



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Guilene Salerno

A VIDA SE TECE E A ESCOLA ACONTECE ENTRE-VIDAS

Porto Alegre
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Guilene Salerno

**A VIDA SE TECE E A ESCOLA ACONTECE
ENTRE-VIDAS**

Porto Alegre
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

Guilene Salerno

**A VIDA SE TECE E A ESCOLA ACONTECE
ENTRE-VIDAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nair Iracema Silveira dos Santos

Porto Alegre
2012

GUILENE SALERNO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A VIDA SE TECE E A ESCOLA ACONTECE
ENTRE VIDAS**

Data da defesa: Porto Alegre, 29/06/2012.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Hebe Signorini Gonçalves

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ

Prof. Dra. Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto

Instituto de Psicologia – UFRGS.

Prof. Dra. Tania Maria Galli da Fonseca

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social-UFRGS.

Profa. Dra. Margarete Axt

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS.

Profa. Dra. Nair Iracema S.Santos (Orientadora) –

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social - UFRGS.

Dedico esta pesquisa a todos e todas, que acreditam que “Não podemos ter medo de que o medo acabe”!

(Mia Couto)

Ao bom lugar de encontro com os trabalhadores e estudantes da EPA, que permitiram que esta pesquisa cartográfica se realizasse em suas histórias, em suas vidas.

AGRADEÇO

Às crianças e jovens que resistem e acreditam nos encontros da vida.

À UFRGS que me possibilitou ensino público e gratuito, caso contrário não poderia ter realizado o mestrado.

À Secretaria de Educação do Estado (Seduc) que me permitiu alguns momentos para estudo.

Ao meu filho Carjan que soube ter paciência e esperar que este momento de elaboração e escrita findasse, nunca deixando de dar um abraço e um beijo carinhoso, lembrando que eu precisava descansar.

À minha querida mãe Simone, amiga e companheira de todas as horas, que sempre atenta buscou compreender minhas conversas e explicações sobre o trabalho, compreendendo também minha ausência, estimulando meus estudos e fazendo comidinhas gostosas para eu ter em casa.

Ao meu amigo Fabrício Rocha que dedicou mais horas de atenção ao nosso filho, acompanhando e acolhendo-o nos passeios, estudos, reuniões. Permitindo-me tranquilidade para estudar.

Às minhas amigas e irmãs de coração Carla Bottega e Lúcia Bertini, que nunca permitiram desânimo e deram todo o apoio para que o mestrado fosse um bom lugar de encontro com os livros e comigo mesma. Partilhando suas horas de descanso com meus textos e dúvidas.

Às minhas primas e irmãs de coração que, através de mensagens, telefonemas e abraços, sempre apoiaram e me estimularam a ter perseverança.

Às minhas tias, afilhados e afilhadas, que mesmo de longe demonstraram interesse no que estava estudando, estimulando com palavras de carinho meu esforço.

Aos amigos Paula Marques e Anderson Santos que me emprestaram sem desprendimento, seus conhecimentos, seus livros, sua experiência, trazendo luz em momentos difíceis.

Às amigas, Helena Lutz (nutricionista), Magali Barbosa Marques (massagista) que cuidaram com carinho do meu corpo para que este suportasse as horas de exigência e dedicação ao estudo.

Ao amigo Fabriano Rocha que ajudou na arte da capa da dissertação, a professora Jacqueline Junker que fez com tanto carinho a capa que abraça a dissertação juntamente com as mãos e produção dos jovens da EPA.

À Regina Coeli revisora da dissertação que oportunizou em horas de trabalho de momento exigente e sério, um bom lugar de encontro com alegria e leveza.

À minha amiga Malu, parceira de EPA que apoiou desde sempre a realização da pesquisa na escola e colaborou com a elaboração do problema de pesquisa, contando suas histórias de vida na EPA.

Aos colegas da EPA que gentilmente colaboraram com as oficinas e conversas.

Aos queridos e queridas estudantes da EPA aos quais tenho grande afeto e desejo de bons encontros.

Às diretoras da EPA Márcia Gil e Bernadete Nunes (2010), Maria Beatriz Osório Stumpf (Bia) e ao diretor Paulo Gilberto Klein (Beto) (2011) que aceitaram a realização da pesquisa.

À minha parceira de ingresso no mestrado Loiva De Boni que manteve presente a vibração e entusiasmo para estudarmos e realizarmos as provas para seleção, muito estimuladas por Carla Bottega.

Ao grupo de mestrado de 2010: Marcos Goulart, Lucia Almeida e Irene Boucinha que, apesar da breve convivência, foram exemplos vitoriosos na defesa de suas dissertações.

Ao grupo de mestrado de 2011: Pedro Lunaris e Maurício Moraes que fomentaram boas discussões e estudos no semestre que passou.

À professora Gislei Romanzini Lazzarotto que mostrou que não existe tempo para estudar, que existem bons encontros de estudos “Cartografia e afetos contemporâneos”, esta disciplina marcou meu reencontro com a universidade de forma mágica.

Às colegas queridas Julica, Rafaela, Luciane Susin, Jéssica, Anna que fizeram das ótimas aulas da Nair um espaço de reflexão agradável e realista.

Ao Gustavo Ventura que me ajudou na compra de livros na hora em que isso foi muito importante e exigia agilidade.

À turma de amigos do Faceboock, grandes amigos, amigos de muito tempo, amigos queridos, amigos parceiros, amigos vizinhos e amigos novos que a cada dia apoiavam em mensagens, músicas, posts, a dor e a delícia da escrita.

À banca de qualificação do projeto, prof^{as} Tania Galli, Gislei Lazzarotto, Margarete Axt que ajudaram dar tom e voz a esta dissertação em uma tarde de longa, deliciosa e de acolhedora conversa.

À minha parceira de mestrado Ana Lucélia Dias que compartilhou todos os momentos virtuais e presenciais da escrita. Soube escutar, acalmar, gargalhar,

emocionar e viver intensamente os mais inusitados momentos que um mestrado pode ofertar.

E, por fim, àquela que sempre é especial, a minha orientadora Nair, que me deu voto de confiança na seleção do mestrado, que teve paciência com o meu processo de produção acadêmica e minha falta de tempo, que compreendeu as minhas correrias e que foi incisiva nos momentos necessários. Aquela que mostra em seu cotidiano de trabalho que existem muitas linhas e bons encontros para TECER vida!

Obrigada.

“Feliz daquele que transfere o que sabe e que aprende o
que ensina”.

Cora Coralina

RESUMO

Este estudo trata da acontecimentalização da/na Escola Municipal Porto Alegre (EPA), escola aberta para jovens em situação de vulnerabilidade social no município de Porto Alegre. Sob princípio cartográfico, utiliza narrativas dos professores, dos estudantes e da própria pesquisadora como construções subjetivas que explicitam como a vida se tece e a escola acontece entre-vidas. Para realização desse exercício de tecer e tramar conceitos e práticas foram utilizados os seguintes operadores: dispositivo, acontecimento, entre-vidas, narratividade e cartografia, embasados nas teorias foucaultiana e deleuziana. Para situar a escola aberta no tempo foi utilizado um plano, o histórico em que se analisa o Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente como dispositivos e outro, o cartográfico, que analisa a intensidade das práticas, das expressões, dos (des)afetos na acontecimentalização da EPA, ressaltando elementos que potencializam a expansão, ou não, da vida. Questiona e desvela a EPA como um dispositivo de cuidado e acolhimento na racionalidade do Estado. Em sua fragilidade institucional, do não-lugar dado pela intersetorialidade entre educação, saúde, assistência, sua identidade é conhecida nesse pouco de tudo. A EPA sobrevive nesse não-lugar pela luta e pela resistência no tempo próprio entre a educação menor a a educação maior, afirmando uma potência de ação que exige força e invenção numa longa história de fatos de dominação e de opressão, principalmente, entre crianças e jovens e aqueles feitos “menores” por estarem desassistidos. Busca conhecer pistas construídas pelos jovens estudantes e educadores a respeito da política pública e da invenção de novos espaços, de novas possibilidades ética, estética e política, de novas teias que escapem aos saberes e fazeres instituídos.

Palavras-chave: Educação; Escola Aberta; Jovens; Cartografia; Dispositivos, Acontecimentalização.

ABSTRACT

This study approaches the eventalization of/in *Escola Municipal Porto Alegre* (EPA), an open school for young people in situation of social vulnerability in the city of Porto Alegre. Under principles of cartographic, it uses narratives of teachers, students and even the researcher as subjective constructions that explain how life is woven and how school happens between lives. In order to perform this exercise of weaving and plotting concepts and practices, the following operators were used: device, event, between lives, storytelling and cartography, based on Foucauldian and Deleuzian theories. To situate the open school in time, it was used a historic plan in which the Juvenile Code and the Child and Adolescent Statute are analyzed as devices, as well as the cartographic one, which analyzes the intensity of practices, expressions, (dis)affection in the eventalization of EPA, highlighting elements that enhance the expansion, or not, of life. It questions and unveils EPA as a care device in the rationality of the state. In its fragility, of the non-place given by the intersectionality among education, health and care, its identity is known in this bit of everything. EPA survives in this non-place by the struggle and resistance in the proper time between minor and higher education, claiming a power of action that requires strengths and invention in a long history of facts of domination and oppression, mainly among children and youngsters and those made “minor” by being disadvantaged. The study seeks to discover clues built by youngsters, students and by educators regarding public policy and invention of new spaces, new ethics, aesthetics and political possibilities, and new webs that are beyond knowledge and practices in place.

Key-words: Education; Open School; Youngsters; Cartography; Devices, Eventalization.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 UM MODO DE CARTOGRAFAR. DIALOGANDO COM CONCEITOS	22
2 COMO OS DISPOSITIVOS SE ACONTECIMENTALIZAM NUMA NARRATIVA QUE DIZ DE SI E DE NÓS, UM JOVEM, UMA EQUIPE, UMA ESCOLA, UMA REDE	37
2.1 A TEIA EPA. A TEIA EM QUE A EPA ACONTECE	38
2.1.1 Dispositivo: Código de Menor. Teia crianças e jovens. Fio espiral: criança e menor	40
2.1.2 Dispositivo: Estatuto da Criança e do Adolescente. Fio espiral: proteção	53
3 “QUE ESCOLA ABERTA É ESTA QUE O CARA NÃO PODE ENTRAR”? O QUE PODE A EPA COMO ACONTECIMENTO? ACOLHIMENTALIZAÇÃO	70
4 ALGUMAS PALAVRAS SEM FINALIZAR	98
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	117
A TERMO DE CONCORDÂNCIA INSTITUCIONAL	118
B TERMOS DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO – EDUCADORES	119
C TERMOS DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO – JOVENS ESTUDANTES.....	120

ANEXOS	121
A PRODUÇÃO DAS OFICINAS COM PROFESSORES	122
B FRAGMENTOS DE FALAS DOS ESTUDANTES	127
C PARECERES DOS DOCENTES APRESENTADOS À BANCA DE QUALIFICAÇÃO	128

X

X

X

X

X

X

Xx

X

X

X

X

Xx

X

X

X

X

X

Xx

X

Xx

X

X

X

X

Xx

X

Xx

X

Xx

Xx

X

X

X

X

X

X

X

X

X

Xx

X

Xx

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

Xx

X

X

X

Xx

X

X

X

X

X

X

Xx

X

Xx

X

X

X

X

X

X

X

X

Xx

X

X

X

Xx

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

Xx

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

Xx

X

X

X

X

X

X

Xx

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X
X
X
X
X
X
X
X
X
X

X
X
X
X
X
X

X
X
X
X
X
X
X
X
X
X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

X

INTRODUÇÃO

Ano de 2012, janeiro. Um verão fresco marcou o início do novo ano. Só o início, pois os dias que se sucederam foram muito quentes na temperatura e na efervescência das leituras, ideias, escrita. Na novidade da eleição da primeira mulher presidente do Brasil, Dilma Roussef. Tempos de Oxalá, Oxum e Xangô que, segundo os Orixás, prometem turbulências nas instituições e acertos de contas na política. Ano de cores branco, azul, amarelo e marrom¹. Ano em que as redes sociais se consolidam via internet como um meio de comunicação de massas. O frio e quente se intensificam e catástrofes naturais se acentuam pelo mundo. A Europa segue em crise financeira e muitas manifestações sociais pertencem ao cotidiano de populações submetidas à zona do euro. No Brasil, atentos ao contexto mundial, conectados com a história que ninguém poderá suprir, somente renovar e inventar. Em meio à diversidade de referências daquele verão, o escrever esta dissertação permitiu um tempo de reflexões, análises críticas e revisitação de práticas vividas.

O campo constituído para pesquisa tem relação com trajetórias de trabalho da pesquisadora, como educadora em uma Escola Aberta para jovens em situação de vulnerabilidade, a maioria destes tendo a rua como moradia.

De acordo com Reis (2002), as escolas abertas surgem como proposta de alternativa para aprendizagem de crianças e jovens com defasagem escolar. Tem, entre muitos objetivos, garantir a escolarização de crianças e jovens, cumprindo um papel de escola travessia.

¹ Disponível em: < <http://novo.tarotnaweb.com.br/2011/11/orixas-regentes-de-2012-oxala-oxum-e.htm>. > Acesso em: fev.2012.

No Brasil, o surgimento de experiências de instituições abertas ganha maior expressão com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, na década de 90. As escolas abertas são propostas constituídas na tensão entre processos de inclusão e exclusão, pois se, por um lado podem incluir jovens e crianças que estão fora da escola, fora de espaços de proteção e educação, por outro, operam na criação de um fora que exclui, pois na condição de instituições de educação ocuparão um lugar marginal na rede, como referências para determinados jovens, invisíveis quanto à garantia de direitos, mas, visibilizados como problema social.

A Escola Porto Alegre (EPA) e suas experiências com jovens que circulam e vivem nas ruas é o campo de problematização da pesquisa que desenvolvemos, um campo constituído nas sombras de encontros de uma pesquisadora e educadora, afetada intensivamente pelos desafios de tais experiências.

Releio a introdução do projeto de pesquisa e o que me afetou já desde a proposta, se mantém presente. Desde a qualificação do projeto considero o exercício difícil dos princípios da ética, da estética e da política na prática cotidiana no ato de educar. O rigor da ética com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir destas mesmas diferenças; a estética, porque não se trata de dominar um saber já dado, mas criar um campo no pensamento, a partir das diferenças que nos inquietam; e a política, porque se trata de uma luta de forças em nós mesmos que obstrui as nascentes do devir (ROLNIK, 1995).

Retomo o problema de pesquisa e as questões norteadoras do projeto, que tecem as linhas que darão corpo à pesquisa, a saber:

Problema de pesquisa: Como a Escola Municipal Porto Alegre (EPA) acontece entre-vidas?

Questões norteadoras: Como a EPA está inserida na rede de instituições que operam a política pública para jovens em situação de vulnerabilidade social? Como se constituem as experiências entre-vidas na EPA? Como os Jovens tecem relações com a Escola?

Com esses questionamentos, a atenção se volta para objetivos que são tomados como desafios de compreensão de uma realidade em que me vejo implicada e que a cartografia vai me revelar em acontecimentos.

Objetivo Geral: Analisar como a EPA acontece a partir das narrativas escritas pelos trabalhadores, estudantes e pesquisadora.

Objetivos Específicos:

Analisar as relações de força que compõem o cotidiano da/na EPA;

Problematizar a inserção da EPA na rede atendimento que opera políticas públicas para jovens em situação de vulnerabilidade.

Conhecer as pistas que os jovens estudantes constroem a respeito da política pública e compreender o sentido que EPA ocupa na vida dos jovens.

Assim, a pesquisa realizada pretendeu encontrar intensidades expressas em narrativas, mergulhando em afetos, procurando conexões que permitissem fazer pontes com linguagens compreensíveis, que trouxessem à tona reflexões e possibilidades de novos olhares sobre uma escola aberta para jovens em situação de vulnerabilidade social; buscar conexões do acontecimento da Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA)², respondendo às questões norteadoras.

² Escola situada no centro da cidade de Porto Alegre, local onde será realizada pesquisa. Pertence à rede municipal de ensino da Secretaria Municipal de Educação (SMED), funciona

O estudo foi estruturado com os seguintes procedimentos: construção de narrativas em oficinas com professores e estudantes; uso de narrativas registradas em diários de campo da educadora-pesquisadora; leitura de reportagens de jornal local sobre jovens na rua; análise de documentos - o Projeto Político Pedagógico da Escola, o ECA, e outros relacionados às políticas públicas nos campos da Educação Saúde e Assistência - tendo como suporte teórico-metodológico referências de Gilles Deleuze, Michel Foucault e de autores brasileiros que fazem uso da cartografia na pesquisa.

Destacamos que uma narrativa - “A aranha e o pé” - se fez fio condutor do processo de pesquisa e da escrita da dissertação, disparando outras narrativas produzidas com professores e estudantes. Esta narrativa é apresentada na íntegra, enquanto outras são apresentadas em recortes ou trechos que dizem do acontecimento e das relações de força que desenham a teia. As narrativas são utilizadas como construções subjetivas de um saber e fazer “escola aberta” na voz de professores, de estudantes, de uma jornalista e da própria pesquisadora.

Pelo princípio cartográfico não há preocupação em transmitir o puro acontecimento, mas demarcar registros de elementos que o compõem, conforme as entradas construídas no processo de pesquisar. Nesse sentido, o recebimento da cópia do discurso de formatura de um jovem da EPA exemplifica a dinâmica do processo de cartografar. É no encontro com seu campo de estudo que a pesquisadora faz escolhas do traçado das linhas de composição dos acontecimentos a serem cartografados.

na modalidade Educação de Jovens Adultos desde o ano de 1995. Atende jovens em situação de vulnerabilidade social, fazendo parte da Educação de Jovens e Adultos da SMED/PMPA, a partir dos 15 anos de idade para o acesso ao Ensino Fundamental completo desde 2009. Disponível em: < <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/epa/histora.html>> Acesso em: jan.2012.

Considerando o primeiro exercício cartográfico poderíamos nos perguntar: Quais as tensões presentes nesta experiência narrada? Que percalços institucionais se explicitam? São questões a considerar quando cartografarmos esta escola, que afirma em sua prática uma compreensão transdisciplinar, uma concepção de integralidade que potencializa o saber nas experiências de vida, que assume compromissos com a potência dos encontros.

A narrativa central “A aranha e o pé” dispara a cartografia, marcando uma primeira entrada da pesquisadora-narradora em sua articulação com as práticas cotidianas no contexto da Escola Municipal Porto Alegre (EPA). A narrativa tece linhas que tramam a teia, o pé, a picada da aranha, o mocó, o paraplégico que empresta a cadeira de rodas. As reportagens “Meninos Condenados” e “Tartarugas Ninjas”, as narrativas de professores “Bola perdida – desencadeando atendimentos”, “Filhos da EPA”, “O estudante e o boné”, “A morte na Praça XV”, “O tempo”, fragmentos narrativos de estudantes, e outras narrativas que dizem da EPA, compõem a materialidade do estudo desenvolvido.

No primeiro capítulo, “Um modo de cartografar - dialogando com os conceitos”, produzimos um exercício conceitual que fundamenta a pesquisa e propicia condições metodológicas de análise das narrativas.

No segundo capítulo, “Como os dispositivos se acontecimentalizam numa narrativa que diz de si e de nós, um jovem, uma equipe, uma escola, uma rede”, percorremos as linhas de força que envolvem os dispositivos Código de Menor e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), compreendendo as condições de possibilidades datadas dos séculos XVIII ,

XIX e XX, suas interferências e conexões com as linhas de educação até os dias atuais.

Para situar a escola aberta no tempo, foi traçado um plano histórico, em que se analisa o Código de Menor e o Estatuto da Criança e do Adolescente como dispositivos. Um segundo plano - o cartográfico - analisa a intensidade das práticas, das expressões, dos (des)afetos, na acontecimentalização da EPA, ressaltando elementos que potencializam a expansão, ou não, da vida.

Na análise do dispositivo Código de Menor buscamos compreender o desenho da teia “Criança e Jovens” a partir dos fios de tensionamento: Criança e Menor, punição e prevenção, controle e vigilância, pobreza e violência, entre outros. Neste mesmo capítulo, fazemos a análise do dispositivo Estatuto da Criança e do Adolescente a partir dos seguintes fios de tensionamento: Criança-Menor, punição-prevenção, controle-vigilância, pobreza-vulnerabilidade, integralidade-sujeitos de direito, recolhimento-inserção, entre outros. Destacamos conexões, jogos de força e estratégias entre os dispositivos que marcam a construção de uma política pública para criança e juventude no Brasil.

No terceiro capítulo, sob o questionamento - “Que escola aberta é essa que o cara não pode entrar”? O que pode a EPA como acontecimento? Acolhimentalização”- apresentamos a escola aberta: EPA como um dispositivo de acontecimentalização do ECA, um dispositivo de acolhimento e cuidado. Buscamos cartografar os encontros e seus efeitos, enquanto práticas de subjetivação a partir das linhas de referência, de explicitação, de produção-transformação da realidade. Identificamos como os dispositivos se acontecimentalizam nas narrativas que dizem de si e de nós, de um jovem

adulto, de uma equipe, de uma escola, de uma rede e revelam pistas de como os jovens tecem relações com a escola e o que dizem sobre a política pública. Observamos que os jovens buscam um possível novo espaço para expansão da vida, de uma nova teia. Também são problematizadas, a articulação da EPA com o modo de contribuir da educação, da assistência social e da saúde e como estas políticas através da rede de atendimento, fazem surgir, ou não, singularidades. Desvelamos que a EPA, na racionalidade do Estado, se fragiliza institucionalmente, desde um não-lugar dado por essa intersectorialidade. Sua identidade é conhecida nesse pouco de tudo. A EPA sobrevive a esse não-lugar pela luta e pela resistência no tempo próprio entre a educação menor e a educação maior. Tece na prática a resistência militante do professor e dos estudantes em confronto com a educação maior caracterizada pelas políticas estruturantes que insistem em normatizar, regular a potência dos encontros. Ainda assim os mesmos fogam por entre brechas e fissuras, confirmando que, apesar de tudo, a vida se tece e a escola acontece entre-vidas.

A partir da intenção de não apresentar conclusões fechadas, no capítulo quarto, seguimos com Algumas palavras sem finalizar. Nele sintetizamos nossa reflexão, nossa análise e nossa revisitação à história e às práticas da EPA, cartografando a teia em que esta escola aberta se constitui. Destacamos sua proposta baseada no princípio da integralidade, pressuposto do ECA e de seu próprio trabalho, o que a diferencia, dentre outros modelos de escolas contemporâneas por estar atenta também às políticas de saúde e assistência social na prática de redução de danos e acolhimento. Em razão disso, essas mesmas práticas dificultam sua identidade institucional.

Entre acontecimentos da EPA, as contradições das políticas públicas para jovens em situação de vulnerabilidade explicitam jogos de força. Tensionam-se, de fato. A EPA é uma escola que inclui, que promove os seus jovens estudantes, ou apenas contemporiza a exclusão, revisitando estratégias renomeadas e travestidas em discursos de garantia de direitos. Ainda assim, o estudo feito aponta para o espaço e o tempo fértil na/da EPA, resistindo às suas próprias contradições e inconsistências internas num exercício solitário ante a falta de conexões fortalecidas por uma rede de atenção anunciada.

1 UM MODO DE CARTOGRAFAR – DIALOGANDO COM CONCEITOS

O exercício de tecer, de tramar conceitos, ideias, palavras, vozes sobre como a EPA acontece entre-vidas é realizado a partir de narrativas coletivas e individuais, sob o princípio cartográfico, constituídas de escritas realizadas por uma jornalista, por trabalhadores, por estudantes da EPA e pela minha própria escrita a respeito da vida na escola.

Minha escrita é uma escrita implicada, vivida, pois acompanhei o processo de implantação da EPA desde a Secretaria Municipal de Governo. Nesta Secretaria aconteciam as articulações de políticas públicas para construção do Programa de Atenção Integral para Crianças e Adolescentes em situação de rua (PAICA Rua)³ da qual a Escola fazia parte, representando a política de Educação, no período de 1997 à 2002. Mais tarde, em 2006, tive um reencontro com este espaço tão precioso da escola, no que se refere às lutas e conquistas, como coordenadora pedagógica e responsável pelo Núcleo do Trabalho Educativo e pela Terapia Comunitária. Lá permaneci até início de 2011. Portanto, cartografar este espaço é o exercício de pensar como operam os saberes, poderes e fazeres na vida da EPA e fora dela, acompanhando o processo em curso.

³ Segundo Bottega (2009) o Programa de Atenção Integral para Crianças e Adolescentes em Situação de Rua (PAICA Rua) foi criado em 1997 a partir do I Colóquio Crianças, Adolescentes e Família, realizado em parceria com o Fundo das Nações Unidas (UNICEF). Este Programa teve aprovação nos espaços do Orçamento Participativo, Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares. Agregava 10 Secretarias vinculadas às Políticas Sociais cujo objetivo era o trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua moradia. Foi escolhido pelo UNICEF, em 2002, como uma boa prática de serviço de rede, num livro da série Fazer valer os Direitos. Também foi considerado um dos 126 melhores programas do mundo pela Organização das Nações Unidas (ONU). Foi escolhido em 2003 como uma das três melhores práticas do Brasil e dez melhores do Mercosul.

Esta cartografia iniciou com a realização de uma reunião com a direção para pedir permissão para uso do logotipo da escola nos slides a serem apresentados nas disciplinas de metodologia e epistemologia (dezembro de 2010) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Programa de Pós Graduação de Psicologia Social e Institucional. O conteúdo dos slides foi lido por alguns trabalhadores. Sem saber, estávamos dando início à construção do método. Quem leu a história “A aranha e o pé” (narrativa apresentada no próximo capítulo) sentiu-se implicado no processo.

Também foram realizadas duas oficinas, uma, com um grupo de professores e outra, com estudantes. A oficina de escrita com professores foi feita a partir da apresentação do projeto de pesquisa e leitura da narrativa “A aranha e o pé”. Os professores organizaram-se em três grupos e construíram outras narrativas que dizem desta escola, explicitando na apresentação o motivo da escolha da narrativa. A oficina contou com a participação livre de 11 dos 20 professores da escola, pertencentes às Totalidades Iniciais e Finais⁴ e teve a duração de uma hora e quinze minutos. As narrativas criadas pelos professores foram intituladas: “Bola perdida – desencadeando atendimentos”, “Filhos da EPA” e “O estudante e o boné”.

A oficina com estudantes foi realizada no espaço da Terapia Comunitária (TC)⁵, uma roda de conversa com a duração média de uma hora e quinze

⁴ Totalidades de Conhecimento organizam o currículo da Educação de Jovens Adultos e representam a busca da unidade perdida, pois cada totalidade encontra-se inserida na seguinte, construindo com isso uma visão do todo da práxis docente e das aprendizagens dos estudantes. Totalidade 1 (T1) é a construção dos códigos escritos; T2 é a construção dos registros dos códigos; T3 refere-se à construção das sistematizações dos códigos; T4, T5 e T6 é o aprofundamento das sistematizações através das generalizações dos códigos e das transversalidades dos mesmos, trabalhando com conceitos que envolvem relações conforme os diversos campos de saber.

⁵ A Terapia Comunitária foi idealizada pelo psiquiatra Adalberto Barreto e na EPA tem por objetivo oportunizar novos e coletivos espaços protegidos, de elaboração de experiências vividas por adolescentes e jovens, proporcionando maior reflexão das situações que envolvem

minutos que contou com a participação de 20 estudantes. A metodologia da TC adota algumas etapas de desenvolvimento, são elas: acolhimento, escolha do tema, contextualização, problematização e encerramento. Foi dentro desta metodologia de trabalho que escolhemos algumas falas para pesquisa.

As oficinas com os professores produziram escritas e foram entregues à pesquisadora; as falas dos estudantes foram registradas durante a oficina de pesquisa, considerando-se também diários de outros encontros da Terapia Comunitária na escola.

Além dos diários de educadores e dos registros narrativos produzidos nas oficinas, utilizou-se uma reportagem do jornal gaúcho Zero Hora sobre a vida de jovens nos esgotos: “Meninos Ninja vivem nos esgotos” (BRUM, 1993) - e o discurso de formatura da EPA do ano de 2011. Estes documentos foram surgindo conforme a teia de estudo se tramava. A reportagem da Zero Hora foi uma antiga sugestão da orientadora, observando a temática “meninos e meninas de rua” em matéria produzida no período de implantação do ECA. O discurso de formatura, outro documento, surge como corpo vibrátil em um dos fios da teia que desenha esta pesquisa, surge de um encontro da pesquisadora narradora com um dos jovens no dia de sua formatura, no mês de dezembro de 2011, sua presença ali era efeito da ligação afetiva e do trabalho desenvolvido junto a estes jovens formandos. A seguir, apresentamos a descrição deste encontro, conforme anotações do diário de pesquisa⁶:

Era uma tarde quente, verão, mês de dezembro, ano de 2011, o vento não existia, tudo parecia estático, imóvel como o calor que pesa aos ombros, mas só parecia, pois os corações

sua relação com a rua, o ato infracional, com a droga, a discriminação, a sobrevivência, a saúde etc. Investe na resignificação de suas histórias de vida, através do diálogo entre eles e sua rede de afetos e apoios. Ocorre com frequência semanal com todos os estudantes da escola, divididos de acordo com os turnos em que estudam - grupo da manhã e grupo da tarde.

⁶ A transcrição de fragmentos do Diário de Campo, das Oficinas com Professores e das Oficinas com Estudantes são apresentadas no corpo do texto, ainda que com espaço diferenciado, evitando a forma de citação direta, muito longa.

batiam forte, na expectativa do que estava por vir. Estava por iniciar a formatura da EPA. Seis jovens estavam concluindo o 1º grau. Lindos e nervosos acompanhavam no detalhe cada palavra, cada movimento. A escola estava repleta de amigos, ex-professores, atuais professores, parceiros da rede de atendimento, poucos familiares. A alegria pairava entre as moléculas do calor no ar. Tanta alegria que para uma jovem tornou-se um incontornável e compulsivo choro, tendo que ser buscada por um gentil professor para pegar o seu diploma, pois seu corpo, ali estático, não conseguia mover-se e em lágrimas desabava. Como sempre foi um momento histórico, entre lágrimas de tristeza e felicidade misturando-se a suspiros de alívio ecoam pelo pátio quente de uma escola aberta em um dia de verão, de um ano letivo que agora brinda formaturas na EPA, pois é o segundo ano que implantamos o primeiro grau completo. Não diferente de tantas outras conquistas deste espaço de educação [...] Neste dia, J. se aproxima e diz: “Professora e a Senhora? Já se formou?” Surpresa com a pergunta sorri e disse: “Não, ainda não, ainda estou escrevendo a dissertação, a pesquisa, mas logo, logo, irei me formar e poderei contar para vocês tudo que escrevi. Marcaremos um encontro e pedirei que te avisem. Aliás, teu discurso estava lindo!”. J. prontamente tirou o papel dobrado, meio amassado do bolso e entregou de forma desprendida suas palavras, seu discurso de formatura para compor a pesquisa, dizendo: “Então pegue, use mais este escrito!” A emoção mais uma vez neste dia tomou conta, a surpresa instalou-se. Pensei na cartografia que seguia inesperadamente propondo caminhos não desenhados, novos fios para teia EPA. (Diário de Campo. dez., 2011).

Kastrup (2007) diz que o cartógrafo tem como guia as direções indicadas por qualidades inesperadas e pela virtualidade dos materiais. Trata-se de obedecer às exigências da matéria e de se deixar atentamente guiar, acatando o ritmo e acompanhando a dinâmica do processo em questão. Na cartografia, a produção de conhecimento se concretiza a partir das percepções, sensações e afetos vividos no encontro com seu estudo, que não é neutro, nem isento de interferências, por isso o papel do pesquisador é central.

A cartografia participa e desencadeia um processo de desterritorialização no campo da ciência para inaugurar uma nova forma de produzir o conhecimento, um modo que envolve a criação, a arte, a implicação do autor, artista, pesquisador, cartógrafo (MAIRESSE, 2003, p. 259).

A cartografia quer romper com a separação sujeito e objeto, convocando imanência, a exterioridade das forças que atuam na realidade, buscando conexões, abrindo-se para o que afeta a subjetividade. A subjetividade pensada como um sistema complexo e heterogêneo, constituído não só pelo sujeito, mas também pelas relações que ele estabelece (ROMAGNOLI, 2009),

tal qual a aranha que estabelece várias conexões para desenhar a sua teia e tecer novos fios.

Neste encontro, linhas, tramas e fios surgem e possibilitam novos territórios existenciais coletivos. Romagnoli (2009) explica que esta é a dinâmica dos processos de subjetivação, quando a subjetividade é lançada na processualidade da vida e se vê forçada a trilhar novos caminhos, novos encontros. “As linhas da subjetividade compõem o território existencial, o modo de existência de cada um de nós, e também possibilitam que se exerça a invenção” (2009, p 9).

A cartografia foi formulada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) e une por princípio um pensamento e uma ética. Enquanto método, vários autores brasileiros se propuseram acompanhar a partir da cartografia, os processos de produção de subjetividade. Segundo Kastrup e Benevides (2009, p. 77) “o método vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios”. É, portanto um método processual e propõe que se busquem as pistas, estratégias e procedimentos concretos que se explicitam em dispositivos. Foucault (1979) afirma que um dispositivo responde sempre a uma urgência, que se revela por sua função estratégica.

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1979, p.244).

Trabalhamos com a leitura de Deleuze (1990), para quem o dispositivo é um conjunto multilinear, composto por linhas que seguem direções diferentes,

se afastam e aproximam-se umas das outras. Quatro tipos de linhas compõem o dispositivo: visibilidade, enunciação, força e subjetivação.

Deleuze (1990) coloca que ao desemaranhar as linhas de um dispositivo, traçamos um mapa, cartografamos, nos instalamos sobre as linhas que estão para além da composição dos dispositivos e registramos muitas composições que antes não imaginávamos. Ao cartografarmos o dispositivo “Código de Menor” e o dispositivo “Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)” destacaremos as linhas que subjetivaram e subjetivam crianças e jovens na atualidade, pois o mapa segue sendo traçado a partir das composições e condições de possibilidades das práticas, condições de possibilidades das linhas que geram e se fazem dispositivos.

A escolha do Código de Menor e do Estatuto da Criança e do Adolescente como dispositivos se justifica por se constituírem estratégias que marcaram a trajetória da Infância e Juventude no Brasil. Considerados para além do registro da lei, não só como linhas duras e estruturantes, mas também constituídos no entremeio das diferentes linhas, tais dispositivos são forjados em campos de práticas, desdobrando-se como operadores de outras práticas de controle e cuidado de crianças e jovens.

Nesta pesquisa tomamos as narrativas e sua articulação com as dinâmicas de poder que atravessam o contexto da escola e dessa forma não representam a verdade sobre o contexto infância e juventude, mas verdades locais, parciais, fragmentos de uma escola aberta que diz de uma política pública.

As narrativas são tomadas, também, em sua articulação com as leis, pois as próprias leis se constituem de um conjunto de discursos que legitimam a prática.

As leis, como ECA, são um efeito e, ao mesmo tempo, um (re)produtor das relações de poder. Assim, da mesma maneira que os discursos, elas emergem a partir de determinadas relações de poder e engendram verdades (NASCIMENTO, 2010, p 52).

É exatamente neste ponto que se coloca a importância de fazer a análise das narrativas, considerando não apenas as linhas duras das leis, Código de Menores e ECA, que produziram e produzem a escola aberta enquanto local de educação, mas as linhas subjetivas que trazem movimentos à história, promovendo entre tantas práticas, a noção de sujeitos de direitos.

A passagem do Código de Menor para o ECA esbarra na disparidade entre as linhas duras das “leis” e a noção de sujeito de direitos que implica em multiplicidades do cotidiano. Desta forma a lei não garante a implantação de seus preceitos, o instrumento legal é de suma importância, mas não dá conta da pluralidade cotidiana.

Ao olharmos para o Código de Menor e o ECA como dispositivos, e não somente como leis, poderemos deslizar em linhas de força que compõem tessituras do tecido social que geram novas linhas e movimentos que dão vida ao desejo de garantia de direitos, que possibilitam a coexistência de outras expressões de vida.

Segundo Deleuze (1992) estas linhas são três grandes instâncias: saber, poder e subjetividade. O saber é a combinação de linhas visíveis e dizíveis de um estrato, trata-se então de extrair variações que não cessam, é um exercício de extrair visibilidades e enunciados. Um dispositivo também possui linhas de

força que dizem da dimensão poder-saber e, estas linhas, levam as palavras e as coisas a lutas incessantes e passam por todos os pontos do dispositivo.

As linhas que inventam modos de existir são as linhas de subjetivação, elas acontecem à medida que o dispositivo o faça possível. É uma linha de fuga que escapa às linhas anteriores. Esta é a dimensão do si que não está determinada a priori.

O Dispositivo Código de Menor possui linhas de tensionamento como criança/menor, punição/prevenção, controle/vigilância, pobreza/violência/vulnerabilidade, etc. O dispositivo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA repete alguns tensionamentos do Código de Menor, como: criança/menor, pobreza/violência/vulnerabilidade, punição/prevenção, controle/vigilância e cria novos como integralidade/sujeito de direitos, recolhimento/inserção, entre outros.

Kastrup e Benevides (2009, p. 79) afirmam que, da filosofia dos dispositivos, podemos tirar consequências.

A primeira é o repúdio aos universais e a segunda, não menos contundente, é a mudança de orientação, que se desloca do eterno apreender o novo. A indicação parece-nos clara: o dispositivo alia-se aos processos de criação e o trabalho do pesquisador, do cartógrafo, se dá no desembaraçamento das linhas que o compõe – linhas de visibilidade, de enunciação, de força, de subjetivação.

Passos e Barros (2009) discorrem sobre a política da narratividade, afirmando que esta deve estar articulada com as políticas de pesquisa, saúde, educação, subjetividade etc. Considerando o conceito de política ampliado, que não se restringe a um domínio específico de práticas relativas ao Estado, considerando a relação dos sujeitos para além das normas jurídicas e legais, analisam a dimensão micropolítica das relações de poder.

A política de narratividade passa a compor uma posição que tomamos em relação ao mundo e a si mesmo quando definimos uma forma de expressão do que acontece, tornando o conhecimento de nós e do mundo não apenas um problema teórico, mas também político (PASSOS e BARROS, 2009). Na pesquisa em educação, a dimensão subjetiva tem destaque, pois acontece no encontro de sujeitos, exigindo atenção metodológica conforme ponderam os autores:

Tomar os sujeitos e o encontro entre eles como objeto de pesquisa nos impõe um outro sentido para o rigor metodológico, aquele que nos força a pensar as condições de possibilidade para exercício crítico (PASSOS e BARROS, 2009, p 151).

Segundo Passos e Barros (2009), o Brasil incorpora a política de narratividade ao fazer do conceito de vulnerabilidade um dos eixos organizadores das ações preventivas em saúde. Considerando que o público atendido na EPA é composto de jovens em situação de rua moradia e drogadição e moradores de vilas de Porto Alegre, cujas condições de vida são muito precárias, a educação também pode ser compreendida como política de prevenção e redução de danos.

Desmontar a organização linear da educação e o processo vertical de ensino-aprendizagem, a forma como é a sua narrativa, é desmontar o território do saber-poder, romper com o instituído, indicando um valor coletivo. A experiência não pertence ao protagonista, é do coletivo, das relações, da política pública, transpõe limiares em que a forma deixa de ser o quê, naturalizado em algum momento.

Sem escrever pelo outro ou do outro, escrevemos “entre” um e outro, “entre-vidas”, conforme expressam dois jovens: “Quero dizer que quando eu vim para escola parei de usar pedra, parei de me drogar”. “Tinha sete

homicídios e hoje estou limpo”! (Oficina com Estudantes, 2011). Escrevemos refletindo sobre as experiências que nos ensinam a escutar o passo a passo cartografado, compreendendo as tensões vividas nos tempos e espaços do Código de Menor e do ECA na acontecimentalização da EPA.

Tuberculose é contagiosa, mas tem cura, é só tomar os remédios por 6 meses direitinho, é preciso se cuidar, não dá para dormir na laje, não pode ficar no frio e como o morador de rua não vai ficar na laje ou no frio? Outra coisa...não dá para largar o cara, não falar mais com o cara porque pega, tem que estar perto, continuar amigo para ajudar o cara a usar a máscara, a tomar os remédios, não pode abandonar [...] Lá no abrigo não dá para falar nisso, pensa que lá tem essa Terapia Comunitária, essa conversa sobre o futuro? Não tem isso. O que o cara vai fazer quando fizer 18 anos? Aqui pergunta pro cara, lá não, deixa o cara sair! A ficha caiu quando fui me alistar, como não alistei, fui para rua. Se não fosse a EPA, não tinha mais nada (REIS e SALERNO, 2010, p. 87-88).

Pensamos ações não naturalizadas, não como códigos a serem decifrados, experimentados, mas ações que desestabilizam ou potencializam a prática, o dia a dia na escola. Não está dado o que deve ser feito na escola, não está dado que no espaço escolar só se ensina e se aprende letras e números. Para tanto, a invenção cotidiana é a arte que ensina e aprende e desanaturaliza como este jovem é visto pela sociedade. Ao chamar a comunidade para dentro da escola, ao dar ao jovem outro lugar de reconhecimento que não a rua, existe uma desestabilização ou uma potencialização, que mexe, desacomoda, inventa. A metodologia de trabalho a ser utilizada poderá facilitar ou não tal desacomodação. Para tanto a EPA tem objetivos e uma prática ímpar, conforme ficam explícitos, respectivamente em seu Projeto Político Pedagógico (2009) e em um exemplo registrado por Reis e Salerno (2010).

[...] objetivo da escola é ensinar a leitura da palavra junto com a leitura do mundo para, assim, transformá-lo. Partindo dos contextos de realidade diagnosticados de modo participativo e permanente pelo coletivo da escola, busca-se a transformação da realidade interna e

externa de seus sujeitos, através de processos de construção de autonomia (Projeto Político Pedagógico, 2009, p.06)

Uma prática vivida é a escolha do Tema Gerador, Contra-tema e Questão Geradora para o trabalho pedagógico do ano de 2010, foi feita a partir de uma seleção prévia, contemplando as falas destacadas pelos estudantes e aquelas coletadas nas rodas de Terapia Comunitária. Além dessas, também foram incluídas as conversas sobre preconceito e discriminação nos demais espaços da Escola. Assim, após discussão envolvendo o coletivo de professores, foi escolhido como tema gerador: “Por que não me tratam normal”? Como contra-tema: “A EPA desacomoda”; “Gosto daqui porque aqui posso ser eu” e como questão geradora: “De perto ninguém é normal”. Tendo essa temática como foco, a Escola trabalhará, das mais variadas formas, o cotidiano nas salas de aula, os projetos, a relação com a vida de cada estudante e trabalhador inserido neste contexto, o objetivo, o subjetivo e as relações de aprendizagem, sempre tendo como pano de fundo a redução de danos e a inclusão social. Sem esquecer que tudo deve estar integrado, deve fazer sentido, deve tornar visível o que antes estava invisível, oportunizando novos pensamentos, novas formas e invenções (REIS e SALERNO, 2010a, p. 158).

Analisar a vida tecida na escola, esta constituída entre-vidas, nos direciona para a acontecimentalização das práticas. Como a escola EPA **acontece** entre-vidas? A expressão entre-vidas é pensada na “vida como obra de arte”. Quando Foucault foi perguntado sobre que tipo de estética se pode construir, respondeu que teríamos que criar a nós mesmos como obra de arte. O fato da arte, em nossa sociedade, estar relacionada a objetos e não à vida impressionou Foucault (2002), por isso tentou mostrar que estamos nos modificando para alguma coisa que não sabemos ainda o que é. Para compreender uma estética da existência é preciso deslocar-se, não permanecer o mesmo. Conseguir pensar o que está aí, mas invisível, para pensar o que não se pensava antes, é necessário romper com a ideia que o indivíduo é dado. Ao contrário, é necessário pensar que uma vida, um estilo de existência se constitui em um campo de práticas. Foucault (2010, p. 339) nos diz que precisamos acontecimentalizar as práticas:

[...] o que deve se entender por “acontecimentalização”? Uma ruptura absolutamente evidente, em primeiro lugar. Ali onde se estaria

bastante tentado a se referir a uma constante histórica, ou a um traço antropológico imediato, ou ainda a uma evidência se impondo da mesma maneira para todos, trata-se de fazer surgir uma “singularidade”.

A ruptura das evidências sobre a qual se apoia o saber e a prática é o que compõe a primeira função teórico-política do que Foucault chamaria de acontecimentalização (FOUCAULT, 2010). Além disso, consiste em reencontrar conexões, encontros, jogos de força etc., desencadeando a desmultiplicação causal que prevê analisar o acontecimento, segundo processos múltiplos.

Analisar as práticas decorrentes do Código de Menor e do ECA como acontecimentos e não como fato institucional ou um efeito de ideologia é definir processos de controle e vigilância das práticas da justiça penal e da rede de atendimento.

A diminuição do peso causal consistirá em construir, em torno do acontecimento singular analisado como processo um “polígono”, ou melhor, “poliedro de inteligibilidade”, cujo número de faces não é previamente definido e nunca pode ser considerado como legitimamente concluído (FOUCAULT, 2010, p 340).

Pode ser evidente que os menores/crianças/jovens em situação de vulnerabilidade sejam reconhecidos como delinquentes, violentos, indisciplinados, drogados, o que não é evidente, é que a única coisa a fazer seja interná-los em instituições fechadas. Não é tão evidente que as causas de suas situações irregulares⁷ sejam oriundas da desestruturação familiar e, com isso, solucionadas na captura individual do corpo, tampouco é evidente que estas crianças e jovens queiram estudar e por isso não se adaptam ao modelo de escola que se apresenta no século XXI. Cabe mostrar as contradições das evidências para permitir que surjam singularidades frente ao naturalizado.

⁷ Situações irregulares, segundo o ECA, são situações em que a criança ou o jovem encontram-se desprotegidos.

A decomposição do processo a analisar deverá se construir de relações de inteligibilidade externa. Quanto mais se analisar os processos de controle e vigilância do Código de Menor e do ECA, mais se fará referências às práticas de escolarização e de disciplina, por exemplo.

Desta maneira, Foucault (2010) nos diz que, quanto mais decomposmos internamente os processos e multiplicamos as compreensões analíticas conjuntamente, há um polimorfismo crescente. O polimorfismo dos elementos que são postos em relação, o polimorfismo das relações descritas e o polimorfismo nos domínios de referência.

O polimorfismo dos elementos seria colocar em jogo as práticas pedagógicas, a vigilância, o controle, a proteção, a prevenção, a punição etc., a partir do Código de Menor e do ECA. No polimorfismo das relações descritas seria tratar das transferências de modelos técnicos, como a arquitetura da vigilância, respondendo a situações de desordem, delinquência, insegurança, entre outros. Também pode se tratar de esquemas teóricos à gênese das ideias, à formação dos signos, à concepção utilitarista do comportamento. E, por último, o polimorfismo nos domínios de referência que se tratará ao mesmo tempo, de mutação de técnicas sobre pontos de detalhes e de técnicas novas de poder que se ajustam ao sistema econômico e têm como referência as exigências capitalistas.

Importante ressaltar que a prática nesta pesquisa não será um objeto analisável, separado, mensurável e não se limitará ao território da escola. Os sujeitos que lá estão, estão em muitos outros lugares e de alguma forma estão envolvidos em uma rede com movimentos coletivos.

Compreende-se que a partir da prática se promove uma nova condição, outros modos de existência, novas formas de construção de conhecimento. O exercício de perceber as pistas que a EPA nos dá quando passa por uma aceitação do novo que se instaura a cada momento, abrindo janelas para aquilo que se passa, pode-se encontrar outra coisa, outra forma de ver e encarar a vida, nos faz pensar a voz e o tom da pesquisa. A prática é a nova condição, nova forma de existência que faz pensar o acontecimento.

Poder pensar sobre a maneira de dissertar esta pesquisa, remete a mudanças profundas, remete a pensar quem escreve. Esse movimento talvez pudesse ser nomeado de “narrar a vida”, fazer da ciência literatura (ALVES, 2001).

A narrativa é uma possibilidade de expressão da cartografia com potencialidade de expressão das relações, dos fatos, dos fluxos. Propõe-se um exercício de contar histórias vinculadas ao ato do que é científico.

Exercemos, assim, a ‘arte de contar histórias’, tão importante para quem vive o cotidiano do ‘aprender ensinar’. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não?(ALVES e GARCIA, 2002).

A prática aqui ganha destaque na forma de narrativa, pois esta não tem uma leitura individual, mas a força do coletivo. São as expressões e experiências deste coletivo que temos o desafio de ler e dissertar sobre propostas políticas e possíveis transformações.

Certeau (1994) nos diz que toda a atividade humana pode ser cultura, mas ela só é reconhecida como tal quando as práticas têm significado para aquele que a realiza. Encontrar este sentido nas artes, nas invenções cotidianas, considerando os saberes e valores que permeiam o coletivo escolar

é o que faz com que estudantes e professores busquem a compreensão de suas regras próprias e de seu desenvolvimento, inventando o possível, ocupando um espaço de movimentação onde possa surgir liberdade. Liberdade de aprender a aprender.

Ao pensar em experiências e juventudes, a associação livre nos leva ao encontro, ao deixar de ser uma coisa para voltar ao estado de ainda não ser outra. É deste lugar que pode surgir o novo e o imprevisível, [...] “O devir está sempre ‘entre’ ou ‘no meio’”[...] (DELEUZE, 1997, p. 11).

A escolha destes operadores conceituais é o que sustenta as surpresas da cartografia, como a aranha que caminha sobre a teia e espera pela vibração do fio e que sem olhos, sem ouvidos, sente, percebe a vida. Entre riscos e surpresas, em cada narrativa, o tensionamento de fios e dispositivos se coloca. Na educação, a potência na produção de novas subjetividades é a opção de um modo de pensar ético que, segundo Rolnik (1989), não se trata da moral como conteúdo de valores, mas sim, como a expansão da vida. Enfim, o exercício de cartografar a realidade exige da narradora a atenção e sensibilidade às pistas do entre-vidas, tal qual a aranha que tece sua teia.

O narrador é, na realidade, um enorme corpo sem órgãos. Mas o que é um corpo sem órgãos? Também a aranha nada vê, nada percebe, de nada se lembra. Acontece que em uma das extremidades de sua teia ela registra a mais leve vibração que se propaga até seu corpo em ondas de grande intensidade e que a faz, de um salto, atingir um lugar exato. Sem olhos, sem nariz, sem boca, a aranha responde unicamente aos signos e é atingida pelo menor signo que atravessa seu corpo como uma onda e a faz pular na presa. A Recherche não foi construída como uma catedral, nem como um vestido, mas como uma teia. O narrador-aranha, cuja teia é a Recherche que se faz, que se tece com cada fio movimentado por este ou aquele signo: a teia e a aranha, a teia e o corpo são uma mesma máquina (DELEUZE, 2006, p.172-173).

2 COMO OS DISPOSITIVOS SE ACONTECIMENTALIZAM NUMA NARRATIVA QUE DIZ DE SI E DE NÓS, UM JOVEM, UMA EQUIPE, UMA ESCOLA, UMA REDE...

Viver uma dissertação feita da narrativa de uma pesquisadora que está entre-vidas no acontecimento “A aranha e o pé” desde a primeira página. Enlaçar o leitor na teia e fazê-lo viver com o narrador, entre-vidas. Te.cer

1. Entrelaçar regularmente os fios de.
2. Fazer (teia ou tecido) com fios.
3. Engendrar, armar.
4. Compor, entrelaçando.
5. Fig. Compor (obra que exige trabalho e cuidado).
6. Exercer o ofício de tecelão.
7. Enredar-se (LAZZAROTTO, 2011)⁸

Como estética de escrita optamos por iniciar a dissertação com uma narrativa que “está entre-vidas no acontecimento” (LAZZAROTTO, 2011) na EPA sob o título: A aranha e o pé.

São 7h 30min da manhã de terça-feira, dia 29 de junho de 2010. Ricardo não vem para escola, fica no “mocó”⁹. Clara, sua porta voz, chega acelerada e no pátio ainda umedecido pela noite fria, vai dizendo: “Ricardo não pode vir, quer que Professor Pedro lhe busque com seu carro. Ele está com dor! Tá com o pé inchado, não consegue caminhar”!

Trabalhadores aproximam-se para escutá-la e iniciam as perguntas: “Onde Ricardo está? O que aconteceu? Porque não pode caminhar”?

Clara vai respondendo: “Ele está com dor, o pé tá horrível, tá muito inchado, o cara tentou abrir o pé dele, mas não deu certo, tem infecção. Tem que ir lá logo! O cara tá tri mal. É lá, na aba da água verde”!

Clara com a voz cheia de modulações grita a dor do amigo e pede socorro. Professores se olham e logo começam a conversa de que a escola pode chamar a Saúde, mas não pode ir até lá. Telefonemas, ligações que não se completam, muitas conversas. Inicia o diálogo com a Saúde. Quem se responsabilizará por Ricardo neste momento? Um jovem adulto de 22 anos que está na rua desde os 7, 8 anos de idade, tem a voz e as mãos trêmulas pelo uso abusivo de loló desde a infância. Gosta de estar com os amigos e de estudar na EPA, tem suas formas de sobrevivência nas ruas da cidade. É inteligente e conhecedor de coisas da vida que nem imaginamos existir.

Serviço de Saúde dá o retorno, está em seminário interno e não tem ninguém que possa atender Ricardo. Ninguém pode ir até o mocó. A escola ainda se esforça no diálogo e busca de solução com a seguinte pergunta: “Se encontrarmos alguém que acompanhe e leve até aí, vocês atendem”? Serviço de Saúde responde que sim.

Passa um tempo e novos telefonemas são realizados, a busca de parcerias segue, conversas com encontros e desencontros e o inusitado acontece!

O cara que tentou abrir o pé de Ricardo na noite anterior, seu fiel amigo e colega de escola, José, chega com Ricardo no portão em uma cadeira de rodas. Sim, numa cadeira de

⁸ Fragmento do parecer sobre a proposta de dissertação na banca de qualificação da Profa. Dra. Gislei D.R.Lazzarotto, UFRGS, entre dias de sol de outono de maio de 2011.

⁹ Mocó – é a denominação utilizada pelos moradores de rua para as suas moradias ou esconderijos (Folha de São Paulo, 10/09/1996).

rodas. José, parceiro de mocó, colega de escola, cirurgião da noite agora se transforma em um acompanhante terapêutico.

Momento de tensão, afinal a escola não pode atender, não é posto de saúde, tampouco ambulatório. Começa um zum zum zum. Alguém tem que ir ao portão dizer que eles precisam ir até o Serviço de Saúde. A diretora explica o papel da escola. José se altera e diz: “Que escola aberta é essa que o cara não pode entrar”? A pergunta bate como um forte golpe nos educadores, afinal esta é uma escola diferente, que acolhe, que escuta, que dialoga. José entra com Ricardo, coloca-o sentado no chão, pois precisa devolver a cadeira de rodas que tomou emprestado de um paraplégico¹⁰ na rua.

Um cidadão solidário que compreendeu a dor e necessidade do próximo e emprestou o que lhe é muito importante na vida, suas pernas. Um paraplégico emprestou suas pernas para Ricardo chegar até a escola.

Nova movimentação. Busca-se agora uma cadeira de rodas? Umas pernas? Busca-se um carro para levar Ricardo ao Serviço de Saúde. Ricardo sentado no chão vai sensibilizando a todos, pois seu pé é algo que choca, está horrivelmente infeccionado. Seu Professor vem da sala de aula querendo ajudar, se oferecendo para levá-lo ao hospital, querendo fazer o que é função da saúde. Professores conversam com Pedro, lembrando que somos uma escola e não poderemos atender todas as dificuldades que os estudantes apresentam.

Surge o carro da Assistência Social. Embarcam Ricardo e a Terapeuta Ocupacional que trabalha na escola através de um projeto e dirigem-se ao Serviço de Saúde. O serviço não atende dizendo ser caso de hospital e não ambulatorial. A TO solicita ao motorista se pode levá-los ao posto de saúde e o motorista gentilmente leva. Ricardo fica no posto para ser atendido e a TO passa no serviço da Assistência Social para relatar o ocorrido e retorna a escola depois de encaminhar os papéis para atendimento.

Em 30 de junho, a cena inusitada se repete. Ricardo está na escola para fazer curativos. Novamente a escola pontua sua função, mas Ricardo diz que veio para estudar. Relata que foi picado por uma aranha e os colegas o criticam, lembrando que tem mania de dormir em meio ao lixo. No meio da manhã se arrasta pelo chão com muita dor, dizendo precisar fazer curativos. Novos encaminhamentos e parcerias. O serviço da Assistência o acompanha após curativos feitos até a parada de ônibus e este recebe passagens para ir para casa. Ricardo não vai para casa, segue na rua, pois machucado ganha mais facilmente dinheiro e na sua avaliação isso logo vai melhorar.

As coisas pioram e a infecção aumenta em 1º de julho. Ricardo chega na escola apoiado em um pedaço de pau e com o pé sangrando. Professores e Terapeuta Ocupacional se envolvem e conseguem que seja internado no Hospital Vila Nova.

Passada uma semana, Ricardo chega na escola, cedo da manhã com o pé enfaixado com um pano não hospitalar como curativo no pé, dizendo ter fugido do Hospital, afinal, nenhum professor lhe visitara no final de semana”!

2.1 A TEIA EPA - A TEIA EM QUE A EPA ACONTECE

A EPA é um dispositivo de acolhimento e cuidado que resiste a novas formas de dominação da sociedade frente aos jovens em situação de vulnerabilidade social. É uma escola que produz nova luz, novas enunciações, novas potências, novas subjetividades. Este dispositivo de cuidado e acolhimento deve agir sobre o tempo e as práticas, para tanto, o esforço de

¹⁰ Expressão utilizada pelo jovem quando fez referência à devolução da cadeira de rodas ao seu dono.

separar as linhas do passado recente e as linhas do futuro próximo é um exercício do que está por vir.

Uma teia de aranha é construída com diferentes fios. Temos os fios bordas e os fios raios, ambos de sustentação. O fio espiral é o que torna visível a forma da teia, fazendo as conexões devidas da aranha com a teia, da aranha com a vida. A esta tessitura, o dicionário apresenta a teia enquanto:

Teia – (lat. tela) . 1. Tecido de pano feito de tear. 2. Estrutura, organismo. 3. Episódio complicado; enredo, intriga. 4. Rede tecida pela Aranha para apanhar os insetos de que se alimenta; teia de aranha (MICHAELIS, 2002, p.764)

Nesta seção, para a análise da teia em que a EPA aconteCE, serão considerados dois dispositivos: Código de Menor e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que compõem o plano histórico da trajetória das crianças e dos jovens na sociedade brasileira. Na metáfora adotada – teia – serão considerados dispositivos o enlace dos fios da rede em processo; linhas, a rede constituída de fios da teia da aranha, considerando aquelas de visibilidade, enunciação, força e subjetivação; e fio espiral que, – simbolicamente, são as conexões e tensões entre as linhas que geram diferentes planos.

A teia tem tenacidade, resistência e elasticidade. A teia intriga e tem qualidades inusitadas. Mais fina que um fio de cabelo, mais leve que um algodão, está ali, aqui, acolá, quase invisível, mas está. Se sente na pele se por ela passar. Forte como um aço, atormenta quem dela perto chegar! Não tem como copiar, suas propriedades não permitem cópia. Pode de um ponto alto, liberar um fio e se deixar voar pelo vento para longe, para perto, para o entre!

Figura 1 - Teia



Fonte: Disponível em:

<http://www.google.com.br/search?q=teia+de+aranha&hl=pt->>Acesso em:jan.2012.

2.1.1 Primeiro dispositivo: Código do Menor - Teia crianças e jovens. Fio espiral - criança e menor

Séculos XVIII e XIX. Este último, tempo em que atitudes revolucionárias não podem ganhar força pois prevalece um tempo com regimes conservadores.

No ano de 1927, se fez necessário recolher das ruas aqueles que ameaçavam a integridade, era preciso tirar do campo de visibilidade o abandono, a delinquência, a violência. Isto em recente passado que não difere da realidade do presente atual das ruas, das cidades. Produto de ideias liberais, políticos pertencentes à elite, naturalmente, mais afeitos ao mundo das dicotomias, interesses privados, proveram mecanismos de controle social que marcaram a história. Este conduzido por conservadores que hoje ainda

habitam e rondam a sociedade contemporânea, como uma teia que não deixa escapar. Foi neste período em que o Código de Menor surge para responder a uma urgência política, econômica e social, para responder a uma função estratégica dominante.

Em 1850, com a supressão do tráfico de negros através da Lei do Ventre Livre (1871), obra mais condescendente que revolucionária e através da Lei dos Sexagenários¹¹, preparada pelos liberais, todas promulgadas por um gabinete conservador, nasce também, em um governo conservador, a Lei Áurea, lei que podemos dizer sem cometer injustiça, um ato também contemporizador¹², uma linha de visibilidade e de exercício de força entre tensões de poder da teia dos conservadores, um fio que escapou, mas não voou com o vento.

A questão assistencial e legal pauta a sociedade e surge preocupações com os filhos dos escravos quando da promulgação da lei do ventre livre, em etapa anterior à lei Áurea.

Isso inicia uma mudança na percepção da criança, pois os destinos dos filhos de escravos, antes traçados por seus donos no âmbito privado da família, começam a tornar-se preocupação do governo (BULCÃO, 2002, p.64).

Estas leis são os fios que obrigam o Estado a uma responsabilidade de ordem pública frente aos filhos de escravos, tecendo linhas de força que, na

¹¹ Promulgada em 28 de setembro de 1885, esta lei concedia liberdade apenas aos escravos com mais de 65 anos, que já não dispunham de força e disposição para encarar as péssimas condições de trabalho impostas pelos senhores de engenho. Na prática esta lei não mudava em nada a relação dos patrões com os escravos. De fato, dava mais autonomia aos donos dos grandes cafezais em dispensar mão de obra que não produzisse. Poucos escravos chegavam aos 60 anos, tornando a lei praticamente inútil. Mesmo assim, sua aprovação tornou-se um artifício importante na campanha dos abolicionistas, que três anos mais tarde conseguiriam aprovar a Lei Áurea.

¹² Expressão usada por Sérgio Buarque de Holanda sobre a política no Brasil Imperial, em 10 de novembro de 1958, no concurso para catedrático de história da civilização brasileira na Universidade de São Paulo, cujo tema foi "Conquista da Paz Interna e Conciliação Política", publicado na Folha de São Paulo, domingo, 19 de abril de 1992.

dimensão saber-poder, dão exclusividade na decisão e rumos dos futuros adultos (BULCÃO, 2002). Um saber que determina e um poder que vigia e controla.

Em 1888, quando é decretada a abolição da escravatura, o Brasil se encontra em processo incipiente de industrialização e de urbanização. A mão de obra assalariada cresce vertiginosamente e tem início profundas mudanças nas relações de trabalho e na forma de organização da sociedade, pois,

Com a abolição e com grande contingente de imigrantes europeus que vinham substituir a mão de obra escrava, formou-se no Brasil um exército de reserva de mão de obra, principalmente na cidade, que atuava como força de atração, pois oferecia novas oportunidades e facilidades de conforto. Com o crescimento demográfico das cidades (inchadas por negros libertos, nacionais migrados do campo, estrangeiros ávidos por fazer fortuna, mulheres e crianças) o mercado de trabalho ficava saturado. A construção de indústrias, nos centros urbanos, não representou expansão significativa de emprego gerando um desnível cada vez maior entre oferta e procura (BULCÃO, 2002, p. 64).

É então, neste período, quando a sociedade tinha que dar conta dos filhos dos escravos, que nossa aranha começa vagarosamente a tecer a linha da vigilância. Foucault (1996) nos fala das instituições de sequestro. Instituições que têm por finalidade fixar os indivíduos aos aparelhos de normatização, buscando controlá-los ao nível de suas virtualidades.

Foucault, em *A Verdade e as Formas Jurídicas* (1996, p.85), aborda o controle das virtualidades ao analisar a legislação penal que se inaugurou no século XIX.

Toda a penalidade do século XIX passa a ser um controle, não tanto sobre se o que fizeram os indivíduos está em conformidade ou não com a lei, mas ao nível do que podem fazer, do que são capazes de fazer, do que estão sujeitos a fazer, do que estão na iminência de fazer. Assim, a grande noção da criminologia e da penalidade em fins do século XIX foi a escandalosa noção, em termos de teoria penal, da periculosidade. A noção de periculosidade significa que o indivíduo deve ser considerado pela sociedade ao nível de suas virtualidades e não ao nível de seus atos; não ao nível das infrações efetivas a uma lei efetiva, mas das virtualidades de comportamento que elas representam [...]

Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder [...] e que enquanto exerce poder tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. Um saber que tem agora por característica não mais determinar se alguma coisa se passou ou não, mas determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve [...](FOUCAULT,1996,p.88).

As transformações econômicas e políticas pelas quais passava o Brasil no período da proclamação da República configuram novas formas de organização e controle da sociedade. A hegemonia da burguesia é reconhecida como classe no poder, predomina na cultura o pensamento positivista. Segundo Sheinvar (2002), as relações sociais passam a ser abordadas pelas evidências físicas, inaugurando a física social, uma linha de saber-poder que, décadas depois, será chamada de sociologia. Esta forma de pensar o mundo reconhece que tudo ocorre segundo leis necessárias que serão definidas a partir de critérios de regularidade, normalidade, funcionalidade, ordem. O saber como verdade para justificar o exercício do poder como dominação.

É assim, em atos camuflados no campo das ideias e da política, que a linha da proteção contemporiza as linhas de recolhimento e higienização. A criança é reconhecida por menor, quando abandonada e vagando pelas ruas, pois quando protegida pela família, o regime de enunciação, utilizado é criança.

Foucault (1977) nomeia estas transformações no âmbito da “sociedade disciplinar”. As mudanças nas relações de trabalho e a transformação dos centros produtivos fizeram emergir preocupações com a gestão e tutela dos chamados perigosos. Trama-se outra linha importante, a periculosidade, que se aproxima e ajuda a dar visibilidade ao dispositivo Código de Menor.

O controle dos corpos opera pelo que podem vir a ser os atos, indicando uma pré-concepção de índole que deverá ser controlada para garantir a ordem, nada deve escapar da tentativa de controle da trama da teia.

Assim Foucault (1996) traduz e nomeia a sociedade disciplinar, organizada por instituições, cuja finalidade é fixar os indivíduos a aparelhos de normatização para controlá-los. Nesse espaço do controle na sociedade disciplinar, um dos pontos de sustentação é a vigilância, outra linha que compõe o dispositivo Código de Menor. É um período em que a emergência social serve de motivo para tensionar o controle e proteção.

O fio espiral de tensionamento da teia se coloca entre a criança que deve ser protegida e a defesa da sociedade contra a criança que deve ser disciplinada. Esta arquitetura foi tão bem moldada e, como a força do aço, se mantém até hoje e faz com que sejam duas as condições de possibilidades: uma que diz da criança abandonada, pobre e desassistida e outra, que diz da criança delinquente.

Menor que o dicionário (MICHAELIS,2002, p. 509) registra como: “inferior em graduação”, “mínimo”, “diz-se da pessoa que ainda não atingiu a maioridade”. Uma vez conceituado, naturaliza-se e o menor passa a representar socialmente símbolo de exclusão; imprime-se às crianças e jovens que não vivem sob modelos hegemônicos, uma só alternativa: o pertencimento à categoria, ao enunciado “menor”, com conotação pejorativa, trazendo em seu conteúdo a insinuação preconceituosa de marginal (Bulcão,2002).

A linha higienista cola ao enunciado da prevenção e faz um ponto de conexão com a linha da vigilância. Passa por ali também a linha da periculosidade que constrói o fio espiral do dispositivo Código de Menor. A preocupação é controlar uma criança, um jovem que enuncia o seu modo de vida e que a sociedade não dá conta, tensionando a linha da periculosidade. A preocupação com o que pode vir a ser perigoso torna-se um fio de aço e o

enunciado da prevenção permite somente conhecer o menor, a criança perigosa.

Foucault (1977) afirma que a forma-prisão pré-existe fora do aparelho judiciário, quando, por todo o corpo social, se reproduzem os processos para repartir, classificar, distribuir espacialmente, tirar o tempo e o espaço, treinar os corpos, formando um aparelho completo de observação que constitui sobre os indivíduos um saber que se acumula e centraliza.

A preocupação com o que pode vir a ser perigoso tem o foco na criança enquanto homem do futuro. Ela, a criança, não tem as garras e os pêlos da aranha para caminhar sobre a teia e, nas linhas que tecem o dispositivo Código de Menor fica enredada. Médicos, educadores, juristas etc., tecem a trama da linha quase invisível da prevenção, fazem ecoar enunciados técnico-científicos que sustentam o poder do Estado (BULCÃO, 2002) que fazem conexões e resultam em linhas de subjetivação.

O saber médico tem a preocupação de higienizar os espaços públicos e controlá-los. Como o potente DNA da matéria orgânica da aranha que cria fios para sua teia, a higiene física e social da criança é a alquimia perfeita, que permite aos médicos um saber, que diz à família como esta deve ou não se comportar, criando o enunciado “família moderna”. Modelo que passa a compor o discurso hegemônico, cujas características são de uma família tecida com as linhas higienista, intimista e privativa, em que a “nova mãe” tem papel fundamental, pois ela será vigilante e soberana (RAGO, 1987, p. 80).

Parece-nos então que a mulher-mãe é a próxima a ser moldada, a ter seu DNA preparado para construção da linha que irá ser tecida para trama da teia criança e juventude. A percepção da infância pesa aos ombros de quem

ainda nem os tem bem formado para sustentar a responsabilidade do futuro, do homem do futuro, o tal cidadão.

Com isso, o ocidente promoveu uma profunda mudança nos mecanismos de poder: ao invés de um poder que se apropria da vida para suprimi-la, trata-se de exercer um poder positivo sobre ela, empreendendo mecanismos capazes de gerar, multiplicar, ordenar a vida e regular seu conjunto (BULCÃO, 2002). Com isso, configura-se um poder comprometido “a produzir forças, a fazê-las crescer mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las” (Foucault, 1999, p. 128). É certo que estes novos modos sobre a vida das populações foram se desenvolvendo desde o século XVII – com as linhas de força de adestramento, ampliação de aptidões, extração de forças e produção de um corpo-máquina útil e dócil, mas é a partir da segunda metade do século XVIII que as linhas são fortalecidas como tecnologias de controle do corpo social.

A teia vai se desenhando com fios que tecem duas lógicas, uma, que defende a criança a ser protegida e outra, que defende a sociedade, propondo disciplina e vigilância para a criança. Essa trama de duplas linhas, a que tece a criança abandonada, pobre e a que tece a criança delinquente. É claro que ambas sustentadas pelo Código de Menor.

Nascem duas infâncias, uma, composta pela linha que dá visibilidade às famílias pobres que precisam ser assistidas ou ter seus filhos sob controle do Estado e outra, pertencente à família e à escola que não necessitam de assistência especial. Uma infância que precisa do Estado para sobreviver e outra, que sob regras do Estado-família tem autonomia para viver (BULCÃO,

2002). Fundamentalmente, o Estado está para controlar os que não se encaixam no modelo de família instituído na racionalidade que opera o Estado.

Ambas as infâncias estão sob a ordem do enunciado da proteção, que para alguns está conectado à linha da punição. Em nome do bem-estar, a política que se manteve para as crianças foi a da vigilância e da disciplina, garantindo segurança. Em 1979, acontece a revisão do Código de Menor, já que demandava ao Estado políticas menos punitivas para os pobres.

A emergência de dispositivo está ligada às condições de possibilidades datadas historicamente. Assim, pode-se dizer que a emergência do dispositivo Código de Menor esteve vinculada a um conjunto de condições singulares em que se destacam: a formação e consolidação dos Estados nacionais; a modificação de atitudes frente à criança, agora merecedora de cuidados através da “camuflada proteção”; a introdução do termo menor etc. Todas estas linhas, entrecruzadas, tornaram possível a existência de um dispositivo que opera para a produção de práticas para crianças e jovens até então impensáveis ou improváveis na cultura ocidental.

O Código de Menor é resultado da tessitura de várias linhas: abandono, delinquência, violência, transformações econômicas e políticas, física social, regularidade, normalidade, funcionalidade, ordem, proteção, controle ao nível das virtualidades, normatização. É a primeira lei específica para crianças e jovens que tem por objetivo regulamentar as formas de assistência e proteção do chamado menor. Sua finalidade é proteger a sociedade da delinquência, ou seja, punir a infância e juventude pobre, de forma camuflada em proteção.

Neste período, o tensionamento está nas falas dos médicos higienistas associadas às dos juristas (BULCÃO, 2002), que, preocupados com a

prevenção e com a produção de novas formas de controle da sociedade, viabilizam um discurso em que o Código de Menor passa a funcionar como um dispositivo que possibilita o acesso de crianças e jovens às garantias do Estado.

Para que o Estado seja “regulador de direitos”, as questões legais são estruturantes. Para Foucault (1996), o direito não é apenas uma lei, mas um conjunto de aparelhos, instituições e regulamentos que se aplicam. A estruturação do Estado se faz a partir de uma construção estética industrial, que se pretende moralmente higienista e para tanto, cria-se um campo de forças que aglutina discurso, prática, conceitos hegemônicos e os afirmam na relação de saber-poder.

As leis são estruturantes iguais à forma dos fios que tecem a teia. À medida que aprofundamos o conhecimento científico do fazer da teia, encantamo-nos cada vez mais com a complexidade e funcionalidade do sistema-teia. À medida que aprofundamos o conhecimento das leis e suas origens, se ampliamos o campo de visibilidade, como se tivéssemos um mapa e nele encontrássemos os pontos de tensão na cartografia do que é e do que está por vir, aprisionamos neste mesmo campo o encontro impossibilitado de acontecer, como se o futuro estivesse preso à teia das leis.

O que está visível no dispositivo Código de Menor é a concepção de criança enquanto menor, que necessita de cuidados ao ser feita dependente da proteção de um juiz, de um saber, mantendo invisível a prisão, a vigilância, o monitoramento, o diagnóstico.

Ações sociais são expressas em iniciativas de caridade e o governo mantém essas iniciativas. É estabelecida aliança de rede, que encaminha para

experiências alternativas com instituições sociais, programas desenvolvidos nas mais diversas áreas. O Código de Menor, no entanto, segue forte como aço, impedindo possibilidades de novas tessituras.

Segundo Rizzini (2004), estas instituições de caridade se mantiveram independente do Estado, porém este, aos poucos criou reformatórios, instituições fechadas e disciplinares, que décadas mais tarde iriam compor os atuais serviços, equipamentos da Rede de Atendimento de Crianças e Jovens. Mesmo quando o Estado assume a responsabilidade pela questão do menor, as instituições, em geral, seguem com a concepção e prática de corrigir, disciplinar e reformar.

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como maior função adestrar; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor (FOUCAULT, 1977, p. 153)

Costa (1990) coloca que, na fase mais autoritária do regime político nascido com a Revolução de 1930, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1942. Órgão do Ministério da Justiça que tinha equivalência ao Sistema Penitenciário para população menor de idade, o trabalho era correcional e repressivo; funcionava em regime de internato e era conhecido como casa de correção para crianças e jovens autores de infração penal. Até 1945, respondia às finalidades para as quais fora criado e, nesta lógica, órgãos similares foram estruturados em vários estados brasileiros.

Ramos (2004) coloca que, além do SAM, muitas outras entidades federais foram criadas: a Legião Brasileira de Assistência (LBA), Agência Nacional da Legião Brasileira de Assistência (ALBA), Agência Nacional de Assistência Social, voltada primeiramente para apoio aos combatentes da 2ª Guerra Mundial e suas famílias e, posteriormente, à população carente de

modo geral. A Casa do Pequeno Jornaleiro que era um programa de atenção a meninos de famílias de baixa renda, baseado no trabalho informal da venda de jornais e no apoio assistencial sócio-educativo. A Casa do Pequeno Lavrador, Programa de Assistência e Aprendizagem Rural para crianças e adolescentes filhos de camponeses. A Casa do Pequeno Trabalhador era um programa de capacitação e encaminhamento ao trabalho de crianças e jovens urbanos de baixa renda e a Casa das Meninas, programa de apoio assistencial e sócio-educativo para as jovens com problemas de conduta. Esses programas baseavam-se no oferecimento de assistência e educação básica, bem como estratégias de trabalho e geração de renda.

Observa-se um eixo comum em tais programas, são propostas que colocam em relação disciplina-educação-trabalho, um bem-estar produtivo e dócil. Podemos problematizar tal evidência que coloca a necessidade de formação para o trabalho, uma evidência que tem público definido, pois não são propostas presentes na educação de todas as crianças. O que diferencia tais crianças de outras para as quais se enfatizaria a importância do brincar? Iniciação ao trabalho para quê e para quem?

Em 1967, a Constituição trazia em seu artigo 168, “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada à igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL,1967).

As leis da Política Nacional de Bem-Estar do Menor e do Código de Menor surgem sob o enunciado de igualdade de oportunidade inspirado no princípio da unidade nacional, propondo garantias de proteção e de vigilância aos menores em situação irregular. Dentre as situações irregulares estava a

dos menores em estado de abandono pela incapacidade dos pais de mantê-los. Com a legislação se criou um único conjunto de medidas a serem aplicadas aos menores carentes, aos abandonados e aos infratores.

A Política Nacional do Bem Estar do Menor pela Fundação do Bem Estar do Menor (FUNABEM) se propôs a substituir e superar a política de atendimento ofertada pelo SAM. Porém, sua herança continha uma linha de força indestrutível composta de infraestrutura e pessoas que não se libertaram da cultura do passado, mantinha a linha correcional e repressiva intacta nesta teia Criança e Jovem. O enunciado era de uma nova mentalidade e ideologia, mas no exercício das relações de poder, mantinha-se o controle.

A linha correcional e repressiva se aproximou da linha do cuidado, tecendo a trama assistencialista, colocando a criança e o jovem no campo de visibilidade do carente. Na tessitura da linha da periculosidade se tece a linha da privação, criando o regime de visibilidade assistencialista, estabelecendo para as crianças e jovens o campo de possibilidade da falta, da carência: o não saber, a não capacidade, o não afeto, a não condição de convívio social. Carentes em tudo, inclusive de liberdade para viver! Presos à “teia de relações sócio-econômico-políticas” (JUNIOR, 1992), presos ao controle social.

O Código de Menor é um dos dois dispositivos¹³ da teia “Criança e Jovens”. É um dos fios sustentadores que tem, em sua trama, a produção de práticas excludentes. Este dispositivo evita os desvios e garante a ordem instituída, por exemplo, a diferenciação de penas para adultos e para crianças, assim como os separa em situações de encarceramento. Segundo Scheinvar (2002), o critério para diferenciar as penas entre crianças, jovens e adultos é

¹³ O outro é o Estatuto da Criança e do Adolescente.

antigo no mundo e traz enunciados que dão visibilidade para discursos e saberes. Historicamente, se tem o registro de que os romanos propunham

[...] o critério jurídico da puberdade como referência da maior responsabilidade perante atos delituosos. O pupilo era distinguido em púbere e impúbere. Para o segundo caso as penas eram mais brandas. No Brasil, perante as dificuldades para definir com precisão uma ação através da idade, adota-se o conceito de discernimento, aplicado a criança na França desde a época Napoleônica. [...] O discernimento como critério implica tanto na exacerbação dos poderes dos especialistas que subsidiam o juiz [...] como o próprio juiz (SCHEINVAR, 2002, p. 90).

No Brasil, a lógica do pensamento jurídico de aglutinar, dividir, classificar, no que se refere à criança e jovens, anos mais tarde é estruturada a partir do critério etário, utilizando adjetivos “maior” e “menor” e estes se tornam enunciados definidores das relações sociais, é a linha da subjetivação que se tece.

O enunciado das leis para crianças e adolescentes no Brasil, segue a disciplina dos corpos, pensamento muito valorizado pela burguesia e são identificados

[segundo o] arbítrio do juiz (ano 1890), [presença ou ausência de] discernimento (anos 1890, 1921 e 1969), busca da personalidade perversa [nas crianças e jovens] (1927) e, foram estes dispositivos que estruturaram os espaços de confinamento da sociedade disciplinar como a família, a escola, o trabalho em instituições (SHEINVAR, 2002, p. 93).

Aproximam-se as linhas “criança em situação de periculosidade” e “menor” às linhas “delinquente” e “vigiado”. Temos aí a tessitura da falta, mas o fio espiral vibra em tensão e a linha da punição ganha força, procurando ponto de encontro com a proteção. Proteção de quem? Da sociedade? Da aranha?

2.1.2 Segundo dispositivo: Estatuto da Criança e do Adolescente - Teia crianças e jovens. Fio espiral - proteção

A partir da emergência do social, abre-se um conjunto de perspectivas sobre a proteção. Existem ideias diferenciadas que vão desde a proteção produzida pelas relações do espaço familiar até a proteção estatal e jurídica, surgidas com a sociedade industrial, como nos afirma Castel (1998).

A legislação a partir da metade do século XIX começa a refletir uma preocupação com a educação das crianças.

Leis começaram a tratar da regulamentação do Ensino Primário e Secundário e havia incentivos para que fossem abertas escolas [...]. Podemos observar os primeiros movimentos de produção da escola como estabelecimento próprio, tanto para formação moral quanto intelectual das crianças (BULCÃO, 2002,p. 63).

Rizzini (1995) comenta que, se as medidas para organização de um sistema de ensino público que viabilizasse o acesso da população à educação de forma mais universal, tivessem dado certo, não teríamos políticas discriminatórias instituídas a partir da origem social da criança.

Segundo Bulcão (2002), este dispositivo Código de Menor se manteve por mais de 50 anos, fortaleceu-se com o Estado Novo e a Ditadura Militar, sofreu pequenas transformações (BRASIL, 1979), que só camuflaram os enunciados de abandono e delinquência por “situação irregular”. Essas novas tessituras tinham um esforço intenso para compor novas alquimias que possibilitassem surgimento de novas linhas que, tecidas, tivessem força para romper os processos de subjetivação dominante, o que viabilizaria uma trama cidadã e menos assistencialista, mais transparente e menos camuflada. A necessidade de aproximação das linhas criança e menor que se distanciaram

por décadas se torna emergente diante das mudanças sociais vividas no campo da política, das ciências e das artes.

Ao final da ditadura militar, a tessitura criança – menor começa a ter em seu desenho uma nova linha, o movimento antiditatorial, que envolve manifestações políticas, movimentos sociais, arte e cultura a favor de uma política social mais democrática que culminou em 1990 com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Na década de 90, a espiral do dispositivo Código de Menor, cresce em tensionamento. A dicotomia criança – menor precisa ser rompida legalmente. Temos a homologação da lei nº 8.069 de 13 de julho, que dispõe sobre a proteção integral da Criança e do Adolescente, uma Lei que se propõe fazer a ruptura do Código de Menor, nasce de uma fissura. Igual à flor que brota da terra/vida, na fissura do vida/asfalto, brota o ECA na fissura da ditadura. Ditadura e democracia, dois tempos que coexistem e se tensionam.

Figura 2 – Flor na fissura vida/asfalto



Fonte:Disponível em

http://devanil.com/wp-content/uploads/2011/10/flor_no_asfalto-300x204.jpg.

Acesso em: jan 2012

A sociedade civil manifesta-se contra a prática secular de políticas punitivas, apontando a miséria como maior responsável pelas situações irregulares, consideradas como tais pelas leis anteriores. Muitos estudos e pesquisas dão prosseguimento à análise de um período em que as crianças e jovens apareciam nas ruas como expressão crescente e nítida dos níveis de pobreza e desigualdades sociais existentes no país. Ramos (2004, p. 53) os sintetiza da seguinte forma:

Barros, Santos e Mendonça (1991) com um estudo sobre pobreza, cor e trabalho infanto-juvenil. Rizzini e Rizzini (1991) menores institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de oitenta. Neste estudo é feito um perfil desta criança e adolescente, quanto à institucionalização, quanto aos efeitos da internação sobre as estratégias de sobrevivência destes meninos e meninas, a presença destas crianças e adolescentes quanto ao gênero, sobre as famílias, lugar que ocupa a escola na vida destes meninos e meninas que se encontram nas ruas. Juárez (1991) faz um estudo sobre as características demográficas das crianças de rua. Alves (1991) apresenta um estudo sobre meninos de rua e meninos na rua; estrutura e dinâmica familiar; Vogel e Mello (1991) fazem um estudo sobre a cidade como fascínio e descaminho para a criança

que vai para a rua. Moura (1991) trabalha sobre a família contra a rua fazendo uma análise psicossociológica da dinâmica familiar em condições de pobreza e Faria (1991) estuda sobre os limites da política social brasileira e os problemas da infância e da juventude.

Novo ponto tece a teia Criança e Jovem. As linhas da Constituição Federal de 1988 e da descriminalização da pobreza invadem as relações da sociedade, enunciando nova hegemonia e subjetividade popular. As linhas são tensionadas para mudar o modo da ação, mudar a ação e mudar o modo e a ação. A nova lei perde o conteúdo policial e passa a ser conteúdo da política social no mundo. Os Conselhos de Direitos passam a ser dispositivos que fazem o controle social, o governo passa a ser o executor de políticas para infância e juventude juntamente com a sociedade civil organizada, através das instâncias que são criadas. Não mais repassador de recursos financeiros e ou ditador das normas de funcionamento das instituições fechadas. Surge também o dispositivo Conselho Tutelar que deve zelar pelos direitos de crianças e jovens.

Não se trata de uma continuidade de linha para tecer a teia, trata-se de uma nova linha, que parte de um ponto, exigindo novas misturas, novos territórios, novas relações, novas intersecções. Neste sentido,

a política para infância e a adolescência é parte constitutiva de um projeto de estado. Intervir na cena política é deparar-se com estruturas muito além dos equipamentos sociais que prestam serviços. As transformações postas pelo ECA implicam interferir tanto nas estruturas de controle do estado, como nas relações cotidianas de uma população que vive atravessada por normas, dispositivos e aparelhos sustentados por uma forma hegemônica de poder (SCHEINVAR, 2002, p.105).

Neste contexto mais democrático, as linhas da assistência, proteção e vigilância são tecidas com as linhas da sobrevivência, proteção, desenvolvimento. A trama gera novas linhas? Ou ainda mascara uma infância e uma juventude que necessitam ora de proteção, ora de vigilância? A teia

passa a se construir como teia da vida ou será que na vida da aranha não existem vítimas? Isto ou aquilo? Porque não, isto e aquilo?

Invenções por todos os lados, algumas invenções surpreendem, pois foram estruturadas quando do dispositivo Código de Menor, consolidado nos anos de abandono, negligência, desafetos, discriminação, leis injustas da justiça. A invenção é uma linha para sobrevivência. A brincadeira segue pulsando vida nas infâncias em que foram tecidas a linha criança – menor. Apesar dos ombros terem recebido o peso da responsabilidade do homem do futuro, sem nenhuma condição para isso, a criança insiste em viver a infância quase perdida. O Código de Menor e o ECA coexistem em tensionamento.

Estampada na capa do jornal Zero Hora estão postas as manchetes:

A vida de doze meninos no esgoto de Porto Alegre (capa ZH). Meninos de Rua. Tartarugas Ninjas emergem dos subterrâneos (BRUM, Eliana. Zero Hora, mai, 1993, p. 34).

Sim, eles brincam para sobreviver. “Nós somos os Tartarugas ninjas de Porto Alegre”, é o que responde um dos 12 meninos que estava no subterrâneo quando abordado pela repórter no centro da cidade.

Tartarugas Ninjas, à época, eram personagens celebrizados pelo cinema que viviam nas ruas, nos esgotos de Nova Iorque. Nossos corajosos meninos, entre 11 e 14 anos, saíram do bueiro como se estivessem saindo da cama, se alimentavam dos restos (quem sabe de pizzas, alimento predileto dos personagens novaiorquinos). Não possuem nomes de artistas famosos e tampouco receberam treinamento de lutas marciais para defender os fracos e oprimidos. Suas lutas são pela sobrevivência; são eles os fracos e oprimidos. Suas lutas são contra a fome, contra os policiais que trazem vestígios da ditadura e espancam crianças que roubam para comer, para viver e, depois,

para não ser tão punitivo, levam para o Hospital de Pronto Socorro de Porto Alegre, dizendo que o menino foi atropelado, assim nos conta a matéria publicada pela jornalista Eliane Brum (ZH, 1993).

A reportagem ainda nos conta que o sonho desses meninos é um túnel iluminado:

[...] aí a gente nunca mais sai daqui debaixo, não incomoda mais ninguém e nunca mais vão nos pisar como se a gente fosse rato [...] A gente não nasceu aqui como as tartarugas, mas foi isso que sobrou para nós e é aqui que a gente quer ficar [...] Aqui somos uma família. Se não tem comida para todo mundo ninguém come, até ter para todos (BRUM, Eliane, ZH, mai.1993, p.34)

Meninos que têm como herança o Código de Menor, não têm medo da morte, mas da vida. Eles foram produzidos pela teia que se desenha desde a abolição da escravatura. Resta resistir, eles na invenção lúdica da vida, nós na insistência da criação, da invenção de novas formas de escrita, de fazer, de saber-poder. Na invenção de novas linhas de visibilidade, enunciação e subjetivação que se entrecruzem e se misturem.

Tartarugas não ficam presas a uma teia de aranha como os insetos, mas podem morrer ao ser picadas por uma aranha. Será que eles escaparam? Para onde, para um túnel escuro? Que luzes são estas que eles querem que iluminem seu túnel? Será que é uma tentativa de fuga? Dizem que quando se destrói a teia, se mata a aranha e seus vínculos. Sem vínculos, perdem a vida? Por onde estão os vínculos dos Tartarugas Ninja? Estão eles fazendo novas conexões? Ou a morte chegou primeiro?

Que luzes seriam essas? Da vanguarda iluminada dos salvadores da barbárie que trariam luz ao túnel escuro ou das novas linhas a serem tecidas pela teia Criança e Jovens? A linha da invenção conecta com a linha Meninos e

Meninas de Rua, cujo tensionamento está nas relações de força e dominação, exploração e submissão, proteção e punição.

Naturalizados e causando espanto quando saltam de bueiros ou quando chegam à escola em uma cadeira de rodas emprestada e com o pé infeccionado. Estes jovens colocam em xeque o pensamento técnico científico médico e social, provocando práticas diferenciadas, de trabalho e cuidado, que afetam a subjetividade das crianças e jovens que estão nas ruas, da sociedade e dos próprios técnicos que trabalham de forma diferenciada das formas convencionadas.

A implicação, a não neutralidade intelectual diante da realidade é uma possibilidade de transformação, propiciando uma nova tessitura. É uma cartografia que vai sendo desenhada, por exercícios permanentes de olhar para a teia e compreender suas conexões.

No século XIX, a valorização da noção de intimidade vigora, a família nuclear é o ideal seguro, para quem os manuais de regras de conduta são escritos por médicos higienistas. No século XX, o poder público assume mais claramente suas responsabilidades a partir de estruturas que são criadas para dar conta do que o aparato legal exige, mas o interesse público segue operando a partir dos interesses privados.

Procuramos o público com objetivos privados. Enquanto no século XVIII a sociedade tem claramente demarcadas as fronteiras entre as esferas complementares da vida social, nos séculos posteriores, elas se borram a tal ponto que se perde as referências dos limites entre uma e outra (RAGO, 1993, p 15)

Embora a crise econômica, política e administrativa não possa ser apagada por decreto, as atitudes e as invenções cotidianas podem aos poucos romper com algumas lógicas de tessituras que se tornaram heranças, produzindo fissuras, brechas. Romper com a continuidade de algumas linhas

que tecem a teia, repleta de heranças equivocadas sobre crianças e jovens desfavorecidos é uma das possibilidades. Mesmo assim, sempre se corre o risco da repetição, ainda que se enuncie a favor da ruptura tal qual sucedeu no esforço do SAM ser substituído pela FUNABEM (SCHEINVAR,2002). O dispositivo Estatuto da Criança e do Adolescente se configura com muita invenção e muita tensão.

Sobreviventes e conhecedores da herança da vanguarda enchem seus pulmões de ar e força na construção de uma cidade que acolha suas crianças e jovens em situação de rua. Um novo fio a ser tecido na teia está sendo tramado para dar potência ao ECA.

Foucault (2008) nos diz que a arte de governar está ligada à emergência do problema da população cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança que se diluem na população, criando uma mentalidade, uma linguagem, fortalecida na prática disciplinar. O autor sustenta que

[...] temos, de fato, um triângulo – soberania, disciplina e gestão governamental – uma gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p.143).

As experiências alternativas, ensaios, acontecimentos surgidos nos anos 70 vão compondo a tessitura da linha da teia que se conecta com a abertura política, com a potência dos movimentos sociais, entre eles o Movimento Nacional de Meninos e Meninas em Situação de Rua (MNMNR), fazendo com que o artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil seja conhecido por todos.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A exigência de expansão das estruturas de atendimento é tensionada. O modelo de atendimento que tinha como característica a internação, repercutiu individualmente em todas as crianças e jovens que eram privados de liberdade e coletivamente os danos e marcas deixados foram a discriminação e a estigmatização. As instituições fechadas, assistenciais e repressivas incorporaram e fundamentaram em seu papel, a função de transformar indivíduos em sujeitos dóceis (REIS, 2002).

Os movimentos sociais passam a exigir modificações no modo de fazer o atendimento assistencial, propondo programas preventivos e regime de semi-internatos que possibilitassem às crianças e aos jovens um convívio comunitário. Há tensão entre a linha internação e a linha inserção. Esta trama teve a luta cotidiana de trabalhadores / militantes¹⁴ que organizaram fóruns de discussões, conferências e ações, mostrando que existiam outras formas de atender estas crianças e jovens. Estes não poderiam mais ser recolhidos das ruas, mas convidados a comporem outros espaços de convívio. Constituíam-se uma relação em que o diálogo era a principal ferramenta de trabalho.

Diversos grupos se organizavam pelas cidades brasileiras, constituindo documentos e manifestações para os governantes, aprovando encaminhamentos e ações em conferências; algumas lutas locais passam a ser nacionais, exigindo do governo uma gestão participativa, em que o modo de fazer precisa ser inventado.

¹⁴ Em sua dissertação de mestrado, Fernanda Streppel cita Vinadé e Guareschi (2007, p. 73) para quem “militar hoje, é agir, é lutar, é estar imbuído do espírito coletivo, é criticar, contestar, não conformar-se com um mundo de valores individuais, competitivos, narcísicos e de consumo comandam as subjetividades e ações políticas”.

Segundo Boucinha (2010), após aprovação da lei, as expectativas quanto às conquistas que o ECA poderia oportunizar eram grandes. Em Porto Alegre (RS), a primeira Conferência Municipal para Infância e a Adolescência realizada em outubro de 1994, firmou o Pacto pela Infância,

[...] que expressava todo o movimento nacional e internacional que estava ocorrendo em prol dos direitos das crianças e dos adolescentes, estabelecendo compromissos entre as autoridades e a população (Boucinha, 2010, p.18).

O Pacto pela Infância continha trinta compromissos, subdivididos em quatro grandes áreas de atuação: educação, saúde, família e proteção especial.

Nas conexões dos fios da teia, na ação política, pequenos detalhes poderiam representar revoluções, novas tramas. Modificar o uso da palavra “menor” para se referir a crianças e jovens, por exemplo, foi um processo árduo e incansável que certamente marcou e flexibilizou as linhas da teia Criança e Jovem na sociedade, nos grupos, nos indivíduos. Aconteceram movimentos que efetuaram mudanças, que pareciam não obedecer ao ritmo da história, por isso, em alguns momentos foi tão penoso para alguns e tão gratificante para outros, penoso para aqueles que não queriam mudanças e gratificante para aqueles que queriam ver as crianças e jovens ocupando espaços nesta cidade como sujeitos de direito.

Em uma reunião do Fórum de Políticas Sociais¹⁵, que ocorreu na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, no ano de 1999, quando eram pensadas algumas ações de política pública articulada para convidar as crianças e jovens a saírem das ruas da cidade, o parceiro da Polícia Militar, para surpresa de

¹⁵ Fórum do Governo Municipal que reúne todas as secretarias que possuem interface com as Políticas Sociais (Secretarias do governo, saúde, assistência social, educação, desenvolvimento econômico, esporte cultura e lazer, finanças, planejamento, meio ambiente, limpeza urbana, transporte).

muitos, exclamou: - “Ah! Agora entendo porque vocês não falam “menor”! Isso diminui, discrimina as crianças e jovens”!

Esta fala significou resultado de anos de trabalho com este representante da polícia, que percebeu em uma das inúmeras reuniões que a questão não era só mudar o modo de enunciar, de fazer referência às crianças e jovens em situação de rua de nossa cidade, mas mudar a concepção de uma política que estava tramada à linha “menor”.

E assim, as formas de chamar, de fazer referência, também passam por diversas linhas: criança, menor, de rua, na rua, em situação de rua, rua sobrevivência, rua moradia etc. Rizzini e Rizzini (1991) salientam que a partir de meados da década de 80 foi divulgada uma nova forma de denominar os meninos e meninas que se encontram nas ruas:

[...] estabelece-se uma distinção clara entre os grupos de crianças e adolescentes que estão nas ruas: os que moram e dormem nas ruas sendo denominados meninos e/ou meninas de rua e os que passam os dias nas ruas meninos e/ou meninas nas ruas. Esta distinção foi resultado do conhecimento adquirido, em anos anteriores, sobre a realidade de vida destas crianças e adolescentes e torna-se possível a partir da constatação de que a grande maioria destas crianças e jovens que se encontram nas ruas retornam para casa no final do dia (RIZZINI e RIZZINI, 1991 p. 76).

O uso do termo, meninos e meninas **de** rua e meninos e meninas **na** rua tem sua discussão em inúmeros fóruns, em inúmeras cidades, em várias Conferências que tratavam sobre atenção integral e garantia de direitos, buscando a responsabilização frente a estas crianças e jovens. Mais tarde, o regime de enunciação que prevaleceu, foi “crianças e jovens em situação de rua”, garantindo temporalidade de permanência na rua, com condições de possibilidades de saída.

Já Koller e Hultz (1996) afirmam que se trata apenas de uma questão de terminologia e que a referência “crianças e adolescentes em situação de rua”

existe por razões metodológicas que facilitam a literatura, considerando a complexidade do espaço da rua.

Para os trabalhadores / militantes da época (anos 90) era bem mais que isso, a forma como fazer referência às crianças e jovens era o que também garantia o tensionamento do dispositivo ECA. Cabe ressaltar, que a vibração da tessitura ECA, não se dava apenas entre a política, a polícia, as comunidades e os espaços de atendimento. Também existia tensão com as universidades, pois a forma como utilizavam estes meninos e meninas em suas pesquisas “científicas” era questionada.

Trabalhadores sociais da cidade de Porto Alegre, envolvidos com a causa da infância e juventude perceberam que precisavam educar não somente as crianças e jovens, mas a cidade. Estávamos tratando de linhas de visibilidade e o discurso de poder dava indícios de mudanças na sua “correlação de forças entre os mecanismos jurídico-legais, os mecanismos disciplinares e os mecanismos de segurança”. (FOUCAULT, 2008, p. 11). Éramos o povo e não a população, conforme expressão do autor. Achamos que não! Seguíamos sendo população¹⁶, tensionando a linha de força, mas submetidos à mesma lógica excludente na condição de trabalhadores sociais.

[...] vemos estabelecer-se uma linha divisória na qual o povo aparece como sendo, de uma maneira geral, aquele que resiste à regulação da população, que tenta escapar deste dispositivo pelo qual a população existe, se mantém, subsiste [...] o sujeito coletivo população é muito diferente do sujeito coletivo constituído e criado pelo contrato social (FOUCAULT, 2008, p. 58).

¹⁶ Foucault (2008) apresenta, em Segurança Território e População, as modulações da noção de população, desde a lógica do soberano, ao plano disciplinar, e por fim no contexto da sociedade de segurança. Neste propõe que pensemos a população como objeto de ação econômico-política do governo: “melhorar as condições da população, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde”. População aqui entendida como corpos populacionais, cujas condutas passam a ser controladas, conduzidas, medidas, por um conjunto de procedimentos que compõem determinada arte de governar, determinada racionalidade, tendo a normalização como um dos mecanismos de controle.

A história não é linear e a segurança garante que sejamos mais um nas estatísticas populacionais e um conjunto de mecanismos controlam a vida, ao que Foucault (2008) chama de Biopoder:

[...] o conjunto de mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana (FOUCAULT, 2008, p.3).

Hoje para o sistema de segurança funcionar temos uma inflação do código jurídico, pois o conjunto de medidas legislativas, decretos e regulamentos aumentaram significativamente com o crescimento das cidades e a necessidade de administrá-las permite, segundo Foucault (2008), a implantação de mecanismos de segurança e tecnologias de poder.

Enquanto o dispositivo Código de Menor tratava a questão da criança e do adolescente como questão de classe social, ou seja, de direitos parciais ao pobre, o dispositivo ECA encaminhava a garantia de direitos e na leveza do algodão, a linha da vigilância ficava ali, à espreita.

As linhas tensionadoras do ECA, foram provocadoras para que a intenção se transformasse em prática, mas sempre com forças favoráveis e contrárias, pois para algumas autoridades policiais e judiciárias, o ECA atrapalhava a ação de enfrentamento dos meninos e meninas em situação de rua, pois desde a vigência da lei não se poderia mais recolhê-los. Essa visão era compartilhada por muitos cidadãos e cidadãs que não queriam esta população visível na cidade.

Movimentos mais organizados próximos à esquerda política criam o Partido dos Trabalhadores em 1980. Com isto, o povo tem mais voz e vez nas decisões dos rumos do país. Nos anos 90, a reforma da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) se sustentava nas diretrizes neoliberais, adotadas no governo Fernando Henrique Cardoso. A perspectiva da educação pertence à esfera do mercado, preconizado pelos diversos organismos internacionais como o FMI e a UNESCO. A postura neoliberal é hegemônica e estimula o estado mínimo e a competitividade.

Em 1994 é realizado o Pacto pela Infância e Juventude de Porto Alegre, com o slogan “Criança não é menor. É a maior prioridade”¹⁷. Neste momento diversos serviços foram criados buscando garantir o direito à convivência familiar e comunitária, previstos no ECA.

Apesar de diversas iniciativas, mantém-se ainda fortemente a dualidade: para uma infância e juventude são garantidas as políticas sociais básicas da saúde, educação e profissionalização; para a outra infância oferece-se a política de segurança, através do "acesso" à rua, ao trabalho precoce e ao delito.

Aliás, esta proposta se estende por todos os países da América Latina. Enquanto no resto do mundo usa-se a segurança para o controle do delito, no continente latino-americano usa-se a política de segurança para o controle social da pobreza. Essa talvez seja a maior das perversidades cometidas contra as crianças e jovens (SPOSITO, 2003, p 18).

Para compreendermos a atual tensão das linhas de segurança e controle é importante percebermos o cenário político nos anos 80 e 90. A nova Constituição Brasileira criada em 1988 é responsável por mudanças radicais no modo de fazer política do país, por exemplo, citamos o movimento das Diretas Já, exigindo eleições diretas para Presidência do Brasil.

¹⁷ Documento elaborado na 1ª Conferência Municipal da Infância e Adolescência.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente em vigor, foram necessários reordenamentos institucionais, novos serviços e conselhos foram criados nas três esferas governamentais. A nova trama de linhas produziu mudanças na forma de operar as políticas públicas e o controle social nas áreas da assistência social e saúde e foram criadas outras leis, como a Lei Orgânica da Assistência Social, por exemplo.

Costa (1990) nos lembra de que o ECA teve três linhas tecidas: a jurídica, a política pública e a do movimento social. Esta última reunia representantes de entidades não governamentais que pertenciam ao Fórum de Direitos da Criança e do Adolescente que traziam em sua trama também os advogados pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), os médicos pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e os empresários pela Associação de Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ), representantes que, há bem pouco tempo enquanto categoria, fortaleciam e defendiam o Código de Menores.

Esta mudança na tessitura do movimento social estimula novas conexões para a teia no que se refere a mudanças de conteúdo, método e gestão que reorganizam as políticas públicas em políticas sociais básicas, assistenciais e de proteção especial. Faz com que seja prevista uma política de atendimento através de uma rede articulada de ações governamentais e não governamentais. Destaca as políticas sociais básicas, políticas e programas de assistência social e serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão (BRASIL, Art. 89,1990).

Como diretriz, esta política aponta a descentralização político-administrativa, incentivando a municipalização do atendimento, a criação de

fundos vinculados respectivamente a seus conselhos dos direitos da criança e do adolescente, municipal, estadual e nacional e a criação e manutenção de programas específicos (BRASIL, Art. 88, 1990), sendo a participação popular a linha que vibra permanentemente na teia criança e juventude, constituindo encontros junto à sociedade que dão visibilidade à garantia de direitos.

Esta teia Criança e Jovem possui na sua trama um sistema de garantia de direitos que propõe a promoção, controle e defesa, tecidos com as linhas de atendimento, vigilância e responsabilização, que têm intersecções com as políticas de assistência, saúde e educação. Estas políticas também tecem tramas com os Conselhos de Direitos, nas esferas municipal, estadual e federal e os Conselhos Setoriais.

É importante ressaltar que as linhas da vigilância e controle do dispositivo ECA têm outra tessitura, diferente da que compunha o dispositivo Código de Menor. No ECA estas linhas fazem a trama do controle social voltada ao acompanhamento e fiscalização do cumprimento dos direitos sociais. E, ainda, nesta trama temos o controle das ações de atendimento, previstas no Sistema de Garantias de Direitos¹⁸, mas com outra função, que é a de mensurar o impacto social no atendimento às necessidades humanas.

¹⁸ O Sistema de Garantia de Direitos prevê defesa, promoção e controle social dos direitos. “Articulação” é uma das palavras-chave da política de atendimento à criança e ao adolescente a ser implementada com base no ECA, na medida em que, para obtenção da almejada proteção integral aos direitos e interesses infanto-juvenis, faz-se necessária uma ação conjunta – e coordenada - tanto do Poder Público quanto da sociedade civil organizada e entidades que a representem. A coordenação de tais ações e iniciativas, bem como a construção de uma verdadeira “rede de proteção” aos direitos infanto-juvenis, é tarefa que cabe, primordialmente, aos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, cuja principal característica é a composição paritária entre governo e sociedade. Assim sendo, sob a coordenação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente (notadamente em nível municipal, haja vista que a municipalização do atendimento é a diretriz primeira da política idealizada pela Lei nº 8.069/1990 para proteção integral dos direitos infanto-juvenis), os mais diversos serviços públicos (a exemplo dos CREAS, CRAS, CAPS, etc.), assim como programas de atendimento executados por órgãos e entidades governamentais e não governamentais, devem se articular, estabelecendo “protocolos” de atendimento interinstitucional, definindo fluxos e “referenciais”, que permitam a rápida identificação dos setores e profissionais que deverão ser acionados

As diretrizes do ECA são a formulação e a avaliação de diretrizes e políticas para a infância e juventude, em regime de cogestão democrática, com a participação da sociedade civil organizada, por meio dos Conselhos dos Direitos que são deliberativos e normatizadores. Observa-se aqui outra trama que modifica condições de possibilidades, a linha da normatização vibra através dos Conselhos de Direitos, não há mais uma única imposição da aristocracia. Mas há uma lacuna, existe um ciclo de omissão, violência, exploração e impunidade que também está associado a "corrigir", "disciplinar" e "reformatar". Linhas de uma história, de um arquivo que insiste em tensionar. Ora avança o controle da população, ora suspira o povo, e, no ato da palavra, do diálogo, no esforço da inserção, nasce a escola aberta, na coexistência de tempos e lugares marcados pelo Código de Menor e ECA.

sempre que surgir determinada situação de ameaça ou violação de direitos de crianças e adolescentes, que deverão agir de forma integrada, na perspectiva de que o problema seja solucionado da forma mais rápida e eficaz possível (cf. arts. 1º, 4º e 259. par. único, do ECA). Sobre a necessária formação continuada dos diversos operadores do "Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente", vide art. 92, §3º, do ECA e Resolução nº 112/2006, do CONANDA, publicada no DOU de 30/03/2006. Vide também as Resoluções do CONANDA de nºs 113/2006, publicada no DOU de 20/04/2006, e 117/2006, de publicada no DOU de 12/07/2006, que dispõem sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do "Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente" (BRASIL,2010)

3 “QUE ESCOLA ABERTA É ESSA QUE O CARA NÃO PODE ENTRAR”? O QUE PODE A EPA COMO ACONTECIMENTO? ACOLHIMENTALIZAÇÃO.

Educar a rua, educar a cidade, estabelecer relações para incluir. Escolas abertas são escolas que dão atendimento para meninos e meninas em situação de rua e vulnerabilidade social, com uma proposta de funcionamento diferenciada.

Em 1985, surge a primeira escola aberta de Porto Alegre, na Vila Cruzeiro do Sul¹⁹, a partir de uma iniciativa do governo do Estado, para meninos e meninas desta comunidade. Em 1986, organiza-se uma comissão local com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR)²⁰ para realizar abordagens na cidade.

Os anos marcam o tempo, e, nestes tempos, muitos espaços de proteção foram constituídos em cidades brasileiras, afinal era preciso acontecimentalizar o ECA. Porto Alegre foi a primeira cidade brasileira a implantar os Conselhos Tutelares e o Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes e, neste processo, a Escola Municipal de Ensino

¹⁹ A região da Cruzeiro é composta pelos bairros: Medianeira e Santa Tereza e tem 65.926 habitantes, representando 4,68% da população do município (dados preliminares do Censo 2010). Com área de 6,82 km², representa 1,43% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 9.666,57 habitantes por km². A taxa de analfabetismo é de 6,2% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 7,3 salários mínimos. Disponível: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/>> Acesso em: jan.2012 .

²⁰ O MNMMR tem por objetivo a defesa dos direitos da infância e da adolescência. É um movimento de natureza política, social e cultural. Nasceu como expressão de um momento histórico muito particular do processo de formação da cidadania brasileira: a luta democrática contra o autoritarismo. Naquele momento ganhava expressão a articulação de grupos de educadores de rua, de pessoas engajadas em diversos programas de atendimento a crianças e adolescentes nas diferentes regiões do país e técnicos de instituições oficiais que desenvolviam, desde o início dos anos 80, as experiências conhecidas como alternativas comunitárias de atendimento a meninos e meninas de rua. Disponível em: <<http://www.redeamigadacrianca.org.br>>. Acesso em: jan.2012.

Fundamental Porto Alegre foi criada pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre para ser mais um dos dispositivos de acolhimento e cuidado da teia criança e juventude.

Era o tensionamento da linha proteção, proporcionar o direito à educação a crianças e adolescentes que vivem nas ruas, excluídos da escolarização formal. Muitas linhas foram tramadas, conectadas para que esta escola se erguesse. Trabalhadores militantes do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA), que desde a sua criação, em 1989, atendia parte da população que não teve acesso à escola ou se encontrava fora dela, inicia movimentos de conversa sobre a Escola Aberta do Centro (futura EPA), isso era 1993²¹.

Dos subterrâneos do Mercado Público e da Prefeitura brotaram [...] 12 meninos de rua com idades entre 12 e 14 anos. Sujos estonteados pelo cheirinho da loló, cabelos piolhentos desgranhados e as roupas rasgadas, eles saíram um a um dos bueiros como se tivessem saído da cama. A luz do sol ofuscava os olhos habituados a escuridão e eles piscaram repetidas vezes. As pessoas que davam passadas largas rumo as repartições do centro da cidade diminuíram a velocidade diante daquela gurizada que o asfalto da rua paria bem debaixo dos seus pés. Nos subterrâneos de Nova Iorque vivem as tartarugas ninjas, heróis de filmes e de desenho animado ídolos das crianças do mundo inteiro. A multidão olhava estarecida, os meninos estropiados que emergiam das catacumbas da capital, alguns ainda chupando bico, declararam em desafio: “Somos as tartarugas ninjas de Porto Alegre” [...] À noite, entorpecidos pelo cheirinho da loló e assustados pela escuridão, onde só despontam os olhinhos miúdos e frios das ratazanas, as tartarugas ninjas tem o mesmo sonho. “A gente quer que nos deem um túnel comprido com luz” [...]”Aí a gente nunca mais sai daqui debaixo, não incomoda mais ninguém e nunca mais vão nos pisar como se a gente fosse rato”(BRUM, Eliana. ZERO HORA, mai., 1993, p. 34).

A escola nasce na rua, o acesso é livre, nada para impedir, nem portas, nem teto, nem chão, nem paredes, nem preconceitos. Assim começou a Escola Porto Alegre, com o simpático apelido de EPA. Nas ruas, nas praças, nos

²¹ Disponível em: <<http://coletivoepa.wikispaces.com/Hist%C3%B3ria+da+EPA>>. Acesso em: jan.2012

cantos da Cidade, acolhendo jovens em situação de rua e drogadição que quisessem aprender e ensinar. A EPA nasce da convicção de diversos educadores sobre uma proposta de educação cidadã e busca contemplar um contingente da população da região central da cidade que até então não tinha acesso à escola.

A EPA foi erguida no centro da cidade, na Rua Washington Luis, 203. Como vários equipamentos sociais das políticas públicas, ainda funciona em prédio provisório, localizado bem próximo à Usina do Gasômetro, situando-se entre a fábrica de cimento do Departamento de Esgoto Pluvial (DEP) e a estação de tratamento de esgoto do Departamento Municipal de Água e Esgoto (DMAE), embaixo do aeromóvel, projeto que nunca foi concluído e aparenta esta incompletude. Na vizinhança algumas escolas de classe média, a Vila Chocolate, órgãos do Governo Federal (como INCRA, Receita Federal, Banco Central do Brasil) e Câmara de Vereadores de Porto Alegre. É uma escola da rede municipal de ensino vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SMED) e funciona na modalidade Educação de Jovens Adultos (EJA), atualmente com ensino fundamental completo. Faz três anos que a direção da escola e sua equipe conquistaram este espaço que até então funcionava ofertando ensino fundamental incompleto.

Uma escola diferenciada, por que não estaria localizada em um lugar diferenciado? É, no mínimo, um lugar estranho para uma escola. Sim, pois o fato de uma escola para jovens em situação de vulnerabilidade estar cercada de dejetos humanos e pó de cimento diz respeito a um lugar diferenciado, ou não?

Fotografia 1 – Criação da EPA²²

Fonte: Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/epa/histora.html> < acesso em jan.2012

A EPA é um lugar diferenciado, desde sua localização até sua concepção. Não é uma escola regular, é uma escola aberta, mas não é igual a outras escolas abertas, pois atende jovens em situação de rua e drogadição. Não é para ser permanente, mas sim, travessia, buscando a integração dos jovens em suas respectivas comunidades. Sua política tem linhas de educação, de saúde e de assistência social que se tramam e compõem uma teia que acolhe. Acolhe como a saúde e a assistência social. Não é serviço de saúde, ainda que faça acompanhamento de atendimento psiquiátrico, tuberculose, HIV, entre outros, sob o pressuposto a Política de Redução de Danos²³. Não é serviço social, mas busca encontrar identidades, documentos e organiza

²² 1995 - Gabinete da Prefeitura Municipal de Porto Alegre: os futuros estudantes da Escola Aberta do Centro solicitam ao vice-prefeito a mudança do nome e que – como todos na rua, ganharia um apelido, EPA.

²³ Art. 2º Definir que a redução de danos sociais e à saúde, decorrentes do uso de produtos, substâncias ou drogas que causem dependência, desenvolva-se por meio de ações de saúde dirigidas a usuários ou a dependentes que não podem, não conseguem ou não querem interromper o referido uso, tendo como objetivo reduzir os riscos associados sem, necessariamente, intervir na oferta ou no consumo (BRASIL, 2005).

formas de subsistência com o Núcleo do Trabalho Educativo, faz abordagem de rua e visitas domiciliares, atende à família daqueles que possuem este vínculo.

No mês março do ano de 2005 chegou à Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA), um adolescente de 17 anos, com traços indígenas, agitado, com algumas dificuldades de fala. Ele vinha encaminhado pelo LDB, um serviço sócio educativo voltado ao atendimento da rua. Como bagagem A. (assim vamos tratá-lo) trazia uma história de vida, em parte documentada pelos registros de alguns serviços por onde passara, e, em parte constituída por um misto de lembranças e imaginações. Pouco se sabia de sua vida. O pai teria sido assassinado, conforme alguns dos seus relatos, posteriormente visitando uma família conhecida sua, soube-se de outra versão, teria tido um derrame e um atropelamento. A mãe, sozinha, com o filho único, fora expulsa de casa por traficantes e passou a morar nas ruas, onde recolhiam papel e pediam. A. dizia ter estudado até o terceiro ano numa escola próxima de onde morava antes do reassentamento, num loteamento do departamento municipal de habitação. Casa nova, saneamento, melhores condições de vida, parecia ser o destino dele. Mas não foi isso que aconteceu. Morre o pai, a mãe tem dificuldade de sustentar-se com o filho, e por fim até a moradia lhe é tirada. A abordagem da fundação de assistência social e cidadania (FASC) encontrou-os nessa situação.[...] Em 2011, através de pesquisa da escola junto ao Departamento Municipal de Habitação, descobre-se cópia da documentação dos seus pais, utilizada para aquisição da casa onde moravam, a partir daí, com o apoio de uma advogada que estava auxiliando voluntariamente numa tentativa de registro tardio, são feitas novas buscas cartoriais e, finalmente, é encontrada sua certidão de nascimento, descobrindo-se assim, o verdadeiro nome de seus pais e o seu próprio. A. agora “nasce” oficialmente, após o trabalho da EPA, só agora, aos 23 anos, A. começa a resgatar sua história, só agora o nome correto, só agora alguma possibilidade de acesso à cidadania que lhe foi negada pelo estado e pela sociedade que não conseguiu proteger a criança e agora estão em dívida com o homem [...] Ele quer ter sua carteira de trabalho, um emprego. Tem apenas o sonho de uma vida normal e com dignidade (Oficina com Professores, 2011)

A Escola atende jovens entre 16 e 24 anos, portanto adolescentes e jovens adultos que pertencem ao público de média e alta complexidade²⁴. Tem função de escola e é formuladora de políticas para infância e juventude, pois participa de fóruns da cidade que organizam e pensam estratégias para a situação de rua e drogadição. Tem 17 anos. É uma jovem adulta solitária, pois não tem referências na rede de escolas municipais. Pertence a uma rede de atendimento da Assistência Social. É um espaço híbrido, é um espaço “entre”.

²⁴ Proteção Social Especial (PSE) de Média Complexidade oferta atendimento especializado a famílias de indivíduos que vivenciam situações de vulnerabilidade, com direitos violados, geralmente inseridos no núcleo familiar. A convivência familiar está mantida, embora vínculos possam estar fragilizados ou até mesmo ameaçados. PSE de Alta Complexidade oferece atendimento às famílias e indivíduos que se encontram em situação de abandono, ameaça ou violação de direitos, necessitando de acolhimento provisório, fora do seu núcleo familiar de origem. (BRASIL, 2004).

Seu nome foi uma estudante quem sugeriu. A escola se construiu com os estudantes que a habitaram e deram vida a uma proposta de educação diferente, antes mesmo da existência de portas, janelas e telhado! A escola acontece entre-vidas, emergindo de tensionamentos de linhas que compõem a teia criança e juventude, a linha da subjetividade vibra, tem vida, tem encontros, tem conexões. Foi um período em que os vínculos eram regados com confiança e franqueza, tratava-se de um momento originário da história. Era possível educar com firmeza e liberdade, onde os educadores estavam em constante troca e possuíam clareza de sua função: convidar a sair das ruas do centro da cidade as crianças e jovens.

Me apeguei muito a uma professora e quando ela foi embora achei que iria deixar de estudar que não conseguiria estudar com outras pessoas, mas vi que conseguia e ficar na escola ajudou a ir para frente (REIS e SALERNO, 2010b, p. 88).

O desejo do novo construía e fortalecia a teia da criança e juventude, constituindo novas forças que tramavam no interstício da prática, tecendo uma fibra pedagógica consistente e única. O diferencial estava na construção coletiva dos diversos atores sociais, educadores e as crianças e os jovens. O compromisso com a mudança social era premissa de qualquer prática.

A EPA inicialmente foi chamada de Escola Aberta do Centro com o objetivo de:

[...] proporcionar às crianças e adolescentes socialmente excluídos o acesso ao conhecimento elaborado historicamente pela humanidade, instrumentalizando-os para que consigam reconhecer seus direitos, assim como a necessidade de reivindicá-los, intervindo no processo de inclusão social de crianças e adolescentes com trajetória de rua. Os educadores da escola são por essência educadores sociais, em consonância com os demais atores dessa rede de atendimento (REIS e MAZZAROTTO, 2002, p. 48).

A rua possui uma lógica diferente da vida em espaço protegido, assim como a rede de vínculos, portanto a escola se estruturou com regras mais

flexíveis, para que cada jovem pudesse, a partir desta lógica, estabelecer seus vínculos. Neste aspecto, o acolhimento recebe destaque no que se refere à metodologia a ser adotada pela escola, pois é o acolhimento que dará intensidade e vibração para a linha inserção.

Definir as crianças e jovens como moradores de rua ou em situação de rua é limitá-los a uma trama que amarra, dá um nó, cria um confinamento cotidiano, em que as saídas, os escapes ficam cada vez mais restritos e controlados, a identidade construída à revelia dos sujeitos em questão, fica capturada na teia crianças e jovens em situação irregular.

A imagem que muitos fazem da rua é de um local perverso e prejudicial, pois oferece experiências negativas, que induzem a práticas sociais perigosas ou anti-sociais, como a delinquência. Independente da prática vivenciada no espaço público, as crianças e jovens em situação de rua são vistas como uma ameaça para a sociedade e são rejeitadas (ESPINHEIRA, 1993).

Muitas vezes as crianças e jovens também fazem uma avaliação negativa da rua, verbalizando isso no cotidiano da escola. A rua pode ser considerada como um lugar sujeito à violência, como pode estar associada às práticas de delinquência e/ou ao uso de drogas. Porém, alguns se incluem como praticantes das mesmas e, embora tais atividades não sejam aceitas pela sociedade, algumas vezes tornam-se necessárias como estratégia para garantir a sobrevivência. Outros deixam claro que não são usuários de drogas e/ou assaltantes, embora saibam que são vistos como tais. Basta estar na rua ou andar com quem está na rua para ser rotulado como morador de rua, delinquente e drogado.

Se os amigos usam drogas, alguns optam em não serem amigos por que não gostam de drogas. Morador de rua corre para dormir, estudar, comer, se cobre com um saco de lixo quando chove e não se

molha, gente de pose se molha, mas não se cobre com nada que não seja um guarda chuva (Oficina com Jovens na EPA, 2011).

A rua também se apresenta cheia de excitação, oportunidades e aventuras (ESPINHEIRA, 1993). É nela que esses jovens constituem seu mundo, trabalhando, brincando e estabelecendo relações sociais com grupos de iguais. A rua é um espaço propício à diversão, às relações sociais e ao trabalho, que é valorizado porque propicia aquisição de dinheiro. É um encontro de contradições, de tensionamentos, pois ao mesmo tempo em que é atraente, por propiciar meios para garantir a sobrevivência, também é um lugar árduo, de difícil sobrevivência. É intenso e tenso. Isto se revela mais uma pista quando na narrativa da A aranha e do pé novos encaminhamentos e parcerias se constituem numa direção que não escuta a real necessidade do jovem, a saber:

O serviço da Assistência o acompanha após curativos feitos até a parada de ônibus e este recebe passagens para ir para casa. Ricardo não vai para casa, segue na rua, pois machucado ganha mais facilmente dinheiro e na sua avaliação isso logo vai melhorar. (Narrativa: A aranha e o pé, 2010).

Na EPA o acolhimento é o acontecimento da inserção. “O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (DELEUZE, 2009, p. 115). É o sentido, e segue:

Não há acontecimentos privados e outros coletivos, como não há individual e universal, particularidades e generalidades. Tudo é singular e por isso coletivo e privado ao mesmo tempo, particular e geral, nem individual, nem universal. [...] que acontecimento privado não tem todas as suas coordenadas, isto é, todas as suas singularidades são impessoais sociais.

Na narrativa “A aranha e o pé”, a busca por ajuda dos jovens para solucionar o problema da picada da aranha que resulta em dificuldade de caminhar, encontra eco em linhas de cidadania e solidariedade, quando um paraplégico empresta aquilo que não tem: “as suas pernas”! Por ora traduzida em forma de cadeira de rodas, por alguns instantes o vínculo e a confiança

vibram forte através de uma pedra que sustenta o corpo em um muro daquele que emprestou a cadeira de rodas (suas pernas), em uma rua qualquer no centro da cidade, para desconhecidos quaisquer necessitados de ajuda. Estas linhas do vínculo e da confiança são a tranquilidade para espera do retorno de suas pernas, de sua mobilidade pois,

[...] um cidadão solidário [que] compreendeu a dor e necessidade do próximo e emprestou o que lhe é muito importante na vida, suas pernas. Um paraplégico emprestou suas pernas para Ricardo chegar até a escola (A aranha e o pé, 2010).

Foucault (1999; 2002) nos ajuda a pensar sobre o modo pelo qual os discursos sanitários ajudaram a construir conceitos que operam na produção de subjetividade. Desta forma, uma prática social, desenhada por linhas tramadas no Código de Menor e no ECA, inscrevem enunciados que se produzem sobre os sujeitos e produzem linhas de visibilidade para determinadas categorias, no nosso caso, “meninos e meninas em situação de rua”. Isto é tão intenso, que as crianças e jovens se reconhecem nesta categoria. Junto a isto, coexiste a rede de solidariedade e de preconceitos.

A aranha que pica Ricardo pica também José (seu amigo), o dono da cadeira de rodas, o professor Pedro, a equipe da escola, a assistência social a saúde, a educação.

Então, pergunta-se que lugar ocupa a educação na vida desses jovens em situação de vulnerabilidade social? Que lugar a saúde pública dá a esses jovens? Por que esses jovens procuram ajuda na escola e não no posto de saúde? Como acontecem os encontros ético-políticos no modo de dizer e fazer da EPA? Para os trabalhadores e um estudante, as respostas a essas questões desvelam contradições próprias da instituição e também, boas expectativas de construção de futuro. Respectivamente é o que afirmam:

Momento de tensão, afinal a escola não pode atender, não é posto de saúde, tampouco ambulatório. Começa um zum zum zum. Alguém tem que ir ao portão dizer que eles precisam ir até o Serviço de Saúde. A diretora e explica o papel da escola. José se altera e diz: “Que escola aberta é essa que o cara não pode entrar?” A pergunta bate como um forte golpe nos educadores, afinal esta é uma escola diferente, que acolhe, que escuta que dialoga. (Aranha e o Pé, 2010)

Vou terminar o primeiro grau, já é uma meta. Vou fazer o segundo grau e depois vou fazer o curso técnico. O que a EPA beneficiou é que tem um lado social aqui que outras escolas não têm. Tem diversos tipos de pessoas estudando e diversos tipos de pessoas trabalhando. Isso me ensinou prá vida! (Oficina realizada com Jovens na EPA, 2011)

Busca de identidade, finalizar estudos, socorro médico, carinho, acolhida... Um lugar, um refúgio, uma escuta, uma fala, uma possibilidade, um encontro, uma vida. Entre-vidas. A busca de reinventar a si mesmo, o permanente exercício da arte de viver uma estética da existência, que está para além das relações consigo, em que o outro é fundamental. Tentativas de transformar o mundo para transformar a si, uma política da arte de viver como bem coloca Foucault em *Ditos e Escritos V* (2006). Um cuidado de si que se transforma em resistência contra o poder político, contra estados de dominação. Constituindo, dessa maneira, uma concepção de ética como estética da existência que deve ter maior alcance que o interesse pela própria existência.

Neste momento, distraída ela leva uma bolada no pescoço, de um chute que perdeu a direção. Pausa. Ela olha e cai, desmaiando, sendo segura para não bater a cabeça. A estudante fica desacordada no chão. Neste momento, os sinais que vai apresentando, perna tremendo, se caracteriza como convulsão. Os colegas se aproximam para avaliar, percebendo a gravidade da situação. Uma colega se propôs a ajudar dizendo que fez curso de primeiros socorros. Outros colegas vão em direção à secretaria para comunicar o fato. A Secretária chega à quadra com o telefone e percebe também as convulsões repetidas que a estudante está tendo. Constata-se a gravidade e chamam SAMU. A ligação não se completa e um aluno usa o seu celular para ligar solicitando atendimento que se efetivou em função da gravidade. A escola comunica os pais sobre o fato dizendo que a sua filha está se dirigindo para o HPS (Bola perdida - desencadeando atendimentos). [...] Em fevereiro ou março de 2005 a mãe faleceu, vítima de HIV, em seus devaneios algumas vezes dizia que ela teria sido envenenada. Neste ano passou a frequentar o Serviço de Acolhimento Noturno (Filho da EPA. Oficina com Professores, 2011).

O Ministério da Saúde na Política Nacional de Humanização (BRASIL, 2006b) diz que são muitas as dimensões com as quais estão comprometidos quando da construção do Sistema Único de Saúde (SUS), sistema sancionado

pelo Presidente da República, através da lei n. 8.080, em 1990: prevenir, cuidar, proteger, tratar, recuperar, promover, enfim, produzir saúde. Muitos são os desafios que aceitam enfrentar quando estão lidando com a defesa da vida e com a garantia do direito à saúde.

Quieto, de boné o tempo todo, começa a conversar com a professora. Ela percebe um cheiro forte, mas Joca não comenta nada que tenha a ver com esse cheiro. No decorrer da conversa, a professora Ana percebe um líquido escorrendo na cabeça de Joca, ainda coberta pelo boné. Começa então a estimular o aluno a retirar o boné, ao que ele resiste. Depois de algum tempo e alguns argumentos de Ana, Joca tira o boné! Como descrever o inusitado, chocante, surreal fato? O boné escondia ferimentos na cabeça. Começam as tratativas de encaminhar o jovem a um serviço de saúde. Decidiu-se levar ao PAM III, na Vila Cruzeiro. A EPA fica no centro. Como levá-lo? Precisar de acompanhamento, sendo menor de 18 anos? Após ligação para o Lar Dom Bosco (serviço parceiro da rede de atendimento) solicitando o carro para conduzi-lo ao posto de saúde, a professora Ana o acompanha ao atendimento, ficam os dois na longa e cansativa espera”. (O estudante e o boné. Oficina realizada com Professores, 2011).

Os serviços de saúde têm o acolhimento por postura e prática nas ações de atenção e gestão nas unidades de saúde o que favorece a construção de uma relação de confiança e compromisso dos usuários com as equipes e os serviços, contribuindo para a promoção da cultura de solidariedade e para a legitimação do sistema público de saúde²⁵. Na cartilha do PNH (2006), a definição de acolher é: dar acolhida, admitir, aceitar, dar ouvidos, dar crédito a, agasalhar, receber, atender, admitir (FERREIRA, 1975).

O acolhimento como ato ou efeito de acolher expressa, em suas várias definições, uma ação de aproximação, um “estar com” e um “estar perto de”, ou seja, uma atitude de inclusão. Essa atitude implica, por sua vez, estar em relação com algo ou alguém. É exatamente nesse sentido, de ação de “estar com” ou “estar perto de”, que queremos afirmar o acolhimento como uma das diretrizes de maior relevância ética/estética/política da política Nacional de Humanização do SUS: ética no que se refere ao compromisso com o reconhecimento do outro, na atitude de acolhê-lo em suas diferenças, suas dores, suas alegrias, seus modos de viver, sentir e estar na vida; estética porque traz para as relações e os encontros do dia-a-dia a invenção de estratégias que contribuem para a dignificação da vida e do viver e, assim, para a construção de nossa própria humanidade e política porque implica o compromisso coletivo de

²⁵ Este texto traz como referência os princípios, os métodos e as diretrizes da Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão (PNH) e em experiências “do SUS que dá certo” na implementação da sistemática de acolhimento em redes ambulatoriais como Belo Horizonte (MG), Curitiba (PR), Aracaju (SE) e em hospitais como o Hospital Municipal “Dr Mário Gatti”, de Campinas (SP), os do Grupo Hospitalar Conceição, de Porto Alegre (RS), e o Hospital Municipal Odilon Berhens, de Belo Horizonte (MG), entre outros.

envolver-se neste “estar com”, potencializando protagonismos e vida nos diferentes encontros (BRASIL, 2006b, p. 6).

Parece que a EPA tem em sua prática os princípios do PNH, mas não é um serviço de saúde. De outro lado, a rede de saúde nem sempre acolhe e a EPA também se faz andarilha, pedindo socorro e tecendo com os jovens a teia da cidade.

O Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, situa a Assistência Social como uma política pública não contributiva, afirmando que é dever do Estado e direito de todo o cidadão que dela necessitar. Os principais pilares da Assistência Social no Brasil são a Constituição Federal de 1988²⁶ que dá as diretrizes para a gestão das políticas públicas e a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)²⁷ de 1993 que estabelece os objetivos, princípios e diretrizes das ações. A LOAS determina a organização de um sistema descentralizado e participativo, composto pelo poder público e pela sociedade civil. Foi a IV Conferência Nacional de Assistência Social que deliberou pela implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) que tem suas ações baseadas na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) em 2004.

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004) deve garantir as seguintes seguranças: de sobrevivência (de rendimento e de autonomia), de acolhida, de convívio ou convivência familiar.

Por segurança da acolhida, entende-se como uma das seguranças primordiais da Política de Assistência Social. Ela opera com provisão de necessidades humanas que começa com direitos à alimentação, ao vestuário e ao abrigo, próprios à vida humana em sociedade. A conquista da autonomia na provisão destas necessidades básicas é a orientação desta segurança da assistência social. É possível toda via que alguns indivíduos não conquistem por toda a sua vida, ou por um

²⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: jan.2012.

²⁷ Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/publicacoes-para-impressao-em-grafica/lei-organica-de-assistencia-social-loas-annotada>> Acesso em: jan.2012.

período dela, a autonomia destas provisões básicas, por exemplo, pela idade – uma criança ou um idoso – por alguma deficiência ou por uma restrição momentânea ou contínua da saúde física ou mental (BRASIL, 2004, p.31.).

Diz ainda que, as situações de violência familiar ou social, drogadição, alcoolismo, desemprego prolongado e criminalidade, situações de desastre ou acidentes naturais, destituição e abandono podem demandar a segurança de acolhida. Seu público alvo é organizado a partir das situações de alta, média e baixa complexidade e da mesma forma, seus serviços e equipamentos estão organizados. São considerados serviços de Proteção Social Especial (PSE) de Alta Complexidade aqueles que oferecem atendimento às famílias e indivíduos que se encontrem em situação de abandono, ameaça ou violação de direitos, necessitando de acolhimento provisório, fora de seu núcleo familiar de origem. A Proteção Social Especial (PSE) de Média Complexidade oferta atendimento especializado às famílias e indivíduos que vivenciem situações de vulnerabilidade, com direitos violados, geralmente inseridos no núcleo familiar. A convivência familiar está mantida, embora os vínculos possam estar fragilizados ou até mesmo, ameaçados (PNAS 2004).

O atendimento da Assistência se realiza por meio da Proteção Social Básica (PSB) e tem por objetivo prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários; pela Proteção Social Especial (PSE), que objetiva o provimento de condições básicas de sobrevivência e acolhimento, bem como o restabelecimento de vínculos afetivos, familiares e comunitários, ou de novas referências morais e afetivas, visa a superação da condição de exclusão social e a restauração de direitos violados.

A Política Pública de Assistência Social marca sua especificidade no campo das Políticas Sociais, pois confere ao Estado responsabilidades asseguradas aos cidadãos brasileiros, utilizando-se da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), exigindo provisões sejam para garantia do direitos e do acesso a serviços.

A EPA trabalha com a proteção social especial, atende público de alta e média complexidade, tem como um de seus objetivos resgatar os vínculos familiares quando estes existem e busca a inserção social dando destaque ao acolhimento, mas não é um serviço da assistência social.

Depois de várias reformas ao longo da nossa história, em 1961 foi promulgada a lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional. Trazia uma proposta de cientificidade no projeto político pedagógico. Após o golpe militar de 1964, passa a ser reforçada sob uma racionalidade tecnocrática o que se opôs à racionalidade democrática com o advento da Nova República. Neste período há polarizações entre linhas que tensionam tendências mais populares/populistas e mais privatistas/elitistas. Do ponto de vista político ideológico, Saviani(2002) sintetiza esse momento como a

a contradição entre as forças que se aglutinaram sob a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista que atribuíam ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento do país, libertando-o da dependência externa, a aquelas que defendiam a iniciativa privada, contrapondo-se à ingerência do Estado na economia e àquilo que taxavam de monopólio estatal de ensino. Essas duas tendências repercutiram no debate que se travou por ocasião da discussão no Congresso do projeto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 2002, p.75).

Na IV Conferência Nacional de Educação, a proposta era de que a escola pública fosse obrigatória, laica e gratuita de boa qualidade para todas as classes sociais. A nova república estabeleceu que educação fosse organizada pelo Plano “Educação para Todos”.

No governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) propõe a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) de forma descentralizada, envolvendo os municípios e o Distrito Federal, a partir de diagnóstico local, sendo esta, a forma adotada hoje.

São objetivos do PNE (2001): a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais.

O Ministério da Educação (ME) através da Secretaria de Educação Básica (SEB) institui em dezembro de 2005 o programa que oferece apoio técnico e pedagógico aos sistemas de ensino para acompanhamento e avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE). Este plano possui os níveis de ensino, modalidades e seus diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas.

São diretrizes para 2011/2020:

- 1) Erradicação do analfabetismo;
- 2) Universalização do atendimento escolar;
- 3) Superação das desigualdades educacionais;
- 4) Melhoria da qualidade do ensino;
- 5) Formação para o trabalho;
- 6) Promoção da sustentabilidade sócio- ambiental;
- 7) Promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- 8) Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- 9) Valorização dos profissionais da educação; 10) Difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (BRASIL,2001).

As políticas educacionais cada vez mais apontam para a necessidade de ofertar educação para todos. A escola aberta é um campo de possibilidades para que ninguém fique de fora. Para universalizar a educação busca-se formas de ingresso, flexibilizam-se organizações curriculares, cria-se educação

à distância, implementam-se propostas para todas as idades. As práticas são tomadas como premissas para inserção de quem está em situação de vulnerabilidade. Esta é a tessitura do PNE.

Foucault (2000) explica que o dispositivo e as práticas designam regras que submetem os sujeitos. As práticas são sempre produtivas e não há prática livre de linhas discursivas. Alfredo Veiga-Neto (2011, p. 54) diz que “é o discurso que constitui a prática”, ao mesmo tempo, a prática sendo discursiva, constitui também, discursos.

Os dispositivos acionam saberes atravessados por poderes e instituem regras que imprimem um modo de viver. Nesse sentido, o regime de visibilidade da “Campanha Educação para Todos” ganha centralidade nas políticas educacionais.

Portanto, muitos tensionamentos se colocam e estão para além da universalização do ensino, melhorar a qualidade e promover o acesso de todos a todos os níveis (BRASIL, 2001). As linhas de subjetivação produzidas interferem no sistema de ensino e nos sujeitos e vão sendo naturalizados no processo. Por um dos seus eixos, o PNE prevê elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais e democratizar a gestão da educação pública.

A LDB, art. 87, parágrafo 1º, que institui a década da Educação “em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNICEF, 1990), imprime a lógica do acesso e do expansionismo, atendendo indígenas, quilombolas, escolas do campo, entre outros. Essa lógica é resultado da trama social e envolve organismos internacionais, como: Fundo das Nações Unidas

para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO); Banco Mundial (BM) (BRASIL, 2001).

Os Programas criados para garantir a permanência na escola como “Acorda Brasil! Tá na hora da escola”, “Aceleração da Aprendizagem”, “Guia do Livro Didático” e “Bolsa-Escola”, “Mais Educação” entre outros (MEC), em parceria com a Sociedade Civil, cumprem um papel de fazer vibrar a linha do imperativo educação para todos. Cabe ressaltar que estas parcerias são estabelecidas com a saúde, assistência social, trabalho, previdência, organizações não governamentais e entidades da sociedade civil, deslocando as responsabilidades dos estados e da União para a iniciativa privada. Hoje em alguns estados, como Rio Grande do Sul, muitos programas em parceria com Organizações não Governamentais (ONGs) foram suspensos, retornando ao estado a responsabilidade de gerir a formação e qualificação dos professores, por exemplo.

A linha de força tensiona a linha do capital, pois transforma o Estado em grande empresa que tem por regime de enunciação, o neoliberalismo, ocupando-se de algumas atividades essenciais e sua função é a de prover e regular (VEIGA-NETO, 2000). A lógica de incluir todos se tece com a linha do combate à exclusão e da inclusão de todos, o que Bauman (1999) chamou de efeitos globais.

São linhas de força que se tecem nos mercados financeiros e resultam em leis e preceitos dos sistemas de saúde, assistência e de ensino. O acesso, a universalização, a inclusão, pertencem a um regime de visibilidade em que o fracasso se destaca com índices altos de reprovação, no ensino médio, por

exemplo, o Rio Grande do Sul é o pior colocado, com 20,7% (INEP, MEC, 2011). Estes índices se naturalizam, pois desde 1975 tanto a reprovação quanto o abandono possuem índices altos. A educação para todos é solução, mas parece não ser prioridade.

Bauman (2000) defende que o deslocamento das responsabilidades da União para os outros setores é característica do neoliberalismo, que segue as regras e racionalidade do mercado e da globalização, diz respeito à trama das linhas: educação e capital. A educação é um campo de disputa permanente do capital no processo de globalização:

São os processos de globalização sem controle político ou ético que solapam as bases de nossa existência e sobrecarregam a vida dos indivíduos com um grau de incerteza e ansiedade sem precedentes” (BAUMAN, 2003, p. 2).

Desta forma, o planejamento da educação tensiona as linhas da exclusão social e a universalização do acesso. O PNE está relacionado ao desenvolvimento da sociedade e às necessidades do país. Nada muito diferente de quando se tecia a teia criança e jovens a partir do dispositivo Código de Menor, quando a educação atendia a uma emergência social: dar conta dos filhos dos escravos.

Passos e Benevides (2009) falam de dois procedimentos narrativos: redundância e desmontagem. A redundância está na epopéia, nas grandes literaturas, nas grandes políticas, que têm como “fundo, o meio social, enquanto regra cultural, enquanto lei simbólica é determinado e garante um esquema de repetição da mesma forma”, e prosseguem: “o que é dito deve ser referido a esse fundo geral: o caso para ser rebatido sobre um pano de fundo que é tanto um bom senso quanto um senso comum” (PASSOS e BENEVIDES, 2009, p. 160) .

O acolhimento da educação não está nas leis, tampouco no Plano Nacional, não é pano de fundo. No SUS é transversal, é a coluna vertebral do corpo da política de humanização; no SUAS é uma das seguranças e na educação não está. Ou está tão universalizado que desaparece, perde força, não se sustenta, não vibra, perdeu-se na redundância.

A EPA tece suas linhas considerando a integralidade, o sujeito de direitos, fazendo uma tessitura com linhas da saúde e da assistência social e do ECA, mas é uma linha tecida nela mesma. Sua composição teórica está bem sustentada, mas na prática, no entre-vidas só faz visível quando o cotidiano obriga os encontros, quando se acontecimentalizam nas ações vivenciadas nas salas de aula, no SAIA²⁸, no refeitório, no pátio, nas aulas de Educação Física, nas Terapias Comunitárias, nas atividades do NTE²⁹, entre outros. As linhas tecidas na rotina são frágeis e exigem da Escola uma permanente resiliência que denuncia a falta de intersetorialidade, a ausência da transversalidade, a omissão da garantia de direitos nas políticas públicas.

Desta forma a EPA assume responsabilidades que necessariamente não pertencem à política de educação, pertencem antes, às políticas de assistência e saúde. É uma escola diferenciada e se insere como inovadora na trama da teia crianças e jovens, esforçando-se para praticar a intersetorialidade, com protagonismo na educação, acolhendo e fazendo proteção. É a ética, a estética e a política que se apresentam como pressupostos para a equipe que lá está.

A teia criança e juventude na EPA é este “de tudo um pouco” para uma população que quase nada tem, que se vira na rua, que se vira na vida.

²⁸ Serviço de Acolhimento, integração e acompanhamento da EPA.

²⁹ Núcleo do Trabalho Educativo – Oficinas e Grupos de Produção do Papel Artesanal, Cerâmica, Jardinagem, Informática.

Ainda que se preserve a referência como Escola, o fazer de "tudo um pouco" induz a perda de sua identidade de escola, perda expressa até mesmo na extensão colocada junto ao nome EPA - "Serviço de Alta e Média Complexidade" da Rede de Proteção Especial de Porto Alegre" (EPA, 2008). No entanto, não há de fato uma rede que sustente as necessidades, vontades, desejos de uma população, de um número "x" de pessoas em situação de rua e drogadição. Os jovens possuem nomes e sobrenomes, eles têm personalidade, têm histórias vontades e desejos. O pressuposto é respeitar isso dentro e fora dos muros. Todavia, fora dos muros, os jovens são população e ao serem tratados como tal, sem prioridade, sem especificidade, se perdem em números, que por vezes, somam-se às estatísticas de mortes.

CELEBRANDO A MORTE - Foi ontem, e é o mesmo que dizermos foi há mil anos, o tempo não é uma corda que se possa medir nó a nó, o tempo é uma superfície oblíqua e ondulante que só a memória é capaz de fazer mover e aproximar (SARAMAGO, José – Evangelho Segundo Jesus Cristo). A vida de uma pessoa não é o que lhe aconteceu, mas o que recorda e como recorda. (MARQUES, Gabriel Garcia). O ano é 1997. Como diz um dos gurus (Lancetti), estou esquizofrênica. Dividida entre educação e assistência social (EPA e Unidade Operacional (UO) Centro). Consequência dessa divisão: estou na UO e Ana G. (professora da EPA) liga e pede para falar comigo. A Rejane, da abordagem de rua da população adulta, entrou em contato com a EPA para comunicar que um aluno estava desesperado, desde a manhã daquele dia, "velando" sua mãe morta na Praça XV. Como avaliaram na EPA que eu era a pessoa mais vinculada ao aluno (diziam ser o Noto), pediram que eu fosse para a XV acompanhá-lo e averiguar a história. Imediatamente, pensei quem poderia dividir essa "barra" comigo. Sem vacilar, subi até o outro andar e chamei a Tchuca, que também tinha vínculo com ele desde as "priscas eras" do Conselho Tutelar. E lá fomos nós a "velar" na Praça XV. Para mim, experiência inédita. Creio que para ela também. Quando lá chegamos, de cara identificamos o Noto, Davi e alguns outros parceiros deles. O corpo da D. Teresinha já estava "cercado" por um cordão de isolamento. Noto mostrava toda a sua dor. Já Davi não demonstrava externamente nada. Nos aproximamos dos dois, abraçamos, e ficamos ali, dividindo aquele espaço, apenas olhando para os gurus, para aquela cena. Chega o caminhão do IML (ainda não era DML). Recolhe o corpo como se fora lixo. Creio que para alguns talvez fosse. Noto acompanha fisicamente toda a movimentação, até a caminhonete ir embora. Davi acompanha apenas com os olhos (e coração, com certeza). O povo se dispersa. Davi, seu cunhado (companheiro da Preta) e eu fomos até o Plantão Social para providenciarmos o "enterro do pobre". Nessa altura me perdi da Tchuca. Vamos conversando sobre a relação dos gurus com a família. Creio que o cunhado do Davi quer entender quem sou eu nessa história. Acompanho os dois até o atendimento pela Assistente Social e me despeço do Davi, combinando sobre o que fazer para as providências para o enterro (como era Sexta, talvez ficasse somente para Segunda). Para mim, depois desse episódio, a XV nunca mais foi a mesma (ela era a minha grande paixão nos tempos de Educadora Social de Rua). Ficou essa

marca e a dor. Por isso trago essa cena e o fato. Creio ser necessário compreender a DOR de quem EDUCA.³⁰

Seria possível estudar em meio a tantas ausências de direitos à vida? A articulação da política pública é ressaltada pela ausência de articulação nas narrativas aqui cartografadas. Parece que a articulação das políticas somente ocorre quando há emergencialidade da vida, na beira da morte, fazendo desta escola um exercício de micro intersectorialidade cotidiana quando acolhe no SAIA (assistência), quando marca consultas e acompanha (saúde), quando atende a necessidade de geração de renda pelo NTE (trabalho e geração de renda), quando busca identidade perdida (assistência legal), quando faz a escuta na Terapia Comunitária (saúde), entre outros. E, em todos estes encontros de políticas públicas, assim como a aranha conecta seus fios para sustentar sua vida, a EPA faz suas conexões necessárias para educar para a vida, ensinando a ler e a escrever o mundo.

Este lugar de subsistência e não de travessia, se faz um lugar onipotente: um lugar que tenta proteger, alimentar, resolver, ensinar. Esta onipotência obrigatória, imposta pelo poder público, não oferece saída, afinal a rede de atendimento é frágil. Isto por vezes desconecta a linha da educação, fragilizando a equipe de trabalho, tornando a linha da vulnerabilidade explícita. Este lugar é solitário demais por não se constituir sobre uma rede de assistência social e sem possibilidades de conexões fortalecidas a teia EPA não se desenha, despotencializando suas práticas e suas relações de trabalho que passam a ser de sofrimento e não de prazer. Entre a equipe e em suas

³⁰ Texto elaborado por Maria Lucia de Andrade Reis, em 06/11/01. Hoje professora aposentada e terapeuta comunitária. Trabalhou na escola 14 anos nas funções de professora, diretora, coordenação pedagógica.

práticas, as possibilidades de trabalho se precarizam. Precarizando também, os processos de subjetivação.

Esses trabalhadores encontram-se mobilizados pela situação de vida do público atendido, além de também serem afetados pelas relações estabelecidas com os colegas e a rede de serviços externa à escola. Observou-se que, principalmente, a relação com os colegas de trabalho está permeada por um esvaziamento dos vínculos de confiança e cooperação, não possibilitando a construção coletiva de superação das dificuldades encontradas.

Pode-se afirmar que, atualmente, o trabalho na escola tem sido constituído muito mais como fonte de sofrimento do que prazer, na medida em que a única saída pensada, para as adversidades do trabalho, é a transferência para outro serviço, ou, ainda, o não envolvimento com aqueles “que não acreditam”. Ao mesmo tempo, por ser um grupo com capacidade intelectual privilegiada, que busca atualização e formação permanente, ainda permanece o desejo de transformação da realidade que, apesar de esmorecido, ainda não foi totalmente abandonado (BOTTEGA, 2009, p. 188).

Na solidão em meio à multidão, a equipe juntamente com os estudantes se exaure em esforços para manter a existência da escola, a existência da vida como direito.

Como não existem prescrições relativas à gestão de uma Escola Aberta, a EPA tem construído sua própria inteligência e modelo, a partir da prática. Não encontra eco, de suas necessidades, na rede municipal de ensino, nem na administração de uma forma geral, tendo que, sempre, utilizar muita energia, para justificar sua existência” (BOTTEGA, 2009, p.189).

É possível que a energia desses trabalhadores se sustente no vínculo de afeto que estabelecem com os jovens estudantes. As narrativas citadas fazem do encontro uma experiência particular e coletiva, atravessada pelas políticas políticas.

“A aranha e o pé”, “O estudante e o boné”, “Filhos da EPA”, “A bola perdida – desencadeando atendimentos” e “O velório da Praça XV³¹ cartografam o contexto no texto, explicitam as linhas de subjetivação que, na brecha singularizam, escapando à universalização. Estas noções do sujeito na

³¹ Todas as narrativas aqui citadas foram produzidas nas Oficinas com Professores (Anexos B), exceto A aranha e o pé e O velório da Praça XV que são fragmentos de Diários de Campo e estão na íntegra no corpo do texto.

integralidade do SUS, do sujeito de direitos do ECA, sujeito que deve ter garantidas seguranças, do sujeito em pleno desenvolvimento e em sua diversidade e exercício da cidadania de acordo com a LDB (LAZZAROTTO, 2009) é o que na contemporaneidade as políticas buscam, porém, “como manter um regime que acolha uma vida singular no encontro com estas constituições de saber-poder”? (LAZZAROTTO, 2009).

Garantir a escola aberta como direito, é tensionar a intersetorialidade cotidianamente. É ter responsabilidade para com uma prática de resistência. Quando Ricardo foge do hospital porque nenhum professor foi visitá-lo; quando Joca aceita o tratamento para as feridas que escondia com o uso do boné; quando colegas se solidarizam e buscam atendimento para Paula que acaba em uma cadeira de rodas; quando A. consegue fazer sua identidade e “ser normal com dignidade” (Oficina Professores, 2011); quando estudantes conversam sobre a escola como uma meta em suas vidas, podemos afirmar que existiram e existem encontros em uma educação menor, em uma prática de resistência.

Deleuze e Guattari (1977) afirmam que precisamos encontrar os próprios pontos de desenvolvimento, o próprio terceiro mundo, o próprio deserto, pois vivendo a miséria do mundo e a miséria dos alunos, seja qual miséria for (não é necessariamente a miséria econômica a única que existe, temos miséria social, ética, cultural, miséria de valores), poderia dentro destas possibilidades buscar construir coletivamente novas práticas (GALLO, 2008).

A EPA na acontecimentalização do ECA representa o mesmo que então a lei aurea da abolição da escravatura, um ato de redundância, um ato contemporizador a serviço da hegemonia neoliberal para dar refúgio aos jovens

que não devem ter visibilidade, tampouco ser transeuntes? Ou, a EPA no entre-vidas propõe uma educação menor, tecendo novas linhas, criando novas teias de possibilidades para uma população “sujeito de direito” e portanto cidadã?

Talvez nem isso, nem aquilo. Talvez ainda seja um esforço, uma brecha, um campo de possibilidades para Educação Menor que segundo Gallo (2008, p. 59) é “no deserto de nossas escolas, na solidão sem fim – mas superpovoada – de nossas salas de aula”, que existe uma equipe que ainda cava seus buracos, busca suas saídas, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto.

A produção do cotidiano no presente é o que possibilita o futuro, constituindo o professor-profeta e o professor militante. O professor-profeta teria a sabedoria e diria o que deve ser feito, já o professor-militante operaria ações de transformação, menores que fossem (GALLO, 2008), fazendo da invenção, uma prática de inclusão.

Para Gallo (2008) o professor-profeta seria o professor crítico, o professor consciente de suas relações sociais, de seu papel político. Alguém que a partir da crítica do presente apresentaria um mundo novo, anunciando possibilidades. O professor-militante seria o que procuraria viver as situações e dentro destas situações vividas, produzir a possibilidade do novo.

A ação militante é coletiva. É como colocar luzes no túnel, no esgoto, para nossos tartarugas ninjas enxergarem saídas, compreendidas como encontros, possibilidades, entre-vidas; encontrar condições de superação de misérias, tecer linhas de libertação. Agir coletivamente respeitando singularidades é o tensionamento cotidiano da coexistência entre o Código de

Menores e o ECA, entre o capital e a educação, entre a exclusão e a inclusão. É um campo de possibilidades que se abre, é uma nova teia a ser tecida.

A educação menor seria a resistência aos fluxos instituídos, impostos, onde a sala de aula seria a trincheira, o espaço da militância, do encontro, do entre-vidas. É o ato da singularização que se constrói para além da política educacional.

Na educação menor existem três características, como na literatura menor (DELEUZE e GUATTARI, 1977), desterritorialização, ramificação política e valor coletivo. Na desterritorialização dos processos educativos há uma aprendizagem que escapa da educação maior e é nesta conexão da teia educação que a linha da resistência cresce, se fortalece. A educação menor age na brecha para, “a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle” (GALLO, 2008, p. 67). Na ramificação política, a educação menor é o encontro entre o educador-militante e o estudante em seu contexto coletivo. É o agir na desterritorialização das diretrizes políticas da educação maior. A educação menor é rizomática, não propõe caminhos, não impõe soluções, viabiliza conexões novas. Deleuze e Guattari (1995) afirmam que o rizoma não começa, nem conclui, ele é “entre”. Por último, a característica do valor coletivo, na educação menor todos os atos são coletivos, “toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva” (GALLO, 2008, p.68). A educação menor aposta nas multiplicidades que se conectam em forma de rizoma, em forma de teia.

Na acontecimentalização da miséria, as linhas de transformação da realidade, seguem as pistas que os jovens deixam como marcas da cartografia a seguir, da escola a se construir, porque, apesar de ter prédio, porta, janelas,

telhado etc., a escola tem que se renovar sempre e estar aberta ao encontro entre-vidas, à produção coletiva, ao exercício permanente da produção de subjetividade do professor militante, do estudante, da direção, da equipe, da rede de atendimento.

No jogo de forças entre o capital e a educação temos que ter estratégias para não reconstruirmos somente a educação maior. Foucault (1999) chama atenção para o paradigma da biopolítica, em que existe uma nova tecnologia de poder que funciona tomando posse da vida desde o orgânico ao biológico, uma tecnologia que não toma mais o corpo para docilizar, individualizar e disciplinar, mas o toma para operar uma individualização, que recoloca os corpos nos processos biológicos de conjunto, como fenômenos coletivos que só ganham pertinência no nível das massas. Funciona de modo inverso às antigas tecnologias de poder da soberania, expressas na vontade e no direito do soberano de fazer morrer e deixar viver e da disciplina, regendo a multiplicidade dos homens para torná-los individualidades a serem controladas, treinadas e vigiadas. O biopoder não as apaga. Ele as conjuga, penetrando, perpassando e modificando, tomando a vida do homem como ser vivo, como espécie.

Desta forma, o modo de produção capitalista materializa-se na sociedade e nas relações sociais, no governo, na natureza humana, na vida. Os afetos, o conhecimento, o desejo são incorporados à teia capitalista, restando de fato, viver ao máximo a miséria, para em uma brecha, em encontros, deixar nascer, se produzir outra coisa que não sabemos o que é, uma luta que se organiza na vivência de cada um e ganha força coletiva. Juntas as linhas da teia se esparramam, se entrelaçam ao tecido social. Isto

coexistirá, ora um terá mais força, ora outro, ora a modalidade rizomática do controle, ora a educação menor.

É nos hibridismos e nas flexibilizações do capitalismo contemporâneo que se instaura o território de disputa das linhas de forças, que tecem as novas teias que se constituirão em encontros de produção de subjetividade, com novos campos de possibilidades e enunciação para os jovens, crianças e adolescentes, para as muitas EPAs que habitam este imenso território brasileiro.

Construir coletivamente é o desafio. A educação menor não é de uma educação maior, mas é o exercício que uma minoria faz em uma educação maior, a resistência.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos mapas e projetos (GALLO, 2008, p. 64).

A educação menor é o projeto que respeita as individualizações. São acontecimentos em que todo o projeto e valores são coletivos, assim como o fracasso também o é. A educação menor coexiste com os riscos das lutas minoritárias. É o entre-vidas de crianças e jovens, das equipes, da EPA, do encontro dos sujeitos de direitos, do ECA, da miséria social, da rede. Das teias tecidas por multidões. Assim o discurso de formatura do Everton Luiz de Freitas Rodrigues (dez.2011), estudante da EPA, entregue à pesquisadora-narradora no dia da formatura, sintetiza inúmeros encontros que marcam

trajetórias singulares no tempo “kairós³²”, tempo da oportunidade, da invenção da acontecimentalização

Discurso de despedida

Gostaria de poder expressar por meio dessas palavras o quanto me sinto lisongçado, por fazer parte desta família chamada EPA .Pois quando iniciei as primeiras aulas não tinha a noção , de quanto era diferenciada das outras escolas.

Foi aí que comecei a notar ,que os professores tem um grande interesse por seus alunos, tanto dentro quanto fora da escola , fazendo com que seus alunos saibam que sim, existem pessoas preocupadas com suas vidas.

Gostaria de agradecer a todos os professores e a todos os meus colegas, por terem me ajudado , há alcançar uma das minhas metas que estipulei para minha vida ,pois vocês podem ter certeza que vou levar para sempre todos no meu coração.

Everton Luiz de Freitas Rodrigues
Porto Alegre 22/12/2011

³² Kairós, antiga palavra grega que significa o momento certo, oportuno. Se “cronos” refere-se ao tempo sequencial; kairós é o momento indeterminado no tempo para algo especial acontecer, tem o sentido da oportunidade.

4 ALGUMAS PALAVRAS SEM FINALIZAR³³

“O tempo³⁴. Uma história de trabalho que durou 2 meses e 21 dias, de 27 de maio a 21 de agosto de 2008. Sim, este foi o tempo, não diferente dos tantos tempos que a vida nos propõe. Claro que o tempo para cada um é diferente, às vezes não é o tempo mensurado que conhecemos, às vezes é mais do que isso, é o tempo da sabedoria, é o tempo do amor, da dor, da compaixão, enfim, é o tempo de cada um.

Uma noite pode ser muito tempo, uma hora pouco tempo, um dia muito tempo, um segundo pouco tempo? Depende. Tudo depende do momento, não é lógico. O tempo carrega consigo a subjetividade. A vida nos coloca tempos e nós colocamos sentidos para a vida nestes tempos. Depende do que queremos em cada momento.

Então vou lhes contar uma história que teve o tempo necessário.

Era maio, Ana foi para o trabalho como todos os dias, mas naquele dia em especial um pouco cansada, um pouco desanimada. Trabalha em uma escola para meninos e meninas em situação de rua, uma escola diferente, uma escola que deveria ser exemplo para todas as outras, mas não é. Ela é uma ilha perdida em meio a políticas públicas despedaçadas pelos homens em tempos que deveriam ter construído histórias que perdurassem e não conseguiram. Ela é uma escola solitária, desprovida de rede de apoio, assim como as vidas de quem por lá passa. Ora estudantes são solitários, ora os trabalhadores.

Ana compõe esta equipe que reúne pessoas que acreditam na utopia de um mundo melhor, talvez por isso estejam lá, ilhadas.

Como dizia, era maio, e Ana na sua rotina foi acompanhar os estudantes ao refeitório para o café da manhã. 7h 30 João entra no refeitório e não dá bom dia. Ana percebe que não era um dia bom para João. Ele não tomou café, manteve-se agitado no espaço, falando muito com os que lá estavam, mas não falando com Ana. Já passava das 8h e Ana precisava encaminhar os estudantes que ainda estavam no refeitório para as suas atividades. Quando chama pelo nome de João, este com a boca cheia de palavras afiadas insulta Ana no seu mais íntimo, insulta Ana como cidadã, como mulher, como mãe e esta com olhar fixo diz: “Eu não me assusto com o que dizes, já deixei que entrasse no refeitório sem tomar café, agora saia que a professora lhe espera”.

Novamente João enche a boca de palavras doídas, carregadas de sentimentos de ódio que o tempo lhe fez construir, sai do refeitório quase derrubando Ana na porta e vai para o portão da escola. Duas companheiras de trabalho tentam conversar com ele, mas o tempo não foi amigo, não possibilitou diálogo e João pega nas mãos uma pedra do jardim e atira em direção ao carro de Ana. O barulho do estouro do vidro acorda João e este diz: “O que foi que eu fiz!?”

O espaço se enche de dor, Ana pelos insultos e efetiva agressão, João por constatar o fato. Poucos companheiros de trabalho aparecem para dar apoio a Ana, pois ninguém sabe o que fazer, como proceder frente a tamanha violência que acompanha o cotidiano destas pessoas.

João e Ana caminham como se estivessem desorientados pelo pátio da escola, uma colega, amiga, dá um abraço em Ana e diz: “Sinto muito!”, mas nada consola. A vontade de sumir invade o coração de Ana e esta nem sabe o que fazer. Alguns dizem para chamar a polícia, João é colocado para fora do ambiente da escola e tomado pelo sentimento de coragem diz que esperará a polícia. Foram horas que João ficou do lado de fora e Ana do lado de dentro esperando a polícia, que nada faria de fato. Mas a espera era um tempo necessário. Mais de 4 horas se passaram, João desiste de sua coragem e vai embora, Ana aguarda os policiais para fazer o depoimento. Como era esperado, palavras foram escritas em um papel responsabilizando João por suas atitudes, mas nada aconteceria, a não ser mais um fato na ficha policial de João que só tem 16 anos. Ana sai da escola perto do meio dia, com o registro da ocorrência, vai para casa e estaciona o carro no pátio de seu prédio. Os cacos de vidros estilhaçados estão por toda parte, a pedra segue inerte no banco traseiro do veículo. Cabe a Ana juntar os cacos de vidro, os cacos da vida. Assim o faz e coloca-os no lixo. Enquanto junta os cacos, pensa no que fazer em seu futuro próximo, mas o mais próximo era levar o carro

³³ Título inspirado num capítulo do Diário de bordo de uma viagem intervenção: pistas do método da cartografia p. 199.

³⁴ Texto premiado no Concurso Histórias de Trabalho da Prefeitura Municipal de Porto Alegre no ano de 2008. Narrativa escrita por professora da EPA.

para o concerto, pois precisava levar e buscar o filho de 10 anos na escola e não seria agradável, nem seguro, andar com o vidro estilhaçado.

Na primeira hora da tarde, Ana leva o carro para o concerto e em cada lugar que para lhe perguntam o que aconteceu e parece que a cada momento que repete a história, mais um tanto elabora. O que Freud disse é absolutamente verdadeiro: recordar, repetir, elaborar. Ana resolve guardar a pedra embaixo do banco, pois quer devolvê-la a João, quer devolvê-la de algum modo que o ato seja pedagógico... não sabe como será, mas fará.

A rotina segue e Ana continua indo para escola todos os dias, escuta todos os dias ameaças dos estudantes, que quando questionados por Ana, logo dizem: vou quebrar teu carro! João desaparece por um tempo. Ela sabia que retornaria e se preparava para uma conversa e foi exatamente o que aconteceu, João retornou quando Ana já havia repetido por várias vezes o ocorrido, então era a vez de viver outro capítulo.

Ana e João conversam olhando olho no olho, João tenta impor medo a Ana, fazendo cara de mau durante a conversa, mas Ana se impõe e pergunta por que a olha desta maneira, o que quer dizer que não consegue e João enche a boca de palavras, agora de desculpas, buscando combinar algo... João se compromete a pagar o estrago com produção de folhas de papel artesanal no grupo de produção do oficina de papel artesanal, embora saiba que o estrago maior tenham sido as ofensas pronunciadas.

Tem algo esquisito nesta situação, pois Ana sofria apesar de saber que as ofensas não eram para ela e João sofria por ter quebrado o vidro do carro. A conversa não resolveu o problema.

Em reunião de equipe Ana chorou, pois seus sentimentos a atrapalhavam e pensava coisas que não acreditava, que não defendia, queria sumir da escola, suas ideias entram em contradição. Seus sentimentos a colocavam em xeque mate, e Ana percebia que precisava elaborar melhor suas ideias e resgatar suas crenças, seus sonhos, suas utopias tão enfraquecidas pela realidade política, pela realidade da vida.

João desapareceu novamente e Ana seguia carregando a pedra no carro, talvez para ter oportunidade de elaborar mais e mais o fato ocorrido, pois cada vez que dava carona a alguém, perguntavam o que era a pedra, porque estava no carro e Ana não se cansava de contar como se quisesse ouvir sugestões de como devolver a pedra para João.

Neste período Ana tomou decisões, resolveu que sairia da escola e com o currículo embaixo do braço fez visitas em locais onde avaliava que sua experiência profissional fosse útil para o Município onde trabalha. Foi muito bem recebida e promessas de cedências foram feitas, mas teria que esperar o tempo que fosse necessário, o tempo político das negociações.

Simultaneamente a este tempo, acontecia na escola, um grupo de pesquisa para falar de sofrimento psíquico no/do trabalho e nem é preciso dizer que em algumas reuniões Ana desabafou angustias e soube levar para vida as conversas sábias que o grupo produzia, tornando suas dúvidas e questionamentos menos dolorosos.

Eis que João retorna, sabendo da sua dívida com Ana, mas seus olhares se desviam, como se não quisessem se encontrar em um espaço tão pequeno.

Uma amiga de Ana que também trabalha na escola sugere que faça a entrega da pedra a João com um poema que trata da pedra que destrói (*crak*) e da pedra que constrói (construções), mas Ana não sabe bem o que fazer e como fazer...

Os dias passam e a pedra vai e vem com Ana como uma companhia silenciosa que não a deixa esquecer o que passou. Dia 21 de agosto, João está na escola inquieto. Vem um, vem outro e ninguém consegue propor nada que tire João da sala onde estava, até que o deixam só. Ana também está só na sala ao lado e pergunta:

A- Quem está aí?

J - Eu, responde João.

A- Eu, quem?

J- Eu, eu estou aqui.

A- Ah, é você João!!!!!!!!!!!!

Ana lhe faz uma proposta e João aceita imediatamente.

- "Buscar a pedra no carro e devolvê-la ao lugar de onde nunca devia ter saído - o jardim!"

Enquanto caminham pela rua conversam. Ana pergunta sobre o dia em que quebrou o carro e João lhe conta que não estava drogado, estava "pilhado". Um dia antes havia sido seu julgamento em função de um furto qualificado e nada aconteceu. João não foi preso, nem libertado, ficou em lugar nenhum, preferia ter sido preso. Ana lhe explica que ficou no limbo e que existem muitas situações na vida que se fica no limbo, mas elas passam, depende um pouco da gente se livrar deste lugar. Ana pergunta no que João acredita e este diz que não acredita em nada, nem ninguém e que não gosta de rezar. Ana comenta o quanto é difícil não

acreditar em nada, não acreditar nas pessoas. Fala um pouco de si e diz que acredita nas pessoas, por isso estava indo buscar a pedra com ele. Chegando no carro, Ana convida João a entrar e retornam para escola de carro e conversando. João lhe fala que tem o corpo fechado e que o mau não lhe pega, Ana pergunta se acredita no mau e João, com seus 16 anos, silencia. Chegam na escola. João pega nas mãos a pedra e ambos caminham em direção ao jardim. Ana pergunta qual o lugar da pedra e João mostra. Novamente Ana propõe que façam algo e rapidamente João diz que não gosta de rezar! Ana ri e propõe que juntos possam pedir proteção à mãe natureza, a terra. Como um momento sagrado, naquele tempo exato, com as mãos em cima da pedra, fazem um pedido, mas Ana é quem fala:

“Mãe natureza, traga coisas boas, coisas que protejam João e Ana, coisas que nos iluminem”. João olha dentro do olho de Ana e Ana faz o mesmo. João lhe agradece.

Ana se ergue leve, como se literalmente a pedra tivesse saído de seu caminho. João ainda confuso, caminha com Ana que lhe pergunta o que quer fazer sugerindo que faça um produto para vender na feira de aniversário da escola. João aceita e vai trabalhar na sala do papel artesanal. Novos dias e noites acontecem, Ana sente-se leve e feliz e João pede internação em uma “Fazenda Terapêutica” de forma tranquila.

Novos tempos, novas propostas. Para Ana a dúvida se tem ou não perfil para trabalhar nesta escola, segue no aguardo da cedência e João à espera da internação, assim como muitas vezes já esteve a espera de abrigagem... Tempo em que os pensamentos solitários preenchem espaços na cabeça de ambos. Novos rumos podem fazer a diferença, mas o tempo lógico precisa andar no compasso da subjetividade de ambos. Ah! Os tempos... Risos

Ana constata que os tempos são mais que espaços mensuráveis, são espaços ocupados por lembranças que alimentam a fome das histórias. As histórias contam, registram e situam tempos. Nós nos perdemos e nos encontramos nas histórias, entre boas e más lembranças, Ana e João elaboraram mais um tempo de suas vidas, o sofrimento deu lugar a novas alternativas. Para Ana a crença de que a escola pode deixar de ser ilha, para João a possibilidade de enfrentar tratamento e muitas rezas em uma comunidade terapêutica.

Dia 26 de agosto, João foi preso! (SALERNO, Concurso Histórias de Trabalho, 2008)”.

É deste lugar, destes encontros que escrevo algumas palavras sem fechar conclusões definitivas, são palavras apenas para finalizar uma cartografia que prossegue com outras vozes e escritas. Coloco-me como um ponto de conexão na teia que se tece no entre-vidas da educação da EPA.

O tempo da EPA segue todos os dias com a vida pulsando pelo pátio, pelas salas, pela cancha coberta, pelo refeitório, pelos *ateliers* de cerâmica e papel, pela sala da informática, pelas ruas. Uma complexa teia de encontros, saberes, viveres, invenções que explodem pelas brechas e abraçam aqueles que acreditam no sonho de um mundo outro, diferente do até então já construído.

Assim é a EPA. Assim é como se constituem as experiências entre-vidas na EPA, gestão e proposta curricular diferenciada, ações de assistência, saúde e educação, de encontro com uma política pública que oxigene os pulmões

cansados de pó de cimento³⁵, insistente vontade de rede, de sustentação, de teia. Vida é a exclamação da EPA! Política pública séria e comprometida é o que demanda e denuncia cotidianamente quando se percebe solitária para dar conta de tantas coisas que escapam à educação que não quer moldar, enquadrar, domesticar os jovens. Tem o desejo de emancipar, dar autonomia, criar possibilidades de vida. Isso é tênue como o fio da navalha. Nós pesquisadores, educadores estamos ali com nossa ética que por vezes emudece as palavras dos jovens, o seu querer, o seu estar no mundo. Por vezes, também, a cegueira toma conta para negar a miséria com que o humano tece a vida. Por vezes o medo do fracasso toma o corpo! Tudo é intenso demais, então calar os jovens, tomar-se de cegueira ou culpar o sistema é um caminho, uma alternativa, um alívio até.

A EPA com suas linhas de institucionalidade escolar propõe tímidos enfrentamentos às regras, afinal também quer pertencimento, também quer estar na Rede Municipal de Educação e para isso demanda modelo e forma.

Em um tempo quando educadores se mesclavam aos movimentos sociais, fóruns, conferências, plenárias do orçamento participativo, as possibilidades de conexões desta teia composta de crianças e jovens era mais expandida e forte, não tão solitária. A EPA está inserida na rede de instituições que opera a política pública para jovens em situação de vulnerabilidade social, participando do Inter rua³⁶, tentando fazer deste espaço de articulação dos serviços da rede de atendimento uma chave para abrir novas possibilidades de encontros para os jovens que nela estudam. Porém, são possibilidades

³⁵ Pó de cimento – referente à localização da EPA, ao lado da fábrica de cimento.

³⁶ Fórum Interinstitucional sobre a Rua, com instituições governamentais e não-governamentais, onde são discutidas estratégias de encaminhamento e acompanhamento de casos na rede de atendimento.

moldadas pelo Estado, qualificadas pela iniciativa de Organizações não Governamentais (ONGs) terceirizadas pelo Estado, que fazem menos com mais esforços. A proposta metodológica da EPA busca não se perder em atribuições e competências que não pulsam a vida necessária que atendam aos jovens. Segue anunciando e denunciando o invisível pelo simples fato de existir. Como os jovens que circulam nas ruas, nos abrigos, nos albergues, nos espaços de atendimento sócio-educativos, a EPA circula em fóruns, audiências públicas, seminários e encontra um assento no “Inter Ruas”, “inter-entre” as instituições que atendem a rua, entre instituições públicas e privadas, ali, na brecha da lei, da rua, da política pública, no entre, onde se constituem os esforços de conectar os fios, as linhas que dialogam com a garantia de direitos e com a vida dos jovens. Nomes são listados, quase como uma reza, são repetidos de período em período e muitos não saem da lista. Quando saem, voltam mais adiante, alguns nomes passam a ocupar outras listas, repetidos em outros lugares que não a rua. O cansaço aprisiona as iniciativas e arrastam jovens, em nomes e em histórias que parecem ter um fim previsto: o abandono. O tom do diálogo é quase um sussurro que poucos escutam, fazendo com que as iniciativas de vida se percam nessas listas de nomes e de histórias que perdem identidade na multidão.

A EPA, na Rede “Inter Rua”, ora coordena, ora é mais uma cadeira ocupada neste frágil lugar que sustenta a intenção, a invenção, a desacomodação desde as instituições que propõem ações de enfrentamento à situação de rua.

São linhas duras que atravessam a EPA através das políticas efetivadas por práticas estabelecidas nas Secretarias de Educação, de Assistência e da

Saúde. No entanto, quando alguns acontecimentos como “A aranha e o pé” operam rupturas no modo de funcionamento do grupo de professores e da rede de atendimento, por linhas flexíveis, abrem possibilidades para novas criações, ainda que não funcionem na radicalidade. Esta mistura entre linhas duras e linhas flexíveis tecem práticas concretas cotidianas no espaço da escola aberta e dão força à invenção de novas possibilidades.

A EPA é também um dispositivo que por alguns anos contagiou os jovens, os educadores, a comunidade, a rede, a universidade, a educação, as utopias de muitos trabalhadores sociais. Tem história, tem quase vida própria. Uma vida que busca alternativas, que faz um pedaço, ainda que não dê conta da atenção integral prevista no ECA, pressuposto de seu trabalho.

A EPA, na racionalidade do Estado é a ponta de um fragmento de política de inclusão na educação. É um dispositivo de acolhimento e cuidado que grita por socorro igual os jovens nas ruas. É um lugar e um não-lugar! Não é só escola, não é travessia, tampouco assistência e saúde, é de tudo um pouco e sua identidade conhecida nesse pouco de tudo é motivo para postergar o reconhecimento de política pública, de responsabilidade governamental. A EPA é um lugar de luta e resistência que, por vezes, silenciada, seu grito fica sem eco. Uma resistência que não consiste em reagir, mas em afirmar uma potência de ação que exige força e invenção numa história que vem contando fatos de dominação e de opressão entre ricos e pobres, brancos e negros, homens e mulheres, adultos e jovens, crianças e jovens e aqueles feitos “menores” por estarem desassistidos.

Dominação e opressão rondam nossa existência democrática, de garantia de direitos, de acesso aos bens e serviços públicos coletivos etc.

Nesse sentido, conforme já enunciamos, seria a EPA também um ato contemporizador como foi a Lei Áurea? Após essa acontecimentalização, a EPA também seria um ato assistencial e legal para dar conta de uma juventude que não tem lugar na sociedade contemporânea?

Um grande contingente de pessoas “sem lugar” na sociedade capitalista segue vagando pelas ruas dos grandes centros urbanos, com seus nomes em listas e bancos de dados de programas sociais. Programas estes que têm em sua essência a “boa intenção” de melhorar a vida e o sentimento da população, com “coisas” que o capitalismo captura da maioria: cidadania, autonomia, dignidade, direito à vida!

A EPA opera política de proteção? Ou esta política ainda é um ato contemporizador? Sentimos vibrar as linhas da higienização ou da inclusão? O limite é tênue, então, são os diferentes modos de fazer escola que abrirão novas possibilidades de tecer o futuro desse presente com suas contradições.

Apesar de estarmos bem distantes das rodas dos enfeitados, das forcas e dos pelourinhos, estamos longe também do exercício, de fato, da democracia e da cidadania. As Instituições, em geral, atuam definindo o tempo-lugar das pessoas, como se não houvesse outra alternativa, outra saída, restringindo a liberdade.

No entanto, a rede de atendimento de assistência social, reunindo instituições com os mesmos propósitos, dentre estas: abrigos, programas assistenciais, auxílios para as diferentes necessidades (bolsas), creches, asilos etc, propõe a co-gestão, por exemplo; já na rede de saúde, com seus hospitais para atendimento às diferentes patologias que acometem o corpo, inclui, uma política de redução de danos; e na política educacional, junto à proposta de

educação escolar para todos os cidadãos em todos níveis, possibilita também, a criação das Escolas Abertas.

O funcionamento da EPA deve ser um propositor de políticas, a de inclusão, uma delas, de fato, talvez tenha início quando enfrentarmos a estratégia da exclusão tecida há muitos anos por complexas relações de poder e por múltiplos dispositivos que tornaram invisíveis aqueles que a explicitam nos altos índices de homicídios, violência, população encarcerada e um número incontável de histórias nas redes sociais.

Mia Couto³⁷ nos diz que não podemos ter medo de perder o medo, pois o medo nos assombra, ao mesmo tempo que nos imobiliza diante de acontecimentos estúpidos, como a guerra entre iguais, também, encoraja a reações inesperadas. Nesta guerra, algumas ações de tentativa de inclusão se inventam nas brechas da política, por exemplo, na assistência, a co-gestão de equipamentos sociais, na saúde, a redução de danos, e na educação, a escola aberta, entre tantas outras. Assim, o medo tanto pode gerar reações de repúdio quanto ações em parceria.

Lembro da Feira do Livro, um dos eventos de repercussão política em Porto Alegre. Por anos aconteceu e por anos impediu a entrada dos nossos jovens em situação de rua, até que se estabeleceu uma parceria entre a EPA e a organização da Feira. Foi acordado a EPA ser escola dentro da Feira, originando o projeto “Asteróide”, um espaço de circulação para todas as crianças e jovens que a Feira não permitia a circulação. As ações da Escola foram tomando forma através de oficinas lúdicas compartilhadas com artistas e autores. Um asteróide ao ficar gravitando em órbita ele é mais uma ameaça

³⁷ Mia Couto, biólogo e escritor moçambicano, em conferência sobre segurança: “Há quem tenha medo de que o medo acabe”. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=wSnsM_3xrY> Acesso em jan.2012.

que um fato real. Como estrela que é, pode ser contemplado à distância em noites ou dias de grandes espectáculos da natureza! Parece que a EPA quando pode, com as forças de cada trabalhador e estudante e com sua crença de que é possível mudar, propiciou que os jovens circulassem na Feira como cidadãos diferentes de um possível asteróide, desacomodaram e incomodaram muitos, mas criaram a inclusão num espaço público, antes excludente.

São estes jovens que dão vida à EPA e para eles a escola é a teia que os sustenta e os protege. Muitos se reconhecem neste lugar de conviver e desde este lugar, tecem suas relações e se constituem como sujeitos de direitos. Muitos ainda seguem nas ruas e nem conhecem a escola, ou ainda, a conheceram e decidiram “ser da rua”.

João e Ana (Narrativa: “O tempo”) na busca de novas estratégias de encontro com a escola, tiveram uma experiência que escapou ao ato inicial do registro policial, afirmando potência em suas vidas e resistência contra aquilo que lhes seria imposto pelas regras e normas, produzindo outras formas de ser professor e ser estudante.

A EPA é o cuidado e acolhimento daqueles que nasceram sem o abraço e que em seu cotidiano buscam encontros e afetos em que há braços para o abraço. É uma escola que faz o afeto virar prática e a prática virar método³⁸. É uma escola que precisamos ler com os óculos da vida e não com os óculos da academia, das normas e leis que sustentam a educação. É o espaço da invenção que transcende a capacidade individual do saber e do fazer, é o acontecimento, no entre-vidas.

³⁸ Expressão utilizada por Malu, professora que implantou a terapia comunitária na EPA.

Figura 3 – Teia-EPA³⁹.

Fonte: Prof. Paulo Gilberto. Oficina de aniversário da EPA, 2010.

³⁹ “Enquanto tricota, a aranha, uma teia, a EPA costura ideias, gentes, caminhos, redes onde descansam sonhos”.

Fotografia 2 - Estudantes em roda de conversa na Terapia Comunitária em 2011



Fonte: Oficina com estudantes.

A EPA sobrevive ao amadorismo da política pública porque seu corpo vibrátil - professores, funcionários e jovens estudantes - acredita na possibilidade de bons encontros. É sabido que somente isso não será suficiente para dar visibilidade e garantir direitos a todos aqueles, historicamente, excluídos do sistema, sem lugar e acesso. É preciso intensificar o cuidado e o acolhimento de todos, professores, funcionários e estudantes, para que haja lucidez em práticas inventivas a partir de bons encontros. Não existe um só caminho, tampouco uma só alternativa. Há conexões e intensidades dentro de multiplicidades e acontecimentos que nos conectam com novas forças, novos saberes e novos poderes. São práticas que dão forma à escola aberta como uma instituição que não existe fora de uma relação de

forças, que são tecidas por diferentes linhas que nos constituem e nos atravessam. Estas são linhas de segmentaridade dura, de segmentaridade flexível e linhas de fuga.

Na pesquisa estive atenta aos múltiplos entrecruzamentos da teia crianças e jovens e seus movimentos na prática escolar da escola aberta, ressaltando sua distinção aos modelos excludentes, mostrando que existe uma escola, a aberta, que produz outras formas de educar.

Esta pesquisa ainda, deixou explícito que este espaço de cuidado e acolhimento é fundamental para que novos planos de forças, de garantia de direitos se constituam, pois o espaço político de anúncio e denúncia da EPA é fértil e precisa ser ativado cotidianamente.

Os encontros e os afetos desacomodam e a dor, se dividida, compartilhada, fica dor menos doída. Nesse sentido é preciso aventurar-se na criação de circuitos de conhecimentos que mantenham a EPA como dispositivo de acolhimento e cuidado, que forme novos planos de expansão da vida, a doutrina da proteção integral pressupõe políticas públicas democráticas e investimento nas redes de atendimento.

A ação da escola no contexto do sistema educacional é um caminho que precisamos compreender e tensionar para não reproduzirmos a postura que está posta no centro da exclusão, da reprovação, da não aceitação da diversidade. A escola é espaço de novas tessituras. “[...] tem serviços que acomodam, a EPA desacomoda”(REIS e SALERNO, 2010a, p.89).

Espero que esta pesquisa tenha expressado as sensações que as relações, os meios, as práticas estão produzindo nas subjetividades e tenha se conectado com a vida, destacando a importância e a necessidade de cuidados

e “ativação” que demandam os jovens, os professores e a própria Escola. Repito que é preciso aventurar-se na criação de circuitos de conhecimentos que mantenham a EPA como dispositivo de acolhimento e cuidado, que forme novos planos de expansão da vida, abrindo caminhos diversos para discussões coletivas em que caibam maneiras diversas de ser criança e jovem em nossas ruas.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, N. e GARCIA, R.L. A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L. E MACHADO, A.M.N. (Orgs.). **A bussola do escrever**. São Paulo: Cortez. UFSC, 2002, p 255-296.

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. A sociedade líquida de Zigmunt Bauman. **Folha de São Paulo**, 19 out. 2003. Caderno Mais! Entrevista concedida à Professora da USP Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke, USP e pesquisadora associada do Centro de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Cambridge (Reino Unido). Disponível em:< <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1910200305.htm>> Acesso em: jan.2012

BOUCINHA, I.A. **Narrativas de jovens que experimentaram a proteção em abrigos na década de 90**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Programa de Pós- Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

BOTTEGA, C. G. **Loucos ou heróis:um estudo sobre prazer e sofrimento no trabalho dos educadores sociais com adolescentes em situação de rua**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Brasília-DF, 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

_____. **CÓDIGO DE MENORES**. Decreto nº 17.9943 de 12 de outubro de 1927 e legislação posterior. Rio de Janeiro: Aurora, 1927.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 1967.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 1988.

_____.Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**. Brasília, 1996

_____.Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172**. Brasília-DF, 2001.

_____.Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Política Nacional de Assistência Social- PNAS. Norma Operacional Básica NOB/SUAS.** Brasília – DF, 2004.

_____.Ministério da Saúde. **Cartilha da PNH: Acolhimento com classificação de risco.** Brasília-DF, 2004.

_____.Ministério da Saúde. **Acolhimento nas práticas de produção de saúde.** Brasília – DF, novembro de 2006a.

_____.Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização (PNH): HumanizaSUS** - Documento-Base. 3 ed. Brasília, 2006b.

BRUM, Elaine. A Vida de 12 meninos no esgoto de Porto Alegre. **Zero Hora.** Porto Alegre, Ano XXIX. Nº 10114. p. 34. 1º de maio de 1993.

_____.Tartarugas Ninjas emergem de subterrâneos. **Zero Hora,** Porto Alegre, Ano XXIX. Nº 10114. p. 34. 1º de maio de 1993.

BULCÃO, I.; NASCIMENTO, M. O Estado Protetor e a Proteção por Proximidade. In: NASCIMENTO. M. L. (Org.). **PIVETES: a produção de infâncias desiguais.** Niterói: Intertexto: Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002

BULCÃO, Irene;NASCIMENTO,Maria Livia. O estado protetor e a “proteção por proximidade”. In: NASCIMENTO. M. L. (Org.). **PIVETES: a produção de infâncias desiguais.** Niterói: Intertexto: Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002.p. 52-59.

BULCÃO. Irene.A produção de Infâncias Desiguais: uma viagem na gênese dos conceitos ‘criança’ e ‘menor’. In: NASCIMENTO. M. L. (Org.). **PIVETES: a produção de infâncias desiguais.** Niterói: Intertexto: Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002. p.61-73.

CASTEL, R. **As Metamorfoses da questão social- uma crônica do salário.** Petrópolis:Vozes, 1998.

CERTEAU, M.de. **A invenção do cotidiano.** Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Antonio Carlos. **Infância, Juventude e Política Social no Brasil.** 1990. Fotocopiado.

DELEUZE, G. Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault filósofo.** Barcelona: Gedisa, 1990.

_____. **Conversações.** Rio de Janeiro: 34, 1992.

_____.**Crítica e Clínica,** Rio editora, 1997.

- _____. **Lógica do Sentido**. 5ed. São Paulo. Perspectiva, 2009.
- _____. GUATTARI, F. **Mil Platôs**, vol.1. Rio de Janeiro:34, 1995.
- _____. GUATTARI, F. **Kafka – Por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- ESPINHEIRA, G. A casa e a rua. **Cadernos do CEAS**, no.p.24-38, 1993.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975. p. 27.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis:Vozes, 1977.
- _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, 1979.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- _____. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2002.
- _____. **Segurança, Território e População**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. História da Sexualidade In: _____. **A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- _____. **La hermenéutica del sujeto**: Curso en el Collège de France (1981-1982). Horacio Pons (Trad.). Edição estabelecida por Frédéric Grós, sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Buenos Aires:Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A., 2002.
- _____. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos, Manoel Barros da Mota; Tradução, Vera Lúcia Ribeiro. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010.
- _____. **Ditos e Escritos. V. (1926 – 1984)**. Ética, sexualidade, política. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- JUNIOR, A.; BEZERRA, J.; HERINGER, R. (Orgs.). **Os impasses da Cidadania**. Rio de Janeiro: BASE. 1992.
- KASTRUP, Virgínia. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n.1, p. 15-22, jan/abr. 2007.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas e Método da Cartografia: Pesquisa Intervenção e Produção de Subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina B. Movimentos e funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas e Método da Cartografia: Pesquisa Intervenção e Produção de Subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91

KOLLER, Silvia; HUTZ, Cláudio. Meninos e Meninas em situação de rua: Dinâmica, Diversidade e Definição In: **Aplicações da Psicologia na Melhoria da Qualidade de Vida**. V.1, n.12. Porto Alegre: ANPEPP, 1996.

LAZAROTTO, G. R. **Pragmática de uma língua menor na formação em psicologia : um diário coletivo de políticas juvenis[manuscrito]**. 2009. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

MAIRESSE, D. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In T. M. G. Fonseca & P. G. Kirst (Orgs.), **Cartografias e devires: a construção do presente**). Porto Alegre: UFRGS, 2003, pp. 259-271

MICHAELIS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. SP: Melhoramentos, 2002.

NASCIMENTO, L.; LACAZ, A.; FILHO, J. **Entre efeitos e produções: ECA, Abrigos e Subjetividades**. Santa Cruz do Sul: Revista Barbarói, (aceite em 30/08/2010) n. 33, ago./dez. 2010.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas e Método da Cartografia: Pesquisa Intervenção e Produção de Subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

_____. Por uma política da Narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas e Método da Cartografia: Pesquisa Intervenção e Produção de Subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 150-171.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre. Projeto Político Pedagógico**. 2008.

RAGO, L.M. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

RAGO, Margareth. Políticas da (In)diferença: Individualismo e Esfera Pública na Sociedade Contemporânea. In: Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política. Departamento de Psicologia. UFF. **Movimentos sociais / Linhas de Fuga**. Vol. II, Ano II. Rio de Janeiro: MCR Gráfica e Editora. 1993, pp.11-29

RAMOS, Nair. **O significado da escola aberta para jovens egressos: Continuum de experiências, um ensinar a ser**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004.

REIS, Maria Lúcia; SALERNO, Guilene. Palavra e Ação – Palavras cotidianas. In: SOUZA, Marli Olinda (Org.). **Articulando redes sociais**. In: Editorial-Centro de Ensino, Atendimento e Pesquisa do Indivíduo, Família e Comunidade. Porto Alegre: Gráfica Pallotti, 2010b.

REIS, M.L.; MAZZAROTO, R. Meninos e meninas em situação de rua: políticas integradas para a garantia de direitos. In: **PAICA RUA** (Org.) Escola Municipal Porto Alegre. Série Fazer Valer Direitos. v. 2. São Paulo/Brasília: Cortez / UNICEF, 2002.

RIZZINI, I. “Crianças e Menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: Um breve Histórico da Legislação para Infância no Brasil. In: RIZZINI, I e PILOTTI, F. **A Arte de Governar Crianças – A história das Políticas Sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Del Niño/ Editora Universitária Santa Úrsula / Amais Livraria e Editora, 1995.

RIZZINI, Irene; RIZZINI Irma. Menores Institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de oitenta. In: FAUSTO, Ayrton, CERVINI, Ruben (Org.). **O trabalho e a rua: Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80**. São Paulo: Cortez, 1991.

RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed PUC Rio; São Paulo: Loyola. 2004

REIS, M.L.A. Educação para todos. Para meninos e meninas de rua também? In: WEBER, Bertholdo (Org.) **Crianças e adolescentes em situação de rua**. Série Cadernos. São Leopoldo: Con-Texto Gráfica e Editora, 2002.

REIS, Maria Lúcia; SALERNO, Guilene. Singular e Plural: experiência em educação de jovens em situação de rua e drogadição. In: SANTOS, Loiva Maria de Boni (Org.). **Outras palavras sobre o cuidado de pessoas que usam drogas**. Porto Alegre: Ideograf/Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2010.

REIS, Maria Lúcia; SALERNO, Guilene. Terapia Comunitária Integrativa e o Diálogo Freiriano na construção do currículo escolar. In: **Terapia Comunitária Integrativa sem Fronteiras: compreendendo suas interfaces e aplicações**. CAMAROTI, M. F.; BARRETO, A. (Org.) . Brasília-DF: MISMEC, 2011.

ROMAGNOLI, Roberta C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia e Sociedade**. V 21, nº 2, Florianópolis. Maio/Agosto. 2009.

ROLNIK, S. Ninguém é deleuziano. **O Povo**, Fortaleza, 18 nov.1995.

_____.**Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade.1989.

SCHEINVAR, E. Idade e proteção:fundamentos legais para criminalização da criança. Do adolescente e da família (pobres). In: NASCIMENTO. M. L. (Org.). **PIVETES: a produção de infâncias desiguais**. Niterói: Intertexto: Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002.p. 83-109.

SANTOS, N.I.S **Escola Pública e Comunidade.Relações em D`obras.(2002)** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. .

SAVIANI, D. Plano nacional de educação: antecedentes históricos. In:_____. **Da Nova ao Novo Plano Nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas – SP: Autores Associados, 2002 (Coleção Educação Contemporânea). p. 73-78.

SPOSITO, M. P.; CARRANO R. C. Juventudes e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. nº 024. 2003

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem, 1990.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, G.; PORTOCARRERO, V. (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

_____.**Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMOS DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Universidade Federal do Rio Grande do Sul -Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Declaramos estar informados sobre os objetivos e procedimentos do projeto de pesquisa “**A vida se TECE e a escola aconteCE entre-vidas**” que tem como objetivos: 1) Analisar como a Escola Municipal Porto Alegre (EPA) acontece, problematizando sua inserção na rede de instituições que operam a política pública para jovens em situação de vulnerabilidade; 2) analisar as relações de forças que compõem o cotidiano da/na EPA; 3) problematizar a inserção da EPA na rede de atendimento que opera a política para jovens em situação de vulnerabilidade; 4) conhecer as pistas que os jovens estudantes e educadores constroem a respeito da política pública.

A pesquisa será realizada pela mestranda Guilene Salerno, sob orientação da professora Nair Iracema Silveira dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS. Autorizamos a realização de oficina com educadores e estudantes da escola. Concordamos com o uso das informações e narrativas produzidas para fins da referida pesquisa, considerando a não identificação dos participantes, conforme o que consta no consentimento esclarecido. Resguardamos à autora do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressamos a concordância com a divulgação pública dos resultados, sendo estes disponibilizados à instituição.

Instituição: Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre

Assinatura do responsável: _____

Nome do responsável: _____

Telefone para contato: _____

Data: ____/____/____

Quaisquer esclarecimentos que se façam necessários poderão ser solicitados à coordenadora nos seguintes telefones: 333085149 ou 3308 5469, ou pelo e-mail niss@terra.com.br.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO – EDUCADORES

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional
Termo de consentimento esclarecido – educadores

O projeto de pesquisa “**A vida se TECE e a escola aconteCE entre-vidas**” tem como objetivos: 1) Analisar como a Escola Porto Alegre (EPA) acontece, problematizando sua inserção na rede de instituições que operam a política pública para jovens em situação de vulnerabilidade; 2) analisar as relações de forças que compõem o cotidiano da/na EPA; 3) problematizar a inserção da EPA na rede de atendimento que opera a política para jovens em situação de vulnerabilidade; 4) conhecer as pistas que os jovens estudantes e educadores constroem a respeito da política pública. É uma pesquisa que pretende construir narrativas a partir dos seguintes procedimentos:

- Uma oficina envolvendo educadores e estudantes, com a proposta de escrita sobre cenas do cotidiano na EPA. Será utilizada, como analisadora na oficina, uma narrativa escrita pela pesquisadora e dois outros profissionais, envolvidos em um acontecimento protagonizado por três estudantes em uma manhã no início das atividades da escola. Parte desta narrativa “A Aranha e o pé” foi apresentada no projeto.

- Leitura e análise de documentos considerados analisadores da história a ser contada sobre a escola. Por exemplo: o projeto político pedagógico, acompanhamento e registros que contenham dados sobre a abertura e história da escola.

Escolhemos a Escola Municipal Porto Alegre pela relevância e pioneirismo da proposta, situando-se entre os eixos da educação, saúde e assistência social. A participação não é obrigatória, os dados serão tratados com sigilo e analisados pela pesquisadora, garantindo-se a preservação de sua identidade e a confidencialidade das informações relacionadas à sua privacidade, assim como da instituição a qual pertence. Solicitamos sua autorização para a gravação e registro da oficina na forma escrita o que garantirá a fidedignidade das informações prestadas. Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os participantes. Os dados serão armazenados na Universidade sob a responsabilidade da professora coordenadora. A professora Nair Iracema Silveira dos Santos é a orientadora responsável pelo desenvolvimento dessa pesquisa, estando sob sua orientação a mestranda Guilene Salerno.

Quaisquer esclarecimentos que se façam necessários poderão ser solicitados à coordenadora nos seguintes telefones: 3308 5149 ou 3308 5469, ou pelo e-mail niss@terra.com.br.

Professora Dr. ^a Nair Iracema Silveira dos Santos.

Considerando-me esclarecido(a) concordo em participar da pesquisa proposta resguardando à autora do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados.

Assinatura: _____

Nome: _____

Telefone para contato: _____ Data: ____/____/____

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO – JOVENS ESTUDANTES DA ESCOLA MUNICIPAL PORTO ALEGRE

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional
Termo de consentimento esclarecido – jovens estudantes da Escola
Municipal Porto Alegre**

O projeto de pesquisa “**A vida se TECE e a escola aconteCE entre-vidas**” tem como objetivos: 1) Analisar como a Escola Porto Alegre (EPA) acontece, problematizando sua inserção na rede de instituições que operam a política pública para jovens em situação de vulnerabilidade; 2) analisar as relações de forças que compõem o cotidiano da/na EPA; 3) problematizar a inserção da EPA na rede de atendimento que opera a política para jovens em situação de vulnerabilidade; 4) conhecer as pistas que os jovens estudantes e educadores constroem a respeito da política pública. Nesta pesquisa os participantes não serão identificados, somente a pesquisadora Guilene Salerno e sua orientadora terão acesso direto às informações obtidas. Os dados construídos serão analisados pela pesquisadora, garantindo-se que nos trabalhos finais apresentados as informações não serão identificadas. Os dados serão armazenados na Universidade sob a responsabilidade da professora orientadora. Você está sendo convidado a participar desta pesquisa; sua participação é voluntária e você pode desistir de participar a qualquer momento. Solicitamos sua autorização para a gravação e registro da oficina na forma escrita, o que garantirá a qualidade e certeza das informações prestadas. Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os participantes. A professora Nair Iracema Silveira dos Santos é responsável pela orientação dessa pesquisa estando sob sua orientação a mestranda Guilene Salerno.

Professora Dr. ^a Nair Iracema Silveira dos Santos.

Estou esclarecido(a) e aceito participar da pesquisa apresentada. Concordo também com a divulgação pública dos resultados de acordo com o formato apresentado, autorizando a autora do projeto a fazer uso da propriedade intelectual das informações geradas.

Nome: _____

Assinatura:

Telefone para contato: _____ Data: ____/____/____

ANEXOS

ANEXO A – TEXTOS PRODUZIDOS NA OFICINA COM DOCENTES DA EPA

Oficina realizada dia 11/08/2011 na EMEF Porto Alegre, das 10h30 às 11h45, com 11 professores das totalidades iniciais e finais da EMEF Porto Alegre. Foi realizada apresentação da proposta de pesquisa e entregue o Projeto para o grupo. Foi lida a narrativa da “Aranha e do Pé”, em seguida solicitado que professores organizados em três grupos refletissem sobre que outra narrativa que diga desta escola lhes ocorre e por quê?

A participação no grupo de trabalho foi livre, estando presentes somente os professores interessados em colaborar com a pesquisa. Todos assinaram o termo de “consentimento esclarecido” e as narrativas estão transcritas como os professores entregaram.

Grupo A – composto por 5 professores:

Grupo B – composto por 03 professores:

Grupo C – Composto por 3 professores:

A oficina teve o tempo de 1h15min. Alguns professores ficaram concentrados até o final, outros não. Todos os grupos fizeram a leitura de suas narrativas e comentários a respeito de suas escolhas pelas narrativas.

Comentários do grupo A:

Escolheram para narrativa um episódio que mobilizou profissionais e estudantes da escola. Envolveu a interlocução com serviços públicos nas áreas de saúde e assistência social, além de apontar a necessidade de a família investigar e acompanhar seus filhos em questões pedagógicas e de saúde.

Bola perdida – desencadeando atendimentos

Estamos numa sexta-feira com inverno chegando aos poucos. Aos poucos os escolares também chegam à quadra de esportes. Hoje é o dia em que o jogo de futebol será conteúdo a ser desenvolvido. A poesia da aula anterior já foi entregue para todos os alunos /as. Exercícios de alongamento, corrida e caminhada na trilha acontecem enquanto a aula se prepara para acontecer. Na quadra os alunos começam o treinamento de chute a gol, os dois alunos que correram Ricardo e Paula chegam perto do professor pra serem observados na sua pulsação. Após a aula começa separadamente a fazer o fundamento de condução de bola. Neste momento, distraída ela leva uma bolada no pescoço, de um chute que perdeu a direção. Pausa. Ela olha e cai, desmaiando, sendo segura para não bater a cabeça. A estudante fica desacordada no chão. Neste momento, os sinais que vai apresentando, perna tremendo, se

caracteriza como convulsão. Os colegas se aproximam para avaliar, percebendo a gravidade da situação. Uma se propôs a ajudar dizendo que fez curso de primeiros socorros. Outros colegas vão em direção a secretaria para comunicar o fato. A Secretária chega à quadra com o telefone e percebe também as convulsões repetidas que a estudante está tendo. Constata-se a gravidade e chamam SAMU. A ligação não se completa e um aluno usa o seu celular para ligar solicitando atendimento que se efetivou em função da gravidade. A escola comunica os pais sobre o fato dizendo que a sua filha está se dirigindo para o HPS. A partir deste acontecimento foi identificado problemas de saúde que a estudante já apresentava, um quadro anterior de convulsões, que possivelmente começaram em decorrência de agressões que sofreu na cabeça durante um assalto dois meses antes. Em conversa com a família, relatam que já havia acessado o HPS no mês anterior em função de convulsões. Posteriormente ao fato, a família investiga com profissionais da área de saúde a causa da convulsão. Neste primeiro estudo teve crise de convulsões e teve um comprometimento motor, com paralisia parcial de um lado do corpo, fazendo com que ficasse em uma cadeira de rodas. Foi diagnosticado epilepsia. A partir do fato, a estudante esta afastada da escola.

Comentários do grupo B:

Grupo de professores novos na escola buscaram fazer uma narrativa que todos conhecessem. Fizeram consultas às informações da identidade de A (estudante protagonista da narrativa).

É uma narrativa que diz da negligência do estado na área da saúde, tudo passível de processo, mas não acontece uma ação contra o estado. É uma história que conta da busca da identidade de A., pesquisas do Serviço de Acolhimento e Integração (SAIA) da escola e parcerias de outros serviços públicos. A referência fixa de A. é a escola. Esta narrativa mobiliza muito os professores, pois faz anos que este jovem está na EPA e todos se sentem impotentes diante da “não cidadania”.

Este grupo leu a narrativa **“Filho da EPA”**.

No mês março do ano de 2005 chegou à Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA), um adolescente de 17 anos, com traços indígenas, agitado, com algumas dificuldades de fala. Ele vinha encaminhado pelo lar Dom Bosco, um serviço sócio educativo voltado ao atendimento da rua. Como bagagem A.(assim vamos tratá-lo) trazia uma história de vida, em parte documentada pelos registros de alguns serviços por onde passara, e, em parte constituída por um misto de lembranças e imaginações.

Pouco se sabia de sua vida. O pai teria sido assassinado, conforme alguns dos seus relatos, posteriormente visitando uma família conhecida sua, soube-se de outra versão, teria tido um derrame e um atropelamento. A mãe, sozinha, com o filho único, fora expulsa de casa por traficantes e passou a morar nas ruas, onde recolhiam papel e pediam.

A. dizia ter estudado até o terceiro ano numa escola próxima de onde morava antes do reassentamento, num loteamento do departamento municipal de habitação. Casa nova, saneamento, melhores condições de vida, parecia ser o destino dele. Mas não foi isso que aconteceu. Morre o pai, a mãe tem dificuldade de sustentar-se com o filho, e por fim até a moradia lhe é tirada. A abordagem da fundação de assistência social e cidadania (FASC) encontrou-os nessa situação.

Em 2003 A. é encaminhado para o abrigo municipal Ingá Brita (AMIB/FASC), onde não permanece. Tem uma passagem de dois meses pela Casa de Acolhimento, no mesmo ano, mas também evade. As ruas pareciam ser o seu destino.

Em fevereiro ou março de 2005 a mãe faleceu, vítima de HIV, em seus devaneios algumas vezes dizia que ela teria sido envenenada. Neste ano passou a frequentar o Serviço de Acolhimento Noturno. Idas e vindas à EPA, nenhum documento, pais falecidos, casa invadida por traficantes e ninguém por si.

Contatos com uma família que morava próxima a sua antiga residência e que o havia acolhido após a morte da mãe, comprovam parcialmente sua história. Nesta época o senhor G. encaminhou A. ao conselho tutelar micro região 6, mas parece que a vida desta criança perdeu-se entre tantos casos que ali chegavam.

Nenhum documento, nenhum nome correto, nenhum rumo a seguir, só o caminho, só o caminhar...Segue na EPA, em muitos anos de totalidade 1. Ansioso, irritado, totalmente excluído e frustrado pela vida, com dificuldade de lidar com seus próprios erros. Meses de frequência constante e outros de ausências, quando dizia ir para o antigo local de moradia, na casa de amigos.

Recolher papel no Menino Deus (bairro), cuidar carros na Praça XV, divertir-se nas rodas de capoeira, teatro e salto entre facas no largo Glênio Perez. Ser corrido e apanhar da polícia pelas ruas, ser roubado por outros moradores de rua, assim leva sua vida, intercalando com alguns breves períodos de mais conforto no abrigo M.

Passam os anos e podem-se ver avanços na sua socialização, seus descontroles não são tão constantes. Quer aprender, quer progredir, tem sonhos, embora nebulosos. Em 2011, através de pesquisa da escola junto ao Departamento Municipal de Habitação, descobre-se cópia da documentação dos seus pais, utilizada para aquisição da casa onde moravam, a partir daí, com o apoio de uma advogada que estava auxiliando voluntariamente numa tentativa de registro tardio, são feitas novas buscas cartoriais e, finalmente, é encontrada sua certidão de nascimento, descobrindo-se assim, o verdadeiro nome de seus pais e o seu próprio. Agora “nasce” oficialmente, após o trabalho da EPA, só agora, aos 23 anos, A. Começa a resgatar sua história, só agora o nome correto, só agora alguma possibilidade de acesso à cidadania que lhe foi negada pelo estado e pela sociedade que não conseguiram proteger a criança e agora estão em dívida com o homem. O processo continua A. já encaminhou seu alistamento militar, terá de providenciar título de eleitor, CPF, e carteira de identidade. Ele quer ter sua carteira de trabalho, um emprego. Tem apenas o sonho de uma vida normal e com dignidade.

Comentários Grupo C

Escreveu sobre “**O estudante e o boné**”.

Enquanto leem a narrativa os outros professores tentam adivinhar quem é o protagonista da história. Comentam que recentemente na casa de uma estudante teve infestação de piolho e muitas coisas aconteceram, coisas que relatam nesta narrativa que aconteceu há mais tempo. Raspar a cabeça, ser menina, não contar do piolho. Na escola tem que ter escuta ética e não desfazer a fala oficial feita pelo estudante. Problemas simples como “piolho” quando não tratados complicam muito. Em função do abandono as coisas tomam outras proporções. É quase um método indiciário, no caso recente da menina, quem faz o relato é o pai sobre a epidemia de piolho na casa e quase como uma ação de detetive a escola descobre o que de fato acontece. As “falas soltas” revelam muito! A menina anda com a cabeça enfaixada não porque se machucou em uma briga, mas porque raspou o cabelo em função do piolho, mas isso ninguém comenta, afinal não é a história que ela relatou. As histórias se repetem assim como as relações com as famílias quando estas existem. Fazem a leitura da narrativa.

O estudante e o boné

Há alguns anos atrás, retorna à escola um estudante que chamaremos de Joca, encaminhado pelo Acolhimento Inicial da Rede de Atendimento Municipal.

Primeiramente é recebido pela professora Ana no SAIA – Serviço de Acolhimento Inicial e Acompanhamento. Quietamente, de boné o tempo todo, começa a conversar com a professora. Ela percebe um cheiro forte, mas Joca não comenta nada que tenha a ver com esse cheiro. No decorrer da conversa, a professora Ana percebe um líquido escorrendo na cabeça de Joca, ainda coberta pelo boné. Começa então a estimular o aluno a retirar o boné, ao que ele resiste. Depois de algum tempo e alguns argumentos de Ana, Joca tira o boné! Como descrever o inusitado, chocante, surreal fato? O boné escondia ferimentos na cabeça. Começam as tratativas de encaminhar o jovem a um serviço de saúde. Decidiu-se levar ao PAM III, na Vila Cruzeiro. A EPA fica no centro. Como levá-lo? Precisar de acompanhamento, sendo menor de 18 anos? Após ligação para o Lar Dom Bosco solicitando o carro para conduzi-lo ao posto de saúde, a professora Ana o acompanha ao atendimento, ficam os dois na longa e cansativa espera.

Ao ser atendido verifica-se que Joca está com uma infecção, com lesões em vários locais do couro cabeludo provocada pela infestação de piolhos. Tentando explicar o estado em que se encontrava Joca, as feridas provocadas pelas picadas foram infectadas pelos piolhos que ali morreram pelas bactérias que os decomuseram. Havia larvas que estavam literalmente se alimentando do crânio do rapaz, visto que a infecção já começará a corroer o

material ósseo. Ainda no Posto, é feita a drenagem destes focos de infecciosos, iniciado um tratamento com antibióticos que durariam 15 dias, prevendo a troca de curativos. Porém, não foi cortado seu cabelo para facilitar o tratamento.

Joca teve seu cabelo cortado no Serviço de Acolhimento Noturno. Como garantir que o jovem mantenha o tratamento? Joca encontra-se em situação de rua moradia e até o momento não tinha vínculo com a escola, nem com o Serviço de Acolhimento Noturno. Faz-se um contrato pedagógico com Joca, para que ele freqüente a Escola e o Serviço de NA, a fim de restabelecer-se plenamente.

ANEXO B – PRODUÇÃO DAS OFICINAS COM ESTUDANTES DA EPA

Recorte de falas da oficina realizada dia 11/08/2011 na EPA, das 15h30 às 17h com jovens:

“Quero dizer que quando eu vim para escola parei de usar pedra, parei de me drogar” e “Tinha sete homicídios e hoje estou limpo!”

“Se os amigos usam drogas, alguns optam em não serem amigos por que não gostam de drogas. Morador de rua corre para dormir, estudar, comer, se cobre com um saco de lixo quando chove e não se molha, gente de pose se molha, mas não se cobre com nada que não seja um guarda chuva”.

“Vou terminar o primeiro grau, já é uma meta. Vou fazer o segundo grau e depois vou fazer o curso técnico. O que a EPA beneficiou é que tem um lado social aqui que outras escolas não têm. Tem diversos tipos de pessoas estudando e diversos tipos de pessoas trabalhando. Isso me ensinou prá vida!”

“Eu voltei a estudar depois de velho, e isso mudou a minha vida, voltei a estudar para ter uma oportunidade profissional melhor, para eu fazer o curso técnico preciso voltar a estudar. Voltei a estudar depois de 20 anos. A escola, uma meta na minha vida!”

“Nunca é tarde para voltar a estudar, quando apareceu a oportunidade de voltar, pensava que não gostaria, mas gostei muito, quero até fazer faculdade! Não sei se vou conseguir, mas quero. Tenho que ter meta. Não podemos vir aqui só para dizer que estudamos, temos que ter objetivo. Eu vim aqui com objetivo de terminar o ensino fundamental e isso esta transformando a minha vida. Quando a gente vem para escola, viemos de longe e tem que ter força de vontade, tem pessoas que vem de outros lugares para ajudar a gente. Quando cheguei aqui não era ninguém, agora eu sou e foi a escola que me transformou em outra coisa”.

“Quando eu tinha 12 anos minha mãe morreu. Eu morei com meu pai que é usuário de drogas. Fui parar em um abrigo. Meu irmão já virou traficante. Eu enfrentei muitas coisas e meu sonho é terminar os estudos para ser alguém na vida! Quero ser dançarino de balé clássico”.

“Eu morava no Chocolatão, hoje moramos longe daqui, mas continuei estudando, foi a escola que me ajudou a sair da rua. Eu só parei de estudar por relaxamento, pois a escola oferece muitas coisas boas, mas nem sempre a gente vê. Hoje trabalho no Zaffari”.

“Comecei a estudar aqui contra vontade das amigas e família, fui questionada por estar estudando em uma escola que tem um bando de morador de rua. Respondi que prefiro estar com um bando de morador de rua que pensa do que com patricinhas que não tem nada na cabeça”.

“Eu só queria drogas, trafico e não tava nem ai com ninguém. Coloquei uma meta de ser alguém na vida e comecei curso de padaria. Estou no abrigo. É este convívio da escola que me ajuda, pois não tenho isso em casa, saí de casa por problemas com meu padastro. Quero fazer faculdade de gastronomia. Decidi ser alguma coisa fazendo o curso de padaria”.

“Pai e mãe podem ajudar muito, mas também podem atrapalhar, depende das escolhas que fizeram”.

**ANEXO C – PARECERES DOS DOCENTES NA QUALIFICAÇÃO DO
PROJETO DE PESQUISA**



**INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL**

PARECER SOBRE A PROPOSTA DE DISSERTAÇÃO

Parecer da proposta: **“A vida se tece e a escola aconteCE entre-vidas”**

Autor: Guilene Salerno

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Nair Iracema Silveira dos Santos

Examinador: Prof^ª. Dr^ª. Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto (UFRGS)

(se necessário, utilize outra folha)

Porto Alegre, entre dias de sol de outono de maio de 2011.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, bem como à Professora Nair I. Silveira dos Santos por este convite e por compartilharem a afirmação de uma produção de conhecimento como prática política na psicologia e na Universidade.

Um convite feito de uma história cuja data de início escapa. Escorre nas mãos como a areia que passa pela ampulheta, exatamente por que esse cronos-tempo não importa quando a história dura como se já não houvesse interrupções e distanciamentos. Assim, essa banca se faz de linhas de um aprender no tempo-intensidade feito do contágio com Tania, no percurso de indagar modos de trabalhar e subjetivar, com Margarete, na abertura para a vitalidade dos modos de aprender, e entre esses modos de cartografar uma psicologia que se faz da vida, o encontro com Nair, uma aliada na política juvenil. E percorro esses movimentos para situar o parecer deste projeto, por que é entre essas linhas que se atualizou o encontro com Guilene.

Guilene, depois de compartilharmos a militância e o trabalho com políticas municipais nos anos 90, chega num tempo feito das quintas da primavera do ano de 2009, ao retomar seus estudos acadêmicos em uma disciplina aberta para interessados externos. Atualização de um encontro de práticas psi e do exercício de uma ética na e pela vida. Desde então diálogos em busca da composição de seu fazer com o saber-poder da psicologia social e com esta Universidade. A tarefa de dialogar com a construção de um projeto de pesquisa do outro diz dos olhares que podemos direcionar na condição na qual estamos. Portanto de uma diferença em relação a autoria do projeto e, ao mesmo tempo, um compartilhar do que também nos constitui nesta temática. Temos aqui uma conversa que fará durar algumas questões, outras provocarão interrogações, outras ainda serão descartadas. Essa é a função de um momento de qualificação.

Compartilho algumas linhas para possíveis entrelaçamentos na tessitura de uma teia que segue.

Te.cer

1. Entrelaçar regularmente os fios de.
2. Fazer (teia ou tecido) com fios.
3. Engendrar, armar.
4. Compôr, entrelaçando.
5. Fig. Compôr (obra que exige trabalho e cuidado).
6. Exercer o ofício de tecelão.
7. Enredar-se.

Nada a corresponder, aproximar, equivaler, é preciso estar no acontecimento e estavas quando a narrativa “a aranha e o pé” se deu, a questão é como fazer durar o acontecimento na narrativa de uma dissertação. No projeto percorro um certo enredar-se

nas relações com os lugares ocupados, seja na escola, seja no mestrado. Seguirei com algumas pistas que podem marcar fios a serem trabalhados.

Pista I: Uma escolha, uma estética de dissertar.

Situo duas das alternativas desta escolha:

- a) Um texto que percorra descrições e análises das políticas de estado e da instituição educação nesta escola, bem como narrativas que façam emergir o acontecimento na vida do educar.
- b) Viver uma dissertação feita da narrativa de uma pesquisadora que está entre-vidas no acontecimento “A aranha e o pé” desde a primeira página. Enlaçar o leitor na teia e fazê-lo viver com o narrador, entre-vidas.

Pista II: A intensidade do acontecimento diz de uma intensão e de tensão

Na página 7, quando é abordada a “história de quem escreve e do local de pesquisa”, é preciso assumir as tensões de uma análise de implicação que desencadeia um pensar-se no movimento de tornar-se pesquisadora, análise que pode compor com Michel Foucault em uma “escrita de si” no exercício ético da pesquisadora-professora-psicóloga-mãe-cidadã... Para tal é preciso problematizar as instituições que produzem este lugar de análise de si nesta organização escolar, as relações de saber-poder que constituem esses lugares como espaços praticados. Assim, se faz necessário um trabalho analítico mais contundente na caracterização do local de pesquisa (p.13), marcar as forças em tensão. Estão presentes as vontades e as intensões, mas as tensões institucionais podem ser mais exploradas. Neste sentido, compor com a dissertação de Carla Bottega, “Loucos ou heróis ...”

As perguntas da p. 36, “Será a EPA uma instituição contemporânea que propicia viveres intensos? Estes viveres intensos abrem novas possibilidades de saberes?” são constatações. A questão é como operam as intensidades entre políticas de Estado em tensão com o público, a cidade, a violência, o jovem, o trabalhador? Inclusive, perguntas na página 46: Quais as tensões presentes nesta experiência narrada? Que percalços institucionais se explicitam?”

Abandone o estabelecimento escola analisando os impasses, percorrendo as forças que o constituem como instituição do educar, e se deixe levar pelos signos do e no acontecimento. Duvide deste estabelecimento e viva na escrita uma escola que não sabes qual é. E talvez a escola que aguarda a cartografia não esteja exatamente na geografia da Washington Luis-203 ...

“Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos.”¹

“O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança *com* o que se aprende.”²

A vida da escola que anuncias acontece no entre, uma escola especializada, mas que não é legalmente reconhecida como tal (conforme p.24). Que teia é essa? O que pode uma escola que não é escola e o que a mantém neste lugar de uma travessia não cumprida? Uma análise que muito pode contribuir para pensar a escola que exclui, que vive a violência, entre outros tantos dilemas da escola brasileira.

Como inspiração para produzir o modo de dissertar, sugiro a leitura da segunda parte da dissertação “Potência Mental No Ar... Exercícios de Esquizoradionfonia” de Fernanda Streppel, Capítulo dois, que trata do “que quer dizer um amigo”: Intensão; autonomia

¹ DELEUZE, Gilles. Proust e os Signos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.p.21

² Idem.

governável; ser militante ser militar; amigos, inimigos íntimos. Também é inspiradora a dissertação de Alice de Marchi Pereira de Souza: “interventar – encontros possíveis entre psicologias e juventudes”.

Pista III - Definir a questão de pesquisa.

São apresentadas muitas questões, o que dificulta precisar o objetivo do estudo e o foco de análise.

Algumas das elaborações que constam no texto do projeto:

- Como o conceito deleuziano de acontecimento pode ser lido na educação?
- Qual o espaço do acontecimento nas práticas da EPA?
- A escuta atenta dos professores e trabalhadores deste espaço, a invenção do novo, a possibilidades de construir idéias e pensamentos não previamente esperados, a surpresa, o abrir caminhos, propiciar autorias, são atitudes que nos permitem aproximar do que Deleuze coloca sobre acontecimento?
- Como a EPA está inserida na rede de instituições que operam a política pública para jovens em situação de vulnerabilidade social?
- Que lugar a EPA ocupa na vida destes jovens?
- Por que os jovens ao se machucarem procuram a escola?
- Quais relações este grupo de jovens estabelece com a EPA?
- Que lugar ocupa a EPA na vida destes jovens?

Propor mais o como, ao invés do que, quais, por que. Se o conceito escolhido é o acontecimento (e concordo que este conceito é muito potente para este estudo) a cartografia se faz do encontro, encontro do jovem com professor, com um cadeirante, com um motorista, encontro da escola com a não escola, escola aberta com a escola fechada, de uma professora com a pesquisadora e militante e..., encontros...

Pista IV – Como

Na página 5 já está indicado o caminho metodológico: “este projeto de pesquisa pretende realizar o exercício de tecer, tramar conceitos idéias, palavras vozes sobre como a EPA acontece entre-vidas. Exercício que se realizará a partir de narrativas individuais e coletivas, sob o princípio cartográfico (...) escritas realizadas por trabalhadores, estudantes e pesquisadora a respeito da vida na escola.”

Na página 37 destaca “A experiência nesta pesquisa não será um objeto analisável, separado, mensurável e não se limitará ao território da escola. Os Sujeitos que lá estão, estão em muitos outros lugares e de alguma forma estão envolvidos na rede que se move em um coletivo e não em um objeto.”. Neste sentido, indico a utilização da pesquisa intervenção como referência orientadora da metodologia com os princípios cartográficos.

Não considero necessário propor uma oficina, pois já tens uma narrativa da pesquisa-acontecimento indicada na página 41: “sem saber estávamos dando início a construção do método”, um tesouro de tua pesquisa, siga com ele. E se trata do devir, a co-autoria (p.42) não faz sentido, pois enquanto devir nada é exatamente teu. O exercício cartográfico que apresentas já marca a convivência do leitor com a multidão que produz essa narrativa. Também é preciso rever as relações com as noções de extensivo e intensivo. Creio que duas referências são fundamentais para explorar estes conceitos, aprofundado o que vens estudando com Eduardo Passos e Regina b. Barros:

1) O texto “devir animal” de Gilles Deleuze e Félix Guattari³. Ao tratar do devir estes autores percorrem um diálogo com o devir animal, a matilha, o feiticeiro, o conto que

³ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs -capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4 São Paulo: Editora 34, 1997. (176 p.)(1980).

enuncia devires que dizem de uma certa anomalia, o desigual, rugoso, a aspereza, ponta de desterritorialização. O anômalo é uma posição, não tem nada a ver com o indivíduo preferido, doméstico e psicanalítico. Não é nem indivíduo, nem espécie, ele abriga apenas afectos. É um fenômeno de borda. “Os feiticeiros sempre tiveram a posição anômala, na fronteira dos campos ou dos bosques. Eles assombam as fronteiras. Eles se encontram na borda do vilarejo, ou *entre* dois vilarejos. O importante é sua afinidade com a aliança, com o pacto, que lhes dá um estatuto oposto ao da filiação.” (p.28) A aliança ou o pacto são a forma de expressão para um contágio. Essa política se dá em agenciamentos que não são os de família, nem os da religião, nem os de Estado. Eles exprimem grupo minoritários, ou oprimidos, ou proibidos, sempre na borda das instituições reconhecidas, secretos por serem extrínsecos (p31).

2) Também é preciosa para este estudo a pista de Gilles Deleuze na análise da relação do narrador e do herói na obra “Em busca do tempo perdido” de Marcel Proust. O autor destaca que não crê na necessidade de distinguir o narrador e o herói como dois sujeitos (sujeito de enunciação e sujeito de enunciado), porque seria remeter a pesquisa a um sistema de subjetividades que lhe é totalmente estranho.”Há muito menos um narrador do que uma máquina da *Recherche* e muito menos um herói do que agenciamentos em que a máquina funciona como esta ou aquela configuração, de acordo com esta ou aquela articulação, para este ou aquele uso, para determinada produção. É apenas nesse sentido que podemos indagar o que é o narrador-herói, que não funciona como sujeito. Deve impressionar ao leitor o fato de Proust insistentemente apresentar o narrador como incapaz de ver, de perceber, de lembrar-se, de compreender... Na verdade o narrador não possui órgãos... O narrador é, na realidade, um enorme corpo sem órgãos. Mas o que é um corpo sem órgãos? Também a aranha nada vê, nada percebe, de nada se lembra. Acontece que em uma das extremidades de sua teia ela registra a mais leve vibração que se propaga até seu corpo em ondas de grande intensidade e que a faz, de um salto, atingir o lugar exato. Sem olhos, sem nariz, sem boca, a aranha responde unicamente aos signos e é atingida pelo menor signo que atravessa seu corpo como uma onda e a faz pular sobre a presa. A *Recherche* não foi construída como uma catedral nem como um vestido, mas como uma teia. O narrador-aranha, cuja teia é a *Recherche* que se faz, que se tece com cada fio movimentado por este ou aquele signo: a teia e a aranha, a teia e o corpo são uma mesma máquina. O narrador pode ser dotado de uma extrema sensibilidade, de uma prodigiosa memória: ele não possui órgãos no sentido em que é privado de todo uso voluntário e organizado de suas faculdades. Em contrapartida, uma faculdade se exerce nele quando é coagida e forçada a fazê-lo; e o órgão correspondente vem situar-se nele, mas como um *esboço intensivo* despertado pelas ondas que lhe provocam o uso involuntário. Sensibilidade involuntária, memória involuntária, pensamento involuntário são como que reações globais intensas do corpo sem órgãos a signos de diversas naturezas.” (p. 171-173)

Esse corpo-aranha pode se fazer da pesquisadora, do narrador, do professor, do guarda, do motorista, da terapeuta, e vai estender um fio até o jovem, e outro jovem, potências intensivas de seu corpo sem órgãos, devires de um acontecimento.

Priorize as leituras e decante esta experiência com a escrita. Parabéns pelo trabalho em processo.

Assinatura do professor: Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto



INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

PARECER SOBRE A PROPOSTA DE DISSERTAÇÃO

Parecer da proposta: **"A vida se tece e a escola aconteCE entre-vidas"**

Autor: Guilene Salerno

Orientador: Prof^a. Dr^a. Nair Iracema Silveira dos Santos

Examinador: Prof^a. Dr^a. Margarete Axt (FACED - UFRGS)

(se necessário, utilize outra folha)

Projeto Aprovado, segundo parecer oral desenvolvido na sessão de arguição, apontando a relevância da pesquisa pt a educação e a psicologia social, a importância de traçar um plano acadêmico produzindo o Arentenimnt no encontro com a EPA (escola a data), e adensando os conceitos operadores da análise do extensivo e expressivo.

Assinatura do professor:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E
INSTITUCIONAL

PARECER PROJETO DE DISSERTAÇÃO

Título: A vida tece e a escola acontece entre vidas

Mestranda: Guilene Salerno

Orientadora: Profa. Dra. Nair Iracema Silveira dos Santos

Examinadora: Profa. Dra. Tania Mara Galli Fonseca

Já em outras ocasiões tive ocasião de tomar contato com o trabalho de Guilene na EPA. Invariavelmente, as situações apresentadas causam-me estranhamento e, sobretudo, admiração, devido à complexidade que se depreende das mesmas. Trata-se, sem dúvidas, de um trabalho muito difícil, por aquilo que exige dos profissionais e por tudo aquilo que lhes barra os saberes. Na EPA, a experiência profissional recebe a radical marca de um inacabamento, de uma espera e mesmo de um apagamento, uma vez que seus efeitos sobre a população atendida tendem a se misturar a outros tantos fatores e agenciamentos que já não se poderia circunscrevê-los precisamente nos limites das intervenções e dos vínculos que ali se estabelecem. Nesse sentido, sempre pensei e continuo pensando nesse seu trabalho como uma aventura em direção a uma floresta infestada de sombras. Seus dias, provavelmente, não podem ser pautados simplesmente pelo que se passou, pois ali, naquela floresta tudo ruge pelo imprevisto e ela se torna cenário de dramatizações impensadas e nunca ensaiadas. Erupções pulsionais destinam-se àquele

local, encobrendo-o a cada situação de um pó ou de uma cinza provinda da queima, mesmo que longínqua, de matérias vitais, em geral selvagens, já codificadas sob o nome de anormais e deficientes. Trabalhar nessa floresta de perigos à espreita, não significa somente prevê-los, uma vez que se depreende que se está lidando com matéria explosiva e quente. Significa, antes, expor-se a eles, ficar à mercê de que aconteça a sua queima e seus efeitos, segurando a barra daqueles que se encontram perdidos, desamparados, sem escuta, sem auxílio diante das catástrofes que os acometem. Catástrofes indizíveis, feitas na escuridão da noite e feitas também de escuridão de consciência e conhecimento.

Se, com Primo Levi, em seu livro, “É isso um homem?” podemos acompanhar em que pode se transformar um homem quando submetido a regimes de tortura e exclusão radicais, não seria muito diferente nesse momento, em que procuramos visualizar esses sujeitos abalados pela descrença no mundo e pela experiência de um presente incessante, sem memória de passado e sem devires de um futuro. Sujeitos que vivem à margem, mas que, na realidade, são aqueles que mais experimentam o centro do redemoinho das incertezas, das derivas e da desolação. Quando esgotados, tendo nadado e nadado na vasta tempestade podem vir encontrar-se com uma pequena e oscilante embarcação, um SOS em meio à deriva, um EPA! no meio do caminho, em que se pergunta: “O que é isso que minha mão toca e na qual posso agarrar-me antes de ser totalmente engolido?”

Sim, vejo a EPA como esse SOS para naufragos, como uma pequena luz acesa no fundo escuro da floresta, dando a entender que ali pode haver uma casa, uma morada, um pequeno território para restaurar as forças e afastar o medo.

Por isso, diante dessa discussão, sinto-me um tomada de impotência e também de admiração por aqueles que lá investem seus esforços, seu olhar, sua escuta e suas energias. É o seu caso, Guilene e esse é o primeiro comentário que devo manifestar-lhe.

O segundo refere-se a agradecer a você e à Nair pelo convite e também agradecer pelo fato de você ter nos apresentado um texto curto e objetivo. Em tempos de muita pressa, gostamos de participar das coisas de nosso mundo, mas nos inquietamos quando cada coisa nos exige demasiado tempo cronológico.

Mas, indo diretamente às questões suscitadas pelo seu texto:

1. Como referi acima, considero que, em relação à população acolhida pela EPA, você teria muitas coisas a dizer. Falar não em seu lugar, mas em nome deles, como aqueles seres mudos que nos assombram e que estão nas franjas de nosso mundo. Talvez você pudesse vir a pensá-los como aqueles seres sacrificáveis de que nos fala Agamben em seu HOMO SACER. Falar de vidas que habitam mocós e guetos no interior da própria cidade limpa e organizada. Falar, mesmo que por imaginação, do que seria uma cirurgia feita na noite por alguém não-cirurgião, de um serviço público voltado à Saúde que não se dispõe a recolher homens em desespero e dor, falar na suspensão dos direitos imputada àqueles que transgridem as regras do bom convívio, que se perderam na floresta dos mil caminhos, que se extraviaram da estrada da boa forma e da grande saúde. Falar do quanto são jovens, do como desperdiçam sua vitalidade à deriva de uma fuga que não lhe faz chegar a nenhum lugar... Dizer da tragicidade dessas vidas com pertencem aos sujeitos com os quais você trabalha. Dizer de sua familiaridade com o lixo, com as infecções, de suas adições às drogas como recurso à estagnação do tempo, à radicalização de viver num eterno presente, sem passado e futuro.

2. Por outro lado, tornar-se-ia importante, ao meu ver, transformar a descrição histórica que fazes do nascimento da EPA, em meio a políticas públicas e a programas de assistência, em uma genealogia, ou seja, ACONTECIMENTALIZAR A EPA, dando a ver porque ela pode ser considerada um acontecimento. Mapear aqueles elementos que foram se associando para agenciar sua emergência nem como escola nem como clínica, ocupando um meio-termo, nem um nem outro, trazendo em sua

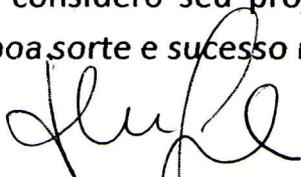
natureza, a própria ambigüidade que permeia as práticas tanto clínicas como educativas. A EPA pode ser considerada como um corpo híbrido que foi produzido num entremeio de discursos e instituições, concretizando-se como um lugar de passagem para matérias que a própria escola e a própria clínica tradicionais não comportam. A EPA como um acontecimento produzido pelas dúvidas dos especialistas, que coloca em suspense os especialismos mesmo, que se estrutura como uma embarcação em meio ao mar para socorrer naufragos. O que pode a EPA como acontecimento na vida de seus usuários? De que modo ela efetua os desígnios de sua criação? Pelos saberes? Pelos afetos? Como ela se agencia à rede de serviços e que função ela exerce no contexto da Assistência? Quais as condições sociais e políticas que a fizeram emergir? É certo que você nos diz de que se trata um acontecimento, mas também notamos que você ainda não fez operar esse conceito no âmbito da instituição. Ninguém como sua professora orientadora poderá ajudá-la melhor a fazer essa junção: usar o conceito como a ferramenta para irmos a entender a natureza da EPA, seu corpo não apenas material mas sobretudo discursivo e incorporal, portanto. Que alma habita esse lugar? É um lugar ou se trata de um não-lugar?

No texto, você vai nos explicando as diversas iniciativas que foram se encadeando até o surgimento da EPA. Depois, as suas próprias transformações. Considero que tomar esses dados como elementos de análise, certamente qualificará em muito o seu trabalho de pesquisa e também lhe fornecerá conhecimentos relevantes sobre a Escola em que você trabalha e na qual você também interfere.

3. E, por fim, quero dizer-lhe de algo que gostei muito e que gostaria de sublinhar, elogiar e fazer retornar: a questão metodológica. Você operou um golpe de mestre quando percebeu o agenciamento de desejo ocorrido em torno do texto A Aranha e o Pé. Aquilo inchou, infectou, deformou a pesquisa para sua diferenciação. Incluir a oficina de escrita e as narrativas dos sujeitos como dados da dissertação, já ~~se~~ significa tornar sua pesquisa em uma potente intervenção. Apreciei muito seu senso de oportunidade e sua sensibilidade em afirmar “ sem escrever pelo outro ou do outro”

(p.46), tornando seu procedimento intensivista. Sempre falamos que nossas pesquisas são sempre intervenções. Mas se você reparar e puder aprofundar, nessa sua proposição metodológica você conjuga diversos objetivos, operando tanto em relação aos sujeitos narradores quanto no seu próprio, que cria um dispositivo para dar a ver e fazer falar a experiência. Pura clínica, no sentido da produção de um desvio pela expressão, pela palavra e pela escuta. Muiito bom, mesmo.

Sendo isso, considero seu projeto com plenas condições de aprovação, desejo-lhe boa sorte e sucesso na continuidade de sua pesquisa,



TANIA MARA GALLI FONSECA

Em 31 de maio de 2011.

* ver questão de narrativa/ilustração/história
vinculada ao acontecimento... p.38

* elevar a análise, produzindo imagens que
produzem quebra do olhar comum e do ouvido
com uma fatura e dar voz ao pensa-
mento, outro plano, inserir TEMPO e não
apenas movimento.

* personagem "noir" → Te dá uma fatura - perder o
meto
A fatura ^{o ri} não conduz ao pensar -
A fatura o destrói.

narrativa carrega linha histórica e não aconteci-
mental. é figurativa

ver. p.45

ver