dividem nas modalidades de abrigo institucional, Casa-lar, república e casa de passagem.

Este setor não funciona no abrigo, mas é responsável por ele, por pensar uma política municipal de atendimento, que não existe, e por propor medidas educativas, e a criação de um projeto político-pedagógico de cada abrigo, o que também não existe. Mesmo as visitas da coordenação ao abrigo, pelo que me foi dito pelas meninas e educadore(a)s que lá convivem, é rara e muito mais para falar com a supervisão do que para ouvi-l@s.

Dessa forma, infelizmente, todas as orientações ficam a cabo da pessoa que está à frente da supervisão. Uma espécie de “contaminação” do abandono que é ocorrido com as meninas. Dessa forma, todo e qualquer desacerto que venha a acontecer, recai sobre o indivíduo que assume este cargo, uma vez que não há marcos regulatórios municipalizados de atendimento, e estas pessoas não conhecem os documentos nacionais que trazem perspectivas outras para o abrigo:

...foi esse momento de transição foi elaborado um fluxo e tudo...a gente....eu trouxe e apresentei pros educadores e tudo...aí a gente tá vendo...eu tenho até este material...a gente tem tudo aqui...e o fluxo...é ....sobre a questão do do ... como funciona...a ...o organograma... aí a (nome da coordenadora) me apresentou este material...sobre direitos humanos e tudo....né sentou aqui comigo um

momento...aí eu solicitei a ela que nós fizéssemos um momento sobre a questão da metodologia...que...como é que funciona...como é que ...que...e aí a gente tá tentando por em prática e tudo...sempre que.....esse aqui que a (nome da coordenadora) me passou...como funciona...o organograma...e tudo...isso aqui é papel mesmo...um artigo...plano de ação do programa...né...de acolhimento, quais são os desafios, os objetivos, as ações...as metas, as atividades...aí tudo isso...é a (nome da coordenadora) me repassou...né.

(E. e, (nome da supervisão), assim... é...quais são os documentos... por exemplo, eu sei do estatuto, o ECA...que todas as ações...)

- é nós temos o Estatuto que todas as instituições que trabalham com adolescente ...

(E. e além do estatuto quais seriam...)

- além do estatuto nós temos um... tem o estatuto... **agora vai ter o projeto político-pedagógico**, né? Tem o... as orientações técnicas, elaborado pela própria...o guia de atendimento, né que são as ... da Funci... e **tem aquelas orientações técnicas que eu não tenho** mas a (nome da auxiliar da coordenadora) tá providenciando pra mim... tem uma cópia porque é... raro... (SUPERVISÃO, ENTREVISTA, negritos meus)

E o abrigo, este ente contaminado pelo abandono (GUIRADO, 1986), contamina a todos e todas aqueles e aquelas que lá chegam... o abrigo, este lugar de meninas bonitas, de pessoas exploradas por um sistema que repercute em pequenas ações de explorar: brinquedo lego que monta e desmonta. Relações de desmanche. É nesse entrecruzar de forças que tentamos sobre-viver, é nesse entrecruzar de passos que teremos que lutar por paz.

Este lugar que traz em sua história o estigma do abandono, de “escolas do crime”, de lugar para pessoas problemas (RIZINNI, 2004), ainda traz estas marcas em nossos dias:

E aí o que acontece... existe aquele rótulo que abrigo... é coisa do outro mundo, que... eu ouvi gente falar lá pra mim que eu ia ser até algemada... as meninas, parece aquelas coisas de índio né? E aí no início eu fiquei meio assim... temerosa de chegar nas meninas e... ver assim... realmente será que elas vão fazer isso comigo? (risos)(...) eu me aproximei primeiramente dos educadores para os educadores me levarem até as meninas por conta desse... medo...porque você já vem com aquilo na cabeça (risos)... ora o que me disseram ... menina vão te matar lá (fulan@) quando tu sair, elas vão atrás de ti e não sei o que... e eu valha meu deus... mas eu vou (risos) eu vou porque eu tenho

certeza que ninguém morreu lá... (risos)... é desse jeito... (ENTREVISTA, educador(a)).

Após a oficina, uma das meninas veio me mostrar as fotos para seu álbum de história de vida e comentou que ao mostrar as fotos na escola, algumas meninas foram apontadas como “não tem cara de menina de abrigo, tem cara de menina de família”(!). depois falou para um educador que quando vinha da escola umas pessoas da comunidade que estavam na praça próxima ao abrigo – a mesma onde as meninas não vão mais por conta do comportamento da população – por onde ela passa quando vem da escola, tinham-na chamado de “menina feia da FEBEM”...Ainda há esta rotulação, e o abrigo não desenvolve muitos trabalhos comunitários para tentar reverter esta imagem de FEBEM, de prisão, de diferenciação das meninas em relação as outras pessoas (DIÁRIO DE TRANS-BORDO, 24 de novembro de 2010).

Muitas vezes as meninas chegam reclamando pela questão de “olha as meninas da FEBEM, as meninas” ainda existe este preconceito muito grande... (ENTREVISTA, educador(a)).

O abrigo é o lugar de pessoas “com a cara de pessoas de lá”. Que cara é essa? Causa medo trabalhar no abrigo. Sentidos sociais. Estigmas sociais impingidos a indivíduos que ali habitam, ainda que temporariamente. Quando se sai do abrigo, passa-se este estigma, ou tal qual o preso, continua-se a ser “menina de FEBEM”? O que é ser família? O abrigo não é um grupo familiar?

Mas continuemos nosso caminhar. Quando vou para lá, para a Terra do Nunca, pego dois ônibus: um para o terminal da Parangaba e de lá, o 456, Planalto Airton Senna/Parangaba que, depois de muitas viagens, de muito rodar, de deixar os entes para o “abate” diário que é nosso trabalho explorado, deço em uma praçinha deteriorada, com bancos quebrados, um bar e dois banheiros, uma quadra de esportes que só tem mesmo a estrutura de quadra e mato, muito mato.

Ao lado dessa praça, lado direito de quem desce do ônibus, há o posto de saúde. Velho, feio, e que mais parece uma instituição fantasma. Segue-se então por esta rua, pulando os esgotinhos a céu aberto, e olhando as casinhas simples com flores de plástico em algumas calçadas.

Siga comigo, Abba-azul, este percurso: feche os olhos e imagine todo o percurso, desde o ônibus lotado, até a cara de cansaço das pessoas que vão subindo e descendo e se espremendo dentro dos ônibus e sintam se nós somos “imediatistas” quando

reclamamos... e com os olhos fechados e o coração-corpo aberto, siga em meu relato geográfico.

Ao final dessa rua de esgotinhos, dobra-se à esquerda de quem vai e se verá uma padaria e dobra-se à direita nesta rua da padaria, onde se veja um muro branco (pureza, limpeza, ou vontade de neutralizar vidas?) que toma quase todo o quarteirão... estamos no abrigo e de cara, olhando para aquele muro de portões de ferro preto que sempre me incomodou, remeto-me imediatamente a um poema de Hilda Hilst, ela novamente:

Muros cendrados.

De estio. De equívoca clausura.

Lá dentro um fluxo voraz

de sentimentos, um tecido

de escamas. Sangue escuro.

Lá. Depois do muro.

Criança me debrucei

Sobre a tua cinzenta solidez.

E até hoje me queima

A carne da cintura.

(HILST, 2003, p. 103)

É como se fosse simples isso de ser murado. Como se ali, naquele branco-muro, naquela muralha que cria símbolos de prisão, de prisioneiros, de pessoas-problema, como se ali não se desejasse, não se quisesse voar, tal qual um passarinho que olha o tempo e morre de desejo. Cantando. E a marca que fica disso, quem poderá mensurar?

Entretanto, devo dizer-te que, quando do início de minha pesquisa, de meu caminhar pelo campo, este lugar de flores e espinhos e abelhas e beija-flores, o muro era bonito. Foi uma surpresa ver o muro grafitado... desenhos e frases que remetiam ao universo das meninas e meninos com quem trabalho e trabalhei... arte de rua... fiquei feliz e pensei: “ que bom que houve esta mudança aqui fora”.

Algum tempo depois quando voltei lá, o muro estava branco. Morto. Ariano. Mudanças trazidas com a mudança de supervisão que eram acompanhadas pelas mudanças trazidas pela nova Coordenação.

Entro “pela primeira” vez neste lugar, Terra do Nunca, no dia 20 de setembro de 2010. O que eu via de abandono... cadeiras quebradas, paredes sujas, imundas. Na lavanderia, as pias estavam cheias de buracos, e de acordo com as meninas, o banheiro que continha três boxes, apenas um funcionava e as privadas estavam com defeito. Tudo era feio, sujo, mas mesmo assim havia sorrisos e gritinhos de “SAMMMMMMMMMMMMM”, ao me verem, e em seguida, abraços.

Digo-te isto para saberes do descaso que há por estes lugares que acolhem estas pessoas... anticipo-te que isso não é privilégio de lugares mantidos pelo poder municipal, mas se estende a abrigos de ONG’s e do poder estatal.

Mas, após deparar-me de novo com este abandono, voltemos a fechar os olhos: avance pela rua, suba a calçada a sua esquerda, ao lado há um comércioinho de um senhor que colocou grades em sua calçada e agora tem um telefone público só para si. Ao lado dele há mais algumas casinhas, em seguida a calçada do abrigo, e o portão grande e preto, o poste onde as meninas se encostam pra namorar, “quando tem calçada”, e o portão preto pequeno.

Bato. O vigilante abre sorrindo, entro. Entremos. Olhemos a grande área do abrigo. Uma espécie de chácara mal-cuidada. Grandes mangueiras e cajueiros tomam todo o espaço externo. Ao final do quintal, há o resto do que um dia foi uma horta. Algumas poucas plantas, as que sobraram, ao pé dos muros que cerceiam o abrigo.

Do nosso lado esquerdo, veja, Abba, sintá, há a casa. Uma grade que cerca toda a área externa da casa que serve de sala de refeições, sala de TV, sala de atividades, sala de oficinas. Ali também fica uma salinha que serve de almoxarifado. Entremos neste lugar e vemos a porta que dá para a sala de estar. Do lado direito, dois quartos. Das meninas.

Do lado esquerdo, a sala dos educadore(a)s sociais. Dentro da sala, um banheiro feio. Ao lado da sala, do lado de fora, um pequeno banheiro para uso das meninas. Seguindo pelo corredor temos uma salinha com uma pia, um lugar com a máquina de lavar, a cozinha do lado esquerdo, e novamente o quintal que dá para a lavanderia, e o banheiro externo. No fundo do quintal, ainda há o banheiro dos vigilantes.

Olhando de lá, do lugar dos banheiros, olhando para trás, vemos ao lado do portão, que nos esquecemos de olhar quando entramos, a sala de supervisão. Talvez o melhor lugar do abrigo.

Houve dois abrigos durante o tempo que estive no campo. Este abrigo sujo, e um abrigo maquiado, produção *fake* para agradar uma equipe do Juizado que iria visitar alguns abrigos de Fortaleza, mas antes, avisava-os para que pudessem se “maquiar”:

Hoje começou o que os funcionários vêm chamando de “maquiagem” do abrigo. O abrigo estava deterioradíssimo, as paredes até davam choque em alguns pontos, as pias da lavanderia quebradas, só um chuveiro funcionando, etc. essa “arrumação” se dá porque há uma equipe do juizado visitando os abrigos da cidade, e como este estava em péssimas condições estruturais, foi resolvido se “maquiar” o abrigo para a visita que foi anunciada (DIÁRIO DE TRANSBORDO, 01 de outubro de 2010).

A visita se deu na segunda seguinte a este dia, em 04 de outubro, e eu não pude ir ao abrigo, por recomendação da Coordenação, pois este dia seria um dia cansativo, e interessante “só para as pessoas que trabalham aqui”.

Quando voltei lá, gente, o que era aquilo! Paredes limpinhas, florezinhas pintadas na sala de estar e nos quartos das meninas, foram retiradas cadeiras novas do almoxarifado, as pias da lavanderia estavam fofas de novas!!!!

O abrigo tinha passado por uma cirurgia plástica de “dia da princesa”...sabe, Abba, aqueles programas que pegam meninas e dão-lhes um “banho de loja”, e que as fará ficar frustradas pois não terão mais dinheiro para manter aquela maqueação toda, aquela macaqueação toda?

Ficou lindo, devo admitir, mas me pergunto: porque só aquela maqueação, quando, segundo o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA), o orçamento da Prefeitura do ano passado para este abrigo específico era de R\$ 301.143,00, sendo que o executado foi apenas R\$ 37.153,85, ou seja, apenas 10,87% do orçamentado (CEDECA, 2011, p.05)?

Ninguém responde. E às meninas, é dada a maquiação como casa. Aos educadore(a)s e demais funcionários, é dada a maquiação como lugar de trabalho. E a

tod@s é exigida solidariedade, sinceridade, verdade... o abrigo é este lugar de contraste, este lugar onde é público, ainda que murado, o abandono da “coisa pública”.

E em meio a sombras, gloss, batom e pó, movimentam-se estes entes ordinários que significam o abrigo, ou antes, operam com significados vindos de outras esferas sociais, que cerceiam, comprimem o abrigo, e que, por uma questão de sobrevivência, podem reverter a ordem das coisas (CERTEAU, 2009, p. 84), podem desnormalizar a norma, ou antes fazerem-na mor-na, invertê-la. Talvez @s aqueça um pouco mais.

Disse a ti, Abba-criancinha de sinais, que o abrigo, em documentos, falas, discursos, práticas sócio-verbais que o instituem é quase sempre tratado como espaço provisório, lacuna, vazio necessário entre o “tira-da-família” e “repõe-na-família”, é como se este lugar-tempo que é o abrigo fosse um lugar neutro, um lugar que, ao passar por ele, ele não me atravesse e não me “queime a carne da cintura”, ainda.

A quem estamos garantindo quando afirmamos cotidianamente que o abrigo é provisório? Aos baixos custos da política pública? Ao menos gasto do poder público? É realmente no benefício dessas meninas que se pensa quando se pensa dessa forma?

Claro que há o “perigo” da “cultura de institucionalização” (RIZZINI, 2004), mas, repito, caímos no extremo outro, estamos, parece-me, vivendo a “cultura da transitoriedade”. Excessivamente, parece que tudo tem que ser hiper-rápido, desrespeitando-se os diferentes tempos que são os de cada um(a).

E ao mesmo tempo, não saímos da “cultura de institucionalização”, uma vez que, de acordo com as pessoas ouvidas, o abrigo é a primeira “saída” que os Conselhos Tutelares e o Juizado encontram quando lhes chegam uma menina ou menino.

A quem protegemos quando falamos em proteger? Que voz é essa em minha voz? Que sombra se esconde aqui, nesta dobra de minha fala? Na doutrina budista chama-se Mara ao movimento destrutivo que acompanha-nos a todo o momento (GARCIA, 2010, p. 132, 136), espécie de movimento paralelo que acompanha nossos passos, nosso pensar. Por isso, a importância de refletir, de “reflexar”, de meditar, de auto-análise.

Outra vez metaforizo minha análise: perceber em nossa voz, que outra voz nos acompanha, buscar apreender o que dizemos quando falamos em “proteger”, em medidas de proteção, em espaço de proteção.

O abrigo, este lugar-proteção, ele não é neutro. Mesmo que assim queiram que acreditemos. Como querem que acreditemos na neutralidade da linguagem, ou na distanciação entre teoria e prática.

Dessa forma, remeto-te aqui a uma situação que me ocorreu durante o campo de pesquisa. No final de novembro do ano passado, 2010, decidi que não faria mais observação participante, “já basta”, pensei eu. E comecei a articular uma forma xerocar o livro de ocorrência do abrigo, para, junto com minha escrita no diário de trans-bordo, estar a escrita d@s educadore(a)s do abrigo, instituindo o abrigo.

Primeiramente pedi permissão oralmente, mas me foi negada. Falei então com uma amiga que trabalhava em outro setor e ela me sugeriu que enviasse um ofício (que segue em anexo para ti), explicitando minhas razões. Ofício enviado por uma instituição pública de ensino e pesquisa, para outra instituição pública.

Fiz conforme me foi orientado. Enviei o ofício pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, assinado pelo coordenador do curso, mas não consegui a autorização para copiar, mesmo garantindo sigilo nos dados e não publicação de nomes nem da instituição e nem das pessoas envolvidas.

Recebi, a meu pedido, uma resposta escrita do setor jurídico sobre o porquê da não liberação do livro de ocorrência. Isso, primeiramente aponta para o “legalismo” ao qual os programas de abrigamento estão ligados. Esta resposta não te será enviada em anexo a estas cartas por conter o nome do abrigo pesquisado.

O pedido era feito a partir de uma instituição pública e federal de pesquisa, com o intuito de pesquisa, intuito reconhecido pelo documento como “assaz interessante para a Secretaria”, mas impossibilitado por este setor jurídico, que utilizou os seguintes argumentos:

a) o referido **Livro de Ocorrências** é instrumento de registro de fatos e situações **para uso interno da instituição** e, por conseguinte, **não guardam quaisquer cautelas no sentido de assegurar a**

**privacidade das meninas ali mencionadas** uma vez que, repita-se, tem como função precípua orientar as diversas equipes envolvidas na lida cotidiana com as ditas meninas;

b) destarte, **após a entrega das cópias, não haverá como manter qualquer ingerência acerca da forma de utilização das informações e conteúdos** ali obtidos, **numa ótica específica e exclusiva de resguardar as meninas** (ASSESSORIA JURÍDICA, ASSEJUR/SDH, 03 de março de 2011, negritos meus).

Uso interno da instituição: pública? O que significa em nossos tempos ser público? Ainda mais quando o pedido não parte de um “indivíduo”, mas de outra instituição pública que trabalha com “produção de conhecimento”, com ensino e pesquisa, repito.

É o livro de ocorrências uma escrita para si ou um documento público, uma vez que se refere a uma instituição pública? Não é a partir desse documento também que ocorrem auditorias do Ministério Público, então, como poderia este ser apenas para uso interno?

Publiciza-se a vida íntima, privada, particular das meninas no livro de ocorrência que será lido por tod@s @s profissionais da instituição, mas privatiza-se seu uso como uso exclusivo da própria instituição? É a vida íntima dessas meninas uma vida privada da instituição pública que se privatiza como um direito para si? Como ficam leis como a Lei Maria da Penha, ou o próprio ECA que dá direitos ao Estado de “se intrometer” na esfera privada dos cidadãos?

O abrigo, este lugar público privatizado pelo Público. Do mesmo modo quem lá está abrigado? As meninas que lá estão tem suas vidas devassadas num documento privado para a instituição pública agora privatizada pela força pública?

Um argumento que ouvi é que livro de ocorrência “todo mundo sabe que não se pode usar porque é da instituição”. Creio se tratar de falta de informação, pois a pesquisa de Ana Lúcia Silva Ratto, publicada em livro pela editora Cortez em 2007, defendida como tese de Doutorado em 2004, analisando livros de ocorrências de uma escola de ensino fundamental de Curitiba. Portanto, não seria novidade o trabalho com este tipo de documento.

Devemos nos ater também, Abba-passarinho, à atmosfera de “medo” que assola esta resposta. Um medo espectral, que não ganha corpo, mas que pode ganhar o corpo de qualquer um (AGAMBEN, 2009, p.20).

Após o documento sair das mãos, do controle, do poder de manusear, de manipular da instituição, “não haveria como manter qualquer ingerência acerca da forma de utilização das informações e conteúdos ali obtidos”, diz o documento.

Tal qual o discurso de segurança nacional, cria-se um clima de terror que antecipa o crime, e por conseqüência, o culpado. Estado de exceção. Tolerância zero. É preciso não correr riscos (WACQUANT, 2001, 2008; AGAMBEN, 2004, 2010).

É preciso perceber as vulnerabilidades. É preciso que se controle, como numa mesa de muitos botões que ligam,desligam, manipulam. Foucault tinha razão, os discursos são regulados, constringidos, cerceados (FOUCAULT, 1996).

Claro que isso nasce de uma boa causa “numa ótica específica e exclusiva de resguardar as meninas”, diz o documento. Guardá-las de quem? Da pesquisa que elas não lerão? Dessas cartas que envio a ti? Guardá-las de ser percebido por outros o modo como “a própria instituição” as escreve em seu dia-a-dia?

Não foi pelo bem das pessoas que se criou a Lei do Ventre Livre? Não foram por pessoas que se criaram os *códigos de menores* hoje tão condenados por essas próprias instituições que, entretanto, continuam “guardando” meninos e meninas como “objetos de tutela”?

Guardar as meninas acompanha, como se pode ver, a própria instituição-abrigo: ele é aabrigo. Ele é instituição por que é instituído por alguém, por nós, por outr@s, mas querem que pensemos como se isso fosse um dado *a priori*, é assim porque é assim, e não buscamos o tecido complexo que o institui, que institui o mundo, que nos institui na história. (MORIN, 2007, FREIRE, 1987, 1997):

Outra coisa dita e que me deixou intrigado (falavam sobre o fato de os educadores terem deixado as meninas irem à calçada). Ouvi a seguinte: **tudo bem que aqui é uma casa, um abrigo, mas não deixa de ser uma instituição!**”devo lembrar de quando entrevistar a supervisão de perguntar o que isto significa, o que se quer dizer

**com instituição.** (DIÁRIO DE TRANS-BORDO, 19 de outubro de 2010, negritos meus).

é... na verdade hoje né é o que é o acolhimento, na terminologia, né, bem latente, bem atual, é o que é o acolhimento. **É... uma instituição, né? É uma instituição, como a família é uma instituição, como a escola é uma instituição, né? Uma instituição de caráter provisório mesmo...**(ENTREVISTA, educador(a), negritos meus)

Ora, basta ir ao dicionário (este lugar de norma lingüística que “nós” criamos, instituímos) para ver que instituição é classificada como substantivo feminino, ligado ao verbo instituir que significa: fundar, estabelecer, criar, constituir (DICIONÁRIO SILVEIRA BUENO).

Façamos um pouco de análise sintática: quem institui, institui, estabelece, funda, cria algo... dessa forma, é preciso que o “sujeito indeterminado” que institui, que cria a instituição, apareça. Ele ainda está aí, ainda que queira se ocultar como se o que existe, existisse *a priori*.

É preciso que te lembres, Abba, que o que existe foi criado por outr@s que vieram antes de nós, e que podemos deixar que continue como está, e assim continuamos instituindo o que é instituído, mas isso não significa que a instituição não possa mudar, mas que alguém (sujeito indeterminado? Oculto?) não quer que se mude.

Sim, é preciso “escovar a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225), para percebermos essa voz na voz. Perceber os movimentos paralelos que acontecem na história: libertação e aprisionamento, Iluminação, extinção de todo sofrimento, e Mara (destruição), para utilizar-me de uma metáfora budista. Civilização e barbárie que brincam de amarelinha, juntas, que vão “pela estrada afora”, caminhando, brincando, querendo se “encarnar” na história que é feita por nós, e não para nós (FREIRE, 1997).

Daí a necessidade de se atentar para o que chamamos de “resguardar as meninas”. É isso que tem feito o Estado, o modelo civilizacional contemporâneo, a política de tolerância zero que tem sido importada dos EUA para outros países (WACQUANT, 2001).

Em nome da “segurança nacional”, leia-se segurança do Soberano Estado, o verdadeiro “sujeito de Direito”, tem-se feito intervenções na vida das populações consideradas vulneráveis, os pobres, os que ameaçam a propriedade privada, o “livre-

mercado”, e em nome disso, vigia-se e pune, para que o mercado continue livre. Para quem? Para meninas de abrigo? Para trabalhadores que sobrevivem com menos de R\$ 1.500?

O abrigo é instituído aobrigado, mas isso não é assim porque é assim. Antes, foi instituído assim, a partir e dentro de uma lógica moderna de controlar, cercear, para que não se atrapalhe o modelo que nos está sufocando. Por isso minha posição ante estes discursos, pois ataca-se aqueles que ameaçam a segurança deste modelo, mas não se mostra, não se ataca o modelo que institui sociabilidades que resistem naquilo que “este modelo” considera como anormal e crime.

O aobrigado, assim, pode ser visto como aobrigado também em ações que acontecem “lá, depois dos muros”. Se um dia se instituiu e alardeou-se a necessidade de controle, e Foucault mostrou bem como esses discursos fazem girar esta roda-viva que a “tudo” vulnerabiliza (FOUCAULT, 2009), esta prática de controle hoje aparece como natural em instituições de abrigamento, com uma longa história de coerção (RIZZINI,2004), e ainda se mantém em ações intramuros:

À noite, cheguei ao abrigo por volta das 21h30 para dormir e “sentir” o “dormir” das meninas. Meu primeiro susto foi ver que **as plantas que haviam sido plantadas pelo quintal do abrigo à época que lá eu trabalhava, quintal que ardeia a casa, haviam sido arrancadas. Não foram podadas, mas arrancadas mesmo, pela raiz.** Assim que entrei e cumprimentei as meninas e os educadores plantonistas **perguntei-lhes o porquê da atrocidade quanto às plantas**, principalmente em uma época em que se fala em crise ambiental, defesa das plantas e animais, outros seres vivos como nós, e que o abrigo tinha uma manifestação chamada “cortejo ecológico” que se tratava, inclusive, de distribuição de mudas de plantas. **Eles me disseram rindo que tinham sido ordens da supervisão para que ficasse mais visível o que as meninas estavam fazendo. Não teve jeito, pensei imediatamente no Foucault.** Aquele que eu não suportava mais ouvir falar (DIÁRIO DE TRANS-BORDO, 08 de novembro de 2010)

Sim, Abba-jasmim, é isso mesmo: plantas arrancadas para que seja mais fácil “olhar o que as meninas fazem”. É preciso que se saiba que se está sendo vigiado (FOUCAULT, 2009). Como não pensar no panóptico foucaultiano? Da sala de supervisão, não se via o que as meninas fazem pelo quintal devido as plantas. Ora,

arranquemo-las, pois é preciso que vejamos, e é preciso que elas saibam que as observamos, que as vigiamos, que as guardamos.

O tema do panóptico ao mesmo tempo vigilância e observação, segurança e saber, individualização e totalização, isolamento e transparência – encontro na prisão seu local privilegiado de realização (*op.cit.* p. 235).

Lembra-te, Abba, que este autor, nesta mesma obra mostra como estas práticas disciplinares se alargam por todo o corpo social: para a fábrica, a escola, em todos os lugares, hoje mais do que nunca, somos vigiados, controlados (PASSETTI, 2007).

Dessa forma, o abrigo, este lugar de proteção jurídica, é aobriço. Ele vigia e pune. Ele observa e institui saberes sobre essas meninas. Ele mura estas meninas que chegam ali por intervenções judiciárias, pois elas “tem algum problema”. O “abrigo” exige que se comporte como o “abrigo” quer. Ele é obrigo.

Quando chegam lá, as meninas devem ser como o “abrigo” quer que elas sejam, imediatamente, tanto que assim que elas chegam, é-lhes passados as regras “do abrigo”:

no momento de acolhida de uma menina, os procedimentos, como receber, as orientações da casa da dinâmica da casa, né... (ENTREVISTA, educador(a))

é o abrigo tem uma rotina... a rotina é assim.. né... tipo... quando elas acordam... desde o despertar... ao deitar... essa é a rotina da casa... os horários... as regras... e as atividades que a gente tenta encaixar dentro dessa rotina né... tem umas atividades já ...marcadas, planejadas como... atividades do NUPRED, do NASF né, que já são agendadas e tudo, tem as atividades com a pedagoga e as nossa atividades mesmo assim... tipo oficinas que a gente traz e...(ENTREVISTA, educador(a).

É...é...é ...eu entro em conflito muito comigo, com elas e com a equipe porque...num determinado momento eu tava no plantão e uma das jovem é... desistiu do atendimento, mas antes disso eu tentei conversar com ela e tudo e eu comentei , falei sobre o trabalho, fiz todo o procedimento que eu achei que eu acho correto pra tentar mantê-la aqui, pra tentar construir um algo novo pra ela...e ela me fez ... me disse uma simples coisa que eu fiquei sem resposta em seguida...que foi...é..ela falou assim...”tio, você acha que é...vocês estão ajudando alguém, que o que eu preciso é o que vocês sempre colocam sem até perguntar o que é que a gente quer, que o que vocês

acreditam é porque isso é bom, vocês acham que vai ser bom pra mim”,...então eu fiquei sem resposta por conta disso, eu comecei a perguntar sobre o trabalho desenvolvido e aí será mesmo que o que a gente tá fazendo é o melhor para essa jovem? Porque a partir do momento em que você pensa numa coletividade você destrói a metade do castelo porque são totalmente são meninas totalmente diferentes, de realidades diferentes, com quereres e observações totalmente diferentes né, então quando você não personaliza o atendimento isso fica muito delicado de se trabalhar né, então assim... é... eu percebo muita insatisfação delas ...(ENTREVISTA, educador(a)).

E. As tuas(dificuldades), pode dizer as tuas.... - é as regras... E. Porquê as regras? -sei lá... porque sim... as vezes é chato... não é todo dia que você acorda sorrindo. (ENTREVISTA, menina)

Assim, o abrigo é obrigo: acordar no horário, comer no horário, nunca amanhecer indisposta, sempre “acordar sorrindo”, sempre querer ir para a escola, para os cursos, sempre falar “direito” com todos e todas, mesmo que alguém te desrespeite. Mesmo os conflitos normais em qualquer relação devem ser punidos pelo obrigo. E em meio a tudo isso, indivíduos frustrados, em “conflito”, divididos entre um agir ético e um agir institucionalizado e dado como natural, como única forma de agir.

Mesmo erros institucionais, como por exemplo, a precariedade das instalações assumidas por todas as pessoas escutadas durante o caminhar pelo campo, mesmo esta precariedade que permite ações “de se dar bem” das meninas, mesmo essas falhas são “descontadas” nas meninas:

Cheguei ao abrigo hoje às 8h30... uma educadora estava reunida com as meninas – hora do café da manhã – devido a coisas que estavam ocorrendo com o grupo. Sumiço de pertences de algumas meninas, e a educadora “incitava” ao grupo que dissessem quem havia pego as coisas. Uma coisa me chamou a atenção: a educadora disse que se não aparecesse a culpada, as meninas não iriam para a calçada e nem para passeios. Havia a possibilidade de que todo o grupo fosse à DCA. Um dia incentiva-se a solidariedade do grupo, no outro, a racha, ao cagoete, por conta de um problema estrutural: os armários não tem chave e/ou fechadura... as meninas assumem numa boa e por pressão, o papel de opressoras de si próprias e dos outros. (...) O momento foi estressante, desconfortável, pesado e desnecessário. Em nenhum momento questionou-se o fato de os armários estarem deteriorados e não terem chaves, por exemplo. Também não se levou em conta o fato de que as meninas – agindo em grupo – utilizam-se do estarem em grupo para acusar ou criminalizar umas às outras (DIÁRIO DE TRANS-BORDO, 21 de setembro de 2010).

O abrigo é obrigado a partir de práticas macrossociais que o instituem assim: proteção judicial para meninas em cujas vidas o Estado, este Soberano, tem o poder de interferir.

O abrigo é obrigado em práticas microssociais, cotidianas, práticas perdidas entre os muros do abrigo. Quando se chega lá, por vezes, vê-se o grito roxo no ar reverberando pelas plantas. O obrigado acontece a cada vez que uma menina chega e, ao invés de boas vindas, dão-lhes regras, ao invés de buscar mobilizá-las para reivindicarem melhorias, punem-nas por “se aproveitarem” de falhas estruturais admitidas por tod@s que lá trabalham.

E este obrigado vai criando, vai formatando subjetividades ambíguas, que se mostram de formas diferentes de acordo com o que tem a perder ou a ganhar. Uma das entrevistas que realizei durou apenas 6 minutos monossilábicos de uma das meninas. Quando desliguei o gravador, ela disse-me tudo o que não havia dito anteriormente:

Uma delas não queria ser entrevistada, a não ser, como ela falou, que fosse fazer parte da avaliação para as saídas, ou pelo menos para a calçada. Perguntei-lhe porque e ela me disse que a calçada era o melhor lugar do abrigo, onde elas ficam a vontade, ninguém chato (sic) pra mandar nelas. Durante a entrevista ela ficou numa posição de “nem aí” e foi dizendo antes de eu ligar o gravador que “não iria soltar nada”. Ao terminarmos (quando desliguei o gravador), ela riu e disse “eu menti porque depois eu não quero ficar sem calçada, eu não sou nem besta, porque se eu fosse falar tudo que eu sinto desses educadores e desse abrigo, eu iria ser expulsa” (DIÁRIO DE TRANS-BORDO, 06 de janeiro de 2011).

O obrigado cria resistências a partir da dissimulação. O obrigado só consegue obrigar enquanto as meninas estão aí, uma vez que quando voltam para casa, “as coisas só é assim no começo (risos) (ENTREVISTA, menina). O obrigado cumpre assim um “cuidado institucional”. Ele obriga para cumprir direitos. Ele não permite que se diga, sem que se seja punido. Falar pode, mas aguarde...

Quando pergunto quais os benefícios de estar no abrigo, elas respondem a mesma coisa: escola, cursos profissionalizantes, oportunidades na vida. O obrigado cumpre apenas aquilo para lá de básico que é negado quando as meninas não estão lá,

uma vez que a prioridade absoluta estatuída pelo ECA (art. 4º), não se efetiva para além das páginas de documentos diversos que surgem a cada ano.

E o mais engraçado, Abba-menina, o que era direito, vira obrigação no obrigo. Quem não cumpre à risca as normas que não são claras nem para os adultos que lá trabalham:

Disseram-me que 3 meninas tinham saído. Ido à DCA por conta de uma briga. Disseram-me que quando elas “aprontam”, assinam um termo de compromisso. Caso reincidam, são transferidas. O problema é que este “aprontar” parece estar vinculado muito mais às noções dos educadores. Na verdade, nem entre os profissionais é claro quais são as regras. Uma das meninas, por exemplo, me disse que se fosse o plantão da “tia ...” outra delas teria ido à DCA também, pois essa “tia é mais dura”(DIÁRIO DE TRANS-BORDO, 23 de setembro de 2010).

Enfim, deve-se adivinhar quais são as regras do dia, do plantão, do humor flutuante “do obrigo”, pois senão se é “auto-avaliado” e fica sem passeio, e sem calçada, um dos momentos *up* para as meninas. “Perguntei-lhe porque e ela me disse que a calçada era o melhor lugar do abrigo, onde elas ficam a vontade, ninguém chato (sic) pra mandar nelas” (DIÁRIO DE TRANS-BORDO).

A calçada. Um entre-lugar.

Se a rua, para a maior parte das meninas se constitui como um lugar de violência por onde elas circularam, ainda mais agora com os grupos de extermínio e a quebra de laços de solidariedade entre os grupos de meninos e meninas trazidos pela disseminação do crack, de acordo com Iara, uma educadora social que atuou há 10 anos e desistiu desta área, agora é que a rua é mesmo um lugar perigoso para elas.

A rua é um dos espaços do *samsara*, do ciclo de peregrinações de meninos e meninas. Um espaço que guarda sua própria sociabilidade, que institui corpos, comportamentos, regras, acordos (LEMOS, 2007). Ali meninas e meninos perambulam, incomodam o olhar, sobrevivem e são mortos, de diversas maneiras.

Do outro lado, o obrigo. Chega-se a ele e já existem regras. E agem lá como se essas meninas fossem “tábuas brancas”, desregradadas... engano! Elas trazem as duras regras da rua. Sobreviverias à rua, Abba-menina, se eu te abandonasse?

Mas, ao se chegar ao obrigo, regras de rua, de bando, de viver-ou-morrer-duras devem ser imediatamente trocadas pelas do obrigo, incertas e cambiantes (de acordo com o plantão e ao sabor da maré), ou antes, deve-se fazer de conta que as meninas não conhecem regras, e devem ser sociabilizadas (*op.cit.* 132).

Entre os dois, a calçada. Entre-lugar. Um mínimo de liberdade. Ali, elas ficam a vontade, “ninguém chato (sic) pra mandar nelas”, ali elas são elas, elas namoram com os meninos, ali elas vêem gente, elas olham a rua e desejam viver aventuras que são menos perigosas no imaginário.

Ali, elas se encostam ao poste da calçada e beijam de língua. Ali, não tem regras exacerbadas, não tem ninguém dizendo “faça isso, faça aquilo”, ali elas relaxam e se permitem. Ali lhes permitem ser. Sim, uma faixa de terra é a parte que lhes cabe para serem no agora, sem se preocupar com a transitoriedade-adolescente-abrigo. Ali, estão abrigadas. Acolhidas do jeito que elas são. A calçada é abrigo.

Mas, nem sempre se pode estar na calçada, é preciso passar pela auto-avaliação conduzida pel@s educadore(a)s que lhes dirão se elas estão ou não aptas para irem para a calçada, o que lhes é dado enquanto direito de lazer “pelo obrigo”:

tipo assim. As vezes eu reclamo aqui no final de semana, porque a (...) diz que **primeiro a gente tem os deveres e depois é que vem os direitos**, e eu passo a semana estudando, faço as atividades, me empenho em meus cursos, em tudo o que eu ... em todos os meus deveres, né... atividades da casa, atividades pedagógicas... e **quando é no final de semana, cadê os direitos da gente? A gente tem direito a cultura, a lazer ... e ...a gente não tem, ta entendendo? Eles empenham um filme na televisão pronto: tai a atividade.**

O que que isso causa em ti? Qual a sensação que você tem?

- as vezes eu **me sinto como se eu tivesse presa**. Ta entendendo? Só que eu não vou dizer isso por que eu não to. Né? Eu tenho oportunidade de ir para a escola só, de sair para onde for minhas atividades externas sozinha, ninguém me acompanha eu vou sozinha, né? E eu acho chato passar o final de semana aqui dentro, até por que minha mãe não vem mais me buscar, eu não vejo um familiar meu. E é difícil

E o único lazer que vocês tem é esse? Filme?

- **é. E jogar bola e a calçada. Só** (ENTREVISTA, menina)

Outras coisas que você acha que o abrigo deveria facilitar e não tá acontecendo? Qualquer coisa, como por exemplo lazer...

- **lazer...o abrigo...assim... sempre, né, porque teve muitas vezes que aconteceu isso... tem final de semana que a gente fica aqui dentro... a gente deveria ter mais saída, mais ... sempre é prum canto só, deveria arrumar pra gente ir pra outros cantos, ter mais... pras adolescente ficar com a cabeça mais ... num ficar só parada aqui dentro do abrigo pensando em fazer besteira... (E. vocês ficam muito tempo sem fazer nada aqui?) Hurrum... as atividades pedagógica nem sempre...às vezes os educador nem planeja... a gente fica assim, mesmo... (ENTREVISTA, menina)**

O obrigo agora institui que se tem “primeiro deveres e depois direitos, mas tem-se apenas o direito, parece-me Abba, de se estar no obrigo sem ser transferida. Vida nua. E os “direitos” tornam-se recompensa pelo esforço de cumprir tudo que o obrigo manda. Ao final, frustração, sensação de se estar preso.

Ainda que o ECA dite que o abrigo não implica privação de liberdade (art.101, § 1º), as meninas só podem sair do obrigo para suas obrigações externas, e ainda assim insiste-se que a autonomia das meninas é construída, é “trabalhada” (ENTREVISTA, educador(a)).

Claro que sei que é preciso que existam acordos, uma vez que o abrigo é um lugar coletivo, mas estas normas são decididas pelos profissionais e instituídas para as meninas que lá moram:

E quando vocês não concordam vocês podem falar sobre isso e são ouvidas e são modificadas?

- a gente somos ouvidas, mas as regras não são modificadas.

Quem é que faz as regras?

- acho que é a supervisão

E vocês não são ouvidas não, para fazerem?

-não.

E o planejamento dos educadores, quem faz? Eles ouvem vocês?

-ouvem. Tem alguns que as vezes nem aí...mas nem sempre aquelas sugestões... a maioria das sugestões que a gente coloca ...que é brincadeira... a gente coloca saída externa e não acontece... (ENTREVISTA, menina).

Ouve-se, entretanto, somente aquilo que se quer. Que facilite o trabalho “do obrigo”. Dessa forma, as meninas vão se desarticulando, vão desacreditando nas promessas “do obrigo”. Vão tentando fazer as coisas ao seu jeito para tentar resistir a este jogo de esconde-esconde.

Mesmo assim, o abrigo é visto como “espaço de possibilidade” (ENTREVISTA, educador(a)). Como lugar “onde as adolescentes elas tem uma nova chance na vida” (ENTREVISTA, menina). Ou ainda como: “Espaço que proporciona a superação de algo que lhe causou algum dano. Facilitar momentos que contribua essa superação” (QUESTIONÁRIO, educador(a)).

O abrigo, o lugar. Abrigo-obrigo: aobrigo é um espaço, esta lacuna quimérica, esta espécie de é-mas-não-é, ou é-mas-não-deveria-ser. O abrigo é este “espaço”, esta sala de espera de um cirurgião: espera-se por mudança nele, mas desde que seja bem rápido, como se dessa rapidez não desse conta de o abrigo “ir” em mim:

O espaço institucional é um espaço sedentário que carrega em si um paradoxo. Ele procura estabelecer um lugar-referência em que a população de rua possa quebrar com a incessante perambulação/circulação, mas não pode fixá-la sob o risco de reforçar a categorização “de rua”. Por isto, estes espaços são sempre “transitórios”, “provisórios” e fazem com que (por mais vinculados que os(as) meninos(as) estejam) fique claro que é mais um território que não é seu e do qual precisará sair (LEMOS, 2007, p. 131).

O abrigo-obrigo, este aobrigo é uma quimera uma vez que ele é definido por várias formas, tornando-se indefinido. Tal qual uma medusa, ele meio que paralisa, uma vez que não se sabe muito bem para onde ir: o abrigo é passagem, mas é casa, é “instituição”, mas é lar, é morada.

Como eu não tenho onde ficar... é uma casa (ENTREVISTA, menina).

pra mim, particularmente, eu acho que não deveria existir abrigo. Por uma parte, que é pra a gente todas tar com nossa família, e não ficar aqui, né? Mas por outra parte, era pra existir por que... o abrigo é... onde a gente...onde as adolescentes elas tem uma nova chance na vida, por ter feito coisas erradas ou até mesmo por...pelas famílias que rejeita, não tem amor, não tem carinho, e no abrigo elas conseguem isso dos educador...pra mim eu acho que o abrigo é isso...deveria existir, e não deveria existir... (ENTREVISTA, menina)

o papel do abrigo...acho que ele deveria ser uma passagem,né... pra ... que elas possam refletir, né? É... de antes... e o depois... é como se fosse uma margem... o que aconteceu antes e o que aconteceu depois...(ENTREVISTA, educador(a)).

É... uma instituição, né? É uma instituição, como a família é uma instituição, como a escola é uma instituição, né? Uma instituição de caráter provisório mesmo, que há ...que há um equívoco muito grande, né, pra muita gente, que é uma casa, que é uma moradia, né? É um momento PROVISÓRIO na vida deste adolescente, ou dessa criança (...)quero partir desse princípio que todos os profissionais que estão na casa tão pra fazer um trabalho pra adolescente...né aqui não é minha sala, aqui não é minha cadeira, aqui não é meu birô, né...aqui é o espaço que eu trabalho e que é o espaço das adolescentes...né...(ENTREVISTA, educador(a)).

O obrigo-passagem, o abrigo-margem. Deveria e não deveria existir. Este PROVISÓRIO reforçado a cada momento. Esta “coisa” indefinida. Este lar-margem, esta casa-espaço. Aqui não é minha sala, também não parece ser das meninas. Nutre-se um sentimento ambivalente nas práticas ambivalentes que instituem o abrigo-obrigo: aobrigo.

Ora, como não se falar em transitoriedade em tempos de imensa especulação imobiliária? Ou antes, em época de especulação imobiliário, qual “a casa” que não se torna transitória? Somente para alguns e algumas isso deve ser reforçado? Deve-se apenas “fingir que se acolhe” para se dizer que existe uma “forma de ajuda para quem necessita”? O que é um lar? Quem mora de aluguel tem um lar? Um lar é aquilo que é “pra sempre”? E o que é “pra sempre”?

Rememoro um verso de um poema de Tito de Andrea que diz “O lar é onde o coração está” (ANDRÉA, 2010). Creio que deveríamos pensar, em meio a essa transitoriedade que o lar é também quando o coração está, e não só onde. O abrigo é sim um lar para algumas dessas meninas, única possibilidade que não as acolhe. O lar é onde e quando. O lar é onde me sinto. Talvez, neste caso, o lar esteja na calçada.

Dessa forma, o abrigo-obrigo é este espaço de possibilidades também transitórias e, alívio, de normas, horários, pessoas, subjetividades também transitórias. Creio que a melhor definição que ouvi, querido Abba, vem a seguir:

eu tava uma vez numa conversa com um outros educadores e a gente tava discutindo isso ... sobre essa questão...é... eu fui muito grosso e curto com eles quando eu disse que **o abrigo é um depósito** né... é...porque é muito...ficou uma coisa muito mecânica ... é... **acaba que se trabalha com números...** né... e ... acaba que **todo o seu trabalho ele acaba se contaminando com o resto do sistema... apesar de você ter a esperança, de você acreditar nessa jovem né que você ta diretamente trabalhando**, tentar conscientizar ela de que existe outras possibilidades pra que ela possa caminhar mas é muito complicado assim... tipo... a gente tava conversando aí ele ...comentei a eles que o educador social, **o abrigo ele tem um papel de ser a última esperança** assim porque a adolescente ela já vem desacreditada de casa de tudo né da família da sociedade do poder publico então, se não tem jeito **eu vou jogar pra algum canto, algum canto tem que resolver esta situação...**isso acontece com os centros educacionais, com os presídios, os hospitais mentais, né e **o abrigo não é diferente... acaba se tornando um depósito porque eles começam a trabalhar com número e aí não tem jeito então joga pra lá né**, não tem uma assistência... o poder judiciário ele é também muito mecanizado assim ele vai: ah, escreve aquilo ali, manda pra tal canto, manda essa aqui pra lá, essa aqui vai...(..) mas eu vejo isso ... eu vejo **nós temos que trabalhar como sendo a última esperança assim...nunca deixar de acreditar**, né... até um educador me comentou uma frase: “erre pelo excesso nunca pela omissão” então eu acho que temos de trabalhar dessa maneira assim...(ENTREVISTA, educador(a), negritos meus)

Nessa fala-ação, doce Abba, está a briga, a luta de práticas diversas e divergentes. Obrigo e abrigo se digladiam, percebendo-se que são também aobrigo. É a batalha por se perceber instituído como “depósito”, ou ainda como “números” que serão exibidos em campanhas eleitorais e publicitárias para se dizer à sociedade “fique tranqüila, Bela Adormecida, estamos trabalhando”.

Entretanto, o obrigo-abrigo: aobrigo, ele quer *ser-mais* (FREIRE, 1987) em ações invisibilizadas, mas que estão lá, no cotidiano, nas fala-ações de alguns e algumas educadore(a)s que percebem que as meninas são como eles que são trabalhadores, alvos fáceis. Dessa identificação, tentam acolhê-las, tentam instituir o abrigo como abrigo: lugar de acolher, de aceitar o outro como legítimo outro (MATURANA, 1998; FIGUEIREDO, 2007a, 2009):

O abrigo aparece aqui como um ensaio tímido daquilo que se pretende quando se fala em paradigma de acolhimento. Acolher entendido como “receber, ter em consideração, abrigar, hospedar, escutar” (DICIONÁRIO SILVEIRA BUENO).

Ao contrário do que se pensa, não se acolhe quando se obriga, quando se “guarda” alguém, quando se diz que “primeiro se tem deveres e depois direitos”. Isso é muito próximo de vários discursos que vem tentando a redução da maioria penal, ou de uma frase muito repetida em comunidades da internet sobre Direitos Humanos que diz: “direito humano para quem é humano direito”.

Também não se acolhe quando se vigia, quando se matam as plantas para se ter um campo aberto para vigiar, para observar. Também não se acolhe quando o único lugar onde se sente à vontade é um lugar entre a rua, e depois do portão do abrigo.

Acolher, como este(a) educador(a) nos ensina, aprendeste Abba, é agir como se se fosse a última esperança dessas meninas, e isso é grande pois exige confiança, fé nessas meninas, e me vem Freire (1987, p.79-81) que diz que não há educação se não há fé nos seres humanos, que possibilita o diálogo, escutar de verdade, e não como “o obrigado” faz, ouve mas não modifica as regras.

Este(a) educador(a), ele(a) ama. Educação de abrigar, de abrigo, de acolher, só é possível se se tiver fé, se se tiver humildade, e amor (*op.cit*). Amor entendido como ato político, como “a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências” (MATURANA, 1998, p. 67).

O abrigo é o lugar do encontro, do diálogo, de se ter “esperança na jovem”, de se sentir responsável pel@ outr@, ainda mais quando se sabe que ela é aobrigada. Tal qual Freire, Maturana, um dos pilares da PER(Perspectiva Eco-relacional), este biólogo da educação que mostra como o amor fundamenta o agir humano, aponta para a ilusão ao se separar o racional do emocional, e diz que toda ação “racional” esconde motivos emocionais, entendidas as emoções como “domínio de ações em que um animal se move” (*op.cit*. p. 22).

Sim, começamos a compreender, doce Abba, que esta separação entre razão e emoção, transcendente e imanente, são culturais, com implicações políticas e sociais, como argumenta o biólogo. Poderia dizer-te desta forma, utilizando esta separação

tacanha que fizemos em nossa sociedade, que o abrigo está no emocional, e o obrigo está no racional, racional entendendo aquilo que difere, separa, segmenta, torna o mundo um açougue, uma vez que:

Os seres humanos inventamos discursos racionais que negam o amor, e assim tornamos possível a negação do outro. Não como algo circunstancial, mas como algo culturalmente legítimo, porque na espontaneidade de nossa biologia estamos basicamente abertos à aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Esta disposição básica é básica em nós, porque é o fundamento de nossa história hominídea (MATURANA, 1998, p. 68).

Isso é bonito, Abba, perceber que não há fatalismos. Que o abrigo pode ser obrigo, mas também pode ser abrigo. Tal qual aquela cena do ônibus que te narrei, posso imaginar nosso tempo, nosso lugar como um carro desgovernado, e nele, perceber ali, no ordinário, no que é considerado desprezível, práticas que se contrapõe ao obrigo, no intuito de criar o abrigo.

E aqui, ouçamos outras vozes, outras práticas, e vejamos a potência, a resistência, o movimento de abrigo que se opõe, ainda que conviva, ao obrigo:

eu particularmente não tenho tanta esperança no poder público, mas o que me motiva é o que eu acredito, né... e não vai ser isso que vai me desmotivar e desacreditar do trabalho, porque **particularmente dizendo eu estou aqui por conta delas e não por conta de ninguém que esteja aqui, né**, ou da secretária ou da prefeita ou da coordenação, de ninguém. Única e exclusivamente por elas, nem pela grana, até porque é uma vergonha falar de questão salarial (risos de ambos)...então eu acredito que é isso assim, fazer a coisa por amor e bola pra frente mesmo...(ENTREVISTA, educador(a), negritos meus).

o papel do abrigo é também orientar nesse sentido assim, na vida lá fora, pra que elas reflitam e pensem e transformem realmente sua vida assim... lá de fora o que passou passou e... **aqui não é lugar de julgar...acho que aqui não é lugar de julgar se foi bem se foi mal, como foi, ou julgar elas aqui, ou julgar as famílias lá fora... acho que aqui... o papel do abrigo é de acolher mesmo**, proteger e... tentar orientar pra fora, tentar fazer a diferença... pra que quando elas saiam daqui, elas saiam : ah, passei pelo abrigo e senti uma diferença, hoje eu pretendo mudar, hoje eu não sei o que...fazer essa transformação mesmo...(ENTREVISTA, educador(a), negritos meus)

Dessa forma, o abrigo se institui no horizonte da esperança, do re-começar, do não julgar, mas possibilitar outras experiências que façam diferença para as meninas que por ali passam, transitam. Há ainda um ideal de luta social, mesmo que não se acredite no poder público, acredita-se nas meninas, no trabalho. O abrigo abriga, acredita, possibilita. Acolhe.

Entretanto, não é o projeto único, comum do coletivo que institui diariamente o abrigo:

na verdade acaba se tornando um grande erro porque se torna uma coisa muito peculiar, muito individual, porque aí você acaba se estruturando na base de textos de livros, né? De historiadores, de pesquisadores e tem muita influência da sua vivência mesmo de rua, do social mesmo, acho que a formação em si acaba se tornando dessa maneira...(...) acaba que as minhas verdades as minhas crenças todas as coisas em que eu fui trazendo em minha bagagem durante toda a minha vida acaba influenciando muito dentro desse contexto de trabalhar com as adolescentes, então acontece um conflito muito grande, por choque de idéias, né? De verdades, de aceitações de algumas coisas... (ENTREVISTA, educador(a)).

o projeto pedagógico acontece em reuniões que a gente sistematiza assim, durante o mês...todo mês a gente faz um planejamento, mas que também acaba sendo um pouco falho porque as vezes acaba se individualizando pelos plantões... então acaba que o foco ele não tem uma produtividade tão boa porque não... pela manhã eu vou fazer alguma coisa e a tarde eu vou fazer outra completamente diferente... (ENTREVISTA, educador(a)).

A gente tá... a gente tenta se entender da melhor forma possível né, muitas vezes isso não acontece por conta das nossas crenças, do nosso próprio ego (ENTREVISTA, educador(a)).

então é... realmente é isso mesmo... não existe esse nivelamento de... de... capacitação... tem uns que tem mais capacitação, tem outros que tem menos capacitação mas tem experiência em relação a instituição, tem uns que não tem experiência de acolhimento mas tem experiência de movimento, de ... então é tudo uma mistura aí... acaba que.. um pouco dificultando o relacionamento ...no trabalho... cada um na sua especificidade, na sua visão, na sua... né... e... sem contar com os que acham que a sua visão é a certa... né... não... acham que a visão do companheiro pode estar certa, a visão do... aí fica como se fosse uma batalha de... de nível... e...sei lá, ganha quem tiver mais lábia, vamos dizer assim... (ENTREVISTA, educador(a)).

Em todas as falas ouvidas, ouve-se um sentir-se “meio perdido” por não se saber muito bem por “que caminho seguir”. Como aparecem em outros trechos de

entrevista, Abba, há conflitos internos entre um andar ético e preceitos institucionalizados.

Há embates que se resolvem pela “lábria”. Quando @s educadore(a)s chegam lá, eles também ganham normas de como agir, normas também cambiantes porque se fazem a cada semana, sistematizadas a cada mês.

Há lugares diversos, dependendo de onde vem @s educadores: do movimento social pela infância, do movimento de arte, ou mesmo do tempo de trabalho na instituição, este último como um argumento muito valorizado.

Vale-se pelo tempo, numa espécie de reflexo entre adult@-menin@. O primeiro vale mais por ser mais experiência, ainda que este último possa trazer contribuições bem mais válidas para o novo momento histórico, ou o entrecruzamento de saberes que poderia construir um saber que desse um pouco de norte para as ações.

Quem “pena” com isso? Eles e elas, que se desentendem em reuniões e criam um clima de “inimizade” velada por questões ideológicas, e principalmente as meninas que, ainda que não admitidas, moram lá, e ali passam as 24 horas de seus 7 dias da semana, ao sabor de regras cambiantes, de orientações variadas, que dependem de lábria, ou de vivências de cada educador(a).

Se não se percebe esta babel, ou se percebe mas não se faz nada tal qual as regras que não mudam se as meninas reclamam, mas apenas se @s adult@s querem, não se percebe também as múltiplas concepções de educação que moldam as práticas do abrigo, as várias concepções de educand@, de sujeito aprendente, de abrigo.

E mais uma vez, uma falha institucional desestrutura o agir coletivo. Não há projeto político-pedagógico, ainda que seja uma exigência das Orientações Técnicas (BRASÍLIA, 2009, p. 50), e não existem formações continuadas com a equipe, ainda que seja uma exigência deste mesmo documento (*op.cit.* p.66).

Quando perguntados sobre formações, as pessoas ouvidas dizem que não há formação, e compara os encontros que existem com “cursos de férias”, pois não há continuidade, são pontuais, ou ainda dizem que :

são algumas orientações básicas, até porque os profissionais sabem assim de suas... obrigações, de suas atribuições na verdade né... vai ter um encaminhamento médico, como por exemplo nós temos uma menina que está no hospital, está hospitalizada, e aí fulano, você vai chegar você vai se dirigir assim e assim né e vai se informar e tudo, e assim até como profissional ele sabe quais são as atribuições dele né... alguma dúvidas que eles... né (ENTREVISTA, educador(a)).

Dessa forma, confunde-se uma formação coletiva de modo a se criar um projeto político comum de ação, com ações pontuais que mais parecem trabalho de “babá institucional”, pequenas coisinhas que formam uma espécie de “cuidado institucional”, encaminhamentos que são considerados “garantia de direitos”.

Enquanto isso, perspectivas que dão ao abrigo a dimensão de abrigo em detrimento do obrigo correm o risco de serem limadas do abrigo devido “a lábia” de componentes da equipe “de decididores” da vida no abrigo.

Um exemplo disso é a criação de laços afetivos, que aparece em várias entrevistas como uma das razões de as meninas estarem no abrigo. Elas estão lá devido algum(a) educador(a) a quem elas tem algum carinho, alguma consideração, elas abrigam. Entretanto, este laço, é visto como uma coisa perigosa, “maliciosa”:

não eu já vejo como uma particularidade minha, é porque até porque já existiu... diálogos sobre isso na equipe e existe uma divergência muito grande ... de um educador não ter que ter nenhum laço afetivo com as adolescentes, nós temos que tá sempre na orientação, sempre segurando as rédeas...e...já, pelo outro lado, educadores que acreditam assim que o amor é o único veículo que se tem pra se transformar as pessoas, de que um abraço ele é tão importante como ela tá dentro de uma sala de aula estudando, ...então existe uma divergência, existe uma...então é uma visão muito particular minha, né? (ENTREVISTA, educador(a)).

O embate entre ser afetivo e ser o “que segura as rédeas”, o que “orienta”, aparece em vários trechos de entrevista. É preciso não confundir as coisas, e a culpa mais uma vez recai sobre as meninas porque elas podem confundir as coisas. Isso divide a equipe e desarticula um trabalho coletivo que não tem orientações ou um projeto político comum. E além disso, fica a leitura do adulto que vê malícia em atos de carinho:

porque nós temos meninas que são mais... mais sedutoras assim... ficam mais perto... querem ta mais perto do fulano ou do fulano, né, evitar assim esse contato... claro que um carinho um abraço isso não mata e é até importante na vida de qualquer ser humano, né? Mas a gente consegue diferenciar um abraço com segundas intenções e um abraço de carinho de afetividade, solidário e tudo... (ENTREVISTA, educador(a)).

E assim, de se perceber, de se julgar, de se analisar se o abraço, se o carinho é ou não malicioso, acontecem ações equivocadas, como a que me foi narrada por uma das meninas entrevistadas:

Por que tem coisas aqui que eu não acho justo como o que aconteceu esta semana: fugiram 4 meninas por causa de uma decisão própria dela... ela viu o nome da educadora no armário da menina, foi lá e rasgou... tá entendendo? Agora eu acho assim que...

Mas rasgou por quê?

- não pode ver a gente com... assim...vê assim que a gente gosta mesmo de algum educador... que a gente abraça ele... não pode...pra ela não pode... na frente dela não pode que ela já fica logo com a cara feia que já chama logo a gente pra conversar... e eu acho que se... pra mim, não era pra ter rasgado só o dela... era pra ter rasgado o meu, da outra ... certo que não tem nome de nenhum educador, mas era pra ter rasgado... pra não constranger a menina... a menina ficou tão constrangida que fugiu... se revoltou...foram embora... depois... é isso que dá aqui... a gente fica é doida aqui dentro... (ENTREVISTA, menina).

Quando eu cheguei no abrigo no dia 06 de janeiro para fazer entrevistas, soube que algumas meninas haviam “desistido do atendimento”, nome que é dado para “fugir do obrigo”, e o motivo, segundo esta menina e algumas pessoas me falaram informalmente, foi o fato de um(a) profissional ter rasgado um papel que continha uma declaração de carinho a outr@ profissional.

O papel estava colado no armário da menina, e numa ida ao quarto das meninas este(a) profissional viu e rasgou o papel. Proibição de gestos afetivos, pois não se sabe o “grau de malícia” nas atitudes das meninas.

Pergunto-me, Abba, se se sabe o grau de malícia que há neste olhar que olha maliciosamente, e me vem a perspectiva de Freire que mostrava a necessidade de este

educador se perceber também educando. Estamos também aprendendo, e é preciso que me perceba quais sensações, quais sentimentos nutro por meus/minhas educand@s, e não simplesmente dizer que elas podem ser maliciosas.

Além do mais, a meu ver, isso se constitui uma espécie de violência institucional, uma vez que se invade as coisas das meninas e rasga-se algo que é íntimo, no armário que deveria ser de uso próprio, ainda que temporário:

A organização de condições que favoreçam a formação da identidade da criança e do adolescente implica o respeito à sua individualidade e história de vida. O planejamento do atendimento no serviço deve possibilitar, portanto, espaços que preservem a intimidade e a privacidade, inclusive, o uso de objetos que possibilitem à criança e ao adolescente diferenciar “o meu, o seu e o nosso” (BRASÍLIA, 2009, p.28).

Este trecho das Orientações Técnicas aponta exatamente a necessidade de se criar um ambiente personalizado<sup>18</sup>, em que as meninas e meninos possam ter um pouco de intimidade, de privacidade, e não sejam “tutelados” todo o tempo, em uma casa-lacuna, espaço-abrigo. Daí que rasgar um papel de carinho, de valor simbólico constitui uma grande atitude de desrespeito, de esvaziamento de vida, uma vez que qualquer um pode incidir até mesmo contra o mais íntimo, o mais precioso de quem habita o abrigo.

E assim, entre este abrigo e obrigo, vai-se “pela lábia”, tentando abrigar, exigindo-se obrigar. Um embate de forças que ocorre tal e qual em nossa sociedade forças conservadoras se rebelam e urdem a cada vez que uma conquista popular, social acontece.

Creio que o mais grave é que estas meninas estão “confinadas” naquele lugar. Como disse um(a) d@s educador(a) que abriga:

mas, que eu comecei a perceber isso também assim é... a me colocar no lado delas né, é até engraçado porque eu fiquei pensando ...é... eu fico oito horas por dia aqui no abrigo um dia sim e outro não, e

---

<sup>18</sup> Diz ainda o artigo 17 do ECA: “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”.

quando dá meio dia, às vezes você fica louco pra ir embora,né, e aí você uma menina dessas que passa o réveillon aqui sem mãe e sem pai, o natal, o carnaval, todas essas festividades, essas datas comemorativas, né, uma menina que sempre...que veio da rua, então eu acho que quando ela consegue superar isso, o que é muito difícil também, é ... eu acho que o maior vencedor, o maior ensinamento quem dá é elas, na verdade... o nosso papel aqui de orientação ele é muito sistematizado por nós assim e muito limitado, acho que a gente deveria parar mais para observar elas pra sentir mesmo na pele assim o que elas pensam né (ENTREVISTA, educador(a)).

Colocar-se no lugar aí quer dizer acolhê-las como legítimas em suas reivindicações. Há aí um movimento, um sentimento político de identificação com as meninas que pode se tornar coletivo, que pode se tornar abrigo e reduzir o obrigo que o acompanha.

E então, se percebe o quanto essas meninas tem a nos ensinar, a nós educadores adultos, o quanto nosso cuidado é “sistematizado”, institucional, é preciso então, de acordo com a prática antevista na fala desse(a) educador(a) “observar elas pra sentir mesmo na pele assim o que elas pensam”.

## **AS MENINAS**

Mas quem são? De onde vem? Como se dizem, se percebem essas meninas? Como as percebem, as dizem outras pessoas? Como são instituídas essas meninas ora “jovens” ora “adolescentes” ora “meninas”?

Estes “rótulos” que abrangem conceituações diferentes, como quis mostrar-te na carta anterior, vem de lugares diferentes, de posicionamentos discursivos diversos (MAINGUENEAU, 2001, p.69), de práticas de saber diversas e causam significados sociais diferentes.

Pelas entrevistas, é clara a preponderância do conceito de adolescente/adolescência, a mostrar, tal qual alguns(mas) autore(a)s vem apontando, o uso “acostumado” e “massificado” deste termo, causando uma naturalização da adolescência como um período da vida humana, um momento de crise (COIMBRA, BOCCO, NASCIMENTO, 2005).

Junto dele, certo psicologismo que, de imediato traz a noção de crise como inerente a este momento da “vida institucionalizada” (GROPPO, 2000, p.23), causando

desde já a idéia de que as meninas que chegam ao abrigo são meninas-problema. O abrigo, portanto, como um “espaço” para receber pessoas-problema (MAIA, 1994).

Isso vem reforçado pelos rótulos de “situação de risco”, e o mais recente, “situação de vulnerabilidade” que tenta ocultar o anterior, mas como argumentei em outra carta a ti, apenas continua a “demarcação” dos corpos que são considerados indesejáveis no corpo social que quer permanecer ileso, apesar de criar, de produzir estes entes indesejados e indesejáveis (HILLESCHHEIM & CRUZ, 2009).

Esse sentido social, claro, não passa ileso no abrigo. Quando pergunto quem são as meninas acolhidas pelo abrigo, tenho como respostas:

Adolescentes que precisam de ajuda e apoio (QUESTIONÁRIO, educador(a)).

Adolescente com vínculos familiares fragilizados, muitas vezes vivendo nas ruas, usuários de drogas, algumas com déficit ou deficiência mental e vitimas de exploração (sexual, mendicância...) (QUESTIONÁRIO, educador(a)).

Dessa forma, ressalta-se o “problema” que faz com que as meninas cheguem ao abrigo. O abrigo então ganha a marca, a letra escarlate, de “espaço” para pessoas com problemas, pessoas sem família, pessoas com famílias “desestruturadas”. Talvez por isso existam meninas que “não tem cara de menina de abrigo?”

Claro que não se trata de negar as questões relacionadas à chegada das meninas ao abrigo, entretanto é preciso perceber a complexidade dessas chegadas, observar os vários movimentos que fazem com que estas sejam enviadas aos abrigos, e, principalmente, não unidimensioná-las, não taxar-lhes pelo seu “problema”, como se isso fosse o único, como se só contasse isso para o abrigo.

Por exemplo, é preciso perceber que existem semelhanças entre estas meninas. Pelas entrevistas, percebi a similitude econômica de suas famílias: todas elas vêm de famílias empobrecidas, quase miseráveis, que habitam as áreas mais pobres da cidade, com famílias geridas por mãe, que tem que dar um jeito de sustentar, geralmente, a muitos filhos.

Algumas delas são órfãs. Outras querem mais do que aquilo que encontram em casa. A casa não é onde o coração está, mas quando o coração está, e não dá para *ser-mais* sem ter um mínimo, para viver (FREIRE, 1997, p. 10).

Dessa forma, estão no abrigo por tentarem sobreviver. Com as formas de trabalho que sua realidade social lhes facilita, lhes condiciona, o que der para fazer, inclusive prostituir-se, roubar e/ ou traficar<sup>19</sup>. O grande problema, na verdade é o não reconhecimento desse “trabalho” como legal, uma vez que estes ferem o direito à propriedade privada na qual nossa sociedade se encontra alicerçada (WACQUANT, 1997).

Dessa forma, maneiras de sobreviver tornam-se “crime” para a norma social, e, na cabeça colonializada das meninas, o modo de vida que elas levavam passa a ser considerado como “fazendo besteira”, pelo menos o tempo em que estão no abrigo, uma vez que quando saem continuam a tentar sobreviver.

primeiro foi... assim porque eu e a minha irmã fumo presa... aí a gente...aí levaram a gente pra DCA...aí de lá botaram a gente pra ir pro albergue... aí a gente ficou lá no albergue um tempo, um bom tempo mesmo... aí aconteceu a minha mãe... ligaram pro albergue dizendo que minha mãe tinha levado um tiro, que ela tinha morrido, aí encaminharam a gente imediatamente prum abrigo...(...) o abrigo é... onde a gente...onde as adolescentes elas tem uma nova chance na vida, por ter feito coisas erradas ou até mesmo por...pelas famílias que rejeita, não tem amor, não tem carinho (ENTREVISTA, menina).

Dessa forma, as meninas vão sendo “depositadas”, como disse um(a) educador(a) em trecho que transcrevi anteriormente, no abrigo por “ter feito coisas erradas”. Coisas como traficar, roubar. O abrigo torna-se assim uma espécie de castigo, de punição para isso. O abrigo é aabrigo.

Entretanto, esta fala aponta para um outro aspecto, um dos mais relevantes na maior parte das falas: o abandono familiar. Leia-se isso de forma ambígua mesmo,

---

<sup>19</sup> Não estou aqui defendendo estas formas de agir, apenas estou criticando a demonização de algumas práticas “de ganhar a vida” sem apontar-lhes soluções realmente eficazes. Por exemplo, combate-se a mendicância através de campanhas como “não dê esmola”, mas dá-se aos meninos e meninas que saem das ruas uma bolsa de 100 reais em cursos que formam para o subemprego, bolsa esta que atrasa por vezes até três meses. Ou uma bolsa de 100 reais por mês a meninas e meninos que se prostituem por 50 reais o programa.

Abba-pluma, uma vez que o abandono ocorre em diversos pontos, momentos, ainda que seja destacado apenas o abandono das famílias em relação às meninas.

Das três meninas pesquisadas, por exemplo, duas delas estavam lá por “conflito familiar”, por suas famílias “por causa de minha família que não me quis, preconceito, (...)”, e em todas esconde-se a fala de uma delas mais explicitada “ e por causa de necessidade em casa que não tinha o que comer...” (ENTREVISTAS, meninas).

Dessa forma, apesar de o ECA (Art. 98) primar por não se institucionalizar apenas por condições financeiras, essa prática ainda é bastante usual por parte dos órgãos que encaminham meninas e meninos às instituições de abrigo (RIZZINI, 2004, p.73).

Entretanto, cabe perguntarmo-nos: o que seria considerado em uma sociedade que tem o dinheiro como fonte de obtenção de qualquer serviço ou bem, como causa não financeira? Quando o Estatuto aponta “omissão da sociedade ou do Estado” (art. 98), não está se referindo à situação de abandono em que se encontram essas famílias que não tem nem mesmo o que comer?

A situação de circulação de drogas, a falta de empregos que possam fazer os trabalhadores viverem com mais dignidade, a redução de direitos trabalhistas e aumento de jornadas de trabalho e diminuição ou congelamento de salários, a falta de credibilidade nos serviços públicos, não são omissão do estado que conduzem a outras formas de sobrevivência consideradas ilegais por este mesmo estado?

O consumir, ou antes o querer consumir, o ser condicionado a consumir, de forma que se criem conflitos nos indivíduos que não querem estar em suas famílias pobres, mas antes querem ter, não vem da omissão do estado que permite a livre-concorrência, que induz e permite a mercadologização da vida mesma que ele deveria gerir?

Refaço então: se vivemos sob um contrato estatal que deveria nos permitir vivermos de uma determinada maneira social, o que não deve ser considerado como “omissão do estado”?

Como vê, doce Abba, o “problema-menina”, na verdade, se reconfigura, se complexifica, quando “escovamos à contrapelo”, em um problema de modelo societal que induz a comportamentos de dar-se bem socialmente, de quebra de vínculos sociais (MATURANA, 1998; FIGUEIREDO, 2007a).

Entretanto, quando a culpa sai das meninas, redimidas pela fala de alguns (mas) educadore(a)s, ela recai de forma terrível sobre a família:

a gente encontra meninas muito tranqüilas, muito acessíveis, muito fáceis de trabalhar, que não tem tanta revolta, mas que o meio que ela se encontra é muito complicado de ela buscar outras alternativas....(ENTREVISTA, educador(a))

Na verdade, é... em relação... as meninas não são difíceis...(ENTREVISTA, educador(a))

é são crianças... são...são...adolescentes, na verdade, né aqui no nosso caso, adolescentes que são vítimas de negligência familiar, e até comunitária também, né? (ENTREVISTA, educador(a))

Dessa forma, apesar de haver uma naturalização do conceito de adolescência/adolescente, esta idéia de “fase difícil, de crise”, há também a idéia de que as meninas são “legais”, “não são difíceis”, o que lhes falta é oportunidade, o problema é “o meio que ela se encontra”.

Tira-se o problema das meninas, pois, percebe-se pela convivência, que elas não são difíceis. Entretanto, e creio que isso seja muito grave, institui-se uma idéia de família culpada, negligente, desestruturada. Essa crença não é nova, nasce, na verdade de todo o aparato técnico-científico do século XIX (RIZZINI, 2004; LEITE, 1998; CUNHA, 1997).

Entretanto, ela continua arraigada nas práticas sociais, nos discursos que instituem nossa sociedade tal qual ela se encontra: este mosaico de incompreensões e matanças. E este sentido de família “desestruturada” que vitimiza as meninas é realçado e levado agora, como na fala anterior, “até comunitária também”. Sim, a culpa de sua pobreza é dos pobres:

vai retornar pra casa, aí ela retorna pra mesma casa, aquele mesmo cotidiano, onde tá aquelas mesmas dificuldades, **então eu acredito que a nossa grande deficiência é isso, é a família...** temos que trabalhar a família, e é isso que... a gente tem oportunizado muitas coisas boas pras meninas, a gente se esforça bastante (...) E aí, nosso trabalho muitas vezes, você vê que num...num teve nenhum... (continuação)... é que a menina retorna pra casa e tá lá as mesmas dificuldades, a mesma ...a mãe, muitas vezes um trabalho feito pra drogadição... tá a mesma situação, e aí a menina vai fazer a mesma coisa... tem a mesma... a família né... (ENTREVISTA, educador(a), negritos meus).

Esta fala, Abba, sintetiza várias falas que ressaltam, e tiram o “problema” das meninas e põe-no na família. Há um “trabalho” feito no abrigo com as meninas (que para alguns é domesticador), mas isso “morre na praia” devido o grande problema, a “grande deficiência” que é a família, esta chaga social, este câncer que generaliza e mata a todo o corpo.

Ora, não se percebe que a partir de um modelo ideal de família burguesa, abastada, propriedade de um macho, molda-se todo o resto sem dar-lhes, sem embargo, as mesmas condições habitacionais, alimentares, educacionais, enfim, sócio-econômico-culturais que são dadas às famílias consideradas modelo<sup>20</sup> ( RIZZINI, 2004, p.69).

E assim, este modo-de-ser, vai tomando corpo, vai tomando o corpo. O ente agora é colonializado e passa a ser aquilo que dizem que ele é. “Colonializar (...) implica na imposição de um padrão cultural, epistemológico, de crenças, valores e normas, com o intuito de dominar acima de tudo seu aspecto cultural, simbólico, imaginário, cognitivo-afetivo” (FIGUEIREDO, S/D, p.08).

Dessa forma, transcrevo-te aqui um rap, um poema, uma arte de uma das meninas que, quando a pedi para escrever sobre si, fez esta obra permeada de muitas vozes, as vozes que a instituem unidimensional, menina-problema de uma família desestruturada. Ouçamos sua voz:

---

<sup>20</sup> Lembro-me aqui, Abba-menin@, de uma entrevista que vi à época do “caso Isabela”, aquela menininha linda que foi arremessada pela janela, em que uma psicóloga chamava a atenção ao alarde feito, exatamente porque o “modelo puro de família” que era impingido a tod@s fora quebrado.

Hoje eu venho aqui pra falar de um  
recomeço

Cantarei a minha história e lhe darei o meu  
apreço

Aos 03 anos de idade minha mãe saiu de  
casa

Deixou pra traz seu esposo e sete filhos

Ficando o medo, a revolta e a desgraça

Era pequena mas eu lembro do meu pai  
chorando

Sangue, se sujeitando a humilhação

Catando lixo pra ganhar pão, alguns  
trocados

Tentando sustentar a mim e a meus irmãos

Naquele momento me senti um lixo  
pensando no

Que poderia acontecer comigo

Já que quando tinha mãe já não era bem  
cuidada

E o que poderia acontecer agora?

Acabei crescendo uma menina revoltada

Fugi de casa muitas vezes por causa das  
surras que tomava.

Então ao sentir-me abandonada coloquei  
minha mão no coração

Meu Senhor vou fazer minha oração

Senhor sei que em ti posso confiar porque  
sei

Que não vai me abandonar

Não da pra ser criança comendo lixo,  
enrolado

num cobertor sujo e fedido

hoje é dia das crianças, e daí? Quem vê  
sangue

não tem motivos pra sorrir

não existe presente, nem alegria, só  
moleques

morrendo na mesa de cirurgia e nem dia das  
crianças

na periferia (RAP DE UMA  
ADOLESCENTE, menina)

Como tu podes perceber, Abba-pluma, no drama particular cantado por esta menina, as causas sociais desaparecem. Seu copo-menina é um corpo colonializado, um corpo-tristeza por ser um corpo-pobre, corpo-abandono. Tudo se encarna no indivíduo, em classes perigosas, em mães ruins que não seguem seu “instinto materno”, pais “violentos” que não seguem aquele modelo higiênico, burguês (PINHEIRO, 2000, p.193).

A esta “realidade” naturaliza-se a revolta. “Cresci revoltada” por conta de minha família que não era “qualy<sup>21</sup>”. Minha família é um desastre, logo, sou isso sem alegria. Na periferia não há razões para ser alegre, uma vez que em casa apanho, fui abandonada, e crianças morrem e não ganham presentes.

Todo o jogo discursivo que liga pobreza e perigo, pobreza e delinquência, que naturaliza a periculosidade de certas classes e de certos indivíduos fazendo com que seja preciso intervir para o bem da sociedade (WACQUANT, 2001, 2008), ganha o corpo dessa menina e a torna “vulnerável”, a torna “vida matável” (AGAMBEN, 2010).

O *homo sacer*, categoria que Agamben (2010) traz do direito arcaico romano para explicar a supressão de direitos individuais em um estado de exceção, diz respeito

Àquele que é duplamente excluído do mundo civil e do mundo sagrado; é, portanto, excluído de toda proteção jurídica, e assim pode ser morto por qualquer um, e excluído também de todo ritual de sacrifício, não podendo ser sacrificado aos deuses. *Homo sacer* é, deste modo, aquele que é matável e insacrificável; e *vita sacra* é aquela que pode ser aniquilada por qualquer um, na mesma medida em que não possui forma política nem religiosa (AQUINO, 2009, p.07).

Falo aqui em matar nos sentidos vários: unidimensionar um ser multidimensional como o humano e tratá-lo como adolescente (pessoa de 12 a 18 anos incompletos), ou como pessoa revoltada por causa de sua família-problema, ou “jogar”

---

<sup>21</sup> Referência à propaganda “qualidade de vida começa com qualy” em que o dia começa com uma família branca, feliz, “normal” tomando café juntos (papai, mamãe e filhinhos) sem pressa de ir para o trabalho, sem pressa por conta do trânsito. Tendo o que comer numa mesa que é do tamanho de algumas casas das famílias das meninas que acompanhei/acompanho em meu trabalho.

estas pessoas em abrigos para “domesticá-las”, ou ainda criar todo um recurso de mídia de modo a ligar pobreza e periculosidade (WAQCUANT, 2001, 2008) são sem dúvida formas de matar de modo a se garantir o *status quo*: mercadologização livre da vida.

As meninas tornam-se “alvo fácil” das polícias do sistema, no sentido foucaultiano, ou seja, “não do ponto de vista repressiva, e sim, como medida aceitativa de contenção dos atos considerados nocivos à felicidade pública” (DONZELOT *apud* PINHEIRO, 2000, p. 193).

E, continuando este *samsara*, as meninas passam a ser vistas como perigo em potencial, daí a necessidade de arrancar plantas para ver melhor. Não se pode confiar:

tai... a educadora chegou agora aqui na porta, se tiver acontecendo alguma coisa **ela tem que tá atenta pra ...** claro... que como educadora social chegar **de forma bem light pra ver os acontecimentos dali, sem estar vigiando, sem estar fiscalizando...** (ENTREVISTA, educador(a), negritos meus).

Entretanto, ouvi alguns comentários sobre o fato de as meninas terem “desistido do atendimento” (como chamam as fugas)...há um clima de desconfiança entre a equipe, e a s(...) falava exatamente sobre os dois educadores que estavam de plantão, como se eles fossem culpados por terem permitido que as meninas fossem à calçada (fugiram da calçada, irônico). Ouvi frases do tipo “ **não confio nas adolescentes**”, “não vou dar número pras adolescentes”. Fui embora depois do almoço pois me senti constrangido com as conversas que rolavam entre as funcionárias que versavam sobre as atitudes desses educadores supostamente “culpados” (DIÁRIO DE TRANSBORDO, 18 de outubro, negritos meus).

Policiamento silencioso “estar atento sem estar vigiando”. As meninas são adolescentes porque o ECA diz. E não se pode confiar nas “adolescentes”. Ou, pode-se confiar desconfiando. Por elas estarem no abrigo? Por serem adolescentes? Por serem pobres de “famílias desestruturadas”? Por serem sujeitos do Direito?

Aqui, devo acrescentar um tipo peculiar de adolescente. Calligaris (2009) diz que instituímos tipos de adolescentes, e que depois estes tipos imaginados, teorizados, ganham o corpo de indivíduos: delinqüente, gregário, toxicômano, o que se enfeia, o barulhento, etc (*op. cit.* capítulo 3).

Nesta moratória que é a adolescência, pode-se ser aquilo que não se pode em adulto: ser irresponsável, ou, como diz Bourdieu, uma “irresponsabilidade provisória” (BOURDIEU, 1983, p.114).

Entretanto, no abrigo este quadro se inverte. Se as meninas são “adolescente-problema”, e o abrigo é o espaço de “sociabilizar” de “dar outra chance”, de torná-las “sujeito de direito”, este é invertido, ou antes o direito torna-se, como disse anteriormente, direito penal:

tipo assim. As vezes eu reclamo aqui no final de semana, porque a coordenação diz que **primeiro a gente tem os deveres e depois é que vem os direitos** (...) (ENTREVISTA, menina, negritos meus)

eu mesmo como eu que abro a boca pra falar porque eu não gosto de ficar aqui dentro... eu digo olha a questão dos passeios, do lazer da gente que a gente tem direito, **vocês dizem que a gente tem deveres e direitos** e eu não to vendo os nossos direitos serem cumpridos, né (ENTREVISTA, menina).

Inverte-se a lógica, lógica perigosa que beira o discurso que vem pedindo a redução da maioria penal. Se as meninas eram consideradas “sujeitos de direito” para reforçar o direito aos bens sociais que o antigo Código (1979) lhes negava, e com o tempo para mostrar que o ECA não passa a mão na cabeça desses meninos e meninas, começou-se a reforçar os deveres, agora se vê aí a inversão total: primeiro se tem deveres, se os cumprir terá direitos que mesmo assim não são cumpridos.

A “irresponsabilidade provisória” não é permitida, não é nem sequer tolerada. Antes, combatida, por jogos de sutileza, ao invés de se lutar por direitos, reforça-se os deveres. Cria-se outro tipo de adolescente: “adolescente de abrigo”. “meninas com cara de menina de abrigo”, “as meninas da FEBEM”.

Surgem necessidades que são necessidades apenas surgidas por se estar no abrigo. Necessidade de saídas externas, uma vez que as únicas saídas permitidas são aquelas para se cumprir obrigações.

Mesmo uma coisa banal como ir à calçada nos finais de semana, mesmo para isso é feita uma “autoavaliação” e somente aquelas que estão aptas podem ir para a

calçada, podem ir para os poucos passeios “sempre para os mesmos lugares” que existem.

Uma menina resumiu este estar no abrigo, este ser uma “adolescente de abrigo” dizendo que “aqui a gente fica é doida aqui dentro” (ENTREVISTA). As necessidades não são mais a partir de mobilizações por direitos de bens sociais, são necessidades criadas no estar-no-abrigo, fazendo surgir o tipo de “adolescente de abrigo”.

Este de marca posse. Marca território. Entretanto, debes lembrar-te, Abba-menin@, que o abrigo é um território sem demarcações precisas, é um espaço, uma lacuna, um indefinível que petrifica e tudo o que lhe pertence ganha esta imprecisão, esta não acolhida. Ser “adolescente de abrigo” então é ser-na-imprecisão, ser-na-transitoriedade-forçada-e-acelerada.

A primeira vez que pensei fortemente sobre este tipo de ser, foi quando, vindo da ONG onde trabalhava, conversava no ônibus com Dayanne Pires, hoje com 18 anos, que passou por este abrigo onde trabalhei, a Terra do Nunca. Foi “adolescente de abrigo”.

Conversávamos sobre abrigo, sobre as meninas que passaram, as pessoas que lá trabalharam, ríamos de algumas cenas, e lamentávamos outras quando ela me disse “é muito ruim ser adolescente de abrigo, você não pode ter nem suas coisas, toda vez que se sai do abrigo até as coisas da gente não pode levar, até perdi aquela bonequinha que tu me deu, lembra?”

Fiquei sem falar. Só depois, lembrei-me de perguntar a ela o que era exatamente o que ela queria dizer quando falava em “adolescente de abrigo”, e perguntei a ela se poderia gravar e transcrever nestas cartas que envio a ti e se poderia citar o nome dela. Ela acolheu-me mais uma vez. Transcrevo para que tu possas entender o que é ser este tipo que instituímos nos abrigos:

E. o que é ser adolescente de abrigo?

- sei lá... nem sei te explicar não...

E.tente...tente...

- porque...sei lá... é ruim... é ruim... porque a gente ... sei lá... valha como é que eu posso te explicar?

E.fale do seu jeito...

-porque sim... olhe, você tando no abrigo ...você não tem assim, uma família...vai ter lá vários educadores, você não vai ter só um educador específico para lhe dar atenção...porque geralmente quando você vai prum abrigo você ta precisando ...ser acolhido, de um carinho de uma pessoa e geralmente, no abrigo... você não vai encontrar um amor de mãe... um amor de pai...você não vai ter uma família, você vai tá lá... por tá, por não ter um canto pra ficar, e você vai ter que agüentar o que vier...o que acontecer lá... e fora que os riscos que você corre de ser desligada...de ir pra DCA...tá entendendo... é... porque... a gente não tem assim... privacidade... tinha um armário lá e era mesmo que eu não ter porque qualquer um que chegasse e quisesse arrombar levava o que eu tivesse lá... roubava como a (outra menina) fez com minhas coisas... e é isso... (ENTREVISTA por telefone em 29 de maio de 2011).

Ser isso que se é no abrigo é este ser difícil de explicar, mas que se sabe, se sente que é ruim. Estar no abrigo e ser “adolescente de abrigo” é não ser acolhido, uma vez que os riscos de ser limado ainda ocorrem: pode-se ser transferido a qualquer momento<sup>22</sup>, pode-se ir à DCA por qualquer coisa ( ver diário de campo as várias idas à DCA), tem-se que lidar com vári@s educadore(a)s e nem todos são carinhos@s, agem segundo suas próprias normas “vulnerabilizando” as meninas, estas *homines sacri*.

O abrigo não é uma família. Mesmo com a ampliação da noção de família, não se é. As meninas “ligam” família a acolhimento, carinho, “ame-me quando eu menos merecer”. Não se é um dos seus ali. Se é apenas mais uma menina “transitória” em um “espaço transitório” que não acolhe, antes obriga, que desrespeita, que “rasga carinho”, que prioriza “deveres” em detrimento de “direitos”.

Ser “menina de abrigo” é ter que lidar com o incerto transitório e rápido. É ter apontado para si um dedo o tempo todo. Dedo que nunca se sabe se está dizendo “legal”, ou “dando carão”, ou “dando lição” ou mandando ir embora.

---

<sup>22</sup> Dita o Estatuto: “**Art. 92.** As entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional deverão adotar os seguintes princípios: (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) (...)VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados(...)”

Dayanne é uma das meninas que ainda tenho contato da época que convivi na Terra do Nunca. Por ser uma menina forte, geniosa, resistente, circulava por todos os abrigos de Fortaleza e nenhum a acolheu de verdade. Ao invés disso, aumentavam a instabilidade, criavam um ser-instável que faz com que estas meninas digam que “não estou nem aí...”

Apesar dos esforços de alguns(mas) educadore(a)s em fazer com que as meninas se sintam “iguais a qualquer adolescente” ou que se percebam como essas meninas “iguais a nós quem o melhor” as meninas são “adolescentes de abrigo” e como tal, permanecem entre um **obrigo** com ensaios de **abrigo**, criando subjetividades cambiantes, que vão de acordo com a maré, recebendo “cuidados institucionais”, sem ter “canto pra ficar”, não se sentindo “acolhidas” no **aobrigo**.

Não há ensaios de mobilização social. Não se convive para o fortalecimento dessas meninas, para uma perspectiva de perceberem as contradições sociais que as “jogam” no abrigo, antes culpabiliza-se a elas e a suas famílias e no abrigo-obrigo elas são agora “sujeito de deveres”, se quiserem ter os “direitos”, agora necessidades de “adolescentes de abrigo”, cumpridos.

Mas onde está a educação social, aquela que mobilizou a sociedade por uma pedagogia de direitos? Onde está a educação social que queria um novo homem para um novo social? Aquela que um dia estive nos movimentos, que um dia sonhou que haveria mudanças, que mobilizaria meninos e meninas para se perceberem sujeitos políticos?

### **EDUCADOR/ EDUCAÇÃO SOCIAL**

Ela está em meio a todas as vozes que ditam o abrigo-obrigo:aobrigo. Está no jogo de forças que ora o fazem obrigo, ora abrigo. No jogo de dispositivos que formam “adolescentes de abrigo”, mesmo que alguns(mas) tenham uma perspectiva política de perceber que “as adolescentes são como qualquer adolescente”. “É no meio dessa putaria toda que a gente tenta”, não esquecer esta frase forte e sincera de um educador, Abba-perfume.

Aí também acontece a vitimização de trabalhadores. @s educadore(a)s sociais também tornam-se alvo fácil em face ao desmanche dos direitos trabalhistas. Em meio aos únicos direitos que sobraram, resta-nos apenas o direito de trabalhar. Ponto.

@s educadore(a)s vem de lugares diversos. Vem do movimento social, alguns(mas) eram “adolescentes’ atendid@s por movimentos que @s engajava para perceberem seu papel político e depois se tornaram educadore(a)s inspirando-se em educadore(a)s que admiravam quando eram “adolescentes”.

Vem dos movimentos de arte. Dançam de projeto em projeto. Pelas escolas, pelos cursos de arte e políticas públicas ofertados pelo estado, vem dos centros educacionais, ou estão há muito tempo trabalhando com estas meninas e meninos considerados “adolescentes em situação de vulnerabilidade”.

Mas o que é isso de ser educador(a) social? Existe uma educação social? Que é ser educador(a) social em um abrigo? Que atributos, que finalidade tem um(a) educador(a) social, um agente da educação popular que já lutou por uma “pedagogia de direitos”, em nossos dias, neste abrigo?

Para começar, devo memorar-te que a profissão educador(a) social é reconhecida em nosso estado como tal, mas não há qualquer formação para tal função. Lembra-te também que as Orientações Técnicas instituem apenas a noção de educador/cuidador para as pessoas adultas que atuam diretamente com as meninas e meninos em abrigos (BRASÍLIA, 2009, p.71).

Dessa forma, no abrigo, há quem pense que ali não há um projeto de educação, uma vez que educação é coisa de escola. Dessa forma no abrigo “a gente trabalha... não é a questão da educação propriamente dita... claro que o processo... ele é educativo, né, de orientação e tudo, às adolescentes, né?” (ENTREVISTA, educador(a)).

Há uma percepção de que educação é coisa de escola. Percepção pobre que até mesmo documentos oficiosos como a LDB reconhecem e voltaram atrás em sua limitação, assumindo a educação como “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASÍLIA, 1996, p.01).

Em outras palavras, como diria Carlos Rodrigues Brandão “ninguém escapa da educação” (2001, p.07), não deixando claro, ou ambigüizando se isso é uma promessa uma ameaça ou apenas uma constatação de um óbvio que somente há pouco a oficialidade veio se dar conta.

Além disso, por vezes se entende a educação como um fenômeno conteudístico, ou o que é ainda pior, como uma espécie de wikipédia ambulante, um enciclopedismo do tipo “guia dos curiosos” em que questões tolas que não servem para mobilizações sociais de nenhum tipo ganham *status* de momentos educativos:

vai numa argumentação, numa **orientação** de clareza, né... você já imaginou chegar um profissional aqui só de biquíni? Aí elas começam a rir e aquela coisa toda... já imaginou eu... a gente vem trabalhar aqui, aí todo empacotado, de turbante, **aí elas perguntam o que é turbante, e aí você já começa a trabalhar a questão da cultura, tá entendendo... e é educativo neste sentido...** Aí você já começa... tá entendendo? É educativo neste sentido... né... (ENTREVISTA, educador(a)).

A educação nesta perspectiva é um tira-dúvidas, uma espécie de consulta enciclopédica sobre assuntos diversos que venham duma curiosidade do tipo “livro dos curiosos”, uma espécie de auto-ajuda de uma educação “100 coisas que você deve saber antes de sair do abrigo”, exceto o porquê de se estar no abrigo e de se continuará a ser tutelado ao sair (PASSETTI, 2007, p. 66).

A educação social no abrigo também é encarada como orientação, uma espécie de tutela diária instituída na figura d@ educador(a) social: dessa forma é muito repetida a fórmula orientar para responder a questões referentes ao papel do educador social:

Orientar (QUESTIONÁRIO,educador(a))

o educador ele tem um papel muito importante na vida das adolescentes que ele ta trabalhando aqui porque o que ele fizer pode.. de bom né.. orientar, ta ali ... tentando fazer com que aquele adolescente busque o melhor, alcance o melhor, eu acho que... se ele... se souber mesmo fazer um trabalho pra que ele desperte aquela adolescente ...(ENTREVISTA, educador(a))

eu acho que o papel do educador social, sam, é... é assim... na verdade ele tem um papel que é uma ... como se fosse de orientador mesmo... né... de você dar um... você não é o que sabe mais ...ou o que sabe menos, na verdade quando você se diz educador social, não tem uma capa de educador social... você tem uma... você na verdade é uma pessoa que tem uma... um intuito de dar um direcionamento na vida de uma pessoa... é... que tem menos experiência e menos ... sabedoria que você... no caso, mas que não vá fazer essa diferença, na verdade eu não me sinto tão diferente, não me sinto diferente das meninas nas quais eu trabalho, assim porque... é... a gente erra, a gente acerta, né...

a gente é um ser humano normal... então eu acho que o papel do educador social é mais orientar, é... dizer assim: olhe, existem dois caminhos, se você...esse é um caminho que com certeza vai te levar para um lugar errado, mas esse é um caminho que vai te levar pro lugar certo...então você escolhe qual você quer ir, né? Então assim... na verdade é mais papel de orientador mesmo, né? Mais de formador também, que forma opinião, ele ajuda, auxilia, sabe? Eu me sinto assim, de auxiliar, de...ajudar, orientar, errar, aprender sempre, sempre, sempre, sempre...e é isso... (ENTREVISTA, educador(a)).

Sim, sem dúvida orientar é a palavra da hora para definir o papel de um(a) educador(a) social. “Orientar”, forma opinião, diz qual o caminho “certo” e qual o caminho errado em seu entendimento, possibilita o diálogo, além de fazer papel de wikipédia, como foi sendo aliado ao longo das entrevistas.

Mas note-se que esta última fala traz a perspectiva de não se sentir “diferente das meninas”. Percebe-se que se erra e acerta por se ser um adolescente normal. E retoma-se, apesar de se saber que se pode errar, mesmo o educador que orienta, retoma-se o caminho de conduzir pessoas por caminhos. Quando não se quer ser conduzido, já se sabe o que acontece. Não se vai pra calçada, vai-se para a rua.

Claro que não estou negando o papel do educador no processo de educação. A educação libertadora e popular proposta por Freire (1987) baseia-se exatamente no diálogo, isto é a troca de experiências, a percepção de que pode-se falar aquilo que se quer, inclusive o educador pode intervir, mas não obrigar.

O problema, como dito anteriormente, é que as meninas ou fazem aquilo que é dito, ou são castigadas, fazendo com que esta orientação seja um tolhimento de decisão delas para se amoldarem às orientações desse tipo de educação. Ela não é dialógica, ela é muito mais bancária, impõe comportamentos e aceitações. Exige aceitações das meninas:

é ... tipo assim... **eles gosta e tal quando a gente chega e tal** ... não tia aconteceu isso e isso... e eu vou lá e **confesso meu erro, igual padre...vou me confessar** (ironiza) : foi assim e assim e tal... **ai eles colocam aquilo, dá a opinião deles e tal...** tipo você acha que você está apta a sair entre aspas, né? E eu digo: ai tio eu acho que eu não to não porquê aconteceu isso e aquilo... então eu acho que eu não vou poder participar do passeio não... **ai eles dão a opinião deles e olham se a gente vai ou não vai... e vai que acaba indo porquê a gente confessou** (ENTREVISTA, menina, negritos meus).

É preciso confessar o crime (FOUCAULT, 2009). A confissão ganha ares de grande importância, o educador(a) é padre, pois antes de ganhar o perdão, é preciso sentir-se humilhado. É preciso ficar claro quem decide, afinal depois de todo o ritual de confissão chamado de autoavaliação, tem-se a palavra final do educador(a) que perdoará porque confessou-se a falha.

Interessante que isso acaba sendo usado em favor das meninas, pois elas conhecem um pouco as regras mal-resolvidas do abrigo e, aproveitando-se da ocasião, armam táticas de subverter as regras mal-resolvidas (CERTEAU, 2009, p.95).

Uma educação que valoriza mais o abrigo enquanto obrigação do que as meninas enquanto a razão de existência do abrigo e inclusive dos empregos que fazem existir esta categoria trabalhista chamada educador social ou trabalhador social que inclui outras funções que ali atuam. Somos tios da pobreza social.

A profissão de educador(a) social sobrevive desta dupla chaga em seu corpo: por um lado vive, tem lugar por existir a pobreza, a 'exclusão social', e de outro deve-se estar lutando contra isso.

Claro que há diversos projetos de educação. Como este que orienta, exige deveres, exige confissões, exige que se seja assim. Uma educação que obriga no obrigatório é preciso ser como se diz que deve ser.

Mas também há outros projetos ali mesmo, em meio a tantas vozes e práticas. Percebendo-se isso talvez quebre-se o mito de que ser educador social é estar na base. Talvez o seja. Mas não é a mesma coisa de estar com a base, com as meninas.

Creio que estar na base, como alguns(mas) educadore(a)s disseram, é estar ali porque é o emprego que se encontrou, porque não se tem um currículo que o "mercado em que transformamos a vida" exige. Daí fica-se na base sem estar com ela.

Entretanto, outros profissionais como Assistentes sociais, pedagogs, vigilantes, serviços gerais, pesquisadores, e também educadore(a)s podem estar com a base, estar pelas meninas, lutar pela mobilização delas, pelo bem-estar delas, por sua dignidade, por seus direitos de serem quem elas são, intervindo não como obrigando-as, mas como dialogando com elas.

Dessa forma, “estar na base” nem sempre coincide com “estar com a base”, o que, parece-me, Abba, quebra o mito que alguns(mas) profissionais raivosos e parados neste lodaçal em que estamos criaram para rebater aqueles que criticam o modo como se age sobre o corpo destas meninas.

É isso mesmo: é só observar as preposições é se verá que várias formas de atuar com as meninas é um atuar sobre as meninas ou para as meninas “estamos aqui para as meninas” (ENTREVISTA, educador(a)), “estamos aqui pra orientar, pra educar as adolescentes” (ENTREVISTA, educador(a)).

Mas também há quem esteja ali por elas, com elas. Na base e pela base. Há os que, além de se perceberem como uma política social que só existe por que as meninas existem, estão ali, não porque acreditam no governo, no poder público, mas porque acreditam nelas, tem esperança nas meninas, e fazem de seu amor um ato político, na medida mesma em que tentam “pela lábia” modificar práticas no obrigo.

Educação social é também encarada como “transformar” (QUESTIONÁRIO, educador(a)), é ser como uma família, dar carinho, conversar, mostrar outras formas de ser sem impor:

a gente acaba substituindo o pai e a mãe o irmão , de uma certa maneira a gente acaba substituindo (E. fazendo papel de família, né?) de família, né, então... ela deposita as verdades dela em você, chega e “tio eu quero conversar, tio eu to passando por isso” então ela conversa do namoradinho dela à abstinência da droga, de alguma outra que ta incomodando, de alguma coisa ... “olha tio a nota que eu tirei agora”... como hoje, que eu cheguei no plantão e a adolescente primeira coisa que ela foi lá foi trazer a nota dela pra mim, pra mostrar que ela tirou um 9 e tal, então, você, sem perceber, né, inconsciente, substitui, né, faz esse papel...eu acredito que seja por aí assim.(ENTREVISTA, educador(a))

o nosso papel aqui de orientação ele é muito sistematizado por nós assim e muito limitado, acho que a gente deveria parar mais para observar elas pra sentir mesmo na pele assim o que elas pensam né, até por conta da... e tem todo um contexto assim muito grande porque...existe o conflito familiar, existe o conflito social, existe a mudança de... dos hormônios por conta da idade, né...porque eu lembro que quando eu tinha 17 anos também eu era meio louco também assim, sempre queria tudo achava que a verdade era minha, né, então são essas coisas que a gente tem de começar a se perceber no lugar delas assim, né...essas ansiedades, esses conflitos e tudo... e... a gente se perde nessas questões de regras assim, por conta disso né, uma menina que morava na rua e você impor a ela pra ela arrumar

uma cama é muito delicado, é muito complicado, não é? eu acho que você tem que conquistar primeiro aquela adolescente e mostrando alguns valores para ela que é interessante, até ela se perceber fazendo aquilo e ...mas de impor é muito complicado ...a coisa do impor, de ditar regras eu sou muito ...sou muito suspeito pra falar sobre regras assim... (ENTREVISTA, educador(a))

Dessa forma, não é homogênea na Terra do Nunca a educação que se quer social. Ela é impor, orientar, mas também é sentir, a “se perceber no lugar delas”, a questionar mesmo esta sistematização de orientação em que se tornou o educador(a) social, por algo que seja uma educação, uma convivência entre pares. Valoriza-se as conquistas cotidianas, ordinárias das meninas. Não se destreza o desprezível nem aos seres desprezados, tal qual diz aquele poema de Manoel de Barros.

É aqui uma educação de dialogar, de apontar outros valores sabendo que as meninas que ali chegam trazem outros conjuntos de regras, não são “tábuas brancas”, são pessoas com os códigos de sociabilidade da rua e não se deve exigir que “encarnem” o obrigo, mas antes devem ser acolhidas pelo abrigo em se dialogando, em se tendo uma relação educativa em que educador percebe que aprende com elas e com elas também dialoga e pode falar-lhes, argumentar-lhes “mostrar outros valores”.

São este(a)s @s educadore(a)s-referência das meninas:

a minha relação...eu gosto muito de todos... não tem exceção, eu ...mas o que eu me identifico mais é com o (nome). Eu tenho uma relação muito ... mais de pai e filha porque assim eu num...nunca tive um pai do meu lado... quando eu cheguei nesse abrigo eu precisei muito mesmo de uma pessoa conversando comigo, pra mim desabafar, contar minha história, e foi ele que sempre veio ajudar eu e minha irmã, sempre...sempre mesmo, então eu criei um afeto por ele diferente dos outros educadores...o amor que eu sinto por eles é diferente. Eu gosto de todos, mas ele é especificamente eu gosto mais dele...

E. por ele ser carinhoso, é isso?

- hurrum, por ele...é conversar comigo nos momentos que eu mais preciso, por ele me dá um conselho “(fulana) não faça isso,tal”...assim, mais do jeito que ele fala assim, como se ...eu nunca tive um carinho de pai então eu acho que é aquilo ali...entendeu? Então, por ele ta assim direto me ajudando então eu tive um carinho especial por ele...

E. e os outros? Eles não tem essas conversas, essa forma?

- não... os outros nunca ...nunca chegaram assim pra mim quando eu tava precisando e tal...conversar assim igual ao (nome)...eles conversa com só quando eu faço (fazia,né?) alguma coisa errada, aí ia lá e puxava minha orelha e pronto. (E. só nessas horas?) só nessas horas...nas horas assim que eu tava sentada...nas horas... que o (nome) é nas horas alegres, nas horas tristes, todas horas ele ta perto de mim.

E. e assim, qual você acha que deveria ser a função de um...o que seria um bom educador social? por exemplo, você ta falando de um referencial que você tem aqui...então quais seriam as características de um bom educador social?

- assim...o educador social, ele tinha que...ao meu ver ele tinha que escutar mais as adolescentes, tinha que conversar mais com as adolescentes, dar mais atenção...não dar mais atenção especificamente só para uma...porque tem educador aqui que dá mais atenção só a uma, então era pra ele conversar, pra ele fazer palestras sobre coisas que acontece aí fora que muitas adolescentes aqui dentro não sabe, era pro educador... ter sempre planejado pra que no dia do plantão dele ele ter uma atividade legal, não ser as atividades repetidas mas atividades legal, ta buscando coisas novas pra gente...educador bom seria esse. (ENTREVISTA, menina).

Dessa forma, @ educador(a) de referência é aquele que é familiar, que é afetuoso, que a trata como legítima outra (MATURANA, 1998), que a acolhe, o óbvio, o paradigma que se quer para as modalidades de acolhimento institucional.

Acolher é conversar, é se interessar por. É ser educador(a) em toda a convivência, por existir simplesmente, e não apenas para ralar, porque se fez algo de errado, algo de errado, diga-se de passagem, na concepção desse(a) educador(a).

É estar presente. É estar na base com a base. É dar afeto, é se saber aprendente, é se saber sempre em formação e por isso mesmo não reforçar erros das meninas porque se sabe que qualquer “pessoa que está em formação pode errar, inclusive o educador e inclusive as adolescentes” (ENTREVISTA, educador(a)).

Este(a)s educadore(a)s, no intuito de fazer com que as meninas se sintam bem, se sintam como “outra adolescente normal” fazem inclusive o papel que a instituição não cumpre enquanto cuidados básicos que deveria garantir: levam produtos de higiene pessoal, levam notebook, levam filmes, fazem de tudo para “alegrar”, para dignificar as meninas no abrigo, “no que depender do profissional (...) a gente corre atrás...” (ENTREVISTA, educador(a)).

Porém, em meio aos vários projetos que há no abrigo, por ele ser abrigo-obrigo: aobrigo, há diversas formas, formas antagônicas de se perceber este trabalho, este relacionar-se entre educadore(a)s sociais e as meninas.

Aos educadore(a)s que as meninas preferem por serem dialógicos, por se perceberem em formação e portanto, entenderem que se erra, outr@s educadore(a)s chamam de “os bonzinhos”, como se isso fosse uma coisa ruim. Ironia, os educadore(a)s que se comportam como “padres” condenam o ser “bom”!

Ora, as meninas “não são de confiança”, dessa forma, é preciso ressocializá-las e não agradá-las... projetos antagônicos que se digladiam e ganha “quem tem mais lábia!” formação para educadores não há, repito, ainda que se cobre - OFICIALMENTE – formação continuada e um projeto político-pedagógico.

Quando falo em formação, ouço a seguinte resposta de uma das pessoas que orientam @s educadore(a)s:

Aos profissionais a gente trabalha em reuniões periódicas, semanais, onde são discutidas e onde é dada abertura para que eles se coloquem em quaisquer das dúvidas que eles possam ter, né, que na verdade eu não to aqui para dar aula pra ninguém, né, e se eu fosse dar eu cobraria muito caro (risos) né (ENTREVISTA, educador(a)).

Dessa forma, os momentos de formação continuada, exigidos pelas Orientações Técnicas (BRASÍLIA, 2009, p. 66), oportunidades que podem ser encaradas como momentos de fortalecimento coletivo, de perspectiva comunitária, de fortalecimento de ações com a base, na base, são encaradas apenas como aula em seu sentido pejorativo.

@s pouc@s educadore(a)s que se preocupam em estudar, ler, questionar, perceber que em teorias diferentes há diferentes concepções de sujeito, de sociedade, de educação, clamam e se digladiam com aqueles e aquelas que vêem o abrigo como obrigo e pensam que as meninas devem se adaptar a ele como ele é.

A educação se perde então em um trabalho de “babá institucional”: levar para médico, marcar consultas, acompanhar saídas quando necessário, ligar para a supervisão

relatando-lhe tudo o que ocorrer, e quando der fazer algumas oficinas que, de acordo com as meninas, são sempre as mesmas e algumas vezes mal preparadas.

Como dito por um(a) educador(a) e transcrito acima, há um projeto de domesticação das meninas chamado por alguns(mas) de “ressocialização”. É como se o que as meninas trouxessem fosse um *a priori* ruim, e não uma forma de resistir, de sobreviver na rua, à rua, à sociedade, ou por vezes as encaram como sem regras pois vem da rua e tem que ter limites, como se isso de por limites não fosse uma questão de mão dupla (FREIRE, 1987) para não se esbarrar no autoritarismo.

Desta forma, ousou dizer-te, Abba, que assim como o obrigo-abrigo se digladiam, se embatem no cotidiano dessas meninas muradas que ora as acolhem, ora as domestica, as exige, as impõe primeiro deveres e depois direitos, do mesmo modo temos uma luta entre uma educação social dialógica, que ouve, que é familiar, que acolhe, que mobiliza para a transformação e por isso é acusada pelos “padres” de ser “boazinha”, e por outro há a educação que “orienta”, que exige o cumprimento de regras, que não questiona o que quer dizer adolescente, transitório, espaço.

Entre estas há ainda os que não estão “nem aí”, que só estão “porque no final do mês tem o salário” (ENTREVISTA, educador(a)), ou os que estão na base, mas por ações que “matam” ao obrigar ao invés de abrigar e deixar viver exortando a dignidade como ela é definida por Boff, como:

um valor. E todo valor comporta duas dimensões básicas: uma atitude de fascinação em face do outro e uma irradiação objetiva presente nas pessoas que originam tal fascinação. (...) Toda vida provoca admiração. É algo imediato e ao mesmo tempo último. Tudo que vive se move a partir de dentro. Constitui-se uma realidade aberta para fora. (...) Toda vida, particularmente a humana, constitui uma realidade indisponível, não-descartável e, de certa forma, irredutível. Vida é algo que nós não produzimos, mas acolhemos. É um fenômeno que emerge de forma misteriosa dentro da criação. (2004, p.52-53).

Continuando, estão na base, mas não estão com a base. Não lutam por um abrigo que abrigue, que acolha. Não se trata aqui de tornar pessoas más e tornar outras pessoas boazinhas. Trata-se de se perceber os projetos diversos de sociedade que existem. Projetos que se fazem com ações, ou para utilizar-me da doutrina budista como

metáfora mais uma vez, perceber que “O sofrimento existe e não o sofredor. Os atos, sim, existem, mas não o seu ator” (GARCIA, 2010, p.24).

Trata-se dessa forma, para reforçar esta metáfora, não de culpabilizar os indivíduos, como este sistema imundo tem feito, mas antes de percebermos que em nossos atos podemos encarnar, instituir este modelo societal que pune, amaldiçoa, mata aqueles e aquelas que não estão na norma – a mercadologização da vida.

É preciso que percebamos estes projetos antagônicos no abrigo para percebermos que não basta dizer que temos direitos: é preciso brigar por eles, é preciso mobilizarmo-nos, é preciso saber que a justiça, a sociedade foi criada para nós, por nós, e somos nós quem devemos decidir-lhe os rumos, e que não decidam por nós.

Isso, entretanto só pode acontecer se nos unirmos. Meninas são “vulnerabilizadas” tanto quanto trabalhadores por um sistema que mercadologiza tudo, que a tudo segmenta, fazendo com que oprimidos não se reconheçam como familiares, como semelhantes (FREIRE, 1987).

Dessa forma, é preciso saber até mesmo como lutar, uma vez que corre-se o risco de, com a profissionalização, a institucionalização do educador social, perder o emprego, ser “morto”, ser substituído por outr@ que não se percebe familiar.

Entretanto, não se pode ser fatalista, não se pode dizer que não muda nada, se as coisas mudam ao bel-prazer de quem produz leis, reis, normas. É preciso nos unirmos, nos percebermos familiares, perceber que estamos juntos neste planeta-abrigo, esta morada que é a terra, mesmo que transitoriamente.

Certeau fala de táticas de subverter as regras a nosso favor (2009, p. 95). Agamben (2007, p. 68) fala de profanar no sentido de devolver aos humanos aquilo que lhes pertence porque foi por eles inventados, restituir ao uso comum: a organização social, a forma de viver no mundo.

Devemos então perceber o abrigo como uma comunidade, a terra como uma comunidade, e percebermo-nos como uma comunidade: meninas, educadore(a)s se educando no intuito de transformar. Transformar a casa para torná-la um lugar de acolhimento, e não um “espaço de guerra” como parece ser o abrigo com educadore(a)s

que brigam por lógicas diferentes e até antagônicas, e ainda se espera que as meninas se transformem porque aí há um “espaço de oportunidades” (ENTREVISTA, educador(a)).

## **TRANSFORMAÇÕES**

O importante é sabermos, termos percepção de que tipo de transformação queremos, desejamos, quando falamos em transformação. O destruir também transforma. Em cinzas, restos, resíduos. Sempre ficam marcas dos processos, dos passos pelo caminho. É preciso sentir pensar o modo de caminhar, o próprio processo, pois é aí que se instauram as marcas, leves azuis ou roxas e pesadas. É aí, neste processo de ir, processo não-retilíneo, que instituímos, produzimos subjetividades.

Dessa forma, o abrigo-obrigo: aabrigo institui mudanças, deixa marcas em meninas e meninos que por ali passam. Daí porque o pensar em deixar o abrigo causa aflição, como mostra a pesquisa de Oliveira; Milnitisky-Sapiro (2005), daí porque se sai do abrigo, mas o abrigo não sai desses meninos e meninas.

Quando pergunto se houve transformações ou que tipo de transformações as meninas sentem em si a partir do abrigo, elas dizem que as há:

E. Você acha que tem alguma mudança em ti, desse tempo pra cá, por causa do abrigo. Você acha que o abrigo melhorou, te melhorou, te piorou, ou num lado melhorou e noutro piorou?

- primeira vez que eu vim pra cá eu piorei né? Agora como é a segunda vez que eu vim pra cá melhorei muito.

Como assim você melhorou?

- é, nos estudos, faço curso. Uma mudança total de vida!  
(ENTREVISTA, menina)

As mudanças percebidas nas meninas quando pensam em suas vidas a partir do abrigo, refletem esta resposta: as mudanças estão relacionadas à garantia de direitos mínimos que deveriam ter sido cumpridos em suas comunidades de origem: estudos, cursos, a preparação para o trabalho, geralmente em cursos como o de arrumadeira, cozinheira, enfim, preparação para o subemprego.

Quando indago-lhes sobre mudanças em relação ao tratamento d@s outr@s, em casa, se as mudanças as acompanham, vê-se o quanto a educação do obrigo, serve apenas para lá, ou só as acompanha enquanto lá estão:

E. quando você falou das mudanças que o abrigo causou em você, quando você vai pra casa essas mudanças elas te acompanham ou só aqui no abrigo você faz as coisas como te orientam?

-não, elas me acompanham.

Por exemplo?

-acordar cedo, eu já to acostumada, fazer as atividades de casa.

E na sua relação com sua família?

- muito diferente quando a gente fica um pouco longe, né? Que a gente revê... é um tratamento diferente... tratam a gente com mais amor, mais carinho... mas é só durante os primeiros dias que depois...

Só durante o final de semana?

- (risos) sim... (ENTREVISTA, menina)

As mudanças são o disciplinamento do corpo. Prepara-se para ser uma boa dona-de-casa. Acostumam-na a acordar cedo, o horário institucional e tal qual um trabalhador que mesmo em dias de descanso “acostumou-se” a acordar cedo, este costume segue dias a fio.

Entretanto, no trato com as pessoas de casa, esta “mudança” não dura mais que um final de semana, uma vez que em casa não há a suspensão da calçada, não há a autoavaliação, não existem os rituais de obrigo. As mudanças do obrigo só funcionam em situações de obrigo. Se a educação havida no abrigo visava para a autonomia dessas meninas, ela falha na medida em que só consegue fazer com que as meninas criem táticas para sobreviver ao obrigo, para tornar a norma uma sua aliada (CERTEAU, 2009).

Outras mudanças? Sim, elas existem. “aqui dentro fica-se doida” (ENTREVISTA, menina) e ao mesmo tempo encontra-se “movimentos familiares”, encontram carinho de alguns(mas), consideração, pessoas que tentam fazê-las especiais.

Não se trata, parece-me, Abba, de substituição de uma família, mas um ensaio de ampliação do que se entende por família, ou do que querem que entendamos por família, aquele modelo higiênico e único. As próprias meninas buscaram então constituir família, relações familiares, relações de afeto, de amor enquanto ato político, social.

Elas parecem perceber que família é muito mais uma rede de solidarização entre pessoas – que não tem necessariamente a ver com sangue – do que este modelo higienizado que não existe mais nem mesmo em novelas da TV Globo.

A própria transformação que algumas pessoas entrevistadas apontam como possível nessas meninas acontece exatamente pela manutenção de laços afetivos: motor de mudança das meninas, motor de continuar ser educador(a) social apesar do salário baixíssimo, apesar de não se acreditar no poder público.

O amor, fundamento biológico do agir humano (MATURANA, 1998), torna-se fundamento político para se continuar com o movimento de tentar abrigar em detrimento ao obrigar:

E. Você falou muito em mudança... e a minha pergunta é nessa perspectiva de mudança... é do tempo que você tá trabalhando aqui... você já foi adolescente atendida pelo que você falou... mas assim, especificamente no abrigo, você acha que o abrigo foi capaz de propiciar em você mudanças? Até nesse sentido de movimento? De...em você enquanto pessoa e enquanto educadora também...

- é... de... de mudanças de percepções de algumas coisas e até de ações...né... na verdade ele restringe um pouco a gente em determinadas ações, né? É... mas ele.., ele não mudança de pensamento...**mudança de pensamento ainda não foi... não foi ... graças a Deus não foi capaz de mudar...ainda tenho vontade de continuar aprendendo, de continuar crescendo, e de continuar querendo ser educadora social, né?** Então assim... **eu acredito na vontade de querer buscar mais, querer sempre mais, mas, mudanças... e na verdade é só uma ... é como se fosse uma aceitação... né...** uma ... deixa eu ver... um encaixe das coisas que eu trago e das coisas que eu posso é... mostrar... é... doar... vamos dizer assim.. pro abrigo... nem tudo que a gente sabe fazer a gente pode trazer... é um pouco limitado... mas ... em relação só a essas mudanças... mudanças de pensamento, de convicção, de certeza isso não aconteceu não... (ENTREVISTA, educador(a), negritos meus).

Não se perde a esperança, não se deixa de querer ser educador(a) social, de querer buscar mais, querer sempre mais, apesar do obrigo que se digladia com o abrigo instituindo um aobrigo.

É por isso que se luta, por ser-mais. Ainda que junto a esta luta, venham os antagônicos movimentos de ser-menos, de obrigar, de coagir, de desligar as meninas, de mandá-las à DCA como se elas não fossem familiares, como se o obrigo não pudesse ser abrigo, família.

Sim, o abrigo transforma, modifica. Às vezes faz com que se percam as esperanças de se modificar, ou faz com que se criem necessidades que só existem porque se está no abrigo-obrigo, ou ainda quando só se cumprem “cuidados institucionais”, e mal.

Entretanto, por outros modos, o abrigo torna esses educadores e educadoras sonhadores e esperançosos nas meninas, fazendo com que estes lutem, inclusive posicionando-se e correndo o risco de perderem seus empregos contras os movimentos de obrigar que espreitam suas empreitadas de abrigar.

Às meninas cabe este entre-muros que as tolhe e acolhe, e um respirar aliviado na calçada que as acolhe como elas são. E entre transformações de criação de abrigar possível, acompanham movimentos de transformações de obrigar que destroem, que silenciam, que fazem com que não se diga a verdade para não se ser expulsa.

O abrigo-obrigo: aobrigo. Esta margem, esta casa-de-muros, esta casa-muro que transforma, que segue com as meninas e com @s educadore(a)s quando de lá ele(a)s saem. Este lugar precisa ser repensado. Precisa ser amado. Precisa abrigar e lançar fora os movimentos de obrigar. Talvez tornar o abrigo-calçada, lugar-abrigo-calçada-morada-lugar de ser com amor: tornar a calçada-abrigo um abrigo-calçada.

É assim Abba-jasmim, logun-erê, menino-grande, oxum-curuminha que o abrigo torna-se obrigo, aobrigo. Ações diversas, projetos antagônicos que se digladiam e subjetivam meninas e educadore(a)s-trabalhadore(a)s que não se percebem familiares: oprimidos por um sistema que os vulnerabiliza e os torna vida matável.

Um beijo lacrimejado em ti,

Sahmaroni Rodrigues

Carta quarta: Por uma Pedagogia do Abrigar ou de como é preciso que não haja  
obrigar: contribuições da Perspectiva Eco-Relacional

Abba,

Meu menino-grande, minha menina-fonte. Vejo-te tal qual este lugar onde estou. Vejo-o mais do que meio, mais do que uma passagem, uma imagem de ponte seria insuficiente, a forma como praticamos a ponte a empobrece. Afinal, a ponte não é apenas a passagem, “espaço”, a ponte é o próprio processo de ir-e-vir. A ponte é ir-e-vir, é vínculo, e também o que vincula. A ponte é o lugar-devir, o vir-a-ser-em-processo.

Da mesma forma, o lugar é mais do que meio, meio-ambiente. Percebo-o **ambi-ente**. Um ente vivo uno-múltiplo. Meu dentro-fora. Meu embaixo-emcima. Meu deitado-depé. Ambi-ente. Ele sente. Ele assusta. Ele faz sorrir. Ente-rnece. Ente-r-nasce. Este ambi-ente é meu aqui-e-lá, longeperto, toprofundo, *sobre*, frentrás, minha casa e meu exterior. Meu lugar e meu espaço. Segurança e liberdade (TUAN, 1983, p.03).

Meu lugar é onde-quando meu coração está. É minha ponte-processo-de-ir. Se sou passageiro, transitório, caminhante, é no/do caminhar que devo cuidar, amar, sentirpensar. Ambi-ente é teu corpinho de terra, este corpinho rejeitado, este corpinho desprezado de menin@ em abandono. Ainda assim este corpo me abriga generoso que é.

Percebeste que abrigar e obrigar brincam de pedrinhas e caminham juntos. Por vezes digladiam-se, por vezes abriga-se, por vezes obriga-se, não esquecendo que o próprio macroato de existir uma instituição de abrigo é instituído aobrigar, uma espécie de castigo imposto às meninas de classes consideradas perigosas e intituladas de “em situação de vulnerabilidade” (HILLESHEIN; CRUZ, 2009).

Seria terrível se só existisse o obrigar no aobrigar, mas, sorrio ao constatar isso: há movimentos de abrigar, há movimentos de familiaridade, há movimentos de carinho, de esperança, de fé nas meninas, não no poder público, e fica-se ali por elas, com elas. Fica-se com a base, e percebe-se que o trabalhador-educador é também, como as meninas, “vulnerabilizado” e não “vulnerável”.

Percebe-se que não só as meninas estão em “desenvolvimento”, estão aprendendo. Eles e elas, adulto@s, também se percebem em processo, aprendentes, ensinantes: educar é um vir a ser-mais, é a possibilidade de superação dessas relações de opressão (FREIRE, 1987), desses movimentos de subalternização (FIGUEIREDO, 2009), é a possibilidade sempre possível ao ser praticada “de seu desaparecimento possível” (FOUCAULT, 1996, 06).

Ora, alguém poderia me dizer, esses movimentos são ínfimos, são táticas, no sentido de Certeau (2009), são apenas formas de utilizar-se das normas transformando-as em mornas, ronmas, romans, mas a norma ainda está aí... Por outro lado, Abba, é capaz de me afirmar a potência dessas gotas de comporem uma enxurrada.

Sim, há alguma razão nisto. Entretanto, o fatalismo de nossos dias, essa estética de morte que impinge desesperança, que diz que “não se pode ser utópico”, que diz que “devemos ser realistas”, recebe golpes quando confrontamos com práticas de abrigar, práticas de acolher, práticas de amar e esperanciar:

Uma flor nasceu na rua!  
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.  
Uma flor ainda desbotada  
ilude a polícia, rompe o asfalto.  
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,  
garanto que uma flor nasceu. Sua cor não se percebe.  
Suas pétalas não se abrem.  
Seu nome não está nos livros.  
É feia. Mas é realmente uma flor. Sento-me no chão da capital do país  
às cinco horas da tarde  
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.  
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.  
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.  
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.  
(DRUMMOND, 1967, p.140)

Tal qual Drummond no poema A flor e a náusea, comemoremos, Abba-menina, comemoremos a continuação da utopia, do sonho, da esperança, pois que ela está com a base, na base. É um movimento de abrigar “perdido” entre outras linhas que formam este tecido complexo (MORIN, 2007) que é o cotidiano, mas ele é. Ele existe em cada ação de abrigar que se confronta com o obrigar no aobrigar.

Claro, existe a desesperança. Existe o obrigar. É inegável a existência do sofrimento. Uma das nobres verdades, metáforas do existir. Mas existe a possibilidade – latente na cotidianidade das flores ouvidas pelo campo, emergentes do asfalto – de abrigar, o sofrimento pode ser amenizado, reduzido... pode ser acolhido e transformado em alegria, em esperança em abrigar... aí mesmo na tessitura desse romance que é o cotidiano.

A partir do sonho, fazendo deste um mote de ação, em se juntando a reflexão (FREIRE, 1987) podemos continuar lutando, defendendo a vida com palavras, mas não só, com palavração (*op.cit*): romance de amor, movimento que une para lutar por melhorias, por abrigar, acolher, amarizar.

É preciso que entendas, Abba-ponte-rio, que existe ali no abrigo, ainda que latente, um movimento potente político de amar que faz deste espaço oficializado “lacuna”, um lugar de abrigar, de acolher, de se identificar com @s outr@s.

Partindo dessa flor desbotada apreendida em meu (a)colher flores pelo campo de pesquisa, este abrigo que me afaga e espeta, fico feliz com a possibilidade de abrigar em detrimento do obrigar. É preciso reduzir este movimento de barbárie que é educar/conviver pelo obrigar e, em superando-o, educar/conviver para o abrigar.

Acabam-se fatalismos, “realismos”, faltas de utopias, e busca-se aí mesmo, no viver cotidiano onde normas são transformadas em favor d@s oprimid@s, com a ajuda de outr@s oprimid@s, a possibilidade de pensar, de sentir outras utopias, utopia entendida como outro lugar possível, pois:

Se voltarmos à sua composição, do grego *ou*, não, e *topos*, lugar, significamos utopia como não-lugar, o que não necessariamente diz que este lugar não exista. A palavra não, usada como advérbio de negação do lugar, do latim *non*, é derivada de *noenum*, originado em *ne oinom*, onde *ne* é a partícula negativa e *oinum* e *oinus*, a forma arcaica de *unus*, logo, não-uno. O *não* que recusa o *lugar* na utopia é a negação de uma unidade totalizante: o não-lugar é o não-lugar-único (BARROS, 2008, p. 15-16).

Seguindo este sentirpensar, Abba-margem, temos que utopia é saber que existem outras possibilidades de ser: se existe o obrigar e este oprime, medra, mata,

existem também vastas possibilidades de abrigar, acolher, amar: uma política, portanto educação (FREIRE, 1997), do amor. Uma educação do abrigar. Utopias de abrigar: outras possibilidades.

Esta carta que envio a ti deveria narrar os diálogos que eu propunha enquanto formação continuada junto com @s educadore(a)s sociais do abrigo Terra do Nunca. Entretanto, como não aconteceu o desejado, tendo que ser adiado para, talvez, outro momento que escorre para além destes escritos, escrevo-te, a partir do visto, sentido, tocado no campo, sobre uma pedagogia do abrigar, uma superação da pedagogia do obrigar que caminha junto aos movimentos de abrigar no aobrigar.

Aqui se junta com o escrito do antes, meu desejo projetado, conforme te narrei na primeira carta enviada a ti, uma crítica aos movimentos de obrigar e um acolhimento reflexivo dos instantes de abrigar que ocorrem concomitantes em meu caminhar pelo campo.

Trata-se de uma tentativa de falar ao coração. Ao coração do lugar. Ao coração como aquilo que nos une. Corpo-coração, sem divisões. Ao amor. O domínio das nossas ações, segundo Maturana, encontra-se no campo dessa emoção:

A emoção que funda o social como a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como um legítimo outro na convivência é o amor. Relações humanas que não estão fundadas no amor – eu digo – não são relações sociais. Portanto, nem todas as relações humanas são sociais, tampouco o são todas as comunidades humanas, porque nem todas se fundam na operacionalidade da aceitação mútua (MATURANA, 1998, p. 26).

Dessa forma, partindo de um lugar de encontro, meu trabalho com meninos e meninas nas ruas, nos terminais, em abrigos, junto a pessoas na comunidade onde trabalhei, junto às meninas e meninos e meninas-meninos dos locais de exploração sexual, percebi que alguns autores e autoras que eu lia, dialogava, seriam a fonte de onde faria meu corpo: encarnar as palavras bonitas e acariciar as palavras duras e polilínguas até dar-lhes outro brilho.

É partindo de minha prática – prática de pesquisador, de estudante, de educador -, Abba-menin@, que venho nestes escritos a ti, propor uma outra forma de conviver no

aobrigo: uma pedagogia do abrigar, proposta a partir do que vivo – uma tentativa de diminuir minhas incoerências (não falo de ser coerente, mas de ser menos incoerente ... “apenas deus é bom, eu não sou bom”), de acolher o mundo, cada corpo-de-terra que são as pessoas com quem danço neste hip-hop acelerado do mundo, esta marcha-rancho, este hit que ganha diferentes ritmos.

Trata-se não de uma fala minha, um monólogo. A linguagem em si, como te argumentei em carta anterior, é dialógica, polifônica, traz vozes e silêncios. Dessa forma, lido com o óbvio, com aquilo que falavam poetas, místicos, loucos, cientistas, e outras várias etiquetas com que definimos pessoas que por aqui passaram.

Tal qual o índio de Caetano Veloso, minha escrita nessa carta se pauta no óbvio. Venho diante de ti para falar-te do óbvio: é preciso uma pedagogia do acolher, e falo-te isso em diálogo com outr@s autore(a)s com quem partilho algumas palavras em comunhão: Freire, Boff, Maturana, Figueiredo, Tuan, Linhares e poetas e músicos e vozes que me habitam, eu também um lugar.

Nestes autores, algo em comum: a perspectiva da relação. Não tanto @ educador(a) em sua autoridade, não tanto @ educand@ em sua aprendizagem, mas educador(a)-educand@ ou educand@-educador(a): o hífen é a ponte, o que une, o lugar de encontro, um ser relacional: a ponte-lugar. Retomo o que te disse na primeira carta: aí, a partir da justaposição, nascem novas palavras sem se perder as individualidades.

Neste encontro educador(a)-educand@, pode-se repensar as relações como possibilidades de encontros de união, de re-união, de exercícios de ser-mais, ou pode-se ter a possibilidade de continuar negando nossos vínculos, o que nos rege, o que nos liga: os lugares por onde passamos, o abrigo-terra, este lugar que nos ocupa, este lugar que ocupamos.

Na verdade, Abba-riso, percebo que não quero propor uma pedagogia. Antes estes escritos se querem um compor. Uma composição se faz em conjunto: são notas musicais que se dão as mãos e possibilitam uma melodia que faça uma nova dança: “eu preparo uma canção que faça acordar os homens e adormecer as crianças”, tal qual Drummond (1967, p. 221).

Preparar uma composição como quem sabe que o caminho é a existência: somos nômades no mundo, e é no mundo-caminho que devemos acolher outr@s

passantes, e pensar e sentir e saber deixarmos como marcas nossas os abraços e os conflitos e os encontros.

Transitoriedade. Aceitá-la. Acolhê-la. Somos passantes. Somos nômades. Nem menos por isso deve-se deixar de acolher, deve-se acelerar o movimento-de-ser-transitório. A este movimento de apressar o que é transitório, pode-se ver o matar, o fazer morrer.

Fazer do abrigo um espaço de hipertransitoriedade é matar a possibilidade de abrigar no exato instante em que se recebe as meninas pensando, com a intenção de logo transferi-las para outros espaços:

A afeição, por uma pessoa ou por uma localidade, raramente é adquirida de passagem. (...) A importância dos acontecimentos na vida de qualquer pessoa está mais diretamente relacionada com a sua intensidade do que com a sua extensão (TUAN, 1983, p.203).

É preciso, repito, que entendamos que tod@s nós estamos em trânsito. É preciso que pensemos e sintamos este em-trânsito mesmo. E não os resultados deste em-trânsito. É no (a)colher as flores que se fez e se faz o buquê, o jardim, o abrigo, o mundo: a morada do ser. Criarmos a sensação de lugar no abrigo, com o abrigo nosso ambi-ente. “O lugar do nômade consiste em lugares conectados por um caminho” (*op.cit.* p. 200).

O abrigo não deve ser percebido como um espaço, uma lacuna, um “local neutro”. Deve ser significado, acolhido também como uma ponte, a conexão entre um ter-sido e um vir-a-ser no processo de estar-sendo. “Não se trata de algo dado, mas algo construído... a questão não é *ser ou não ser*, mas *ser e não ser*, pois *somos um estar-sendo* (OLINDA, 2010b, p. 289).

O abrigo é onde trabalho, onde convivo, onde passo todo o meu dia, e quando volto para a casa onde me recolho, o abrigo acolhe meus pensamentos sobre o abrigo: o abrigo se aninha em mim e continua comigo mesmo quando lá não estou.

O abrigo é onde meninas chegam assustadas, por vezes. O abrigo é o lar transitório dessas meninas que vem de realidades pauperizadas e que não se conformam

com isso, assim como nós não nos conformamos e nos rebelamos contra tudo que empobrece: gestos desse sistema que queremos superar.

O abrigo é lar transitório de nós nômades: passantes pela terra este *oikos* tão generoso (BOFF, 1996, 2004; FIGUEIREDO, 2007<sup>a</sup>) que nos acolhe. Somos transitórios em nossa existência macro e micro. Nos movemos a todo o instante por espaços diversos e é preciso que signifiquemos estes espaços para que eles nos sejam caros, para que criemos essa “sensação de lugar” (TUAN, 1983, p. 202).

Ainda que de formas diversas, habitamos os mesmos lugares: uns enquanto trabalho – trabalho que não está somente na jornada de oito horas, mas que se desdobra em momentos de descanso, como se houvesse um vínculo permanente que nos liga ao local de trabalho, às pessoas do trabalho – outros enquanto casa, *oikos*, morada. Ambos transitórios. Não precisamos apressar a vida, isso seria matá-la, suicidá-la.

É preciso caminhar por ela, com ela. É preciso superar a linha reta desenvolvimentista que fizemos de nossa vida humana. É preciso percebê-la como microinstantes que se vive nos segundos dos dias, do dia-a-dia, com suas várias circunvoluções, seus níveis, desníveis, tal qual personagens de romance que numa mesma página são santas e putas e megeras e boas e lindas e tantas: Capitu<sup>23</sup>: a mulher em milhares, como versa Tatit na canção homônima.

Pensar uma existência em termos de cotidiano faz com que a “institucionalização da vida” (GROPPO, 2000) se estilhace. Não há sentido em homogeneizar, em hierarquizar e segmentarizar um-que-sou-tantos-em-instantes-agora que não estão em linhas retas, mas em teia, tecidos a cada instante.

Não há sentido em se dividir a vida em “fases” se em mim habitam todos os sonhos do mundo, se sou uma virtualidade de mim (BOFF, 1996), se sempre posso ser- mais (FREIRE, 1987), ainda aqui Rimbaud ecoa: je est un autre.

Compor uma pedagogia do abrigar percebendo-nos, Abba-menina, não como um contínuo de fases, mas como um uno-múltiplo, um adulto-menino, uma adulta-menina, um mulher-homem, uma criança-grande, um pequeno-adulto: logunedé e o menino-jesus, arquétipos de síntese. “toda vez que o adulto balança, ele vem pra me dar

---

<sup>23</sup> Canção interpretada por Ná Ozzetti em seu disco Estopim, de 1999.

a mão”, da canção de Milton Nascimento Bola de meia, bola de gude, citada em outra carta a ti .

A riqueza do existir deve ser acolhida, a beleza sensual dessa dança-viva faz com que acolhamos o conflito, não como algo ruim, que enfraquece, mas como o processo de relacionar-se, de encontrar-se com outr@s un@-mútipl@s, como eu, como nós, cosmos-e-caos, criação-e-destruição (BOFF, 1996, 2004):

Acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa “gentetude” (FREIRE,1992, p.64).

O conflito como algo inerente a nós. Parte-de-mim é conflito. Convivo assim com outr@s no abrigo, nossa morada-de-nômade, lugar de passagem-caminho, que como eu também tem esta parte-conflito, essa “gentetude” de que fala Freire.

Assim não se transfere @ outr@ somente porque ele(a) nos des-concerta, antes compõe-se um concerto a dois: dueto, um coro. Acolhe-se a menina que desafia exatamente porque ela desafia a que eu me questione: uma pedagogia radical de abrigar.

Somos multidimensionais (FIGUEIREDO, 2009; LINHARES, 1999). Somos razão e emoção e sensibilidade e intuição e criação e conflito e... o que não conhecemos/acolhemos (ainda). É preciso também, numa pedagogia do abrigar, que nos façamos interdimensionais, ou mais, transdimensionais, que sejamos a tal ponto um@-mútipl@ que sejamos apenas.

E o próprio exercício de tecerme-nos a nós próprios, cada um(a) a si própri@ em comunhão conosco e nosso ambi-ente, é exatamente o fluxo de nossa existência, exis'tética: um romance de amor, uma ética de ação:

Entre as responsabilidades que, para mim, o escrever me propõe, para não dizer impõe, há uma que sempre assumo. A de, já vivendo enquanto escrevo a coerência entre o escrevendo-se e o dito, o feito, o fazendo-se, intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência. A coerência não é, porém, imobilizante. Posso, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição. Minha coerência assim, tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros. (...)

No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros (FREIRE, 1996, p. 65-66).

Espero que tu entendas, Abba, que não se trata de exigir coerência de nós meninos e meninas que transitamos pelo mundo, mas perceber que viver pode ser este exercício de ser coerente, ou, como prefiro dizer, ser menos incoerente. Entendermos que também se aprende a ser menos incoerente (OLIVEIRA, 1996, p. 10).

Este romance-do-existir é ele mesmo o processo de caminhar um caminho que não acaba nunca, um grande sertão que na verdade são as *varedas* que se entrecruzam, e é nesse entrecruzamento de *varedas* que é preciso abrigar e não obrigar.

Abrigar é assim, saber-mo-nos múltipl@s-um@s em instantes que não são fases, mas instantes-segundos dessa caminhada pelo lugar-tempo, corpo-da-Terra sem-fim sem-fim, e dessa forma, não é preciso acelerar o que já é passageiro, e saber que o que passa continua em mim, de alguma forma.

É preciso que @s educadore(a)s sociais, tod@s do abrigo, saibam-se passantes, aprendentes, em-processo, e supere-se a idéia de que as meninas são “adolescentes” estão “em crise” num “espaço transitório”.

É preciso também que se quebre o espelho de narciso e deixemos de querer que os mais novos sejam a cópia “responsável” de nós adultos-narcisos. E assumir nossa face erê, um adult@-moleque(a). Assumir a vida é exercer o amor e “amar é exercer deus”:

Entre máscaras sociais de conduta ética irrepreensível e máscaras de massinha de modelar ricamente disformes, optamos pela segunda que, acreditamos, nos leva à criação e ao prazer. Nos leva ainda ao devir, em constante mutação e permanente construção. E nos leva, sobretudo, a promessas de felicidade, da qual, por nos ser uma ilustre desconhecida, temos muito medo e dela nos afastamos qual Narciso às avessas. Tivesse aprendido com Alice, Narciso teria se afogado era de vida (MENEZES, 2005b, p. 295).

Sentir a vida é querer bem. Querer bem é aceitar @ outr@ como legítim@ (MATURANA, 1998; FIGUEIREDO, 2007<sup>a</sup>, 2009) e não querer que sejam nossa cópia

exata: somos diferentes e somos iguais: diferentiguais. Este neologismo que me vem de pensar os nós que nos sustentam é a tentativa lírico-racional de mostrar de forma *encarnada* na palavra singularidade e diferença. Somos concomitantemente eu-e-nós, diferentes e iguais, únicos e mais-um-da-espécie, espécie e espécime. Permanentemente transitórios.

Numa pedagogia do abrigar, tod@s somos transitórios e tod@s somos passantes e aprendentes e ensinantes e conflituos@s e passíveis de harmonia. Somos o melhor de cada momento e estamos junt@s a lutar contra este monstro-mercado que quer nos des-unir, que quer coisificar, que não quer que nos percebamos como “trabalhadore(a)s vulnerabilizad@s” por este próprio monstro-mercado, esta fome sem fim de vida que mata a tudo que não lhe for rentável.

Dessa forma, ao propor, ou com-por, uma pedagogia do abrigar, torna-se essencial pensar as relações como o foco do processo educativo, tal qual percebe a PER, proposta por Figueiredo (2007a) partindo de diálogos com autores e autoras que também se descontentaram com o estado de coisas, este estado de exceção que torna a vida nua (AGAMBEN, 2004; 2010).

A PER surge exatamente como uma proposta que se coaduna com outras propostas – a beleza de não se saber só no amor, de não se saber só em meio a esta exceção, e de perceber que outr@s também querem ser-mais -, outras possibilidades de lugar: utopias.

A Perspectiva eco-relacional (PER): diria a ti, Abba-profano, que é preciso superar a perspectiva-açougue em que nós nos repartimos: bagos (cérebro), coxa, chã, patinho, filé... sentimentos jogados fora, como as víceras que jogamos fora. Não são partilháveis. A separação, o açougue-sociedade-mercado sobrevive pela morte, pela repartição, e não pelo com-partilhar, necessário ao abrigar.

A PER proposita então ajuntarmos tudo: o ente é o ente e suas relações: eu sou o lugar de alguém, sou ambi-ente, sou para mim e para as meninas, os meninos, @s outr@s, pensarmos “a idéia de uma pessoa como o lugar ou lar” de outra, “por isso falamos em descansar na força de outra pessoa e em morar no amor de outrem” (TUAN, 1983, p.154).

O lugar, o lar, o *oikos*, não é só meu “meio”, o exterior, mas também meus adentros, meu interior e a ponte que liga este naquele: ambi-ente. “A vida não está apenas sobre a Terra e ocupa partes da terra (biosfera)” (BOFF, 1996, p.35).

É preciso ajuntar, sem esquecer que estar junto nem sempre é ajuntar-se, assim como nem todo espaço torna-se lugar, apenas quando este é experienciado, significado, não de uma forma imposta, mas a partir de dentro, da própria pessoa (TUAN, 1983, p. 10).

A menina acolhe o abrigo se este a acolhe, a partir do acolhimento de outr@s que instituem o abrigar. E o abrigo agora é lugar, pois acolhe, permite que esta seja o que ela é, e não se impõe o que querem que seja, ainda que se possa dialogar para que ela seja de outro modo se ele também o for, para o fluir da relação.

A PER abraça a perspectiva do sentir. Nossas múltiplas dimensões, que intuo devermos avançar para uma transdimensionalidade. “Tudo o que sente em mim, está pensando”, disse uma vez um dos vários Pessoa.

Eu ajuntaria a isso, percebendo minha perspectiva da PER, que tudo o que sentepensa em mim está se relacionando. Sou minhas relações e eu. Daí a importância de olhar-me, Abba-mira, quando olho @s outr@s:

As relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente. Que bom seria, aliás, se tentássemos criar o hábito de avaliá-las ou de nos avaliar nelas enquanto educadores e educandos também (FREIRE, 2006, p.82).

Confluindo com a PER, percebo que praticá-la é aprender a ser-mais, a ser de outras formas mais amenas e abertas, relacionais. É exercer minhas multidimensões, meu múltiplo-uno, minha transdimensionalidade, e perceber que o passo equivocado é também ele um passo nas *varedas* de ser-sendo, ainda que um passo em falso.

É preciso acolhermos nossos equívocos como tentativas de acertar, de continuar. Assim também @s outr@s. Dessa forma, não “desligamos” meninas do abrigo, antes, dialogamos, acreditamos, convivemos, com-partilhamos experiências.

É preciso sentir para compreender. É preciso sentir muito. É preciso assumir os vários outros-eu que há em mim e em cada um(a) e dos caminhos exercidos. É preciso saber que há pedras no caminho e plantar nossa casa, o abrigo, nesse caminho de pedra. É pelo conflito da semente em suas relações que a flor desabrocha, e este processo da flor é sua existência, sua narrativa silenciosa que existe.

Deixar as meninas florescerem é deixá-las exercerem sua narrativa de flor. É torná-las autoras de seu percurso de ser-assim, e deixar para trás a perspectiva do sujeito. Como autor(a) percebemos @ outr@ “como responsável pela autoria dos conhecimentos que tece em suas relações significativas” (FIGUEIREDO, 2009, p.38).

Tal como a flor nasce da semente, ou continua a semente em flor, o saber que saboreio de mim-menina brota de meu dentro-fora, meu ambi-ente. Eu e minhas relações. A PER percebida como uma possibilidade de se exercer, de se com-por uma pedagogia do abrigar.

Entender que cada menina e cada educador(a) que chega ao abrigo, este ente de terra como cada um de nós, compõe, junto ao abrigo com o abrigo no abrigo, um grupo-aprendente, sem deixar de ser um aprendente-grupo, implicando “na conveniência de se valorizar tanto o grupo como @s aprendentes que compõem o grupo, com igual valor e importância; tanto os interesses individuais e coletivos” (*op.cit.* p.38).

É preciso que, ao receber as meninas, ao invés de regras, seja-lhes dado sorrisos, seja-lhes dado a oportunidade de se sentirem realmente acolhidas pelo grupo, de se sentirem, já desde sua chegada, como importante para o grupo, destacando-se sua importância em si, e que as regras sejam conhecidas na convivência não como REGRAS exigidas, mas como dispositivos do grupo-aprendente, formuladas e vivenciadas a cada instante, claras mas não rígidas.

Abrigar a menina que chega e construir com ela e o grupo, limites que facilitem a convivência, limites inclusive para @ educador(a), mas percebendo que os conflitos sempre existirão, podendo-se, a cada instante, dialogar sobre eles, e resolvê-los sem matar os mais frágeis, sem transferi-los, sem desligá-los do abrigo, mas apenas acolhê-las por existirem, por estarem ali.

Na verdade, em uma pedagogia do abrigar, não se “desliga” alguém, uma vez que isso se torna contrário à própria noção de acolher, de abrigar, de com-partilhar: só nos livramos daquilo que não nos é significativo:

A conjunção eco-relacional retrata a interação entre todos os componentes do ambiente, a ligação de interdependência em contínua co-evolução. Compreende como essencial à dimensão afetiva, propiciadora das marcas evolutivas da natureza. Potencializa o respeito autêntico à(o) outr@. O humano é concebido como unidade multidimensional interligada ao todo (FIGUEIREDO, 2009, p.38-39).

Compor uma pedagogia do abrigar é compor relações culturais (relacionando esta dimensão ao natural-político-social-individual-coletivo) mais integrais, deixando de lado aquilo que mata: o modelo sociedade-açougue que consome partes e joga fora aquilo que lhe atrapalha. É compor relações e suas tensões, suas in-tensões, seus momentos de desgaste e de carinho, de força e de cansaço.

Lembro-te que a vida pode ser sentida enquanto “existência de instantes” que se cumpre no prosaísmo do cotidiano que, de súbito, versa o prosaísmo e o faz poético (BOFF, 1996; 2004). Dessa forma, nesta vida-de-instantes-transitórios-em-*varedas* deve haver lugar para o riso e o choro, para o cansaço e o ânimo, para o conflito e a harmonia em uma mesma convivência com @s outr@s e comigo próprio, eu-outro de mim:

Vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros. Para fazer isso, devemos reconhecer que não somos de nenhum modo transcendente, mas somos num devir, num contínuo ser variável ou estável, mas que não é absoluto nem necessariamente para sempre. (MATURANA, 1998, p.30).

Dessa forma, devemos ter claro, Abba-abrigo, que “o problema”, o que é “vulnerável” não são as meninas, não são @s trabalhadore(a)s-educadore(a)s, mas o modelo civilizatório que nos “torna reféns (...) que nos coloca, contra o sentido do universo, *sobre* as coisas ao invés de estar *com* elas na grande comunidade cósmica” (BOFF, 1996, p. 12).

A fome-sede de lucro, de ter (e não me refiro aqui ao ter-para-ser, mas ao ter-para-ter-mais-e-mais-e-mais...), que faz com que pessoas sejam “vulnerabilizadas” pelo mercado-sociedade-açougue em que nos tornamos, pessoas sejam vida matável em nome da soberania deste estado de coisas (AGAMBEN, 2010).

Estar claro, seguro disso, não é um guardar para si, mas vivenciar e discutir essa questão, e suas implicações em nossas vidas, junto com as meninas que estão no abrigo. Uma pedagogia do abrigar é uma pedagogia da política do amor, pois se trata de educação, e:

A educação é um ato político. A sua não-neutralidade exige que a educadora que se assuma como política e viva coerentemente sua opção progressista, democrática ou autoritária, reacionária, passadista ou também espontaneísta, que se define por ser democrática ou autoritária (FREIRE, 2006, p. 85).

Dessa forma, vivenciando o abrigar como um ato de amor, de alegria (FREIRE, 1987, 1993, 2006), dialogar questões que afetam nossa convivência social, discutir questões que nos fazem cair em ilusões políticas-sociais, inclusive fazendo-nos perceber que abrigar-obrigar caminham juntos pelo mundo:

Quanto mais respeitamos os alunos e alunas independentemente de sua cor, sexo, classe social, quanto mais testemunho dermos de respeito em nossa vida diária, na escola, em nossas relações com os colegas, com zeladores, cozinheiras, vigias, pais e mães de alunos, quanto mais diminuimos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, tanto mais estaremos contribuindo para o fortalecimento de experiências democráticas (op.cit. 119-120).

É preciso encararmos nossa “gentetude”. Em nossos conflitos, em nossos dilemas, em nossas alegrias. Com-viver sabendo com-partilhar nossos acertos e desacertos, e não nos dizendo “sem erros” e “sem problemas”, como se apenas as meninas tivessem ou cometessem “erros”, ou como se não fossem outras as causas de haver o abrigo.

Assumir e conversar com elas sobre nossas experiências pessoais. Lembro-me de uma menina me dizendo que “os educador só quer saber as coisa da gente e depois se

faz tudo de santo e não diz nada deles”. Não há uma relação de com-partilhar, mas o “cuidado institucional” que te falei em outra carta.

O abrigar enquanto pedagogia é o “encharcar-se” do outro, é saber que a dimensão profissional é também uma dimensão do pessoal, somos transdimensionais, e cabe-me escolher se devo ajuntar o que não é separado ou seguir o modelo-açogue. No abrigar enquanto pedagogia sei dos meus limites de doar-me, mas quero chegar a eles e, quem sabe, ultrapassá-los.

Ultrapassar nosso autoritarismo diário, micro, cotidiano e, em superando-o, movimentarmos nossa amorosidade também presente e soterrada pelo autoritarismo, e sermos autore(a)s de relações de abrigar, de acolher: caminhar apontando falhas, e junt@s lutarmos pela superação desta máquina-de-matar que é a sociedade-açogue.

Tornar a afetividade um “lugar comum” em nossas ações, em nossa interações. Afetividade entendida como “uma dimensão essencial na constituição do humano e de sua consciência, mote e motor da aprendizagem, da práxis” (FIGUEIREDO, 2009, p. 31).

Não se trata de um agir “piegas”, ou de ação-em-contínuo-meloso, mas de se saber “pérola irregular”, de se saber inacabado e conflituoso, e de perceber que, como eu, @s outr@s são assim, e em dias de tempestade, recolhe-se para que não haja “matanças” d@ outr@, traduzidas no abrigo como “desligamento”, “transferência” ou “desistência do atendimento”. Como Boff, sinto que:

É decisiva a ética do cuidado na condução da complexa vida cotidiana de uma família. É aqui que vive a lógica do complexo, pois importa fazer conviver, com o mínimo de desgaste possível, os opostos e até os elementos mais contraditórios, a diversidade dos sexos, dos desejos, das mentalidades, dos comportamentos, dos projetos de vida, etc (1996, p.53).

Sim, somos diferentiguais convivendo em um mesmo abrigo, em um mesmo ambi-ente, e devemos acolhermo-nos enquanto ambi-ente uns/umas d@s outr@s. isso se aprende praticando, e ensaiando compreender os descompassos.

Somos tod@s educand@s-educadore(a)s. sou educador de mim antes de tudo, das meninas e meninos, e também de meus outros companheiros e companheiras que junto de mim, atuam com as meninas e meninos. Educamo-nos conjuntamente, em comunhão, ambi-entes uns dos outros em nosso ambi-ente que nos abriga.

Somos uma família de aprendentes. É redutor esse modo de encarar família como uma ligação de sangue, quando místicos, cientistas, artistas etc, vem apontando nossa irmandade genética, como sempre explicita Boff:

Somos, de fato, irmãos e irmãs das cigarras e das formigas, não porque São Francisco o disse, chamando a todos de irmãos e irmãs. Não somos só misticamente ou retoricamente – somos, porque somos construídos com o mesmo alfabeto genético. Somos parentes, somos primos, somos irmãos (1997, p. 25).

Hoje, Abba-menina, até mesmo os documentos oficiosos, geralmente os mais “atrasados” em perceber as múltiplas e transdimensões do real, assumem as várias possibilidades familiares, quando falam em “diversidade de arranjos familiares” (BRASÍLIA, 2006, p. 26).

Dessa forma, tal qual no poema de Maiakóvski musicado por Caetano Velloso, na canção O amor<sup>24</sup>, podemos cantar “e que o pai seja pelo menos o universo, e que a mãe seja no mínimo a terra”.

O abrigo, o abrigar é um ato de tornar familiar, de acolher afetiva e efetivamente. Não se trata, claro, de criar uma “substituição” de família por outra, mas de assumirmos – transitoriamente – o passar carinhosamente pelo caminho que é existir.

Esta proposta de uma pedagogia do abrigar, Abba-luz-sombra, deve se inserir como um estudar-se-nos. Estudar como querer compreender para melhor acolher. Estudar a técnica científica sim, mas pesando outras formas de conhecimento como a arte, a filosofia, os vários campos de conhecimento científico (LINHARES, 1999; FREIRE, 1992). Tudo isso para acolher quem está ao meu lado, caminhando comigo. Acolher é acolher-se, colher em si o que semeia.

---

<sup>24</sup> No disco de Gal Costa, Fantasia, de 1981, pela gravadora Universal Music/Polygram/Philips.

Abrigar seria reconhecer nosso inacabamento, nosso ser historicamente condicionado, nossa possibilidade de equivocar-se para melhor com-vivermos uns/umas com @s outr@s para aprendermos. (e)ternamente.

Esta pedagogia, que deve ser sentida para ser instituída, deve ser movimento puro, cotidiano, e descansar, abrigada por nossas ações de abrigar em luta conjunta contra o “dragão da maldade” que devora e separa.

Esta pedagogia, que aqui esbocei, deve ser refletida por tod@s meninas e meninos e educadores e educadoras e pesquisadores: tod@s estudantes, tod@s aprendentes. tod@s em movimento e repouso, abrigando, acolhendo, libertando-se em cada segundo dos movimentos de obrigar que nos acompanham.

Esta carta a ti é minha escrita utópica que acontece enquanto escrita e pode – poder é querer – ser a palavramundo que rege nossas ações cotidianas, ordinárias, invisíveis, nos abrigos que existem para acolher meninos e meninas “empobrecid@s” por este sistema-açougue, nosso modo social atual.

Vamos mudar, Abba, mudar o mundo, mundar. Mudar não é ficar mudo, calado, silenciado. Mudar é gritar de todas as formas, é falar com todo o corpo, é dançar danças de arrumar a casa, de fazê-la nossa pele, outra pele, ambi-ente.

Mudar pel@s outr@s. mudar por nós. Mudar por mudar. Mudar para poder – e querer – abrigar, acolher, acarinhar, conflitar, re-ligar, relacionar e continuar junto. Diferentiguais caminhando junt@s porque assim se sabem mais fortes. “Um bicho só é só um bicho, agora, todos juntos: somos fortes”, é a lição dos animais que caminham na peça Os Saltimbancos de Chico Buarque de Holanda.

Possibilidades de ser, de caminhar, de existir. Eis a pedagogia do abrigar esboçada. Que outr@s continuem sua escrita. Escrita dessa palavramundo que nos acolhe como a acolhemos: nosso *oikos* sofrido que pode *ser-mais*, se deixarmos de *ser-ais*: fazedores da dor de milhares de outr@s.

Abba-pluma, esta carta a ti quero concluí-la sem terminar. Esta carta continua a cada movimento de abrigar que, espero, vença os movimentos paralelos de obrigar. E aqui deixo a poesia eclodir, poesia como gesto vital, e não apenas como estilo de escrita. Uma pedagogia do abrigar versada num poema de Antônio Cícero, Guardar:

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.  
Em cofre não se guarda coisa alguma.  
Em cofre perde-se a coisa à vista.  
Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por  
Admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.  
Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela,  
Isto é, estar por ela ou ser por ela.  
Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro  
Do que um pássaro sem vôos.  
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,  
Por isso se declara e declama um poema:  
Para guardá-lo:  
Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:  
Guarde o que quer que guarda um poema:  
Por isso o lance do poema:  
Por guardar-se o que se quer guardar  
(1996, p.11).

Estar por elas, ser por elas: uma outra educação social. Uma outra educação que nasce mesmo no movimento paralelo, concomitante de abrigar-obrigar. Algumas das pessoas ouvidas traziam, como deixei-te claro em outra carta, esta perspectiva do poema, esta vigília no sentido de se estar pelas meninas, ser por elas e com elas.

Uma educação social que abrigue e não obrigue se faz em abrindo as portas, em permitindo o vôo, e não cortando as asas dos pássaros para que eles fiquem soltos pela casa mas daí não possam sair e cumprir seu destino de céu.

Uma educação que acolha nossa “gentetude”, nossos equívocos, nossos percalços, que sorria de nossas conquistas, que acompanhe e se interesse pelas meninas como elas são, legítimas outras, e que elas aprendam a ser assim, não por lição, mas por exemplo encarnado: o corpo-abrigo ensina silencioso.

Assim, Abba, pode ser uma outra perspectiva do abrigar, do acolher, aberta, relacional, sincera, política, realmente social, uma vez que quando se nega o outro, não estamos em relações sociais (MATURANA, 1998).

Deixo aqui a possibilidade de continuação dessa pedagogia: continuação pelo cotidiano, nos instantes que nos formam, instantes descontínuos, descompassados, dança e transe, sentimentos e razão, nossa transdimensionalidade e a intuição de que, ainda que não seja fácil, é possível ser de outra forma, pois existem outr@s que se deve proteger, cuidar, acolher, abrigar...

Carta final : minha (in)conclusão ou de como o fim é sempre início de algum começo

Abba-miragem,

Ponte sem fim em minha travessia, menina que mira no espelho e percebe o rio: percurso de tudo que não para e segue sua inocência de ser-sendo. Minha inspiração vem de tua forma de ser assim: esse vento que acalenta, essa flor que faz sombra, esse perfume que mira o sol.

Chego a ti neste último escrito para falar de minhas dúvidas: o percurso. Não são incertezas, são questões que quero trazer como forma de sentir que o que passei foi mais forte porque me tornou perguntador de tudo, me deixou com algumas respostas inconclusas que demandam outras perguntas.

Quanto revejo tudo que te escrevi, emociono-me ao perceber como pesquisar não foi o bicho-papão que eu temia que fosse (como me disseram que seria), mas que viver é tão perigoso que é preciso estar sempre apaixonado para suportar a força rubra que nos lança a vida a cada uma de suas dobras, de suas esquinas, de seus encontros no corpo-ponte que nos abriga, este *oikos* de Terra.

Repasso aqui o corpo de meus conceitos, reflito sobre os passos da dança, relembro de quando tudo era a incerteza do porvir e o gosto azul de encontrar com pessoas em meu percurso de mestrado: percurso de querer saber mais para, de alguma forma, viver melhor com as pessoas com quem escolhi com-viver: as meninas, os meninos, @s educadore(a)s sociais, meus amigos e amigas: minha família que a cada dia se engrandece.

Sinto agora a grande responsabilidade que acompanha nosso existir: somos educadores e educadoras de nós propri@s, d@s menin@s, e de outr@s educadore(a)s, em quaisquer dos lugares por onde andemos em nossa caminhada nômade.

Chego a este ponto - na verdade dois-pontos, pois que se abre para novas narrativas - com percepções diferentes das que me levaram ao meu lugar de pesquisa: o campo-abrigo com suas flores, espinhos e ervas-daninhas.

Entendo agora que instituímos o mundo. Nossos conceitos não são palavras neutras. Não há neutralidade em palavras. É preciso ter cuidado quando enunciamos, pois pronunciamos o mundo. Palavramos o mundo, e desse ato, nascem realidades:

Adolescente é ser sem ser. Abrigo é espaço, lacuna. Vulnerabilidade é ser pobre. Educador(a) é babá-institucional. Assim parecem instituir os entes que conheci e que são bem mais do que julgam os documentos oficiosos, ciosos de empobrecer, de tornar nua a vida que é rubra, que é mais, muito mais do que esta festa em sépia que lhe preparam.

As meninas aparecem em minha colheita como verdadeiras heroínas anônimas, assim como alguns(mas) educadore(a)s que sentem o que é ser “adolescente de abrigo”. Estes e estas educadore(a)s vem de lugares diversos, e no meio da babel que é o dia-a-dia do abrigo, ele(a)s optam por estar com/na base: as meninas, as heroínas e os heróis.

“Ah como é difícil tornar-se herói, só quem tentou sabe como dói vencer Satã só com Orações<sup>25</sup>”. Versos de João Bosco que me encham os olhos de água a cada vez que lembro da insistente resistência destes e destas que tem esperança nas meninas e com elas estão no abrigo.

Abrigo que é aabrigo, pois que aparece nos documentos e em atitudes sociais que o instituem como uma espécie de castigo-proteção impingido às meninas que lá chegam. No aabrigo há tanto a possibilidade de abrigar, ensaiada por estes que te falei acima, como o obrigar jurídico que as impinge esta “proteção” e não as protege do sistema-mercado e sociedade-açougue que as vulnerabiliza, como aos(às) trabalhadores-educadore(a)s sociais.

É obrigo também porque ali no aabrigo há regras em demasia, regras que mudam de educador(a) para educador(a) e que por mais que as meninas conversem sobre suas dificuldades com as regras, continuam lá, como se as regras valessem mais do que as meninas que ali chegam.

É abrigo por que ali se tem esperança nas meninas e não no poder público. E é por isso que alguns (mas) educadore(a)s estão lá, e é por isso que, apesar da estrutura precária, da “falta de verba” pública, estes e estas dão um “jeitinho” de levarem coisas agradáveis para as meninas, inclusive suprindo-as de material de higiene básica que deveria ser-lhes facilitado pela instituição que não cumpre seu papel, mas que exige números e comportamento exemplar das meninas: e quem não cumpre seu papel, o papel esperado pela instituição, é desligada, transferida, ou desiste do atendimento,

---

<sup>25</sup> Versos da Canção Agnus Dei, cantada por Elis Regina no disco Elis Regina, de 1973.

perpetuando o ciclo de samsara: o ir-e-vir de instituição em instituição, de rua para casa, infinitamente.

É abrigo porque lá se pode ser pai, mãe, irmãos e irmãs. Lá se pode ser familiar para alguém. Lá se pode, apesar do obrigar, ser abrigado, ser quem se é, nem que seja na faixa restrita da calçada: o lugar onde elas podem ser quem são sem ninguém exigir-lhes que sejam quem não são, em nome de uma moral tacanha que ninguém cumpre, mas que tod@s cobram.

O abrigo é isso: aobrigo. Ele abriga e obriga. Há movimentos que se embatem, combatem: abrigar e obrigar. Vence quem tem mais lábia. E no meio de tudo isso, as meninas – marcadas como adolescentes – tem de ser transitórias, como se tod@s nós não o fôssemos, Abba-menina.

E isso de ser transitório quando forçado, vira hipertransitoriedade e faz morrer o carinho, faz morrer os vínculos, faz morrer o sentimento de sentir-se em um lar, em um abrigo, em uma casa que é nossa continuação, em um lugar que pode ser o coração de algum tio ou tia.

Por isso, por tudo isso, com-pus uma pedagogia do abrigar. Pedagogia que parte, se entrelaça com autores e autoras que também querem, desejam outras formas de ser-e-estar-com o mundo: Paulo Freire, João Figueiredo, Humberto Maturana, Ângela Linhares, Hilda Hilst, Manoel de Barros, Edgar Morin, Orides Fontela...

Poetas, educadores, místicos, e algo que nos une: um sentimento de meninice que sabe que unidos somos mais fortes e que enquanto formos este todo-dividido, enquanto formos esta sociedade-açougue comandado pela voracidade do mercado, o abrigo será apenas um “depósito” de pessoas indesejáveis, mas que pode ser um ato de abrigar, fortalecer, politizar, educar para lutar.

Lutar para estar junto. Estar junto porque se acredita. Acreditar porque se ama, se tem fé, se sabe que mudar é possível. Mudar o mundo. Mundar. Arrumar a casa. Uma pedagogia do abrigar é pensar a relação, é estar pel@ outr@, é não querer transferir, não hipertransitoriezar, não fragilizar o que é frágil: a vida, o percurso de ser flor.

Infelizmente, Abba-meu, não pude estudar com @s educadore(a)s – algo que se faz urgente para convivermos é estudarmo-nos para entendermo-nos e entendermos as ilusões que instituímos e que nos instituem.

Não pude cumprir os círculos dialógicos que eu tanto desejava, numa tentativa, ainda que tímida, de contribuir para que o abrigar fosse mais forte que o obrigar. Dessa forma, como saber se seria possível esta pedagogia do abrigar?

O que pensariam estes e estas das propostas feitas, compostas na quarta carta que enviei a ti? É possível abrigar em meio a toda voracidade que solapa as relações sociais? É possível superar o obrigar quando cada vez mais se destroem direitos sociais em nome de direitos de consumo que ampliam a força-de-morte do mercado de consumir? Consume-se juventude, consome-se até o amor das pessoas, consome-se até suas vontades de amar.

Sobreviveremos a nós próprios? Abrigar é uma utopia que será sempre o vislumbre de algo que ainda não é? É possível pensarmos uma formação para este(a)s educadore(a)s sociais que se contaminaram pelo abandono que sofrem as meninas e vivem suas angústias em seu dia-a-dia tumultuado, disputando pela lábia, decisões que marcam a vida de meninas e as suas também?

São mais questões que respostas, Abba, que agora lanço a ti. Entretanto, composto este percurso que dirigi a ti através de minha escrita, espero poder contribuir de alguma forma com este(a)s trabalhadore(a)s em suas formações, dialogando sempre que possível sobre minhas inconclusões do percurso que vai para ti.

E assim, em meu bater de asas de beija-flor, que meninas dayanes, meninas lidianes, meninas rafaelas, marcas tuas que queimam minha cintura, possam ser acolhidas, abrigadas em lugares e no coração das pessoas e que estas pessoas possam sentir que o que vulnerabiliza é que deve ser combatido, deve ser exigido que desapareça e que deixe as flores cumprirem seu destino.

Que possamos aprender que somos diferentiguais e que se não combatermos esta sociedade-açougue que tem como deus-guia o mercado-soberano que a tudo vende e consome, somos nós que seremos obrigados, depositados, tornados vida descartável.

Espero, Abba, e espero porque acredito e amo que eu continue sendo o abrigo, o lugar de algumas dessas pessoas, e que estas pessoas possam ser abrigo de outras pessoas, e que pela amizade digamos como os bichos da peça de Chico Buarque, Os saltimbancos: “ao meu lado há um amigo que é preciso proteger”. Até breve...

Com meu coração em chamas e passos flamejantes, sigo caminhando em teu corpo com carinho e sem saber por onde ir, mas indo ...

CORO DOS (DES)CONTENTES:

AFONSO, Henrique Weil; MAGALHÃES, José Luiz Quadros. **Estado de exceção como paradigma para o Direito Internacional**. In. Revista Mestrado em Direito. Osasco, ano 10, n. 01, 2010.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

\_\_\_\_\_. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. **Um filósofo e a política da segurança: "Os governos nos consideram terroristas em potencial"**, entrevista a Andrea Costellessa. fev. de 2011. Disponível: <http://www.culturabarbarie.org/sopro/outros/entrevistaagamben.html> (Consulta em 07.05.2011).

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANDRÉA, Tito. **Poema-biografia-beco-sem-saída**. In Projeto cadaFalso. <http://projetcadafalso.blogspot.com/> (acesso em 24 de maio de 2011).

AQUINO, João Emiliano Fortaleza de. **Vida nua e direitos humanos em Giorgio Agamben**. Texto apresentado na I Semana de Ética e Serviço Social da UECE, 30 de março de 2009 (mimeo).

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROSI, João Paulo. **Direito penal do inimigo: Uma leitura a partir da obra de Giorgio Agamben**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Direito. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ARMSTRONG, Karen. **Buda**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO CEARÁ. **A profissão do Educador Social no estado do Ceará**. Fortaleza: INESP, 28 de março de 2008. (mimeo)

BARROS, Bianca Bernardo. **A fábrica de peles: Hundertwasser e o caminhar contemporâneo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto de Artes. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BARROS, Manuel. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

\_\_\_\_\_. **Mémórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010b.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; SÁ EAP, Maria de Loudes; SANTOS, Tarcísio da Silva. **Políticas Públicas de atendimento à infância: uma política da não-política?** In. BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; SÁ EAP, Maria de Loudes; NORONHA, Patrícia Anido (org). **Infância tutelada e educação: história, política e legislação**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Avaliando a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente**. In. BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Kramer, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Estatuto da Criança e do Adolescente está em risco? Os conselhos tutelares e as medidas sócioeducativas**. In. BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Kramer, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BELINSKI, Tatiana. **Notas e tradução**. In. Makarenko, Anton. **Poema pedagógico**. (tradução de Tatiana Belinsky). São Paulo: Ed. 34, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

BOCCO, Fernanda. **Cartografias da infração juvenil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

BOFF, Leonardo. **O despertar da águia – o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_ **Ecologia: Grito da terra, grito dos pobres**. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_ **O espírito na saúde**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_ **A voz do arco-íris**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

\_\_\_\_\_ **Espiritualidade: um caminho de transformação**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

\_\_\_\_\_ **Tempo de transcendência: o ser humano como projeto infinito**. Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

\_\_\_\_\_ **A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora**. In: Machado, Maria Margarida (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008

BRASÍLIA, **Lei de Diretrizes e Bases da educação**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_ **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF: Conanda, 2006.

\_\_\_\_\_ **Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília, DF: CONANDA, 2009.

\_\_\_\_\_ **Tipificação nacional de serviços socioassistenciais**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009b.

\_\_\_\_\_ **Estatuto da Criança e do adolescente**. Brasília, DF: CONANDA, 2010. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90> (acesso em 15.12.2010)

\_\_\_\_\_ **Abrigos para crianças e adolescentes: manual de orientações**. Brasília, DF: Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, S/D.

- CALCANHOTTO, Adriana. **A fábrica do poema**. EPIC/ SONY MUSIC, 1994.
- CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. (Coleção Folha explica). São Paulo: Publifolha, 2009.
- CAMPOS, Natércia. **A casa**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.
- CEDECA. **Análise dos gastos do orçamento criança e adolescente de Fortaleza em 2010**. Fortaleza, CEDECA, 2011. (mimeo)
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CÍCERO, Antônio. **Guardar: poemas escolhidos**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. **Subvertendo o conceito de adolescência**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.
- CÓDIGO DE MENORES**. Lei nº 6.687 de 10.10.1979. Disponível em <http://www.glin.gov/view.action?glinID=10802> (acesso em 01.05.2011).
- CREMA, Roberto. **Construir o templo da inteireza**. In. Lima, Lise Mary Alves de (org). O espírito na saúde. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. **A desqualificação da família para educar**. IN. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Novembro/1997.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DICIONÁRIO SILVEIRA BUENO DA LINGUA PORTUGUESA**. Rio de Janeiro: FAE, 1986.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **Meninas da noite: a prostituição de meninas-escravas no Brasil**. Ed. Ática: São Paulo, 1992.
- DRUMMOND, Carlos de. **Obra completa**. São Paulo: Aguilar, 1967.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa**. In. Garcia, Regina Leite (org). Método: Métodos: Contramétodo. São Paulo: Cortez, 2003.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. **Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional**. Fortaleza. S/D. (mimeo).

\_\_\_\_\_ **Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina**. Fortaleza: Edições UFC, 2007a.

\_\_\_\_\_ **Memórias de um futuro no presente: o memorial na formação de educadore(a)s**. In: José Gerardo Vasconcelos; Raimundo Elmo de Paulo Vasconcelos; Zuleide Fernandes de Queiroz; José Edvar Costa de Araújo. (Org.). Interfaces Metodológicas na História da Educação. 1 ed. Fortaleza-CE: UFC, 2007b.

\_\_\_\_\_ **Educação e afetividade na relação com @ outr@: contributos da perspectiva eco-relacional**. IN. HENZ, Celso Ilgo et al. (org). Educação humanizadora e os desafios da diversidade. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque Figueiredo; SILVA, Maria Eleni Henrique da. **Pedagogia Eco-Relacional e Formação Docente: Possibilidade para superação de Processos Educativos Subalternizantes**. In: 19 Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN, 2009, João Pessoa - Pb. Anais do 19 EPENN. João Pessoa, PB : Editora Universitária da UFPB, v. 1. p. 1-14, 2009.

FITCHTNER, Bernd. **Pedagogia Social e trabalho social na Alemanha**. IN. NETO João Clemente de Souza; SILVA Roberto da et al (org.). Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

FONTELA, Orides. **Poesia reunida [1969 -1996]**. São Paulo: Cosac Naify: Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Petrópolis, Vozes, Lisboa, Centro do Livro Brasileiro, 1972.

\_\_\_\_\_ **O sujeito e o poder**. In. DREYFUS, Hubert L, RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_ **A ordem do discurso**. São Paulo: edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_ **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo, Cortez, 2009b.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** Petrópolis, RJ, Vozes, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Poder.** In. Streck, Danilo R. et al (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

GARCIA, Fernando Cacciatore. **Introdução à Darmapada: a doutrina budista em versos.** In. **Darmapada: a doutrina budista em versos.** Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2010.

GARCIA, Regina Leite. **A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano.** In. Garcia, Regina Leite (org). **Método: Métodos: Contramétodo.** São Paulo: Cortez, 2003.

GEETZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONZÁLES, Zuleika Köhler; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. **Concepções sobre a categoria juventude: paradoxos e as produções nos modos de ser jovem.** IN. Guareshi, Neuza; Cruz, Lilian Rodrigues da. **Políticas públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida.** São Paulo: Cortez, 1999.

GROPPO, Luis Antônio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUIRADO, Marlene. **Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono**. São Paulo: Summus, 1986.

HENRIQUES, Lucas Fernando César. TORRES, Michelangelo Marques. **Potencialidades do círculo de cultura na educação popular**. IN. Educação Popular na perspectiva freiriana. Assumpção, Raiane (org). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

HILLESHEIN, Betina; CRUZ, Lilian Rodrigues da. **Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações**. IN. Guareshi, Neuza; Cruz, Lilian Rodrigues da. Políticas públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HILST, Hilda. **A obscena senhora D**. São Paulo: Globo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Júbilo, memória, noviciado da paixão**. São Paulo: Globo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Rútilos**. São Paulo: Globo, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Tu não te moves de ti**. São Paulo: Globo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Do desejo**. São Paulo: Globo, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Poemas malditos, gozosos e devotos**. São Paulo: Globo, 2005.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: que é o Esclarecimento?** (5 de dezembro de 1783). Traduzido por Luiz Paulo Rouanet. S/D. Disponível em [http://www.4shared.com/get/jVpzATHv/Psicologia\\_Kant\\_Immanuel\\_-\\_O\\_q.html](http://www.4shared.com/get/jVpzATHv/Psicologia_Kant_Immanuel_-_O_q.html) (acesso em 06.05.2011)

KHAN, SUFI INAYAT. **A bela harmonia ou a descoberta**. IN. Tavares, Neila. Os mais belos pensamentos dos grandes mestres do espírito. Rio de Janeiro: editora Nova Era, 2001.

KEHL, Maria Rita. **A juventude como sinônimo de cultura**. In. NOVAES, Regina e VANUCCHI, Paulo (org.). Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

LEITE, Ligia Costa. **Meninos de rua: a infância excluída no Brasil**. São Paulo: Atual, 2001.

LEMOS, Míriam Pereira. A “cultura de rua” e a “cultura institucional” – **indicativos para um processo educativo**. In. Encontros nacionais de educação social. São Paulo: Dinâmica Gráfica e editora, 2007.

LINHARES, Ângela Bessa. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte e educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUCINDA, Elisa. **Eu te amo e outras estréias**. São Paulo, Editora Record, 1999.

MAIA, Maurício Holanda. “Menor carente infrator” **reflexões sobre uma conceituação pequena, pobre e violenta**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 1994.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique; CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. (tradução de Tatiana Belinsky). São Paulo: Ed. 34, 2005.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Contexto, 2010.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventude e escola: desvendando teias de significados entre encontros e desencontros** (Tese de doutorado). Fortaleza: UFC, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MENEZES, Washington Mota. **As máscaras enunciativas do discurso dramático-musical de Chico Buarque**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2005.

\_\_\_\_\_. **Outra cena: o teatro como prática de vida**. In: Costa, Maria de Fátima Vasconcelos (Org). *Cultura lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORIN, Edgar. **Complexidade e ética da solidariedade**. In, Castro, Gustavo de (coord). *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOURA, Eliana; ZUCHETTI, Dinora Tereza. **Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social**. In. *Educação Unisinos*. Setembro/dezembro, 2006.

NAJMANOVICH, Denise. **O feitiço do método**. In. Garcia, Regina Leite (org). *Método: Métodos: Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, Milton. **Miltons**. Columbia, 1989.

NETO João Clemente de Souza; SILVA Roberto da et al (org.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de. **Educar em âmbito de abrigo: o encontro entre educador(as)es e educandas e o transmutar-se em ou(t)r@**. Projeto de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza:UFC, 2010 (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Educação com(o) Adorno: para que a FEBEM não se repita**. In. Matos, Kelma Socorro Alves Lopes et al (Org). *Cultura de paz, ética e espiritualidade*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

OLIVEIRA, Ana Paula Granzotto; MILNITISKY-SAPIRO, Clary. **Abrigos para adolescentes: função de lar - transitório?** An. 1 Simp. Internacional do Adolescente May. 2005.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Prefácio**. In. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Educação social de rua: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

OTTO, Hans-Uwe. **Origens da Pedagogia Social**. In. NETO João Clemente de Souza; SILVA Roberto da et al (org.). Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

PARK, Margareth Brandini et al. **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: UNICAMP/ CMU, 2007.

PASSETTI, Edson. **Arte e resistências: ensaios entre amigos**. In. Lins, Daniel(org.). Nietzsche / Deleuze: arte, resistência: Simpósio internacional de Filosofia, 2004. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

PESSOA, Fernando. **Poesia de Álvaro de Campos**. São Paulo: FTD, 1992.

PINHEIRO, Antônio dos Santos. **A minoridade vigiada: as estratégias de disciplinamento pelo trabalho**. In. Barreira, César (org.). Poder e disciplina: diálogos com Hannah Arendt e Michel Foucault. Fortaleza: EUFC, 2000.

PORTANOVA, Rui. **Praticar a justiça e o direito agrada mais ao Senhor do que um sacrifício**. IN: PENALVO, Cláudia; BERNARDES, Gustavo Carvalho; ZAGO, Luiz Felipe (Organizadores). Cadernos obscenos: a erotização do conhecimento. SOMOS: Porto Alegre, 2009.

PROGRAMA ABRIGAR. **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação**. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.

PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DA INFANCIA E JUVENTUDE. **Cartilha abrigos para crianças e adolescentes**, Brasília, DF, s/d.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de Ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Eliane; LÂNES, Patrícia. (Elaboração). **Diálogo nacional para uma política pública de juventude**. Rio de Janeiro: Ibase; São Paulo: Pólis, 2006.

RIBEIRO, Marlene. **Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo**. In. NETO João Clemente de Souza; SILVA Roberto da et al (org.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil: revisitando a história**. Brasília, DF: UNICEF; Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2000.

RIZZINI, Irene e RIZZINI Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROSSI, Paolo. **Náufragos sem espectador: a idéia de progresso**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SALES, Celecina de Maria Veras. **Pesquisa qualitativa: cartografando novos percursos na produção do conhecimento**. In. *O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticos na pesquisa qualitativa*. NOBRE, Maria Damasceno e SALES, Celecina de Maria V. (coord.). Fortaleza: Ed. UFC, 2005.

SALES, Miole Apolinario. **(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência**. São Paulo: Cortez, 2007.

SALLES, Leila Maria Ferreira. **Adolescência, escola e cotidiano: entre o genérico e o particular**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

SILVA, Enid Rocha Andrade da(coord). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília:IPEA/CONANDA, 2004.

SILVA, Maria Eleni Henrique da. **Formação e Qualificação docente: tecendo saberes em movimento para o ensino da Educação Física**. Projeto de Doutorado. Paraíba: UFPB, 2009.

SCRAMIM, Susana; HONESKO, Vinicius Nicastro. **Apresentação**. In. Agamben, Giorgio. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

TRAVERSO-YÉPEZ, Martha A; PINHEIRO, Verônica de Souza. **Socialização de gênero e adolescência**. In. Estudos feministas, Florianópolis, 13(1):216, JANEIRO-ABRIL, 2005.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

WACQUANT, Loïc. **The zone**. In. Lins, Daniel S. (org). Cultura e subjetividade: saberes nômades. Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_ **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

\_\_\_\_\_ **As duas faces do gueto**. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.