



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Elizaine Bagatelli Okde

**REINSERÇÃO ESCOLAR DE MENINAS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL:
um diálogo com a Educação, a Cultura e a Subjetividade**

**CUIABÁ-MT
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Elizaine Bagatelli Okde

**REINSERÇÃO ESCOLAR DE MENINAS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL:
um diálogo com a Educação, a Cultura e a Subjetividade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Augusta Rondas Speller.

CUIABÁ-MT

2007

FICHA CATALOGRÁFICA

O41 r Okde, Elizaine Bagatelli
Reinserção escolar de meninas em situação de risco social: um diálogo com a Educação, a Cultura e a Subjetividade / Elizaine Bagatelli
Okde. __ Cuiabá: UFMT/IE, 2007.
X, 143 p.: il. color.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Augusta Rondas Speller.

Bibliografia: p. 137 – 142

Inclui apêndices

CDU – 374.3

Índice para Catálogo Sistemático

1. Educação
2. Reinserção
3. Meninas em situação de risco

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as meninas abrigadas na Casa de Retaguarda com sentimento de gratidão por tudo que pude me descobrir nelas.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Sentimentos de gratidão pelas duas grandes mestras:

Professora Doutora Maria de Lourdes Bandeira, por ter me iniciado nos caminhos instigantes da pesquisa científica, ensinando-me a importância do rigor metodológico.

Professora Doutora Maria Augusta Rondas Speller, por ter me proporcionado, de forma poética, a clareza de minhas possibilidades intelectuais.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Wilson e Ildete, pela oportunidade de vir a esse mundo.

Ao Nasser, marido e companheiro de todas as horas. Por ter me possibilitado esse vôo.

À Patrícia, minha filha. Pela compreensão nos momentos de distanciamento.

Aos meus irmãos: Eliane, Wilson Carlos e Elizete. Pela ajuda e carinho.

À Dona Latife, minha sogra. Pelas constantes lições afetuais de sabedoria que me proporcionam sempre ver a vida pelo avesso.

À professora Dr^a. Maria Cecília Sanchez Teixeira, pelas grandiosas contribuições que aperfeiçoaram este trabalho.

À professora Dr^a. Maria do Rosário Silveira Porto, pela passagem amiga no percurso da pesquisa.

Aos amigos Flávia e Dudu, pelo constante estímulo.

Às funcionárias da Casa de Retaguarda “Dr. Paulo Prado”, em especial à Genilda, coordenadora da Casa. Pela confiança demonstrada.

À Denise Klein, companheira de turma e de jornada de pesquisa. Pela partilha, carinho e amizade.

À Marineide e Rafael, estagiários de Iniciação Científica, que me ajudaram, com muita prontidão, nas transcrições das entrevistas.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Educação, Subjetividade e Psicanálise”: Ana, Aline, Márcia, Enjy, Eliana e Cláudio. Pelos constantes debates de idéias.

À Vera Blum, pela convivência e presença amiga.

Às funcionárias da Secretaria da Pós-Graduação, Mariana e Luiza. Pela disponibilidade, prontidão e estímulo.

À Deus, por tudo isso...

*Não sou a areia
onde se desenha um par de asas
ou grades diante de uma janela.
Não sou apenas a pedra que rola
Nas marés do mundo,
em cada praia renascendo outra.
Sou a orelha encostada na concha
da vida, sou construção e desmoronamento,
servo e senhor, e sou
mistério.*

*A quatro mãos escrevemos o roteiro
para o palco de meu tempo:
o meu destino e eu.
Nem sempre estamos afinados,
nem sempre nos levamos
a sério.*

Lya Luft

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito investigar a reinserção escolar de meninas em situação de risco social que vivem em um abrigo público no município de Cuiabá, Mato Grosso. A discussão teórica é tecida a partir dos dados coletados em escolas públicas e no próprio abrigo e interpretados segundo os conceitos de educação, cultura e subjetividade. O objetivo do trabalho é desvendar como meninas em situação de risco social se sentem e se vêem ao serem reinseridas no processo de escolarização. O eixo central está na discussão sobre como as diferenças, tratadas com preconceito no espaço escolar, culminam em situações de intolerância na relação interpares e no processo de inclusão. Nesta perspectiva, destaca-se o papel da escola enquanto instituição mediadora do processo conflituoso a fim de abrir caminhos que possibilitem lidar, de maneira mais criativa, com as diferenças que se colocam não só na vida de aluno como em todas as situações do viver conjunto. A orientação metodológica da pesquisa é de natureza qualitativa, de inspiração fenomenológica e do tipo etnográfico. Foram utilizadas as técnicas de observação nas escolas e no abrigo, anotações no diário de campo, depoimentos escritos e entrevistas semi-estruturadas.

Palavras-chave: Educação. Reinserção. Meninas em Situação de Risco

ABSTRACT

The main objective of this work is to present a preview reflection on reintegration of adolescent girls in situation of social risk who lived in a public shelter. The theoretical discussion was based on data collected in a municipal school, in Cuiabá city, Mato Grosso. The methodological orientation is qualitative and it used techniques of participant observation and interviews to data collection. This discussion focused on the stigmas as peculiarities of differences that consist of inequalities in public schools, reaching to situations of violence among the school fellows as well as resulting in process of exclusion. According to this perspective, it was highlighted the importance of school role as a peacemaker institution in conflicting process of accepting the differences considering the whole process in a holistic vision taking into account political, educational and social considerations.

Key-words: school inclusion, peculiarities, inequality, violence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Fachada de entrada da Casa de Retaguarda.....	60
Figura 02 – Vista da guarita da Casa de Retaguarda e do portão de acesso à rua.....	61
Figura 03 – Entrada que dá acesso ao interior da Casa de Retaguarda...	62
Figura 04 – Momento na Casa em que as meninas estão fazendo tarefa da escola.....	63
Figura 05 – Momento na Casa em que as meninas estão fazendo tarefa da escola.....	64
Figura 06 – Momento de descontração das meninas na Casa.....	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	
DISCUTINDO A EDUCAÇÃO, A CULTURA E A SUBJETIVIDADE: em busca de elementos teóricos para a compreensão do objeto.....	23
CAPÍTULO 2	
RETRATOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA POBRES NO BRASIL.....	34
2.1 Notas históricas sobre a infância brasileira desvalida.....	35
2.2 A noção de “situação de risco” como construção social.....	42
2.3 As instituições de abrigagem.....	45
2.4 Criança, adolescente e cidadania.....	53
CAPÍTULO 3	
A PROPÓSITO DE UMA ETNOGRAFIA DO UNIVERSO PESQUISADO	59
3.1 A Casa de Retaguarda “Paulo Prado”.....	60
3.2 As meninas da Casa de Retaguarda.....	70
3.3 As escolas das meninas.....	81
3.3.1 Escola “Sinal Verde”.....	81
3.3.2 Escola “Sinal Azul”.....	83
3.3.3 Escola “Sinal Amarelo”.....	87
3.3.4 Escola “Sinal Vermelho”.....	88
3.4 Percepção das meninas acerca da escola, violência, preconceito e Casa de Retaguarda.....	89
3.5 Escola “Oportunidade”: uma sala de aula diferente.....	93
CAPÍTULO 4	
AS DIFERENÇAS NO PROCESSO DE REINSERÇÃO ESCOLAR.....	107
4.1 A construção da noção de exclusão.....	108
4.2 Reinserção escolar: entre a exclusão e a inclusão.....	111

4.2.1 Mal-estar na escola: como ficam as diferenças?.....	113
4.2.2 O narcisismo das pequenas diferenças na formação dos grupos.....	121
4.3 A Escola no processo de reescolarização das meninas.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	143

INTRODUÇÃO

*Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu...
É preciso esquecer a fim de lembrar,
É preciso desaprender a fim de aprender de novo...*

Alberto Caeiro

Foi em uma ambiência de festas natalinas, visitando uma exposição de artesanato, que conheci o projeto da Casa de Retaguarda Paulo Prado. As meninas abrigadas da Casa estavam expondo trabalhos manuais que elas haviam confeccionado para a comemoração do Natal. Eram guirlandas, enfeites de mesa e de parede. Percebi a satisfação no olhar daquelas meninas ao descreverem o seu objeto de criação: elas faziam isso com dados pormenorizados que encantavam cada visitante que passava por lá.

Interessei-me pelo projeto já que, para mim, tratava-se de um trabalho interessante e inusitado em nossa cidade. Ainda na exposição, procurei a coordenadora da Casa que me prestou todos os esclarecimentos às minhas indagações - a Casa de Retaguarda Paulo Prado, criada em 1999, faz parte de uma política preventiva da Prefeitura Municipal de Cuiabá. A Casa abriga meninas em situação de risco social, vítimas de violência e abandono, além de buscar a reintegração delas à família original ou substituta.

Tive a oportunidade de conhecer o espaço da Casa de Retaguarda no ano de 2000, já com uma intenção de pesquisa. Mas por que esse lugar? O que procurava ali? O que chamou a minha atenção para a pesquisa? Speller (2002, p. 2) nos revela que “em todas as nossas escolhas sempre há determinações psíquicas que se não se apresentam conscientemente, insistem e persistem, manifestando-se das mais diversas maneiras, escolhendo diferentes invólucros.” Que no percurso deste trabalho eu possa encontrar essas respostas.

Através do Regimento Interno da Casa, percebi que uma das exigências para a permanência das meninas no abrigo é a frequência à escola. À medida que as meninas chegam lá, elas são imediatamente matriculadas em alguma escola, geralmente a mais próxima da Casa.

Como acontecia o processo da reinserção escolar dessas meninas consideradas em situação de risco social? Este questionamento começou a fazer parte de minhas reflexões acerca daquelas meninas e foram se desdobrando em outras questões: como as meninas eram recebidas/tratadas pelos colegas, professores e funcionários da escola? Como elas próprias se viam/sentiam nesse processo? Existia alguma preocupação da escola com a questão?

Procurando responder ao clamor constante destas perguntas que não mais calaram dentro de mim é que me propus iniciar a pesquisa em 2001, orientada pela professora Dr^a Maria de Lourdes Bandeira no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Cuiabá - Unic.

O exercício de investigação iniciou no ano de 2001 em uma escola municipal no bairro Bela Vista em Cuiabá-MT que recebia alunas abrigadas na Casa de Retaguarda Paulo Prado. Nessa escola, encontravam-se seis meninas matriculadas naquele ano.

Minha então orientadora, Dr^a Maria de Lourdes Bandeira, na Unic, orientou-me a elaborar um roteiro para nortear as entrevistas com as meninas e os professores da escola com a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Ao todo, em 2001/2002, foram entrevistados seis professores e apenas três meninas na escola, pois as demais saíram do abrigo.

Para contextualizar o fenômeno estudado e complementar as informações coletadas através das outras fontes, analisei as fichas de matrícula, históricos escolares e relatórios de rendimento escolar.

Ao iniciar a análise e interpretação dos dados coletados em 2001 e 2002, fui surpreendida com a informação de que o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Cuiabá, onde então fazia meu Mestrado, não seria reconhecido pela Capes. Este fato abalou a continuidade da pesquisa.

Em 2005 fui aprovada no exame de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. No grupo de pesquisa Educação, Subjetividade e Psicanálise, sob a orientação da Professora Dr^a. Maria Augusta Rondas Speller, tive a oportunidade de retomar o trabalho e dar continuidade à pesquisa.

Levando em conta os dados obtidos em 2001 e 2002, e considerando que atualmente as meninas pesquisadas naquela ocasião não se encontram mais na Casa de Retaguarda e na escola estudada, sem descartar dados já obtidos que fossem interessantes para a pesquisa atual no processo da reinserção escolar, busquei pesquisar a população atual daquele abrigo,

contrastando os dados de 2001/2002 com os coletados em 2006, diante da mesma problemática.

Aproximei-me novamente da Casa de Retaguarda em 2006, verificando que a Casa contava com uma nova gestão, tanto em âmbito político quanto técnico. Solicitei formalmente ao novo Secretário Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano a concessão do espaço da Casa para a minha pesquisa no que fui prontamente atendida.

Ao todo, em 2006, entrevistei treze meninas, uma conselheira tutelar, cinco professoras, uma diretora e três coordenadoras pedagógicas das escolas freqüentadas pelas meninas. No contato com as meninas, pude perceber histórias tristes de perdas, violências vividas, abandonos, negligências parentais em suas vidas. Surpreendi-me, em alguns momentos, bastante emocionada, noutros surpresa, com experiências que jamais imaginava que podia passar uma criança.

Freqüentei a Casa de Retaguarda por aproximadamente três meses, convivendo com a rotina das meninas, as idas à escola, ao médico, ao dentista, ao acompanhamento psicoterápico e ainda, nas suas horas de lazer. A coordenadora e os funcionários da Casa contribuíram bastante com o meu trabalho, cooperando com a disponibilidade do espaço para as entrevistas com as meninas e também me convidando para participar das reuniões internas onde eram tratados os mais diversos assuntos relacionados a elas.

Coletados os dados na Casa através das entrevistas e observação participante, parti para trabalhar nas escolas freqüentadas pelas meninas. Ao todo foram três escolas onde coletei informações acerca da reinserção escolar das meninas.

A produção de conhecimento sobre o que se convencionou chamar “reinserção escolar” não é muito grande no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Prova disso foi o número rarefeito de obras encontradas nas bibliotecas da Universidade. Com efeito, um estudo da situação atual da pesquisa desse tema não pode desconsiderar reflexões anteriores, mesmo que difiram quanto à abordagem do objeto.

A pesquisa e a reflexão sobre a reinserção escolar de meninas em situação de risco social não têm sido comuns no meio acadêmico. Após levantamento realizado em bibliotecas locais e em banco de dados, pela internet, de universidades brasileiras até outubro de 2007, encontrei apenas quatro dissertações de mestrado e um estudo exploratório com abordagens que se aproximam do meu tema de estudo, sendo duas em nível local (BIRCK, 2003; AIZA, 2003) e três em nível nacional (MOREIRA, 2002; OLIVEIRA, 2002; BARIANI et al, 2005).

No estado da arte da pesquisa sobre a reinserção escolar não encontrei de forma explícita, tanto em nível local quanto nacional, a temática da reinserção escolar. Entretanto, parto do pressuposto de que se há movimento de reinserção, é porque há exclusão, tema este comum nas produções analisadas.

Em Mato Grosso, a pesquisa e a reflexão acerca de questões relacionadas à escola têm sido feitas principalmente junto ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, que ocupa lugar significativo na produção de conhecimento sobre as problemáticas do ensino brasileiro e contribuindo na instituição de políticas públicas educacionais na região.

O *corpus* sobre o qual incidiu esse levantamento limita-se a dissertações defendidas no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso e incluídas no sistema *Microsis* das bibliotecas setorial e central da Universidade até outubro de 2007.

O levantamento teve início com um rol de expressões de busca ampliada referentes à reinserção escolar¹. Procedeu-se, então, à leitura dos títulos e assuntos das obras encontradas no *Microsis* com temas e abordagens aproximadas ao objeto de estudo. Nos casos em que as informações disponíveis no sistema não eram suficientes, procedeu-se à consulta dos textos em pauta no acervo das bibliotecas. Ao final, foram localizadas apenas duas dissertações que tangenciam a temática da reinserção escolar: “As práticas excludentes do cotidiano das escolas públicas de Cuiabá”, de autoria de Wilce de Fátima Calazans Birck, (2003) e “Desvelando a exclusão de jovens e negros: o ponto de vista dos excluídos”, de autoria de Maria Aparecida de Souza Aiza, (2003).

¹ São elas: escola e/ou educação, associados às palavras com asterisco; (*)reinserção; (*)inclusão; (*)exclusão; (*)violência; (*)evasão; (*)repetência; (*)cultura escolar; (*)diversidade cultural; (*)estigma; (*)etnocentrismo; (*)preconceito; (*)estereótipo; (*)desigualdade; (*)intolerância; (*)diferença; (*)práticas excludentes; (*)estatuto da criança e do adolescente; (*)relações escolares; (*)instituição.

Em ambas as produções locais encontradas, notamos a coexistência de concepções comuns de escola e/ou educação. Tanto as políticas públicas quanto as escolas enquanto instituições sociais tratam a evasão e repetência de forma homogênea, sem levar em conta a pluralidade étnico-cultural do país.

Com efeito, esses relatos de pesquisa consideram que a prática escolar exclui os alunos marcados pelas diferenças, sejam elas de cor, classe social, sexualidade, etc. Nesse sentido, ambas as dissertações consideram que a diversidade é uma problemática do fenômeno educativo, por isso indicam que as diferenças na escola sejam tratadas de acordo com as particularidades dos alunos buscando atender ao princípio da equidade.

A temática da violência também é tratada em ambas as produções locais de forma convergente, indicando que a instituição da diferença com intolerâncias tem se tornado uma forma resistente de corporificação da violência nas instituições escolares, além das ameaças, das agressões verbais, do preconceito e discriminação manifestados através da exclusão escolar gerada pelo fracasso no ensino-aprendizagem.

Quanto ao fracasso do aluno e conseqüente desistência da escola, uma das produções constatou que a escola indica a família do aluno como a grande responsável. A outra produção constatou que a escola aponta ser o aluno o responsável pelo fracasso e desistência, isentando-se de qualquer responsabilidade. Dessa forma, reproduz e reforça o discurso oficial.

Diante das possibilidades de superação da problemática estudada, apenas uma autora (BIRCK, 2003) apresenta alternativas para a minimização do processo de exclusão da escola, propondo a superação do modelo conservador e reprodutivista através de mudanças metodológicas que considerem as bagagens escolares dos alunos, suas histórias, suas temporalidades, seus códigos lingüísticos, suas culturas, seus valores. Essa pesquisadora enfatiza a importância de a escola realizar pesquisas e produzir conhecimentos de forma a priorizar os alunos como seus sujeitos.

Em nível nacional, três pesquisas foram encontradas com temáticas que tangenciam meu objeto de estudo. Uma, refere-se a uma abordagem

psicológica da reinserção escolar de crianças com câncer (MOREIRA, 2002), revelando que a volta da criança com câncer para a escola é estressante por envolver aspectos emocionais e questões relativas à aceitação social. Outra pesquisa (OLIVEIRA, 2002) investiga o processo de inclusão social na vida de adolescentes em conflito com a lei, onde a dialética da exclusão/inclusão se manifesta pela confirmação, negação ou construção da identidade desses adolescentes. A terceira pesquisa encontrada (BARIANI et al, 2005) refere-se a um estudo exploratório em que foram ouvidos professores sobre suas dificuldades encontradas em relação aos alunos em liberdade assistida.

Álvaro Vieira Pinto (1969) alerta sobre a importância da reflexão teórica e filosófica no trabalho do investigador científico, colocando-a como condição vital para a superação da etapa da cultura reflexa, vegetativa, emprestada e imitativa. Ele defende a tese de que a formação teórica do pesquisador deve se constituir por uma filosofia de pesquisa científica que contemple toda a reflexão sobre a metodologia da investigação, a lógica do raciocínio científico e a sociologia da ciência.

Desta feita, neste trabalho busco evitar a cristalização do conhecimento e de fazer dessa pesquisa espaço de produção de saber que tenha constante movimento. Nesse sentido, a interlocução realizada com outras pesquisas possibilitou a reflexão sobre questões levantadas e não respondidas por investigações anteriores; possibilitou-me também contribuir com o avanço do entendimento de questões candentes postas pela realidade escolar brasileira, de modo a colaborar, de fato, com a construção histórica da escola pública.

A metodologia que orienta este trabalho é de natureza qualitativa, de inspiração fenomenológica e do tipo etnográfico, tal como estudamos em André (1998).

A metodologia qualitativa nas ciências sociais surge com o advento da fenomenologia. Na década de 1970, na Inglaterra, iniciou-se uma corrente fenomenológica fundamentalmente de natureza sociológica, influenciando o campo da educação na pesquisa e no currículo.

A pesquisa do tipo etnográfico em educação é, segundo André (1998), uma adaptação onde certos requisitos da etnografia não necessitam

ser cumpridos pelos investigadores de questões educacionais, como por exemplo, “uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais de análise de dados”. (ANDRÉ, 1998, p. 28).

Em uma pesquisa do tipo etnográfico, o pesquisador faz uso de técnicas associadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva, anotações em caderno de campo e análise de documentos.

Considerando essa a minha abordagem de pesquisa, na coleta de dados utilizei como técnicas a observação participante, diário de campo, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos.

Na observação, busquei apreender, através das diferentes formas de linguagem das meninas, aspectos latentes, não verbais, expressivos de seu modo de se situar no social e nas circunstâncias de suas vivências, assim como a dinâmica de funcionamento das instituições estudadas e as relações estabelecidas. “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” (ANDRÉ, 1998, p. 28).

Nas entrevistas utilizei um roteiro flexível orientado no sentido de registrar a voz dos sujeitos sobre si mesmos, sobre quem são, como se vêem e como pensam ser vistos. As meninas foram estimuladas a falarem livremente, a relatarem acontecimentos do dia-a-dia na Casa de Retaguarda e na escola e sobre suas histórias e condições de vida. Com os professores, coordenadores pedagógicos, diretora e conselheiros tutelares, busquei aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.

Ao todo, registrei depoimentos de 16 (dezesesseis) meninas abrigadas, sendo 03 (três) meninas nos anos de 2001/2002 e 13 (treze) meninas em 2006. Nas entrevistas, solicitei a elas que escolhessem um nome fictício para que suas identidades fossem preservadas na pesquisa. Apresento cada uma delas: Mikeli, 14 anos, estudante da 6ª série; Ludimila, 14 anos, estudante da 5ª série; Lucicleide, 16 anos, estudante da 5ª série; Daiana, 14 anos, estudante da 8ª série; Beatriz, 13 anos, estudante da 7ª série; Rafaela, 13 anos, estudante da 2ª série; Mariana, 12 anos, estudante da 4ª série; Brenda, 17 anos, estudante da 6ª série; Evelin, 13 anos, estudante da 3ª série; Sabrina, 15 anos, estudante da 5ª série;

Daniela, 11 anos, estudante da 3ª série; Kathelyn, 16 anos, estudante da 8ª série; Tatiane, 15 anos, estudante da 2ª série; Gabriela, 11 anos, estudante da 2ª série; Lupita, 11 anos, estudante da 1ª série; Cássia, 11 anos, estudante da 2ª série.

Analisei as fichas de matrícula e os relatórios de desempenho escolar das meninas no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas para complementar as informações coletadas.

No tempo em que estive em coleta de dados, tanto na Casa de Retaguarda quanto nas escolas, utilizei a forma de registro em caderno de campo, em que busquei anotar todas as minhas impressões enquanto pesquisadora: os silêncios, os suspiros, os olhares distantes, os gestos, os sinais, inclusive o sentido que tudo isso tinha para mim.

Entreguei às meninas um caderno pequeno para que elas registrassem aquilo que achassem mais importante dos acontecimentos e situações ocorridas no cotidiano da vida na escola, desde o primeiro dia de aula. Para tanto, sugeri um roteiro temático para orientar e estimular a escrita das meninas, constando dos seguintes tópicos: como você se sentiu na chegada a essa escola; como foi recebida na escola; situações de alegria e de tristeza na escola; colegas; professores; aulas, tarefas e provas; hora do lanche; amizades; entrada e saída da escola; festas na escola; preconceitos; violências.

Ao todo, foram elaborados oito diários, cujos registros foram categorizados nos temas escola, violência, preconceito e casa de retaguarda, aos quais explicitarei significados, buscando compreender e interpretar o que foi escrito pelas meninas. Os diários foram instrumentos importantes neste estudo, possibilitando discutir aspectos singulares da Casa de Retaguarda e das escolas, a partir da visão das próprias meninas. Ao final deste trabalho, com o intuito de ilustrar os instrumentos utilizados na pesquisa, coloco como apêndice minhas anotações no diário de campo e os roteiros de entrevistas com as meninas.

Através dos materiais colhidos, foi possível identificar os aspectos objetivos e subjetivos que compunham a realidade vivida pelas meninas na escola. As perguntas feitas a elas – *quem é você e qual é a história da sua vida* -

foram recorrentes em suas respostas elementos reveladores de como pensam, vêem a si próprias e se sentem na Casa de Retaguarda e na escola.

Assim, comecei a montar redes de informações, anotando e descrevendo os fenômenos. Eu sentia que havia chegado numa etapa crucial da pesquisa.

Oliveira (1998) em seu livro “O trabalho do antropólogo”, problematiza a questão do olhar, ouvir e escrever nas ciências sociais. Ele diz que esses atos cognitivos assumem um sentido específico, uma vez que é com eles que elaboramos o saber científico. Argumenta que é através do olhar e do ouvir “disciplinados” que realizamos nossa percepção, no entanto o nosso pensamento expressará de forma pura através do ato de escrever.

Esse autor diz que o olhar do pesquisador estrutura-se pelo esquema conceitual apreendido durante sua vida acadêmica e funciona como uma espécie de prisma por meio do qual a realidade observada sofre um processo de refração. Entretanto, para chegar à estrutura das relações sociais o pesquisador deverá utilizar um outro recurso de obtenção de dados: o ato de ouvir. Para esse autor, tanto o ouvir como o olhar, não podem ser tomados como faculdades independentes no exercício da investigação. Ambas completam-se e servem para o pesquisador como duas muletas que permitem caminhar na estrada do conhecimento.

Segundo o autor, o momento de escrever, marcado por uma interpretação de e no gabinete, faz com que os dados sofram uma nova refração contaminada pelo ambiente acadêmico. O escrever passa a ser parte indissociável do nosso pensamento, uma vez que geralmente é simultâneo ao ato de pensar. O ato de escrever é um ato cognitivo, que pode ser repetido quantas vezes forem necessárias, aperfeiçoado do ponto de vista formal, melhorando a veracidade das descrições e da narrativa, aprofundando a análise e consolidando argumentos, sempre marcado por uma postura relativista do pesquisador.

Buscando, assim, relativizar² os dados coletados através das técnicas utilizadas descritas anteriormente, iniciei a análise dos dados com o intuito de compreender e interpretar o objeto da reinserção escolar.

Este trabalho foi desenvolvido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, adotando uma abordagem multirreferencial, elucido elementos teóricos que me favoreceram a compreensão da reinserção escolar a partir da articulação dos conceitos de educação (Brandão, 1999; Bandeira, 2000, 2003), cultura (Geertz, 1989; Bandeira, 2000, 2003, 2006a, 2006b) e a subjetividade (Freud, 1995; Fuks, 2003; Speller, 2002, 2004, 2006, 2007).

No segundo capítulo apresento um breve histórico sobre a infância e a adolescência pobres no Brasil, procurando compreender o objeto de pesquisa em questão dentro de sua construção histórica. Neste capítulo, abordo como a noção de “crianças em situação de situação de risco” se constituiu socialmente problematizando o uso desse termo na contemporaneidade; abordo também, sob uma perspectiva crítica, as instituições de abrigagem enquanto políticas de atendimento e discuto de uma forma problematizadora a questão da cidadania de crianças e adolescentes tão propalada nos dias atuais.

No terceiro capítulo, numa perspectiva dialógica, proponho uma etnografia do universo da pesquisa, onde faço uma descrição densa da Casa de Retaguarda, das meninas e das escolas por elas freqüentadas e, ao mesmo tempo, inicio a análise interpretativa dos dados encontrados. Encerro o capítulo descrevendo uma sala da aula realmente diferente do que normalmente encontramos nas escolas, um verdadeiro achado em minha pesquisa.

No quarto capítulo dou continuidade à análise e interpretação os dados à luz do referencial teórico escolhido e inter-relacionando com o contexto histórico social das meninas consideradas em situação de risco. Para tanto, valho-me das grandiosas contribuições que a psicanálise traz para a educação.

Ao final, apresento as considerações finais.

² Por relativizar entendo a atitude do pesquisador de escapar da ameaça dos conceitos preestabelecidos de ver o mundo.

CAPÍTULO 1

**DISCUTINDO A EDUCAÇÃO, A CULTURA E A SUBJETIVIDADE:
EM BUSCA DE ELEMENTOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO**

Basta uma folha de árvore para lermos nela as propriedades essenciais de todas as folhas pertencentes ao mesmo gênero; mas um homem não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade.

Agnes Heller

A escola é um lugar de vida, uma comunidade que reúne um conjunto de pessoas e de grupos em interação recíproca. Ela está imersa num mundo globalizado cujas práticas sociais estão cada dia mais complexas, demandando novos olhares e novas perspectivas para a leitura do objeto educacional.

A multidimensionalidade dos problemas do mundo globalizado coloca-se como desafio para pesquisadores das áreas das Ciências Humanas e Sociais, requerendo destes um olhar plural e dialógico sobre seu objeto de investigação.

Entendendo a educação como prática social imersa na complexidade do mundo contemporâneo, mister se faz que busquemos uma multiplicidade de olhares sobre o humano, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que se desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos educativos.

A respeito disso, o professor Jacques Ardoino, da Universidade de Paris VIII, propõe o pensamento multirreferencial, que vem contribuir para a elaboração de uma abordagem não fechada em si, mas aberta à complexidade da realidade. (Barbosa, 1998).

A abordagem multirreferencial, segundo Ardoino (1998), propõe-se a uma leitura plural de seus objetos sob diferentes pontos de vista de modo a romper os laços que nos tornam prisioneiros de uma linguagem unidimensional, indiferenciadora e sincrética da ciência moderna. Nesse sentido, Ardoino postula

que é preferível demarcar, escolher, distinguir, reconhecer, diferenciar os sentidos mais diversos que podem revestir os termos empregados pelos sujeitos, em função das posições sociais e subjetivas dos interlocutores, de acordo com as conjunturas mais amplas nas quais se inscrevem as práticas sociais.

A investigação do fenômeno educativo, perspectivada na multirreferencialidade, mobiliza diversos saberes que podem contribuir para a sua compreensão. A natureza do objeto de pesquisa desta dissertação, a reinserção escolar de meninas em situação de risco social, demanda diferentes olhares, um olhar plural de diferentes ângulos. A sua compreensão se enriquecerá incontestavelmente se for efetivamente levado em consideração a partir de diversas óticas.

Dentre as diferentes possibilidades de enfoques teóricos, nesta dissertação vou privilegiar o enfoque da educação, da cultura e da subjetividade, num esforço de conjugar preceitos antropológicos e psicanalíticos como múltiplos olhares, multirreferenciais, para a compreensão da reinserção escolar das meninas em situação de risco.

Neste trabalho faço uma interlocução com Brandão (1999) e Bandeira (2000; 2003) para falar de educação; discuto cultura com Geertz (1989) e Bandeira (2000; 2003; 2006a; 2006b); e a subjetividade com Freud (1995), Fuks (2003) e Speller (2002; 2004; 2006; 2007).

O conceito de educação com o qual trabalho se baseia em Brandão (1999) para o qual a educação não se circunscreve tão somente à sala de aula, mas se realiza em todos os espaços e em todos os momentos da vida, daí o reconhecimento popular disso ao dizer que nascemos, crescemos e morremos aprendendo. Sob essa ótica a educação é uma prática social. Uma vez praticada modifica e cresce.

Entendendo a educação como um fenômeno, Bandeira (2000) vai nos dizer que a educação é um fenômeno da cultura, compreendendo cultura como discurso social. Nesse sentido, para essa autora, a educação é constituída nesse discurso e, por conseguinte, é dele constitutiva. “Ao se falar da educação como fenômeno da cultura e da cultura como discurso social, postula-se a cultura como

fonte de sentidos, sendo toda significação dela inseparável.” (BANDEIRA, 2000, p. 144).

Calligaris (1997) também define cultura como um fluxo discursivo, tudo o que foi se articulando discursivamente, oralmente ou por escrito. Ele diz: “Imagem que [a cultura] seja uma espécie de rio de palavras que vai andando e, no meio deste rio, a gente fala e pede carona. De repente, o que a gente diz só encontra significação no que vai ser dito ou no que foi dito antes.” (CALLIGARIS, 1997, p. 194).

Uma das características marcantes do ser humano é que é um ser que está em constante construção, o que demonstra sua condição de incompletude. Ele cria a cultura e é por ela criado num processo de recursividade³. A esse respeito, diz Freire (1989) que o atributo geral do homem é ser produtor de cultura e que o significado das coisas acontece no real e através do real, lugar onde o homem adquire e sistematicamente conhece a experiência humana.

Descoberto como fazedor de cultura, o homem desenvolve uma ação sgnica criando significados de cunho dialógico relacional, em espaços temporalmente localizados, nas relações com a natureza e com outros homens. Ao interferir na natureza, o homem modifica a realidade. Criando e recriando a vida torna concreta a sua vida como indivíduo integrante de um grupo enquanto coletividade que é o lugar onde supera os desafios e as adversidades. É, portanto, com a realidade e na realidade que o homem se torna pessoa no mundo, integrando-se na qualidade de *ser humano*. (BANDEIRA et al, 2003).

Para Bandeira e Freire (2006a), a cultura formata e preenche toda a vida humana “como se fosse, ao mesmo tempo, o vaso que molda e contém nosso modo de vida, e o líquido, que o preenche, que é o nosso estilo de vida.” (p. 24). Eles dizem que, apesar de a cultura preencher a vida, ela raramente interfere em nosso pensamento consciente porque a maior parte das condutas e comportamentos humanos não é determinada conscientemente. Assim, os autores completam:

O sistema cultural é introjetado em nosso inconsciente, atuando sobre as condutas e comportamentos. Cada membro da cultura, em

³ Processo que realiza um circuito, em que o produto ou efeito último torna-se elemento primeiro ou causa primeira.

sua experiência cotidiana, não capta e nem explicita todas as possibilidades da totalidade da cultura em suas práticas, ações e expressões afetivas. (BANDEIRA; FREIRE, 2006a, p. 24).

Nesse sentido, quando praticamos ações corriqueiras, não temos consciência das regras que as regem, pois o sistema simbólico, marcado pela cultura, está assimilado em nosso inconsciente. Lembro de Tristão de Athayde quando diz que cultura “é tudo aquilo que fica de tudo que se esquece.”

Podemos inferir, então, que a cultura pode ser compreendida como as dimensões simbólicas da ação social. A esse sistema simbólico dialogicamente construído pelo homem, Geertz (1989) também nomeia de cultura e atribui a ela um conceito semiótico.

Geertz, criador do interpretativismo antropológico, redefine a cultura diante da perspectiva da antropologia tradicional, por acreditar que o homem é um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu. Nesse sentido, ele assume a cultura como sendo essas teias. Para ele, assim como para os autores citados anteriormente, o ser humano é um animal incompleto e inacabado e que apenas se completa através da cultura. Sem os homens certamente não haveria cultura e sem cultura não haveria homens.

Geertz entende que a abordagem semiótica de cultura contribui para acessar o mundo conceitual no qual vivem os sujeitos favorecendo ao pesquisador um diálogo com eles no sentido de apreender seu universo cultural e o papel da cultura na vida deles. Nesse sentido, ele diz:

Nossa dupla tarefa é descobrir as estruturas conceptuais que informam os atos dos nossos sujeitos, o “dito” no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano. (GEERTZ, 1989, p. 19).

Dito de outra forma, esse autor encara a cultura como uma ciência interpretativa à procura do significado. Daí a proposição que faz da análise cultural como forma de conhecimento. Ele esclarece que a análise cultural é uma avaliação das conjeturas onde o investigador traça suas conclusões explanatórias a partir das

melhores suposições. Esclarece ainda que “no estudo da cultura, os significantes não são sintomas ou conjuntos de sintomas, mas atos simbólicos [...] e o objetivo não é a terapia, mas a análise do discurso social” (GEERTZ, 1989, p. 18) para investigar a importância não aparente das coisas.

O autor explica que a cultura é mais bem vista como um “mecanismo de controle” para governar o comportamento humano, em que os planos, as receitas, as regras, as instruções, os programas são inteiramente importantes para ordenar o comportamento humano. “Não dirigido por padrões culturais [...] o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais.” (GEERTZ, 1989, p. 33). Nesse sentido, a cultura é uma condição essencial para a existência humana, a principal base de sua especificidade.

Com efeito, para dita análise cultural, Geertz propõe a etnografia densa como uma forma de leitura e interpretação dos fios tecidos pelos homens que vão construí-los e por eles ser construídos na vida social. Esses fios formam desenhos variados, contextos passíveis de serem interpretados.

No trabalho investigativo, o autor orienta que se deve deixar que o sujeito fale por ele próprio, a fim de se poder descobrir o que significa o discurso social, enquanto interpretação de uma produção simbólica que pensa ser significativa para o seu grupo naquele momento. Ao mesmo tempo, o sujeito deixa contar o que a sociedade e a vida social evidenciam como significativo, pois, como membro dessa mesma sociedade, ele vai fornecer dados que permitem ao pesquisador ler e interpretar “as ilhas de sentido” que constituem o saber do grupo.

Esse autor acredita que no uso da linguagem, escrita ou falada, o sujeito, em seu discurso, manifesta o discurso vigente da sociedade, do tempo e lugar em que se encontra. Logo, ao falar, o sujeito não fala apenas em seu próprio nome, mas fala pela sociedade a que se integra. O discurso é, pois, o lugar de manifestação da significação e o seu meio de transmissão.

Contudo, vale observar que a percepção do mundo não se dá igualmente para uns e outros. Na diversidade dessas percepções é que se estabelecem comportamentos sociais cujas diferenças refletem a visão de mundo de grupos sociais que expressam representações, mitos, símbolos, com os quais organizam o

real, configurando um formato de vida social específica. Assim as diferenças culturais passam a definir aquela comunidade: seu crer, seu fazer, seu saber, seu ser. (BANDEIRA et al, 2003).

Essas diferenças culturais, que serão expressas e associadas a práticas culturais, definem os processos de identificação, de construção social da pessoa e, por sua vez, permitem integrar o sujeito a um dado grupo social. A criança, ao nascer, é educada como membro da sociedade e da cultura para assunção de papéis, a isso denomina-se socialização.

É a família a primeira instituição responsável pela socialização da pessoa, tendo como foco a identidade social e sua expressão lingüística. Bandeira e Freire (2006b) observam que é com o rito da nomeação, após o nascimento, que se marca o reconhecimento social do indivíduo como membro de grande parte das sociedades. A partir daí ser-lhe-ão agregados novos atributos que passarão a fazer parte de sua identidade como pessoa e indivíduo numa comunidade historicamente determinada e geograficamente delimitada. A segunda atribuição, após a nomeação, é a de gênero, que definirá o posicionamento da criança na família, como filho ou filha. Essa identidade, de ser homem ou ser mulher implica *status* social. No caso de sociedades patriarcais, machistas, a atribuição do *status* de gênero faz-se pela primazia do homem e secundarização da mulher.

Na nossa sociedade, o terceiro estágio de socialização corresponde ao processo de escolarização, isto é, a preparação para a vida produtiva, para o trabalho. A organização de ensino compreende quatro graus: ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e ensino pós-graduado. A localização no sistema de posições se fará com a mediação do grau de escolarização, a que correspondem diferentes lugares no ordenamento social.

O quarto estágio de socialização vai corresponder à inserção no mundo do trabalho; o quinto e, último, estágio corresponde à fase da terceira idade.

Para Bandeira e Freire, a escola, no contexto da sociedade brasileira, depois da família, é a segunda instituição formal investida de poder, autorizada e legitimada pela sociedade para transmissão de uma parte da cultura, principalmente os conhecimentos técnico-científicos socialmente produzidos, cabendo a outras práticas sociais, a transmissão do que a escola não consegue dar conta.

Cabe à educação, concebida como produção cultural, garantir a transmissão, continuidade e manutenção da cultura, de um lado e, por outro, contribuir para a transformação desta pelas práticas educativas. É por meio da prática educativa escolar, aliada a outras práticas sociais e culturais, que o homem entra em contato com o mundo simbólico da cultura escolar e nela - e por meio dela - tem acesso ao conhecimento disciplinar, aos conteúdos curriculares.

Por conseguinte, é a escola a instituição legalmente autorizada à educação formal, logo, é responsável por fazer circular e produzir conhecimentos, principalmente no que concerne ao conhecimento científico.

Entendo que dentre as práticas sociais manifestadas pela cultura perpassam relações subjetivas entre os indivíduos que necessitam ser consideradas quando buscamos compreender o fenômeno educacional. Para analisar essas práticas busco as contribuições que a psicanálise tem para a educação no debate acerca da subjetividade na contemporaneidade.

Resende (2007) recupera de Freud a concepção da educação ligada a processos civilizatórios, implicando cultura, processo de formação, de desenvolvimento individual e coletivo, mecanismos subjetivos. A psicanálise não restringe o olhar à educação meramente a questões de ensino e aprendizagem. A interlocução da psicanálise com a educação passa pela discussão da subjetividade, no enfrentamento do indivíduo e da sociedade que a realidade se constitui.

Em Speller (2007) verificamos que

para a psicanálise, a educação é entendida como um discurso social, implicando transmissão na cultura. Assim, as interseções entre psicanálise e educação se dão num campo mais abrangente que é o conformado pela psicanálise e pela cultura entendida como fluxo discursivo. [...] Assim, as possíveis articulações entre a psicanálise e a educação inserem-se num campo mais amplo que é o criado pela psicanálise e cultura. Feitos na e pela linguagem, temos, para esboçar as possibilidades da psicanálise junto à educação, que escutar o discurso social, o discurso da cultura. (SPELLER, 2007, p. 1).

Se para a psicanálise a cultura é entendida como um fluxo discursivo da linguagem de múltiplas vozes sobre os sentidos diversos da vida e morte, cabe à educação inserir o sujeito nesse mundo da linguagem tornando-o um ser discursivo.

Fuks (2003) detalha essa questão quando diz que se o bebê não for introduzido no reino da linguagem ficará fora da cultura. A primeira interlocução que se estabelece entre ele e o ser mais próximo “que ocupa o lugar do Outro⁴ da linguagem”, que geralmente é a mãe, vai significar e nomear sua dor e a reconhecer as excitações internas causadas pelas necessidades vitais e aprender a separá-las das excitações externas que fluem do mundo externo. Segundo a autora, é justamente na entrada desse Outro da linguagem na figura de um estranho que vai se dar a sociabilidade que

[...] tem início exatamente nesse ponto de captura da estranheza do próximo, nesse momento do nascimento de uma relação de parentesco para além de toda a biologia, em que o outro é, a um só tempo, um semelhante e aquilo que há de mais estranho e estrangeiro dentro de si para o sujeito. (FUKS, 2003, p. 12).

Para Fuks (2003) isso seria um dos pontos fundamentais para futuros processos de subjetivação da criança e do adulto nas trocas com o outro. Imerso no mundo da linguagem e da cultura, o pequeno ser humano se sociabiliza.

Entendida pela psicanálise como um discurso social, a educação está imbricada na cultura. Segundo Fuks (2003, p.10), Freud define cultura como sendo “a interioridade de uma situação individual [...] e a exterioridade de um código universal, subjacente aos processos de subjetivação e aos regulamentos das ações do sujeito com o outro.”

Nesta perspectiva, a educação é percebida como algo amplo, não restrita somente a espaços pedagogizados e institucionalizados, ou seja, a educação se manifesta desde o momento que o ser humano, ao nascer, entra em contato com o mundo, com a cultura, através das suas primeiras relações com o ser mais próximo, que em geral, é a mãe. “Esse ser próximo significa e nomeia sua dor, incentiva-o a julgar e a reconhecer as excitações internas suscitadas pelas necessidades vitais [...] e a separá-las da fonte de excitações externas que fluem sobre si mesmo, o mundo externo.” (FUKS, 2003, p.11).

⁴ Segundo Speller (2004), em psicanálise o Outro (escrito com a inicial maiúscula) se refere à cultura, à linguagem, ao espaço onde as palavras ganham sentido.

Dessa forma, educar, então, é um ato de cultura. Ainda em Fuks (2003, p. 13), vemos que “a cultura erotiza a criança para, em seguida, frustrá-la com uma série de necessárias interdições educativas cujo objetivo é diminuir a força das pulsões sexuais e, mais tarde, impor repressões à realização das pulsões eróticas e agressivas.” À medida que a criança cresce, vai se deparando na realidade com obstáculos que se apresentam ao desfrute do prazer impostos pela cultura: são os limites do comportamento no social no qual está inserida a criança. De repente, o bebê - que já não é mais tão bebê assim - não pode andar nu pela rua; a menina não pode sair por aí beijando na boca os meninos que encontrar pela frente; o rapazinho não pode agredir o colega na escola; a filha não deve dizer palavrões; e por aí vai.

A inclusão da criança nessas normas que regem os laços sociais é determinada, segundo Freud, pelo “superego”, uma instância proibitiva do indivíduo, ligada à cultura.

Em “O mal-estar na civilização” (1930/1995) verificamos que Freud faz uma analogia entre o processo civilizatório e o caminho do desenvolvimento individual. Ele diz que além do indivíduo, a comunidade também desenvolve um superego coletivo “sob cuja influência se produz a evolução cultural.” Com isso, podemos entender que a constituição psíquica do indivíduo sofre influência do lastro cultural da comunidade da qual se encontra, ou seja, dependendo do lugar em que o indivíduo vive seu superego poderá se constituir de padrões mais abertos ou mais repressivos, de acordo com os princípios e regras locais.

Estabelecidas as devidas proporções epistemológicas, o superego cultural assinalado por Freud assemelha-se aos mecanismos de controle da cultura explicados por Geertz, ou seja, são “forças” externas, vindas e construídas na cultura na qual o sujeito vive, que regulam a sua constituição psíquica e a sua vida em sociedade. Geertz deixa claro que quando propõe a análise cultural não está preocupado em fazer terapia com o sujeito e sim analisar o discurso social para se investigar aquilo que não está aparente nas coisas, nos fenômenos sociais. Já para Freud, seu objeto de estudo é o inconsciente, o desconhecido.

A teoria psicanalítica, explicada por Speller (2004), proclama que existem processos e conflitos psíquicos inconscientes que desconhecemos, que determinam o que somos, o que fazemos, o que pensamos e como vemos a nós e aos outros.

Esses processos estão presentes em nós e nos outros e interferindo em tudo o que fazemos.

Aderindo à contribuição de Freud sobre a cultura, deixo claro o fato de que, para compreendermos o sujeito em toda a sua subjetividade, precisamos entender também o meio cultural - através do discurso e da linguagem - no qual ele vive e está sendo educado, como vimos em Geertz e, aí sim, chegamos a algumas considerações relacionadas à educação.

Conforme explicitarei no início deste capítulo, a abordagem multirreferencial que adoto para a leitura da reinserção escolar das meninas em situação de risco se constrói a partir dos olhares da educação, da cultura e da subjetividade. Embora a problemática da reinserção escolar seja uma questão educacional, para a sua compreensão estou privilegiando também os aspectos culturais e subjetivos das meninas e dos atores envolvidos, com o intuito de enriquecer a compreensão do objeto.

CAPÍTULO 2

RETRATOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA POBRES NO BRASIL

A criança é o princípio sem fim. O fim da criança é o princípio do fim. Quando uma sociedade deixa matar suas crianças é porque começou seu suicídio como sociedade. Quando não as ama é porque deixou de se reconhecer como humanidade.

Herbert de Souza

Neste capítulo faço uma análise histórico-social da situação da criança e do adolescente pobres no Brasil, perspectivada numa abordagem crítica, tanto do ponto de vista da criança quanto das situações de risco social, instituições de abrigamento e cidadania.

2.1 Notas históricas sobre a infância brasileira desvalida

São as marcas da infância que determinam a direção de vida dos sujeitos. Mercedes Minnicelli

Durante muito tempo coube à Igreja a tarefa de assistir a chamada infância desvalida. No período colonial brasileiro, séculos XVI e XVII, os trabalhos com as crianças órfãs eram realizados pelos jesuítas através da Companhia de Jesus. Os missionários evangelizavam e ensinavam as crianças a ler e a escrever, conduzindo-as pelos valores defendidos pela companhia religiosa.

Já no século XVIII, foi criado um sistema de atendimento chamado “Roda dos Expostos” voltado às crianças pobres, rejeitadas ou órfãs, considerado a principal política de assistência à criança abandonada do período colonial brasileiro até a recente década de 1950 no período republicano.

Em Marcilio (2006), verificamos que a “roda” era um mecanismo rotativo de madeira em forma circular onde se colocavam os bebês que seriam abandonados. Instalada numa parede da instituição, a roda oferecia a possibilidade de girar ora para dentro, ora para fora do recinto. Ao depositar a criança no tabuleiro inferior da roda, o expositor acionava uma sineta avisando a vigilante ou a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e furtivamente se retirava do local para não ser identificado.

A roda dos expostos teve sua origem no século XII na Itália. Diante do enorme número de bebês encontrados mortos no Tibre, o papa Inocêncio III criou o primeiro hospital destinado a acolher e assistir as crianças abandonadas, o Hospital de Santa Maria in Saxia, onde foi organizado um sistema institucional de proteção à criança exposta. Esse sistema logo foi disseminado entre as principais cidades italianas e em toda a Europa. Séculos depois, foi exportado para outros continentes.

Segundo Marcilio (2006), a tradição da roda passou para o Brasil no século XVIII diante do crescente fenômeno do abandono de bebês pelas cidades, onde algumas crianças amanheciam mortas e outras mordidas por cães e outros animais.

No Brasil, foram criadas treze rodas de expostos, sendo três no século XVIII, em Salvador, Rio de Janeiro e Recife; uma no início do Império, em São Paulo; e todas as demais foram criadas após a instituição da Lei dos Municípios que isentava a Câmara da responsabilidade pelo cuidado dos expostos, se na cidade houvesse uma Santa Casa de Misericórdia que pudesse se incumbir das crianças desamparadas, como foi o caso de Cuiabá, em Mato Grosso.

Conforme constatamos no estudo de Marcilio, a roda de expostos em Cuiabá foi criada em 1833, junto à Santa Casa de Misericórdia. A autora cita que o relatório do presidente da província de Mato Grosso registra que nos primeiros anos da roda foram deixadas algumas crianças, sem, contudo, quantificá-las. No ano de 1939 foram deixados três bebês na roda, um menino e duas meninas. Depois disso, parece que nenhuma criança foi deixada na roda, embora continuasse o costume de se abandonar crianças recém-nascidas nas portas de residências. Segundo a autora, a provedoria atribuiu esse fato à colocação da roda muito próxima do Hospital Militar, local muito freqüentado à noite.

Importante ressaltar que, segundo essa autora, no Brasil, a roda dos expostos foi um fenômeno essencialmente urbano. Nas cidades onde não havia a assistência institucionalizada da roda, por determinação legal, cabia às Câmaras a assistência às crianças desvalidas, o que não era muito bem aceito por elas, pois justificavam ser, os expostos, um encargo superior as suas possibilidades materiais. Dessa forma, as Câmaras atendiam uma parcela bastante pequena de crianças abandonadas. A grande maioria delas morria logo após o abandono, por fome, frio

ou comida por animais. As crianças que venciam essas adversidades eram encontradas e criadas por famílias por dever de caridade ou por compaixão.

Passetti (2007) comenta que no século XIX o abandono de crianças nas rodas dos expostos ou o recolhimento em instituições para meninas pobres revelava a dificuldade de muitas famílias para garantir a sobrevivência de seus filhos. As Santas Casas eram uma real possibilidade de sobrevivência para as crianças dessas famílias cuja situação de pobreza se agravava.

Os expostos eram um encargo bastante oneroso para as Santas Casas de Misericórdia. Mesmo com o apoio dos governos provinciais, as instituições religiosas tinham dificuldades para manter os pequeninos, pois as verbas dotadas sempre foram aquém das necessidades e muitas vezes nem chegavam regularmente aos destinatários.

O sistema da roda comportou fraudes e abusos de toda sorte. Vemos em Marcilio (2006) que era comum mães levarem seus filhos à roda e depois se oferecerem como amas-de-leite do próprio filho e ganhar uma espécie de remuneração para isso, pois as Santas Casas pagavam uma quantia em dinheiro pelo trabalho dessas amas. Em outras situações, dentro da tradição do Direito Romano, toda criança escrava colocada na roda tornava-se livre. No entanto, muitos senhores mandavam suas escravas colocarem seus filhos na roda e depois buscá-los para serem amamentados com o intuito de receberem a remuneração. Ao final da criação, paga, as crianças continuavam a ser escravas. A autora diz que, em muitos casos, havia a conivência de pessoas de dentro da própria instituição para essas fraudes. Frequentemente, também, acontecia da ama-de-leite não declarar à Santa Casa a morte de uma criança e continuar por algum tempo recebendo o seu salário de ama, como se o bebê estivesse vivo. Situações como essas não são muito diferentes das fraudes que vemos nos dias atuais nos programas federais do Bolsa Família e Bolsa Escola e na própria previdência social.

Como as Misericórdias não tinham meios para manter um rígido controle sobre as crianças que protegiam, algumas medidas foram tomadas para melhorar a administração e a assistência às crianças desamparadas que estavam prejudicadas por toda parte. Os bispos buscaram apoio junto aos principais governos provinciais para trazerem irmãos de caridade da Europa para assumirem a administração das

casas dos expostos. A iniciativa teve sucesso e foi adotada pelos demais presidentes das províncias e respectivos bispos.

A roda dos expostos não tinha uma função específica de asilar as crianças abandonadas. Assim que uma criança era colocada na roda, a rodeira⁵ logo buscava colocar o bebê recém-chegado em casa de uma ama-de-leite, onde ficaria até a idade dos três anos. No entanto, a instituição buscava sensibilizar as amas a ficarem com a criança sob sua guarda recebendo uma pequena remuneração até que a criança completasse doze anos e, a partir daí, poder-se-ia explorar o trabalho da criança de forma remunerada, ou apenas em troca de casa e comida, como foi o caso da maioria que aceitava continuar com a criança.

Entretanto, nem todas as amas continuavam com as crianças. Ao completar a idade devida, devolviam as crianças e, como as Misericórdias não podiam abrigar todas as crianças que voltavam, grande parte delas ficava sem ter para onde ir. Acabavam perambulando pelas ruas, prostituindo-se ou vivendo de esmolas ou pequenos furtos.

Diante dessa situação, a administração da roda procurava casas de famílias que pudessem receber as crianças como aprendizes (ferreiro, sapateiro, balconista, empregadas domésticas). Para os meninos, havia também a possibilidade de serem conduzidos para as Companhias de Aprendizes Marinheiros ou de Aprendizes do Arsenal de Guerra, cumprindo a disciplina militar, nessas instituições que eram as escolas profissionalizantes dos pequenos desvalidos.

Marcilio (2006) comenta que foram instaladas oficinas para os meninos iniciarem em ofícios de marceneiro, pedreiro, tecelão e outros mais. Eles viviam ao lado de presos, escravos e degredados, recebendo uma alimentação fraca, à base de farinha de mandioca, e acabavam definhando e muitas vezes morrendo.

As meninas recebiam as maiores preocupações da Santa Casa devido à preservação da honra e castidade. Junto às maiores Misericórdias foi criado um abrigo para meninas órfãs e desvalidas deixadas na roda dos expostos.

Outras alternativas foram criadas, segundo a autora, para o recolhimento das crianças órfãs. Em fins do século XVIII, 1799, foram criados pelos jesuítas em Salvador, a Casa Pia e o Seminário de São Joaquim, cujos fins mesclavam a moral

⁵ Nome dado à mulher da Instituição que recolhia as crianças deixadas na roda dos expostos.

cristã da caridade e do bom aproveitamento do indivíduo para aumentar a riqueza da nação.

Durante todo o século XIX buscou-se apoio pecuniário do Governo Provincial da Bahia para manter as casas de abrigo que recebiam meninos entre sete e doze anos e que os mantinham por, pelo menos, seis anos. Recebiam instrução primária elementar, ensino profissionalizante, aulas de música e de desenho e, dentro da disciplina militar, aprendiam o manejo de armas. Para as meninas desvalidas, foi criado em 1804, em Belém, pelo Frei Caetano Brandão, com o apoio do tesouro provincial do Pará, o Colégio de Nossa Senhora do Amparo que oferecia às meninas educação, alimentação, vestuário e cuidados médicos.

A partir dos anos de 1860, surgiram no Brasil várias instituições de proteção à infância desamparada, algumas seguindo modelos da França e Inglaterra. As ordens religiosas fundaram abrigos por toda parte, criando instituições com a filosofia de prevenir e remediar os vícios e infrações de menores mediante o ensino profissional remunerado.

No início do século XX, a maioria das pequenas rodas dos expostos já havia desaparecido do país, subsistindo as maiores, as de Salvador, São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro, até meados do século.

Passetti (2007, p. 348) registra o relato do imperador Pedro I à Assembléia Constituinte, em 3 de maio de 1823:

A primeira vez que fui à Roda dos Expostos, achei, parece incrível, sete crianças com duas amas; sem berço, sem vestuário. Pedi o mapa e vi que em 13 anos tinham entrado perto de 12 mil e apenas tinham vingado mil, não sabendo a Misericórdia verdadeiramente onde elas se achavam.

Segundo Passetti, vemos que o século XX trouxe a tensão provocada por um redimensionamento econômico próspero cujo custo social foi a politização dos trabalhadores urbanos e a prisão ou deportação das principais lideranças anarquistas acusadas de subversão. A situação crítica de vida das crianças (sem escolas, com tratamentos desumanos) propiciou as reivindicações políticas de direitos e contestações às desigualdades. Em 1923 surge o regulamento de

proteção aos menores abandonados e delinqüentes, reconhecendo a situação de pobreza como geradora dessa situação. Em 1927 é aprovado o Código de Menores, onde o Estado responde pela primeira vez com internação e responsabiliza-se pela situação de abandono, propondo-se aplicar os corretivos necessários para suprimir o comportamento delinqüente.

Graciani (2005) diz que, nessa época, o termo menor passa a ser uma nomenclatura jurídica (baseada na faixa-etária) e social, como categoria classificatória da infância pobre, diferenciando-a de outros segmentos infantis da época. Segundo essa autora, essa distinção entre menor e criança perpassa todo o século XX, marcando a distinção entre a infância dos vários segmentos sociais sendo rompida com o advento da Constituição Brasileira de 1988.

Voltando a Passetti, verificamos que nos primeiros trinta anos da República o Estado via a criança pobre como criança potencialmente abandonada e perigosa e cabia-lhe prestar o atendimento, integrando a criança ao mercado de trabalho para tirá-la da vida delinqüencial. Nesse sentido, escola e internato passaram a ser instituições fundamentais em nome de uma educação para o mundo.

A filantropia surge no Brasil com um modelo assistencial, fundamentada na ciência, para substituir o modelo de caridade, atribuindo-se a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais do Brasil republicano.

A partir de 1930, foram criadas associações filantrópicas de amparo e assistência à infância desamparada, como por exemplo, a Liga das Senhoras Católicas, o Rothary Club e a Associação Pérola Bygthon.

Após 1960, surgem mudanças nos modelos de assistência à infância abandonada, iniciando a fase do Estado do Bem-Estar, com a criação da Fundação Nacional de Bem Estar do Menor - FUNABEM (1964), seguida da instalação da Fundação Estadual de Bem Estar do Menor - FEBEM em vários estados.

A Constituição Federal de 1988 marca o início do Estado Social e Democrático de Direito no Brasil. Consagraram-se valores cujo fundamento é, acima de tudo, o respeito à dignidade e aos direitos fundamentais da pessoa humana. É dever do Estado e da sociedade civil a garantia da observância desses direitos.

Seguindo as idéias democráticas expressas na Constituição, mostrou-se urgente a ampliação, o aprofundamento e a garantia dos direitos dos cidadãos do país.

Nesse contexto, emergiu o debate sobre a inclusão da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. Como resultado de longa luta e pressão dos movimentos de defesa dos direitos da criança e do adolescente, acompanhando a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, a sociedade brasileira assumiu a responsabilidade legal de garantir um futuro digno à sua juventude.

Assim, em 13 de julho de 1990, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA que estabelece o dever da família, da sociedade e do Estado a garantia da qualidade de vida à infância e à adolescência. Nesse momento, o termo menor, no qual estão socialmente embutidas as idéias de pobreza, delinquência, desorganização familiar e evasão escolar, é substituído por “criança e adolescente”.

A nova legislação incorpora a Doutrina da Proteção Integral, uma forma de olhar jovens e crianças, colocando-os como prioridade absoluta e propondo um novo modelo de estruturação e gerenciamento das políticas públicas a eles destinadas. Com o pressuposto de que as crianças e adolescentes devem ser vistos como prioridade absoluta, sobretudo no que diz respeito à elaboração e implementação de políticas públicas em todo território nacional, o ECA estabeleceu diretrizes para o atendimento dos direitos, tais como: criação de conselhos municipais, estaduais e nacional, criação e manutenção de programas específicos, manutenção de fundos vinculados aos respectivos conselhos, integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, entre outros mecanismos. Enfim, o Estado assume sua responsabilidade sobre a assistência à infância e à adolescência desvalidas, e estas, pela primeira vez na História, se tornam sujeitos de direito.

Exatamente nesse mês e ano em que escrevo este texto, o Estatuto da Criança e do Adolescente está fazendo 17 anos desde sua aprovação e é possível verificar que muita coisa ainda não saiu da carta legal. O Brasil ainda deve fazer muito para atender ao menos os direitos básicos das crianças e adolescentes. No site eletrônico Aprendiz (2007a), verifica-se que

o 3º Relatório Nacional sobre Direitos Humanos no Brasil indica que o país teve mais de 150 mil novos casos de trabalho infantil entre 2004 e 2005. A constatação eleva o número de crianças trabalhando de 1.713.595 para 1.864.822 (+8,8%). O mesmo relatório mostra que cerca de 16% dos recém-nascidos brasileiros não são registrados. Entre os amazonenses o índice sobe para 41%. Segundo o governo federal, entre 2003 e 2004, só o Disque-Denúncia, serviço coordenado pela Presidência da República, registrou 5,5 mil denúncias de violência física, abuso sexual, negligência e outras violações de direitos. (APRENDIZ, 2007a).

Um dos argumentos para a grave situação, segundo a reportagem, é a falta de recursos financeiros. Um paradoxo, num momento de tamanha explosão de notícias de corrupção e gastos indevidos e escandalosos de recursos públicos e, assim, os velhos problemas com educação e saúde continuam persistindo. Segundo a reportagem, 1,9 milhão de jovens brasileiros são analfabetos e um, em cada 10 bebês de até seis meses, é alimentado apenas com o leite materno. Esses dados, se não causam, deveriam causar mal-estar em quem se enveredou para a seara da vida pública e, de certa forma, em todos nós cidadãos.

Recentemente foi veiculada amplamente pela mídia, especialmente nos meios de divulgação eletrônica, a reabertura da roda dos expostos na Itália, uma proposição da ministra para assuntos da família, Rosy Bindi. Esta notícia nos inquieta, despertando sentimentos ambivalentes. Por um lado nos espanta, vez que mostra o retrocesso a formas antigas de lidar com o fenômeno do abandono infanto-juvenil, como foi retratado no início deste capítulo. Por outro lado nos acalma, pois esse fato oferece a possibilidade de apresentar o problema sem eufemismo, podendo ser analisado e enfrentado pelo Estado e sociedade de forma mais legítima.

No Brasil contemporâneo, não temos mais esse mecanismo. A nossa roda dos expostos é mais complexa, envolvendo diversas instâncias, como os Conselhos Tutelares e os Juizados da Criança e do Adolescente, que, requisitando vagas em abrigos para crianças e adolescentes que ficam sob a tutela do Estado, colocam a “roda” a girar.

A Casa de Retaguarda – enquanto abrigo público - participa desse giro da “roda” na medida em que passa a ser a gestora dos riscos na vida das meninas

abrigadas, buscando reintegrá-las nas famílias biológicas ou substitutas e reinseri-las no processo de escolarização.

2.2 A noção de “situação de risco” como construção social

O real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa

A Casa de Retaguarda Paulo Prado, criada em 1999, faz parte de uma política da Prefeitura Municipal de Cuiabá. A Casa abriga meninas em situação de risco social. Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente não defina diretamente as situações de risco pessoal e social, estas são entendidas socialmente como negligência, exploração, violência, crueldade e opressão em relação à criança ou ao adolescente.

Mas como se constituiu socialmente a noção de situação de risco? Guareschi e Hüning (2002) esclarecem que, à medida que os manuais de psicologia, pediatria, pedagogia e outras ciências descreveram comportamentos, atitudes, sentimentos e necessidades da infância e adolescência de forma padronizada e universal, aqueles que não correspondiam às categorias descritas tornaram-se uma categoria distinta. As autoras afirmam que a ciência tratou de categorizar, de estabelecer etapas, fases, sentimentos e pensamentos adequados para cada idade, como se a infância e a adolescência fossem únicas, deixando de habitar o espaço da diferença. Elas explicam:

Submetida às verdades das Ciências que a tomam como objetos, a Adolescência e a Infância – o outro do adulto - deixaram de habitar primordialmente o espaço da diferença para submetendo-se a regras, padrões, fases de desenvolvimento, constituírem-se em uma “identidade do Mesmo” e nesse processo (des) encontraram outras infâncias/adolescências, as que desviaram-se do Mesmo para constituírem-se como diferenças. (GUARESCHI; HÜNING, 2002, p. 2).

Paralelamente à constituição de uma infância dita normal e inocente, temos então outras infâncias e um séquito de especialistas que se voltou para elas,

infâncias que, ao fugirem da norma, constituíram-se em ameaça, risco: infâncias de risco. Risco para elas ou para a sociedade?

Quando certas disciplinas produzem saberes para governar os riscos – entendidos como aquilo que não se deseja – culmina em práticas que associam a criança ou o adolescente pobre com a minoridade, com o risco. Nesse caso, a relação aí estabelecida articula a condição social e econômica desfavorável com a situação do menor e com o risco, “de modo que ser ‘menor’ já pressupõe um desvio da norma, e as noções de *em risco* e *de risco* se confundem, a vulnerabilidade e a ameaça se confundem.” (GUARESCHI; HÜNING, 2002, p. 44, grifo das autoras). Vemos, assim, que quando se faz menção ao menor, a noção de risco já está pressuposta.

Desta maneira, o risco passa a ser vivido não só como vulnerabilidades dos que estão *em* situações de risco, como também a ameaça que representam as crianças e adolescentes *de* risco. Isso se verificou numa das escolas pesquisadas onde estudava um aluno que tinha um histórico de agressividade, segundo sua Conselheira Tutelar, “ele estava colocando a vida dos colegas em risco porque ele levava estilete, pedra, caco de vidro, ele ficava esperando a professora, quebrou o braço da professora, ele subia no muro, gritava, ele perturbava o colégio todinho.” Na análise dessa conselheira, o menino vive em situação de risco constante porque ele é pequeno e não consegue ficar em casa, vive na rua, passando fome, sem nenhuma proteção. Por outro lado, ela disse que esse menino representava um risco para as demais crianças da escola, ele as agredia causando pequenas lesões; em decorrência disso, em sua pasta no Conselho Tutelar, havia vários boletins de ocorrência pelas suas passagens na delegacia da criança e do adolescente.

Na referência à criança em situação de risco social, há um olhar que de antemão a exclui da sociedade, como se aquela não fizesse parte desta. O risco está e fica restrito ao outro que é estranho. Para as autoras, de certo modo, o que se constitui é um risco-diferença, ou seja, todos aqueles que são estranhos às noções preestabelecidas como padrões de normalidade passam a ser os diferentes e materializam a ameaça aos nossos modos de vida, aos nossos desejos, aos nossos espaços, passando a ser tomados como pessoas a serem evitadas a fim de proteger nossa idealizada segurança, nosso imaginário controle.

Segundo Guareschi e Hüning (2002), a noção do risco entra em pauta nas últimas décadas quando programas assistenciais obedecendo a determinações legais voltaram-se ao atendimento desses “estranhos infanto-juvenis”. Criam-se instituições de apoio, projetos de acompanhamento, técnicas especiais de tratamento. O diferente passa a ser alvo de discursos ortopédicos e passa também a ser tratado como um fenômeno que precisa ser normatizado e corrigido por pedagogias, psicologias e tecnologias voltadas ao cuidado destes indivíduos.

Para as autoras, ao se aceitar como natural a existência de crianças ou adolescentes em situação de risco, a sociedade fica isenta de compromisso com esse segmento. Associa-se a condição econômica desfavorável a uma personalidade predisposta à marginalidade, ao desvio das normas compreendido como socialmente prejudicial. Ao responsabilizar os sujeitos pela sua situação de desvantagem social, surgem as mais diversas formas de violência: da ação da polícia na abordagem dos seus suspeitos, à perversidade de racionalizarmos o medo que sentimos destes outros que nos afrontam nas esquinas e sinaleiros das vias públicas, e mesmo na situação de aceitarmos que os nossos iguais sejam crianças e adolescentes, enquanto os outros permaneçam sendo simplesmente “menores”.

Spink (2000b apud GUARESCHI; HÜNING, 2002) diz que os riscos são fenômenos socialmente situados e definidos no âmbito de uma formação social específica de um determinado grupo. Os riscos precisam ser entendidos como um sentido produzido por diferentes campos disciplinares e práticas culturais e sociais.

Nas entrevistas com professoras, coordenadoras e conselheiros tutelares, pude perceber os sentidos que a “situação de risco” tem para cada um deles. Esses sentidos apontam que o risco é situado primordialmente na pobreza “a incidência maior é na pobreza mesmo, na vulnerabilidade.” Apontam também que o risco se localiza dentro da própria família, “pai e mãe alcoólatras, maus tratos, abuso sexual do pai, irmão, tio, padrasto, sem ter o que comer”; dentro da escola “quando não avança de série, não tem bom aproveitamento”; nas casas de prostituição; no

consumo de drogas e apontam também para o perigo que o risco constitui para outras crianças, colocando-as também em situação de risco.⁶

De um modo geral, as percepções acerca das crianças em situação de risco repetem-se entre os segmentos entrevistados. Nenhum deles apresenta um discurso no qual se revelem implicados com a situação dessas crianças. Vemos que a noção de risco social é construída a partir da expectativa de modos de vida que se diferenciam do que é tido por normal na cultura. Então, o risco fica por conta daqueles que “escapam do cotidiano, do comum, do normal... daqueles que fogem da acolhida institucional, que se atrevem a pensar e a viver o que não se pode pensar e viver, que se atrevem a ser diferentes, a sobreviver na diferença.” (FIGA, 1998, p. 90).

Diante disso, como podemos entender o estatuto da normalidade? Bandeira e Freire (2006b, p. 35) dizem que “a distinção entre normalidade e anormalidade se afilia à lógica da exclusão.” O sujeito normal inscreve certas características que formatam um modelo, um padrão cultural. Aqueles sujeitos que não se ajustam a esse padrão são considerados anormais, podendo ser excluídos do grupo social.

Quando definimos padrões de comportamentos, modos de ser e agir, estamos estabelecendo uma norma, um referencial. Ao mesmo tempo, estamos constituindo o diferente, considerado aquele que não está incluído na referência por nós delimitada, portanto, estamos constituindo o anormal, como bem explica Veiga-Neto (2001, p. 115), “[...] também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. [...] ninguém escapa dela.”

É inegável que muitas crianças e adolescentes passam por grandes situações de vulnerabilidade, pois a exclusão, realizada a partir dos padrões da normalidade, faz parte do mecanismo perverso da desigualdade econômica e social instalada pelo sistema econômico vigente. No entanto, é preciso questionar o enquadramento dessas crianças e adolescentes na categoria *em/de* risco que ignora as particularidades e as diferenças entre eles e, acima de tudo, questionar a banalização da expressão “risco social” que, quando dita nas mais diferentes

⁶ Importante observar na fala dos entrevistados a associação “situação de risco e pobreza”, denotando o quanto é preconceituosa e excludente, uma vez que o risco está associado a outros fatores e atravessa as classes sociais.

circunstâncias, propicia o entendimento de que quem está correndo risco é a própria sociedade.

É a partir dessa banalização das ditas “situações de risco social” que, no item seguinte, discuto a constituição das instituições de abrigagem enquanto programas assistenciais de políticas públicas voltadas para as crianças em situação de risco social.

2.3 As Instituições de Abrigagem

Melhor uma liberdade sempre em perigo mas expansiva que uma liberdade protegida mas incapaz de evoluir. Somente uma liberdade em perigo é capaz de se renovar. Uma liberdade incapaz de se renovar acaba por se transformar, cedo ou tarde, numa nova escravidão. Norberto Bobbio

A preocupação veiculada pelas políticas públicas e pelos programas de assistência à criança e ao adolescente tem se voltado historicamente para a promoção da recuperação e a salvação dos “menores” ligados à ameaça que estes representam para a sociedade, através da suposição de um potencial marginal ou infrator, e nesse caso, uma tentativa de controle sobre seus futuros. Pouco conta se o adolescente cometeu alguma infração ou foi vítima de violência, ou mesmo que não tenha acontecido nenhuma dessas situações. O que se faz é ignorar essas diferenças e procurar anular as que possam emergir.

No Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, a política de atendimento às crianças e jovens em situação de abandono vem sofrendo transformações. A administração dessas políticas de atendimento saiu, gradativamente, do poder da Igreja, passando por profissionais filantropos até ser de responsabilidade do Estado, como foi abordado no início deste capítulo.

Foi a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, que as crianças e os adolescentes passam da condição de objetos de tutela a sujeitos de direitos e deveres. Cabe ressaltar que, como qualquer mudança, os princípios do ECA até hoje não foram totalmente assimilados pela sociedade e tampouco pelas autoridades públicas. Prova disso são as condições deficitárias de saúde e educação que ainda encontramos hoje em relação às crianças pobres.

Verificamos que o ECA privilegia o direito à convivência familiar e comunitária, prevendo o fim do isolamento presente na institucionalização em décadas anteriores. Com isso, as instituições de abrigamento devem estar configuradas, agora, em unidades pequenas, com poucos integrantes, mantendo um atendimento personalizado e estimulando a participação em atividades comunitárias. (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006).

O sistema de abrigo está previsto no ECA como medida provisória e transitória. No entanto, a permanência na instituição relaciona-se à história de cada criança abrigada. Cabe ao abrigo a promoção de ações efetivas de inserção social para que a institucionalização seja realmente uma medida protetiva de caráter excepcional e transitório.

No caso da Casa de Retaguarda, nota-se que essa preocupação é apenas da coordenação da casa. A mantenedora do abrigo, a Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano, volta-se apenas, e tão somente, para o provimento material e humano, não considerando em suas medidas, uma visão sistêmica de redes de apoio para as famílias das crianças. Recursos existem e programas também, principalmente de âmbito federal, como por exemplo, o Programa de Atenção Integral à Família – PAIF, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, o Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, entre outros, cujos recursos são repassados diretamente aos municípios. O que falta é um gerenciamento dessas ações numa perspectiva macro de redes de apoio social. Sem essa visão mais abrangente com foco nos resultados, a citada inserção social requerida pelo ECA vai acontecer somente em casos isolados, quando aparecem pessoas com boa vontade para fazer com que isso aconteça.

Como, ainda, as políticas públicas de promoção social não se comunicam no sentido de acionar as redes de apoio, muitas crianças e adolescentes ficam anos em instituições sem a possibilidade de estarem em famílias substitutas, ou ainda, sem poderem voltar para suas famílias de origem.

Poli (2005) analisa, sob a luz da psicanálise, os efeitos produzidos pelo acolhimento institucional de adolescentes. Ela diz que é preciso considerar o fato de que o ingresso numa instituição de abrigamento implica na destituição temporária ou permanente da guarda familiar. O poder judiciário designa a instituição a assumir as funções parentais em decorrência da impossibilidade de a família poder exercer o

seu papel, como nos casos de crianças e/ou adolescentes vítimas de maus tratos, de abuso sexual ou de abandono físico ou moral.

Muitas das famílias de crianças abrigadas não conseguem proporcionar a elas o que Winnicott (2005) chamou de “quadro de referência familiar”, uma condição necessária para que a criança sintasse amparada e acolhida com segurança, de modo que possa expressar seus desejos, seus impulsos, sem correr o risco de romper os laços familiares que a sustentam.

Ao falar em “quadro de referência familiar”, Winnicott não está se referindo necessariamente à ausência de família. As crianças que padecem de tal privação não são necessariamente crianças órfãs. Antes, são vítimas de negligência familiar, isto é, crianças cujos pais, por uma série de circunstâncias, não tiveram condições psíquicas de assumir a função parental diante do filho. Por “quadro de referência familiar” o autor entende a condição da família de servir de espaço e de suporte para que a criança possa experimentar seus impulsos e seus limites.

Poli diz que quando essas crianças chegam a ingressar na instituição, significa que, de alguma forma, os laços familiares foram rompidos. “Assim, ‘estar na instituição’ significa para muitas das crianças e adolescentes que lá se encontram, a falência da estrutura familiar.” (POLI, 2005, p 173).

Siqueira e Dell’Aglío registram vários estudos realizados sobre o efeito do viver e crescer em instituições no desenvolvimento das crianças e adolescentes. As autoras citam a investigação de Pasian e Jacquemim (1999 apud SIQUEIRA; DELL’AGLIO, 2006) sobre a auto-imagem, através do auto-retrato gráfico, em crianças institucionalizadas e não-institucionalizadas, de sete a treze anos. Os resultados apontaram que as crianças que viviam em abrigos apresentaram maior número de indicadores emocionais em seus desenhos, na comparação com crianças que viviam com suas famílias. Em contrapartida, o tempo de institucionalização configurou-se um fator importante, visto que aquelas crianças com mais tempo no abrigo apresentaram elementos de uma auto-imagem mais integrada. (SIQUEIRA; DELL’AGLIO, 2006, p. 76).

Esses dados possibilitaram às pesquisadoras afirmarem que o tempo de permanência da criança em um abrigo, numa ambiência de experiências de vida

positivas, pode favorecer a diminuição do número de sinais de dificuldades emocionais.

Outro estudo citado pelas autoras foi o de Martins e Szymanski (2004 apud SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006) que investigou a percepção que crianças abrigadas tinham acerca de família. Os resultados indicam que [...] a cooperação, ou ajuda mútua, permeou a grande maioria das interações. As crianças se organizaram dentro dos papéis familiares, cooperando com a organização da casa e auxiliando umas as outras em diversos momentos. Outro resultado interessante foi a referência predominante ao modelo de família nuclear, apesar de suas famílias de origem não possuírem essa forma de configuração, apontando para a forte influência dos valores culturais macrossistêmicos. (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006, p. 76).

Na pesquisa com as meninas da Casa de Retaguarda constatei que, para elas, a institucionalização na Casa foi um evento de vida positivo, como podemos verificar em seus depoimentos:

A Casa é um momento de aprendizagem: cozinhar direito, crochê, bordar chinelo, pintar pano de prato, a dançar, [...] além do aprendizado, a tirar as coisas ruins da rua. (Brenda).

Parece que eu estou mais dedicada. Não sei, acho que é porque eu ficava na rua, não fazia tarefa... e agora não, agora eu estou melhorando. (Beatriz).

Aprendi a não ficar pela rua, xingando, brigando com os outros, a fazer serviço direitinho. (Daiana).

Aqui não é um hotel maravilha, não é coisa boa. Mas a gente tem tudo aqui. Se eu tivesse na minha casa eu acho que eu não teria tudo o que eu tenho aqui. (Kathellyn).

A Casa é boa, melhor que minha vida em casa. Aqui você não fica na rua, você faz coisas, faz comida, arroz, macarrão, cozinha frango, feijão, lava a roupa, a varrer, eu não sabia. (Evelin).

Aqui na Casa é legal, porque se aqui não existisse eu tava na rua agora [...] eu tava apanhando. Aqui eu estou estudando, estou aprendendo a limpar casa, aprendendo a cozinhar, aprendendo a fazer um monte de coisas. (Gabriela).

Não obstante às percepções das meninas de que viver na Casa de Retaguarda foi um momento positivo de aprendizagens e de crescimento, o fato de

viverem em um abrigo público faz com que sofram um forte estigma social, pois são vistas pela sociedade como portadoras de defeitos ou problemas. Assim foram os seus desabafos:

Lá em Rosário, quando eu morava no orfanato, as pessoas não gostavam de ficar perto de mim. Teve uma vez que eu até discuti com uma menina, ela chamava nós de orfanateira. (Kathellyn).

Chego na escola com a Kombi, todo mundo fica olhando, eles ficam dando risada, eu fico com vergonha. (Evelin).

Neste sentido, crescer em um abrigo, do ponto de vista dos valores e expectativas culturais, pode ser benéfico ou não para a vida das crianças e adolescentes. Vai depender de como a instituição de abrigagem vai possibilitar o apoio e proteção na inserção desses sujeitos na sociedade.

Minnicelli (1996), valendo-se de sua experiência como pesquisadora, psicanalista e também gestora pública de um departamento que tinha sob sua responsabilidade dezesseis instituições de abrigagem na Argentina, fez uma investigação e descobriu que nessas instituições não havia lugar para o conflito. Cobia à criança adaptar-se às normas organizadas por um sistema que não contemplava “as marcas que ocorrem em um tempo estruturante do psiquismo dessa mesma criança.” (MINNICELLI, 1996, 59). Nas instituições, a rigidez do modelo apenas dava lugar à explosão.

Assim como me deparei com meninas na Casa de Retaguarda que aceitavam com certa tranquilidade viver num abrigo, expressando experiências positivas, vez por outra tinha notícia de rebeliões noturnas na Casa, sempre com o grupo de meninas irredimidas de estarem lá. Retomo Minnicelli quando diz que “as crianças tomam a palavra em ato quando não são escutadas [...]”

A autora sugere a possibilidade das instituições proporcionarem vias discursivas que desencadeiem a análise das situações criadas pelas crianças e com as crianças, dando lugar para que a desconfiança não seja silenciada, mas analisada.

No Brasil, apesar das melhorias observadas nas instituições de abrigagem com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, as discussões

sobre a qualidade do atendimento e os prejuízos que os abrigos proporcionam para o desenvolvimento estão longe de convergirem. Enquanto o gerenciamento das políticas públicas não se voltar para a perspectiva da integração das ações num trabalho de rede assistencial, o impacto positivo ou negativo do atendimento ficará por conta do perfil de quem estiver na gestão da instituição, de sua visão de mundo e de realidade e, acima de tudo, de sua boa vontade.

Para tanto, há um caminho a ser percorrido. De acordo com Siqueira e Dell'Aglio (2006), pode-se começar por oportunizar condições que pelo menos reduzam os fatores de risco já vivenciados nos seus ambientes de origem, sistematizar uma maior integração e comunicação em via dupla dentro dos abrigos e entre as entidades sociais e educacionais que atendem as crianças, promovendo relações interpessoais recíprocas, afetivas e com equilíbrio de poder. Sobretudo, é necessário investir num espaço de socialização, buscando transformar as concepções socialmente estabelecidas, de forma a desestigmatizá-las.

É importante criar condições nos abrigos que dêem suporte à diferença, à singularidade, ao conflito, e tolerar o investimento que a criança e o adolescente fazem de afeto, de desafios, de reivindicações, de protesto, de confiança e desconfiança, condições estas indispensáveis para que eles possam construir um projeto pessoal. Isso só é possível através dos espaços de escuta. (MARIN et al, 2007, p. 51).

Marin recomenda que os cuidadores das crianças abrigadas, assim como os educadores e pais de um modo geral, devem se colocar no lugar da lei, assumir o lugar de quem frustra e permitir que a criança entre em contato com sua história dolorosa para que possa fazer seu luto simbólico e se organizar.

A coordenadora da Casa de Retaguarda, na ocasião da pesquisa, buscava atender tais requisitos, na medida de suas possibilidades, enquanto funcionária da Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano de Cuiabá, levando as meninas abrigadas a passeios freqüentes pela cidade e municípios vizinhos, a manterem contato com pessoas, objetos e símbolos do mundo externo, oferecendo modelos identificatórios positivos, de segurança e proteção.

No entanto, para que essa atuação positiva da Casa de Retaguarda não fique como uma ação isolada dessa gestão, destaca-se a necessidade de políticas públicas de intervenção direcionadas às instituições de abrigagem considerando o grande número de crianças e adolescentes na condição de abrigados.

Interessante destacar que o Ministério Público, considerado uma entidade guardiã da criança e do adolescente, especialmente a promotoria da infância e juventude, tem feito um trabalho junto aos órgãos estatais no sentido de salvaguardar os direitos das crianças e adolescentes. Recentemente foi noticiado no site eletrônico Aprendiz (2007b) que o Ministério Público do Estado de Alagoas havia dado um prazo para que a Prefeitura de Maceió apresentasse um cronograma para solução dos problemas da rede de abrigos existentes naquela capital. O Ministério Público também solicitou à Prefeitura que fosse apresentado um projeto preventivo de apoio às famílias, para evitar a ida das crianças aos abrigos diante da constatação de que 80% das crianças e adolescentes que iam parar em abrigos em Maceió não tinham problemas com os pais e iam para a rua por causa da miséria. As outras 20% eram vítimas de maus tratos ou algum outro tipo de violência doméstica. Por isso, concluiu o Ministério Público de Maceió, não bastava estruturar os abrigos existentes na cidade, mas também dar condições às famílias para permanência dos filhos junto aos pais ou responsáveis.

Penso que é de fundamental importância o trabalho com a família. É preciso considerar que as condições sócio-econômicas desfavoráveis contribuem sobremaneira para a situação de abandono. A tentativa de evitar a internação ou, então, de devolver a criança aos seus pais pode fracassar se não se potencializar tanto materialmente quanto emocionalmente essa família. É um trabalho longo, mas caso não seja feito, poderá levar a novos abandonos.

Toda essa discussão nos leva a pensar na questão da cidadania, palavra essa tão propagada na contemporaneidade e que muitas vezes não se tem a devida compreensão da real acepção desse termo. Assim, no item seguinte, proponho uma discussão acerca da cidadania da criança e do adolescente nos dias atuais.

2.4 Criança, Adolescente e Cidadania.

Ser cidadão é abdicar da força em nome do diálogo.
Hannah Arendt

Vimos no início deste capítulo que o fenômeno do abandono de crianças não é novo na história da humanidade. Nos escritos de Poli (2005) podemos verificar que já na antiguidade as crianças eram deixadas nos templos e entregues à própria sorte. Cabia ao pai – figura soberana no poder familiar – decidir pelo reconhecimento ou não da filiação, uma vez que assumir ou não a função parental era uma decisão de foro íntimo. Na Grécia antiga, as crianças que não eram reconhecidas pelos pais eram expostas e abandonadas à morte. A autora diz que tal ato não constituía crime, pois o vigor da lei era apenas para os cidadãos e essas crianças não eram consideradas cidadãs, pois ainda não estavam inscritas em um registro de filiação. Nessa época, a condição da vida humana cidadã estava condicionada a esse reconhecimento paterno.

Em Valle (2000) estudamos os antecedentes históricos de cidadania e constatamos que a origem da noção de cidadania está ligada à invenção da *polis* democrática, na Grécia antiga. “No grego, cidadão é dito *polítes*: a cidadania é diretamente designada pelo termo *pólis*, que define uma nova organização da sociedade.” (VALLE, 2000, p. 13).

A criação da *pólis* rompe com os modos de organização arcaicos dos clãs configurados pela exclusividade das famílias e pelo despotismo das relações de dependência a um senhor, e inaugura um modo de organização democrático, em que cabia às pessoas sugerirem e votarem, tornando-se, dessa forma, cidadãos.

A cidadania se constituía em um novo *status* que propiciou aos indivíduos o poder instituinte que lhe permitia deliberar sobre as leis que regiam os destinos comuns, “por isso, em Atenas, o cidadão era aquele que participava integralmente da vida da *pólis*, da prática política, que era chamado a tomar parte no conjunto de decisões relativas à definição e à gestão da existência comum.” (VALLE, 2000, p. 14). A *pólis*, então, era entendida como o conjunto de cidadãos que praticavam a vida política, assegurando a autonomia da coletividade frente às ameaças externas de dominação.

Nesse contexto, a educação era vista como uma atividade decorrente da política. Em outras palavras, na democracia grega era a *pólis* que educava os

cidadãos, do letrado ao iletrado. Desde a infância a pessoa encontrava-se intensamente em contato com a vida pública e era na *pólis* que o jovem se educava.

Em Ariès (1981), verificamos que na Antiguidade, assim que a criança adquiria alguma autonomia física, ela logo se misturava entre os adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos. Pode-se dizer que a transmissão de valores e de conhecimentos não era assegurada pela família e, sim, pela vida na *pólis* onde a educação acontecia.

Tratando principalmente da França, da época medieval até o início do século XIX, o autor ressalta que num dado momento histórico convivem diferentes maneiras de conceber a infância e a família. Observa que as idéias de infância e família eram desconhecidas na Idade Média, onde a infância não parecia ser caracterizada como uma época especial e sim como um período de transição para a vida adulta que passava rapidamente.

Assim que a criança tivesse condições de viver sem a solicitude de sua mãe ou de sua ama, o que, segundo Ariès, acontecia por volta dos sete anos de idade, ela ingressava na sociedade dos adultos e não mais se distinguia deles. A partir desse ingresso na comunidade dos homens, participavam com seus amigos, jovens e velhos, dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. A vida coletiva era bastante movimentada coexistindo numa mesma torrente as idades e as condições sociais, não havendo espaço para a vida privada. À família restava apenas a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes.

Posteriormente, nos séculos XVI e XVII, apareceram modificações nas concepções de infância e, por conseguinte, na maneira de lidar com as crianças, pois os adultos começam a brincar e a conviver mais com as crianças. Surgem preocupações com a educação e, mais tarde, com o bem estar emocional das crianças. Elas começam a receber nomes próprios, a saber quantos anos têm. Os pais passam a considerar importante saber quantos são os seus filhos. Há um reconhecimento da especificidade deste período da vida, expresso pelos novos lugares que lhe são determinados nos cômodos das casas, na dimensão dos móveis, nas atividades que lhe seriam proibidas. E há também um lugar entre os saberes, por exemplo, uma medicina especializada, uma pedagogia própria. Tudo o que se referia às crianças e à família torna-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência

passam a ser dignas de preocupação – a criança assume um lugar definitivo dentro da família.

Voltando a dialogar com Valle (2000), podemos perceber que tanto na democracia grega quanto na romana havia desigualdades sociais. A cidadania grega excluía os escravos e a romana restringia fortemente a participação popular, garantindo para a elite o monopólio das decisões políticas.

Na modernidade, a cidadania passa a ser concebida como uma relação entre o Estado e o cidadão, relação essa representada pelos direitos e deveres que devem ser reciprocamente respeitados.

Bezerra Jr. (1992), em um texto bastante interessante que discute a cidadania e a subjetividade sob a ótica da psicanálise, escreve que a palavra cidadania é polissêmica, não diz a mesma coisa em todos os lugares e não quis dizer a mesma coisa em todos os tempos da História. Segundo ele, pensar na cidadania, no seu berço na civilização grega é uma coisa, pensar no cidadão instituído pela revolução francesa é outra.

A cidadania grega era a cidadania dos adultos, dos machos e dos livres. Era impossível você pensar, em Atenas, numa passeata como nós estamos tendo aqui no Brasil, exercício da cidadania. Você não veria crianças, mulheres, estrangeiros, muito menos escravos, em qualquer coisa que dissesse respeito à política. [...] A mulher não era cidadão, a criança não era cidadão, o estrangeiro não era cidadão, muito menos o escravo. (BEZERRA JR., 1992, p. ?).

Para Bezerra Jr. (1992), a noção que nós temos hoje de cidadania tem sua raiz instaurada na Revolução Francesa que “inventou” que os homens são iguais, que todo o ser humano tem algo em comum. Foi a partir daí, segundo o autor, que se criou na consciência humana a idéia de que o cidadão, enquanto membro de uma sociedade, é igual em seus direitos e deveres, a todos os demais. Todos somos iguais perante a lei, o que deve governar a sociedade é o ideal de igualdade, de liberdade e de fraternidade. O cidadão é, portanto, aquele que é capaz de ser aquiescente ao contrato social.

No entendimento de Bezerra Jr. (1992), na concepção da modernidade, o cidadão é um sujeito pleno de direito, de pleno exercício daquilo que ele teria de mais humano que é o exercício da razão. Ainda hoje, existe uma vinculação muito estreita entre a figura do cidadão e a idéia de um sujeito racional, que é o que tem de mais comum na natureza humana.

Ora, se a figura do cidadão está ancorada numa suposta natureza humana comum, como entenderíamos os sujeitos que apresentam um desvio em relação àquilo que o homem tem de mais comum? Citando o exemplo de Bezerra Jr. (1992), os doentes mentais, são sujeitos que, segundo a concepção moderna, são destituídos da razão, porque o pensamento delirante é considerado irracional. Isso significou fazer da doença mental um desvio em relação à razão, em relação àquilo que o homem teria de mais humano.

Assim como os doentes mentais, sujeitos que apresentam outros traços de diferenças também são vistos como desviantes da norma e, por conseguinte, excluídos da condição de cidadania conforme entendida na contemporaneidade. Mas o que queremos dizer quando fazemos referência ao termo cidadania? Compartilho com as idéias de Bezerra Jr. quando afirma que as coisas são menos óbvias do que parecem ser, toda vez que nos debruçamos sobre a significação das palavras que utilizamos.

Na posição de psicanalista, Bezerra Jr. analisa a condição de cidadania passando pela questão da subjetividade dizendo que a psicanálise pode contribuir nessa compreensão na medida em que vê o ser humano em sua singularidade absoluta.

Na ótica desse autor, a psicanálise descreve o homem como um ser precário. Os princípios advindos da revolução francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – culminaram numa razão comum e um tanto ilusória. Estaríamos de volta ao Éden se, desvencilhando-nos de nossas paixões mais abjetas, entrássemos num reino de igualdade ideal, não havendo, então, conflito de classes porque elas deixariam de existir, não havendo conflito de interesses porque eles seriam todos compartilhados. Para ele, a psicanálise é incompatível com essas premissas nas quais estão organizadas muitas de nossas crenças. Diz ele:

A Psicanálise inovou e feriu o narcisismo da humanidade, na medida em que ela colocou no coração do homem o conflito, a contradição, a precariedade, a contingência. O que a Psicanálise diz que atormenta ainda hoje corações e mentes, é que nós somos precários. O que temos de sublime e o que temos de terrível, de abjeto, é fruto dessa precariedade. (BEZERRA Jr., 1992, p. ?).

Com efeito, a descrição que a psicanálise faz dos processos de subjetivação humana é que “[...] somos possibilidades quando nascemos, somos essa coisa precária, esse ser que, ao contrário de todos os outros animais é absolutamente inadaptado à vida quando nasce. [...] É a criação da cultura, a criação da linguagem, a criação dessa rede de crença que, por outro lado, nos conforma.” (BEZERRA Jr., 1992, p. ?).

Nessa perspectiva de entendimento, Bezerra Jr. afirma que a noção de cidadania não pode implicar essa concepção simples e racional, apenas do sujeito do direito, do sujeito racional. Implica uma noção de que o cidadão é uma configuração individual e subjetiva. Uma noção de cidadania implica uma maneira de o sujeito viver a subjetividade voltada para o auto-reconhecimento de suas possibilidades e dos seus limites.

Apoiando-nos nas considerações de Bezerra Jr., não podemos tratar mais as crianças e os adolescentes pobres e desvalidos como “em situação de risco”. Esses termos são uma invenção social e histórica. A “situação de risco” não existe, é uma abstração. O que existe é o sujeito criança ou adolescente que nós designamos como “em situação de risco”. A sua cidadania será construída na medida em que for garantida, de forma individual e coletiva, a condição de formação de um sujeito mais implicado em seu discurso; nas palavras de Bezerra Jr., um sujeito capaz de reconhecer suas próprias pulsões, capaz de contemplar a determinação que o faz ser do jeito que é, capaz de admitir que essa determinação contemple a sua implicação. Ser cidadão é isso: o sujeito ser do jeito que se constituiu e que será do jeito que se constituirá, daqui para frente.

Ser cidadão não é apenas conhecer seus direitos e deveres. O homem se constrói como cidadão, aprendendo a renunciar ao narcisismo, em nome do diálogo, da construção comum, da aceitação do outro, não excluindo as singularidades. Ser cidadão é, como disse Hannah Arendt, abdicar da força em nome do diálogo.

CAPÍTULO 3

A PROPÓSITO DE UMA ETNOGRAFIA DO UNIVERSO PESQUISADO

O conceito antropológico de cultura perspectiva a humanidade como totalidade, cuja distintividade se caracteriza pela capacidade de criar e desenvolver modos extraordinariamente diversos de ser e de existir em sociedade, como coletividades particulares.

(Bandeira; Freire, 2006a, p. 39)

É na perspectiva dialógica que neste capítulo proponho uma etnografia tal qual elucidada por Geertz: uma descrição densa da Casa de Retaguarda, das meninas e das escolas por elas freqüentadas, atentando-me ao movimento do cotidiano, aos detalhes e às singularidades. Com isso, busco visualizar um texto para ser lido e interpretado, procurando compreender a trama da qual as meninas fazem parte e que as modela cotidianamente, levando em consideração o contexto onde estão inseridas.

Procuro apenas mostrar as práticas construídas, despojando-me, na medida do possível, de uma posição etnocêntrica diante das formas de conhecimento e relações sociais presentes nos sujeitos e instituições pesquisadas.

3.1 A Casa de Retaguarda “Paulo Prado”

Quanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos, isto é, “únicos”... Cada lugar é extremamente distinto do outro, mas também claramente ligado a todos os demais...
Milton Santos

A Casa de Retaguarda “Paulo Prado” é uma instituição mantida pela prefeitura municipal de Cuiabá, criada em 1999 para abrigar meninas em situação de risco social, vítimas de violência e abandono. É uma instituição de abrigagem e faz parte das medidas de proteção previstas no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA. Essas medidas são aplicáveis em todas as situações em que os direitos das crianças e dos adolescentes são ameaçados ou violados “por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; e, em razão de sua conduta.” (ECA, art. 98, I a III).

A Casa de Retaguarda tem como objetivo

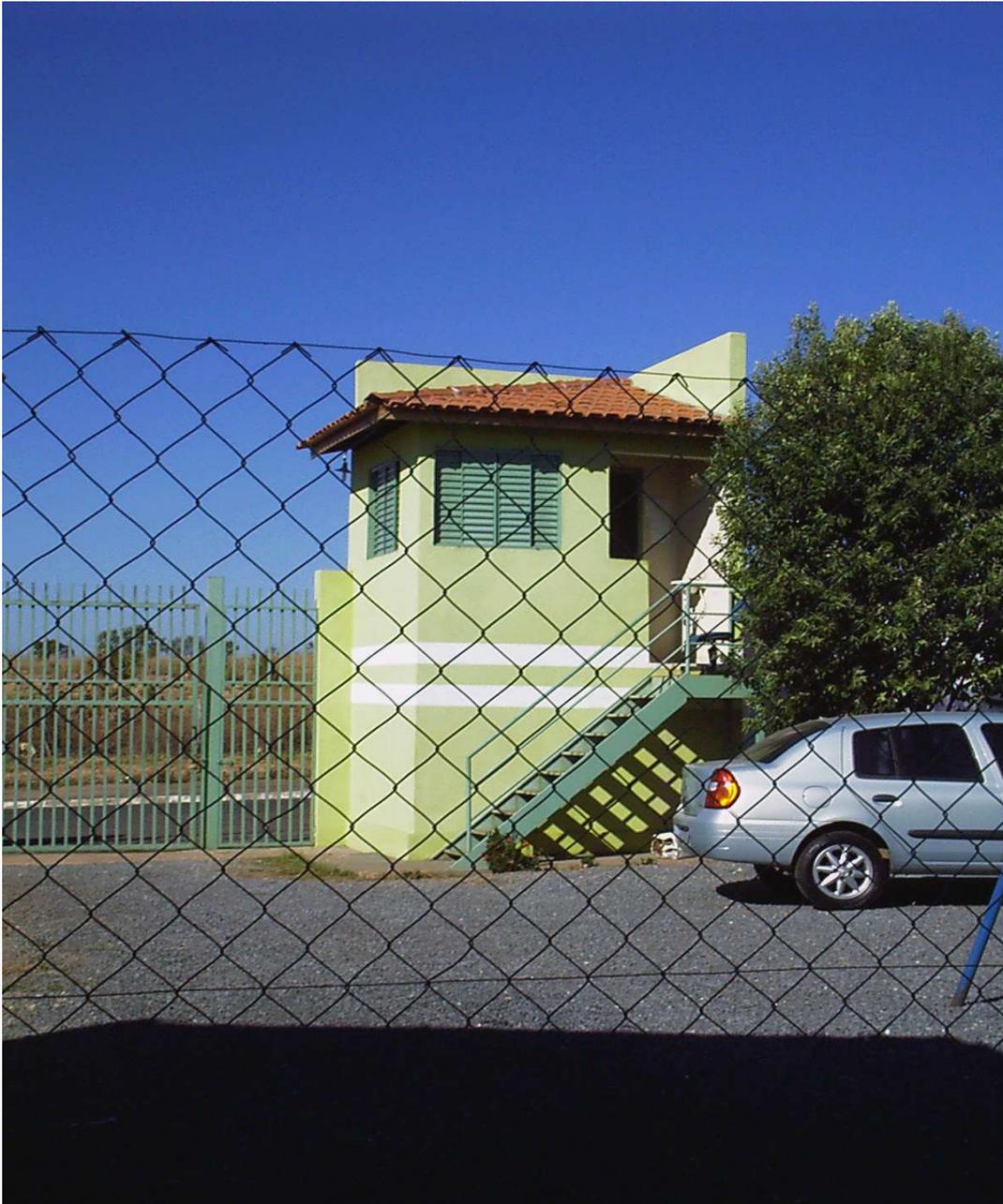
prestar atendimento preventivo a crianças e adolescentes, do sexo feminino na faixa etária de 7 a 17 anos, em situação de período integral através de ações que contribuam para o desenvolvimento psico-social, educacional e promocional, objetivando o retorno à comunidade e à família, tendo como marco legal o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº. 2.990/92, Lei Orgânica da Assistência Social, Lei nº. 8.742-LOAS. (CUIABÁ, 2001).



*Fig. 01 – Fachada de entrada da Casa de Retaguarda
Foto: Elizaine Bagatelli Okde – 2007*

A Casa é gerida pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano da Prefeitura de Cuiabá, Mato Grosso. Possui uma coordenadora, que faz a gestão da instituição, indicada pela própria secretaria.

Em 2007 a Casa foi toda reformada e ampliada. A estrutura física ficou bem diferente daquela que conheci em 2001: as paredes foram pintadas em tom verde-claro, foram colocadas cercas, grades e uma guarita de vigilância. Esta nova configuração da Casa me inspirou um disfarce de prisão, conforme podemos perceber nas figuras 2 e 3. Fiquei surpresa ao saber que a Casa estava recebendo também crianças com históricos infracionais (assalto e porte de drogas) e de prostituição. Até onde eu sabia e conforme previsão regimental, a Casa poderia abrigar apenas meninas em situação de vulnerabilidade – exploração, maus tratos, abusos sexuais, negligências, crueldades, opressão, violência e gestantes.



*Fig. 02 – Vista da guarita da Casa de Retaguarda e do portão de acesso à rua.
Foto: Elizaine Bagatelli Okde – 2007*

A coordenação da Casa justifica que, como o juizado da criança e do adolescente não tem para onde encaminhar algumas meninas infratoras e em conflito com a lei, as encaminha para lá. É nessa situação em que a Casa precisa redobrar os cuidados diante de passagens de fugas noturnas e ensaios de rebelião das meninas.



*Fig. 03 – Entrada que dá acesso ao interior da Casa de Retaguarda
Foto: Elizaine Bagatelli Okde – 2007*

A Casa conta com dois grandes dormitórios com banheiros, onde as meninas são distribuídas conforme a faixa-etária, cada um contendo armários de aço com divisões individuais e cadeados para que cada uma guarde os seus pertences; um refeitório e uma cozinha com despensa; uma sala de televisão; uma sala de visita, onde elas recebem seus familiares; uma enfermaria; um salão para atividades de oficina; uma sala de coordenação e outra de secretaria; banheiro dos funcionários; lavanderia; um espaço externo para o cultivo de horta e quadra de areia.

A rotina da Casa começa cedo, logo às cinco horas da manhã, quando as meninas acordam, fazem a higiene pessoal, arrumam os quartos, tomam refeição matinal e, aquelas que estudam de manhã vão para a escola e as demais limpam a casa, lavam suas roupas e, depois disso, reúnem-se com uma monitora da Casa para fazer as tarefas da escola, como podemos observar nas figuras 4 e 5.

Interessante notar que, a partir do momento em que as meninas são inseridas no processo de escolarização, no convívio numa mesma escola ou a pretexto da vivência escolar, elas passam a partilhar emoções, experiências e afazeres escolares na Casa.

O momento do estar-junto nas tarefas escolares transparece a importância da escola no cotidiano da vida das meninas na Casa de Retaguarda. Nesse momento, elas se encontram, trocam saberes, interagem formalmente em torno de uma mesa – figura 4 – e informalmente em qualquer outro lugar – figura 5.

A escola é o lugar onde se faz amigos, disse Paulo Freire no belíssimo poema “Escola”. É nela, ou a pretexto dela, em que as meninas vivem uma ambiência comunitária na Casa de Retaguarda.



*Fig. 04 – Momento na Casa em que as meninas estão fazendo tarefa da escola
Foto: Elizaine Bagatelli Okde – 2007*



*Fig. 05 – Momento na Casa em que as meninas estão fazendo tarefa da escola
Foto: Elizaine Bagatelli Okde – 2007*

Quando as meninas terminam as tarefas, a atividade delas na Casa é livre e a opção é, ou assistir televisão ou ficar conversando com as colegas, num clima de tamanha descontração, como podemos perceber na figura 6.

Enquanto uma menina desenvolve sua habilidade do crochê aprendida na Casa, as outras ficam ao seu redor rindo, conversando, contando casos, interagindo como pessoas que são. Tudo é motivo para gargalhadas e brincadeiras. Nesse momento lúdico e prazeroso, parece que as meninas nem se lembram que estão na Casa de Retaguarda.

Essa descontração é interrompida somente quando a monitora se aproxima delas alertando sobre o horário do banho, de se prepararem para o almoço, organizarem o material e irem para a escola. Algumas delas atendem a determinação prontamente, outras reclamam, alegando que está cedo. Mas, no final, todas elas acabam indo.



*Fig. 06 – Momento de descontração das meninas na Casa
Foto: Elizaine Bagatelli Okde – 2007*

Nas refeições, elas sempre se sentam juntas, com exceção de uma ou duas que preferem ficar sozinhas. Comem com colheres, pois a Casa decidiu não oferecer garfo e faca porque algumas meninas tentaram usar talheres como armas para intimidar outras colegas. As facas da cozinha são sempre guardadas na sala da coordenação, nada que signifique perigo é deixado sem monitoramento, como é o caso do uso das tesouras na hora das oficinas de artesanato. Tudo o que é levado pelos familiares em visita às meninas deve ser entregue na secretaria para que as sacolas sejam averiguadas. Trata-se de uma regra da Casa para prevenir a entrada de produtos e objetos que possam prejudicar a segurança das abrigadas, como já aconteceu outrora, segundo uma funcionária da Casa.

A Casa procura oferecer às abrigadas um ritmo de vida organizado, oferecendo também assistência médica, odontológica e psicológica através da rede municipal de saúde. Eu mesma tive a oportunidade de acompanhar uma monitora quando levava duas meninas para atendimento psicológico numa unidade de saúde municipal.

A coordenadora da Casa de Retaguarda acompanhava passo-a-passo a rotina da instituição. Demonstrava uma preocupação muito grande em ensinar às meninas noções de higiene corporal, postura, boa educação. Ela percebia as singularidades e necessidades de cada abrigada, e numa atitude de ousadia e de quem estava sabendo o que fazia, às vezes contrariando até mesmo ordem judicial, decidia levar algumas meninas para uma visita à casa da família. Assim descrevi esse episódio em meu diário de campo:

Rafaela⁷ me pareceu não muito disposta para a entrevista. Sempre de cabeça baixa e as mãos geladas. Tentei deixá-la bem à vontade e após algum tempo de conversa, quando falávamos a respeito de sua família, ela disse que tinha muita vontade de sair da Casa para retornar para sua família, pois estava com muita saudade de sua mãe. Nesse momento, começou a chorar. Procurei respeitar esse momento e lhe perguntei se gostaria de deixar a conversa para outro dia e ela disse que sim. Dei uma descontrada com ela e logo nos despedimos. Fui conversar com a coordenadora e expus a situação e ela me disse que era o momento de levar as meninas para visitar a mãe, mesmo sem a autorização da promotoria e me convidou para acompanhá-la. Marcamos para terça-feira pela manhã. Acho muito interessante a forma como ela lida com as meninas, às vezes até transgredindo a ordem da promotoria. É justamente na convivência com as meninas que ela desenvolve a sensibilidade para perceber a real necessidade de cada uma e o que pode realmente contribuir para as suas vidas. Somente o olhar jurídico não dá conta de resolver a questão dessas meninas em situação de risco. Ela me descreveu que as duas irmãs desenvolveram bastante depois que chegaram à Casa, principalmente a Daniela. Estão mais asseadas e cuidadosas com o próprio corpo, mais desenvoltas e sociáveis. O Conselho as retirou da mãe como medida protetiva, pois a mãe deixava as meninas na rua para ficar em casa com o namorado além de grande situação de miserabilidade, falta de higiene e saúde. A Daniela já foi submetida a tratamento odontológico e médico, além de freqüentar sessões de psicoterapia no Sentinela. No entanto, Rafaela que já estava mais acostumada na rua, sente mais falta de casa do que a irmã menor que aparenta estar mais adaptada à nova vida na Casa. (Diário de Campo, 11/09/2006).

É claro que a coordenadora sabia que levar as meninas para visitar a família não ia gerar nenhum problema na vida delas e sim, ajudar a acalmar a saudade que sentiam da mãe.

⁷ Solicitei às depoentes que escolhessem nomes fictícios para preservação de suas identidades, conforme explicitiei na Introdução deste trabalho.

Uma das preocupações da coordenadora era que não adiantava apenas a Casa trabalhar no processo de reeducação das meninas se as famílias também não fossem assistidas e orientadas. Para ela, era preciso que a rede de assistência social do município fosse acessada, o que, na maioria das vezes, não era possível por questões estruturais e burocráticas da própria Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano da prefeitura de Cuiabá. A Casa de Retaguarda acabava assumindo o papel de gestora do risco na vida das meninas buscando fazer o que estava dentro de suas possibilidades.

A coordenadora procurava sempre construir um clima aconchegante na Casa, através de pinturas em cartazes, reuniões com as famílias que sempre acabavam com um lanche bem gostoso. As meninas ficavam em polvorosa. Para esses eventos, elas se preparavam e vestiam as melhores roupas que tinham. A festa de Natal de 2006 foi muito bonita: a Casa estava toda enfeitada, as famílias presentes, feira de artesanato confeccionado pelas meninas, cheiro de comida de festa natalina.

Algumas abrigadas parecem ter perdido os referenciais familiares no percurso de suas vidas infantis, cujas pessoas que co-habitam com elas na Casa acabavam por ocupar o lugar da família, desempenhando algumas de suas funções de suporte. A coordenadora e monitoras da Casa passam a ser as “tias” que aconselham, orientam, definem limites e acompanham as tarefas escolares. Numa das entrevistas, quando se pediu para que expressassem a primeira coisa que lhes viesse a cabeça quando ouviam o nome “Casa de Retaguarda”, as meninas logo respondiam: “é um lugar bom.” Mikeli assim descreveu como era esse lugar bom:

No meu caso eu acho que ele é tudo, agora que eu não tenho para onde ir, aí eu acho assim que lá é o único lugar que eu tenho para ficar, que enquanto eu estou lá eu estou em segurança, *como* eu não tenho para onde ir, *então* eu acho que lá é o melhor lugar. [...] A Casa de Retaguarda é um lugar super legal. [grifo meu].

Talvez, por Mikeli não ter opção de onde morar, a Casa de Retaguarda acaba sendo seu referencial de um lugar bom, muito melhor do que ficar na rua sem segurança física e emocional.

A figura de pai elas atribuem ao Conselheiro Tutelar, também chamado por elas de “tio”, que figura como o responsável legal pelo destino de suas vidas. As outras abrigadas, meninas de sete a dezessete anos, são as amigas, confidentes, companheiras de quarto e de jornada.

Através da observação do cotidiano da Casa pude perceber que atravessar a adolescência em uma instituição, crescer num abrigo, excluídas das referências familiares, contando ou não com a instituição no lugar da suplência das funções parentais, não é questão simples para as meninas.

Quando a Casa recebe uma menina, a providência imediata é matriculá-la em uma escola. Aí se instaura o problema da reinserção escolar que será melhor explorado no capítulo seguinte. No entanto, pude acompanhar a verdadeira maratona das funcionárias da Casa na busca de vaga nas escolas públicas da proximidade. Para atender a determinação judicial, a Casa obrigatoriamente tem que encaminhar as meninas para a escola.

Em minhas observações, percebi que, para a Casa, bastava a menina freqüentar a escola, não havendo muita preocupação com a participação na escola, aliás, isto não era prioritário dentre tantas outras coisas a serem resolvidas. Entretanto, isso era cobrado pelas escolas e pelas próprias meninas, como relatado em meu diário de campo:

Vejo que falta à Casa a gestão da vida escolar das meninas. Não existe uma pessoa que cuide especialmente da questão, até para se tornar como referência de contato com as escolas. A Escola M. M. já havia reclamado sobre isso há algum tempo atrás, apontando que a Casa não comunicava à escola situações peculiares às meninas. Hoje mesmo, havia um bilhete da escola da Beatriz para que os responsáveis fossem buscar suas notas bimestrais. Não há uma pessoa específica que possa fazer uma ponte com a escola e, como faltava carro e funcionária, decidiu-se por buscar o boletim da Beatriz em uma outra hora. A menina estava lembrando a todo o momento o horário para que não atrasassem à reunião que, por fim, acabou não indo ninguém da Casa. (Diário de Campo, 06/09/2006).

Não somente a escola citada neste trecho do diário de campo, mas todas as escolas em que estive coletando dados apresentaram esse tipo de queixa: a falta de mais participação e comunicação de parte da Casa de Retaguarda. Esta é uma

questão que busquei enfatizar no encontro das escolas com a Casa de Retaguarda que organizei com o objetivo de devolver e debater os resultados da pesquisa cujo relato trago nas considerações finais deste trabalho.

3.2 As meninas da Casa de Retaguarda

A biografia de cada um é um romance. É uma trajetória absolutamente imprevisível, é uma aventura que só conseguimos ter acesso na medida em que saibamos escutar essa singularidade.
Benilton Bezerra Jr.

A Casa de Retaguarda recebe meninas na faixa etária de sete a dezessete anos de idade. Elas são encaminhadas pelo Juizado da Criança e do Adolescente e/ou pelo Conselho Tutelar e ficam na Casa na condição de abrigadas, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

O tempo de permanência das meninas na Casa depende de cada situação particular que varia de um dia até tempo indeterminado. O que vai determinar é a situação da menina na constituição da família original. Algumas logo são reintegradas na própria família, outras após algum tempo, depois de haver uma intervenção da Casa e do Juizado da Criança e do Adolescente, e outras ainda ficam a espera de ordem judicial para colocação em família substituta.

Registrei depoimentos de 16 (dezesseis) abrigadas, sendo 03 (três) meninas nos anos de 2001/2002 e 13 (treze) meninas em 2006. Dentre os fatores que levaram as dezesseis meninas ao abrigo, busquei agrupá-los pela semelhança de motivos, quais foram: 04 (quatro) meninas em situação de orfandade, não tendo nenhum parente próximo para ficar; 07 (sete) meninas vítimas de negligência da família (maus tratos da mãe, mãe viciada em droga, abandono, mãe e pai alcoólatras e sem moradia); 03 (três) meninas vítimas de abuso sexual de pai e de padrasto e 02 (duas) meninas que não queriam parar em casa e tampouco submeter-se às regras dos pais, ficando somente na rua.

Das dezesseis meninas depoentes, quatorze delas estavam fora da idade-série escolar⁸, como demonstra o Quadro I.

Quadro I – Distorção idade-série das meninas da Casa de Retaguarda “Paulo Prado”.

Meninas (nomes fictícios)	Idade	Série escolar em curso	Série escolar regular
Mikeli	14 anos	6ª série	8ª série
Ludimila	14 anos	5ª série	8ª série
Lucicleide	16 anos	5ª série	2º ano Ensino Médio
Daiana	14 anos	8ª série	8ª série
Beatriz	13 anos	7ª série	7ª série
Rafaela	13 anos	2ª série	7ª série
Mariana	12 anos	4ª série	6ª série
Brenda	17 anos	6ª série	3º ano Ensino Médio
Evelin	13 anos	3ª série	7ª série
Sabrina	15 anos	5ª série	1º ano Ensino Médio
Daniela	11 anos	3ª série	5ª série
Kathelyn	16 anos	8ª série	2º ano Ensino Médio
Tatiane	15 anos	2ª série	1º ano Ensino Médio
Gabriela	11 anos	2ª série	5ª série
Lupita	11 anos	1ª série	5ª série
Cássia	11 anos	2ª série	5ª série

Fonte: Secretaria da Casa de Retaguarda, 2006.

Legenda:

Meninas com a idade-série correspondentes
Meninas com distorção idade-série

Considerando o ensino fundamental de oito anos, apenas a Daiana e a Beatriz encontravam-se cursando a série correspondente à regular, conforme mostra o Quadro I. Estes dados sinalizam que as demais meninas passaram pouco tempo de suas vidas em escolas, ou não tiveram sucesso quando passaram por lá. Interessei-me em recuperar a trajetória escolar de algumas dessas meninas com o intuito de compreender essa situação. No entanto, tive certa dificuldade para acessar esses dados, primeiro, porque a memória do percurso escolar não estava muito presente para as meninas e, segundo, não existiam fontes documentais, como os atestados de transferência e históricos escolares, que comprovassem esses registros, pois as meninas chegam à Casa de Retaguarda às vezes sem nenhuma documentação, nem mesmo certidão de nascimento.

⁸ Estou considerando a correspondência de idade de 07 anos para começar a 1ª série e 14 anos para terminar a 8ª série, conforme prevê o sistema oficial do ensino fundamental de oito anos.

Quando as funcionárias da Casa buscavam vaga nas escolas, tinham que praticamente implorar para a secretária da escola que fizesse a matrícula sem o documento de transferência da escola anteriormente freqüentada, apenas confiando na palavra delas que informava a série na qual a menina se encontrava. Assim, a escola fazia um diagnóstico para colocar a menina na série devida. Ressalto que muitas escolas não aceitavam essa situação e rejeitavam a matrícula argumentando que esse fato causaria muito transtorno para a documentação da secretaria.

Este fato diz respeito a uma situação acontecida recentemente no país em que foi tratada numa telenovela da emissora Globo a questão da inclusão escolar de uma menina portadora de Síndrome de Down. A mãe da menina na aludida telenovela passou por várias escolas regulares de ensino e não conseguiu matriculá-la. Parece ser comum a escola rejeitar a matrícula de alunos com traços de diferença. A sociedade desconhece que o fato de uma escola recusar crianças nessas condições é crime. Na encenação, diante da situação notável de discriminação e impunidade, pois a mãe da menina não denunciou as escolas que a rejeitou, o Ministério Público Federal enviou à emissora uma recomendação de que fosse feita de forma reiterada nos últimos capítulos da telenovela, uma alusão ao fato de que crianças e adolescentes com deficiência também têm direito inalienável de acesso às classes e escolas comuns da rede regular de ensino e que é dever dos pais e de seus responsáveis exigirem o cumprimento desse direito.

Voltando à questão da trajetória escolar, diante dos relatos das meninas, pude perceber que, indistintamente, para todas elas, a escola é muito importante na vida de uma pessoa. Quando indagadas a respeito da importância da escola, assim elas disseram: “é ela que vai dar o futuro”; “se a gente não estudar não vai saber de nada na vida”; “mais pra frente a gente pode precisar da leitura para arrumar serviço e quem não tem não consegue arrumar”; “aprende muita coisa boa, pode ganhar um serviço bom”; “sempre ouvi a minha mãe dizendo que todo mundo pode tomar tudo de mim, menos o estudo”; “a gente tem que estudar, ir na escola para ajudar, a escola pode contribuir com tudo de bom”; “lá na frente a gente quer ser alguma coisa assim... sem estudo a gente não é nada”; “aprender a ler e arrumar um serviço”; “a escola é importante pra gente mudar de vida quando crescer, dá profissão, o estudo ninguém toma”; “dá um futuro melhor”; “pode aprender a ler e ser alguém na vida”.

Não obstante essa visão positiva do efeito da escolarização na vida das pessoas, essas meninas – como demonstra o Quadro I - não tiveram uma passagem regular e exitosa pela escola, alegando os seguintes motivos: “reprovei porque não estudava, dormia muito na sala”; “parei de estudar de tanto sair com má companhia”; “todo ano minha mãe fazia minha matrícula, eu ia no começo e depois faltava. Minha mãe nunca foi de insistir. A escola era muito baguncenta”; “não ia para a escola”; “reprovei porque não tive aquela responsabilidade toda, o diretor da escola não aceitou porque eu era da rua”; “faltava muito, não tinha ânimo de estudar. A minha mãe falava para eu ir, mas eu não queria, aí ela deixou”; “não sabia matemática na 2ª e 3ª séries”; “minha mãe me deixava muito sozinha, eu faltava muito. Quando fui morar com minha avó no Planalto eu fiquei sem estudar”; “o ano passado desisti da escola porque tive que cuidar das crianças”; “minha mãe falava para ir pra escola e eu não ia, ficava na casa da minha prima até de noite assistindo televisão”; “fiquei muito tempo fora da escola, não conseguia vaga. Uma vez saí do colégio por causa de uma briga, um guri queria rasgar o meu caderno e não deixei. Minha mãe queria que eu fosse, mas eu não quis”.

Esses relatos apontam várias significações importantes: de um modo geral, as meninas reproduzem o discurso social comum de que a escola pode contribuir com a perspectiva de uma vida futura melhor através de um bom trabalho, subentendendo uma boa remuneração. Por outro lado, percebe-se que, para elas, é muito difícil percorrer esse trajeto de forma exitosa sob o ponto de vista da escola. Quando ouvimos as meninas afirmarem que assim que começam a frequentar a escola logo desistem, de imediato vem a seguinte questão: o que ocorre no universo delas e da própria escola que contribui para que isso aconteça?

Vou procurar analisar a questão sob a ótica da negligência. Essa é uma palavra bastante usada na atualidade e vou me valer dela com o sentido da ausência do cuidado, com toda a abrangência que a acepção do verbo cuidar permite⁹.

Em primeiro lugar, gostaria de falar da negligência paterna, considerando paterna a figura daqueles que ocupam o espaço dos cuidadores, responsáveis pela

⁹ Leonardo Boff, em seu livro “Saber cuidar” discute a ótica do cuidado como fundante de uma nova ética, compreensível a todos e capaz de inspirar valores e atitudes fundamentais para a fase planetária da humanidade. É nesta perspectiva que desenvolvo a noção de “cuidado”.

criança, espaço que na maioria das vezes é ocupado pelos pais biológicos, e em outros casos, pela avó/avô, tia/tio, irmã/irmão, etc. Parece-me que a função da autoridade desses “cuidadores” está falha, no sentido de não conseguir sustentar sua determinação e seu querer diante da criança, o que podemos perceber quando uma menina diz que a mãe não insistiu para que ela fosse à escola. Será que essa menina não estava querendo sentir determinação na mãe? Ou para essa mãe a escola não tem tanta importância? Quais seriam os valores da família quanto à escolarização do filho? Qual o sentido da escola na vida dessas famílias? Não podemos deixar de considerar estas questões no entendimento desse contexto. Talvez, em primeira análise, os pais ou responsáveis pela criança não estejam ocupando o lugar simbólico da lei em seus grupos familiares.

Em segundo lugar, falo agora da negligência da escola. Penso que a escola, além de ser uma instituição educacional é também uma instituição social, e disso tenho convicção.

O censo educacional de 2006 aponta que foram matriculados em todo o Brasil 55,9 milhões de alunos no ensino básico, sendo 33,3 milhões de matrículas somente no ensino fundamental. O Quadro II mostra as altas taxas de abandono do ensino fundamental nos anos de 2004 e 2005, segundo o Censo escolar de 2006. Esses dados indicam que ainda muito precisa ser feito para a garantia da permanência exitosa dos alunos na escola.

Quadro II – Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono do Ensino Fundamental, segundo a Região Geográfica – 2004 e 2005.

Brasil/Regiões Geográficas	2004			2005		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	78,7	13,0	8,3	79,5	13,0	7,5
Norte	71,5	16,2	12,3	73,1	15,8	11,1
Nordeste	69,7	16,7	13,6	71,4	16,3	12,3
Sudeste	87,1	8,9	4,0	87,2	9,2	3,6
Sul	83,9	13,2	2,9	83,4	13,9	2,7
Centro-Oeste	77,9	12,2	9,9	79,7	11,9	8,4

Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar 2006.

É na escola onde poderiam estar nucleadas as ações de inclusão social, em parceria com outras instituições cuidadoras de jovens, como os conselhos

tutelares, a promotoria e o juizado da criança e do adolescente, em interlocução constante com as políticas públicas sociais de inserção no mundo do trabalho juvenil, no mundo das artes e da cultura de um modo geral. Em outras palavras, o que proponho é a formação de uma rede de proteção, envolvendo todos os atores sociais, escola e família. O que temos hoje, em nosso estado, são ações isoladas em instituições que não se comunicam, não cercam a família do apoio e da proteção que necessitam em momentos de fragilidade.

Espera-se que a escola se sinta responsabilizada socialmente, assim como os outros segmentos cuidadores das crianças e dos jovens, quando uma criança é matriculada e de repente deixa de freqüentar as aulas. Nessa situação, a aludida rede de proteção pode ser acionada com eficácia.

O estado do Rio Grande do Sul, desde 1997, realiza uma prática bastante interessante para monitorar a evasão e desistência dos alunos através de uma dessas redes de proteção à criança. Trata-se da Rede de Atendimento e Proteção Integral à Criança e ao Adolescente, uma parceria da Promotoria da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares e Secretarias de Educação Municipal e Estadual. A escola deixa de assumir uma função meramente organizativa e funcionalista quando, percebendo que o aluno deixou de freqüentar as aulas, desencadeia um movimento por meio do preenchimento do documento denominado Ficha de Comunicação do Aluno Infreqüente – FICAI, acionando a equipe gestora que, juntamente com o conselho escolar e em parceria com as entidades organizadas da comunidade escolar, realiza contato com a família buscando mobilizar todos os recursos necessários para possibilitar o retorno do aluno, resgatando-o de um processo de exclusão social.

Quando esgotadas as providências do âmbito escolar para reinserção do aluno, cabe à equipe gestora da escola encaminhar a FICAI ao Conselho Tutelar e, na sua falta, à autoridade judiciária, resumindo os procedimentos adotados. O Conselho Tutelar, no âmbito de suas atribuições, poderá exigir oficialmente a participação dos pais, aplicando as medidas protetivas consideradas cabíveis para manter a criança ou o adolescente na escola. No caso de não lograr resultado, o Conselho Tutelar encaminhará a FICAI à Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude, comunicando à escola o encaminhamento. De posse desse documento, onde constará a identificação e a qualificação do aluno, bem como o resumo das

providências efetuadas pela Escola e pelo Conselho Tutelar, o Promotor de Justiça tentará ainda o retorno do aluno acionando a responsabilidade dos pais ou responsáveis (poderá realizar audiência pública com os pais ou notifica-los para ouvi-los individualmente).

Na hipótese de acionamento judicial dos pais ou responsáveis, por descumprimento da medida aplicada, em razão da obrigação de matricular o filho e acompanhar sua freqüência e aproveitamento escolar, relevante é a participação integrada da autoridade judiciária ao agilizar o processo formal de exigibilidade, priorizando a realização de audiências coletivas e individuais, nos processos originados pela FICAI, visando o efetivo e breve retorno do aluno à Escola. (RIO GRANDE DO SUL, 2007).

Não é por acaso que a região sul apresenta a menor taxa de abandono escolar do Brasil, conforme podemos constatar no Quadro II. No entanto, não podemos ser ingênuos no sentido de pensar que um simples trâmite burocrático de uma ficha de acompanhamento vai resolver o problema do abandono escolar. Essa estratégia pode ajudar a localizar a criança e evidenciar o seu universo singular de vida. Em algumas famílias a exigência da lei em que os pais ou responsáveis mantenham e acompanhem seus filhos nas escolas pode ter um efeito altamente positivo e esclarecedor. Em outras, realmente pode não funcionar. A análise cultural proposta por Geertz pode contribuir para a compreensão dessa dimensão caso a caso.

De qualquer forma, esse procedimento é realizado desde 1997 no Rio Grande do Sul e já se tem alguns indicadores de resultados: das 13.576 FICAI's encaminhadas ao Ministério Público no período de junho de 1998 até novembro de 2006, 6.201 crianças e adolescentes (45,67%) retornaram à escola. As demais 7.375 crianças e os adolescentes (54,33%), ou não foram localizadas, ou mudaram-se de cidade, ou completaram dezoito anos, ou outras situações não registradas na avaliação. (RIO GRANDE DO SUL, 2007).

Diante desse quadro, no que se refere às questões pedagógicas e de aprendizado, arrisco em dizer que, de uma forma ou de outra, a escola tem atendido a sua finalidade, às vezes não conseguindo o resultado esperado com determinados alunos por questões que estão além de suas possibilidades, conforme podemos

verificar no depoimento da coordenadora pedagógica de uma das escolas pesquisadas:

Chega num determinado momento que foge da direção da escola, você não tem como agir. Quer dizer, você fica numa situação... Você quer trabalhar, quer fazer projetos, mas você fica amarrado e alguma coisa está te impedindo de fazer isso, sabe, que é terrível, é. [...] Por que nós estamos assim abandonados? Porque eu me sinto assim, abandonada, porque se você tivesse respaldo, a gente trabalharia melhor. Não seria aquela maravilha, aquele ideal de escola que a gente sonha, mas pelo menos a gente teria um respaldo, uma ajuda, né, a gente não estaria tão sozinha.

O discurso dessa coordenadora denota um sentimento de impossibilidade frente aos conflitos e à baixa aprendizagem de alguns alunos em sua escola. Pereira (2001), apoiando-se na psicanálise, faz uma reflexão do avesso do modelo instituído de educação, dizendo que, como educar trata-se de uma questão eminentemente relacional, é algo da ordem do impossível. Impossível em termos de uma realização completa, perfeita, idealizada, sem percalços. Impossível no sentido de controle do humano, sobretudo nas áreas mencionadas por Freud – educação, governo e psicanálise. Entendo que a impossibilidade da ação de educar está no fato de que não se submete o inconsciente, é sempre ele que nos sujeita demonstrando um peso muito maior que todas as nossas intenções conscientes.

Pereira (2001) explica que a relação entre as pessoas é feita de manipulação, sedução, infantilização, ajustes de conta com o passado de cada um e rejeição da responsabilidade pelo outro, ou seja, as relações pessoais são multiformes, jogam com o inconsciente e com o conjunto dos esquemas de interação, construídos desde a mais tenra idade. Assim, uma área de atuação cujo aspecto relacional é considerável, remete a algo do impossível. É nesse sentido que o autor, com Freud, afirma que o fracasso é constitutivo, seja do sistema, da instituição escolar, seja do professor ou do aluno. Ao se trabalhar com as singularidades dos sujeitos, o sucesso total nunca está assegurado, pois as ambigüidades estarão sempre presentes nas relações, através do desvio da pulsão que busca a satisfação ainda que nunca a alcance.

Assim, a escola encontra-se nesse embaraço de impossibilidades nas quais o resultado eficaz vai sempre conviver com fracassos e insucessos. Na escola,

não é possível se reconhecer em uma prática calcada em relações amistosas previstas no mundo da ordem e da regra. Nesse sentido, Pereira contribui com uma reflexão sobre o mal-estar daquela coordenadora pedagógica, nossa depoente, dizendo que um bom educador é

[...] aquele que, diante desse avesso que diz do inconsciente freudiano, não recua, mas também não insiste em técnicas vazias, não explica e não responde àquilo que não tem resposta apenas para aliviar o seu mal-estar, bem como o dos que estão a sua volta. Ora, e o que é o mal-estar senão aquilo que o desamparo nos causa? O estupor de não ter um nome que explique a coisa? Acreditamos que não recuar frente ao mal-estar é, ao invés de se posicionar enquanto dono do saber, fazer-se objeto para causar no aluno o seu desejo de saber, produzindo, assim, algo novo ali [...]. (PEREIRA, 2001, p. 177).

Tendo em vista que na pedagogia os insucessos são constitutivos, onde uma boa formação dos profissionais não garante uma prática de êxitos e onde, também, as particularidades estão sempre se manifestando na maioria das vezes de maneira ambígua, uma das formas da escola não recuar, além das considerações de Pereira, seria, também, a possibilidade de estender o trabalho de rede a todas as famílias dos alunos, com ações ligadas à saúde, a assistência social e jurídica que favoreçam uma resignificação de suas práticas culturais, de seu crer e seu fazer, partindo-se do pressuposto da incompletude do ser humano.

Reafirmo o que o professor Passos disse: “É importante resignificar e recriar uma outra cultura que implique na descontinuidade da direção empreendida, e na retomada de uma perspectiva libertadora.” (PASSOS, 2005, p. 5). Libertadora, eu diria, no sentido da transformação, na perspectiva da estruturação de um sujeito cidadão.

Este não seria – e nem pode ser – um trabalho solitário da escola. Cabe uma reordenação da organização escolar enquanto um espaço de referência para as famílias, um espaço onde efetivamente a cidadania seja discutida com a comunidade e vivenciada nas práticas cotidianas através das redes de proteção previstas pelas políticas públicas sociais e educacionais.

Siqueira e Dell’Aglio (2006), fazem uma referência à rede de apoio social, constituídas pelas instituições de abrigamento, de saúde, de educação e de

assistência social, assim como pelas esferas família, amigos, profissão e vizinhos. Para essas autoras, cada instância dessas assume o papel de identidade social capaz de fornecer apoio às relações que o indivíduo estabelece com os outros, constituindo para as crianças e adolescentes uma fonte de apoio próxima e organizada, desempenhando um papel fundamental para a sua estruturação.

Voltando à pesquisa com as meninas, durante quase três meses de coleta de dados, na Casa de Retaguarda, convivendo com as pessoas e participando da rotina do abrigo, pude perceber a dificuldade para o pesquisador manter neutralidade no campo de investigação. As histórias que ouvia das vidas das meninas e que tive a oportunidade de vivenciar na Casa, de certa forma mobilizavam algo dentro de mim.

São muitas histórias tristes de perdas, violências, abandonos, negligências parentais na vida dessas meninas. Em alguns momentos me surpreendia bastante emocionada, noutros surpresa com as experiências que jamais imaginava que podia passar uma criança. (Diário de Campo, 22/08/2006).

Era o momento em que eu, enquanto pesquisadora me via às voltas comigo mesma, meus próprios conflitos e sofrimentos existenciais.

No entanto, o rito de passagem do trabalho de campo é sempre finalizado com uma superação, pela grandeza da oportunidade de conhecer e entender o outro na sua diferença, na sua singularidade. Contribui também para nos conhecermos um pouco mais, para descobrir a beleza do diferente e a possibilidade de aprender nas relações de alteridade.

Voltando à Casa de Retaguarda, pude constatar que adolescer longe de casa e da família era muito penoso para algumas daquelas meninas. Percebi que para que suportassem essa dor as meninas se juntavam por laços identificatórios e se solidarizavam entre si. Eram várias as situações em que elas se ajudavam, compartilhavam segredos e tarefas dentro da Casa. Quando iam para a escola, ficavam sempre juntas na hora do recreio apoiando umas às outras naquilo que fosse necessário. Assim aconteceu no primeiro dia de aula da Sabrina: o tempo estava frio e a Brenda, que já estudava naquela escola e conhecia as pessoas, emprestou para Sabrina sua única blusa, ficando ela sem agasalho.

Achei um gesto muito bonito da Brenda e bastante solidário, ela ficou com a Sabrina até dar o sinal de entrada para a aula e saiu de lá combinando de se encontrarem na hora do recreio. Sabrina pediu que ela emprestasse uma caneta preta porque gostava de escrever com caneta dessa cor. Brenda imediatamente acenou que levaria a caneta para ela. (Diário de Campo, 29/08/2006).

Segundo Siqueira e Dell'Aglio (2006), o contato com pares, em igual situação de vida, pode configurar um apoio social e afetivo, operando como fator de proteção. Ao conviver com crianças e adolescentes de diversas idades, as abrigadas podem se envolver em parcerias umas com as outras, compartilhando sentimentos positivos e negativos, apoiando-se mutuamente. As autoras citam que o estudo de Martins e Szymanski (2004 apud SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006) observam comportamentos pró-sociais, como os de cuidado recíproco, consolo e auxílio, em várias situações de vida, nas interações entre crianças cuidadas em instituições de abrigo.

Em minha pesquisa, observei também que a solidariedade acontecia no momento da irresignação de algumas meninas de terem que ficar no abrigo submetidas às regras da Casa. Vez ou outra, eu recebia notícias de grupos de meninas que tentaram fugir pulando o muro à noite, quebrando vidros e grades das janelas dos quartos. Voltar para uma vida sem regras e limites, quer seja na rua ou mesmo junto da família original, era bastante atrativo para algumas delas. A Casa de Retaguarda, nesse sentido, entrava como o grande limite na vida das meninas.

Por outro lado, em se tratando de uma questão relacional, às meninas que não se adaptavam às regras da Casa, não era dado o lugar para que vivenciassem o conflito, não havia espaço para a escuta de seus fantasmas, de suas ambigüidades, o que fatalmente ocasionava tais explosões.

A ida para a escola é uma forma de as meninas retomarem o percurso do processo de escolarização. Todas elas gostavam de ir à escola, apesar de se motivarem de forma diferenciada: umas gostavam porque saíam um pouco da Casa, outras porque achavam que a escola poderia ser importante na vida delas.

Na escola, elas não se socializam com muita facilidade. Mesmo estudando em salas diferentes, na hora do recreio uma buscava pela outra e

ficavam sempre juntas. Quando uma faltava a aula, a outra ficava sozinha e não procurava pelos outros colegas da escola. Quando indaguei para uma funcionária da Casa se ela sabia de alguma situação em que as meninas tivessem sido rejeitadas na escola, ela disse que nunca havia percebido nada a esse respeito e achava que as próprias meninas é que se afastavam dos demais.

Coletei dados em 03 (três) escolas da rede estadual e 01 (uma) escola da rede municipal, buscando apreender as impressões que as pessoas das escolas tinham a respeito das meninas da Casa de Retaguarda e como aconteceu o processo de reinserção escolar na perspectiva delas e, ainda, como as meninas perceberam esse processo. Passo agora a descrever essas escolas freqüentadas pelas meninas.

3.3 As escolas das meninas

Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram. Rubem Alves

Sempre com o cuidado para preservar a identidade das meninas e dos atores envolvidos na pesquisa, também para as escolas atribuirei nomes fictícios que expressam, para mim, determinados sentidos. Trata-se das escolas “Sinal Verde”, “Sinal Azul”, “Sinal Amarelo” e “Sinal Vermelho”.

3.3.1 Escola “Sinal Verde”

A escola “Sinal Verde” é uma das mais acolhedoras que pude perceber. Está localizada próximo à Casa de Retaguarda. A secretária desta escola nunca colocou nenhuma objeção para efetivar matrícula das meninas, fazendo isso sem nenhuma espécie de documentação, como afirmou a secretária: “Nós não podemos aceitar matrícula sem documentação. Só fazemos isso para ajudar com que a menina não fique sem estudar.” A postura dessa secretária, assim como de toda a

equipe gestora, professores e funcionários da escola, conforme pude constatar, denota que lá as diferenças das meninas são aceitas e trabalhadas com os alunos quando surge algum tipo de conflito.

A coordenadora da escola “Sinal Verde” relatou um atrito que houve entre uma aluna abrigada da Casa de Retaguarda e uma colega. Após uma agressão verbal da colega, a aluna da Casa de Retaguarda reagiu com uma agressão física, batendo no rosto da colega. Os pais da aluna agredida foram à escola exigir que a menina da Casa de Retaguarda fosse expulsa o que a escola prontamente negou. O argumento da coordenadora aos pais foi o seguinte:

Nós enquanto professores aqui não conhecemos a realidade dessas meninas, elas são desprovidas de tudo [...]. Hoje elas estão aqui, amanhã elas estão com a mãe, com o pai, com a tia. Aí não deu certo, elas retornam para a Casa de Retaguarda, então, toda essa problemática a gente tem que tentar entender, a gente tem que tentar compreender a situação.

Segundo a coordenadora da escola, para mediar a situação, a menina agredida foi transferida de sala. A repercussão desse acontecimento foi grande na escola. Segundo a coordenadora, os professores, sensibilizados, mobilizaram-se e foram até à direção da escola para pedir que a aluna agressora não fosse excluída. A coordenadora comenta:

Ela já era excluída de tudo, você ia excluir o direito de ela vir para a escola? Os professores saíram da sala de aula, vieram aqui e colocaram que ela era uma boa aluna, que ela nunca havia tido problema, que não se sabe a reação dela, porque ela foi agredida. A menina falou alguma coisa pra ela e ela como é uma menina retraída, uma menina quieta, ela agrediu fisicamente. Ela foi agredida verbalmente e ela reagiu com agressão física. Ela deu um tapa na cara da menina... Quer dizer, eu não sei até que ponto, eu também vindo de uma família, entre aspas, né, “estruturada” reagiria numa situação dessas... Eu sou filha adotiva, a minha irmã mais velha bateu no rosto de uma menina porque ela foi chamada de enjeitada, sabia que nós éramos filhas adotivas e disse: ‘o que você quer, você é uma enjeitada!’ Ela meteu a mão na cara dela. Eu não reagiria assim, porque meu comportamento é outro, eu choraria, eu agiria de outra forma, eu ia na secretaria, contaria para o professor, mas minha irmã, não. Quer dizer então, você não sabe como o ser humano reagiria. Não é porque é da Casa de Retaguarda outra colega poderia reagir com ela da mesma forma, porque ninguém tem

sangue de barata, é difícil! Se você é agredido, um dia você vai revidar, porque você cansou de ser agredida, cansou de ser humilhada, você já não tem nada e aí onde você é aceita você encontra alguém que te humilha, te faça sentir mais pequena do que você já é, então aí você revida. Não estou dando razão para ela, mas foi a forma que ela achou, foi o recurso que ela tinha. Ela não fala, ela não tem o dom de falar, ela é quieta, ela foi e bateu, ué, ela me agrediu e tive que revidar de alguma forma. (Coordenadora Pedagógica da Escola “Sinal Verde”).

A postura dessa coordenadora, alinhada com a do diretor à época, foi contaminando a reflexão dos professores da escola de tal maneira que, da parte deles, não observei nenhuma prática de intolerância com as meninas da Casa de Retaguarda que também, em seus relatos isso atestam:

Fui bem recebida pelos colegas e professores. Eles me tratam igual a todos os alunos. (Brenda).

Os professores e o pessoal da escola me tratam muito bem, eles têm muito cuidado comigo porque sou da Casa de Retaguarda para não me magoar, eles me tratam muito bem. (Gabriela).

Na escola eu fico mais feliz porque eu me sinto bem estudando e também porque eu me sinto bem na sala de aula. [...] No primeiro dia eu fiquei com vergonha de todo mundo e nunca sofri nada de agressões e nem de racismos e de ignorância porque eles me respeitam. (Sabrina).

Quando havia algum conflito, este acontecia no meio dos próprios colegas e a coordenadora buscava intervir assim que tomasse conhecimento. Dessa forma a escola “Sinal Verde” gerenciava os conflitos e as intolerâncias ocorridas em seu cotidiano, não apenas envolvendo as meninas do abrigo, mas todos os alunos e, assim, conseguia trabalhar as diferenças.

3.3.2 Escola “Sinal Azul”

A escola “Sinal Azul” também recebia as meninas da Casa de Retaguarda. Localiza-se um pouco mais distante do Abrigo. Como acontecia nas demais escolas, nessa também as meninas sentiam-se um pouco isoladas dos

demais colegas. Chegavam à escola e ficavam sempre juntas até o momento do sinal de entrada. No começo elas iam à escola sem o uniforme, depois a coordenação da Casa conseguiu uma blusa branca para que fossem estudar, enquanto não conseguissem adquirir a blusa do uniforme escolar.

Os professores, e mesmo a coordenadora, somente foram identificar que elas moravam em uma instituição quando a secretária da escola isso informou, transcorridos alguns dias de aula. Segundo uma das professoras, elas eram bastante tímidas e quase não falavam nas aulas. A partir do momento em que a professora começou a conversar com elas acerca dos motivos que as levaram até a Casa de Retaguarda elas começaram a se soltar e a conversar mais, participando mais das aulas.

A escola “Sinal Azul” também parece intervir nos conflitos entre os alunos assim que eles surgem. A coordenadora pedagógica da escola relatou um acontecimento envolvendo a menina Rafaela:

Rafaela estava brincando com uma amiguinha no final da aula e na brincadeira ali ela unhou a coleguinha, aí a coleguinha foi embora e falou pra mãe que ela tinha unhado ela, que ia bater nela, então a mãe veio no dia seguinte saber quem era essa menina que queria bater na filha dela, fez um escândalo e a gente nem sabia o que estava acontecendo. Aí eu chamei a menina e perguntei o que tinha acontecido e quem fez. Aí ela falou que tinha sido a Rafaela. Aí eu fiquei super preocupada na hora que ela falou que era a Rafaela porque a mãe da menina queria conversar com a mãe dela. Aí chamei a Rafaela para conversar e ela falou assim, e nesse momento eu senti assim, que ela se sentiu inferior. De repente, por ela ver a mãe da menina e que ela não ia ter uma mãe pra chamar aqui, eu percebi e eu tentei, né, levantar isso e falei: “Não, Rafaela, tá tudo bem. O que aconteceu?” Ela, muito humilde, de cabeça baixa, falou assim: “foi uma brincadeira, a gente tava brincando...” E eu falei assim pra ela: “Rafaela, pode levantar o rosto e pode falar para todos nós aqui ouvirmos”. Eu percebi que daquele momento ela estava se sentindo diferente, sabe. Foi aqui nessa sala, daí eu falei: “Vocês estavam brincando?” A outra menininha acabou confessando realmente que era uma brincadeira, que uma acabou unhando a outra, a mãe da menina percebeu que tinha dado uma importância muito grande em alguma coisa que não era tão importante, aí ela ainda queria falar com a mãe da Rafaela. “Olha, não vai ser possível você falar com a mãe da menina, mas *nós respondemos por ela*”. [...] No fim, a coleguinha falou pra mãe que tinha sido uma brincadeira, uma pediu desculpa para a outra e ficou tudo bem”. [grifo meu].

É fantástico saber como a escola, na figura da coordenadora pedagógica, se sentiu responsabilizada por Rafaela, diante daquela situação de desamparo. O aconchego e o acolhimento da coordenadora foram altamente reconfortantes para a menina no sentido de fazê-la se sentir protegida ante a fúria da mãe da colega.

Essa escola também procura trabalhar as diferenças surgidas em seu cotidiano, embora não se sentindo preparada inteiramente para essa tarefa, conforme diz a coordenadora da escola:

Para todas as mudanças, todos os problemas de ordem social, emocional [...], a nossa escola não está preparada. A gente vem tentando se adaptar, tentando encontrar aos poucos, errando, acertando, é difícil, a gente percebe que é difícil [...].

Realmente, diante das novas configurações familiares e da complexidade social, não existem receitas prontas para orientar a escola a trabalhar. O que se espera é que a escola refine o seu olhar e considere que as diferenças humanas existem e devem ser trabalhadas na medida em que são colocadas em questão. A forma como isso acontecerá, penso que cabe a cada escola descobrir o seu caminho.

Parece-me que a escola “Sinal Azul”, timidamente, já estava buscando esse caminho quando, por exemplo, na preparação da solenidade do dia das mães, os professores percebiam que na turma tinha criança que não tinha mãe ou não convivia com ela:

[...] isso já é uma prática, o professor procura trabalhar isso, que a mãe é aquela pessoa que ela gosta, que não precisa ser necessariamente a mãe biológica, vai fazer um cartãozinho para uma pessoa querida, que ela ame, pode ser a avó, a tia, a vizinha, então nós já estamos trabalhando isso. (Coordenadora pedagógica da escola “Sinal Azul”).

Percebe-se a dificuldade da escola para trabalhar também com a questão do preconceito gerado pela intolerância dos alunos com as diferenças de sexo, físicas, sociais e econômicas. O relato da coordenadora é bastante interessante:

No dia dos pais tem criança que diz assim “meu pai é gay”. Ele já tem todo um preconceito porque o pai já separou da mãe e mora com outro homem, colocaram na cabecinha dele que isso é um motivo de vergonha e aí como é que você trabalha isso, ele não quer fazer uma homenagem para o pai, ele não quer nem convidar o pai para vir à escola, porque os coleguinhas vão tirar sarro dele, entendeu? Então existem coisas práticas da escola que a gente tem que repensar, reformular como trabalhar.

O problema maior que a gente lida o tempo todo é com o preconceito. É o “gordinho”, é o “narigudo”, é o “magrinho” demais, é o “orelha” que é grande, o “zoiudo”, o “bocão”, e todos têm apelido [...]. Que o pai é verdureiro, eles fazem piadinha, nós temos pais de alunos que vêm aqui na escola de cadeira de rodas e o filho não quer que eles venham até a escola porque os coleguinhas vão tirar sarro e a gente vem tentando trabalhar isso [...].

Nós temos problemas com crianças negras que eles começam colocando apelidos que magoam, macaquinho [...].

Contudo, vale ressaltar, não há como acabar com esse mal-estar que faz parte das relações humanas. Freud já disse que a criatura humana é dotada de uma poderosa cota de agressividade e que podemos perceber em nós mesmos essa inclinação para a agressão, assim como nos outros. Esse é um fator que, segundo ele, vem perturbar os nossos relacionamentos com o próximo e nos levar a um enorme consumo de energia. Nesse sentido, seu comentário é bastante pertinente:

Em conseqüência dessa mútua hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada de desintegração. O interesse pelo trabalho em comum não a manteria unida; as paixões instintivas são mais fortes que os interesses razoáveis. A civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas. (FREUD, 1930/1995).

Pelo que me pareceu, a escola “Sinal Azul”, na figura da coordenadora pedagógica, tem buscado, na medida do possível, alternativas que contemplem a diversidade racial, cultural e social de seus alunos, estabelecendo formas de convivência com a diferença, com as mudanças, com aquilo que está além das imagens. O que talvez fosse necessário nesse caso, atendendo a recomendação de Freud, seria a limitação dessas energias agressivas através de atividades artísticas

e culturais e nas quais pudessem oportunizar o espaço para que o outro fale e para que seja escutado.

3.3.3 Escola “Sinal Amarelo”

A escola “Sinal Amarelo” não me pareceu muito responsabilizada com a questão das diferenças. A coordenadora depõe que na escola não existe nenhum projeto e nenhuma estratégia específica para trabalhar as diferenças e as práticas de intolerâncias, deixando esta questão a cargo apenas das disciplinas de Sociologia e Ensino Religioso. Em entrevista, a coordenadora pedagógica não demonstra saber a respeito dos conflitos existentes dentro da escola, principalmente no que se refere à relação das meninas da Casa de Retaguarda com os demais colegas. Assim foi uma de suas falas: “Acho que os alunos *até* tratam elas muito bem”. (Grifo meu). Será que o fato dessas alunas morarem num abrigo público é motivo para que os alunos não as tratem bem? O depoimento de Kathelyn contradiz a afirmação da Coordenadora:

Eu fico triste porque eles [os colegas] demonstram que têm vergonha de nós [...]. Eu às vezes fico meio triste porque algumas pessoas não conversam comigo porque eu sou da Casa de Retaguarda e porque nós também vamos de combis e não de ônibus.

Na escola eu sinto que eles me rejeitam. Eu me sinto rejeitada. Que ninguém gosta de conversar comigo. Chego, parece que têm vergonha de mim, alguma coisa assim.

Já teve umas duas ou três [colegas] que quando, por exemplo, nós passamos, chegamos perto delas, elas ficam olhando com uma cara assim, tipo ta com nojo, ou ta com dó da gente, aí já olha pra nós, começa a rir, a fofocar [...].

Ora, se a escola “Sinal Amarelo” tivesse um olhar voltado para as singularidades de seus alunos em seu cotidiano conseguiria perceber com prontidão os conflitos relacionais e buscaria intervir, na medida de suas possibilidades, minimizando as práticas excludentes e intolerantes instaladas no seu meio. Para a coordenadora dessa escola, as próprias meninas é que se afastam dos colegas, mantendo-se distantes tanto dos meninos quanto das meninas e acha que esse

comportamento faz parte da personalidade delas. Ela afirma categoricamente que nunca tomou conhecimento de nenhum tipo de conflito entre elas e os alunos, nenhum tipo de chacota, de piadinha da parte dos colegas.

3.3.4 Escola “Sinal Vermelho”

A escola “Sinal Vermelho” também fica bem próxima à Casa de Retaguarda. Atualmente ela não tem recebido mais as meninas do abrigo por problemas gerados pela falta de documentação no ato da matrícula. Mesmo informada que, enquanto instituição escolar, não poderia recusar a matrícula de alunos, independentemente da situação na qual se encontrem – conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente - assim a escola procedia.

No tempo em que estive coletando dados nessa escola, em 2001, pude perceber uma escola bastante descuidada em relação a sua organização, ao planejamento pedagógico, ao cumprimento da carga horária e do calendário escolar. Professores isolados, cada um cumprindo suas aulas em sala, sem envolvimento com a totalidade da escola.

Assim como a escola “Sinal Amarelo”, essa escola também não tinha uma preocupação voltada para o trabalho com a diversidade, nem sequer considerava isso como uma questão a ser discutida nas reuniões da escola, ficando essa tarefa, como pude constatar, para cada professor, de acordo com sua sensibilidade, trabalhar em sala de aula as questões mais pujantes relacionadas às diferenças. Não é de se estranhar que foi nesta escola onde ouvi os relatos mais expressivos de práticas de intolerâncias de colegas com as meninas da Casa de Retaguarda. E, note-se, a coordenadora e diretora da escola nunca perceberam isso.

É interessante observar que nenhuma das cinco escolas apresenta, no Projeto Político Pedagógico – PPP, uma política para o trabalho com a diversidade social, racial e cultural no âmbito da escola. Por tratar-se de um plano institucional onde as diretrizes de trabalho e a identidade da escola estão traçadas, é no PPP que o modelo de gestão e de práticas pedagógicas são definidas pela escola e seu coletivo para delinear as ações cotidianas. O fato de a questão abordada não estar

registrada no principal plano da escola é um dado para se refletir sobre a relevância dada à questão.

Um outro aspecto considerado comum nos relatos das escolas pesquisadas está relacionado à queixa que apresentaram sobre a falta de contato com a Casa de Retaguarda, deixando as escolas sem nenhuma informação e acompanhamento da vida escolar das meninas. Isso, realmente, eu já havia constatado quando senti a falta de uma pessoa responsável para fazer a mediação do abrigo com as escolas, de forma a estreitar as relações e tornar a vida das meninas mais tranqüila na escola.

Por último, todas essas escolas foram unânimes em dizer que, no que se refere à interação das meninas com os colegas, são as próprias meninas que se isolam do grupo, por questões de timidez, medo de se serem tratadas de maneira hostil. Esta é uma questão para se pensar. Parece-me que é mais fácil atribuir ao outro aquilo que não é sentido com responsabilização.

Interessante conhecer as impressões que as meninas da Casa de Retaguarda têm a respeito das escolas que freqüentam, das temáticas da violência e preconceito e também em relação à Casa de Retaguarda. São depoimentos sinceros e espontâneos que nos assinalam certas significações.

3.4 Percepção das meninas acerca da escola, violência, preconceito e Casa de Retaguarda.

O poder das palavras é a salvaguarda de nossa humanidade com tudo o que ela implica. Maria Augusta.

No trabalho de campo organizei um caderno e solicitei às meninas que registrassem aquilo que achassem mais importante dos acontecimentos e situações ocorridas no cotidiano da vida na escola, desde o primeiro dia de aula.

Para auxiliar e estimular a escrita das meninas, sugeri um roteiro contendo os seguintes tópicos: como você se sentiu na chegada a essa escola; como foi recebida; situações de alegria e de tristeza na escola; relacionamento com

os colegas e professores; aulas; tarefas e provas; hora do lanche; amizades; entrada e saída da escola; festas na escola; preconceitos; violências.

Ao todo foram elaborados oito diários, cujos registros foram categorizados nos temas escola, violência, preconceito e casa de retaguarda. Farei uso das narrativas escritas pelas meninas nos diários. Segundo Speller (2007b, p. 20), “a escrita [...] tem efeito subjetivante. Oportunidade de retroação, de dar sentido e re-significar o vivido.” Ao ler os diários das meninas, muitas imagens emergem de seus depoimentos, algumas paradoxais, num primeiro momento, mas amplamente carregadas de sentido para as meninas.

3.4.1 Escola

[No primeiro dia de aula] Não entendi porque a professora pegou as provas de todo mundo, mas não pegou a minha, eu ia perguntar mas fiquei com vergonha e não perguntei. (Sabrina).

Hoje foi um dia especial, aprendi divisão. Minha professora foi atenciosa e me deu muita atenção, mas passou muita tarefa. Hoje eu saí para o recreio. Ela me ensinou uma por uma continhas de divisão e também hoje teve música e ela me deixou sair para o recreio. (Mariana).

Na chegada na escola eu me senti bem recebida. Na escola eu sou alegre, de vez em quando eu fico triste. Na hora do lanche eu fico dentro da sala porque eu não gosto de sair, tenho muitas amizades. Hoje os professores estavam legais. Na hora do lanche eu não saí para fora porque eu estava ruim (dor de cabeça, ouvido e gripe). (Daiana).

Neste terceiro bimestre eu estou fazendo mais amizades, estou conhecendo as pessoas melhores, estou perdendo a timidez com os professores, estou me soltando mais. Estou conhecendo gente nova e diferente. Eu gosto quando eu vou para a escola porque eu saio aqui da Casa um pouco. (Kathellyn).

Quando eu cheguei na escola foi muito estranho, de repente me deu um frio na barriga e também todo mundo olhando para mim de caderno pequeno e eles de caderno grande. Mas depois eu acostumei na escola. Eu não tenho bastante amigo e amigas, ainda por enquanto eu só ando com a K. e a V. e um guri. Só que depois eu tenho certeza que vou arrumar muitos amigos. Eu não tenho amigos na escola e eu acho que deve ser porque eu sou um pouquinho nova, mas eu acho que até as férias eu arrumo dois ou três amigos ou mais. (Evelin).

Eu cheguei na escola eu fiz minha prova e saiu tudo certinho. Eu gosto dos meus colegas e da minha professora e eu gosto muito da minha escola. (Tatiane).

3.4.2 Violência

Os alunos não respeitam ninguém porque quando eu estava com o meu prato de comida na mão passou um guri grande e quase derrubou comida quente na minha roupa, por sorte eu afastei para trás, senão eu estava toda queimada de comida quente. (Sabrina).

Terça-feira foi um dia tumultuado. Fiquei de castigo na entrada [da escola], cheguei atrasada. Eu fiquei de castigo sem recreio. A minha professora chegou atrasada meia hora. Os alunos ficaram fazendo bagunça, só saía quem terminou a tarefa, eu copieei, mas não respondi, dois alunos ficaram de pé com os braços abertos. Só para acabar, fiquei apurada sem ir beber água e ir ao banheiro, quase mijei nas calças, eu e a F. ficamos de castigo. (Mariana).

Aqui os alunos brigam demais e por qualquer coisa. E quanto à violência não tem porque lá na escola tem polícia e guarda. (Kathellyn).

Ninguém até agora me provocou e eu não provoquei ninguém também não, mas se mexer eu não vou deixar baterem em mim. (Evelin).

3.4.3 Preconceito

Aqui na minha escola o preconceito não é de mais e nem de menos, é claro que tem, mas é pouco por enquanto. Eu fico triste porque eles demonstram que tem vergonha de nós. Tem hora, parece, é o que eu vejo neles. Eu às vezes fico meio triste porque algumas pessoas não conversam comigo porque eu sou da Casa de Retaguarda e porque nós também vamos de Kombi e não de ônibus. (Kathellyn).

Preconceito tem porque eles ficam rindo de nós e falando coisas que não devem, só que eu não ligo de morar na Casa. (Evelin).

Eu não ligo muito quando a Kombi chega na escola, os alunos ficam olhando, mas eu não ligo, isso é normal, eu acho. No primeiro dia eu fiquei com vergonha de todo mundo e nunca sofri nada de agressões e nem de racismos e ignorância, porque eles me respeitam. (Sabrina).

3.4.4 Casa de Retaguarda

Aqui na Casa está sendo muito difícil porque eu estou longe da minha família. Estou com muitas saudades e muito triste porque não estou perto da minha família. Hoje faz um mês que estou na Casa, estou aprendendo muita coisa. Eu espero que quando eu sair daqui eu continue me comportando. (Beatriz).

Tem vez que eu ando feliz porque tem a K e a K. que são as minhas melhores amigas na Casa. Porque quando eu estou triste, elas vão lá e ficam brincando comigo e perguntando o que foi e daí eu explico. Porque amigas de verdade mesmo contam tudo para sua amiga, eu conto para elas e elas me contam aqui e assim uma ajuda a outra. Eu ajudo elas e elas me ajudam. (Evelin).

A K. é minha amiga, mas ela é falsa e fica falando mal de mim para uma menina daqui da Casa e a menina fica vem e traz e ela fica falando mal de nós, mas eu vou deixar quieto para não caçar briga. (Tatiane).

Ao ler esses depoimentos deparamo-nos com a identidade dessas meninas, revelada na ação espontânea das palavras empregadas.

Quanto às impressões das meninas em relação à vida escolar, dá para perceber o prazer que têm em freqüentar a escola. Entretanto, apresentam certa dificuldade para socializar com os colegas e alguma inibição por serem meninas que vivem em um abrigo público, distantes da família. Algumas se sentem rejeitadas, tratadas com preconceitos pelos seus pares, outras não percebem ser discriminadas, no entanto, não ampliam seus laços de amizade, quando afirmam que na hora do recreio ficam somente com as colegas da Casa de Retaguarda dentro da sala de aula.

No caso da violência, poucas meninas se reportaram a essa questão. Dentre aquelas que abordaram o tema, percebe-se que a percepção que têm de violência refere-se à agressão física, sendo esta intimidada pela presença da polícia e do guarda na escola. Uma outra percepção bastante interessante manifestada pela menina Mariana é quando associa a violência à repressão da professora manifestada em forma de castigos, pelo fato de os alunos não terem concluído as tarefas em sala. O mais surpreendente é quando Mariana deixa a entender que se

sentiu injustiçada por ter sido castigada por chegar atrasada na escola, sendo que a sua professora também chegou meia hora atrasada.

Quanto ao preconceito, algumas meninas entendem que existe preconceito na escola. Demonstrem sentimento de tristeza e de rejeição porque acham que algumas pessoas na escola não conversam com elas porque são da Casa de Retaguarda. Essa questão é relevante e deve ser discutida nas escolas como medida de transformação dessas práticas que podem levar à exclusão da criança com traços de diferenças. No capítulo 4 trato da temática do preconceito na escola, dando voz ampliada para aquelas meninas da Casa de Retaguarda que vivenciaram a discriminação e a rejeição no grupo escolar.

Finalmente, a percepção que as meninas têm acerca da Casa de Retaguarda denota um lugar de aprendizagem de limites e regras. Aparece também o sentimento de solidão, a saudade da família e a vontade de voltar para a casa dos pais. Podemos apreender nos depoimentos que, assim como a escola, a Casa também é um lugar de se fazer amizades, do estar-junto nos momentos de sofrimento e de tristezas, da solidariedade manifestada entre as meninas. Por outro lado, é um lugar também de desafetos, de fofocas, de intrigas entre aquelas que não compartilham do mesmo grupo, dos mesmos gostos, das mesmas preferências. Como em qualquer lugar em que há pessoas, vemos também na Casa de Retaguarda os conflitos e as contradições instaladas no relacionamento das meninas.

Passo, agora, a descrever uma sala de aula diferente, dessa que não se encontra facilmente no dia-a-dia das escolas, um verdadeiro achado em minha pesquisa.

3.5 Escola “Oportunidade”: uma sala de aula diferente

O próprio cotidiano de sala de aula não se restringe àquilo que o professor ensina e pensa. Há na sala de aula, juntamente com o ensino do professor, operando no crescimento total dos alunos que aí estão, o mundo ao redor. Joel Martins

Quando eu estava em trabalho de campo na Casa de Retaguarda, tive a oportunidade de acompanhar a maratona de uma das funcionárias do abrigo para buscar vaga em escola para a menina Cássia que tinha sido recém integrada em uma família substituta. Isso aconteceu em setembro de 2006. Como essa nova família morava no bairro Santa Isabel, no município de Cuiabá, a escola tinha que ser o mais próximo possível da nova casa da menina. Assim, foi preciso realizar a transferência da escola “Sinal Verde”, na qual Cássia estudava, quando ainda estava na Casa de Retaguarda, para outra localizada no bairro em que ela iria morar.

Segundo a coordenadora da Casa de Retaguarda, Cássia vivia com a mãe numa situação de vulnerabilidade. O pai, enquanto vivo, era alcoólatra, a mãe, também alcoólatra, não tinha autoridade nenhuma sobre a menina. Em função disso, o pátrio poder dessa mãe foi destituído pela justiça da vara da infância e juventude quando a menina Cássia foi pega numa casa de prostituição. Assim, ela foi levada para a Casa de Retaguarda.

Vale ressaltar que quando Cássia chegou à Casa logo foi matriculada, sem nenhuma documentação, na escola “Sinal Verde”. Antes de ir para o abrigo, Cássia estava matriculada em uma outra escola, “A”, onde não havia nenhum registro de frequência e aproveitamento da menina – lá ela foi matriculada e nunca compareceu. Constatamos na escola “A”, na pasta de Cássia, que a escola em que ela estudava antes de se matricular na escola “A” expediu uma transferência cujo relatório de aproveitamento indicava que ela havia concluído a 3ª etapa do 1º ciclo, ou seja, a 2ª série, devendo, então, ser matriculada na 3ª série. Ocorre que esse documento ficou na pasta da menina na escola “A” e não acompanhou a transferência de Cássia para a escola “Sinal Verde”, quando a menina já estava no abrigo.

Segundo uma funcionária da Casa, dada a urgência em matricular Cássia numa escola e sem possuir nenhum registro que informasse o histórico escolar da menina, foi solicitado à escola “Sinal Verde” que fizesse um teste para “enquadrar” a menina em uma série em que ela pudesse acompanhar. Diante de sua condição de semi-alfabetizada, “escrevendo, mas não lendo”, como foi dito pela funcionária da Casa, Cássia, com 11 anos, foi matriculada na 2ª série. Essa situação causou um problema para a secretaria da escola “Sinal Verde”, pois, segundo a legislação

educacional em vigor, a escola jamais poderia regredir a aluna da 3ª para a 2ª série escolar. O texto legal é categórico: a escola pode até acelerar, mas regredir, nunca. São esses percalços que às vezes entravam a reinserção das meninas, pois não são todas as escolas que se disponibilizam a enfrentar tais problemas.

No bairro Santa Isabel, onde Cássia já estava morando em fase de adaptação com a família substituta, existem três escolas municipais de ensino fundamental. Nas primeiras tentativas, não conseguimos matricular a menina em nenhuma das duas escolas próximas a sua casa. Na primeira escola, ao saber que Cássia procedia da Casa de Retaguarda, a secretária foi rápida em alegar que não havia vaga e que, ainda por cima, a menina estava fora da idade-série e que alunos assim, na condição dela, costumam dar muito problema para a escola. Ela relatou um caso onde a escola recebeu uma criança oriunda do Lar da Criança, um outro abrigo na cidade de Cuiabá, que deu muito trabalho para a professora e para a escola como um todo, pois essa criança batia nos colegas e causava muita confusão. A funcionária da Casa entregou a ela os documentos da Cássia em cujo dossiê encontrava-se um ofício do promotor de justiça solicitando a vaga na escola. Ao analisar os documentos, a secretária da escola solicitou que voltássemos no dia seguinte.

De volta à escola, a coordenadora recebeu-nos com um discurso pronto, argumentando que a escola não podia aceitar crianças fora da idade-série, que havia sido feito um acordo com a outra escola do bairro e que a sua escola só aceitaria crianças de até oito anos. Disse que uma menina de onze anos, assim como Cássia, teria muita dificuldade para se adaptar numa sala com crianças de oito, nove anos. Antes mesmo de conhecer Cássia, a coordenadora antecipou-se e julgou que a menina faltaria muito às aulas, não se adaptaria à turma, haveria muita indisposição com os demais colegas, agressividade e rejeição dos pais dos alunos. Ela disse tudo isso com uma grande tranquilidade, sem o menor constrangimento. Incrível como que, num minuto, ela conseguiu desenhar o cenário sombrio que Cássia teria caso ficasse em sua escola!

Embora havendo vaga nessa escola, a coordenadora usou todos os argumentos possíveis para nos convencer que lá não era lugar para a menina, e sim, na sala de superação da outra escola do bairro. Observei que a funcionária da Casa ouviu tudo sem o menor questionamento, despediu-se e convidou-me a ir à

outra escola conhecer a dita sala de superação. Fomos a pé mesmo, pois essa outra escola ficava na quadra de cima de onde nos encontrávamos. Saí de lá bastante pensativa e perplexa diante daquela clara e explícita manifestação de violência. Sob o argumento de não ter uma “aluna-problema”, a coordenadora, com a conivência dos demais membros da equipe gestora da escola, através do seu discurso, reproduzia a violência nas práticas de desigualdade e intolerância na medida em que não assegurou um lugar para Cássia na escola.

Chegando à outra escola, conseguimos falar com uma funcionária que explicou que a sala de superação destinava-se a crianças com defasagem idade-série e que se tratava de uma iniciativa para atender as crianças que estavam muito tempo fora da escola por diversos motivos e que poderiam estar com problemas na justiça. Essa funcionária demonstrou-se bastante desalentada com o andamento da sala, dizendo que as crianças são muito problemáticas e que as famílias não acompanhavam os filhos. Foi justamente por causa dessa imagem negativa que a comunidade do bairro tinha da sala de superação que a mãe substituta de Cássia não queria matriculá-la lá. Demonstrou o desejo de que a menina fosse estudar na escola cuja vaga foi negada, achando que lá ela estaria melhor. Diante desse impasse, a coordenadora da Casa de Retaguarda solicitou ao Conselho Tutelar que atende o bairro Santa Isabel que interferisse na questão.

Em entrevista, a conselheira tutelar informou que fizera um documento requisitando a vaga para Cássia. Entretanto, a escola usou dos mesmos argumentos e acabou convencendo a conselheira de que o lugar ideal para a menina era mesmo na sala de superação da outra escola. Pois bem, foi lá que ela acabou sendo matriculada.

Interessei-me em conhecer a escola em que Cássia iria estudar. Era uma escola municipal situada no bairro Santa Isabel. Para efeito de preservar a identidade dessa escola, atribuí a ela o codinome “Oportunidade”. A escola “Oportunidade”, dentre as três escolas municipais do bairro e, diga-se, todas cicladas, foi a única que implementou em sua organização as salas de superação do

ciclo, previstas na proposta da escola ciclada “Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação”¹⁰.

Importante ressaltar que a escola ciclada foi concebida para evitar as freqüentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo e permitindo a implementação da ação pedagógica, levando-se em conta os diferentes processos de aprendizagem do aluno. (CUIABÁ, 2000).

Na perspectiva da escola ciclada,

a comunidade escolar estabelece um conjunto de competências e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico em cada Ciclo. Contudo, a prática pedagógica em cada Etapa acompanha as características do educando portador de necessidades educativas especiais ou não, nas diferentes idades e situações sócio-históricas e culturais. Isso significa que é um processo de ensino e aprendizagem flexível, pois, à medida que os educandos constroem as competências e conhecimentos propostos, suas vivências deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, fornecendo a necessária continuidade à aprendizagem. (CUIABÁ, 2000, p. 26).

Para tanto, para que a escola ciclada funcione contemplando todas as possibilidades oferecidas, é fundamental que os educadores tenham um olhar de continuidade para garantir que as dificuldades apresentadas pelos alunos sejam superadas no trajeto de cada etapa nos ciclos. Essa organização curricular por ciclos foi concebida como medida para gerenciar o fracasso escolar expressado pela evasão, reprovação, preconceito, resistência e segregação, tendo em vista o entendimento, o respeito e a investigação sobre os processos sócio-histórico-culturais e cognitivos de produção de conhecimento de cada aluno. (CUIABÁ, 2000).

No meu ponto de vista essa estratégia de organização curricular em Ciclos de Formação seria altamente eficaz para oportunizar às crianças e aos adolescentes, principalmente àqueles com atraso escolar, um espaço para a reconstrução da aprendizagem, para a retomada do percurso escolar, agilizando

¹⁰ A proposta da escola ciclada foi implantada em 1999 nas escolas da rede municipal de Cuiabá diante da necessidade de repensar o tempo e o espaço de aprendizagem praticados no sistema seriado de ensino.

assim, o processo de escolarização. Principalmente na estrutura das salas de superação de aprendizagens.

Todavia, esse não era o pensamento da maioria das pessoas na escola “Oportunidade”. Em minhas observações, pude sentir um extremo desalento das pessoas da escola com as salas de superação. A diretora alega que os alunos dessas salas são os mais difíceis da escola, problemáticos, que arrumam muita confusão. Assim, ela os caracterizou: “São alunos que dão problemas, são alunos que têm desvio de comportamento. Eles juntam, eles formam ganguezinhas, são pixotinhos que mandam nos grandes, eles tomam o lanche de outras crianças, eles batem.”

Na verdade, a sala de superação da escola “Oportunidade” se constituía basicamente de alunos encaminhados pelo conselho tutelar, na maioria adolescentes que estavam afastados da escola já há algum tempo. “Eles nos entregam os abacaxis e não nos ajudam a descascar. [...] o que acontece com essas crianças é que elas são jogadas aqui na escola. A gente fica com eles e muitas vezes a gente não sabe o que fazer”, assim se referiu a diretora da escola aos encaminhamentos do conselho tutelar, alegando não ter recurso nenhum para trabalhar com alunos com esses problemas.

Se formos rever a proposta da escola organizada por ciclos, percebemos que a concepção de gerenciamento do preconceito e segregação fica muito distante da realidade das escolas. É claro, também, que o poder público municipal ao conceber tal proposta, teria que pensar em formas de oferecer às escolas a devida estrutura material e humana para a sua implementação, o que percebemos que não ocorreu.

Não se pode considerar apenas os problemas de ordem pedagógica para garantir a permanência do aluno na escola e a sua continuidade. Quando a Secretaria de Educação do município de Cuiabá, em sua proposta da escola organizada por ciclos, propõe “o entendimento, o respeito e a investigação sobre os processos sócio-histórico-culturais e cognitivos de produção de conhecimento de cada aluno” é de se notar que isso não acontecia na escola pesquisada. Os profissionais da escola “Oportunidade” viam-se sozinhos nesse contexto, chegando ao ponto de desejar o abandono da proposta por não ter meios para administrá-la, conforme o depoimento da diretora: “Na verdade, a escola, os professores, os pais,

a coordenação, a gente, assim tem hora que estamos cheias dessa superação, porque parece que você faz, faz, faz e não vê a coisa acontecer.”

Lopes (2003) contribui com uma reflexão sobre o mal-estar expressado pela diretora dizendo que

[...] não há uma necessária causalidade entre o que fazemos e o resultado, não há "causalidade" entre os meios pedagógicos utilizados e os efeitos obtidos. O futuro não está, nem é determinado pelo que fazemos ou mesmo pelo que deixamos de fazer. Mas as doutrinas, os métodos e técnicas, e a prática pedagógica visam primordialmente ao controle e a garantir o sucesso da ação. E, mesmo que isso deva ser feito, nada pode garantir o sucesso da educação. Isso traz sofrimento, isso traz mal-estar, isso provoca a "ilusão de um futuro", e, por qualquer futuro, melhor seria não tecer ilusões. (LOPES, 2003, p. 120).

Quando esta autora diz, apoiada em Freud, que educar é uma ação impossível, que nada pode garantir o sucesso da educação e que é melhor não tecer ilusões quanto ao futuro, a autora não quer dizer que não se deve educar. Ela considera a educação como uma aposta num jogo, que deve e precisa ser jogado considerando a distância entre a certeza de ganhar e a certeza de perder, havendo probabilidades tanto de um como de outro. A autora destaca, ainda, que essa aposta necessita de toda a implicação dos sujeitos para que tenha chance de ser ganha.

Tive a oportunidade de conhecer a sala de aula em que Cássia iria estudar - a sala de superação do primeiro ciclo - composta por crianças com idade acima de onze anos e que ainda não estavam alfabetizadas. A professora dessa sala é formada em Letras e pareceu-me bastante dedicada e envolvida com seus alunos.

No primeiro dia em que visitei a sala, num momento de aula, os alunos estavam procurando palavras em revistas que tivessem as letras solicitadas em um cartaz. Estavam realizando a atividade e quando perceberam minha presença, correram para me cumprimentar e ficaram todos ao meu redor, inclusive a professora da sala, de nome Gonçalina¹¹. Olhei os cadernos de cada um

¹¹ Solicitei à professora que se atribuisse um nome fictício para preservação de sua identidade. No entanto, disse que preferia manter o próprio nome como depoente no trabalho.

conversando com eles. Pude notar que são muito carentes de atenção e gostaram de ser reconhecidos e elogiados por mim.

Observei que os alunos da sala se dispersavam com muita facilidade, se enfrentavam fisicamente fazendo com que a professora tivesse que intervir constantemente. Na sala de superação, o limiar de concentração é baixo, os alunos querem sair da sala a todo o momento. A professora Gonçalves disse que até o horário do lanche ela conseguia com que eles produzissem alguma coisa. Na volta do recreio, só conseguia com que eles ficassem na sala entretendo-os com atividades manuais e artísticas até a hora de irem embora.

Gonçalves é uma professora diferente. Construiu a autoridade diante dos seus alunos com base no respeito às suas singularidades. Pude constatar o seu relacionamento firme com os alunos, mas sempre com muita doçura. Quando ela começava a falar do seu trabalho na sala de superação, empolgava-se tanto a ponto de não percebermos o tempo passar. Ela apresentou seu caderno de planejamento, suas anotações diárias sobre os alunos, suas estratégias “desesperadoras” – como ela mesma dizia sorrindo – para lidar com as crianças: “[...] eu faço diálogo, eu leio bíblia, gente, eu faço de tudo para ver se atrai a atenção, é música, é poesia, eu crio poesia, faço cartaz e coloco para eles lerem [...]”

Essa professora realmente gosta do que faz, suas ações são sempre pautadas na responsabilização de si pela profissão que um dia escolheu. Sabedora de sua impossibilidade de dar conta da aprendizagem de todos os seus alunos, sempre estava a inventar o caminho e fazendo criar nos alunos a sua própria marca de inclusão na medida em que buscava significar os conteúdos trabalhados com as experiências de vida deles.

Gonçalves dizia que por mais que mantivesse um plano de aula, dada a imprevisibilidade do que poderia acontecer em sua sala, não lhe era possível colocar em prática métodos e técnicas de ensino suficientemente planejados que lhe garantissem resultados precisos. Por isso, às vezes criava alternativas pedagógicas de acordo com as circunstâncias, as quais chamava de “estratégias desesperadoras”. Nesse sentido, indago: até que ponto o ato de educar passa apenas por uma questão metodológica? Esta é uma pergunta maior do que qualquer resposta e me parece que Gonçalves intuía isso. Assim, sou levada a concordar com Camargo (2006, p. 132) quando afirma que

O forte laço do educador com a cultura parece falar mais alto e melhor do que a tenaz, mas frágil prática docente alicerçada apenas nas prescrições metodológicas condizentes com o desenvolvimento cognitivo dos alunos e com a pretensa adequação dos meios pedagógicos. Ainda que tal laço não sirva de garantia ao sucesso de qualquer empreitada educativa, ao menos teremos desistido da obsessão ilusória de que é possível atingir uma Educação Ideal e estaremos abertos a novos questionamentos.

A psicanálise ajuda a compreender que o ofício de educar não termina nunca e está em constante reformulação. Por esse motivo, não há métodos, técnicas e diretrizes fixas, pois a educação é um constante vir-a-ser, algo da ordem do incompleto, fazendo-se e refazendo-se no dia-a-dia. Como Camargo comenta, há uma impossibilidade de se atingir uma educação ideal.

Observar a professora Gonçalves em sala de aula era de notável beleza. Fez-me lembrar o documentário francês “Ser e Ter”, de direção de Nicolas Philibert, em que apresenta o cotidiano de um professor de uma escola de campo multisseriada, no interior da França. Com ações bem planejadas e uma forma peculiar de trabalhar com as crianças em diversos níveis de aprendizagens, esse professor privilegiava as singularidades de seus alunos, atendendo cada um dentro de suas necessidades pedagógicas e emocionais. Algumas vezes esse professor conduzia os alunos com rigor, outras com simpatia, outras com certa moral irreduzível, mas nunca com excessos ditados pelo superego – sede de ideais atormentadores e não normativos e reguladores. Ele motivava cada aluno a encontrar suas marcas, dando um novo passo, estimulando-os a vencer medos e dificuldades. Deixava subentendido aos alunos que eles eram capazes de descobrir as coisas por si mesmos. Assim também a professora Gonçalves trabalhava com os seus alunos na sala de superação, como podemos verificar em seu depoimento:

Através do diálogo é que eu consigo alguma coisa com eles, não adianta entrar no ritmo deles, como eles procedem aqui que não dá certo, eu já tentei de todas as formas, não adianta gritar que eles ficam mais irritados. Eu vejo aqui que cada um tem um problema que quando se juntam acontece isso, você viu aí na sala, a gente tem que chamar a atenção toda hora, tem que ter paciência, então, há essa diversidade de comportamento. Eu não sou especialista nessa área, o que eu consigo desenvolver com eles é porque eu tenho

muita paciência, entendeu, graças a Deus, é um dom que Deus me deu, a paciência de ouvi-los, a paciência de querer ajudar, eu fico entusiasmada quando eles aprendem.

O que Gonçalina talvez não saiba, é que não precisa ser especialista para que se consiga chegar à humanidade de crianças. O que é preciso é justamente oferecer para o sujeito, assim como a psicanálise ensina, um processo educativo voltado para o aluno, privilegiando sua singularidade, tomando em consideração suas especificidades. Além disso, como propõe Speller (2004), o professor deve colaborar na produção de marcas e bordas nas quais os alunos possam se amparar para a inserção no social: “A educação deve produzir um efeito organizador ajudando a criança a construir um simbólico onde possa viver.” (p. 91). Isso, por sua particularidade psíquica e talento com alunos, mesmo sem o conhecimento da teoria psicanalítica, Gonçalina já fazia em sua sala de aula.

Essa professora demonstra um grande desejo de ensinar e contribuir para a vida de seus alunos. Pude perceber, através de sua fala e de seu entusiasmo pelo trabalho na sala de superação, que ela realmente aposta na aprendizagem de seus alunos, buscando despertar neles o desejo de aprender.

Eu tenho aquela coisa, aquela vontade de ajudá-los, eu creio que para os professores desenvolverem um bom trabalho eles têm que ter um olhar clínico [...]. Enquanto não houver professores apaixonados pela educação, amar aquilo que faz, fazer com amor, aproximar dos alunos e procurar envolvê-los e atendê-los da melhor forma possível vai ter sempre alunos com idade defasada, com problemas, por quê? Porque eles já trazem problemas de casa e quando chegam na escola que deparam com professor que não está nem aí pra ele, o que vai acontecer? Eles vão estar sempre desestimulados e o aluno desestimulado, ele não aprende [...]. O professor tem que ter um olhar para todos, não somente para aquele que está ali, progredindo satisfatoriamente sozinho, mas têm aqueles que ele tem que perceber que está ali meio acanhado, meio lá no fundo, a hora que perceber que está com dificuldade, ali que o professor tem de atender [...].

Como podemos notar, Gonçalina está implicada com o seu próprio desejo de ensinar e isso é o que gera a autoridade nela revestida pelos alunos.

Gonçalina usa os acontecimentos do dia a dia da vida de seus alunos para trabalhar os conteúdos, como por exemplo, um aluno que cuida de carros. Ela aproveita para trabalhar matemática calculando a quantia que esse menino arrecadou num dia: “Eu armo a continha lá no quadro, faço uma situação problema envolvendo eles [...] assim, é aquele diálogo e eu conheço a vida de cada um.”

Embora um pouco longa, vale a pena transcrever uma situação pedagógica altamente rica e interessante que Gonçalina desenvolveu em sala de aula e que nada como ela contando e comentando para transparecer o vigor dessa professora:

Era aquela promoção da coca-cola para juntar garrafas pet para trocar por bolas. C. chegava aqui todo dia com uma quantidade enorme de garrafas que eu não sabia onde ia guardar. Eu usava o número de garrafas para calcular o número de pontos, eu ajudava cada um fazer o seu registro no caderno e eles anotavam direitinho, e aí nós trocávamos juntos, eles trocavam, traziam bola. Eu tenho tudo registrado, principalmente da vida cotidiana das crianças e depois eu faço o relatório semestral. Esses dias eu estava pensando o que fazer para que essas crianças criem gosto pelo estudo, façam as atividades que eu estou proporcionando, se envolvam, aí eu escrevi um termo de compromisso e pedi que eles assinassem, isso eu crio na hora e depois eu acho graça, mas você sabe que dá certo! Esses dias eu peguei um papel pardo e escrevi bem grande “Regras para Sala de Aula”. Aí eu fui questionando como deve ser o aluno em sala de aula e eles foram dizendo um a um e eu escrevi no cartaz e deixei na sala. Aí com o tempo eles foram esquecendo... Eu sempre estou procurando mudar de estratégias com eles.

Podemos dizer que Gonçalina é uma professora vocacionada para a profissão que escolheu. Usando sua sensibilidade, organizou o currículo da sala de superação, definindo as competências e habilidades através de diagnóstico que fez com seus alunos no ano anterior. As atividades de sua sala são basicamente de alfabetização, mas sempre trabalhando com textos diversificados e contextos de vida de seus alunos. Ela disse, cheia de justa satisfação: “[...] tem aluno que não lia o ano passado e já está lendo hoje.”

Alguns alunos, alfabetizados na sala da professora Gonçalina, são encaminhados para turmas regulares no mesmo ano letivo. Entretanto, isso não acontece com a maioria deles, o que vai determinar é o tempo de aprendizagem de cada aluno e, com certeza, a sala de superação possibilita esse tempo.

Não obstante esses resultados favoráveis, a equipe gestora da escola “Oportunidade” não via com bons olhos o funcionamento das salas de superação do ciclo. No entendimento da diretora, essas salas tornaram-se um problema para a escola. Percebi que as pessoas associam a imagem dos estudantes das salas de superação a adolescentes com problemas de comportamento, a verdadeiros “abacaxis entregues pelo Conselho Tutelar”, como a própria diretora se referiu a eles.

É de se entender a dificuldade da escola “Oportunidade” em manter uma sala de aula com propósitos de superação de aprendizagem de crianças e adolescentes com histórico de impermanência nas escolas. A tarefa é demasiada grande para a escola atender sozinha, sem o amparo do Conselho Tutelar, quando se trata de estudantes em conflito com a lei e, sobretudo, sem o apoio da Secretaria Municipal de Educação que, embora mantendo a proposta dos ciclos de formação na rede municipal de educação, não assegura às escolas condições mínimas para o seu funcionamento, tais como, espaço apropriado para sala de aula, material pedagógico e, em alguns casos, disponibilidade de professores.

A diretora da escola “Oportunidade” verbalizou a insatisfação dos professores, dos pais dos alunos das classes regulares e também das coordenadoras em relação às salas de superação do ciclo e aventou a possibilidade de desativação das mesmas. Essa situação nos faz pensar no destino daqueles adolescentes que estão com idade defasada em relação ao ciclo escolar regular instituído pelo sistema oficial. Para onde vão, caso a sala de superação seja desativada? Fizemos essa pergunta na escola e ninguém soube responder, provavelmente porque nunca pensaram nas conseqüências de medidas como essas.

Penso que a sala de superação - entendida como um dos elementos constitutivos dos ciclos de formação – é uma estratégia possível de reinserção de crianças e adolescentes no processo de escolarização caso funcione como perspectiva de um espaço para que seus estudantes possam trilhar os caminhos da aprendizagem, cada um em seu tempo individual. As salas de superação dos ciclos poderiam ser dispensáveis caso houvesse em nossas escolas um espaço e tempo para as singularidades de aprendizagem dos estudantes, o que não acontece na realidade. O sistema de ensino brasileiro é organizado para que a aprendizagem

ocorra em massa e em tempo determinado, o estudante que não corresponder a esse tempo é excluído do processo. Nesse sentido, as escolas acabam sendo classificatórias e excludentes.

Diante desse cenário, buscando ver a vida como ela é, como defendia o dramaturgo Nelson Rodrigues, com contradições, ambigüidades e conflitos do toda a natureza, devemos trabalhar com as possibilidades que temos para garantir a vida cidadã para todos aqueles que estão excluídos da escola e da sociedade e, nesse sentido, as salas de superação se fazem necessárias, como uma via possível para que a reinserção escolar se realize. Para que isso aconteça, vai depender de como os alunos sejam inseridos e de como se insira a professora no processo.

Ressalto que o trabalho pedagógico, como todos os trabalhos, principalmente aqueles que lidam com gente, depende do estilo e da implicação de cada sujeito. No caso do professor, de como se coloca no lugar de ensinar e no lugar de aprender, como lida com o saber e o não saber, seu e dos alunos, como lida com as impossibilidades, suas e dos alunos, como se deixa atravessar pela educação, considerada por Freud, juntamente com governar e psicanalisar, como um dos impossíveis, no sentido de alcance permanente de êxito, sem falhas. Na impossibilidade de controle do desejo humano, na relação do sujeito com o outro, sempre estarão presentes o inconsciente e o desejo rebeldes a quaisquer prisões, pedagógicas ou não.

A professora relatou que já sofreu agressão de alunos e que não reagiu, pois entendia, naquele momento, o que se passava com cada um deles. Como resultado disso, ela disse que os alunos agressores acabaram desenvolvendo um ótimo relacionamento com ela a ponto de defendê-la em outras situações de perigo. Assim, ele conclui: “Eu creio que a gente só desenvolve um bom trabalho quando a gente faz com amor”.

A reinserção de Cássia na sala de aula de Gonçalves não aconteceu de uma forma muito pacífica. Assim aconteceu, conforme o seu relato:

No primeiro dia veio a tia dela com ela, me apresentou aí como era o primeiro dia, os alunos começaram a fazer gracinhas, né, eu esperei a Cássia sair com a tia dela e dei uma chamada neles, conversei com eles bastante, no outro dia ela já foi bem recebida. Até então para eles era novidade, pois a sala só tinha três meninas, uma que

avançou para a outra superação e as duas que ficaram, mas aí, graças a Deus ela se enturmou, no primeiro momento ela teve um choque, assim, porque ela falava assim gritado, qualquer coisinha ela começava a gritar, eu falava bem baixinho com ela, ela pegou um menino e bateu, deu uma cadeirada nele na sala de vídeo, aí no primeiro momento ela não se deu com a professora de informática. Não sei por que ela não queria entrar na sala de informática, eu expliquei para a professora que ela era uma aluna nova, a professora conversou com ela e graças a Deus hoje ela está mais tranqüila.

Segundo Gonçalves, Cássia tinha uma ótima perspectiva de avançar para enturmar numa etapa regular do ciclo, pois já estava começando a ler e a escrever bem. Além do mais, sua mãe substituta havia contratado uma professora particular para trabalhar com ela todos os dias em sua casa. Assim, eram boas as possibilidades de a menina progredir e avançar na escola.

Entretanto, quando voltei à Casa de Retaguarda para fazer uma visita neste ano, em 2007, tive a notícia que Cássia estava de volta, pois não se adaptou na nova família, voltando a estudar na escola “Sinal Verde”.

Em tempo de culminar essa discussão, sem o intuito de concluir, pergunto quantas Gonçalves temos em nossas escolas de hoje? Com certeza, se pudéssemos contar com pessoas que ocupam o espaço de educadoras nas instituições escolares com as características dessa professora, teríamos nas escolas espaços bem mais humanos e com maiores possibilidades da vivência da cidadania. Encerro este capítulo com as palavras sábias de Régis Morais: “O professor indispensável é aquele que sabe ensinar a caminhada independente, ou seja, a sua própria dispensabilidade.”

CAPÍTULO 4

AS DIFERENÇAS NO PROCESSO DE REINSERÇÃO ESCOLAR

Sem o sonho de que os tempos sombrios passarão, viver serve para quê?

Jurandir Freire Costa

4.1 A construção da noção de exclusão

Chamo de preconceito não aquilo que faz que se ignorem certas coisas, mas sobretudo aquilo que faz que ignoremos a nós mesmos.
Montesquieu

Pode-se ver por todos os lados – nas ciências humanas e na mídia – a palavra “exclusão” ser apontada como um dos nomes do mal-estar contemporâneo. Uma rápida leitura das manchetes dos jornais nos induz à conclusão de que há uma crise social. Esta imagem recorrente da população jovem a percorrer itinerários de ruptura ou de desvio social é construída a partir de cenas que remetem para situações como a drogadição, os maus-tratos, o desemprego, os sem-teto, as crianças de rua, os adolescentes institucionalizados, etc., ou seja, como disse Poli (2005), para todos aqueles que fazem diferença em relação aos ideais da cultura, todos aqueles que ficam à margem do espelho proposto pelo laço social.

Entretanto, fala-se de exclusão de forma abrangente e pouco precisa, o que me incita a buscar uma análise histórica dos diversos sentidos que esse termo tem assumido no discurso social e acadêmico nos últimos tempos. Para tanto, recorro ao estudo de Maiolino e Mancebo (2005) no qual discutem a temática da exclusão, verificando seus usos ao longo dos últimos 30 anos.

Maiolino e Mancebo (2005) iniciam a análise histórica a partir da década de 70, quando a palavra “marginalidade” é introduzida como referência a certos problemas surgidos no processo de urbanização pós Segunda Guerra Mundial. Os novos povoamentos se levantaram ao redor, ou às margens, do corpo urbano tradicional das cidades e eram chamados “bairros marginais” e seus habitantes “populações marginais”. Dessa forma, o termo “marginal” vincula-se ao crescimento acelerado e desigual das grandes cidades.

Segundo as autoras, o termo marginal começa a ser associado à precariedade da moradia e dos serviços de água, esgoto, luz elétrica e transportes de certas áreas da cidade, periféricas ou mesmo centrais. Com efeito, muitos autores passam a usar o termo com diversas variantes, por exemplo, como participação na cultura da pobreza ou, ainda, formulações que tomam a marginalidade como fruto de um atraso no desenvolvimento econômico, deixando

alguns grupos à margem dos benefícios materiais e culturais alcançados pela sociedade nacional.

As autoras destacam que duas grandes correntes sociológicas da época embasaram essa análise: o estruturalismo funcionalista e o estruturalismo histórico. O estruturalismo funcionalista tinha como núcleo conceitual a noção de “sistema social” que, para as autoras, era “entendido como um consenso, uma funcionalidade universal dos elementos que constituiriam a estrutura de uma sociedade, admitindo, portanto, uma certa harmonia e continuidade unindo os vários segmentos sociais.” (MAIOLINO; MANCEBO, 2005, p. 15). Aos adeptos dessa corrente de pensamento, toda existência marginal não estava integrada à sociedade e necessitava de ajustes para facilitar essa integração, sem maiores alterações sociais e estruturais da própria sociedade. Essa forma de pensar favoreceu, portanto, uma visão dualista da sociedade que distinguia um setor desenvolvido em oposição a um outro, marginal e não funcional, mas ajustável, mediante a adoção de políticas específicas.

Para o estruturalismo histórico, visão essa considerada hegemônica na América Latina da década de 1970, a integração da sociedade ocorria de modo conflituoso e descontínuo, cujas circunstâncias históricas eram altamente relevantes na incorporação de elementos à estrutura social. Assim, a existência do marginal é o resultado da estrutura vigente da sociedade e a pobreza está enraizada nas próprias contradições do modo de produção capitalista. Foi justamente a partir dessa concepção que os debates sobre a marginalidade se concentraram na época.

Nos anos 1980, diante do crescimento dos movimentos populares, da reorganização da sociedade civil brasileira com a transição democrática, o eixo de discussão sobre a marginalidade muda, passando a ser o território e os direitos do cidadão. As temáticas de discussão voltam-se agora para a segregação urbana, as lutas e movimentos sociais, a democracia e cidadania.

Na década de 1990, os discursos já não se referem tanto à marginalidade, passando a se utilizar as noções de segregação e, principalmente, de exclusão. Essas noções contêm, de forma mais ou menos implícita, a idéia de partição e de separação. Nesse sentido, a lógica da dualidade impera mais do que nunca: ou se está dentro, submetido às normas homogeneizadoras, ou se está excluído ou empurrado para fora.

Assim como na década de 1970 a questão da marginalidade foi discutida em grandes proporções, também hoje a exclusão social vem sendo referenciada a diversos aspectos da vida social e da economia, abrangendo desde as minorias – negros, homossexuais, deficientes – assim como desempregados, pobres, sem-teto, crianças em situação de risco, moradores de rua, etc.

Na obra de Oliveira (2000), verificamos que, nos dias atuais, a preocupação tem se voltado para a análise dos processos que conduzem à exclusão e também para a necessidade de se incorporar ao conceito de exclusão o estudo do ritual simbólico de que ele se reveste. É justamente nesse sentido que a noção de exclusão não se confunde com a de marginalização, como Castel explica:

A exclusão não é a marginalização, ainda que possa a ela conduzir. Para conferir um mínimo de rigor a este termo, é necessário levar em conta os procedimentos ritualizados que sancionam a exclusão. Eles são muito diversificados, mas remetem a um julgamento pronunciado por uma instância oficial, apoiando-se em regulamentações e mobilizando os corpos constituídos. (CASTEL apud OLIVEIRA, 2000, p. 92).

Nesta perspectiva de entendimento, o problema dos excluídos não está circunscrito tão somente às relações de classe, mas, sobretudo a condições culturais. Oliveira também cita o estudo do italiano Dal Lago (1996 apud Oliveira, 2000) onde este descreve que a exclusão não mais se refere aos fracos, pobres e marginalizados, mas está servindo para indicar grupos que são notados como ameaças à convivência social, considerados “estranhos” ou “inimigos”. Para o autor, isso se trata de uma dupla estigmatização, pois, de um lado está a marca do estranho, do estrangeiro, do diferente, permanecendo fora da normalidade convencionada e, de outro, o sinal do perigo, da ameaça ao estabelecido. Contudo, a exclusão como processo cultural é um discurso que interdita, rejeita e nega o lugar do sujeito no espaço da cidadania.

O excluído é o outro, meu próximo, familiar e parecido e, ao mesmo tempo, o estranho e o diferente. Aquele que, embora idêntico, não é igual porque assume perante o olhar dos semelhantes o lugar de que precisa algo mais para se inserir na sociedade. Na educação brasileira, são incluídos índios, crianças de rua e em situação de risco social, crianças e jovens com problemas de conduta,

superdotados e os deficientes. Podemos considerar que os excluídos são todos aqueles que são rejeitados do mercado material de trocas e, também, aqueles cujas crenças e valores não são reconhecidos.

Aprendemos com a Psicanálise que quando excluímos o outro, estamos excluindo possibilidades a nós mesmos. Apenas os outros podem nos trazer os outros olhares, as outras formas de sermos vistos. Mrech (2006) diz que no momento em que excluímos esses outros olhares, estamos excluindo também a possibilidade de incorporar as diferenças, as discordâncias e as ambigüidades que vemos nos outros e em nós mesmos. Assim, ficamos apenas com a nossa opinião, na crença de que ela está correta e acabamos nos distanciando de todos aqueles que pensam diferente de nós. É esta perspectiva da exclusão como aniquilamento da subjetividade do outro que adoto nesta dissertação para discutir a reinserção escolar das meninas enquanto processo de inclusão.

4.2 Reinserção escolar: entre a exclusão e a inclusão

A inclusão significa afiliação, combinação, compreensão, envolvimento, continência, circunvizinhança, quer dizer estar com o outro e cuidar uns dos outros. Forest e Marsha

A escola é uma das instituições mais complexas que existem, dada a grande diversidade de culturas e de estilos que podemos encontrar em seus limites. É nela, e por meio dela, que a cultura é transmitida e vivida. Bandeira e Freire (2006a) dizem que a cultura consiste em estruturas de significados estabelecidos socialmente que vão dar suporte a sistemas de significação, categorias de classificação, que ligadas umas às outras, formam uma rede complexa de símbolos e significados.

Essa diversidade constituída a partir das diferenças humanas e culturais pode levar a acionar o motor da exclusão se não for bem administrada. Nota-se, com isso, a importância da escola ter uma concepção plural de cultura e, acima de tudo, trabalhar para que suas práticas educativas, assim como as relações interpessoais, sejam coerentes com essa concepção. Na pesquisa nas escolas, percebi que o discurso realmente tem sido o de se respeitar as diversidades, a

pluralidade, mas alguma coisa tem escapado, há fissuras na construção desse discurso quando ouvimos os depoimentos das meninas.

Quando me refiro à *reinserção* escolar é porque parto do pressuposto de que as meninas já estiveram na escola em alguma época de suas vidas, conforme tratei no Capítulo 03. O processo de reinserção acontece a partir do momento em que elas vão para o abrigo e voltam a freqüentar a escola de uma forma mais sistemática. Dessa forma, a reinserção escolar das meninas é entendida como inclusão.

O paradigma da inclusão na escola situa-se a partir de um fato: a exclusão do outro diferente. Esta lógica dialética deve estar desatrelada do entendimento da inclusão enquanto um movimento de integração e adaptação do excluído às normas sociais. Essa, aliás, seria uma inclusão perversa. Para além dessa concepção, a lógica da inclusão deve estar atrelada aos mecanismos subjetivos do sujeito.

Dias (2006) afirma que a inclusão supõe trabalhar a diversidade no campo educacional, não somente a diferença aparente – gordo, magro, baixo, alto, bonito, feio, mutilado – mas, acima de tudo, no campo educacional deve-se pensar a diversidade no campo das diferenças na subjetividade, na relação eu e o outro, porque pensar o diferente implica pensar em nós mesmos, na nossa história, nos nossos valores. Pensar em diferenças, segundo essa autora, significa estabelecer comparações a partir de uma referência. Na sociedade, “a diferença se estabelece de acordo com os hábitos, valores e crenças que regem as condutas dos *socius* e é em função disso que se exclui o diferente.” (DIAS, 2006, p. 34, grifo da autora).

Para essa autora, a inclusão escolar deve se colocar como um processo que recupere os verdadeiros ideais éticos da educação, cujo princípio se resume “na educação de tudo para todos”. Nesse sentido, a educação é, em essência, inclusiva. A denominação escola inclusiva apenas indica seu desvirtuamento.

A educação não pode receber a atribuição de inclusiva porque, em sua origem, constituição e fim ela sempre visou o homem enquanto homem, isto é, em sua humanidade e, portanto, ela é em si mesma inclusiva. A educação visa o homem para o homem, isto é, o homem em sua realização, esta só se dá através de uma diferença em relação aos demais, por isso a educação é em si mesma também

uma socialização. Ela supõe tanto a singularidade como a seriação, a diferença e a identidade (social) [...]. (DIAS, 2006, p. 32).

Para Dias, não há teórico que discorde de que a educação visa a realização do homem em sua humanidade. Então, nesse sentido, a inclusão deve ser um projeto que recupere os verdadeiros ideais da educação e da possibilidade de realização do encontro do homem com a sua humanidade. Caso contrário, a inclusão será um projeto moralizador que visará à adaptação, a uma norma e a um padrão legitimado socialmente.

Portanto, a escola deve apostar no sujeito de tal forma que constitua cada educando ele mesmo num paradigma de inclusão, cujas singularidades, vistas como diferenças, sejam consideradas constitutivas do humano. Sem essa concepção de sujeito, qualquer projeto de inclusão escolar é mera tolerância.

4.2.1 Mal-estar na escola: como ficam as diferenças?

Evidentemente, não é fácil aos homens abandonar a satisfação dessa inclinação para a agressão. Sem ela, eles não se sentem confortáveis. A vantagem que um grupo cultural, comparativamente pequeno, oferece, concedendo a esse instinto um escoadouro sob a forma de hostilidade contra intrusos, não é nada desprezível. É sempre possível unir um considerável número de pessoas no amor, enquanto sobrarem outras pessoas para receberem as manifestações de sua agressividade. Freud

Começo este sub-capítulo com um texto de tamanha beleza poética, em que as autoras expressam a questão das diferenças com muita nitidez e sensibilidade.

Quando à noite olhamos o céu e vemos as estrelas, embora percebendo suas diferenças de tamanho, de intensidade de brilho, de cor, não temos dificuldade em apreendê-las como unidade em sua diversidade. Embora algumas possam nos emocionar mais do que outras e tenhamos preferência por Aldebarã, Sirius ou Alfa do Centauro, ou por Júpiter, Vênus ou Marte, uma preferência não constitui uma marca, uma identificação, uma referência discricionária. [...] Quando olhamos a vegetação e a fauna percebemos as

diferenças entre espécies que se compõem, mas como a proximidade é maior e estabelecemos com as suas diferenças uma relação mediada por valores e por interesses de diversas ordens, as marcações das diferenças envolvem significações culturais que afetam a visão, a percepção, a cognição, a inteligibilidade. [...] assim, classificadores como planta e mato que operamos para identificar diferenças entre vegetais não são neutros: cuidamos das plantas, “destruímos” o mato e achamos essas ações naturais. Semelhantemente classificamos o boi, a ovelha, o cão como animais domésticos e o lobo, a onça, o veado como animais selvagens: “criamos” os primeiros e “destruímos” os segundos e também achamos essas ações naturais. [...] Quando olhamos a humanidade percebemos diferenças entre os indivíduos que a compõem. Percebemos diferenças fenotípicas de cor de pele, formato de olhos, de nariz, textura de cabelo etc. Percebemos diferença dos sexos e diferença de orientação da sexualidade. Percebemos diferença entre os modos como os grupos se organizam, fazem os seus arranjos de vida e lhes atribuímos sentidos. (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2003, p. 08).

Para essas autoras, a percepção da diferença quando sofre a interferência de valores e interesses pode levar a atribuir sentidos com função simbólica, agindo na constituição de subjetividade, culminando na valorização ou desvalorização do outro.

No espaço escolar as meninas sentem-se diferentes dos demais alunos e são, por eles, discriminadas no sentido de alguma característica específica, no caso, meninas “que moram em um abrigo”, “que não têm família”, “que chegam à escola com o carro da instituição”, “que não usam o uniforme da escola”. Tais características, com certeza, distinguem as meninas dos demais alunos da escola. A percepção da diferença, feita a partir de um lugar, assume caráter prescritivo, normativo, constitutivo de desigualdade que pode culminar em situações de intolerância na relação interpares, conforme podemos perceber neste relato de Mikeli: “Eles [colegas] ficam com discriminação com a gente. [...] não falam com a gente, ficam olhando de cima em baixo. Sei lá, isso é muito ruim [...]”

A menina Mikeli associa a rejeição ao fato de ter sido discriminada pelos colegas. Mas o que efetivamente podemos entender por discriminação? Lembro de Bezerra Jr. (1992) quando diz que as coisas são menos óbvias do que parecem ser toda vez que nos debruçamos sobre a significação das palavras que utilizamos.

Em consulta ao dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda, verificamos que o verbo discriminar se refere às ações de diferenciar,

distinguir, especificar, separar, estabelecer diferenças. Palavras estas que sozinhas não dizem nada, além de constatar diversidades. O problema está quando essa constatação é feita a partir de algum juízo de valor.

Bobbio (2002), em uma notável obra em que discute temas como moral, direito e política, explica que a palavra discriminação é sempre usada com uma conotação pejorativa, subentendendo uma diferenciação injusta, desigual. Quando a menina Mikeli se sente discriminada na escola, nesse sentimento está imbricada a sensação da rejeição manifestada pelo tratamento desigual da parte dos colegas para com ela.

Interessante ressaltar as fases por meio das quais a discriminação se desenvolve, segundo Bobbio. Numa primeira fase, a discriminação se funda no juízo de fato, na constatação da diferença, ainda sem nenhuma reprovação. De fato, os homens são diferentes entre si e a constatação disso não decorre nenhum juízo discriminante.

A percepção da diferença vinculada a um juízo de valor, introduzida por um critério de distinção não mais factual, mas valorativo, é a segunda fase de desenvolvimento da discriminação, onde vamos perceber o juízo discriminante.

Compreende-se muito bem que uma coisa é dizer que dois indivíduos ou grupos são diferentes, tratando-se de uma mera constatação de fato que pode ser sustentada por dados objetivos, outra coisa é dizer que o primeiro é superior ao segundo. (BOBBIO, 2002, p. 108).

O autor explica que os critérios de valor - bom/mau, superior/inferior, bonito/feio, civilizado/bárbaro, conhecido/estranho, etc. – quase sempre são inseridos acriticamente no grupo e ali se apóiam na força da tradição.

Bobbio diz que somente quando a relação com a diversidade leva à concepção de que o superior tem o direito de suprimir o inferior – terceira fase - é que se pode falar corretamente de uma verdadeira discriminação, com todas as aberrações dela decorrentes.

Entre estas aberrações, a historicamente mais destrutiva foi a “solução final” concebida pelos nazistas para resolver o problema judaico no mundo: o extermínio sistemático de todos os judeus existentes em todos os países em que o nazismo estendera seu domínio. Para chegar a esta conclusão, os doutrinadores do nazismo tiveram de passar por estas três diversas fases: a) os judeus são diferentes dos arianos; b) os arianos são uma raça superior; c) as raças superiores devem dominar as inferiores, e até mesmo eliminá-las quando isto for necessário para a própria conservação. (BOBBIO, 2002, p. 110).

As aberrações da discriminação podem culminar em preconceitos em grupos sociais. O autor diz que o preconceito no grupo é geralmente um preconceito da maioria em relação a uma minoria. Sob este ponto de vista, as meninas da Casa de Retaguarda constituem a minoria entre os estudantes na escola, e são, dessa forma, golpeadas pelo preconceito. A consequência disso, segundo o autor, é a marginalização e a perseguição, onde o vitimado é deixado à margem do grupo com o intuito de ser eliminado.

Bobbio problematiza a eliminação do preconceito diante dos enormes danos que causa à humanidade. Diz que sempre existiram preconceitos nefastos na história e que mesmo quando algum deles é superado, outros tantos surgem de imediato. Lembro dos textos de Freud que dizem que situações como essas fazem parte da natureza humana e que, dessa forma, não temos como eliminá-las, mas podemos resignificá-las de forma a minimizar seu impacto no social. Reportando agora à Bezerra Jr. (1992), situações preconceituosas fazem parte da precariedade que somos enquanto seres humanos.

Ao lado da atitude de preconceito, que é a noção formada sobre o outro, há a intolerância, que é a negação do outro como tal. Itani (1998) diz que é preciso levar em conta que, por natureza, não somos coletivamente tolerantes uns com os outros. A hostilidade a esse outro estranho é reconhecida pelo perigo que ele representa para o meu “eu” que pode tornar-se nesse outro. O outro estranho representa uma violência para a minha identidade. Ela diz que a intolerância é a atitude de agressividade com o outro, que também nos agride.

Bobbio também escreveu sobre a tolerância. Para ele, a tolerância não pode ser vista como uma mera regra de prudência, de aceitação por razões de

oportunidade e conveniência. Ele defende o princípio da tolerância como o respeito pela consciência alheia; o contrário disso é sempre intolerância.

Quero deixar claro que, conforme distinção feita por Bobbio, quando discuto sobre tolerância nesta dissertação, faço sempre com o sentido positivo de compreensão e aceitação da diversidade e das diferenças dos/nos outros. Em nenhum momento me refiro à tolerância em sentido negativo, como subserviência, como pura aceitação do erro.

O que dizer de nossas práticas escolares em relação à tolerância e ao preconceito? Dada a diversidade sócio-cultural que constitui a escola, a dinâmica escolar pode estar excluindo alunos que não correspondem à norma e que não possuem recursos psíquicos para lidar com certas situações, como é o caso de Lucicleide que afirma: “Bem, primeiro aqui na escola tem certas pessoas que não gostam de conversar comigo, nem com a Mikeli, nem com a Ludmila [...]. Não sei, acho que é racismo isso.” A menina atribui ao racismo atitudes e palavras que a fazem sentir marginalizada, com sentimento de não pertencimento ao grupo. A rejeição dos colegas é interpretada como preconceito.

Itani (1998) revela que a atitude de preconceito em relação a alguém ou a alguma coisa está apoiada num conjunto referencial de representações. Como a palavra mesma diz, preconceito refere-se a um conceito, uma opinião formada de entrada a respeito de determinado assunto, pessoa ou objeto.

Todavia, se a nossa conduta está apoiada num conjunto de representações, como diz a autora, as noções e teorias coletivas estão presentes em nosso cotidiano e, por conseguinte, na prática escolar. “É comum que os preconceitos e as atitudes de diferenças façam parte do nosso cotidiano escolar, na medida em que se absorve para dentro do processo educativo aquilo que somos.” (ITANI, 1998, p. 127).

Diante disso, podemos dizer que a prática da diferença e a realização do preconceito estão presentes nas escolas, como na vida fora dela, tecida pelo discurso social.

Efetivamente as diferenças existem e não podem ser negadas. Não se pode negar o que é evidente. No caso das meninas da Casa de Retaguarda, as diferenças que levam para a escola são factuais e notáveis: moram em um abrigo

público sob a tutela do estado; algumas não possuem famílias; chegam à escola com o carro da instituição; vão para a escola sem uniforme, com a aquiescência da direção – por que apenas elas podem ir à escola sem uniforme? O que importa é investigar como o preconceito se constitui para que possamos gerenciá-lo de tal maneira que a vida cidadã acolha todas as singularidades.

Itani afirma que, na realidade, o preconceito em si nem sempre é um ato recriminatório. A violência do preconceito não está na diferença que realizamos mentalmente, mas na estratégia apoiada na possibilidade de eliminar o outro que é diferente. Para essa autora, a “intolerância é a atitude que responde pela vontade de eliminar o outro, ou é a própria negação da existência do outro, que é diferente. É a atitude de recusa da aceitação do outro tal como é” (ITANI, 1998, p. 128), como bem ilustram as palavras de Mikeli: “a gente queria ter amizade com eles e a gente não tem [...] Eles não gostam da presença da gente aqui na escola [...] Quando a gente chegava na escola, eles ficavam vaiando a gente.” Palavras que se não despertam, deveriam despertar mal-estar em todos, sobretudo educadores. Ali – escola – onde poderia haver uma borda na qual a adolescente se agarrasse para lidar com a vida fora da instituição, o que se apresenta é um outro tão espinhoso como os outros de sua vida.

Speller (2006), analisando a temática do mal-estar da vida em sociedade, em Freud, comenta sobre a dificuldade que o ser humano tem em conviver com a diferença. Diz a autora:

A agressividade, a hostilidade, o sadismo – expressões sutis ou claras, de nossos mais arcaicos desejos de onipotência – são todas manifestações da pulsão de morte constitutiva do ser humano. Há, assim, um inevitável mal-estar na civilização que para existir tem que colocar limites às pulsões de seus componentes. (SPELLER, 2006, p. 1-2).

Para essa autora, os sentimentos de agressividade, ódio e amor ao outro, são constitutivos do ser humano, acompanhando-o desde suas primeiras relações. Nesse sentido, há que se pensar na impossibilidade de eliminar a agressividade. O que fazer, então? Como diz Speller (2006):

[...] o que sim podemos é tentar desviá-las [as tendências agressivas], de tal maneira que não se expressem em guerras, incentivando e favorecendo os laços afetivos e identificatórios que estabelecem elementos comuns entre os homens, utilizando os recursos disponíveis em cada situação. (SPELLER, 2006, p. 3).

Todos os atores envolvidos devem ser escutados, abrindo espaço para elaboração de mal-estares surgidos na convivência dentro da escola.

As modulações de voz, as expressões faciais, o olhar, além das narrativas, indicam o sentimento de exclusão vivido por algumas das meninas da Casa de Retaguarda no ambiente escolar. A carga emocional que a relação com a diferença mobiliza tende a exacerbar a intolerância, a violência na vida dessas meninas, como bem podemos notar no relato de Ludmila:

Quando eu entrei aqui [na escola] todo mundo ficou olhando [...] Aí, todo dia ficavam olhando, comentando, acho que era uma discriminação, aí eu não me sentia muito bem no meio deles, até hoje eu não sinto [...] Quase ninguém conversa com a gente.

No cotidiano escolar, as meninas não contam com a mediação da escola. Os adultos se eximem, se desresponsabilizam, sem interferir nessa situação tão dolorida para as meninas. Assim, na relação face-a-face, a intolerância e a violência tendem a se atualizar e a se reproduzir.

Bandeira e Oliveira (2003) contribuem para essa discussão quando dizem que, na constituição etnocêntrica da sociedade, a prática da intolerância atinge os vitimados, sem visibilidade para os participantes e para os demais membros da sociedade, alienados em relação aos direitos dos atingidos. Estes, por sua vez, não podem suportar uma tensão constante de se manterem em estado de alerta e reagir, contestar, denunciar sempre. Muitas vezes, para garantir convivialidade, inserção e permanência em pequenos grupos no interior das organizações, assumem uma postura aquiescente de, embora atingidos, não reagir para não romper lealdades, em outras dimensões de sociabilidade. É o que constatamos quando Lucicleide diz: “Mas, tudo bem. Não é só comigo”. Esta afirmação de Lucicleide pode denotar uma busca de pertencimento a um grupo, mesmo que de excluídos.

Importante ressaltar que não somos sempre intolerantes. Há situações em que demonstramos tolerância com o semelhante. À época em que estive coletando dados, tive notícia de uma menina da Casa de Retaguarda que estava em fase final de gestação e que estudava numa das escolas pesquisadas. Como a Casa conseguiu a reintegração da menina à família original, ela deixaria de frequentar aquela escola para ir estudar em outra próximo a sua casa. No último dia em que a menina foi à escola, os alunos, que estavam encantados em conviver em sala de aula com uma colega grávida, reuniram-se e fizeram uma confraternização de despedida e cada um levou presentes para o bebê.

Essa situação é uma contradição que caracteriza muito bem nós, humanos, seres ambivalentes. A solidariedade demonstrada pelos alunos com a colega gestante evidencia uma relação afetiva muito forte entre eles, o que não aconteceu com outras meninas da Casa nessa mesma escola onde elas sentiram-se ser tratadas com preconceito.

Mrech (2006) faz uma interessante reflexão acerca dos estereótipos e preconceitos à luz da educação inclusiva e da psicanálise. Ela considera que a sociedade contemporânea enfatiza um agir e pensar iguais e exclui a diferença, a singularidade, as exceções. Segundo a autora, o que tem emergido na sociedade contemporânea é o estereótipo, uma crença rígida, excessivamente simplificada, aplicada tanto aos indivíduos como categoria, quanto aos indivíduos isoladamente. Por outro lado, temos o preconceito como concepção prévia, cuja base encontra-se na teoria da desigualdade. O preconceito é um fenômeno sociologicamente importante porque se fundamenta no tratamento discricionário e desigual dos indivíduos que pertencem a um grupo ou categoria particular. Parece que a menina Mariana identificou muito bem isso quando disse: “Preconceito é quando a pessoa discrimina o outro por ser pobre, feio, ter cabelo duro.”

Com relação ao fenômeno do preconceito, Mrech diz ainda que a antropologia o designa como etnocentrismo. Encontramo-nos em uma posição etnocêntrica quando acreditamos que a nossa cultura, a nossa maneira de ver o mundo é melhor do que as outras. Privilegiamos a nossa cultura e a colocamos como referencial das demais.

Bandeira e Freire (2006a) dizem que é na relação de alteridade que nos colocamos em confronto com nossos próprios limites, com nossa própria

incapacidade, com nossas dificuldades de convivência com os outros, com nossas inseguranças, nossos medos, com nossa imensa dificuldade de lidar com a diferença. Esta dificuldade está relacionada, segundo os autores, com o fato de nos percebermos e nos pensarmos como centralidade. “Se os desconhecidos que encontramos são diferentes, externos à nossa centralidade, somos levados a categorizar a diferença, afirmando algo sobre eles, de modo que nos distingamos deles.” (p.46).

Para a psicanálise, este processo implica o narcisismo. Segundo Mrech, a nossa atual cultura estimula o fascínio narcísico pela nossa imagem no espelho. Amamos a nossa maneira de pensar e ser, ignorando e excluindo aquelas que são diferentes.

O fenômeno do narcisismo, quando não bem limitado, pode incitar práticas de intolerância nos grupos diante do “estranho”, como veremos no item seguinte.

4.2.2 O narcisismo das pequenas diferenças na formação dos grupos

A civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas. Freud

Freud, em “O mal-estar da civilização” (1930/1995) contribui com este estudo, quando se refere à questão do “narcisismo das pequenas diferenças” examinando as comunidades de sua época com territórios adjacentes que se empenhavam em constantes rixas, como os espanhóis e portugueses, por exemplo. Enfatiza a intolerância entre comunidades que pode incitar à exclusão da alteridade. Essa reflexão de Freud ajuda-nos a compreender os mecanismos de intolerâncias reinantes nos ambientes escolares frente às diversidades.

O texto de Fuks (2003) colabora para essa compreensão. Uma organização, um grupo ou qualquer comunidade onde se encontram indivíduos que aderem às mesmas visões de mundo e ideologias por ela difundidas pode incitar a todos que expressem tolerância entre os membros e intolerância e crueldade contra

os estrangeiros, os estranhos, chegando ao ponto de excluí-los. A autora diz que a esse fenômeno grupal de amor entre si e ódio ao outro, Freud denominou de narcisismo das pequenas diferenças. Ela explica:

O termo narcisismo entra para o vocabulário psicanalítico para designar o modo como o sujeito encontra em si mesmo um objeto de gozo sexual. Quando aplicado às massas o conceito designa a insuflação amorosa da identidade coletiva. Já o termo “pequenas diferenças” foi cunhado para descrever o processo pelo qual, sob a égide do ideal de supremacia, a intolerância ao outro é exibida muito mais intensamente contra as diferenças próximas do que contra as fundamentais. (FUKS, 2003, p. 48).

O fenômeno do narcisismo das pequenas diferenças nasce da tensão entre grupos vizinhos, significando que pequenas diferenças concretas impedem que o outro seja um perfeito semelhante, gerando o estranhamento e detonando os impulsos hostis – “o ódio não nasce da distância, mas da proximidade.”

No auge do narcisismo das pequenas diferenças, podemos encontrar, segundo Fuks, a segregação e o racismo, assim como a psicanálise os define:

[...] a repulsa do sujeito ao que lhe é mais íntimo é tomado pelo eu/massa como objeto externo, a quem se endereça o ódio: o estrangeiro. Esse potencial de exclusão, situado para além de uma diferenciação entre o ‘eu’ e o ‘outro’ visa, justamente, toda a eliminação da diferença. O horror ao não-familiar tornou-se, na modernidade, uma arma política do ideal de normalização da sociedade. (FUKS, 2003, p. 49).

Observamos também, na contemporaneidade, a sociedade organizada em grupos cujo fator catalisador de unidade é a semelhança de idéias, hábitos e costumes. Um exemplo disso são as comunidades virtuais do *orkut*. Só entra nas comunidades quem comunga com as idéias e os gostos. Os internautas trocam mensagens, comentários, às vezes até hostilizando quem pensa de forma diferente, chegando ao ponto de não aceitá-lo no grupo.

Em outros espaços mais presentes, como a escola, percebemos que também as crianças e os jovens se organizam em grupos pela semelhança. Todo aluno que chega apresentando traços de diferenças, se não é excluído logo de

imediatamente, é deixado à margem até que ele perceba que não é bem querido naquele grupo ou que sua diferença seja eliminada. Verificamos isso no relato da menina Kathellyn sobre o seu primeiro dia de aula na escola:

No primeiro dia de aula eu me senti assim, como se eu fosse um bichinho bem pequenininho no meio de todo mundo. [...] Cheguei assim, todo mundo me olhou, ficou olhando assim, tipo pé a cabeça.

Na obra “Psicologia de Grupo e Análise do Ego” (1921/1995), Freud faz uma reflexão bastante interessante acerca da organização libidinal dos grupos. Designa a libido como a energia do *amor*, em toda a acepção que esta palavra possa ter, quer seja amor sexual, amor próprio, amor pelos pais e filhos, amizade ou amor pela humanidade, entre outros. Essa obra nos interessa para verificar como se forma a estrutura libidinal nos grupos a ponto de se tornarem excludentes. Vejamos em Freud (1921/1995) alguns pontos básicos que considero pertinente a sua reprodução:

Nas antipatias e aversões indisfarçadas que as pessoas sentem por estranhos com quem têm de tratar, podemos verificar a expressão do amor a si mesmo, do narcisismo. Esse amor por si mesmo trabalha para a preservação do indivíduo e comporta-se como se a ocorrência de qualquer divergência de suas próprias linhas específicas de desenvolvimento envolvesse uma crítica delas e uma exigência de sua alteração.

[...] quando um grupo se forma, a totalidade dessa intolerância se desvanece, temporária ou permanentemente, dentro do grupo.

Enquanto uma formação de grupo persiste ou até onde ela se estende, os indivíduos do grupo comportam-se como se fossem uniformes, toleram as peculiaridades de seus outros membros, igualam-se a eles e não sentem aversão por eles.

O amor por si mesmo só conhece uma barreira: o amor pelos outros, o amor por objetos.

Podemos depreender a partir dessas considerações, que a limitação ao narcisismo - transformando as pessoas em seres mais tolerantes e abrindo espaço para a alteridade - só pode acontecer à medida que se estabelece um laço libidinal com outras pessoas. Mas de que natureza são esses laços que existem nos grupos?

Freud (1921/1995) destaca que podem existir muitos mecanismos para a formação dos laços libidinais no grupo. No entanto, enfatiza as chamadas identificações. Ele considera a identificação como a mais antiga expressão de um laço emocional com uma pessoa. Ela é ambivalente, podendo tornar-se tanto expressão de ternura quanto um desejo de afastamento de alguém. É interessante notar como essa ambivalência se faz presente nos laços humanos: ao mesmo tempo em que amamos, odiamos... O sentimento de aproximação e de afastamento do outro é muito comum entre os humanos. Dependendo do recurso psíquico de cada um, isso pode se manifestar de uma forma mais ou menos intensa.

Interessa-me observar que, segundo Freud (1921/1995), os laços existentes entre os membros de um grupo podem ser influenciados pela moldagem do ego de uma pessoa segundo o aspecto daquele que foi tomado como modelo – nesse sentido, o ego assume as características do objeto de identificação. Às vezes, essa identificação pode acontecer de forma parcial ou limitada, onde o ego toma emprestado apenas um traço isolado da pessoa objeto da identificação.

Podemos dizer, então, apoiando-nos em Freud (1921/1995), que a formação do laço identificatório existente entre os membros de um grupo está relacionada à qualidade emocional entre eles. Ele não chega a definir o que seja “qualidade emocional”, no entanto, diante das considerações do autor, entendo por qualidade emocional no grupo o fato de um dos membros do grupo, por razões inconscientes, “estar bem” com o outro e aceitá-lo diante das diferenças.

Dentre as várias contribuições que a teoria psicanalítica traz para compreender a cultura e a subjetividade contemporâneas, certamente é na educação que ela colabora com elementos altamente importantes, como a teoria do inconsciente, os mecanismos da transferência e das identificações, o sujeito do desejo, o narcisismo, dentre outros, não menos importantes.

Fuks (2003) fala que caso haja um lugar específico para a psicanálise na cultura, caberá a ela a convocação para que todos se responsabilizem pelo outro e pelo Outro, apesar das diferenças e diversidades existentes. Eu diria que esse lugar não deve ser ocupado apenas pelos psicanalistas, mas, sobretudo pelo educador no plano coletivo, buscando possibilitar um espaço para que os atores escolares se impliquem no discurso ao tratar de questões comuns da escola de forma a gerar a responsabilização pelas conseqüências das decisões de todos e de cada um.

Para tanto, penso que falta ao professor o espírito investigativo no sentido de desvendar o seu universo de ação constituído pelos sujeitos de sua sala de aula. Conseguir enxergar na diversidade que é uma sala de aula, o singular, o micro, o miúdo que no final das contas faz toda a diferença. É o que proponho discutir no item seguinte.

4.3 A Escola no processo de reinserção das diferenças

As organizações constituem partes da personalidade dos indivíduos e às vezes toda a personalidade que eles possuem. (BLEGER, 1987, p. 97).

A leitura do texto de Bleger (1987) me fez pensar na escola enquanto uma organização¹². Por isso escrevo Escola, com a inicial em letra maiúscula, para subentender uma marca simbólica de organização. Como vimos no Capítulo 03, por que em algumas escolas a reinserção das meninas não foi tão sofrida como em outras? Por que as meninas sentiram-se tranqüilas e aceitas em umas escolas e em outras não? Estas são as perguntas que não querem se calar dentro de mim e parece que esse autor vem contribuir para atender minha inquietação.

Ele diz que em uma organização as resistências à mudança não provêm necessariamente sempre ou apenas dos seus usuários (no caso da escola, estudantes e suas famílias), mas, com muito mais freqüência, de nós mesmos enquanto integrantes dessas organizações, sendo elas, também, parte de nós. Ocorre que as tensões e conflitos suscitados no âmbito da organização se refletem, por ondas ressonantes, nas relações de todos aqueles que a compõem. Na escola, reflete nos alunos (e entre eles) principalmente.

Em outras palavras, valho-me deste entendimento de Bleger para explicar que, como disse Geertz, é necessária a análise cultural das organizações para que possamos descobrir as estruturas conceituais que informam os discursos e os atos de cada sujeito que delas fazem parte. Dentre as quatro escolas pesquisadas

¹² Por organização, assumo a mesma acepção atribuída por Bleger - um espaço delimitado cujas funções são distribuídas hierarquicamente para atender determinados fins. (BLEGER, 1987, p. 94).

constatei organizações diversas, com discursos aparentemente iguais, mas com práticas bastante desconstruídas.

Não é meu propósito realizar uma análise cultural de cada escola freqüentada pelas meninas. Atenho-me, especialmente, aos sentimentos expressados por cada uma delas no processo de reinserção. O fato é que, em umas escolas as meninas sentiram-se bem aceitas e, em outras não. Minha suposição de que a dinâmica de uma organização é o reflexo das percepções simbólicas e conceituais das pessoas que a constituem está amparada por Bleger. Resta-me, por agora, discutir uma educação que venha contemplar o sujeito em toda a sua subjetividade humana.

Rosely Sayão tem feito boas reflexões e inferências sobre a educação, tanto na mídia eletrônica quanto na impressa. Em um dos seus artigos (SAYÃO, 2007a) ela diz que é uma questão de sobrevivência social a escola educar para o exercício da cidadania, ou seja, ensinar aos mais novos o que torna possível a convivência no espaço público e exigir que tenham comportamentos e atitudes coerentes com o que aprendem.

Para a psicóloga, a escola que pretende educar para a cidadania precisa, por exemplo, ensinar a conviver com justiça, respeito e solidariedade, praticar a participação democrática efetiva, ensinar o compromisso com a liberdade, dar lições a respeito da responsabilidade com os deveres e luta pelos direitos, entre alguns outros pontos. Além de ensinar tudo isso, tendo como eixo principal o conhecimento, a escola precisa também, segundo ela, praticar o que ensina com todos os envolvidos no processo educativo.

Nesse mesmo artigo, Sayão analisa que na escola a maioria é cega ou faz vista grossa para as contradições entre sua prática e seus anseios educacionais. Ela diz que para saber qual é o projeto político-pedagógico de uma escola, por exemplo, é preciso ler o documento em que ela declara o que pretende e como entende o que significa educar para a cidadania. Isso deveria ser possível, entretanto, apenas observando um dia de vida na escola.

Com relação às diferenças, Sayão (2007b) diz que a escola não tem colaborado como deveria e poderia para desenvolver o respeito às diferenças. Em seu discurso, a instituição escolar expressa a intenção de oferecer, desde a

educação infantil, o aprendizado do respeito à diferença, da subordinação dos interesses pessoais ao interesse geral, da cooperação e da solidariedade. Diz que na prática da escola muito pouco podemos constatar isso. Em geral, a escola acirra a competição em vez de promover a cooperação, seleciona e julga as diferenças, não proporciona discussões interdisciplinares cotidianas a respeito dos vários tipos de preconceito presentes em nossa sociedade e no próprio espaço escolar. Além disso, confunde direitos com privilégios e não valoriza as virtudes democráticas, entre tantas outras questões.

A educação que busca a convivência respeitosa com a diferença é, segundo Sayão, um processo muito lento, o que não combina com o anseio educativo atual que busca resultados imediatos. Por isso, é preciso que os educadores estejam atentos para manter seus ensinamentos com consistência e regularidade e, ao mesmo tempo, que criem sempre novas estratégias para tal educação.

Por outro lado, felizmente também constatamos experiências inovadoras de escolas que estão conseguindo trilhar um caminho um pouco diferente dessas escolas às quais Sayão se refere, tornando-se verdadeiros modelos de escolas cidadãs.

Zavala (2007), um jornalista do site Aprendiz, realizou uma reportagem sobre uma prática de gestão de escola totalmente inusitada. Pela riqueza de detalhes do seu texto “Escola torna-se modelo em educação inclusiva”, optei por transcrevê-lo:

Se a imagem da escola pública é um prédio em mau estado, um corpo docente cansado e estudantes sem aulas, uma visita à Escola Estadual Alfredo Paulino, na zona oeste de São Paulo, pode mudar essa impressão. Mais do que isso, mostra que o esforço de um diretor pode transformar uma instituição sem infra-estrutura em um exemplo de ensino inclusivo e inovador.

A escola atende 400 alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, sendo que 99 são deficientes físicos ou mentais. Trabalhando em um processo interativo, une essas crianças em projetos de leitura, brinquedoteca, marcenaria, paisagismo, informática, estética, artes plásticas e horta. Além disso, *desenvolve programas de amparo às mães, que ajudam como podem na infra-estrutura escolar.*

Quando foi transferido para a escola, em 1997, Paulo de Tarso Semeghini, no entanto, encontrou um prédio em estado dramático. Sem diretor efetivo, os professores gerenciavam de maneira caótica

um verdadeiro depósito de crianças. A área de mil metros quadrados de jardins com árvores frutíferas, para dar um exemplo, havia virado um matagal denso, colocando crianças em risco.

Formado em Filosofia, Letras e Direito, com um mestrado realizado na França, o novo diretor sabia exatamente que deveria estimular uma verdadeira revolução para reverter esse quadro. "Começamos com uma mudança no quadro docente. Apresentei minhas propostas para os professores e aconselhei os mais resistentes a pedirem transferência para outras escolas", lembra Semeghini

A partir de então, o diretor começou uma gradual abertura da escola, não apenas para conseguir parceiros, mas para trazer estudantes com as mais variadas deficiências. "O Estado não atende todas as necessidades, por isso é importante entrar em contato com entidades, empresas, mães e comunidade para realizar projetos consistentes", acredita.

A equação segue uma lógica realista. Com um quadro de educadores rotativo, como é o caso do sistema de ensino público, em que a escola não tem controle das transferências de professores, nada mais lógico que manter contato permanente com outros atores sociais. "Os diretores não têm a chance de montar sua própria equipe e contam muitas vezes com a sorte", argumenta Rosângela Yarshell, coordenadora pedagógica do E.E. Alfredo Paulino, lembrando que apenas 40% do quadro é efetivo.

Quando chegam, geralmente despreparados, os novos educadores devem ser capacitados para trabalhar dentro de um contexto inclusivo. "Encontramos professores cansados ou então outros que estão apenas no magistério porque não têm mais nada para fazer. Nossos professores acabam ajudando-os para conseguirem dar aulas", afirma a coordenadora.

Além do reconhecimento interno que as mudanças trouxeram, mães de outras regiões começaram a levar seus filhos com deficiência para serem matriculados. Algumas delas das classes média e alta da cidade, que não encontram o mesmo trabalho do Alfredo Paulino em instituições particulares. "Recebemos a todos, desde que a mãe se comprometa a ajudar a escola. Não pedimos dinheiro, mas dedicação ao espaço", explica Semeghini.

Com esse comprometimento, o diretor assegurou o funcionamento das oficinas paralelas às aulas, que ensinam para todas as crianças, principalmente às disléxicas, as disciplinas de forma prazerosa. Nas aulas de marcenaria, os alunos aprendem matemática, português, ciências de forma lúdica e fácil. Mesmo no refeitório o aprendizado continua, quando as sobras vão para reciclagem e os restos orgânicos viram adubo para a horta escolar cuidada pelos alunos.

Impressiona à primeira vista também as telas penduradas pelos corredores, provenientes das aulas de artes ministradas voluntariamente pela psicóloga Maria Cícera Sellge. Inspiradas em Monet e Portinari, Mondriand, entre outros artistas celebrados, as obras são realizadas por estudantes com deficiência mental e auditiva. "Cada um faz uma releitura do que vê. Não é fácil trabalhar, mas eles devem perceber que são capazes. Além disso, outros professores trabalham com esses temas em suas aulas", afirma a educadora.

Há dois anos, a psicóloga foi convidada a trabalhar na escola pelo diretor, logo que descobriu o que alguns de seus alunos faziam depois da escola. "E abri a galeria no bairro e as crianças foram se

aproximando curiosas e querendo pintar. Abri o espaço para elas se expressarem", lembra. Sem professores e vendo que Maria Cícera havia conquistado respeito e admiração das crianças, foi natural o pedido de Semeghini. (ZAVALA, 2007, grifo meu).

Experiências como a dessa escola mobilizam um sentimento de que fazer algo em benefício das humanidades é perfeitamente possível, bastando para isso uma forte vontade de realmente fazer a diferença, independente das condições estruturais da escola.

Uma outra experiência bastante interessante é a da Escola da Ponte, em Portugal, relatada por Rubem Alves (2004). O projeto educativo da Escola da Ponte é orientado pelos objetivos de concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens, tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos, além de promover a autonomia e a solidariedade, operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos locais. O projeto dessa escola parte do pressuposto de que cada criança é um ser único e irreproduzível não havendo como considerar a coincidência de níveis de desenvolvimento previstos nos manuais.

Nessa escola, as crianças convivem e aprendem nos mesmos espaços, sem classificação pela faixa etária, mas apenas pela vontade de estar no mesmo grupo. As crianças com necessidades educativas especiais freqüentam os mesmos grupos, sem, contudo, sofrerem nenhuma estigmatização e tratamentos desiguais por parte de colegas e professores. Os professores são escolhidos buscando atender a um perfil de comprometimento e envolvimento com a escola. A equipe de professores é estável e fortemente motivada. A escola tem uma liderança clara e persistente com competência e lucidez profissional. A descoberta de valores comuns entre alunos e professores permite percorrer um itinerário comum, que reforça vínculos afetivos e gera um intenso sentimento de pertença.

No prefácio do livro de Rubem Alves (2004), Ademar Ferreira dos Santos afirma que as pulsões de inveja, ciúme, rivalidade e toda agressividade comportamental associada, estão quase ausentes na comunidade educativa da Ponte. São as crianças que estabelecem as regras de convivência e os mecanismos para lidar com aqueles que se recusam obedecer-lhas. Semanalmente, alunos e

professores reúnem-se em assembléia para discutirem os problemas da escola, onde aprendem a respeitar regras e a respeitar uns aos outros e a decidir o que é melhor para todos. A Escola da Ponte é uma prática de educação *na* cidadania, quando as crianças que julgam saber mais ou ser mais capazes sentem-se coletivamente responsáveis a oferecer ajuda, e quando as que julgam saber menos – sem se sentirem incapazes – não se sentem inibidas em pedir ajuda.

Para a construção de uma escola nos moldes dessas que acabamos de constatar, um projeto consubstanciado numa lógica comunitária e cidadã, torna-se indispensável a alteração da estrutura organizacional numa perspectiva de transformação cultural. Para tanto, é preciso que deixemos de lado as referências que temos de escola, é preciso esquecer-las, e esquecer, para Rubem Alves (2004, p. 51), “é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram.”

Encerro com as palavras do Professor José Pacheco, diretor da Escola da Ponte: “[...] é indispensável alterar a organização e interrogar práticas educativas dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

Contra o positivismo, que pára diante dos fenômenos e diz: “Há apenas fatos”, eu digo: “Ao contrário, fatos é o que não há; há apenas interpretações”. Friedrich Nietzsche

Ao longo deste trabalho percorri muitas trilhas, mergulhando em referenciais teóricos que me favoreceram compreender melhor a reinserção escolar das meninas da Casa de Retaguarda. Nessas trilhas, pude escutá-las, dando a voz e vez de expressarem suas subjetividades.

A opção metodológica permitiu-me não apenas interpretar, mas me proporcionou oportunidades para dialogar com as meninas e me perceber nesse diálogo, de tal forma que sujeito e objeto se confundiam em todo percurso da pesquisa.

Como acontecia o processo de reinserção escolar de meninas consideradas em situação de risco social? Este foi o problema que propus investigar e sobre o qual passo, agora, a tecer algumas considerações.

Nas entrevistas com professores e coordenadores, observei um discurso comum acerca da importância do respeito às diversidades na escola. Contudo, diante de minhas observações e escutando os depoimentos das meninas, não se observa essa unanimidade na prática escolar. Nesse ponto, a escola é contraditória, pois não há coerência do discurso com o que acontece em seu cotidiano.

Na fase final de análise e interpretação dos dados da pesquisa, organizei um encontro entre as pessoas das escolas pesquisadas e as pessoas da Casa de Retaguarda com o objetivo de devolver e debater os resultados.

Em comum acordo com a coordenação do abrigo, propus que o encontro acontecesse na própria Casa de Retaguarda, com o intuito de oportunizar que professores e equipes gestoras das escolas pudessem conhecer o espaço de vivência das meninas abrigadas, e assim, compreenderem melhor o universo que as circula. Preparei um convite formal para cada escola que foi entregue pessoalmente às direções das escolas.

Um fato me chamou a atenção quando fui à escola “Sinal Verde” levar o convite. Chegando lá, fui surpreendida com a notícia de que a escola contava com uma nova coordenadora. A coordenadora anterior, que havia me concedido a entrevista e também disponibilizado o espaço da escola para a minha pesquisa,

encontrava-se em sala de aula. Fui recebida pela nova coordenadora que, a meu ver, não demonstrou muita satisfação em ter as meninas da Casa de Retaguarda estudando em sua escola. Num gesto de repulsa, disse-me: “temos que receber essas meninas.”

Saí da escola “Sinal Verde” bastante pensativa. Como podia ser, a escola que demonstrou as melhores evidências de aceitação das meninas da Casa de Retaguarda, agora se apresenta com essas impressões? Será que a expressão dita “temos que receber” refere-se ao lastro cultural construído na gestão anterior e que, de certa forma, a nova coordenadora não concordava muito e apresentava-se resistente a ele?

Isso me faz pensar sobre o sintoma social que a psicanálise fundamenta como aquele que é formado por uma mesma fantasia e por uma pluralidade de sujeitos que se organizam em torno de diversos lugares no sentido de construção de uma verdade.

Acrescento a essa reflexão que, conforme as percepções de mundo das pessoas que dirigem ou estão na linha de frente das instituições, assim estas vão responder às demandas do mundo, favoráveis ou não, comprometidas ou não com a sua transformação.

O encontro para a devolutiva dos resultados da pesquisa aconteceu contando apenas com as pessoas da Casa de Retaguarda. Nenhum representante das escolas convidadas compareceu. Após a exposição, abri uma discussão onde tive a oportunidade de colocar a queixa das escolas referente à falta de acompanhamento da Casa com relação à vida escolar das meninas, o que a coordenadora disse que já havia percebido essa necessidade e comunicou que estava tomando providências para atender a essa demanda.

No entendimento das funcionárias da Casa, o abrigo não pode contar muito com as escolas, e a prova disso foi elas não terem comparecido no encontro. Elas concluíram que a ausência das escolas foi um grande descaso à questão tratada. Sou solidária a esse posicionamento. Parece que a escola, de um modo geral, não se sente muito implicada nessa questão e em nenhuma outra que subtraia sua comodidade. A posição de se colocar fora, de nada ter a ver com o que

acontece e não acontece na escola gera uma desresponsabilização coletiva em todos os momentos que requerem dela uma postura mais definida.

A reinserção escolar passa por uma escola que ressignifique sua prática cultural, que possa encontrar na coletividade a singularidade dos sujeitos, que favoreça a solidariedade entre os semelhantes, que promova a intermediação da palavra em situações de conflito, que a cultura da tolerância não seja tratada na perspectiva da condescendência, e que favoreça um espaço para que as diferenças possam ser acolhidas. Para tanto, os educadores devem enxergar a criança não como um ideal de criança passiva, sem nenhum traço de agressividade. Ele deve partir do pressuposto que a agressão faz parte da constituição psíquica do ser humano, assim como a psicanálise vem nos ensinar.

Sabendo, agora, que a educação é da ordem do impossível, como elucidado no Capítulo 03, justamente por tratar-se de uma ação relacional, a escola não deve recuar e cruzar os braços, mas estar atenta às possibilidades existentes de despertar nos estudantes o desejo do aprender.

Com relação às instituições de abrigamento, penso que não basta o Estado criar instituições e dotá-las de estrutura física. Mais que isso, é preciso assegurar condições materiais e psíquicas para que a criança permaneça na família e, para isso, possibilitar um melhor gerenciamento dos programas e projetos sociais já existentes, colocando-os em diálogo constante, numa perspectiva de redes de apoio social.

Em todo caso, quando realmente não houver outro jeito e os abrigos se fizerem necessários, ressalto a importância da dimensão da escuta e do diálogo nessas instituições, apostando nos efeitos da circulação da palavra, o que não é uma prática muito presente no cotidiano de instituições que lidam com a infância e a adolescência. Só a palavra proferida pelo sujeito pode por ele ser ouvida. Para tanto, ele precisa dirigir sua fala a alguém para que esta retorne e ele a ouça. Para Silva (2006), a intermediação da palavra e a responsabilização pelo ato, intrínsecas à condição de sujeitos de direitos e deveres, devem ser sustentadas e assumidas pelo educador, para que ele possa construí-las ao lado dos alunos.

Com relação às escolas, a psicanálise traz uma grande contribuição para nós, educadores, no sentido de ensinar que a verdade do sujeito é da ordem do

inconsciente e que, pelo fato de esse sujeito ser dividido, não podemos esquadrihá-lo, controlá-lo, treiná-lo de acordo com a nossa vontade, pois sempre vai escapar algo.

Nesse sentido, devemos buscar uma educação para o sujeito, conforme propôs Kupfer (2000), que respeite o estilo do sujeito aprender por ser o seu modo próprio, único, de escrever, de falar, de se posicionar, assim, “neste caso, o estilo será a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser.” (KUPFER, 2000, p. 129).

Uma escola que trabalha *na* cidadania compreende a diversidade não apenas na aparência, no aspecto físico, mas também a diversidade no campo das diferenças das subjetividades. Vê o estudante enquanto um sujeito pulsional e faz a intermediação dos recursos disponíveis na escola para o desvio das pulsões agressivas do outro, incentivando a formação de laços identificatórios entre eles.

Nesse sentido, percebe-se a relevância dos educadores conhecerem os princípios que a teoria psicanalítica traz para a educação. Penso que a escola, antes de oferecer conhecimentos científicos, é um lugar onde a criança se insere no social, constrói suas relações de pertença, se depara com as suas diferenças e as diferenças do outro, subjetivando-se.

Assim, há que se destacar a importância de se considerar esses aspectos nos programas de formação de professores. Segundo Speller (2004), diante do processo educativo, o professor posiciona-se diante de três crianças: a criança recalcada nele, o aluno frente a ele e a criança que ele quer que esta última seja mediante seu ideal de criança. A partir dessas considerações, notamos a complexidade que se estabelece na relação do professor com o seu aluno em sala de aula e acredito que o estudo das contribuições que a psicanálise traz para a educação é altamente oportuno para colocarmos em prática na escola dos dias atuais.

Acatando a recomendação de Paulo Freire, na epígrafe deste epílogo, é preciso que, ao assumirmos a educação, possamos diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos, implicando-nos no discurso de sua defesa.

Longe de esgotar as reflexões que se fazem presentes, encerro com Michel Foucault que outrora disse: *Ao invés da grande revolução, pequenas revoltas diárias...*

REFERÊNCIAS

AIZA, Maria Aparecida de Souza. **Desvelando a exclusão de jovens negros: o ponto de vista dos excluídos.** Cuiabá: UFMT, Instituto de Educação, dissertação (Mestrado em Educação), 2003. 96 p.

ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** 7. edição. Campinas: Papirus, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar.** 2. edição. São Paulo: Papirus, 1998.

APRENDIZ. **ECA completa 17 anos, mas direitos ainda são violados.** <http://aprendiz.uol.com.br/content.view.action?uid=c0c7f3830af47010006835fb805dbe83>. Acesso em: 15 jul. 2007a.

APRENDIZ. **Infância e Juventude: situação de abrigos preocupa MP.** <http://aprendiz.uol.com.br/content.view.action?uid=339377e90af4701000a89ce3ae09881b>. Acesso em: 30 abr. 2007b.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Tradutora: Dora Flaksman. 2. edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Cultura e rituais em educação. In: PORTO, Maria do Rosário Silveira et al (org). **Tessituras do Imaginário: cultura e educação.** Cuiabá: Edunic/CICE/FEUSP, 2000.

BANDEIRA, Maria de Lourdes; OLIVEIRA, Suze S. **Pluralismo, Educação e Cidadania.** Relatório final do projeto de pesquisa. Programa de Mestrado em Educação. Universidade de Cuiabá, 2003.

BANDEIRA, Maria de Lourdes et al. **Margens da escolaridade: relato de oito crianças atendidas com reforço escolar numa instituição de assistência social.** In: III Encontro sobre Imaginário, Cultura & Educação. Anais. São Paulo: FEUSP, 2003. p. 75-76.

BANDEIRA, Maria de Lourdes; FREIRE, Otávio. **Antropologia: uma introdução.** Fasc. 1. Cuiabá: EdUFMT: 2006a.

BANDEIRA, Maria de Lourdes; FREIRE, Otávio. **Antropologia: três categorias do pensamento antropológico.** Fasc. 2. Cuiabá: EdUFMT: 2006b.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Educação para a formação de autores-cidadãos. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARIANI, Isabel Cristina et al. **O professor e o aluno em liberdade assistida: um estudo exploratório**. In: Revista Psicologia Escolar e Educacional, vol. 9, n.1. Campinas, jun. 2005.

BEZERRA JR., Benilton. **Psicanálise e práticas comunitárias**. In: 1º Congresso Brasileiro de Psicologia da Comunidade e Trabalho Social. Anais. Tomo 2. Agosto, 1992.

BIRCK, Wilce de Fátima Calazans. **As práticas excludentes do cotidiano das escolas públicas de Cuiabá**. Cuiabá: UFMT, Instituto de Educação, dissertação (Mestrado em Educação), 2003. 119 p.

BLEGER, José. **Temas de Psicologia** – entrevista e grupos. 3. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade** – e outros escritos morais. São Paulo: Unesp, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 37. reimpressão. São Paulo-SP: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/1990.

CALLIGARIS, Contardo. Sociedade e Indivíduo. In: FLEIG, Mario (org.) **Psicanálise e Sintoma Social**. 2. edição. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1997.

CAMARGO, Ana Carolina Soares de. **Educar: uma questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CUIABÁ. **Regulamento Interno da Casa de Retaguarda**, 2001.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação**: na política educacional do presente, a garantia do futuro, 2000.

DIAS, Sandra. **Educação e Inclusão: projeto moral ou ético**. Revista Educação e Subjetividade: inclusão – exclusão/Grupo de Pesquisa do CNPq, Faculdade de Educação, PUC-SP. Ano I, n. 2, p. 13 – 42. São Paulo: EDUC, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário**. 3. edição. Curitiba: Positivo, 2004.

FIGA, M. Esperanza. As outras crianças. In: LARROSA, Jorge; LARA, Núria Perez de (orgs.). **Imagens do Outro**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na Civilização. (1930). **Obras Completas**. Edição *standard* brasileira. 2. edição. Rio de Janeiro: Imago, 1995. Volume XXI, p. 81-171.

FREUD, Sigmund. Psicologia de Grupo e Análise do Ego. (1921). **Obras Completas**. Edição *standard* brasileira. 2. edição. Rio de Janeiro: Imago, 1995. Vol. XVIII, p. 91-179.

FUKS, Betty Bernardo. **Freud e a Cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. 5. edição. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Cortez, 2005.

GUARESCHI, Neuza M. de Fátima; HÜNING, Simone M. **Tecnologias de governo: constituindo a situação de risco social de crianças e adolescentes**. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.2, pp. 41-56, Jul/Dez 2002. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 26 abr. 2006.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. edição. São Paulo: Summus, 1998.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **A Educação (não) é tudo**. Estilos da Clínica. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Vol. VIII, n. 15. São Paulo, USP-IP, 2º. Semestre, 2003.

MAIOLINO, Ana Lúcia Gonçalves; MANCEBO, Deise. **Análise histórica da desigualdade: marginalidade, segregação e exclusão**. Revista Psicologia & Sociedade; 17 (2): 14-20; mai/ago. 2005. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 19 fev. 2007.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 6. edição. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIN, Isabel Kahn et al. **Debate: Psicanálise e Políticas Públicas**. In: Correio da Associação Psicanalítica de Porto Alegre - APPOA. Porto Alegre, n. 158, jun. 2007.

MINNICELLI, Mercedes S. A novela social sobre a infância desamparada. In: **Estilos da Clínica**. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Vol. 1, n. 1. São Paulo: USP-IP, 1996.

MOREIRA, Gisele Machado da Silva. **A criança com câncer vivenciando a reinserção escolar: estratégias de atuação do psicólogo**. Ribeirão Preto-SP:

USP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, dissertação (Mestrado em Educação), 2002. [??] p.

MRECH, Leny Magalhães. **Os estereótipos e preconceitos dos professores à luz da educação inclusiva e da psicanálise.** Disponível em www.educacaoonline.pro.br/art_os_estereotipos.asp. Acesso em: 26 abr. 2006.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Exclusão social – o que ela explica? In: VALLE, Lílian do. (org.). **O mesmo e o outro da cidadania.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA, Maria Cecília Rodrigues de. **O processo de inclusão social na vida de adolescentes em conflito com a lei.** Ribeirão Preto-SP: USP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, dissertação (Mestrado em Educação), 2002.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo.** Brasília-DF: Paralelo 15; São Paulo-SP: Editora Unesp, 1998.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary. (org.) **História das Crianças no Brasil.** 6. edição. São Paulo: Contexto, 2007.

PASSOS, Luiz Augusto. **Cultura e Educação.** In: IX Congresso Internacional EAD/Consórcio-Rede Interamericano de Educação à Distância CREAD 2005/Mercosul. Niterói, 20-22 de julho de 2005. 8 p. [mesa redonda].

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O relacional e o seu avesso na ação do bom professor. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. (org.) **A psicanálise escuta a educação.** 2. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. edição. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

POLI, Maria Cristina. **Clínica da exclusão:** a construção do fantasma e o sujeito adolescente. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. **Subjetividade e Cultura:** a contribuição da psicanálise ao debate. Disponível em www.anped.org.br/reuniões/29ra/trabalhos_encomendados/GT20. Acesso em: 12 abr. 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Ministério Público.** Disponível em <http://www.mp.rs.gov.br/infancia.htm> Acesso em: 05 abr. 2007.

SAYÃO, Rosely. **Educação e prática de cidadania.** Disponível em www.blogdaroselysayão.uol.com.br Acesso em: 22 mar. 2007a.

SAYÃO, Rosely. **Educação para a cidadania.** Disponível em www.blogdaroselysayão.uol.com.br Acesso em: 02 abr. 2007b.

SER E TER. Produção de Nicolas Philibert. Brasil: Videofilmes, 2002. dvd.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **O impacto da institucionalização na infância e na adolescência**: uma revisão de literatura. Revista Psicologia & Sociedade; 18 (1): 71-80; jan/abr. 2006. Disponível em www.scielo.br. Acesso em: 11 jan. 2007.

SILVA, Ieda Prates da. **Interfaces da violência**: família, escola e instituições públicas de saúde. In: IV SEMINÁRIO SOBRE VIOLÊNCIA E SEGURANÇA PÚBLICA EM MATO GROSSO – “EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA”, 2006, Cuiabá: UFMT, 2006. Mimeografado.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. **Professoras em Peixoto de Azevedo/Mato Grosso**: das vicissitudes de ser mulher, uma história por contar. São Paulo: USP, Faculdade de Educação, tese (Doutorado em Educação), 2002.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. **Psicanálise e Educação** – caminhos cruzáveis. Brasília: Plano Editora, 2004.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. **Alguns subsídios freudianos para pensar a violência nas escolas**. In: Revista de Educação Pública. Edição n. 27: Janeiro / Abril. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2006.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. **Plano de curso do seminário temático “Cultura em Freud: subsídios para pensar a educação”**. Cuiabá: UFMT/PPGE, 2007. Mimeografado.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. **A Psicanálise escuta alunas de Pedagogia**. Cuiabá: EdUFMT, 2007b.

TRIVIÑOS, Augusto M. Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais** – a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.

VALLE, Lílian do. Cidadania e escola pública. In: VALLE, Lílian do (org.). **O mesmo e o outro da cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WINNICOTT, Donald W. **Privação e delinquência**. 4. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZAVALLA, Rodrigo. **Escola torna-se modelo em educação inclusiva**. Disponível em <http://aprendiz.uol.com.br> Acesso em: 16 mar. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Diário de Campo

Cuiabá, 03 de agosto de 2006.

Retornei à Casa de Retaguarda para iniciar a coleta de dados com as meninas. Fui recebida pela secretária Lúcia. Expliquei-lhe o objeto de minha pesquisa. Ela achou o tema muito interessante para a Casa e para as meninas. Caminhei pela Casa e pude notar que ela foi toda reformada neste ano. A estrutura física está bem diferente daquela que eu conhecia. As paredes foram pintadas em tom verde claro, a cor aderida pela gestão atual do Prefeito Wilson Santos. A impressão que tive foi que a configuração da Casa com cercas, grades e até guarita, inspirava uma prisão disfarçada. Fiquei surpresa ao saber que a Casa está recebendo também meninas com histórias de infração (assalto, tráfico de drogas) e prostituição. Até onde eu sabia e conforme previsão regimental, a Casa recebia apenas meninas em situação de vulnerabilidade (exploração, maus tratos, abusos, negligências, crueldades, opressão, violência e gestantes). As pessoas da Casa sempre foram enfáticas ao informarem que a Casa não recebe meninas infratoras. Tomei contato também com a informação de que algumas meninas têm fugido da Casa pulando o muro, voltando para a rua e integrando-se a outros grupos. Marquei um encontro inicial com todas as meninas numa manhã de sábado (9:00 h, dia 12/08) para me apresentar a elas e expor os objetivos da pesquisa para posteriormente entrevistar cada uma.

Cuiabá, 22 de agosto de 2006.

No dia 09/08 (quarta-feira) liguei na Casa para saber se estava tudo certo para o encontro com as meninas no sábado e também para falar a respeito do instrumento particular de cessão de direito sobre depoimentos autobiográficos das meninas. A secretária me informou que deveria procurar a Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano para solicitar a concessão do espaço da Casa para a minha pesquisa. Nessa ocasião, ela me convidou para participar de uma reunião na Secretaria que aconteceria na quinta-feira (10/08) no período da

tarde. A referida reunião tinha como objetivo discutir os espaços das instituições municipais que poderiam servir como possíveis campos de estágio para os alunos do curso de Psicologia da Unic. Nessa ocasião, tive a oportunidade de ouvir as propostas de trabalho da secretaria quanto à implementação de ações para os abrigos municipais e também de apresentar a minha intenção de pesquisa. Fui bastante acolhida pela equipe técnica da secretaria. A diretora de políticas me solicitou uma apresentação oficial feita pelo nosso Programa de Pós-Graduação. Enquanto não houvesse uma resposta oficial do secretário eu não poderia iniciar nenhum tipo de trabalho na Casa. Foi, então, que desmarquei o encontro com as meninas até que a situação fosse definida. Na segunda-feira seguinte (14/08) levei o ofício assinado pela coordenadora do Programa e pela minha orientadora. Na quinta-feira (17/08) o secretário municipal Prof. Edivá Pereira Alves já havia deferido o pedido e na sexta-feira (18/08) a Diretora de Políticas expediu a autorização para que eu levasse até a gerente da Casa, Sra. Genilda. Nesse mesmo dia fui à Casa levar a autorização e agendar o início do trabalho. Marquei para segunda-feira (21/08) o primeiro contato com as meninas. Nesse dia, no período da manhã, reuni com as 10 meninas que estavam na Casa naquele período. Apresentei-me, elas se apresentaram, conversamos um pouco e depois, individualmente, conversei com cada uma delas obtendo dados pessoais iniciais que foram registrados em uma ficha. No período da tarde, fiz o mesmo procedimento com 5 meninas. Ao final, quando já estava quase indo embora chega uma menina que eu ainda não havia conhecido. Ela chegou muito agitada e chorando, reclamando que a Casa é horrível, que é uma prisão, que ela não agüenta mais viver ali. Falou tudo isso um tanto quanto agressiva. Chegou na sala e fechou as janelas e a porta querendo isolar a participação daquelas que estavam fora da sala. Como percebi que ela estava muito exaltada (e confesso que essa exaltação me causou certo desconforto), pedi a ela para conversarmos noutro dia, pois quando ela chegou, eu já estava indo embora. Ela aceitou. Marquei o meu retorno à Casa na quarta-feira (23/08) para que pudesse assimilar as histórias ouvidas. São muitas histórias tristes de perdas, violências vividas, abandonos, negligências parentais na vida dessas meninas. No momento da entrevista inicial, em alguns momentos fiquei bastante emocionada, noutros surpresa com experiências que jamais imaginava que podia passar uma criança.

Cuiabá, 24 de agosto de 2006. (quinta-feira)

Não pude retornar à Casa na quarta-feira devido a morte de pessoa da família. Retornei na quinta-feira (24/08) com o propósito de confirmar com a secretaria da Casa as informações prestadas pelas meninas no momento do preenchimento da ficha contendo seus dados pessoais. Ao chegar na Casa, não encontrei ninguém da administração e fui recebida por uma monitora que logo recolheu as meninas na sala de oficina para que eu pudesse começar o trabalho com elas. Momento de replanejar alguma outra atividade. Não queria começar as entrevistas sem a checagem das informações das fichas. Então, aproveitei que lá estavam todas elas reunidas e estimulei um bate-papo acerca das questões da escola. Solicitei que me levassem os cadernos para que eu pudesse dar uma olhadinha. Elas o fizeram com o maior prazer. Olhei caderno por caderno junto com cada menina procurando valorizar a produção de cada uma delas. No meio de nossa atividade, recebemos a visita das estagiárias de psicologia da Unic que estavam conhecendo a Casa para criar e desenvolver um projeto de atendimento psicológico das meninas na própria Casa. Elas foram embora e continuei minhas observações nos cadernos. Muitas das meninas têm dificuldade para escrever, embora estejam matriculadas em 2ª e 3ª séries e por isso, se sentem envergonhadas ao apresentarem suas produções. Após, solicitei a permanência de duas meninas que eu ainda não havia preenchido a ficha de dados pessoais. Ao final da manhã, enquanto eu estava ainda na sala de oficina, a coordenadora da Casa chegou e disse que me colocaria diretamente com o motorista da Casa para buscar vaga e matricular as meninas nas escolas. Disse a ela que eu não poderia assumir esse encargo visto que estou na posição de apenas observadora e que gostaria de acompanhar a monitora da Casa que é responsável pela tarefa. Ela entendeu perfeitamente e marcou para o período da tarde (13h30min) a nossa saída. Saímos com a Kombi lotada: deixamos 2 meninas no dentista, 2 na escola cuja aula estava começando às 14 horas por causa da baixa umidade do tempo, 2 no sentinela para atendimento psicoterápico. Fomos (eu e a monitora Cidinha) até a EE P. T. para buscar o atestado de transferência de G. Ao chegarmos na escola, disseram-nos que o dito documento não estava pronto, pois na escola fazia um mês, segundo a coordenadora, que estava sem secretária. Ela se comprometeu em deixar pronto até

o dia seguinte. Como estávamos no Coxipó, o motorista foi buscar verduras no Programa Mesa Brasil, enquanto isso, ficamos no CRAS do Tijucal para buscar uma avaliação de L. que já estava sendo reintegrada à família. Chegando lá, ficamos sabendo que o documento não estava pronto devido às reformas no prédio e que o mesmo ficaria pronto apenas após uns 30 dias. Retornamos para buscar V. e G. que estavam nos esperando no Programa Sentinela. A V. veio na Kombi muito falante, contando sobre um bolo que havia feito com a psicóloga e dando a notícia que ia embora da Casa de Retaguarda para a casa dos avós. A G. como sempre, muito calada, apenas respondia o que era perguntado a ela. Paramos na EE D. para verificar se havia vaga para G. na 5ª série. Conversamos com a coordenadora da escola que acenou positivamente solicitando que levássemos os documentos pertinentes à matrícula. Como já estava próximo da hora da saída do turno vespertino, ficamos aguardando o sinal bater para que já levássemos a J. para a Casa. Fomos buscar as duas meninas que haviam ficado no dentista. A kombi nos deixou (eu, a V., a G. e a J.) na Casa e logo foi buscar as demais meninas nas outras escolas. Na Casa, fui conversar com a Genilda e marcar a agenda para o dia seguinte.

Cuiabá, 25 de agosto de 2006. (sexta-feira)

A agenda do dia era buscar vaga em alguma escola do Bairro Santa Isabel para a C. e buscar a transferência da G. na EE P. T. A C. e havia sido recém integrada em uma família substituta que solicitou que a Casa providenciasse a documentação para sua matrícula. Eu e a monitora (Bertolina) fomos primeiramente na Escola Alina Tocantins (última escola freqüentada por C. antes de ir para a Casa de Retaguarda) solicitar um atestado de freqüência da menina C. Conversamos com a Coordenadora que nos informou que na pasta da menina não havia nenhum histórico que poderia subsidiar a transferência pois estavam faltando dados de aproveitamento e freqüência. Tomei a pasta para observá-la e encontrei um encaminhamento da uma escola anterior dizendo que ela poderia matricular-se na 3ª série sem, contudo, apresentar dados de freqüência e aproveitamento. Sugeri que a escola Alina Tocantins relatasse tudo isso num documento e solicitasse que a escola que a recebesse fizesse uma reclassificação. A coordenadora ficou encarregada de explicar a situação para a secretária da escola que estava ausente e providenciar o

dito documento para o dia seguinte. Saindo dali, fomos visitar as duas escolas do Bairro Santa Isabel para verificar a disponibilidade de vaga para a C. Em nenhuma das duas escolas encontramos vagas: a EMEB M. E. B. só trabalha com crianças até a 2ª série e disse a secretária que estava com as salas lotadas. A EMEB R. P. B. trabalha com salas de superação de no máximo 20 crianças. Estas salas de superação destinam-se a crianças com defasagem idade-série. Segundo a Diretora da escola, trata-se de uma iniciativa para atender as crianças que estiveram muito tempo fora da escola por motivos diversos e que podem estar com problemas na justiça. Normalmente, é o conselho tutelar que encaminha as crianças para essas salas. A diretora demonstrou-se bastante desalentada com o andamento da sala, dizendo que as crianças são muito problemáticas e que as famílias não dão o mínimo de acompanhamento. Disse ainda, que a escola não trabalhará no ano que vem com essas salas. (SERIA INTERESSANTE INVESTIGAR O QUE PODE ESTÁ ACONTECENDO NAS SALAS DE SUPERAÇÃO DA ESCOLA R. – Marcar entrevista com a diretora). Eu e a monitora Bertolina fomos a pé de uma escola para outra cuja distância é de uma quadra. Enquanto andávamos perguntei à Bertolina que impressões ela tinha a respeito das escolas das meninas, se havia presenciado alguma situação de violência, preconceito, rejeição... Ela me disse que nunca percebeu nada em relação a essa questão, ela disse que as próprias meninas é que se colocam como tal, “isso é elas mesmas que apresentam”. O tempo passou muito rápido, ao sair da Escola R., fomos buscar duas meninas que estavam fazendo consulta no Hospital Julio Muller e depois as meninas na saída das escolas. Chegamos na Casa de Retaguarda e já era hora do almoço. Conversei um pouco com a Coordenadora da Casa e fui convidada para almoçar com elas na Casa. No refeitório as meninas sentam-se juntas, com exceção de uma ou duas que preferem ficar sozinhas. O cardápio era arroz com galinha, feijão e salada de brócolis com tomates e suco de uva. Após o almoço, solicitei para reunir-me com elas na sala da oficina para entregar o caderno de anotação sobre a vida na escola. Trata-se de um pequeno bloco que organizei para que cada uma registrasse sua vida na escola (como se sentiu na chegada na escola, como foi recebida, situações de alegria e de tristeza na escola, colegas, professores, aulas, tarefas e provas, hora do lanche, amizades, entrada e saída da escola, festas na escola, preconceitos e violências). Elas se entusiasmaram com o material. Solicitei que escrevessem o nome, escola e

série em que estudavam. Combinamos para que elas me entregassem no dia 25 de setembro, exatamente um mês depois.

Cuiabá, 28 de agosto de 2006. (segunda-feira)

Cheguei na Casa por volta das 8 horas e fui conversar com a Genilda. Quis saber dela detalhes mais precisos acerca da C. Genilda me informou que C. vivia com a mãe numa situação de vulnerabilidade: O pai alcoólatra falecido, mãe deficiente e aposentada que não tinha autoridade sobre a menina, em função disso, a juíza destituiu o pátrio poder da mãe. C. foi pega numa casa de prostituição e levada para a Casa de Retaguarda. Neste mês, foi integrada numa família substituta. Expliquei para a Genilda que a partir daquele dia iniciaria as entrevistas com as meninas e que gravaria todas elas. Ela entendeu e concordou deixando-me inteiramente à vontade. Solicitei o documento assinado de cessão de direito autobiográfico das meninas e ela me disse que estaria providenciando. Investiguei um pouco mais sobre a imagem que ela tem acerca da expressão “meninas em situação de risco social”. Ela me descreveu algumas situações que referendam a imagem que tem: meninas sozinhas, menores em casa sem ninguém, no sinaleiro, na rua para namorar, em ponto de droga, na rodoviária. Para Genilda, a Casa de Retaguarda é uma casa de reeducação e ela trabalha para isso. Entende que talvez não seja esse o entendimento da secretaria. Disse-me que a monitora estava me aguardando para fazer a matrícula da G. na Escola D. F. Então, fomos até a escola, eu e a Monitora Bertolina. Na secretaria fomos prontamente atendidas pela coordenadora e a secretária da escola. Em nenhum momento percebi rejeição pelas meninas. A secretária apenas solicitou que a Casa providenciasse com urgência os documentos para matrícula, principalmente o histórico escolar, para que a coordenadora pudesse orientar os professores acerca do nível de rendimento da G. A secretária revelou que é um grande problema a situação das meninas da Casa de Retaguarda justamente por isso, por não terem o histórico da documentação escolar em dia. Ela então, foi a 28ª matriculada na 5ª série C, período matutino. Saindo de lá fomos buscar a K. que estava em psicoterapia de grupo no Capsi e voltamos para a Casa. Nessa manhã, iniciei o processo de entrevista com a K. Na terça-feira a G. iria voltar a estudar. Combinei com a Genilda que gostaria de observar a chegada da menina na escola e que esperaria a G. na EE D. F. por volta das 7 horas da manhã.

Cuiabá, 29 de agosto de 2006. (terça-feira)

Cheguei à escola por volta das 06h50min. Aguardei alguns minutos e lá vem a G. acompanhada pela D. que também estuda nessa escola na 6ª série. Cumprimos-nos e acompanhei a D. até a sua sala para deixar os seus cadernos e depois ela nos conduziu até a sala da G., na 5ª série C. Chegando lá, ela foi procurar uma carteira para acomodar o seu caderno que recebeu da funcionária da Casa. O tempo estava meio friozinho e como a G. chegou à Casa com a roupa do corpo, a D. emprestou para ela a sua única blusa de frio, ficando ela sem agasalho. Achei um gesto muito bonito da D. e bastante solidário, pois ela ficou com a G. até dar o sinal de entrada e saiu de lá combinando se encontrarem na hora do recreio. G. pediu que ela lhe trouxesse uma caneta preta, pois ela gosta de escrever com caneta dessa cor. Ela disse que levaria. D. aparenta ser uma menina bastante sociável, cumprimenta todo mundo e é por eles cumprimentada. Após o sinal de entrada, ainda fiquei um pouco na porta da sala da G. até o professor chegar. Ele se apresentou, eu me identifiquei e apresentei a nova aluna que recebeu dele um “seja bem vinda”. Os colegas de sala olhavam com uma curiosidade natural de ver a pessoa pela primeira vez. Fui me apresentar para a coordenadora pedagógica da escola expondo o meu trabalho de pesquisa. Saí de lá, fui direto para a Casa de Retaguarda. Conversei um pouco com a Lúcia, tomei um cafezinho e logo iniciei as entrevistas. Nesse dia, entrevistei quatro meninas: L., E., J. e G. Fiquei surpresa quando uma das entrevistadas me informou que a A. G. foi presa e levada para o lar da Menina Moça, no Complexo Fazendinha. Ela estava com ordem expressa de prisão do juiz. As meninas contaram isso com muita naturalidade. Mais tarde a Lúcia me confirmou a informação.

Cuiabá, 30 de agosto de 2006. (quarta-feira)

Hoje cheguei a Casa e as meninas já estavam reunidas com as estagiárias de psicologia. O tema do encontro foi “Carinho”. Conversei um pouco com a Lúcia, tomamos um cafezinho. Nessa conversa pude perceber como as “cuidadoras” dessas meninas também não têm uma vida muito fácil. A Lúcia, por exemplo, trabalha no período das 6 h às 12 h de segunda a sexta-feira e seu salário

é de 360,00. Ela me relatou uma situação em que ela foi agredida por uma das meninas (11 anos) que jogou um copo de água em sua cara por se sentir contrariada. Lúcia, como qualquer outra “cuidadora”, não pode reagir. Ela me disse que foi orientada para levar a menina na Delegacia da criança e adolescente e registrar a ocorrência. Nessa manhã, entrevistei mais duas meninas: A. e R. Após as entrevistas gravadas, ligo o gravador para que elas ouçam a própria voz na entrevista. Elas adoram. Algumas se surpreendem com a voz, às vezes gostam, outras vezes acham a voz estranha no gravador. Terminadas as entrevistas, combinei com a Lúcia que voltaria no dia seguinte no período da tarde.

Cuiabá, 31 de agosto de 2006. (quinta-feira)

Depois que iniciei a pesquisa na Casa de Retaguarda, não paro de pensar nas meninas um momento sequer. Sinto-me totalmente envolvida com a problemática estudada. Não estava previsto eu ir à Casa no período da manhã. No entanto, algo me impulsionava para lá. Tive que me conter, pois a minha agenda na Casa estava marcada para o período da tarde onde eu encontraria as meninas que eu ainda não havia entrevistado. Apenas liguei para saber se estava tudo bem, pois segundo a coordenadora da Casa as coisas mudam de cenário de uma forma muito rápida. Aproveitei para fazer uma revisão da metodologia e organizar as notas de campo e os meus instrumentos de pesquisa. Cheguei na Casa por volta das 12:50 h. A coordenadora estava reunida com as demais funcionárias da Casa e solicitou que eu entrasse na sala para me apresentar para duas monitoras que estavam voltando das férias. O pessoal da Casa está contribuindo bastante com o meu trabalho, cooperando com a disponibilidade do espaço para as entrevistas com as meninas e me convidando para acompanhar as decisões sobre assuntos relacionados à escola delas. Nessa ocasião, a Genilda me situou a respeito da matrícula da C. e me convidou para acompanhar a Lúcia até a escola para verificar a transferência da menina para uma outra escola no bairro Santa Isabel onde vai morar com a mãe substituta. Eu, Lúcia e Bertolina fomos até à escola. A situação da documentação escolar de C. está complicada pelo seguinte: Antes de ela ir para a Casa de Retaguarda, a menina estava matriculada numa escola que nunca frequentou. Essa escola não tinha nenhum registro de freqüência e aproveitamento da menina, ou seja, ela apenas matriculou-se e nunca frequentou, segundo a escola. A escola

anterior expediu uma transferência cujo relatório de aproveitamento do ciclo indicava que ela havia concluído a 3ª etapa do 1º ciclo, ou seja, a 2ª série. Ocorre que, quando ela foi para o abrigo, não levou nenhuma documentação escolar. A Casa informou que não havia localizado nada que pudesse registrar sua trajetória escolar até então. Somente viemos descobrir a transferência de uma escola para outra agora neste mês. Segundo a Casa, dada à urgência de reinseri-la no processo de escolarização, solicitaram à escola que fizesse um teste e “enquadrasse” a aluna em uma série que pudesse acompanhar. C. foi matriculada na 2ª série, pois, segundo o pessoal da Casa e da própria escola, ela ainda não estava totalmente alfabetizada – escrevia, mas não lia. Quando surgiu a adoção da menina, a mãe substituta solicitou sua transferência para uma escola no Bairro Santa Isabel, onde mora. Foi aí, então, que a escola solicitou a documentação anterior para regularizar sua matrícula e assim, expedir sua transferência. Quando a funcionária da Casa foi percorrer o caminho da trajetória escolar de C., descobriu a transferência que habilitava a menina a cursar a 3ª série. Nesse momento, a escola se deparou com uma situação atípica, pois se legalmente ela havia sido promovida para a 3ª série, nenhuma escola poderia voltar a menina de série, o que acabou acontecendo na última escola freqüentada. A secretária da escola solicitou um prazo para discutir a questão com a assessora pedagógica e, assim, definir a situação de C. Saímos da escola com a expectativa do problema ser resolvido na próxima semana, pois a menina estava sem freqüentar escola. Ao despedirmos da secretária, ela disse uma coisa muito marcante: “Nós não podemos aceitar matrícula sem documentação. Só fazemos isso para ajudar com que a menina não fique sem estudar”. Voltei para a Casa, relatei a situação para a Genilda, conversamos um pouco e logo fui entrevistar a D., após aguardá-la a terminar de limpar a casa juntamente com duas monitoras. Na Casa, todas as meninas trabalham com escalas de tarefas: lavar uniformes (que são coletivos), limpar os quartos e banheiros, as salas e a cozinha. D. me disse que ela aprendeu muita coisa na Casa: a lavar, cozinhar, limpar, fazer crochê, pintar guardanapo. Acha que não vai passar apertado na vida quando sair dali, pois vai poder ganhar um dinheirinho com esses trabalhos. No meio da entrevista com D. o gravador digital parou porque estava com a memória cheia, então continuei a entrevista fazendo as anotações que julgava pertinente. Não consegui pegar a fala na íntegra e por isso encerrei as entrevistas.

Cuiabá, 05 de setembro de 2006. (terça-feira)

Fui à Casa logo de manhã para entregar para a Dona Bertolina o esterco que eu havia prometido para que ela pudesse melhorar a horta da Casa. Deixei também um maço grande de couve. Cumprimentei todas e fiquei sabendo através da Lúcia que a K. havia sido reintegrada à família. Despedi-me e fui para a universidade assistir a uma palestra da Prof^a. Moema sobre pesquisa qualitativa e quantitativa. Voltei à Casa por volta das 12:40h com o intuito de entrevistar as meninas que estudam no período da manhã. Chegando lá, a Genilda me disse que os documentos de transferência para a matrícula da C. estavam prontos e que a matrícula dela seria providenciada naquela tarde me convidando para acompanhar a funcionária da Casa até a escola. Dei uma olhada na transferência dada pela escola e verifiquei que a escola a transferiu para a mesma série em que estava cursando (3^a etapa do 1^o ciclo, ou seja, 2^a série). Não sei como essa escola se virou com a transferência dada pela escola anterior (1^a etapa do 2^o ciclo, ou seja, 3^a série). Genilda me mostrou, pela primeira vez, a pasta de uma das meninas, contendo todo o histórico de vida da abrigada. Constatei que nenhuma menina podia sair da Casa para atividades fora da rotina sem autorização judicial, como por exemplo, visitar um parente, participar de uma aula extra na escola, de um treino esportivo fora do horário de aula, etc. Enquanto a Kombi não chegava para nos levar, aproveitei o tempo para entrevistar a S. Foi uma das melhores entrevistas que realizei até então. A S. tem uma linguagem muito bem articulada e minha interação com ela foi muito boa. Ao término da entrevista que durou uns 36 min, desliguei o gravador e disse-lhe o que pensava a seu respeito, que era uma menina muito esperta e madura, que apresentava uma linguagem muito boa e que o seu problema (conflitos com mãe e pai por não aceitar os limites e regras da casa) diante o quadro de vida das outras abrigadas era bastante suave. Percebi que naquele momento pude tocá-la e ao mesmo tempo me emocionar. Despedi-me de S. e fomos (eu e a Odete) providenciar a matrícula da C. na escola do Bairro Santa Isabel. Na primeira vez que estivemos nessa escola a secretária foi logo dizendo que não havia vaga para a segunda série, logo após a funcionária se identificar. Hoje, a mesma secretária demonstrou certa resistência, sugerindo que buscássemos vaga em outra escola, pois a Caroline encontra-se fora da idade-série (11 anos na 2^a série) e que essa diferença dá muito trabalho para a escola. Ela relatou um caso da escola ter recebido uma criança

oriunda do Lar da Criança que deu muito trabalho para o professor e para a escola como um todo, pois essa criança batia nos colegas e causava muita confusão. A postura da secretária foi me dando muita irritação, pois eu sentia claramente a rejeição no olhar e na postura da moça. Foi então que eu não agüentei e fiz uma intervenção deixando claro para ela que a C. não se tratava de uma menina delinqüente. Percebi que ela ficou um pouco mais tranqüila com essa informação. A Odete entregou a ela os documentos da menina em cujo dossiê encontrava-se a solicitação de vaga do promotor de justiça. A secretária olhou, leu cada um e solicitou que voltássemos no dia seguinte para efetivar a matrícula da menina e falarmos com a coordenadora da escola. Alegou que não decidia nada sozinha e que precisava discutir pelo menos com a coordenadora pedagógica, uma vez que a diretora encontrava-se em férias. Conseguimos com que ela confirmasse que havia vaga para segunda série no período vespertino. Saímos de lá com a expectativa do dia seguinte.

Cuiabá, 06 de setembro de 2006. (quarta-feira)

Cheguei à Casa por volta das 7:45 horas. Conversei com a Lúcia e ela me informou que a R. havia sido reintegrada à família na tarde de ontem. Lúcia solicitou à Dona Bertolina que fosse à escola para fazer a matrícula da C. e disse-lhe que eu a acompanharia. De início, Lúcia entregou os documentos em minhas mãos como se eu estivesse assumindo o encargo da tarefa. Tive que lembrá-la que eu apenas estava acompanhando o processo como observadora e que não me competia tal papel. Ela demonstrou aquiescência e logo se dirigiu à Bertolina que, por sua vez, não estava informada da situação de matrícula da menina. Ela foi certamente com a garantia de que eu a instruiria do assunto. Vejo que falta à Casa a gestão da vida escolar das meninas. Não existe uma pessoa que cuide especialmente da questão, até para se tornar como referência de contato com as escolas. Uma das escolas já havia reclamado sobre isso há algum tempo atrás, apontando que a Casa não comunicava à escola situações peculiares às meninas. Hoje mesmo, havia um bilhete da escola da S. para que os responsáveis fossem buscar suas notas bimestrais. Não há uma pessoa específica para fazer isso e, como faltava carro e funcionária, decidiu-se por ir buscar o boletim da menina em uma outra hora. A todo o momento, S. lembrava o horário para que não atrasassem

à reunião e, por fim, ninguém acabou não indo. Bem, fomos à escola para conversar com a coordenadora. Ela nos atendeu com um discurso preparado, dizendo que não podem aceitar crianças fora da idade-série, que foi feito um acordo com as escolas do bairro definindo que essa escola matricularia apenas crianças com idade até 8 anos. Depois disse que uma menina de 13 anos teria muita dificuldade para se adaptar numa sala de crianças de 8/9 anos. Usou de todos os argumentos possíveis para nos convencer que lá não era lugar para ela, embora na escola houvesse vaga. O discurso da coordenadora foi me irritando a tal ponto que não consegui não intervir. Disse-lhe que julgar antecipadamente uma criança dizendo que não vai se adaptar à turma é um problema, baseando apenas na idade dela. A dita coordenadora pintou um cenário de falta de adaptação da C., absenteísmo, indisposição com os colegas, agressividade e rejeição dos pais das demais crianças. Apelou para a LDB, dizendo que a lei enfatiza a questão da “enturmação”, que o lugar para a C. era na sala de superação da outra escola do bairro, que lá ela poderia até acelerar de série, caso tivesse condições de aprendizado satisfatório e ainda garantir vaga para o ano seguinte nessa mesma escola. Indaguei, finalmente, se a não aceitação da matrícula da C. era apenas pela questão da idade e ela afirmou que sim. Propôs até permutar uma criança de até nove anos da outra escola para que disponibilizasse uma vaga para a C. Enfim, não sei bem o que me aconteceu. Senti-me totalmente perturbada com o discurso daquela coordenadora. Percebi que era o momento de me afastar das tratativas dessa questão. Comuniquei minha decisão para a Genilda que, a partir daquele momento, iria acompanhar o caso à distância. Não me competia a resolução do caso e percebi que eu estava me cobrando um resultado. Assim, decidi pelo afastamento. Hoje S. não foi à escola porque estava se sentindo mal, com dor nas costas e cólica na barriga. Percebi a Genilda um pouco tensa, disse-me que a secretaria de assistência social e desenvolvimento humano estava querendo cortar o seu quadro de funcionários alegando que tem muito funcionário (16) para poucas abrigadas. Hoje S. não foi à escola porque estava se sentindo mal, com dor nas costas e cólica na barriga.

Cuiabá, 11 de setembro de 2006. (segunda-feira)

Cheguei à Casa por volta das 8:15 horas e as meninas já estavam reunidas com as estagiárias de psicologia. Planejei entrevistar a A. neste dia, pois os

dados de sua entrevista foram apagados do gravador digital. Como a A. estava em plena dinâmica com as estagiárias, observei que a J. estava fazendo tarefa com uma das monitoras da Casa. Solicitei para participar desse momento enquanto aguardava a A. A J. estava fazendo uma tarefa de português onde tinha que encontrar os encontros consonantais adequados para que as palavras tivessem sentido nas frases. Percebi que quando a monitora se afastou ela deixou a tarefa de lado e somente a retomou quando me aproximei. Ofereci ajuda. Observei que a menina conhecia todos os encontros consonantais e leu muito bem todas as frases com certa desenvoltura. Na medida em que ela acertava, eu a elogiava e assim, percebi que ela foi se empolgando pela tarefa até o seu término. Aproveitei para conversar com a monitora Denise que a estava acompanhando na feitura da tarefa. A interroguei se ela sabia de alguma situação de rejeição pelas meninas da parte de alguma escola. Ela me relatou que certa escola, já havendo sinalizado a disponibilidade de vaga, ligou na Casa e voltou atrás. Enquanto há escolas que aparentemente não apresentam nenhuma desigualdade no tratamento das meninas, há outras em que se percebe isso claramente. Genilda me relatou que solicitou ao Conselho Tutelar do bairro Santa Isabel que fosse à escola desse bairro providenciar a matrícula da C. e pediu que a mãe substituta fosse junto com a conselheira. Ainda não sei o desenrolar dos acontecimentos. No momento em que a A. estava vindo ao meu encontro, a Genilda estava chegando e conversou com ela na minha frente querendo saber o motivo de ela ter batido na irmã G. no final de semana e na sua tentativa de fuga da Casa. Ela não respondia nada, sempre de cabeça baixa. Fomos, então, eu e ela para a sala da informática para a entrevista. A. pareceu-me não muito disposta para a entrevista. Sempre de cabeça baixa e as mãos geladas. Tentei deixá-la bem à vontade e após algum tempo de conversa, quando falávamos a respeito de sua família, disse que tinha muita vontade de sair da Casa para retornar para sua família, pois estava com muita saudade de sua mãe. Nesse momento, começou a chorar. Procurei respeitar esse momento e perguntei-lhe se gostaria de deixar essa conversa para outro dia e ela disse que sim. Dei uma descontraída com ela e logo nos despedimos. Fui conversar com Genilda e expus a situação e ela me disse que era o momento de levar as meninas para visitar a mãe, mesmo sem a autorização da promotoria e me convidou para acompanhá-la. Marcamos para terça-feira pela manhã. Acho muito interessante a forma de Genilda lidar com as meninas, às vezes até transgredindo a ordem da promotoria. É

justamente na convivência com as meninas que ela desenvolve a sensibilidade para perceber a real necessidade de cada uma e o que pode realmente contribuir para as suas vidas. Somente o olhar jurídico não dá conta de resolver a questão dessas meninas em situação de risco. Ela me descreveu que as duas irmãs desenvolveram bastante depois que chegaram à Casa, principalmente a G. Estão mais asseadas e cuidadosas com o próprio corpo, mais desenvoltas e sociáveis. O Conselho as retirou da mãe como medida protetiva, pois a mãe deixava as meninas na rua para ficar em casa com o namorado, além de grande situação de miserabilidade, falta de higiene e saúde. A G. já foi submetida a tratamento odontológico e médico, além de freqüentar sessões de psicoterapia no Programa Sentinela. No entanto, A. que já estava mais acostumada na rua, sente mais falta de casa do que a irmã menor que aparenta estar mais adaptada à nova vida na Casa. A tarde, retornei à Casa para entrevistar a F., G. e K. Cheguei por volta de umas 12:45 horas e as meninas aguardavam a Kombi para levá-las para a escola. A A. estava toda animada e bastante enfeitada com um sapato cor de rosa de bico fino, pronta para ir à escola. Certamente já sabia da visita à mãe no dia seguinte. Cumprimentei a todas e logo fui à sala da oficina para iniciar as entrevistas. G. e K. estavam limpando a Casa. Comecei pela F. que se emocionou bastante quando solicitei suas referências de carinho na família, dizendo-me que nunca recebeu carinho de sua mãe. Chorou intensamente, mas mesmo assim quis continuar a entrevista. Após, falei com K. que também transpareceu a falta de cuidado e afeto da mãe e depois a G., que ao final me pediu umas roupas, calçados e boneca ou bicho de pelúcia. Ela chegou na Casa sem nada, pois o padrasto, além de abusa-la sexualmente, queimou todas as suas roupas. Disse a ela que ia verificar com a Genilda o procedimento para que eu pudesse colaborar com essas roupas.

Cuiabá, 12 de setembro de 2006. (terça-feira)

Cheguei bem cedinho na Casa. Dona Bertolina e o motorista estavam me aguardando para levarmos a A. e a G. a uma visita à casa da mãe. A Genilda me convidou e aceitei ir para observar o contexto de vida dessa família. As meninas estavam numa alegria tamanha. Entraram na kombi saltitantes e com um enorme sorriso no rosto. Primeiro passamos para apanhar a Genilda em casa e deixá-la na Secretaria. Chegando lá, fiquei surpresa em encontrar a L. Mais tarde me explicaram

que no dia anterior houve a audiência para decidir a reintegração da L. na família e, como terminou já muito tarde da noite, Genilda a levou para dormir em sua casa. Pois bem. Deixamos a Genilda na Secretaria e lá fomos nós para a casa da mãe das meninas. Ao chegar lá, a casa estava fechada e a irmã mais velha das meninas, D. (15 anos), estava sentada numa tábua do lado de fora aguardando a mãe chegar. Perguntamos a ela onde a mãe poderia estar e ela respondeu que estava na casa de uma tia ali por perto. D. havia passado a noite na casa de uma prima. Ela estava com uma aparência bem descuidada e portando uma calça jeans suja num saquinho plástico amarelo. A. e G. ficaram felizes ao ver a irmã e foram logo querendo saber da mãe e pedindo para que as levássemos até onde ela estava. Achamos melhor solicitar à D. que fosse chamar a mãe na casa da tia. Enquanto a esperávamos, pedi às meninas que me apresentassem a casa delas e que relatassem como elas viviam ali. A casa é de meia-água, 2 cômodos (cozinha e quarto), coberta com telhas de amianto e de tijolo sem revestimento. Fica localizada em região urbana semi-periférica, em terreno cercado, com estrutura de água e luz. Atendendo minha solicitação, A. me mostrou onde faziam as necessidades fisiológicas, uma vez que na casa não havia instalações sanitárias. Um espaço formado por um corredor entre a casa e a cerca, a família usa para tal finalidade. Quis saber delas onde tomam banho, A. me levou até uma geladeira inutilizada deixada na horizontal e cheia de água perto de um cano que traz água direto da rua. Quando não querem mais água, dobram o cano e colocam uma pedra grande sobre ele para impedir a saída da água. A menina me relatou que tomam banho de roupa. Observei várias peças de roupas penduradas na cerca e concluí que eram as roupas que usavam para o banho. Em nossa andança pelo quintal da casa, deparamo-nos com uma caixa de madeira cheia de roupas sujas, parecia que as roupas estavam lá há algum tempo. A. começou a revirar as roupas, dizendo que eram da D. e queria saber se havia alguma novidade. Após uns 20 minutos, a mãe das meninas, D. Maria, chega. Ao avistá-las, as meninas foram logo ao encontro da mãe, demonstrando muita alegria. D. Maria vem meio sorridente e abre o cadeado que prendia a corrente na porta. As filhas adentram à casa e logo percebem que havia uma geladeira nova envolta ainda em um plástico. Foram logo abrindo e tirando umas garrafas de água gelada para beber. D. Maria serviu água às filhas. Eu e D. Bertolina entramos na casa e pudemos perceber as frágeis condições de higiene e organização doméstica. Onde diziam ser a cozinha, além da geladeira notei um fogão velho, uma prateleira com

alguns utensílios e dois recipientes com algo parecido com sebo ou gordura animal. Enquanto conversávamos lá, as meninas entraram no quarto e tentaram ligar a televisão que só aparecia metade da imagem. Percebi que para funcionar, elas batiam no aparelho com o intuito de fazê-lo funcionar. Experiência não exitosa. Fui até o quarto e verifiquei uma cama de casal com um colchão na espuma aparente e um “cercadinho” de criança cheio de roupas misturadas. Perguntei à Andréia onde ela dormia quando estava morando lá e ela me disse que colocava um colchão no chão da cozinha (era de chão batido). Enquanto as meninas se distraíam tentando descobrir alguma novidade, comecei a conversar com a D. Maria sobre a sua vida: de aparência pouco cuidada, faltando-lhe alguns dentes na frente da face, ela pouco falava, apenas respondia o que perguntávamos. Disse-nos que foi à casa de sua irmã para saber notícias de D. que não passara a noite em casa, o que me pareceu ser um tanto rotineiro. Ficamos sabendo que a filha mais velha sai para ir à escola a noite e às vezes não volta para casa, alegando que foi dormir na casa da prima. D. Maria disse que ia na escola para saber sobre suas faltas. Depois disse que ela também estuda na mesma escola a noite e não encontra a filha por lá. D. disse ter 15 anos e estar cursando a 7ª série. Perguntei-lhe a razão de não estudar durante o dia e ela disse que a noite é melhor. Perguntei à D. Maria sobre seu marido (padrasto de todas as meninas), ela desconversou dizendo-me que estava na rua. Confesso que estava me sentindo sufocada dentro da casa. O calor era imenso e o cheiro era muito forte, ambiente de total insalubridade: falta de iluminação e de ventilação natural. Procurei sair de lá o quanto antes e estimular uma conversa fora da casa. Já era hora de partirmos e as meninas estavam tentando convencer D. à ir morar na Casa de Retaguarda. G. chegou a seduzi-la dizendo que na Casa é bom, elas passeiam, assistem televisão, tem comida gostosa, vão para a escola... A irmã apenas sorria. Despedimo-nos de D. Maria e D. e nos encaminhamos para a kombi que estava nos esperando. A. voltou toda faceira dizendo ter matado a saudade da mãe e G. voltou meio emburrada porque queria ficar com a mãe. D. Maria nos prometeu que iria visitar as meninas com maior frequência. No caminho de volta eu estava em profunda reflexão. Me chocou deparar-me com tal realidade. É impressionante como um ser humano pode viver naquelas condições! A Casa de Retaguarda estava cumprindo seu papel de cuidar das meninas, mas quem iria cuidar daquela família? Como as meninas poderiam retornar a conviver com a mãe diante daquela situação? É preciso que a rede de assistência social do município

fosse acessada para que a mãe pudesse se organizar para criar seus filhos. Partindo-se do princípio que D. Maria recebe um salário mínimo (R\$350,00) de pensão de seu marido falecido, ela poderia ser orientada para um gerenciamento mais efetivo de sua renda além de integrá-la em outros programas sociais, como os programas Bolsa Escola e Bolsa Família, o Paif (Programa de atenção integral à família), o Agente Jovem que oferece uma bolsa de R\$65,00 para jovem de até 24 anos que não completou a 8ª série, o Programa Peti (Programa de erradicação do trabalho infantil – bolsa de R\$45,00 para crianças de 07 a 14 anos), etc. Enquanto isso, qual a expectativa de reintegração de A. e G. no meio familiar? É importante registrar que, quando entramos na casa de D. Maria, as meninas contrastaram com a mãe e a irmã mais velha em termos de cuidado e higiene corporal. Genilda quer que isso aconteça mesmo de tal modo que as próprias meninas percebam a diferença.

Cuiabá, 13 de setembro de 2006. (quarta-feira)

Na manhã deste dia finalmente entrevistei A. Ela estava alegre e mais animada. Falou mais do que de costume e sorria o tempo todo.

Cuiabá, 14 de setembro de 2006. (quinta-feira)

Na tarde deste dia fui à Casa levar as roupas e o ursinho que a G. solicitara. Ao chegar, a Genilda e a Ana Lúcia estavam na cozinha e fui solicitada a dizer as minhas impressões da visita à mãe de A. e G. Conversamos bastante, entreguei a Ana Lúcia a sacola com as roupas, pois não podemos entregar direto para as meninas. É uma regra da Casa como prevenção da entrada de drogas ou outros produtos que possam prejudicar a vida das abrigadas, como tesouras, facas, estiletes, etc. Fomos até à Secretaria e perguntei à Genilda sobre o desfecho da situação da matrícula da C. Ela disse que até aquele momento, o Conselho Tutelar do Santa Isabel não havia conseguido matricular a menina na escola escolhida pela mãe substituta e estavam considerando outras possibilidades de escolas. Somente agora estou percebendo que devo ir atrás dessa história, me recompor diante da escola e tentar escutá-la novamente, a conselheira tutelar que está na tratativa, a C. e a Dona Pedrina, mãe substituta da menina. Enquanto isso, ela não está

freqüentando escola. Disse à Genilda que estava muito envolvida com as histórias das meninas que estava escutando e que, apesar de ter terminado as entrevistas com as meninas na Casa e começar a observá-las na escola, gostaria de continuar freqüentando a Casa. Ela sinalizou positivamente e me convidou para participar de uma reunião na sexta-feira seguinte, às 16 h, com as estagiárias e as mães das meninas. Aceitei prontamente o convite.

Cuiabá, 15 de setembro de 2006. (sexta-feira)

Cheguei à Casa por volta das 15:45h. Já havia algumas mães aguardando a reunião. Para minha surpresa deparei-me com D. Maria. Fui ao seu encontro. Ela estava toda elegante, com uma blusa preta de bolinhas brancas. Fiquei feliz ao vê-la. Cumprimentei a mãe da J. e a avó da F. A Casa estava em clima de festa. Genilda organizou um lanche coletivo e as meninas estavam em polvorosa. Algumas estavam entristecidas porque a mãe não havia comparecido. Pela segunda vez uma menina me chama a atenção. Sempre pelos cantos, portadora de um olhar parado e sem brilho, sempre de pouca conversa. Como eu estava dispersa pelo pátio aguardando o início da reunião, perguntei à D. quem era e qual a história daquela menina. Fiquei sabendo que o Conselho Tutelar a retirou de casa, pois a encontrou acorrentada pela mãe porque não saía da rua. Tentei uma aproximação com essa menina e ela apenas dizia que queria ir embora, para onde não dizia, se era para casa ou para a rua. Notei algumas marcas em seu corpo e fiquei sabendo que tinha 15 anos. Confesso que o olhar parado, seco e profundo da menina me incomodou. Mas, ao mesmo tempo, me despertou certo interesse de conhecer sua história. Perguntei-lhe se já havia freqüentado escola e ela disse que não porque a mãe não a matriculou. Distanciei-me de A. sem perdê-la de vista. Sempre pelos cantos e isolada das demais meninas. Envolvi-me com as meninas pelo pátio da Casa a ponto de não perceber que a reunião com as mães havia começado. Continuei na Casa por mais algum tempo e depois fui ao encontro de minha orientadora para discutirmos o projeto da pesquisa que iria apresentar no dia 19/09.

Cuiabá, 19 de setembro de 2006. (terça-feira)

Fui à Casa hoje pela manhã para levar umas verduras e aproveitar para conversar um pouco com as meninas e funcionárias. Assim que cheguei, fui recepcionada com muitos sorrisos pelas meninas. Elas logo foram perguntando se eu ia conversar com elas. Disse-lhes que era uma visita rápida e fiquei entre elas no pátio da Casa onde algumas estavam deitadas no chão, outras sentadas na mureta do corredor e uma lavando roupa. Fui conversar com A. e tive a impressão que hoje ela estava mais animada, sorrindo e conversando mais. Ao ser indagada sobre sua mãe, disse-me que não se lembrava do nome dela. Morava em Santo Antônio de Leverger e freqüentava escola lá, na 1ª série, no período noturno. Hoje, A. tem 13 anos e não passou da 1ª série. Quando mudou para Cuiabá, nunca mais freqüentou escola. Perguntei-lhe o motivo de estar na Casa de Retaguarda. Disse-me que o vizinho denunciou para a polícia que ela estava presa em casa, acorrentada com um cadeado porque não queria “parar” em casa. Disse-me, ainda, que foi o irmão quem a prendeu. Foi então que o Conselho Tutelar a retirou de casa e a levou para a Casa de Retaguarda. A. fala todo momento que quer ir embora... A monitora Denise reuniu com as meninas na sala da oficina para que elas lanchassem e fizessem atividade de pintura. Fui até elas para me despedir e marcar o nosso encontro do dia 25/09 para a entrega dos cadernos de anotações.

Cuiabá, 22 de setembro de 2006. (sexta-feira)

Hoje fiz uma comunicação da pesquisa num evento organizado pela Professora Vera Bertoline sobre Gênero, Ciência e Educação, no auditório da OAB. Preparei uma apresentação panorâmica da pesquisa e foquei em dois aspectos principais que tangenciavam as questões do evento: 1. A constituição social da noção do risco como instituidora da diferença; e 2. Vivendo a diferença na escola. A platéia constituiu-se de professores da rede pública estadual e foi muito interessante o diálogo com eles. Surgiu uma professora da escola onde estudam as irmãs A. e G. Ela relatou que as meninas estão muito bem socializadas na escola. No entanto, reclamou do acompanhamento da Casa de Retaguarda no que se refere às questões escolares. Ela disse que eles não participam das reuniões, não verificam as notas, apenas “despejam” as meninas na frente da escola e voltam para buscar, ou seja, não são parceiros da escola em assuntos relacionados às questões

pedagógicas. Uma outra professora também concordou com a colega. A apresentação da pesquisa foi bem recebida.

Cuiabá, 25 de setembro de 2006. (segunda-feira)

Conforme foi agendado, reuni com as meninas no final da tarde deste dia para receber de volta os cadernos de registros sobre a vida na escola. Após um lanche que organizei com muitas pizzas, refrigerantes e pirulitos, eu e as meninas reunimos no refeitório para conversarmos sobre as impressões que elas tiveram ao efetuarem os registros. A., G. e J. não entregaram o caderno argumentando que perderam. J. disse que no dia anterior uma das meninas fugiu da Casa levando seu caderno. Conversamos sobre todos os tópicos deixados como roteiro para que elas escrevessem. Para mim, ficou muito forte a impressão de que elas não se socializam com muita facilidade. Exemplo disso é que elas me relataram que na hora do recreio elas ficam sempre juntas, estando na mesma série ou não. K. disse que quando a F. não vai à escola, ela fica sempre sozinha na hora do recreio. Indaguei sobre o motivo de não quererem ficar com os outros colegas, elas disseram que não, preferem procurar umas às outras. Algumas disseram que não gostam de chegar na escola com o carro da Casa, pois os colegas ou ficam curiosos ou fazem “gracinhas” com elas. Percebo que outras até gostam e se sentem importantes com isso.

Cuiabá, 08 de novembro de 2006. (quarta-feira)

A minha visita à sala de superação estava agendada com a Diretora uma semana antes para o dia 07 de novembro de 2006. Cheguei lá no dia e hora combinados e a professora não estava. Havia dispensado as crianças no dia anterior porque tinha sido chamada para uma entrevista na SMEDEL – Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer. A diretora me atendeu muito rapidamente e nem ela sabia do destino da professora. A coordenadora nos informou o acontecido de uma forma muito fria. A mim, pareceu que as duas, coordenadora e diretora, não têm um bom relacionamento. A coordenadora disse-me que não havia sido informada em nada a respeito de minha observação na sala de superação... Senti um tremendo mal-estar entre as duas... Bem, tratei logo de fazer amizade com a coordenadora para que pudesse agendar a visita para o dia seguinte (08/11 - quarta-feira). Cheguei nesse dia e a professora Gonçalves já estava me aguardando na sala com

as crianças. A sala de superação da Professora Gonçalina é chamada “Sala de Superação do 1º ciclo”. As crianças que lá estudam estão todas fora da idade/série e iniciando o processo de alfabetização. Essa escola fica situada no Bairro Santa Isabel, região periférica de Cuiabá. Nesse bairro existem 3 escolas municipais. Diante da demanda de alunos com defasagem idade/série, as 3 escolas municipais se reuniram e decidiram que apenas a escola que chamei de “Oportunidade” receberia matrícula de alunos nessas condições, implementando as salas de superação dos ciclos, previstas na proposta da Escola Ciclada “Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação”.

Importante ressaltar que se percebe nitidamente a insatisfação da escola com essas salas. A sala que visitei, como dito anteriormente, é uma sala de superação do 1º ciclo. A professora é formada em Letras e me pareceu bastante dedicada e envolvida com os seus alunos. Quando adentrei à sala, eles estavam procurando palavras em revistas que tivessem as letras solicitadas em um cartaz. Os alunos estavam envolvidos na atividade e quando perceberam a minha presença, vieram logo me cumprimentar e ficaram todos ao meu redor, inclusive a professora Gonçalina. Tive a oportunidade de olhar os cadernos de cada um e conversar com alguns individualmente. São muito carentes de atenção e gostaram de ser reconhecidos e elogiados. Eles se dispersam com muita facilidade, se enfrentam fisicamente fazendo com que a professora tenha que intervir constantemente. O limiar de concentração é pequeno, querem sair muito da sala para ir ao banheiro, tomar água... A professora disse que consegue com eles uma produção razoável até o horário do lanche e após isso, só consegue com que eles fiquem na sala entretendo-os com jogos ou alguma atividade manual e artística. Pude constatar isso mesmo... Dado o sinal para saída para o recreio, a professora Gonçalina me disse que gosta de acompanhá-los até a cantina, para que eles possam ser atendidos pelas merendeiras e controlar um pouco o comportamento no pátio da escola no encontro com os demais alunos. Acompanhei também os alunos e depois voltamos para a sala para que ela pudesse me conceder uma entrevista nos poucos minutos que restavam. A entrevista foi rápida, mas muito interessante! Gonçalina revelou aspectos bastante importantes para que pudesse compreender o clima da escola com as salas de superação (ou com as crianças dessas salas que a meu ver, e segundo a própria Gonçalina, são estigmatizadas e tratadas de forma

preconceituosa pela escola como um todo – professores, alunos, funcionários, coordenadora e diretora). Ainda tinha muita coisa para perguntar à Gonçalina, quando toca o sinal para entrada e lá vem as crianças. Encerrei a entrevista e acompanhei a atividade seguinte. Gonçalina distribuiu para os alunos um cartão pré-elaborado com um coração vazado para que eles escrevessem ou desenhassem uma mensagem para mim. Nossa! Como eles gostaram dessa atividade, se concentraram e se dedicaram muito, escolhendo as palavras e os adjetivos com muito cuidado para que não errassem a escrita (legal, linda, bonita, boa, especial, carinhosa, querida) e as expressões (“você mora no meu coração”; “muito obrigado de da sua atenção”; “você é meu coração”; “você é muito legau para mim é parabéns para voce ter vida a nosa salinha”). Fiquei imaginando: “Meu Deus, eles acabam de me conhecer e estão demonstrando tanto afeto e reconhecimento por mim como se me conhecessem há muito tempo... como entender isso?” Acho que não é para entender, não... Quando não conseguiam escrever aquilo que queriam, pediam ajuda à Gonçalina ou ao colega e mesmo assim, quando não conseguiam, pude sentir neles um certo incômodo, uma certa fadiga, uma certa frustração... Aos poucos foram me entregando o cartão e juntando o material para irem embora sem dar conta à professora. Tive que intervir para que aguardassem todos terminarem para que eu pudesse conversar com eles. A espera foi difícil para eles, pois queriam ir embora, mesmo a professora dizendo que ainda não era hora. Reuni-os em um círculo, agradei, me despedi e fui embora, pois senti que a minha presença na sala quebrou um pouco a rotina e o controle da professora. Agendei com a Gonçalina uma entrevista mais demorada para a semana seguinte (5ª feira - 16/11/06).

Cuiabá, 16 de novembro de 2006. (quinta-feira)

Ontem liguei para Gonçalina para confirmar a minha ida à escola. Combinamos que estaria lá por volta das 9 horas. Quando cheguei, os alunos já estavam no recreio. Fui até a cantina e no caminho comecei a encontrá-los pelo pátio. Logo me reconheceram. Solicitei a C. que fosse avisar a Profª Gonçalina que eu havia chegado. Ela foi com a maior presteza! Como as crianças iam ter aula na sala de informática logo após o recreio, fiquei na porta dessa sala conversando com aqueles que chegavam e esperavam a sala abrir. Foi muito bom esse momento, cada um queria me mostrar o seu caderno, onde pude notar, um trabalho bastante

intensivo de atividades realmente de superação de etapas pedagógicas. O sinal tocou e logo veio a professora Gonçalina para que iniciássemos a entrevista. Fomos até a sala de aula dela onde pudéssemos conversar com tranqüilidade. Ela foi logo me dizendo que não estava muito bem naquele dia, que as vezes se sentia assim, um pouco desanimada, entristecida... Mas que logo essa sensação passa. Ainda na conversa informal, Gonçalina me relatou um pouco o seu contexto de vida privada, das dificuldades que enfrenta para trabalhar e a baixa condição salarial. Gonçalina é professora contratada pelo município de Cuiabá: até o ano passado, trabalhava 40 horas semanais em escolas municipais que ficam no Bairro Santa Isabel, local onde reside e era enquadrada com nível superior. No início desse ano, foi chamada para tomar posse em um concurso que fez em Várzea Grande para professor em nível de Magistério (ensino médio). Reduziu sua carga horária em Cuiabá para 20 horas e conseqüentemente seu salário também. Ocorre que o salário de Várzea Grande é muito menor que ela recebia em Cuiabá, sem contar a distância e o valor das passagens de ônibus. Gonçalina diz ser pai e mãe de duas meninas, pois o marido é caminhoneiro e quase não fica em casa. Às vezes, sai da escola e vai direto para Várzea Grande sem almoçar, dada a distância e o horário do ônibus. O que me encanta em Gonçalina é a sua disponibilidade para as crianças, seu envolvimento e seu carinho com cada uma delas. Quando ela começa a falar de seu trabalho na sala de superação, logo vai se empolgando e não vemos o tempo passar. Ela me apresentou seu caderno de planejamento, suas anotações diárias sobre os alunos, suas estratégias “desesperadoras”, como ela mesma diz, para lidar com as crianças. Diz sentir falta de acompanhamento de pessoas especializadas tanto para as crianças quanto para ela enquanto professora, pois de vez em quando ela se sente totalmente isolada diante da realidade de seus alunos. Relatou que já sofreu agressão de alunos e que não reagiu, pois entendeu naquele momento o que se passava com cada um. Como resultado disso, ela fala toda empolgada, os alunos agressores acabaram desenvolvendo ótimo relacionamento com ela a ponto de defendê-la em outras situações. Iniciei a gravação da entrevista e conversamos por mais de uma hora. Ela me entregou os cartões de A. e C. que estavam com ela.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com as Meninas da Casa de Retaguarda

QUESTÕES GERADORAS

1. Sujeitos da pesquisa

Quem são; qual é a história de suas vidas; como se vêem; como pensam ser vistas.

2. A primeira vez que foi à escola

Idade que tinha, quem a matriculou; como era a escola, professores e colegas; história das primeiras aprendizagens; participação da família na escola; professor real/ideal; relacionamento social na escola; sentido da escola; violências na escola.

3. Família

Memórias do grupo familiar; organização e composição familiar; referências afetivas na família.

4. Conselho Tutelar

Papel do(a) conselheiro(a); importância na vida delas.

5. Casa de Retaguarda

Ritmo diário das atividades; referências afetivas na Casa; impressões sobre o abrigo; participação da Casa na escola e noutros setores da vida; a Casa no lugar da família; perspectivas futuras.

6. A escola atual

Impressões da chegada, como se sentiu; acolhimento; primeiros colegas, sociabilidade; relação com os colegas, professores e funcionários; rendimento escolar; valor dado à escola; participação nas atividades sociais da escola; situações vividas relevantes; violências na escola.

APÊNDICE C – Ficha de caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome completo:

Idade: _____ Data de Nascimento: _____

Tempo em que está na Casa de Retaguarda: _____

Procedência: _____

Organização familiar:

Escola em que estuda atualmente:

Série: _____ Turno: _____

Escolas em que já estudou/local:

Na vida escolar, tem histórico de:

() reprovação? Em que série(s) e qual(is) motivo(s)?

() desistência? Em que série(s) e qual(is) motivo(s)?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)