UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SIMONE SANTOS DA SILVA

PAISAGENS DA ESCOLA: NARRATIVAS DE ADOLESCENTES E JOVENS EGRESSOS DA CASA DE ACOLHIMENTO PARA ADOLESCENTES DE ITABUNA -BA

Vitória da Conquista/Bahia
2023

SIMONE SANTOS DA SILVA

PAISAGENS DA ESCOLA: NARRATIVAS DE ADOLESCENTES E JOVENS EGRESSOS DA CASA DE ACOLHIMENTO PARA ADOLESCENTES DE ITABUNA – BA

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação, nível de Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito obrigatório para obtenção do resultado parcial do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientador(a): Prof. Drª Daniele Farias Freire Raic.

Vitória da Conquista/Bahia
2023

SIMONE SANTOS DA SILVA

PAISAGENS DA ESCOLA: NARRATIVAS DE ADOLESCENTES E JOVENS EGRESSOS DA CASA DE ACOLHIMENTO PARA ADOLESCENTES DE ITABUNA - BA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Daniele Farias Freire Raic
(Orientadora)
Instituição: UESB

Prof.ª Dr.ª Maria Roseli Gomes Brito de Sá
(Membro externo)
Instituição: UFBA

Prof.ª Dr.ª Marilete Calegari Cardoso
(Membro interno)
Instituição: UESB

S586p

Silva, Simone Santos da.
Paisagens da escola: narrativas de adolescentes e jovens egressos da casa de acolhimento para adolescentes de Itabuna - Ba. / Simone Santos da Silva, 2023.
106f.
Orientador (a): Drª. Daniele Farias Freire Raic.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.
Inclui referências. 95 – 99.
1.Acolhimento institucional – Casa de acolhimento. 2. Adolescentes em situação de acolhimento. 3. Marcas da escola. I. Raic, Daniele Farias Freire. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 370

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

AGRADECIMENTOS

Se não fosse Deus e os enviados por Ele, não teria nem iniciado este Mestrado. Então...

Agradeço a Deus por tudo! Pelo dom da vida, pelo meu respirar, por estar comigo em todos os segundos. Pelas misericórdias e graças. Mesmo não sendo merecedora, Ele me sustenta, me ajuda, me guarda e me fortalece.

Agradeço a minha orientadora linda, humana, graciosa e inteligentíssima, Daniele Freire, que acreditou em mim, que confiou na minha pesquisa, no meu tema. Mesmo quando me apertava, fazia isso grande leveza. Obrigada por me ensinar tanto, Dani.

Muito Grata às professoras doutoras Roseli Gomes e Marilete Calegari, que compõem a banca avaliativa e que me trouxeram pontuações importantes, sempre com muita leveza para este trabalho chegar aonde chegou.

Agradeço a UESB e ao PPGED pela grande oportunidade. A todos os professores queridos da Linha 3. A todos os colegas da nossa turma 2021.1, em especial a Rogério e a Ricardo.

Agradeço imensamente à Josemary da Guarda e Elisangela Mascarenhas (Zanda), colegas-amigas. Sem vocês, eu não teria conseguido. As reuniões que a gente fazia me fortaleceram muito. Obrigada pelas parcerias, paciência e amizade.

Agradeço ao Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Educativas e Curriculares (Geforppec) pelos momentos de debates e trocas - em especial à Natália, por me ajudar com esta pesquisa.

Agradeço aos adolescentes da Casa de Acolhimento de Itabuna. Já pensei, algumas vezes, em ir trabalhar em outro equipamento, mas todas as vezes que penso sobre isso sou tomada por memórias de momentos que são impagáveis, além de ser tocada por histórias de vidas que me deslocam para maior valorização das relações com o outro. A minha gratidão é para cada um que me deu a oportunidade de conhecer suas histórias, suas habilidades, fraquezas e que me confiou cada conversa. Aprendi e aprendo todos os dias com falas, gestos, conflitos, olhares e histórias dos adolescentes acolhidos. Gratidão, sobretudo, aos egressos que aceitaram participar desta pesquisa.

Agradeço aos meus pais, Joelino e Ecivalda (*in memorian*), por me ensinarem princípios e valores impagáveis para prosseguir nos caminhos da vida.

Aos meus irmãos, Eunildes, Karina, Ivoneide, João e Jardel, por todo apoio e palavras de incentivo, principalmente em alguns momentos de angústia.

Agradeço a minha amiga-irmã-prima, Danusa. Minha musa inspiradora. Mesmo não concordando muito com este mestrado (ela achava que antes eu precisava passar em um concurso melhor), nunca deixou de me prestar apoio e acolhimento nas nossas longas conversas, mesmo morando distante uma da outra.

As minhas tias Edilza, Adriana, e vó Niu, por sempre me proporcionarem conversas, cafés e jantares maravilhosos, trazendo leveza a momentos tensos.

As minhas amigas-irmãs, Marília do Amparo e Patrícia Machado e ao meu amigo Ednaldo Gomes, por me trazerem a reflexão de que recomeçar a cada dia sempre é preciso e necessário. Sem as conversas e acolhimentos diários, não teria conseguindo algumas resiliências importantes para esta escrita.

Agradeço ao casal de amigos, meus pastores maravilhosos, Joadresson Bastos e Alana Bastos. Sempre compreendem algumas ausências de minha parte e estão dispostos a me ajudar.

Agradeço ao professor Jaime Alves, que no início desta caminhada, com sua sensibilidade, me acolheu e me ajudou na reflexão da relevância desta escrita.

Agradeço à Casa de Acolhimento para Adolescentes de Itabuna, por me acolher também enquanto profissional. Ao Departamento da Alta Complexidade, minha Diretora Luciana Seara, e a Secretaria Municipal de Promoção Social. Agradeço a todos os colegas de trabalho e em especial à atual coordenadora, Tânia, ao psicólogo Wallace e à nutricionista Elaine, por todos os momentos de compreensão, acolhimento e trocas. Assim como agradeço aos ex-coordenadores, Antônia, e ao amigo-irmão, Marcos, que me compreenderam e me apoiaram deste o início deste processo.

Agradeço ao meu professor/*coach* de *Crossfit*, Fabiano Araújo e a *Team Masters* Itabuna, que durante esses dois anos, tiveram paciência com a loucura de minha falta de horários fixos para treinar, principalmente no primeiro ano, época das aulas e da correria, mas o *coach* sempre providenciou horários de encaixe para eu não ficar sem treinar e sempre me incentivou na prática ao esporte e superação das minhas inúmeras limitações. A prática do *Cross* durante todo esse caminho foi essencial para estabilização da minha saúde física e mental. Do *Cross*, agradeço também a Vini, Lilian, Camila, Val, Fabinho, Leo, Letícia (2), Bruno, Inga, Aline, Diego, Marta, Yukio e todos os colegas por todo incentivo, inspiração e apoio e por não me deixarem desanimar.

Gratidão é pouco!!

RESUMO

As casas de acolhimento figuram uma das modalidades de acolhimento institucional, previstas na Lei Federal 8069/1990 e Resolução 001/2009 do Conselho Nacional de Assistência Social e Conselho Nacional de Direito da Criança e do Adolescente. Recebem crianças e adolescentes que necessitam de medidas protetivas diante de situações de riscos ou ameaças. Ao adentrarem à instituição e após saírem dela, os adolescentes devem ter garantidos seus direitos humanos; dentre eles, o direito à educação. Nesse âmbito, essa pesquisa tem como objetivo cartografar os enunciados que são produzidos pelos adolescentes/jovens egressos das casas de acolhimento sobre as escolas. Traz como objetivos específicos: discutir os desafios enfrentados pelos adolescentes nos processos de institucionalização e de garantia do direito à educação durante sua passagem pela casa de acolhimento; conhecer os sentidos e os significados da escola produzidos através das paisagens produzidas pelos adolescentes egressos da Casa de Acolhimento no Município de Itabuna – BA; problematizar os enunciados que emergem das paisagens produzidos pelos egressos da casa de acolhimento sobre a escola. O método escolhido foi o da Cartografia, perspectivando o '*entre*' as políticas de educação e de assistência social. Para tanto, esse estudo apoia-se nas teorias desenvolvidas por Gilles Deleuze e Félix Guattari e nos estudos sobre enunciados em Michael Foucault. No campo da educação, dialoga com estudos que transitam pelos discursos pós-críticos, tais como Sandra Corazza e Silvio Gallo. Recorre, ainda, às contribuições de Nilda Alves, que traz para o campo de discussão os estudos do cotidiano e currículo. No que concerne ao acolhimento institucional e de sua história, cita autoras como Myrian Veras Baptista, Maria Luiza Marcílio, Marisa Bittar e Marluce Bittar. Esse estudo sugere que os jovens vão experimentando e conduzindo suas histórias e, ao assim fazê-la, vão criando paisagens sobre as escolas por onde passaram, convidando a se pensar nas marcas que seus processos de institucionalização e de escolarização vão deixando sem suas vidas. Provoca os currículos escolares na direção do atendimento às diversidades; sinaliza, ainda, que as instituições escolares e as unidades de acolhimento, mesmo prestando "bons" serviços, ainda precisam construir bases mais sólidas para a efetivação de um trabalho intersetorial que venha a corresponder com atendimentos e garantia de direitos dos adolescentes.

Palavras-chave: acolhimento institucional; adolescentes em situação de acolhimento; marcas da escola.

ABSTRACT

The foster homes are one of the types of institutional shelter provided by Federal Law 8069/1990 and Resolution 001/2009 of the National Council for Social Assistance and the National Council for the Rights of Children and Adolescents. They receive children and adolescents who need protective measures in situations of risk or threat. When entering the institution and after leaving it, adolescents must have their human rights guaranteed; including the right to education. In this context, this research aims to map the statements that are produced by adolescents/young people who leave shelters about schools. It has the following specific objectives: to discuss the challenges faced by adolescents in the processes of institutionalization and guarantee of the right to education during their passage through the shelter; to know the senses and meanings of the school produced through the landscapes produced by the teenagers who graduated from the Casa de Alhinho in the Municipality of Itabuna - BA; problematize the statements that emerge from the landscapes produced by the egresses of the shelter about the school. The method chosen was Cartography, looking at the '*in between*' education and social assistance policies. Therefore, this study is based on the theories developed by Gilles Deleuze and Félix Guattari and on the studies on statements by Michael Foucault. In the field of education, it interacts with studies that transit through post-critical discourses, such as Sandra Corazza and Silvio Gallo. It also resorts to the contributions of Nilda Alves, who brings daily life and curriculum studies to the field of discussion. With regard to institutional reception and its history, it cites authors such as Myrian Veras Baptista, Maria Luiza Marcílio, Marisa Bittar and Marluce Bittar. This study suggests that young people are experimenting and conducting their stories and, in doing so, create landscapes about the schools they have been through, inviting them to think about the marks that their institutionalization and schooling processes leave behind in their lives. It provokes school curricula in the direction of attending to diversities; it also signals that school institutions and reception units, even providing "good" services, still need to build more solid foundations for the execution of an intersectoral work that will correspond with assistance and guarantee of the rights of adolescents.

Keywords: institutional reception; adolescents in foster care; school marks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Casa de Acolhimento.....38
Figura 02 – Sala de estar.....39
Figura 03 – Refeitório.....39
Figura 04 – Quarto feminino.....40
Figura 05 – Quarto feminino.....40
Figura 06 – Quarto masculino.....41
Figura 07 – Banheiro 41
Figura 08 - Banheiro masculino.....42
Figura 09 - Banheiro feminino.....42
Figura 10 - Sala de atendimento.....43
Figura 11 – Sala de estar.....43
Figura 12 - Área do externa.....44
Figura 13 – Área da Lavanderia 44
Figura 14 – Materiais oferecidos aos sujeitos para compor as paisagens.....53
Figura 15 – Roda dos Expostos 56
Figura 16 – Paisagem 1, Herrera 86
Figura 17 – Paisagem 2, Herrera.....87
Figura 18 – Paisagem 1, Roger.....88
Figura 19 – Paisagem 2, Roger.....88
Figura 20 - Paisagem Maestro.....89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNAS	CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
CONANDA	CONSELHO NACIONAL DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
CPJ	CONJUNTO PENAL DE JEQUIÉ
CRAS	CENTRO DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL
CREAS	CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
FUNABEM	FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM-ESTAR DO MENOR
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
PPGED	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TALE/TCLE	TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UESB	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
UCSAL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DO CAMINHO: NOTAS DE INTRODUÇÃO.....11

1.1 Primeiros passos do meu caminhar 12

1.2 Nas encruzilhadas da vida, a emergência de uma pesquisa 13

1.3 Construindo um objeto-problema de uma pesquisa 20

1.4 As paisagens como enunciação 27

2 CONSTRUINDO UM CAMINHO: A CARTOGRAGIA COMO MÉTODO.....31

2.1 Fazendo caminhos para compor um percurso metodológico 32

2.2 Cartografando um percurso 34

2.3. Lócus - A Casa de Acolhimento.....36

2.4. Quem são os colaboradores deste estudo? 45

2.5. A entrevista como dispositivo 49

3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO: PERCURSOS HISTÓRICOS, GARANTIAS DE DIREITO E DESAFIOS À INSTITUCIONALIZAÇÃO.....53

3.1 Acolhimento de adolescentes: uma imersão histórica 54

3.2 Redesenhando caminhos, rumo à garantia de direitos 59

3.3 Nas trilhas das Políticas de Educação e Assistência Social 61

3.4 Desafios dos adolescentes no processo de institucionalização.....64

4 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLA: OS ENUNCIADOS PTODUZIDOS PELOS ADOLESCENTES ACOLHIDOS.....69

4.1 Os sentidos da escola.....70

4.2 O entre escola-casa de acolhimento.....76

5 PAISAGENS DA ESCOLA

5.1 As paisagens como territórios de produção de enunciados.....85

5.2 As paisagens e seus enunciados.....86

5.3 O que perspectivamos a partir das paisagens-textos?.....90

6 FINALIZAÇÃO DE UM CAMINHO?.....92

REFERÊNCIAS 95

ANEXO: Parecer Consubstanciado do CEP.....100

1 O INÍCIO DO CAMINHO: NOTAS DE INTRODUÇÃO

Caminho da Vida

O caminho faz-se andando
Com todas as dificuldades
Tendo uma estrela guiando
Contornando adversidades

É pela estrada da vida
Que se constrói o futuro
É tarefa às vezes sofrida
Neste mundo inseguro

As pedras do caminho
Só nos vão fortalecer
Quem não está sozinho
Tem tudo para vencer

O futuro vai melhorar
Pensando positivo
Só é preciso acreditar
Ser activo, feliz e vivo.

José Couto, Caminho da Vida

1.1 Primeiros passos do meu caminhar

O poema intitulado Caminho da Vida[1] de José Couto, poeta gaúcho e professor, me instiga a pensar no quanto um caminho se faz andando, mesmo com as dificuldades que a vida nos apresenta. Penso que a insegurança por andar por caminhos desconhecidos também faz parte do trilhar, sendo importante desbravar caminhos estranhos, para assim ser possível construir o futuro com a esperança de dias melhores. Durante nossas vidas, trilhamos caminhos nem sempre prazerosos e acolhedores, mas, também, aqueles obscuros e incertos, dos quais podemos sempre aprender algo.

Falar sobre caminhos é falar de lugares por onde alguém caminhou para chegar aonde chegou; é falar de afecções, que conforme Deleuze (1997), são signos ou vestígios que um corpo deixa sobre o outro quando ocorre um encontro e acontecimentos. Utilizo dessa metáfora para entretecê-la com a minha trajetória de vida e profissional, recorrendo aos fios da memória. É preciso falar o quanto esse trabalho me afeta, não no sentido de uma fraqueza, mas de afecções como modos de produção de mim mesma, nas trilhas por onde passei. Sinto-me afetada de tal forma que percebo aumentada a minha potência de agir, sobretudo ao me arriscar em pesquisar na área de educação mesmo não atuando diretamente neste campo. Para Deleuze (1968):

> [...] em efeito, as afecções ativas são as únicas a preencher real e positivamente o poder de ser afetado. A potência de agir, por si só, é idêntica ao poder de ser afetado. A potência de agir exprime a essência, e as afecções ativas, elas mesmas, afirmam a essência. No modo existente, a essência e a potência de agir são somente uma só coisa, a potência de agir e o poder de ser afetado são também uma só coisa... (DELEUZE, 1968, p. 205).

Por isso deixei-me afetar (nem sei se teria, nesse sentido, o controle da não afecção) pelas histórias dos adolescentes da Casa de Acolhimento, já que o poder de afetar de um corpo está relacionado ao quanto pode ser afetado por outro corpo. É como se houvesse uma reciprocidade entre os corpos, entre as vivências.

No contexto da pandemia mundial da COVID-19[2], escolhi dar seguimento ao meu percurso acadêmico e, então, resolvi iniciar o mestrado em educação, campo que sempre

---

[1] Disponível em: https://www.pinterest.pt/pin/357051076700876297/. Acesso em: abril de 2022.

[2] Segundo anúncio da Organização Mundial de Saúde (OMS), a COVID-19 é uma doença causada pelo novo vírus contagioso Coronavírus, não existindo pré-imunidade conhecida, vacina ou tratamento específico, estando todas as pessoas suscetíveis a ele. Em março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, termo este que se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. Assim, conclui-se que, naquele momento, existiam surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Disponível em: https://www.msf.org.br/o-que-fazemos/atividades-

me instigou, principalmente por vivenciar os desafios experimentados em minha prática profissional, como assistente social, ao realizar acompanhamentos de indivíduos e de famílias do Programa Bolsa Família – PBF, que tinha como uma de suas regras que crianças e adolescentes pertencentes às famílias beneficiadas frequentassem a escola. Além dessa experiência, os trabalhos que realizei no Centro de Referência da Assistência Social – CRAS, Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS e Conjunto Penal de Jequié – CPJ me proporcionaram maior aproximação com as escolas, por meio das visitas institucionais. Na trilha desses caminhos e das vivências do PPGED, especificamente na Linha Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação tenho experimentado incontáveis aprendizagens na concretização do desejo de pesquisar em Educação, especialmente acerca da relação entre a escola e as políticas de acolhimento de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, cujos efeitos podem ser vistos nas maneiras como esses adolescentes retratam as escolas pelas quais passaram.

Trago de minhas andanças profissionais e acadêmicas as motivações construídas nesses caminhos percorridos para chegar até aqui, nesta pesquisa. Debates sobre direitos à educação e às dificuldades de permanência em unidades de ensino e, ainda, sobre evasão escolar sempre tiveram presentes em minhas reflexões até a construção deste trabalho. São caminhos que se encontram e se partem em encruzilhadas...

1.2 - Nas encruzilhadas da vida, a emergência de uma pesquisa

Ao trazer para esse trabalho as minhas vivências pessoais e profissionais, analiso mais profundamente e vejo que para chegar aonde cheguei passei por muitas encruzilhadas. Segundo o dicionário *online* de português[3], a encruzilhada é um "lugar onde se cruzam duas ou mais ruas, estradas ou caminhos; cruzamento". Essa ideia de cruzamentos, atravessamentos, parece traduzir minhas histórias pessoais e profissionais. Por muitas vezes me sentia/sinto em encruzilhadas, cujas escolhas (seriam escolhas?) me lançaram em caminhos muito diversos e incertos, fazendo de minhas histórias uma tessitura de vida muito complexa. As encruzilhadas da minha vida são marcadas por caminhos muitas vezes atravessados por pessoas, acontecimentos, vivências que foram

medicas/coronavirus/?utm_source=adwords_msf&utm_medium=&utm_campaign=covid-19_comunicacao&utm_content=_epidemias_brasil. Acesso em: junho de 2022.

[3] Disponível em: https://www.dicio.com.br/encruzilhada.

importantes para chegar até aqui. Penso também como foram cheios de boas experiências os encontros vividos.

Venho de uma família formada por sete pessoas e passei minha infância na zona rural, estudando as séries primárias em sala multisseriada, no Povoado Jacaré, Ipirá-BA, próximo à roça onde morávamos. Meus pais, que não chegaram a concluir o ensino fundamental, sempre fizeram esforços para passar ensinamentos segundo os quais a educação seria capaz de mudar nossas vidas. Meu pai, trabalhador rural, e minha mãe, dona de casa, sempre fizeram questão de evidenciar a importância dos estudos para os filhos, e assim, desde cedo, fui agenciada para acreditar que a escola poderia fazer a diferença na vida de indivíduos. O ambiente familiar na casa dos meus pais sempre foi cheio de acolhimento e muito amor. Minha mãe era a pessoa mais acolhedora e gentil que já conheci. Mulher forte, sempre buscou retirar as pedras e os obstáculos dos caminhos para que eu (e os outros filhos) pudessem caminhar livre e tranquilamente.

Sobre essa questão de a escola ser um espaço de potência, volto às lembranças sobre minha trajetória e percebo que estudar sempre foi uma obrigação em minha família. Em 1996, no início da adolescência, eu ainda aos doze anos de idade, precisei sair da casa dos meus pais, na zona rural, para morar na cidade na casa de uma tia, com o objetivo de prosseguir os estudos, visto que na zona rural, à época, só era possível encontrar turmas até a antiga quarta série e não contávamos com transporte escolar. Dessa experiência não trago boas lembranças, pois não me sentia pertencente ao ambiente que passei a morar e essa vivência refletiu no meu rendimento escolar, com notas baixas. Hoje, reflito sobre o quanto a escola não está preparada para atender ou acolher os estudantes, sobretudo aqueles que parecem se desviar do padrão dito desejável de “bom” aluno, o que reforça a importância dos debates acerca dos currículos. Muitas unidades de ensino acabam trazendo um currículo engessado, modelar, que visa apenas conteúdos e notas, deixando de “fora” os sem número de crianças e jovens invisibilizados por conta de seus contextos de vida.

Devido às notas baixas e as minhas dificuldades em me relacionar com colegas, ninguém da escola nunca fez uma abordagem e/ou intervenção para saber se eu estava passando por algum fato que ocasionava aquele mal-estar e consequentemente o baixo desempenho nas disciplinas de um currículo tradicional.

Após mudar para a casa de um tio, já no final do ano 2000, passei a ter melhor rendimento escolar, pois já morava em um ambiente em que me sentia pertencente e

acolhida e, assim, concluí o ensino médio com melhores retornos avaliativos do que aqueles obtidos no início do ensino fundamental.

Em 2003, iniciava então um novo desafio. Deixei de caminhar por caminhos estreitos “da roça” e do interior e fui para a “cidade grande”. Experimentei o que Deleuze e Guattari consideram como desterritorialização e reterritorialização. De acordo com Deleuze e Guattari (1997), a desterritorialização é o atravessamento do território pelos meios, ou seja, a passagem das matérias expressivas do meio aos territórios. Sendo o território o primeiro agenciamento, a primeira coisa que faz agenciamento, este que é antes territorial. Sempre que a desterritorialização afeta um agenciamento territorial, é desencadeado uma máquina, que segundo Deleuze e Guattari “[...] é como um conjunto de pontos que se inserem no agenciamento em vias de desterritorialização para traçar suas variáveis mutações. [...] uma máquina diretamente conectada com o agenciamento e liberada pela desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p.154). Ainda segundo os citados autores, a reterritorialização é o movimento de construção do território.

Sair de um território confortável, minha casa, minha cidade do interior, e ir morar na capital, foi um momento de arriscar a novas e diferentes experimentações e, para isso, fui atravessada pelo meio, pelo *entre*... Entre estudo e trabalho, entre saudade de casa e vontade de crescer e entre novas experiências, me agenciando com diferentes territórios que não conhecia antes.

Precisei, então, me desterritorializar da vida pacata do interior e me reterritorializar com a agitação intensa da capital, necessitando realizar sempre outros - e talvez novos - agenciamentos. Um agenciamento constitui uma rede de muitas conexões que perpassa a lógica dicotômica, em que estão presentes três processos: saber, poder e subjetivação. Para Hur, “o agenciamento é a articulação entre o diagrama e suas formações concretas de fazer ver, de expressar e de modos de subjetivação, constituindo enunciações, visibilidades distintas, acontecimentos e modos de ser” (HUR, 2019, p. 37).

Para Deleuze e Guattari (2011), o agenciamento é sempre coletivo, de modo a conectar e associar uma conveniência. Ou seja, um agenciamento requer a heterogeneidade de elementos diferentes. Segundo os filósofos,

> De início um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, o outro de expressão. Por um lado, ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas segundo um eixo vertical orientado, o

> agenciamento tem, de uma parte, lados territoriais ou reterritorializados que o estabilizam e, de outra parte picos de desterritorialização que o arrebatam (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 14).

No campo do heterogêneo, das conexões e dos atravessamentos, fui compondo a minha subjetividade, marcada por intensidades que viriam repercutir na profissional que hoje venho me constituindo. Vejo em linhas tramadas que nas encruzilhadas da vida, a reconexão dos caminhos se deu nas minhas escolhas profissionais, experimentando a assistência social como um modo de resistência e luta pelo direito humano.

As mudanças de minha cidade natal para a capital e de casa e do ambiente familiar, somada à saída da escola para realização de curso pré-vestibular foram agenciamentos que configuraram experiências marcantes, pois me via uma "menina da roça" em uma "cidade grande" com intensos movimentos e acontecimentos que divergiam totalmente da minha rotina interiorana. A capital baiana foi o meu destino para, assim, continuar os estudos e em 2004 entrei na Universidade Católica do Salvador – UCSAL. Neste período, o processo de adaptação foi difícil. Vi-me em uma nova encruzilhada, principalmente quando se iniciou o segundo semestre da faculdade e minha mãe estava muito enferma, numa unidade de saúde. A minha vontade era a de retornar e abandonar a faculdade, mas novamente a minha mãe, por telefone, no primeiro dia de aula, após retorno das férias, me prometeu uma "surra" (que nunca havia me dado!), caso eu retornasse para Ipirá-BA e não desse prosseguimento a formação acadêmica. Eu precisava concluir os estudos!

A árdua vida na academia foi toda conciliada com o trabalho no comércio, muito cansativo, principalmente no fim das unidades letivas por conta da exaustão física e emocional. Somente agora, depois de melhor compreender a relação das produções curriculares e a formação do aluno trabalhador, vejo que passei longos anos da minha vida sem perceber a importância de um currículo que não seja engessado e que traga a valorização e a orientação da prática pedagógica, visualizando a necessidade de cada discente, assim como seu cotidiano.

Ao discutirem sobre os currículos, os gestores e as unidades de educação nem sempre estão pensando e/ou considerando a diversidade... são alunos trabalhadores, alunos que moram em casas de acolhimento, alunos que estão enfermos ou mesmo aqueles que possuem alguma deficiência. Vejo aqui, inclusive, uma contradição com o curso de Serviço Social, o qual defende, aparado na Lei nº 8666/1993, lei de regulamentação da profissão e, também, no Código de Ética os inúmeros artigos que

fazem referências ao acesso aos direitos e ao combate às opressões do sistema capitalista, principalmente ao trabalhador.

Para Corazza (2001),

> [...] podemos pensar que o que um currículo "é" é uma linguagem. Ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados. Sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes..." (CORAZZA, 2001, p. 9).

Reflito, a partir de Corazza (2001) sobre os significantes e significados de um currículo para a classe trabalhadora! É necessário provocar os currículos e se desprender da ideia de que ele se compõe apenas de disciplinas ou avalições com instrumento de medição do aprendizado, mas, sim, como linguagem que quer comunicar uma intencionalidade do que pode ser ensinado e do que pode ser aprendido, sem querer determinar, engessar ou rotular alunos dentro dos padrões do bom ou mau comportamento. Todo discente é uma singularidade que traz em suas histórias algum tipo de particularidade que deve ser respeitada.

Votando às minhas lembranças, no ano de 2008 me formei e em 2009 iniciei o desafiante trabalho como assistente social, percorrendo caminhos no Norte da Bahia, na cidade de Casa Nova - BA. Na mesma direção, em 2010, iniciei uma pós-graduação em Saúde Pública, retornando à Ipirá-BA, em 2011, para atuar na Secretaria Municipal de Assistência Social. No final de 2013, morei e trabalhei no Município de Boa Vista do Tupim-BA, e em 2014 eu já me encontrava na cidade de Jequié - BA, quando passei a atuar enquanto Assistente Social do Conjunto Penal deste município. Em tão pouco tempo vivi caminhos nômades, diversos, sendo interessantes as experiências vividas, aprendendo diferentes modos de viver, modos de fazer e tendo bons encontros que ajudaram a compor o que estou sendo hoje.

Em contato com a filosofia da diferença, compreendi que estamos a todo tempo em processos de desterritorialização e reterritorialização. Para Deleuze e Guattari (1972), trata-se, respectivamente, de atravessamento do território pelos meios, ou seja, a passagem das matérias expressivas do meio aos territórios e o processo de produção a um novo território, de maneira que desterritorializar está sempre articulado com o movimento de reterritorializar. A atuação no sistema prisional foi uma experiência que me desterritorializou (e retorritorializou!) enquanto profissional, despertando novamente um olhar para a educação, já que trabalhava juntamente com a equipe de professores do presídio, a fim de acompanhar situações de exclusão e desafios diante da condição de

privação de liberdade, inclusive com um dos internos sendo aprovado para graduação de Pedagogia na UESB e não poder cursar, diante de questões burocráticas[4].

Os caminhos e descaminhos me levaram a tantos lugares, muitas [outras] encruzilhadas, com tantos [outros] desafios. Em muitos deles chorei copiosamente diante da impotência nas situações de desigualdades, em outros, pude ver efetivamente como a minha intervenção profissional pôde colaborar com mudanças nas vidas das pessoas. Mas, o que marca especialmente essas minhas itinerâncias e que me trazem a este estudo é a minha experiência em acolhimento institucional, iniciada em 2017, no município de Itabuna-BA.

Inicialmente não foi algo que eu sonhava em trabalhar. Aos poucos fui buscando conhecimento dentro da área, além de tentar compreender o universo singular e complexo que é a fase da adolescência, me colocando, ou pelo menos tentando me colocar, no lugar daqueles adolescentes que eu acompanhava, assim como de seus familiares. Fui tomando gosto pelo trabalho, apesar das muitas frustrações cotidianas que me fazem entender que não consigo ter o controle de tudo, que estou inserida em um sistema complexo e complicado, de maneira que a mim cumpre fazer sempre o meu melhor atendimento e acompanhamento. Em 2018, iniciei outra pós-graduação em Trabalho com Famílias e Sociedades, concluindo no ano de 2021 uma outra pós-graduação, desta vez em Serviço Social na Educação com o intuito de aprofundar mais o conhecimento sobre a educação e a questão social.

Antes de avançar na composição desse estudo, senti a necessidade de aprofundar acerca da escola e seu papel social. E falar sobre o papel social que a escola desempenha, enquanto profissional do serviço social, é algo que desperta a pensar em inúmeras conexões, principalmente no diálogo rico que pode acontecer entre as duas políticas. Atuar na Assistência Social e cursar um mestrado na área de educação me coloca em lugar privilegiado para trazer uma reflexão sobre suas interfaces.

---

[4] Refiro-me a questões burocráticas. O fato do interno, aprovado no vestibular de Pedagogia da UESB, não poder nem se matricular, pois, segundo a Coordenação de Segurança do Conjunto Penal de Jequié, ele teria que ter progredido de regime do Semiaberto para o Aberto, informação contrária a legislação. E mesmo estando no regime semiaberto, se ele fosse frequentar o curso noturno não teria como se deslocar até a Universidade, pois não havia transporte público para seu retorno e o presídio não disponibilizava transporte. Este interno era natural de uma cidade do Estado de Pernambuco que passou por uma enchente, quando a escola que ele frequentou foi atingida pelas águas e a equipe da Secretaria de Educação ainda não sabia como iria realizar a emissão de históricos escolares, sendo sugerido que o interno deveria buscar professores de sua época para através do testemunho deles, ser possível a emissão de documentos comprobatórios de escolaridade. Estas dificuldades foram suficientes para que nem a matrícula na universidade ele conseguisse.

Discutir a função social da escola não significa dizer apenas que mais uma demanda será a ela atribuída. É preciso reconhecer as dificuldades de lidar com a diversidade de alunos de diferentes contextos, culturas, convívios e realidades distintas. Ao receber cada discente, cada um com suas necessidades, expomos as escolas às suas fragilidades. Em muitos casos vemos que a escola não dá conta de atender suas demandas, não porque não querem, mas por conta de limitações que muitas vezes lhe são impostas. A escola, muitas vezes, não consegue acessar as dificuldades apresentadas por cada aluno, já que estas vão muito além das atribuições dos profissionais da educação. Daí, desde já, nossa defesa premente pela composição de uma equipe capaz de produzir o diálogo entre as políticas sociais (saúde, assistência social e educação), especialmente no trato com a escola pública brasileira.

Ainda que reconhecidas as suas limitações, defendo que a escola é uma importante instituição social que possui alta relevância na sociedade, por fornecer o conhecimento e a preparação intelectual que ampliam as possibilidades de inserção social. Importante pensarmos que a escola é o segundo meio social frequentado por crianças, depois do âmbito familiar.

Canivez (1991), alerta que

> A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra. (CANIVEZ, 1991, p. 33).

Assim, é no espaço escolar que cada indivíduo inicia as relações para além da família, convivendo com pessoas de diferentes culturas, raças, cor, etnia, religião, contribuindo para a formação do cidadão.

Ainda na tentativa de produzir as interfaces entre a Assistência Social e a Educação, recorro às diferentes normativas sobre os direitos humanos e direito à Educação, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei Federal nº 8069/1990 - Estatuto da Criança e dos Adolescentes (ECA) e Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação. Nesse *corpus* legal, se pararmos para observar, a educação vem sempre citada como algo que vai além da aquisição de conhecimentos. O artigo 53 do ECA, por exemplo, prevê que “a criança e o adolescente têm o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania, e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990), portanto, fica evidente que se trata de algo muito mais amplo, que não abarca apenas a aprendizagem de conteúdos disciplinares em sala de aula.

É uma questão de dignidade do adolescente acolhido. E é essa a questão que me motiva a produzir um estudo que me ajude a auxiliar esses adolescentes na garantia do direito à educação.

A experiência na Casa de Acolhimento vem passando pela minha vida e me toca de forma profunda, pois, como já dito na subseção anterior, andei sob caminhos que denomino caminhos de pedras, ao sair da casa dos meus pais nos primeiros e difíceis anos da minha adolescência. Ao me referir à experiência recorro à Jorge Larrosa, para quem "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (LARROSA, 2002, p. 21). Embora os meus motivos sejam bem diferentes dos adolescentes que eu atendi/atendo, nossos caminhos se cruzam várias vezes e me vejo pensando nos caminhos percorridos e vivenciados durante suas/nossas vidas. Rememoro, então, quando estive morando com minha tia e me vejo marcada por muita saudade de casa, pela falta dos meus pais e irmãos, pela falta de carinho e afeto vindo de uma pessoa adulta e, então, compreendo meu baixo rendimento na escola, além da vontade de não assistir as aulas, sem contar as infinitas comparações com outras crianças e jovens... essas afecções vão me trazendo muitas angústias. De todos os desafios enfrentados, o maior deles é trabalhar com a institucionalização de menores de idade numa fase tão complexa como a adolescência. Esta está sendo a experiência profissional mais impactante que tenho experimentado nos últimos anos.

Na Casa de Acolhimento para Adolescentes, realizando escutas, atendimentos, orientações, encaminhamentos a adolescentes em situação de acolhimento e vítimas de diversas violações de direitos e seus familiares e ou responsáveis, vi que eu estava diante de um problema não apenas de natureza de assistência social, mas diante de uma problemática ainda invisibilizada no campo da educação escolar brasileira: os processos de inclusão de crianças e adolescentes assistidos em casas de acolhimento na escola pública brasileira. Daí nasce o objeto-problema dessa pesquisa.

1.3 - Construindo um objeto-problema de pesquisa

Poderia pesquisar apenas questões na área da assistência social, já que seria menos difícil por ser uma área que sempre atuei, mas, como disse anteriormente, resolvi caminhar "entre", andar pelo meio, fazer brotar minha grama e percorrer entre a educação e assistência social. Resolvi então me lançar e me arriscar por uma área que já trazia muito

interesse e me tocava a cada vez que realizava uma visita numa unidade de ensino. Entrar no caminho da educação.

Deleuze e Parnet (1998) afirmam que:

> Futuro e passado não têm muito sentido; o que conta é o devir-presente: a geografia e não a história, o meio e não o começo nem o fim, a grama que está no meio e que brota pelo meio, e não as árvores que têm um cume e raízes. Sempre a grama entre as pedras do calçamento. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 20).

Assim como citado pelos autores, meu objetivo nesta pesquisa é construir este objeto-problema e transitar pelo meio, entre as políticas de assistência e as de educação, trazendo a experiências e vivências já experimentadas no social e construindo novas possibilidades na política de educação.

Considerando que o objeto-problema na cartografia não se restringe a conjuntos matemáticos, ou seja, não ocorre conclusões lógicas e sim alternâncias que estão a todo tempo mudando, este estudo apoia-se em Fonseca e Costa (2016), para quem

> [...] o objeto problema está para além do significado (ideias, abstrações, conjuntos, generalizações) ou do referente (designações, substâncias, indivíduos dados), está nos sentidos arranjados de modo complexo em um problema, findando, em uma tensão, por definir um movimento, um estilo, uma relação, algo que possui alguma coerência complexa por estabelecer um arranjo estético (nem simétrico ou harmônico), uma contemporaneidade, uma duração, um sentir de uma preensão. Assim, a definição de uma "objetificação" na práxis cartográfica não se opera por meio da delimitação de conjuntos (fechamentos lógicos categorial-indenitários em grupos binários), mas sim de tensões-estilos (variações de variações em contínua descontinuidade). (FONSECA; COSTA, 2016, p. 277-278).

Portanto, concordando com Fonseca e Costa (2016), afirmo que o objeto-problema nesta pesquisa parte de minhas experiências ocorridas na instituição de acolhimento para adolescentes sob medida de proteção. São situações complexas que fazem parte do cotidiano escolar e que muitas vezes são invisibilizadas pela falta de entendimento do que trata a garantia de direitos desses acolhidos.

De acordo com a Resolução 01/2009 dos Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda, e do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS é o acolhimento institucional, este que se caracteriza como serviço inserido dentro da Proteção Especial de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social. O principal objetivo desse serviço é promover o acolhimento de crianças e adolescentes com vínculos familiares rompidos ou fragilizados, de forma a garantir a proteção integral desses sujeitos. É um serviço prestado em uma determinada unidade inserida na comunidade e que deve possuir características residenciais, além de favorecer o convívio

familiar e comunitário, oferece a utilização de equipamentos e serviços disponíveis na comunidade, como escolas, postos de saúde, quadra poliesportiva e demais serviços.

O encaminhamento de adolescentes ao serviço de acolhimento ocorre por determinação do Poder Judiciário, Vara da Infância e Juventude e por requisição do Conselho Tutelar. O afastamento da família deverá ser medida excepcional, aplicada apenas em situações com graves riscos à sua integridade física ou psíquica (BRASIL, 2009). Importante pontuar que ao chegar à unidade de acolhimento são realizadas escutas para melhor entender quais motivos de riscos sociais e violências que provocaram a situação de acolhimento. São feitas, então, buscas por familiares ou pessoas de referências dando início as ações para o adolescente retornar à convivência familiar e comunitária. Caso não haja identificação de pessoas que possuam vínculos consanguíneos e/ou afetivos para ficar com a guarda do menor, prevalece a situação de acolhimento.

Dentre as obrigações do Estado com a criança acolhida está o acesso à escola, uma vez que a educação é o primeiro direito social citado no Art. 6º da Constituição Federal do Brasil e, para ratificar tal importância, o ECA traz, a partir do Capítulo IV "Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer", no artigo 53, que "a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]" (BRASIL, 1990). Também no ECA, no artigo 55, está determinado que "os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (BRASIL, 1990).

Assim observados os direitos legalmente constituídos, a educação é um direito das crianças e dos adolescentes em situação de acolhimento institucional, conforme está exposto na Resolução Conjunta do Conselho Nacional de Assistência Social e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente nº 01/2009, documento este que tem o objetivo de expor orientações técnicas para os serviços de acolhimento e orientar as intervenções a serem desenvolvidas para o acompanhamento de cada situação. O objetivo é contemplar estratégias para "desenvolvimento saudável da criança e do adolescente durante o período de acolhimento: encaminhamentos necessários para serviços da rede (saúde, educação, assistência social, esporte, cultura e outros) [...]" (BRASIL, 2009). Assim, ao adentrar na instituição de acolhimento, o adolescente terá acesso a todos os direitos previstos nas normativas legais, inclusive o direito de frequentar a escola. Aí é que começam os desafios. Como as escolas recebem as crianças e adolescentes em situação de acolhimento?

Em minhas itinerâncias profissionais, durante as visitas às escolas, muitas histórias me acompanham. São relatos de diferentes atores e autores escolares que mostram o quanto a escola ainda apresenta dificuldades ao enfrentar diferentes contextos que saem do cotidiano. Discentes em situação de acolhimento, que fazem uso de drogas, que têm deficiências, quer dizer, alunos que não se encaixam em um suposto perfil de "aluno padrão" demandam da unidade escolar a gestão de questões que, muitas vezes, a comunidade escolar não tem força e/ou suporte para lidar com as situações singulares trazidos pelos alunos. E mesmo com as dificuldades, a escola precisa garantir, além do direito do aluno, o direito e proteção dos servidores.

Numa dessas visitas, realizada em uma escola estadual, a fim de tratar sobre o *bullyi*ng que uma das adolescentes que eu vinha acompanhando estava sofrendo, encontrei-me com um membro da gestão da escola, muito angustiado e aflito, que me falava de situações que envolviam o uso de drogas por alguns adolescentes e a pressão da comunidade escolar para a expulsão desses menores da escola. A situação vivida por essa escola é muito comum em outras e requer o olhar cada vez mais atento tanto do Estado, quanto dos profissionais que lidam com essas ocorrências. São situações que nos levam a pensar o quanto as escolas públicas são negligenciadas pelo Estado no sentido de dar-lhes condições objetivas para lidarem com demandas complexas da sociedade. A exemplo disso, temos a Lei 13.935/2019, recentemente promulgada, que dispõe sobre os profissionais da Psicologia e do Serviço Social na rede pública da Educação Básica, no entanto, essa normativa ainda não foi cumprida, trazendo para a escola limitações na condução de algumas situações do cotidiano.

É perceptível, durante as visitas nas escolas, que há diferentes posicionamentos políticos pedagógicos no trato com o acolhimento de crianças e adolescentes em situações de acolhimento institucional, seja em medida de proteção, seja por serem menores infratores. Algumas encontram-se mais abertas a dialogar, no sentido de entender (ou pelo menos tentar) a complexidade de adolescentes em acolhimento institucional, assim como existem outras que não demonstram disponibilidade em direcionar um olhar sobre o assunto, não por falta de interesse, mas na maioria das vezes, por não compreenderem a finalidade do diálogo.

Certa vez, num desses dias de trabalho, uma adolescente comunicou que não iria para a escola pois estava com vergonha por ter sido reprovada na prova de português. Mais que isso, a professora escreveu na lousa os nomes dos alunos reprovados, deixando-os na classe estudando, enquanto os aprovados foram assistir a um filme em outra classe.

Ela falou do desejo de não frequentar mais a escola e de ter uma família/voltar para casa (penso: qual casa? Qual acolhimento? Quais braços lhe esperariam?), tendo o desejo também de desistir dos estudos. O desejo desta adolescente diante das angústias trazidas é um desejo expresso pela maioria dos adolescentes que estão em situação de acolhimento institucional, infelizmente.

Em conversas com os próprios adolescentes eu podia/posso notar a rotulação e o engessamento de comportamentos desejados pelas instituições. Adolescentes em acolhimento institucional em medida de proteção, rotineiramente, são confundidos com adolescentes que cumprem medidas socioeducativas de internação. Esta interpretação é recorrente até entre alguns colegas de trabalho, sociedade e de familiares, os quais fazem questão de afirmar, às vezes, para o próprio acolhido, que estão naquela condição por não ter "bom comportamento", não sendo relevado a história de vida e o contexto que o adolescente vivenciou e o quanto isso vai interferir nas escolhas e conduções das decisões. Cito o julgamento da sociedade com relação aos adolescentes porque, em minha experiência, na casa de acolhimento para crianças vejo o tratamento sendo outro, bem diferente daquele dispensado aos adolescentes. É como se as crianças fossem mais merecedoras de atenção e prioridade, ainda que a Lei nº 8069/90 determinem que tanto criança como adolescentes são prioridades no atendimento. A sociedade civil deixa parecer que há uma responsabilidade com relação às crianças, então, constantemente, querem realizar visitas, atividades de lazer, assim como doações de presentes. Quando se trata de adolescentes acolhidos essas ações seguem na direção contrária, pois são esquecidos e responsabilizados por estarem nesta situação. As rotulações ultrapassam os muros da instituição de acolhimento e chegam também na escola, onde, frequentemente, em alguns casos acompanhados, as escolas convidam a equipe técnica e a coordenação para irem à unidade de ensino para receberem reclamações acerca de comportamentos "inadequados" dos acolhidos. Embora os discursos sejam de inclusão, vemos na prática agenciamentos maquínicos que excluem esses adolescentes e, pior, produzem significações muitas vezes distorcidas em tornos desses excluídos.

Sobre essa questão, reporto-me à Gallo (2008) para quem

> A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microssocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participar deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano. Uma aula de qualquer disciplina se constitui, assim, em parte do processo de formação do aluno, não pelo discurso que o professor possa fazer, mas pelo posicionamento que assume em seu relacionamento com os alunos, pela participação que suscita neles, pelas novas

> posturas que eles são chamados a assumir. É claro que esse processo não fica confinado à sala de aula; todas as relações que o aluno trava no ambiente escolar – com outros alunos, com funcionários, com o staff administrativo, enfim, com toda a comunidade – são passos na construção de sua personalidade. (GALLO, 2008, p. 17).

Essa reflexão vai em direção às leituras, conversas, entrevistas e diálogos que tenho feito no agenciamento dessa pesquisa. Especialmente as discussões sobre a importância dos currículos para um acolhimento escolar e para fortalecimento do acolhimento das singularidades e subjetividades de cada discente/aluno/estudante.

Como já foi citado aqui nesta escrita, conforme Gallo (2008), uma aula contribui para a formação do aluno não pelo discurso do professor, mas pelo posicionamento que este assume com relação aos alunos, pela participação que eles inspiram e pelas novas posturas a serem adotadas. É importante destacar que os adolescentes em situação de acolhimento chegam à instituição ou à escola com seus *currículos vitae* que nem sempre se aproximam dos currículos escolares. Assim, pensar a produção dos currículos escolares é uma das grandes tarefas dos profissionais de educação, o que não poderá acontecer sem a devida interlocução com os demais profissionais envolvidos no processo de acolhimento de menores e ou outros órgãos que atendem adolescestes.

Corazza (2001) nos ajuda a compreender essa questão ao afirmar que o currículo fala, pois é linguagem, construção, criação e reconstrução que se compõe de sons, imagens, conceitos falas, língua, posições discursivas, fluxos, cortes, etc. Segundo a autora, "[...] lá onde um currículo fala, um currículo não sabe o que diz. Se um currículo fala, um currículo quer. Lá, onde um currículo quer, um currículo não sabe o que quer [...] é o que dizemos e fazemos com ele, por ele, nele" (CORAZZA, 2001, p. 11-14).

Ainda segundo Corazza (2011), o currículo como linguagem busca transmitir uma intenção em termos do que pode ser aprendido e ingerido. Quando pensamos na concepção de currículo tradicional, ele visa desenvolver um grupo típico ou padrão de crianças e adolescentes que são controlados por meio de um sistema de ensino que prioriza resultados mensuráveis como, por exemplo, a avaliação como ferramenta de medição da aprendizagem. As experiências, singularidades e contextos de vida desses adolescentes são completamente ignorados por essa compreensão muito industrializada do currículo e do aluno como produto. Não podemos desprezar o que pode um currículo escolar, afinal:

> Isto é um currículo: um ser falante, como nós, efeito e derivado da linguagem [...] um ser sem coerência e sem profundidade. Que experimenta relações fracionadas constituídas ao redor de pedaços de falas de cada um. Que pode (pode?) ser qualquer coisa, em qualquer momento. Que não sabe mais para

> onde vai, mas que, mesmo assim continua em frente, querendo saber das condições históricas e políticas, que produzem as verdades linguageiras de um currículo. (CORAZZA, 2001, p. 14).

Em minhas passagens pelas escolas a paisagem que trago delas é de um cenário em que os adolescentes acolhidos são personagens invisíveis. A impressão que tenho é que em nenhum momento esses jovens trazem consigo sentimentos como medo, saudades e abandono, bem diferente dos sentimentos narrados nas entrevistas que realizamos. Quando olhamos para os "outros" [aqui entendidos como os que não estão na situação de acolhimento], é como se as crianças e adolescentes não sentissem e percebessem gestos, olhares, posturas que muitas vezes querem dizer que eles não são bem-vindos em algum lugar. Essa indiferença me reporta à minha própria história. Era exatamente assim que eu me sentia, principalmente com relação tanto ao novo espaço que eu morava (casa de minha tia) quanto à escola. Era como se ninguém me entendesse, principalmente meu pai, que me cobrava boas notas, mas não tinha a sensibilidade (ou não sabia perceber) para me ajudar a identificar o que estava acontecendo. Posso imaginar que alguns adolescentes que estão em institucionalização também sentem sensações parecidas com as que eu sentia e, assim como eu, não conseguem expressar de forma verbal e acabam se expressando com agitações, rebeldia, violências, tristezas etc.

É importante, ainda, trazer à baila a condição de insegurança emocional dos adolescentes egressos do serviço de acolhimento, o porquê dos seus afastamentos da escola ao serem inseridos novamente no contexto familiar e os desafios do atendimento desses adolescentes pelas políticas de Educação e Assistência Social, sobretudo a garantia do direito à escola e às instituições da rede de proteção socioassistencial. O fato de apenas frequentar a escola não quer dizer que o adolescente tenha sido acolhido por ela. Há conjunturas que vão produzindo nesses adolescentes diferentes sentidos e significados diante da escola, lançando-me nesse estudo em caminhos que são pantanosos. Afinal, algumas perguntas nos inquietam, tais quais: como as escolas atualizam seus currículos para receberem esses estudantes? O que adolescentes acolhidos esperam (ou não) das escolas? De que maneira as casas de acolhimento conseguem articular (ou não) as expectativas do Estado, da escola e desses menores? Certamente são questões que esse estudo pode não responder, mas que estão em volta da construção desse objeto-problema.

Retomando as contribuições de Fonseca e Costa (2016), vejo que é possível ao cartografo referir-se a objetos sem perder a fluidez na delimitação, podendo o cartógrafo em formação se utilizar de ferramentas conceituais anteriormente definidas, em especial

tensão, complexidade, consciência, estilo e viscosidade, para inserir mais uma vez o paradoxo em sua experiência de mundo, impedindo de elevar novas estrias simétricas duais entre o fluído e o estável. O objeto-problema desta pesquisa, portanto, foi construído em suas ambuiguidades, com contradições, complexidades e (in)consistências que talvez não as resolvamos, mas certamente nos colocaremos em estado de problematizações necessárias em suas fronteiras.

Em minha experiência profissional, que ainda experimento enquanto produzo esse texto, faz parte do corriqueiro dia de trabalho escutar frases não muito agradáveis de adolescentes com relação à escola, principalmente quando eles saem da situação de acolhimento e não conseguem permanecer nas unidades de ensino. Falas como "tenho vergonha de ir à escola, pois não sei ler", "não sou inteligente", "meu sonho é aprender a ler", "não tenho boas notas", "fulano é inteligente, eu não", "a professora escreveu no quadro o nome dos alunos que perderam na prova, eu perdi e fiquei com vergonha", me tocam e me fazem visualizar a importância desta escrita e a potência que ela tem. Ademais, em alguns momentos, me deparo com tamanha impotência, enquanto técnica, mas instigada, diante de tais verbalizações, a conhecer sobre a importância das convivências, dos contextos em que vivem e o que isso tem a ver com a escola na vida de cada um deles. E é neste caminho de mudanças e incertezas, nas encruzilhadas que meus fluxos de vida me lançaram, que vejo meus caminhos atravessados e co-implicados com os caminhos de cada adolescente, deixando emergir desses encontros um objeto-problema de pesquisa: *quais paisagens da escola (enunciados) são produzidas pelos adolescentes egressos das casas de acolhimento?* Aqui a ideia de paisagem está pensada a partir do conceito de enunciado, como tratarei a seguir.

1.4 - As paisagens como enunciação

Trazer o termo paisagem para dentro desta escrita não é apenas trazê-lo como conceito da geografia/território e sim como uma composição visual, como uma maneira de cada um ver/enxergar imagens das experiências vividas. O que vejo em determinada paisagem não é o que o outro vê, um ideal relacionado a cada um, ou seja, uma forma de contemplação que vem a gerar um sentimento e uma interpretação emociona sobre o que se vê.

Para Deleuze e Guattari (1992), a paisagem é invisível pois quanto mais a conquistamos, mais nela nos perdemos. Para se chegar à paisagem, devemos sacrificar

tanto quanto possível toda determinação temporal, espacial, mas objetiva. Esse abandono não atinge somente o objetivo; ele afeta a nós mesmos na mesma medida. Na paisagem, deixamos de ser seres históricos, isto é, seres objetiváveis. Não temos memória para a paisagem, não temos memória nem mesmo para nós na paisagem. Sonhamos em pleno dia e com os olhos abertos. Somos furtados ao mundo objetivo, mas também a nós mesmos. É o sentir, conforme Deleuze e Guattari (1992).

Assim, o que se pretende nessa pesquisa é trazer as paisagens que os adolescentes egressos da instituição de acolhimento têm/produzem referente às unidades de ensino que os atravessaram. Por isso, a passagem aqui não é uma descrição física, mas uma espécie de afecção, de atravessamentos.

Na produção desse trabalho tornou-se necessário trazer também algumas considerações relacionadas aos enunciados. Para Foucault (2007), enunciado não é uma proposição, já que podem existir dois enunciados diferentes na mesma proposição. Também não pode ser uma frase, pois a estrutura linguística das frases exige uma rigidez que alguns enunciados não têm. O enunciado não pode também ser definido como um ato de fala, porque este não se limita ao ato material da fala, da escrita, não se foca na intenção do sujeito nem da eficácia de suas palavras. Foucault ressalta que

> O enunciado não é pois uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por usa formulação (oral ou escrita); é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. (FOUCAULT, 2007, p. 16).

Para o filósofo, o enunciado não possui uma unidade material com o início e fim, não é exclusivamente material, mas linguístico. Como função de existência o enunciado não existe sozinho, mas precisa ser correlacionado com outros enunciados.

De acordo com o pensamento de Deleuze e Parnet (1998), os agenciamentos de enunciação encaminham os enunciados a uma máquina de expressão, a qual a variável vem determinar o uso da língua. Agenciamentos coletivos de enunciação são relacionados a um regime de signos compartilhados. Também não se pode reduzir o estado de corpos aos enunciados coletivos. Conforme Deleuze e Parnet (1998),

> A unidade real mínima não é a palavra, a ideia ou o conceito; nem o significante, mas o agenciamento. É sempre um agenciamento que produz os enunciados. Os enunciados não têm por causa um sujeito que agiria como sujeito da enunciação, principalmente porque eles não se referem aos sujeitos

> do enunciado. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, as populações, as multiplicações, os territórios, os devires, os afetos, os acontecimentos. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65).

Essa pesquisa pretende conhecer as paisagens produzidas pelos adolescentes/jovens egressos da instituição de acolhimento. Ou seja, os enunciados produzidos por esses adolescentes, já que entendemos que estes são agenciados coletivamente por um conjunto de vetores de forças que os fazem ver e sentir de diferentes modos o signo "escola".

Veiga-Neto (1996, p.31) nos ajuda a ver que "[...] os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo [...]". Assim sendo, o enunciado não é um ato de fala, mas "[...] um ato como a manifestação de um saber, que é aceito que é repetido e que é transmitido". (VEIGA-NETO, 1996, p.31). Tais compreensões sobre o mundo "[...] se dão em combinações flutuantes entre olhares e enunciados, entre visão e palavra, entre formações discursivas e não discursivas [...]" (VEIGA-NETO, 1996, p. 33). Continua o autor:

> O enunciado é um tipo muito especial de ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para construir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem – seja em função do seu conteúdo de verdade, seja em função daquele que praticou a enunciação, seja em função de uma instituição que o acolhe. (VEIGA-NETO, 2007, p. 94-95).

Atos de fala são formados por um conjunto de discursos e de enunciados. Esses atos, que não são livres nem inventados, também os constituem e proliferam, repetem e transmitem. Foucault (1995) dá o nome a estes atos de fala de enunciações, destacando que nunca há uma enunciação igual a outra e que uma enunciação pode carregar mais de um enunciado. Trazendo para esta pesquisa, não faria sentido perguntar o que estaria por trás das falas dos adolescentes egressos, mas sim quais enunciados eles trazem, quais paisagens das escolas são produzidas por eles, já que essas paisagens constituem diferentes enunciações. Aqui, as paisagens são produzidas a partir das narrativas dos egressos das casas de acolhimento que são conteúdos de constituição de enunciados. Tendo em vista as reflexões sobre a escola e a compreensão de que o sujeito é constituído pelos discursos que o atravessam, faz sentido conhecer os enunciados produzidos por adolescentes egressos da situação de acolhimento com relação às paisagens que produzem para os sentidos da escola.

Do exposto até aqui, esta pesquisa objetiva *cartografar os enunciados que são produzidos e agenciados pelos adolescentes/jovens egressos das casas de acolhimento sobre as escolas*. Para tanto, esse estudo efetua-se em: (1) discutir os desafios enfrentados pelos adolescentes nos processos de institucionalização e de garantia do direito à educação durante sua passagem pela casa de acolhimento; (2) conhecer os sentidos e os significados da escola produzidos através das paisagens produzidas pelos adolescentes egressos da Casa de Acolhimento no Município de Itabuna – BA; e (3) problematizar os enunciados que emergem das paisagens produzidos pelos egressos da casa de acolhimento sobre a escola.

Este texto está subdivido em seções e nelas pretendo caminhar por caminhos diversos, sejam eles: alegres, obscuros, com aprendizados, principalmente por caminhos rizomáticos, não tendo um exato início e fim, mas estando entrelaçado através de conexões, linhas, encontros e afecções e atravessamentos. Na primeira seção, **O início do caminho: notas de introdução,** trago as minhas vivências, trajetórias e encruzilhadas percorridas e implicações com esta pesquisa, elucidando ao leitor o que é o serviço de acolhimento institucional para adolescentes, explanando também sobre conceitos de enunciados e trazendo sobre a criação do objeto-problema. Na seção II, **Construindo um caminho: a cartografia como método**, destaco o processo do percurso metodológico deste estudo, destacando, os dispositivos que serão utilizados. Na seção III, **A institucionalização de adolescentes em casas de acolhimento: percursos históricos, garantias de direitos e desafios à institucionalização**, serão discutidos os desafios enfrentados pelos adolescentes nos processos de institucionalização e de garantia do direito à educação durante sua passagem pela casa de acolhimento, buscando expor a história da infância no Brasil e no mundo, assim como a imersão na história do acolhimento institucional. A seção IV, **Sentidos e significados da escola,** suscita a discussão sobre os sentidos da escola trazidos pelos jovens e adolescente entrevistados. Além disso, são expostas também as paisagens produzidas pelos colaboradores deste estudo, sendo discutidas as narrativas sobre tais paisagens. Na seção V, **Paisagens da escola,** que discute as paisagens enquanto territórios, as paisagens e seus enunciados e as perspectivas a partir das paisagens-textos. Na seção VI, **Finalização de um caminho?,** são trazidas as ponderações constituídas até aqui pela pesquisadora.

2 CONSTRUINDO UM CAMINHO: A CARTOGRAFIA COMO MÉTODO

Enquanto houver sol

Quando não houver saída
Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída
Nenhuma ideia vale uma vida

Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós, algo de uma criança

Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol

Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando que se faz o caminho

Quando não houver desejo
Quando não restar nem mesmo dor
Ainda há de haver desejo
Em cada um de nós, aonde Deus colocou

Sérgio Affonso

Titãs (2003)

2.1. Fazendo Caminhos para compor um percurso metodológico

"São os passos que fazem os caminhos".
Mário Quintana

Ousei a caminhar. Ratifico o que está escrito na letra da música de Titãs e, mesmo parecendo estar só, não me sinto assim, pois o tempo todo sou atravessada por pessoas, momentos, movimentos e afetos. Mesmo com tantas encruzilhadas da vida, mesmo tendo que morar em cidades longes da minha cidade natal, sempre fui agenciada por pessoas e movimentos no sentido de perceber que cada passo dado na minha trajetória foi compondo caminhos em que foi preciso me desterritorializar e reterritorializar para ir construindo novos territórios. Neste caminhar, percebi que os caminhos me conduziam a um espaço *entre* os territórios já conhecidos, a casa de acolhimento e a educação dos adolescentes acolhidos. Ao me deslocar da atitude habitual de assistente social para a de pesquisadora, resolvi caminhar por caminhos novos e desconhecidos, numa perspectiva pós-qualitativa, assumindo a busca da multiplicidade e da heterogeneidade que envolve a constituição destes adolescentes e das relações que estes podem constituir com a casa e seus processos educativos.

Parto de uma concepção de pesquisa que assume os sujeitos na imanência do vivido. Do mesmo modo, a concepção de ciência não deve estar subordinada à metodologia, haja vista que "a metodologia é um conjunto de procedimentos necessários no fazer e criar ciência, no entanto ela só é definida (enquanto fazer ciência) a posteriori, jamais a priori, sob pena de conformismo" (BORBA, 1998, p. 17).

Na mesma linha de pensamento, Raic e Almeida (2014, p. 967) alertam que a pesquisa em educação exige do pesquisador compromisso e, também, posicionamentos epistemológicos e metodológicos como uma aventura que vai se desdobrando a cada passo, a cada caminho caminhado, cuja descrição densa transmite a sensação de segurança para nossos processos de interpretação e compreensão do fenômeno.

Para Romagnoli

> A imanência está presente em todas as realidades, em qualquer campo de pesquisa, integrando não só as instituições, mas todo e qualquer processo, toda e qualquer relação do indivíduo com os grupos e a sociedade, estabelecendo relações incessantes entre modelos, formas e forças. (ROMANGNOLI, 2014, p. 49).

Conforme Deleuze (2002), a vida é um elemento imanente e importante. Há uma intenção de fazer com que a vida flua, desconstruindo os obstáculos a ela impostos. Assim, o filósofo afirma uma imanência pura, imanência que não se refere a uma exterioridade ou interioridade, mas que se diz de si mesma enquanto multiplicidade, auto produtiva, com as variações intensivas imprevisíveis que nos mobilizam como afetações condicionantes ao aumento ou diminuição da nossa potência de vida; imanência como invenção livre da existência. Para Deluze (2002),

> O acontecimento imanente se atualiza em um estado de coisas e em um estudo vivido que fazem com que ele aconteça. O plano de imanência se atualiza, ele próprio, em um Objeto e um Sujeito aos quais ele se atribui. Entretanto, por menos que o Sujeito e Objeto sejam inseparáveis de sua atualização, o plano de imanência é, também ele, virtual, na medida em que os acontecimentos que o povoam uma realidade plena. (DELEUZE, 2002, p. 16).

A imanência do vivido se faz nela própria. Existe uma virtualidade, uma potência, ao falar sobre as vivências dos adolescentes nas casas de acolhimento assim como na escola.

Como já foi dito, resolvi seguir caminhos novos e desconhecidos, apoiando-me na pesquisa pós-qualitativa, esta que de acordo com St. Pierre (2018) não incorre nos determinismos das pesquisas qualitativas em educação, que são realizadas a partir de descrições detalhadas da "realidade cotidiana" das escolas, das salas de aula, contendo informações factuais que funcionam como "provas" dos argumentos que se buscam. Neste sentido, busco me afastar da lógica de pesquisa empírica até agora hegemônica no campo da educação, na maioria das vezes marcadas por inflexões críticas que se baseiam na descrição iluminista e humanista do ser humano, da linguagem, do material e do empírico, do real, do conhecimento, do poder, da liberdade (ST. PIERRE, 2013), para me lançar em um movimento pesquisante que seja rizomático, imanente e carregado de multiplicidades. Assim, não é possível haver neutralidade na pesquisa, destacando que o saber-fazer de quem pesquisa ocorre no percurso da investigação. Percursos estes acometidos de potenciais geradores de questões, imagens e afetos.

Na pesquisa pós-qualitativa, a metodologia não deve ser separada da epistemologia e da ontologia. Conforme St. Pierre (2013), o método de pesquisa qualitativa convencional humanista ou tradicional preserva os métodos e coleta de dados ainda ligados a um modelo positivista, tornando a pesquisa mecanizada e reduzida a procedimentos.

Assim, St. Pierre (2018) traz a reflexão que pensar a pesquisa pós-qualitativa, não humanista, é dialogar com Deleuze, trazendo a proposta de "[...] uma leitura rizomática,

com rede de autômatos infinitos, [em que] apresenta o dado como uma multiplicidade deslocada e não hierarquizada" (ST. PIERRE, 2018, p. 1049).

A pesquisa pós-qualitativa é aquela que é imanente, que atualiza, que traz a multiplicidade, sendo importante pensar a pesquisa como um rizoma. "Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizoma", como afirmam Deleuze e Guattari (1995, p. 4). Ainda conforme os filósofos, "[...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4). Também se contrapõe à imagem da árvore, com toda a sua estrutura de ramificação hierarquizada, se reproduzindo através de uma hierarquia das raízes até as folhas. O rizoma traz um sistema que não é predeterminado de hastes e canais, havendo a proliferação de um conjunto.

Pensar a educação a partir da concepção de rizoma é pensar uma pesquisa diferente do que se pensa, uma pesquisa pelo meio, *entre*, que abandona a ideia de ser campo de reprodução de conhecimentos, de território de formação moral e de instrumentalização na relação com o conhecimento. A pesquisa, então, passa a ser pensada como um campo de experimentação, como espaço com variações criativas.

Este encontro com o rizoma potencializa a perspectiva de uma pesquisa pós-qualitativa e traz reflexões como a de St. Pierre (2018) quando destaca que "[...] aconselho meus alunos a realmente usarem as análises "pós" que, há mais de setenta anos, já estão disponíveis. Eu os encorajo a tentarem esquecer a metodologia qualitativa humanista e a começarem com os compromissos epistemológicos e ontológicos da análise" (ST. PIERRE, 2018, p. 1053). A autora nos recomenda a não pensar os estudos usando a metodologia qualitativa, assim como a sua grade de conectivos humanistas normalizadores, muitos positivistas. Foi assim que encontrei o caminho da pesquisa pós qualitativa, me dispondo a viver e trilhar caminhos diferentes, sobretudo dos métodos de inspiração marxista, que eu estava habituada a usar em minha graduação.

2.2. Cartografando um percurso

A minha aproximação com a cartografia ocorreu enquanto aluna especial da disciplina Educação Diferença e Subjetividade do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB. Esta que me fez despertar interesse pela Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari, assim como pelo método cartográfico. A densidade dos textos e livros

não me deixaram desistir de tal caminho mesmo com ocorrências de constantes retornos, procurando encontrar caminhos de entendimento. De acordo com Passos e Barros (2020),

> A cartografia como método da pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. (PASSOS; BARROS 2020, p. 17).

Assim, para os autores, conhecer e saber são inseparáveis, sendo importante um aprofundamento na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática no mesmo plano de produção ou de coemergência podendo ser designado como plano de experiência. "A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência acompanhado os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador, e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação" (PASSOS; BARROS, 2020, p. 18).

Corroborando com o que já foi descrito, Hur (2021) diz que

> [...] a cartografia na pesquisa é empreendida com o caminhar, o seguir, o mapear, o fenômeno investigado. Deve-se cartografar o campo, o território seus elementos como o agrimessor, que risca e traça contornos, limites, sendeiros e clareiras, produzindo múltiplos sentidos. O/a pesquisador/a está situado/a, implicado/a, ao campo, em que suas ações influenciam os coletivos investigados produzindo assim uma modalidade de pesquisa-intervenção. (HUR, 2011, p. 279).

Ainda conforme Hur (2021), na cartografia objetiva-se investigar o movimento dos fluxos, suas trajetórias, coordenadas, direções e sentidos, não focando apenas no que está em repouso, senão os movimentos, os vetores de forças, suas velocidades e lentidões, não se atendo a lógico do ser, mas inclusive do devir.

A pesquisa de cunho cartográfico é aberta, transversal, não está preocupada com a neutralidade científica e exige do cartografo uma imersão no plano de experiência.

De acordo com o proposto nesse estudo intitulado *Paisagens da escola: narrativas de adolescentes e jovens egressos da Casa de Acolhimento no Município de Itabuna*, senti necessidade de maior sensibilidade e atenção na escuta às histórias de vida de cada adolescente. Escutar as vivências dos adolescentes como uma experiência rica em emoções. "No caso da cartografia", escreve Kastrup (2020, p. 39), "a mera presença no campo da pesquisa expõe o cartógrafo a inúmeros elementos salientes, que parecem convocar a atenção". Para a autora, um aspecto que é destacado para a formação do cartógrafo é que seja realizada a ativação de uma atenção que seja flutuante, concentrada

e aberta, sendo necessária a ativação da atenção à espreita para que seja desativada ou inibida a atenção seletiva. Para Kastrup:

> A atenção é entendida como um músculo que se exercita e sua abertura precisa sempre ser reativada sem jamais estar garantida. O cultivo da atenção pelo aprendiz de cartógrafo é a busca reiterada de uns tônus atencional, que evita dois extremos: o relaxamento passível e a rigidez controlada. (KASTRUP, 2014, p. 48).

Segundo Filho e Teti (2013), diferentemente da cartografia tradicional que delineia mapas de territórios, relevo e distribuição populacional, uma cartografia social elabora digramas de relações, enfrentamentos e cruzamentos entre forças, agenciamentos, jogos de verdade, enunciações, jogos de objetivação, subjetivação, produções e estetizações sobre si mesmo, práticas de resistências e liberdade. Ainda conforme os autores, enquanto método, presta-se a análise e a desmontagem de dispositivos, o que consiste em desemaranhar suas enredadas linhas, além de dar instrumentos a resistência aos seus modos de objetivação e subjetivação. “Tal como proposta por Foucault e Deleuze, a análise cartográfica configura-se como instrumento para uma história do presente, possibilitando a crítica do nosso tempo e daquilo que somos” (FILHO; TETI, 2013, p. 45).

2.3. Lócus – A Casa de Acolhimento

A Casa de Acolhimento para Adolescentes está situada em um bairro central do Município de Itabuna-BA e tem como objetivo acolher provisoriamente adolescentes afastados do convívio familiar, vítimas de violências, abandonos, negligências etc. Como já foi dito na introdução deste texto, os adolescentes chegam na instituição através dos Conselhos Tutelares dos Municípios de Itabuna/BA, Barro Preto/BA e Itapé/BA, ou por determinação do magistrado da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Itabuna, que abrange três cidades.

Atualmente, a unidade de acolhimento de Itabuna tem a pactuação para acolher 20 assistidos, estando com 12 adolescentes. A instituição é organizada da seguinte forma: área/garagem externa, sala de tv, sala dos técnicos, refeitório, cozinha, área externa do fundo, sala da coordenação, lavanderia, 03 quartos (02 femininos e 01 masculino) e 04 banheiros. Os profissionais que atuam na Casa de Acolhimento são: coordenação, equipe técnica (assistente social e psicólogo), nutricionista, assistente administrativo,

cuidadoras, cozinheiras, auxiliar de cozinha, serviço geral, porteiro e oficineiro de capoeira.

Conforme a Lei Federal 8069/1990 (ECA), o tempo máximo de permanência é de 18 meses. Entretanto, quando não são localizados familiares ou pessoas de referência, assim como quando não são encontradas famílias substitutas disponíveis para adoção, os adolescentes permanecem por mais tempo que o determinado previsto por lei.

Após a chegada dos adolescentes, a equipe técnica realiza a busca de famílias (de origem, extensa ou substituta) para que a permanência na instituição seja o mais breve possível, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente. Durante o período em que os adolescentes ficam na instituição é necessário o acompanhamento referente a sua saúde física e mental, o acesso à educação (se está matriculado, se frequenta a unidade escolar e como ocorria o acompanhamento do ex-guardião referente vida escolar), além de outros direitos que lhes cabem na referida Lei.

Para melhor apresentarmos a instituição, sentimos a necessidade de pensar sobre os sujeitos que passam a frequentar as casas de acolhimento. Em sua maioria, são sujeitos inviabilizados, de quem muito se falam, mas poucos parecem escutar o que eles querem/têm a falar. Quem são os adolescentes acolhidos? Durante a feitura desta escrita, vem em minha mente memórias de cenas do cotidiano que vão se misturado com livros, normas, filmes, histórias de vida que se encontram. No cotidiano do trabalho, comparo a história dos adolescentes a do pequeno Ishaan Awasthi[5], que sofre de dislexia e é incompreendido pela família e pela escola, sendo vítima de preconceito e *bullying*. Após uma reprovação e sentindo as chances de futura aprovação se tornarem cada vez mais remotas, o pai envia o filho para um internato. No internato, a criança sente falta da família, demonstrando pouca vontade de viver. A dislexia só é identificada após muitos sofrimentos, quando um professor substituto de artes, Nikumbh, consegue diagnosticar a razão da dificuldade de aprendizagem do menino e se esforça para motivá-lo. Segundo o garoto, “as letras dançam em sua frente”. O professor foi o único capaz de identificar o que ocorria com Ishaan. Passou a aproximá-lo do seu universo, mudando significativamente a vida do menino.

[5] Como estrelas na terra – filme indiano de 2007 do diretor Aamir Khan. O menino Ishaan de nove anos, vive com os pais e o irmão mais velho. Ele tem dislexia, não sendo compreendido por seus pais e ou professores. É encaminhado para um reformatório, onde um professor substituo consegue compreender seu problema e passa a motivá-lo.

Assim como o filme, que é baseado em uma história real, inúmeras histórias como a de Ishaan compõem as casas de acolhimento do Brasil. Ao contrário do filme, entretanto, muitas delas não têm um “final feliz”.

Muitas histórias de vida foram me atravessando durante esses anos de trabalho na Casa de Acolhimento para Adolescentes, assim como as narrativas dos adolescentes e familiares. São essas narrativas que me afetaram e cujas histórias mais “marcantes” me conduziram a compor o grupo de colaboradores desta pesquisa. Os adolescentes foram selecionados em função de suas histórias, as quais acompanhei em meu exercício profissional e me tocaram face à resistência e sentidos que produziam acerca da escola. Assim, foram realizados convites através das redes sociais. Convites estes que foram aceitos por três deles, sendo um adolescente e dois jovens. A seguir, apresentamos fotos das dependências da casa onde realizamos o presente trabalho.

Figura 01 – Casa de Acolhimento

Fonte: Arquivos da autora

Figura 02 – Sala de estar

Fonte: Arquivos da autora

Figura 03 – Refeitório

Fonte: Arquivos da autora

Figura 04 – Quarto feminino

Fonte: Arquivos da autora

Figura 05 – Quarto feminino

Fonte: Arquivos da autora

Figura 06 – Quarto masculino

Fonte: Arquivos da autora

Figura 07 – Banheiro

Fonte: Arquivos da autora

Figura 08 – Banheiro masculino

Fonte: Arquivos da autora

Figura 09 – Banheiro feminino

Fonte: Arquivos da autora

Figura 10 – Sala de atendimento

Fonte: Arquivos da autora

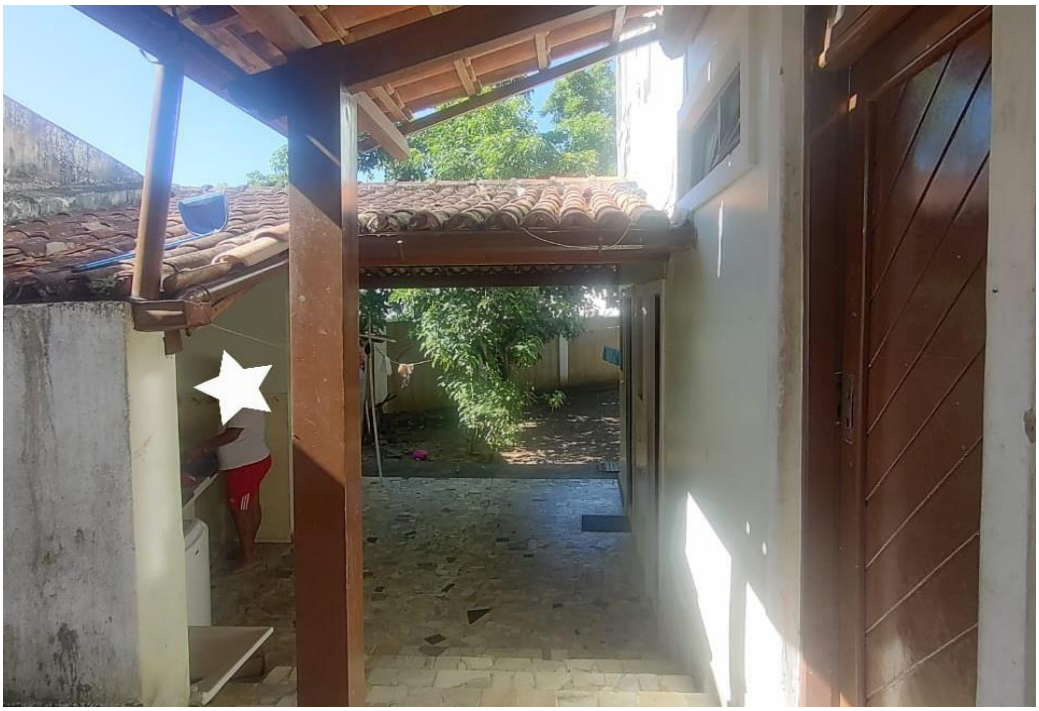
Figura 11 – Sala de estar

Fonte: Arquivos da autora

Figura 12 – Área externa

Fonte: Arquivos da autora

Figura 13 – Área da lavanderia



Fonte: Arquivos da autora

2.4. Quem são os colaboradores desse estudo?

Como já pontuei anteriormente, a formação desse grupo de colaboradores foi feita a partir das narrativas de alguns adolescentes e de suas histórias de vida. Assim, apresento agora uma breve descrição acerca dos sujeitos desta pesquisa, cujas informações foram obtidas tanto em nossos encontros quando ainda estavam institucionalizados, quanto através das entrevistas que foram realizadas em situações das entrevistas[6]. Esses sujeitos serão aqui identificados por nomes fictícios, a saber: Herrera, Roger Guedes e Maestro. Nomes estes escolhidos pelos colaboradores desta pesquisa ao serem indagados como gostariam de serem chamados. Herrera escolheu este nome justificando que é um sobrenome mexicano que simpatiza e acha bonito. O segundo colaborador escolheu o nome de Roger, se referindo a um jogador do time que ele torce e que admira muito. Maestro é o nome do terceiro colaborador, que verbalizou o desejo de ser chamado assim, justificando que sua vida é uma orquestra.

[Herrera]

Herrera atualmente possui 17 anos e desde o nascimento foi criado pela avó materna. Sua mãe mora em outro estado e não apresenta condições de saúde mental para cuidar dele. Cresceu sem contato com o pai, o qual era proibido por sua avó materna de procurá-lo. Herrera narra que teve uma infância feliz e “normal”. Passou pelo acolhimento duas vezes. Na primeira, o motivo do acolhimento foi devido a sua guardiã, sua avó materna, uma idosa de oitenta e dois anos, ter iniciado um relacionamento com um senhor vinte anos mais novo que ela; com esse novo relacionamento - e sendo manipulada pelo atual companheiro -, a idosa passou a negligenciar os cuidados com o neto, chegando a não permitir, em determinado dia, que o menor entrasse em casa, motivo pelo qual o conselho tutelar foi acionado e, então, o adolescente foi conduzido para o acolhimento. Herrera passou por volta de dois meses na Casa, permanecendo isolado dos demais adolescentes durante todo o período, pois verbalizava que preferia conversar com

[6] A descrição desse dispositivo será melhor detalhada na seção seguinte.

adultos. Após a localização de uma tia, esta pegou a sua guarda e ele retornou à convivência familiar. Porém, após dois meses a tia procurou a Vara da Infância e Juventude e desistiu da guarda, momento em que o adolescente retornou ao acolhimento. Desta vez, permaneceu pelo período aproximado de um ano e quatro meses. Após o companheiro da avó falecer, ela passou a querer se aproximar do neto acolhido, mas o menor resistiu às primeiras aproximações com a idosa, o que só veio a acontecer após ser acometido pelo vírus Covid-19 e ficar isolado alguns dias, momento que, segundo ele, refletiu sobre a vida e decidiu se reaproximar da avó, sendo desacolhido nos meses seguintes. Vejamos como Herrera nos narra a sua história.

> "Passei pelo acolhimento duas vezes. A primeira vez fiquei dois meses, eu tinha 14 anos. Depois fui tentar morar com uma tia, mas percebi que o povo não curtia comigo. Minha tia me devolveu para a casa de acolhimento e fiquei um ano e quatro meses. Completei quinze anos lá dentro e, no geral, esta foi a pior época de minha vida. Foi pior que as mortes de pessoas importantes que perdi. No primeiro acolhimento eu não gostava de enturmar com meus colegas, apenas com os adultos. No segundo acolhimento, outros adolescentes não se davam com a minha personalidade, com meu jeito de ser. Eu tinha um pensamento muito diferente dos deles. Eu era bastante egocêntrico, polêmico e gostava de ter atenção das pessoas. Esse segundo acolhimento foi a pior época da minha vida, pois eu passei o Natal fora de minha casa. Tinha medo também dos colegas me baterem, eles me ameaçavam porque achavam que eu era gay e ficava com medo de *outros adolescente me abusar*. Lá na casa, eu tive que tomar medicações controladas. Eu já tinha tomado, quando eu era criança, mas tive que voltar a tomar. Lá dentro, tive quatro convulsões. Não gostava do efeito da medicação. Eu tomava Haldol e não queria ter tomado. Ainda continuei tomando durante um mês depois que saí do acolhimento, depois eu parei... estou bem. Também um aniversário lá dentro. Nesse dia, fui para a escola e foi um dia perfeito, mas na hora de voltar para o acolhimento foi ruim. Na escola, eu me sentia como um mascote". (Herrera).

Durante o período em que permaneceu no acolhimento o adolescente tinha a escola municipal que frequentava como escape de toda a situação que passava. A escola lhe era um oásis mesmo ele trazendo relatos de sofrimento de *bullying*, de maneira que algumas vezes a equipe multidisciplinar da Casa teve que comparecer à escola para conversar com a equipe que o acompanhava, já que frequentava, além da sala de aula regular, a sala multifuncional. Ele nunca queria faltar à escola, nem mesmo quando doente. Possuía boas relações com os motoristas - os quais faziam questão, mesmo quando não tinha carro oficial, de levá-lo em seus carros particulares até à escola. Após concluir o ensino fundamental II e ter que sair da escola que tanto gostava, o adolescente demonstrou resistência para a matrícula, precisando de intervenção da equipe do serviço de acolhimento, que teve que realizar a matrícula numa escola de ensino técnico estadual. No meado do ano letivo, contudo, ele passou a não frequentar as aulas ou ia para a escola e não permanecia na sala, alegando que não gostava da escola, desistindo de frequentá-la

no mês de agosto de 2022. Mesmo com a saída de Herrera da unidade, a equipe da Casa prossegue acompanhando o adolescente e a família. Ao ser questionado como está sua vida hoje, Herrera narra que

> "Minha vida hoje está "tranquila" (pede para colocar entre aspas). Eu consigo viver bem, compro o que quero e saio sem dá satisfações a ninguém. Assisto minhas séries, escuto minhas músicas tranquilamente. Em casa eu consigo ter paz e autocontrole. Minha avó perturba às vezes, mas também é da pessoa dela. De dois meses *pra* cá, minha vida deu uma melhorada significativa, pois estava acontecendo *tretas* que já não estava aguentando mais, mas resolvi. Estavam falando que eu estava batendo em minha avó, por ela ter certas manchas nos braços... A minha família adora viver em atrito, mas depois dessa treta minha casa ficou mais em paz". (Herrera).

[Roger]

Roger atualmente está com 20 anos; é o segundo de uma prole de seis filhos e, pelo que diz, viu sua vida começar a complicar na segunda infância, ao perder o pai - quando passou a viver com sua mãe e seus irmãos. Sua mãe recebia uma pensão por morte do cônjuge e passou a se relacionar com outra pessoa. Em certa manhã, após sua mãe realizar o saque da pensão, seu então companheiro pediu o dinheiro para usar drogas e, sendo negado tal pedido, ele a assassinou com facadas, mesmo estando grávida de gêmeos. Até hoje, Roger e a maioria dos irmãos trazem o desejo de vingança, mesmo o ex-padrasto estando preso até a presente data. Após o falecimento da mãe, os irmãos foram separados, ficando em casas de tios e tias. Roger, contudo, parecia não se "adaptar" a nenhuma das casas e, com isso, ainda na adolescência, fugia para rua, motivo este que o levou ao primeiro acolhimento. Lá ficou por alguns meses, retornando para a convivência com uma de suas tias, com quem permaneceu por aproximadamente um ano. Após este período, ele retornou ao acolhimento, onde foi abrigado por meses (não sabe precisar), retomando à convivência familiar pela segunda vez - agora na companhia de um tio. Após esta tentativa frustrada, retornou novamente à instituição, ficando mais alguns meses, evadindo-se com outro adolescente após invadir a ala feminina para namorar com uma adolescente. Essa história de vida pode ser acompanhada pela narrativa do próprio egresso.

> "Passei pela situação de acolhimento três vezes, quando eu tinha 15, 16 e 17 anos. Eu não lembro quanto tempo fiquei por lá. Foi bom as vezes que fiquei lá. Eu fazia cursos. Mas eu também ficava nervoso por causa de uns colegas que me tiravam do sério. E eu me apaixonei lá como nunca tinha me apaixonado antes. Mas eu fugi da última vez que fui porque durante a noite a gente pegou a chave escondido, enquanto a tia dormia, e *fomo* para a ala feminina namorar. Foi quando a tia acordou, aí eu e meu colega quebramos a grade da janela, saltamos e fugimos. Ficamos um tempo na casa de um tio meu na roça, para o Conselho Tutelar não nos achar". (Roger).

Ainda adolescente, Roger aprendeu a ler e escrever na unidade de acolhimento. Apesar de gostar da escola, reclamava que na turma dele só tinha "guri". Ele diz não querer que seus colegas soubessem que ele estava morando numa instituição, pois dizia que as vezes sentia vergonha por ser órfão.

Atualmente, Roger reside em sua casa deixada por sua mãe, juntamente com seus dois irmãos de 15 e 17 anos de idade, contudo, se diz ser responsável apenas pelo irmão de 15 anos, pois o outro faz uso de drogas e não o obedece. Ao ser indagado como está sua vida hoje, ele diz:

> "Meio lá, meio cá, tá mais ou menos, meio lá meio cá, porque trabalhar está difícil. Aqui, o desemprego é muito grande. Tem vez que vou na prefeitura para ver se encontro algum trabalho pra fazer, mas não arrumo. E a minha relação com minha família está mais ou menos, porque *eles não me ajuda*. *Eles poderia* me ajudar". (Roger).

[Maestro]

A terceira história que me atravessou nessas andanças foi a de Maestro. Maestro está com 17 anos e é o filho mais velho de uma prole de três; sempre gostou de jogos eletrônicos e acabava fugindo de casa para pedir dinheiro e ir à *Lan House* jogar. Esteve no acolhimento por duas vezes. Na primeira, foi acolhido depois do conselho tutelar trazê-lo, já que estava em situação de cárcere privado com um senhor que o abusava sexualmente, em uma pousada no centro da cidade. Era obrigado a lavar carros com este senhor para ganhar dinheiro e, em uma abordagem policial, correu e pediu ajuda, momento em que o conselho tutelar foi acionado e o conduziu até ao acolhimento. O juiz entendeu que o adolescente não tinha que ficar em uma instituição, devendo o abusador ser preso. Com isso, Maestro ficou no acolhimento pouco mais de um mês. Após sua saída, frequentou por pouco tempo a escola. A equipe não conseguia acompanhá-lo, pois nunca o encontrava em casa e, quase sempre, em *Lan House*. Por conta disso e das evasões escolares, foi determinado novo acolhimento. Os oficiais e conselheiros tutelares, entretanto, não conseguiam encontrá-lo de imediato, decorrendo o acolhimento após alguns anos. Vejamos um pouco dessa história na perspectiva do próprio sujeito.

> "Passei pela situação de acolhimento duas vezes. A primeira vez eu tinha 12 anos e a segunda vez, com 17 anos. Não lembro o tempo que fiquei, mas para mim foi muito tempo. Quando eu *tava* no acolhimento eu reclamava demais, mas eu gostei, foi bom. Gostei mais da segunda vez que fiquei. Lembro pouca coisa da primeira vez. O que acho ruim é que algumas tias não têm muito jeito para falar com os adolescentes. Eu também não gostava de fazer as atividades da casa. Até hoje eu não faço em casa, minha mãe que faz. Enquanto eu fiquei na casa de acolhimento eu não frequentei a escola". (Maestro).

Neste retorno ao acolhimento, ele já estava matriculado no ensino regular e já não saia de casa para jogar, permanecendo na unidade de acolhimento por pouco mais de um mês. Atualmente, sobre a sua vida, nos diz:

> "Minha vida, hoje, eu posso dizer que é uma vida boa, apesar do estresse com minha mãe. Durmo tarde porque fico jogando, mas como quando tenho fome; durmo, acordo, então a minha vida está boa". (Maestro)

2.5 - A entrevista como dispositivo

Os diálogos com os achados da pesquisa ocorreram através da sensibilidade em escutar as falas e em observar as paisagens construídas pelos entrevistados. Concordando com Tedesco, Sade e Caliman (2016) quando salientam que a cartografia requer uma ampliação do olhar, seja para além apenas do conteúdo da experiência vivida e do vivido da experiência relatado na entrevista, incluindo seu aspecto genérico à dimensão processual da experiência, não havendo a separação dos planos da experiência de vida ou o vivido da experiência.

Para ampliar as possibilidades de produção de informações nesta pesquisa, utilizei as entrevistas como dispositivo. Assumi a atitude da *entre-vista* a partir do panorama da etnopesquisa, possibilitando a compreensão dos sentidos com que os sujeitos constituem, compreendem, interpretam e representam a realidade a partir das próprias narrativas e descrições. Para Macedo (2000):

> [...] a linguagem aqui é um forte fator de mediação para apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização. Há toda uma gama de gestos e expressões densas de conteúdos indexais importantes para a compreensão das práticas cotidianas [...]. (MACEDO, 2000, p. 164).

Pretende-se então que as indagações da entre-vista se situem como elementos que percebam prioritariamente as narrativas de vida e a descrição de atividade que não são percebidas de forma direta (MACEDO, 2000), já que é necessário compreender que cada história é narrada a partir do que é significativo para o ator social e da forma como ele enxerga suas referências. Ou seja, pelo que ele é.

Neste estudo também aderi à palavra entre-vista escrita separadamente. O último termo traz a palavra "vista", esta que será sempre considerada neste estudo, pois a visão que os adolescentes trazem da escola e de suas vivências foram percebidas e ganham destaque nesse trabalho. Nos interessa conhecer as paisagens que esses sujeitos constroem

da escola. Ademais, assumimos as diferentes visões pelas quais os próprios adolescentes são vistos pela sociedade de modo geral, e pela escola de modo particular. Assim, é importante destacar que um mesmo discente não é visto da mesma forma por diferentes docentes e ou membros da comunidade escolar, pois os olhares são distintos. Veiga Neto (2007) vai trazer o termo "visão" para enfatizar seu significado em nossa tradição cultural, dado que "[...] a visão tem sido celebrada enquanto sentido privilegiado capaz de fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade, ou seja, mostrar como é mesmo o mundo" (VEIGA-NETO, 2007, p. 24). Ainda segundo o autor,

> [...] em termos vocabulares (classificar as ideias, visão de mundo, esclarecer a questão perspectiva de análise, espelhar a realidade, vislumbrar uma intenção, transparência de intenções, desvelar, sinopse, etc); em termos locucionais (deitar os olhos, ideias claras, fazer vista grossa, traçar o perfil, a olhos vistos); em termos de metáforas (o morcego de Minerva, a caverna de Platão, o Iluminismo) etc. (VEIGA-NETO, 2007, p. 24).

Para Veiga-Neto (2007, p. 27), "ou conseguiríamos aguçar as lentes pela qual captamos o mundo – para o positivismo -, ou conseguiríamos, como num jogo de espelhos, ver por trás das aparências ou mesmo ver os avessos que não se revelam ao primeiro olhar – para o pensamento crítico". Trata-se aqui nesta pesquisa de observar e relevar as visões, não como verdades ou inverdades e sim trazer ao debate a visão dos adolescentes e jovens acerca da escola, de suas histórias de vida e da vida atual.

Frisando também que a palavra *entre* me remete ao meio, destaco o que Deleuze e Guattari (1995) dizem sobre o meio:

> É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para a outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

É nessa perspectiva que os afetos afirmativos acontecem no meio, em novo frescor, novas maneiras de encontros, necessitando pensar *com*. Assim se pretende este estudo através do uso do dispositivo entrevista, que se deslocará pelo meio, pelo *entre*, conforme Deleuze e Guattari.

Segundo Tedesco, Sade e Caliman (2016),

> [...] a entrevista não visa a objetos fixos, ou seja, não coleta informações relativa a referentes ligados a mundos preexistentes. Não buscamos o conteúdo da experiência (seja ela anterior ou subjacente ao momento da entrevista), entendido como um conjunto de dados que a palavra traduziria na organização transparente do relato. A entrevista não se dirige exclusivamente à representação que os entrevistados fazem de objetos ou estados de coisa, os conteúdos das experiências de cada um, frequentemente privilegiados nas pesquisas em geral. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p. 94-95).

Para a realização das entrevistas foram trilhados caminhos baseados em três diretrizes trazidas por Tedesco, Sade e Caliman das quais sejam: “1. a entrevista visa não à fala sobre a experiência, e sim à experiência na fala; 2. A entrevista intervém na abertura à experiência do processo do dizer; e 3. a entrevista busca a pluralidade de vozes” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p. 99-100).

Como já dito, os participantes da pesquisa foram abordados por um aplicativo de mensagens, *WhatsApp*, onde lhes foram apresentados o tema, a importância da escrita e meu desejo de que todos participassem. Após saírem do acolhimento, principalmente os que saem na adolescência e iniciam a juventude, esses jovens trocam de contato constantemente, por isso não foi fácil a localização de outros adolescentes/jovens, dificultando o convite a outros egressos outrora cogitados como potenciais participantes. Na escolha dos participantes houve uma abordagem a uma ex-acolhida. Entretanto, ela narrou que não voltou para a escola por ter sido presa e, então, a pretensa participante já não mais respondia mais as mensagens enviadas. Assim, produzimos esse estudo considerando a história de vida e as narrativas de três egressos.

Após a seleção dos participantes, realizamos as conversações individualizadas com os três egressos, sendo um adolescente e dois jovens (já apresentados na seção anterior). Destes, apenas com um egresso ocorreu mais de um encontro, devido ao tempo que ficou curto no primeiro, já que nossa conversa foi bem alongada. Os encontros foram especiais e de muitas trocas, com duração média de três horas, já que antes da entrevista eram conversados assuntos aleatórios da vida de cada um deles, sobre a escola e sobre esta pesquisa. Os entrevistados deram aceite no convite para falar e trazer reflexões sobre questões do nosso roteiro semiestruturado. De acordo com o que consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), pactuamos em manter a confidencialidade dos participantes, respeitando os preceitos éticos que norteiam o fazer científico.

Seguindo Barros e Barros (2016), a análise da pesquisa cartográfica orienta que “ela não é uma etapa a ser realizada apenas no final do processo, na qual o material de campo poderia ser, enfim, compreendido inicial passe por transformações” (BARROS; BARROS, 2016, p. 182).

No primeiro momento, a conversa funcionou como um diálogo entre a entrevistador e entrevistado, sendo “a entrevista como ferramenta eficaz na construção e no acesso ao plano compartilhado de experiência” (TEDESCO; SADE; CALIMAN,

2016, p. 93). Os primeiros minutos das conversas foram para ambientação e o acolhimento. Após a ambientação foi aplicada a entrevista, sendo conduzida de modo que os entrevistados trouxessem memórias sobre suas histórias de vida, assim como sua relação com a família, comunidade, escola e casa de acolhimento, levando-se em conta que a entrevista "[...] pode ser capaz não só de acompanhar processos, como também por meio de seu caráter performativo, neles intervir, provocando mudanças catalisando instantes de passagem, esses acontecimentos disruptivos que nos interessam conhecer" (TEDESCO; SALE; CALIMAN, 2016, p. 93).

Durante a entrevista foram oferecidos materiais para que os sujeitos desenhassem as paisagens, tais como: lápis, apontador, caneta azul e preta, borracha, pincel, hidrocor, lápis de cor, folhas de ofícios e giz de cera (Figura 14). Essas paisagens constituíram-se como paisagens-textos, importantes a esse trabalho, como veremos na seção V, desse texto.

Figura 14 – Materiais oferecidos aos sujeitos para composição das paisagens.

Fonte: Arquivos da autora.

3 A INSTITUCIOANLIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CASAS DE ACOLHIMENTO: PERCURSOS HISTÓRICOS, GARANTIAS DE DIREITO E DESAFIOS À INSTITUCIONALIZAÇÃO.

Deus Me Proteja
Deus me proteja de mim e da maldade de
gente boa
Da bondade da pessoa ruim
Deus me governe e guarde ilumine e zele assim

Deus me proteja de mim e da maldade de gente boa
Da bondade da pessoa ruim
Deus me governe e guarde ilumine e zele assim

Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando acha sem saber
Perigo é se encontra perdido
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido
Sair distraído espalhar bem-querer

Dominguinhos e Chico César
Chico César (2008)

3.1 Acolhimento de adolescentes: uma imersão histórica

Vejo a música de Chico César e Dominguinhos como um grande poema. Concordo com eles quando nos provoca a pensar que o caminho se conhece andando; é dessa maneira que vamos caminhando na composição desta pesquisa, sendo importante também experimentar que "vez em quando é bom se perder". Ao longo desse percurso me perdi em vários momentos e o fato de ter me perdido me deixou mais forte, sendo preciso construir novas trilhas e assim procurar seguir na condução deste estudo. Assim, sigo trazendo a história da infância e do acolhimento institucional.

A prática da empatia é condição importante para quem trabalha em unidade de acolhimento, seja de criança ou de adolescente. A cada acolhido que chega na unidade, mesmo querendo praticar a empatia, não é possível mensurar sequer as mínimas sensações que um indivíduo sente ao passar por um processo de institucionalização.

Nessa empreitada sinto a necessidade de ir imergindo na história e localizando o descaso com crianças e adolescentes desabrigados não é algo recente em nossa sociedade. Muitas situações têm início nas situações de conflitos sociais. Com o desenvolvimento e o crescimento das cidades, muitas famílias não tinham como manterem-se e a luta diária pela sobrevivência era constante. Nesse cenário, o lugar da infância inúmeras vezes esteve em abandono.

São inúmeras as definições de infância e adolescência, principalmente quando se trata de cuidado e proteção. Muitos contextos e períodos históricos projetaram o percurso para alcançar os conceitos de infância e adolescência, mas na maioria das vezes a criança era vista como um adulto em miniatura.

É importante compreender os movimentos nos quais foram constituídas as Casas de Acolhimento - em quais condições foram criadas, quais sujeitos buscavam estes espaços, quais perspectivas culturais, sociais, políticas e econômicas se relacionam com a prática de um abandono silencioso, como avançaram as políticas públicas com vistas a resguardar os direitos para crianças e adolescentes, o direito à vida, ao carinho e afeto, à moradia, à saúde, à educação etc.

Para Baptista (2002), diferentes realidades demonstram que as dificuldades vivenciadas por muitas crianças e adolescentes ocorreram por eles pertencerem a espaços e tempos marcados por desigualdades sociais e econômicas e por terem sido expressões das desigualdades, além de serem também objeto de cuidados aparentes que mascaravam a concretização de outros interesses.

> No século XVI, os portugueses chegaram ao Brasil tendo por projeto a exploração das terras e a aculturação dos moradores. Com eles vieram também os jesuítas que criaram as Casas de Muchachos, misto de escola e casa de permanência para curumins e órfãos portugueses. A intenção era a de catequizar os nativos e facilitar a colonização. (BAPTISTA, 2002, p. 33).

Analisando a história do Brasil colônia, vemos que os portugueses tinham como principal objetivo catequizar os nativos e com isso facilitar a colonização, investindo assim na educação e na catequese das crianças indígenas, consideradas almas menos duras. Para tal feito, muitas crianças indígenas eram retiradas de suas famílias à força e afastadas de suas aldeias com a finalidade de serem "educadas". Entre 1550 e 1553, foram então criadas as Casa de Muchachos, os primeiros modelos de abrigos e internatos educacionais que temos no Brasil (BAPTISTA, 2006, p. 25). A Casa de Muchachos que Baptista (2006) se refere consiste em instituições que acolhiam "órfãos da terra", bem como os órfãos vindos de Portugal, trazidos para ajudar na conquista das crianças e jovens indígenas, durante a colonização do Brasil.

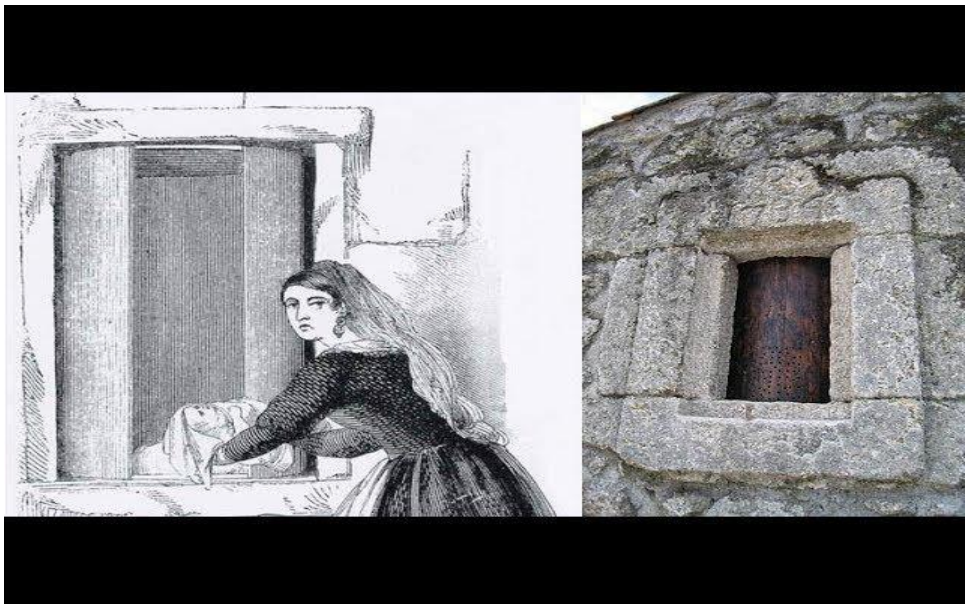
Conforme Marcílio (1998), a situação de miséria, exploração e marginalização, associadas às dificuldades de apropriação do modelo europeu de família monogâmica e indissolúvel, levou os moradores da terra a seguirem o exemplo das famílias dos descendentes dos espanhóis ou de portugueses, de abandonar seus filhos, ocorrendo nos séculos XVI e XVII o abandono de crianças brancas e mestiças em toda parte, pedindo esmolas, vivendo entocadas nos matos ao redor das vilas, não sendo manifestado nenhum tipo de preocupação com elas. Ainda segundo o autor, muitas destas crianças eram assumidas ou agregadas como criadas por famílias da terra. "Elas criavam os expostos por espírito de caridade, mas também, em muitos casos, calculando utilizá-los, quando maiores, como mão de obra suplementar, fiel, reconhecida e gratuita" (MARCÍLIO, 2003, p. 55).

Também a partir do século XVI uma forma institucionalizada da prática da caridade passa a surgir no atendimento às crianças que eram abandonadas pelos pais que eram as *Rodas de Expostos*. Esta modalidade surgiu na Europa, na França e Portugal, atendendo a milhares de infantes abandonados. No Brasil, surgiu no período colonial devido às ações da Santa Casa de Misericórdia e, somente no período da República, ocorreu a extensão deste tipo de institucionalização. (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

A Igreja Católica era a instituição responsável por acolher e disciplinar os referidos sujeitos e, com a necessidade de organização, foram criadas as Casas dos Expostos por volta do ano 1726. Nessa Casa foi implementada a Roda dos Expostos ou excluídos, que

era um cilindro oco de madeira com uma abertura em um de seus lados, preso a um mecanismo giratório, o qual era possível colocar a criança pela parte externa para ser recolhida pelo lado de dentro. Após o responsável ter colocado a criança no cilindro, tocava um sino para chamar a atenção dos funcionários e/ou freiras, que recolhiam a criança para a instituição (ALMEIDA, 2013).

Figura 15 – Roda dos expostos



Fonte: Retirada do site instituto.com.br[7], 2022.

Segundo Baptista (2006), apenas em 1828, por iniciativa da Igreja Católica, foi criada a primeira Casa de Recolhimento dos Expostos. De acordo com Marcílio (1998),

> Essas casas eram instituições complementares à roda que recebiam crianças a partir dos 3 anos (antes dessa idade, permaneciam com amas de leite mercenárias) até os 7 anos, quando eram procuradas formas de colocá-las em casa de família. Esse atendimento asilar era organizado mediante a divisão por sexo e, em muitos casos, mediante a situação legal. Havia asilos somente para a proteção de órfãos pobres, filhas de casamento legítimo, e outros para indigentes, filhas naturais de mães pobres ou órfãos desvalidos. Havia ainda divisões determinadas elo critério racial, ou seja, espaços para órfãos brancas e outros, para meninas de cor. (MARCÍLIO, 1998, p. 73).

O regime no qual funcionavam as instituições seguia o modelo do claustro, práticas religiosas e era restrito o contato com o mundo externo à instituição. As crianças que viviam nas Casas de Recolhimento dos Expostos não tinham direito a receber instrução,

[7] Disponível em: https://institutoitard.com.br/10-fatos-da-historia-da-educacao-especial-que-voce-precisa-saber/historia-da-educacao-especial-no-brasil-roda-dos-expostos/ Acesso em 17/06/2022.

não existiam planos e objetivos educacionais. Somente em 1829 foi implementada uma escola de primeiras letras no Recolhimento da Misericórdia da Bahia. Em 1855 foi implementado o novo projeto de políticas públicas e isso resultou na criação de Asylos de Educandos, que eram destinados ao ensino profissionalizantes em nove províncias (MARCÍLIO, 1998). O autor ainda pontua que a partir de meados do século XIX, mudanças ocorreram na ação das Casas de Misericórdia. As amas mercenárias passaram a não existir, pois estavam sendo a principal causa do alto índice de mortalidade infantil dos expostos, sendo adotado então um sistema de escritório para admissão aberta, o qual permitia conhecer a quem estava entregando as crianças. A faixa etária foi ampliada e crianças de até 7 anos de idade eram deixadas nos asilos de expostos, onde, antes, eram admitidos apenas bebês.

As Casas de Misericórdia foram perdendo sua autonomia, sendo submetidas ao serviço do Estado e passaram a existir sob seu controle, já que dele dependiam financeiramente. Foi sobre essa base que passou a se estruturar as primeiras propostas de políticas públicas com o intuito de atender crianças abandonadas. Com as legislações do Ventre Libre e Lei Áurea, muitas crianças negras e mestiças juntaram-se às de famílias pobres e aos filhos de prostitutas, de acordo com Marcondi (1997).

Com o passar dos anos e a busca constante em resolver a questão do menor, em 1941, conforme Osterne (1986), surgiu o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, uma nova entidade vinculada às Secretarias de Justiça. Este serviço acabou sintetizando as distorções nas formas de atendimento à questão do menor. Intencionava confundir o problema do menor excluindo o convívio social, o que agravou de forma considerável a questão. À essa altura da imersão histórica, impossível não nos remetermos aos versos "Deus me proteja de mim e da maldade de gente boa/ Da bondade da pessoa ruim/ Deus me governe e guarde ilumine e zele assim". Por que o agravamento? Porque filhos que não eram enquadrados nos moldes da sociedade de comportamentos socialmente aceitos eram levados ao SAM como sinônimo de castigo.

Em 1956, ainda conforme Osterne (1986), é inaugurado em São Paulo o Recolhimento Provisório de Menores – RPM, para abrigar e realização de triagem de menores "infratores" que possuíam entre 14 e 18 anos. A finalidade do RPM era de separar os menores "infratores" dos "abandonados". Este Recolhimento funcionou durante 20 anos e prezava suprir às necessidades sociais do Estado de São Paulo, tendo como objetivo o bem-estar dos menores através da reeducação e tratamento, mas o RPM

pouco se distanciou do extinto SAM quando referente a condições de atendimento ao menor, cuja situação se agravava a cada dia.

Em 1964, surgiu a Fundação Nacional de Bem Estar do Menor – FUNABEM, ainda na perspectiva da repressão e correção. Naquele contexto, as famílias eram culpabilizadas pela situação de pobreza, ausência de renda, falta de condições de garantir as necessidades básicas dos filhos e, consequentemente, houve um aumento de crianças e adolescentes negligenciados por quem deveria protegê-las.

Com a promulgação do novo Código de Menores, em 1979, acabou com a distinção entre abandonados e delinquentes e ampliou os poderes do "juiz de menores", dando atribuições em determinar medidas de ordem geral. Oficializava, agora, o papel da Funabem e estabelecia que ela, além de atender a desvalidos, abandonados e infratores, deveria adotar meios para prevenir a causa dos desajustados. A Funabem era uma entidade de assistência e de proteção ao menor, destinada à recepção, triagem, observação e permanência de menores carentes e infratores.

A Fundação Estadual do Bem-estar do Menor – Febem, por sua vez, passou a ser responsabilidade dos governos de cada estado, sendo supervisionada pela Funabem, sendo repassada aos governos estaduais a responsabilidade do abrigamento de menores. Conforme Baptista (2006), a Febem era abrigo semelhantes a antigos reformatórios e orfanatos localizados em áreas distantes da vida em comunidade. A estrutura era projetada para impedir o contato com o mundo externo. O sistema de funcionamento das instituições era baseado na segregação por gênero e por idade, havendo massificação, superlotação, divisão por idade e separação de irmãos. Ainda conforme a autora , na década de 1980, com o fim da ditatura militar e o fortalecimento da democracia, iniciou-se uma articulação dos movimentos populares em defesa dos direitos de cidadania, do poder local, da participação na administração pública (BAPTISTA, 2006). Nesse contexto foi criado o Fórum Permanente de Defesa da Criança e do Adolescente (Fórum DCA), onde eram discutidas questões relacionadas à inexistência de políticas públicas de atendimento a crianças e adolescentes. Pressões populares possibilitaram a inclusão de artigos específicos na Constituição Federal de 1988 (artigos 226 a 230), sendo gestado um movimento pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Após lutas e movimentos, em 1993, foi promulgada Lei n º 8069/1993 – Estatuto da Criança e do Adolescente, surgindo um novo caminho na história dos direitos humanos desses sujeitos, passando a compreendê-los como sujeitos de direitos, estes sendo

garantidos pelo Estado e pela família com prioridade absoluta, sendo trazidos, no artigo 101, o qual reza sobre o acolhimento institucional.

O histórico acima apresentado nos ajuda a refletir sobre caminhos trilhados para o avanço da política de atendimento a crianças e adolescentes vítimas das mais diversas violações de direitos, principalmente o abandono. Se na década de setenta ainda existia um modelo de instituições para disciplinar e culpabilizar crianças e adolescentes, na década de noventa, através de andanças por caminhos de sensibilizações, as legislações já trazem a visualização de crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos. Há um encontro de caminhos, em que os caminhos das crianças e adolescentes são afetados por caminhos de pessoas, órgãos e instituições que conseguem obter uma visão de não marginalização de um olhar de sujeitos de direitos.

Acolhimento institucional está previsto também na Política de Assistência Social, esta que atua conforme o nível de complexidade das situações individual ou familiar, sejam elas: Serviços de Proteção Básica, Serviço de Proteção Social de Média Complexidade e Serviços de Proteção Social de Alta Complexidade, onde estão inseridos os serviços de acolhimento de crianças, adolescentes, idosos, mulheres, casa de passagens e família acolhedora, conforme previsto na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (2009).

A Casa de Acolhimento para Adolescentes de Itabuna é instituição de acolhimento que recebe adolescentes vítimas de maus tratos, abandonos e diversas violações de direitos, por isso passa a ser importante *lócus* de pesquisa com importantes contribuições para nos auxiliar a pensar nas interfaces entre a assistência social e a educação, como já defendemos na introdução desse trabalho.

3.2 - Redesenhando caminhos, rumo à garantia de direitos

Analisando os atos normativos referentes ao atendimento e a assistência às crianças e adolescentes no Brasil, reporto-me a Baptista (2006) ao afirmar que em 1921 foi aprovada a Lei nº 4.242, que trata sobre a organização do serviço de assistência e proteção à infância abandonada e ao delinquente. Esta determina a construção de abrigos para o recolhimento provisório dos menores de ambos os sexos que estivessem abandonados ou que tivessem cometido crime ou contravenção.

Em 1923 foi aprovado o Decreto n. 16.272, o qual aprovava o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados. O Código de Menores, criado em 1927,

foi a primeira legislação específica para a população infanto-juvenil (PORTELLA, 2012). Este Código implementou um modelo de intervenção pautado principalmente na reeducação por meio da reclusão, isolamento social, entendendo a internação como um espaço de correção, principalmente diante do mau comportamento da criança e do adolescente.

Conforme Baptista (2006), em 1924, em atendimento às determinações da Lei nº 4.242/21 e sob a intervenção da primeira Declaração dos Direitos da Criança, foi criado o Juízo Privativo dos Menores Abandonados e Delinquentes.

Já em 1927, através do decreto nº 17.943-A, foi constituído o Código de Menores, que ficou conhecido como Código Mello Mattos, ratificando as leis de assistência e proteção a menores. Este código divide os menores em abandonados e delinquentes e tipifica os menores em vadios (artigo 28), mendigos (artigo 29) e libertinos (artigo 30).

Mas o Código de Menores de 1927 passou por uma anulação, sendo substituído pelo Código de Menores de 1979, período da ditadura militar, época em que foram vivenciados muitos retrocessos do acesso aos direitos, sobretudo, os direitos sociais. Tendo, nesta conjuntura, a Lei 4513/1964 que cria a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor – FUNABEM e a Lei 6697/1979 atinente ao Código de Menores.

Instituições filantrópicas tiveram importante participação na política de atendimento às crianças e adolescentes, sendo que o Estado, com os avanços das legislações, passou então a participar do planejamento e implementação de políticas de atendimento a crianças e adolescentes abandonados. Com o passar dos anos e com a redemocratização do Brasil, os cidadãos, principalmente as chamadas minorias, passaram a ter direitos e direcionou-se o olhar à criança e ao adolescente como sujeitos de direitos, sendo o marco normativo para isso a promulgação da Constituição Federal de 1988, que traz garantias de direitos de crianças e adolescentes ao acesso a várias políticas públicas, assim como a outros direitos.

Até a finalização da década de 1980, crianças e adolescentes foram levados a internações em instituições chamadas de internatos de menores ou orfanatos, estas que funcionavam como asilos ou abrigos. A maioria das crianças que vivia nestas instituições vinha de famílias que estavam em situação de pobreza ou em contexto familiar que apresentavam dificuldades de mantê-las, buscando então apoio do Estado, tendo os filhos encaminhados para as instituições de acolhimento como se fossem órgãos ou abandonados (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que objetiva a proteção integral à criança e ao adolescente, determina que crianças e adolescente tenham direitos à liberdade, saúde, educação, dentre outros; é também no ECA que temos a questão do acolhimento institucional de forma mais detalhada, apresentando sobretudo o respeito e as garantias das convivências familiar e comunitária, sendo o acolhimento a última opção a ser acessada.

Promulgada no ano de 2009, a Resolução Conjunta nº 01/2009, intitulada Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes do Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS e Conselho Nacional de Direito da Criança e do Adolescente – CONANDA, passou a ser um importante instrumento normativo que chegou para orientar e fundamentar ainda mais sobre o funcionamento de cada modalidade de acolhimento, não deixando dúvidas sobre a importância do trabalho articulado para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, em que ratifico a importância das políticas de educação e de assistência social, como argumentaremos a seguir.

3.3. Nas trilhas das Políticas de Educação e Assistência Social

As políticas públicas e sociais são formas de enfrentamento da questão social utilizadas pelo Estado para proporcionar acessos a direitos, sendo também o resultado de lutas concretas da classe trabalhadora contra as exclusões do sistema capitalista.

Na história social da infância percebemos que alguns direitos não eram garantidos, dentre eles, o acesso à política de educação, principalmente para adolescentes abandonados, sobre os quais pairam diversos estereótipos como “infratores”, “meninos de rua”, dentre outros. Portella (2012) traz que este tratamento baseado em critérios estigmatizados, pautado em rótulos, remonta a um tempo longínquo da nossa história. Como já discutirmos até aqui, desde a chegada dos portugueses ao Brasil até meados do século XVIII, as crianças indígenas e pobres só tinham acesso ao ensino nas escolas jesuítas, as quais eram construídas pela Igreja Católica com objetivo de alfabetizar e prestar o ensino religioso (PORTELLA, 2012). As crianças recebiam rígida disciplina nas instituições de ensino, incluindo castigos físicos. Registros apontam que de 1930 a 1964 ocorreram várias reformas educacionais no Brasil, porém não foi resolvido o problema do analfabetismo e da garantia de pelo menos quatro anos de escolaridade para as crianças

(BITTAR; BITTAR, 2012). Esse nosso trabalho, como já vimos na breve apresentação dos egressos, sugere que ainda estamos muito longe de resolver tal problemática social, uma vez que não avançaremos em educação se não avançarmos simultaneamente nas políticas de assistência, cujas problemáticas também são complexas e não se esgotam nas/com as políticas de educação, de modo que concordamos que a educação pode melhorar a qualidade de vida de muitos sujeitos, mas não pode ser vista numa perspectiva salvacionista, uma vez que sozinha pouco pode, assim como as políticas de assistência social.

Ao longo da história vimos que o Código de Menores de 1976 previa a proibição do trabalho aos menores de 12 anos, sendo importante destacar que crianças e adolescentes não eram vistos como sujeitos de direitos. Assim, notamos que a escola e a comunidade necessitam ter um olhar sensível não só para os adolescentes, assim como para as demandas e as necessidades destes, de suas histórias de vida e dos contextos vividos por suas famílias. Assim, além da permanência dos alunos em sala de aula, é preciso garantir a participação nos processos de ensino e dos projetos que a escola se envolve, sendo protagonistas não apenas de suas histórias, mas também da história das escolas. Mas, como vimos, isso não é tudo! Há situações que fogem das condições objetivas da escola. Daí nossa insistência em argumentar e defender a importância de pensar "entre" essas políticas.

Na Constituição Federal, a educação vem no rol dos direitos sociais no artigo 6º, acompanhado por muitos outros direitos relevantes para o cidadão, além de compor também a Seção I, do Capítulo III "Da Educação, da Cultura e do Desporto" a partir do artigo 205. Já no ECA, o direito à Educação é citado no decorrer dos artigos e incisos, mas vem destacado no Capítulo IV "Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer", estando explícito no Artigo 53 que "A criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]" (BRASIL, 1990)

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e destaca em seu Artigo 2º que:

> A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

As legislações acima mencionadas evidenciam o quanto a educação é relevante para todos os cidadãos, sobretudo para crianças e adolescentes, mas também se destaca o

que está exposto em reportagem divulgada em 2018, pelo site dw.com[8], o qual, segundo Alves (2018) mesmo com uma legislação infanto-juvenil avançada, metade das crianças e adolescentes brasileiros (cerca de 49,7%) não faz jus a pelo menos um dos direitos fundamentais: educação, informação, proteção contra o trabalho infantil, moradia, água e saneamento. Para Alves (2018, p. 33), "o Brasil tem uma das legislações mais avançadas do mundo para proteger crianças e adolescentes, mas também é um dos países onde crianças e adolescentes estão mais desprotegidos".

Mesmo com inúmeros avanços nas normativas legais, conforme a pesquisa apresentada por Alves (2018), o direito à educação foi citado, trazendo o alerta e a reflexão que mesmo existindo leis, não é possível que ocorra o cumprimento delas.

Paralelo às legislações destacadas, a Política de Assistência Social, trazida também na Constituição Federal de 1988, na composição do Tripé da Seguridade Social. No Capítulo II, Seção I, a partir do artigo 194, juntamente com a Saúde e Previdência Social, também tem destaque na Seção IV, a partir do artigo 203. "A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição [...]" (BRASIL, 1988).

Entretanto, mesmo diante de todo o amparo legal, ainda vemos a não garantia de acesso aos direitos mínimos respeitados como ocorreu com Roger, ao falar de sua experiência/ trajetória no ensino regular antes do acolhimento. Assim nos informou:

> "Antes do primeiro acolhimento eu não estudava porque eu não tinha lugar para morar. A casa que meu pai deixou, minha vó não deixava eu morar por ser de menor. Então eu dormia na feira, debaixo das barracas e das marquises e não tinha lugar certo para comer". (Roger)

É importante ressaltar que com a falta de acesso aos direitos sociais fica difícil vivenciar uma situação dessas e ainda frequentar a escola. Vemos que a efetivação da garantia de direitos acontece quando a intersetorialidade é fortalecida. Segundo Almeida (2013), a intersetorialidade é uma prática social que se articula na mediação institucional entre diferentes políticas públicas. Nas demandas intersetoriais são articulados práticas e saberes para que sejam estabelecidas relações entre instâncias de governo diferente, assim como relações entre diferentes profissionais.

É necessário que as políticas de Educação e Assistência estejam articuladas e assim poderão ser adquiridas importantes intervenções para a proteção social, prevenção a situações de violações de direitos da criança e do adolescente, além da melhoria do

---

[8] Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/como-o-brasil-falha-em-proteger-suas-crian%C3%A7as-e-adolescentes/a-45571731. Acesso em maio/2022.

pertencimento, desempenho e permanência na escola, principalmente quando é egresso de acolhimento institucional e enfrenta muitas dificuldades para permanecer na unidade escolar. É mais que necessário forjar caminhos intersetoriais entre as políticas de educação e de assistência social, precisamente entre a instituição de acolhimento e a escola que recebe tanto os acolhidos, como os egressos, com o principal objetivo de que haja o atendimento as necessidades e de adolescentes e que sejam respeitadas as suas singularidades.

O diálogo entre as instituições escola/casa de acolhimento através da criação de espaços que trazem a possibilidade das discussões e reflexões acerca das dificuldades, do melhor atendimento, das singularidades pode melhorar e evitar a evasão dos adolescentes egressos da comunidade escolar. A organização intersetorial poderia talvez surtir efeito positivo na permissão de ex-acolhidos na escola.

3.4. Desafios dos adolescentes no processo de institucionalização

Como já pontuado noutros lugares desse texto, os desafios ao processo de institucionalização de menores são muitos, tanto por parte da instituição, quanto por parte das crianças e jovens.

Quanto às unidades de acolhimento, podemos afirmar que, dentro das suas possibilidades, estas têm tentado executar um trabalho que faça com que a passagem pelo acolhimento não seja tão dolorosa para os acolhidos. Entretanto, em nossa experiência, podemos notar servidores que ocupam cargos dentro da instituição que não têm perfil para a função, refletindo diretamente na estadia dos acolhidos, como nos disse Maestro, ao referir-se à impaciência de uma das colaboradoras da casa, a quem chamou de “tia”.

> “Gostei mais da segunda vez que fiquei acolhido. Eu lembro pouca coisa da primeira vez. Uma coisa ruim é que algumas tias não tinha paciência e jeito para falar com os adolescentes. Quando a gente chegava perto das meninas, as tias falava de forma grosseira pra gente sair de perto. Eu também não gostava de fazer as atividades domésticas e até hoje eu não gosto”. (Maestro).

Também destacamos as fragilidades da rede intersetorial que não presta ao egresso o suporte necessário, como podemos notar através das falas dos colaboradores desta pesquisa, quando explanam que não continuaram os estudos. Talvez se esses jovens recebessem suporte da rede, através de acompanhamento de equipes interdisciplinares,

que trabalhassem os sonhos, objetivos de vida, emancipação e autonomia, poderiam ter mais estímulos para permanecerem na escola e mantê-los motivados.

O que também vem se constituindo como desafio ao acolhimento institucional é a falta de acesso ao cuidado adequado da saúde mental por parte dos adolescentes, destacando que, mesmo firmadas as parcerias da equipe da unidade com as universidades a fim de prestarem atendimento psicoterapêutico aos acolhidos, nos esbarramos em falta de estruturas, a exemplo da dificuldade com a garantia de transporte por parte da gestão municipal. A falta de recursos, internet, computadores e principalmente a falta de um carro específico para atender as necessidades da instituição são desafios diários que a equipe tem que conduzir.

Na perspectiva dos adolescentes acolhidos, identificamos que os desafios são inúmeros. Podemos mencionar que frequentemente a institucionalização resulta de situações de violências e abandono praticados pelos membros das próprias famílias. Estar em situação de acolhimento gera um forte estigma social, dado que pessoas julgam que o acolhido possui algum sério problema em sua história de vida, caso contrário não estariam ali. Muitas pessoas acham que adolescentes acolhidos, sob medida de proteção, são adolescentes que estão em cumprimento de medidas socioeducativas, estas também previstas no ECA, direcionadas para adolescentes que cometeram atos infracionais, diferente de acolhimento institucional para medidas protetivas. O acolhimento proporciona aos adolescentes, portanto, características que os têm como “diferentes” diante da sociedade.

Paralelo a isso, a comunidade que cerca a instituição de acolhimento continua com um discurso de apoio, de prestar solidariedade, porém é uma solidariedade com um certo distanciamento. Muitos vizinhos não querem saber das necessidades dos adolescentes.

Além de ter que lidar com o preconceito, os acolhidos acabam tendo também que lidar, muitas vezes, com a falta de referência familiar. Digo a falta de referência, pois embora muitos deles possuem famílias, estas acabaram sendo praticantes de violências, negligências e abandonos - que ocasionaram a situação de acolhimento. Esta falta de referência familiar acaba trazendo sentimentos de abandono e falas sobre não acreditar em sonhos e perspectivas de futuro, sendo desafiador também a reintegração familiar e comunitária.

Um dos direitos mais afetados aos adolescentes é o direito à liberdade, previsto no capítulo 2, artigo 15 do ECA. Infelizmente, adolescentes acolhidos não têm a mesma

liberdade que têm quando estão em sua casa, sua comunidade. Ao estrarem no acolhimento, não podem sair a hora que querem, exceto na presença de uma cuidadora.

Adolescente em situação de institucionalização tem que lidar também com ansiedades e, em muitos casos, não conseguem perceber algumas ações. Há casos em que alguns chegam a se auto lesionar, tentando expor o que estão sentindo. Nesse sentido, ocorrem os encaminhamentos para unidades que atendam demandas de saúde mental, sendo atendidos por médico psiquiatra e recebendo medicalização. Esse é um dos exemplos que trazemos a partir do depoimento de Herrera:

> "Foi ruim, principalmente que eu tive que tomar algumas medicações controladas e foram péssimas as experiências. Eu já tinha tomado, quando eu era bem memor. Tive quatro convulsões. Não gostava do efeito da medicação. Não queria ter tomado Haldol. Era péssima a sensação...". (HERRERA).

O que nos chama a atenção, tanto nas narrativas dos adolescentes quanto dos que ainda se encontram em situações de acolhimento, como daqueles que já saíram, é a necessidade deles aprenderam a lidar com o *bullying* na unidade de ensino. Herrera, por exemplo, nos faz ver a seguinte situação, muitas vezes desprezada pelas instituições, sejam de acolhimento ou ensino.

> "Eu recebia bullying. Na época, eu reagia de forma agressiva, descendo a porrada [...]. Minha família não me levava muito a sério, pois eu era um cara que tinha feito essas bobeiras. Aí, meio que as vezes eu gostava de viajar por causa disso, para eu esquecer o clima em casa. Eu conseguia viver uma outra realidade, por isso eu ficava fazendo esses rolês loucos, eu pegava os ônibus e ia para outras cidades, chegava nas cidades, descia na rodoviária e esperava o horário de retorno de outro ônibus". (Herrera),

As instituições que atendem e acompanham adolescentes precisam desenvolver ações que possam prestar suporte para que estudantes aprendam a lidar com tais questões a ponto de não chegarem a desistirem da escola e/ou tenham impactos nocivos à saúde mental. Reforça-se, assim, mais uma vez, a necessidade do trabalho em rede em prol do debate às questões ligadas ao e a seus impactos na vida dos discentes.

Ao tratar dessas questões, somos levadas a pensar na importância de provocarmos os currículos escolares, sobretudo quando lidamos com discentes adolescentes que têm distorção com relação à idade/série. Ao tratar das questões relativas ao *bullying* na escola, Albino e Terêncio (2009) fazem uma importante reflexão, uma vez que a escola precisa se atentar a qualquer ato de violência envolvendo os estudantes. Os autores expõem programas de intervenções preventivas na escola com relação ao *bullying*, classificando em três tipos:

> A primeira dirige-se às intervenções individuais, nas quais crianças e jovens adquirem habilidades sociais para ajudar a lidar com o Bullying. O segundo é a análise de pesquisas avaliativas, para avaliar a frequência, em que ocorre o bullying. As propostas de intervenção integral são multidisciplinares e se realizam em distintos níveis da organização do colégio, extrapolando as atividades em classe. Buscam desenvolver trabalhos em todos os setores da escola, incluindo alunos, professores, direção, vigias, merendeiras, pais, ambiente escolar e a comunidade em geral. (ALBINO E TERÊNCIO, 2009, p. 173).

A escola apresenta-se como espaço que tem privilégio para colocar em prática programas e projetos que trabalhem a prevenção, a maneira de lidar e evitar o *bullying*, favorecendo a permanência e a aprendizagem de adolescentes e jovens em situações de vulnerabilidade na escola. Para nós, esse trabalho deve fazer parte dos currículos escolares uma vez que pensar nos percursos formativos dos estudantes é um ato político inadiável.

De acordo com Alves, Berino e Soares (2012) é preciso refletir que currículos fazem parte da "arte de governar", sendo observado que se refere a um campo para formulações e práticas educativas que conseguem articular interesses de diversos grupos sociais (econômicos, ativismo social, pertencimentos identitários, etc.), "[...]torna importante verificar como as pessoas recepcionam o que é dirigido às escolas, como partilham diretrizes, normas ou valores, desenhando, como suas expectativas e reações, o currículo "adotado", ou melhor dizendo "escrito", fazendo- o "realizado" (ALVES; BERINO; SOARES, 2012, p. 50).

Para os autores, os currículos são, inclusive, a realização que acontece das situações mais próximas dos indivíduos que vivenciam os cotidianos escolares, ainda que, inevitavelmente, sempre relacionados às redes que compõem o conjunto do social.

Para Alves; Berino e Soares (2012),

> A partir de nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, vamos compreendendo que posicionamentos, atitudes, decisões, performances e ações políticas emergem com as práticas do dia a dia em meio às redes de conhecimentos, significados, poderes, relações e subjetividades que vão sendo, permanentemente, tecidas pelos praticantes da educação nos múltiplos contextos em que vivem e trabalham. (ALBES; BERINO; SOARES, 2012, p. 50).

Assim, é necessário observar o currículo no cotidiano, este como o espaço onde ocorrem os encontros e as vivências que nos afetam. Trazendo para o contexto escolar ações de práticas comuns.

Do exposto até aqui, afirmamos que são inúmeros os desafios que se apresentam não apenas aos adolescentes, mas também à escola, à comunidade, aos responsáveis, às

instituições de acolhimento que têm que lidar para que haja exitosamente a inserção e principalmente a permanência dos alunos na escola.

4 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ESCOLA: OS ENUNCIADOS PRODUZIDOS PELOS ADOLESCENTES ACOLHIDOS

Todos os caminhos

Eu já me perguntei

Se o tempo poderá
Realizar meus sonhos e desejos
Será que eu já não sei
Por onde procurar
Ou todos os caminhos dão no mesmo

E o certo é que eu não sei
O que virá
Só posso te pedir
Que nunca se leve tão a sério
Nunca
Se deixe levar
Que a vida
É parte do mistério
E é tanta coisa pra se desvendar

Por tudo que eu andei
E o tanto que faltar
Não dá pra se prever
Nenhum futuro
O escuro que se vê
Quem sabe pode iluminar
Os corações perdidos sobre o muro
E o certo é que eu não sei
O que virá
Só posso te pedir
Que nunca se leve tão a sério
Nunca
Se deixe levar
Que a vida
A nossa vida passa
E não há tempo pra desperdiçar

Lenine, 2004.

4.1. Os sentidos da escola

Trago este último verso da canção de Lenine [e não há tempo para desperdiçar] e expresso que o meu caminhar, mesmo não sabendo o que viria pelo caminho, me levou a novas trilhas e, às vezes, até me deixando em novas encruzilhadas. Assim caminhando, a cada passo fui buscando a leveza e a serenidade necessárias, a fim de me aproximar com cada história que me afetava, produzindo verdadeiros encontros que serão levados como verdadeiras lições para mim.

Escrever acerca dos sentidos da escola para os adolescentes e jovens egressos é "sentir" de outro modo o que fui ouvindo durante todos estes anos de atuação em instituição de acolhimento.

De acordo com Deleuze e Guattari (2011b), "a linguagem não é a vida, ela dá ordens à vida; a vida não fala, ela escuta e aguarda" (DELEUZE; GUATTARIA, 2011b, p. 13). A linguagem, para os filósofos, tem a função de emitir, receber e transmitir palavras de ordem em determinados contextos no campo social. Os referidos autores afirmam que "[...] a linguagem é então definida aqui como comunicativa mais do que como informativa, e é essa intersubjetividade, essa subjetivação, propriamente linguística, que explica o resto, isto é, tudo aquilo que fazemos existir ao dizê-lo" (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 16).

Ainda de acordo com Deleuze e Guattari (2011b), "[...] a relação de qualquer palavra ou de qualquer enunciado com pressupostos implícitos, ou seja, com atos de fala que se realizam no enunciado, e que podem se realizar apenas nele" (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 17). Palavras de ordem, conforme Deleuze e Guattari (2011b), não expedem apenas sobre os comandos, mas a todos os atos que estão ligados aos enunciados, como forma de "obrigação social". Assim, a linguagem tem o objetivo de transmissão de mensagens que acabam agenciando determinado campo social a partir de um conjunto de enunciados explicitados por palavras de ordem. "A informação é apenas o mínimo estritamente necessário para a emissão, transmissão e observação das ordens consideradas como comandos" (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 13).

Desse modo, as palavras de ordem acabam agenciando as informações e, consequentemente, usam a linguagem como entremeio, sendo a linguagem um mapa e não apenas um decalque, tornando-se a linguagem uma prática social. Tal prática se produz e é produzida com movimentos incertos e imprecisos, capazes de compor diferentes e múltiplos enunciados.

> Um tipo de enunciado só pode ser avaliado em função de suas implicações pragmáticas, isto é, de sua relação com pressupostos implícitos, com atos

> imanentes ou transformações incorpóreas que ele exprime, e que vão introduzir novos recortes entre os corpos. A verdadeira intuição não é o juízo de gramaticalidade, mas a avaliação das variáveis interiores de enunciação em relação ao conjunto das circunstâncias. (DELEUZE; GUATTARI, 2011B, p. 24).

Segundo os autores, se alguém gritar 'decreto a mobilização geral', esta será uma ação com infantilidade ou demência, e não uma enunciação. Tem que existir uma variável efetuada com o direito de enunciar. Transportar a linguagem para essa discussão é produzir possibilidades de conceitos para a compreensão das falas dos jovens e adolescentes e do próprio currículo.

Não será necessário categorizar ou comparar as falas dos adolescentes e jovens, pois não entraremos no campo da representação e comparação. Vamos então mapear a produção dos sentidos. Caminharei por caminhos voltados às multiplicidades e intensidades. Aqui não é interessante buscar falas bonitas dos adolescentes e jovens, mas sim a intensidades nos discursos e enunciações.

As conversações e encontros com os jovens e adolescentes mostraram os movimentos da vida, incluindo forças que nos atravessam. Os diálogos percorreram caminhos pelo *entre* da vida, da família, da escola, do acolhimento, das paisagens e dos sentidos. Conversas estas que trouxeram ao destaque as experimentações e experiências. Tedesco, Sade e Calimam (2016) trazem que:

> [...] "experiências de vida", [são aquelas] que advém da reflexão do sujeito sobre as suas vivências e inclui seus relatos sobre história de vida, ou seja, o narrado sobre suas emoções, motivações e tudo aquilo que o sujeito pode representar como conteúdo vivido. Já a experiência pré-refeltida refere-se a processualidade, ao plano da coemergência, plano comum, coletivo de forças, do qual advém todos os conteúdos representacionais. (TEDESCO; SADE; CALIMAM, 2016, p. 95).

Na construção dos mapas através da caminhada rumo ao desenvolvimento desta pesquisa, fui elaborando percepções sobre a vida dos egressos antes, durante e depois de terem passado por situação de acolhimento institucional, transformando-me pelo que me toca e me afeta. Foi a partir das vivências, experimentações, construção e desconstrução de novas ideias que me permiti viver os momentos dos encontros, atravessando linhas e multiplicidades, assumindo que os caminhos não são únicos, interrogando verdades absolutas e trazendo reflexões de possibilidades outras que não são as tradicionais em se construir sentidos (de instituição de acolhimento, escola, e de currículo). O que se pretende trazer é a percepção diante das multiplicidades de olhares que se constroem.

Para Deleuze (2011b) é relevante pensar a ideia de que a linguagem e a superfície estão associadas. A linguagem somente atinge o significado quando se dá na superfície.

Somente é possível a significação pelo sentido que a envolve. O acontecimento sinaliza para o sentido como a proposição para a linguagem. Pensar sobre sentidos e significados é pensar sobre a finalidade da escola na sociedade e na vida social dos estudantes. Analisando a história, é possível perceber que coube à escola a responsabilidade da transmissão de conhecimento. Porém, a instituição escolar vem assumindo historicamente outras funções sociais, como a própria ideia de inclusão. Mesmo com os inúmeros problemas que a unidade de ensino enfrenta, ainda é possível perceber o alcance de seus propósitos.

Alves e Garcia (2008) questionam se a escola, mesmo com a democratização do ensino, é para todos ou se se trata de um espaço de exclusão. As autoras, em contraposição à logica excludente, trazem a escola como "[...] espaço de troca e criação que entende a diversidade como fator de enriquecimento que quebra com as atuais barreiras da desvalorização da realidade[...]" (ALVES; GARCIA, 2008, p. 9). A diversidade é o fator de enriquecimento, a convivência com as diferentes culturas das famílias; isso vai trazendo o sentido à escola. Aqui nos parece um grande dilema para os educadores: se a escola é um lugar de diversidade, por que insiste em excluir o "diferente"? Quando olhamos para os adolescentes em situações de acolhimento, perguntamos: será que a escola está sendo para esses jovens um espaço de enriquecimento, valorização da diversidade ou exclusão?

Esse estudo nos permitiu ampliar nossa perspectiva em relação a inclusão dos adolescentes na escola. Podemos verificar o *antes* (quando se inicia o acolhimento), o *durante* (na permanência do acolhimento) e o *depois* (quando os jovens saem do acolhimento). Com isso, fazermos um mapa com marcações importantes em cima destas três etapas.

[O antes]

Geralmente quando o adolescente chega ao acolhimento, poucos estão efetivamente frequentando a escola e muitos deles trazem o desejo de não serem matriculados. Resistem. Essas resistências, em muitos casos, decorrem de algo que lhes aconteceu, por *bullying* ou até por negligências na garantia de seus direitos. A escola não tem um sentido que lhe provoque o desejo em estar nela.

[O durante]

Durante a estadia no acolhimento dizemos que o adolescente passa a ‘aceitar’ a ideia de ir para a escola. Acreditamos que essa aceitação seja efeito do apoio recebido por parte dos profissionais tanto da assistência social, quanto da educação. Notamos o esforço dos profissionais do serviço de acolhimento através do contato direto e praticamente diário com a unidade escolar, estando a postos a resolver quaisquer situações ou demandas trazidas pelos adolescentes. Da perspectiva da escola, também percebemos um esforço nessa direção, mas há uma complexidade no cotidiano escolar que não se encerra na “boa vontade” dos gestores e professores, ainda que isso seja muito importante. Durante as entrevistas com aqueles que frequentaram a escola enquanto estiveram no acolhimento, notamos que eles trazem boas percepções das escolas, enquanto estiveram institucionalizados, como podemos observar nos relatos a seguir:

> “A escola para mim foi um motivo de superação do que eu estava vivendo. Quando eu ia pra escola, eu esquecia a realidade que eu estava, o acolhimento. Eu não queria ficar 24 horas dentro da Casa de Acolhimento que era deprimente, então eu pensava vou pra escola, nem que eu durma na hora da aula, só para eu ter um dia bom. O motorista me esperava para me levar. Era bom, acho que ele confiava em mim”. (Herrera).

> “A minha relação com a escola foi boa, mesmo indo para uma escola que tinha colegas menores que eu. Mas acabei fugindo da casa de acolhimento e me arrependi porque eu ia passar de ano que a professora até me falou. Eu ia passar de ano, eu fiquei triste [abaixa a cabeça]. Eu tinha vergonha das pessoas da escola saber que eu estava na casa de acolhimento. Eu gostava das minhas duas professoras de lá. Elas eram alegres e eu conseguia aprender alguma coisa”. (Roger).

Herrera, por sua vez nos deixa escapar a ideia de escola como um lugar de fuga de seus problemas. Não que a escola fosse um lugar prazeroso, já que sinaliza que sua ida à escola se justificasse nem que fosse para ir dormir durante as aulas. Já Roger nos fala de uma experiência feliz com as professoras, mas de um problema muitas vezes reproduzido pelos currículos: estar numa escola em que os tempos de vida/de experiência dos sujeitos não se compõem. É nesse sentido que mais uma vez provocamos a escola a repensar suas propostas curriculares.

Falar em diversidade é assumir a multiplicidade. Para Deleuze e Guattari (2011, p. 23), “multiplicidade não tem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza”. A multiplicidade é devir, está sempre em movimento. “O movimento, por sua vez, implica uma pluralidade de centros, uma superposição de perspectivas, uma imbricação de pontos

de vista, uma coexistência de momentos que deformam essencialmente a representação" (DELEUZE, 1988, p. 62-63).

Lidamos cotidianamente com currículos que pedem algum princípio, algum método, categoria que vem organizando a diversidade existente em tipos gerais e abrangentes, classificando, agrupando e identificando pessoas e coisas. Como já dito neste estudo, seria ideal pensar um currículo rizomático, através do *entre*, das relações dos saberes, aberto aos devires, ao invés de um currículo arbóreo, disciplinar, que traz ordenamentos predeterminados com uma prática de ensino linear. Com a perspectiva de um currículo rizomático, que valorize a multiplicidade, acreditamos que seria possível atrair a permanência dos alunos nas unidades de ensino, como nos sugere Correia e Brito (2013).

Como a questão do "sentir" a e na escola - enquanto os adolescentes estavam acolhidos - é um dos objetos que nos interessava nesse estudo, insistimos na pergunta e questionamos como eles se sentiam naquele espaço. Sobre isso, os adolescentes nos disseram:

> "Me sentia bem porque foi quando a escola começou a ser militar. Percebi que as coisas ficaram mais organizadas, sem quebrar cadeiras e foi melhorando. As vezes meus colegas me olhavam estranho quando eu falava que eu era ateu, me olhavam diferente. Me envolvi em algumas polêmicas também porque fui xerife da sala e na semana que fui xerife, eu era muito rígido. O pessoal da sala me perseguiu e acabei sendo transferido de sala com fama de ser encrenqueiro, mas os professores me ajudavam com essas coisas". (Herrera).

> "A escola que estudei na época do acolhimento era melhor que minha antiga escola, porque os professores ensinavam melhor. Na minha antiga escola, ninguém ia lá pra saber do meu comportamento. E quando eu estava na casa de acolhimento as pessoas iam na escola saber. Eu me sentia melhor na escola quando eu *tava* na Casa do que quando eu *tava* fora da casa". (Roger)

Diante das falas acima, algumas questões em Herrera podem ser destacadas. A primeira: por que ele se sentia bem numa escola militar? A segunda: por que ele se dizia ateu? Sobre ser ateu, durante o acolhimento, ele fazia questão sempre de dizer que passou a não acreditar em deuses, a partir do momento em que sua avó começou a maltratá-lo, trazendo que ela era uma pessoa muito católica, que tinha muitas imagens de santos dentro de casa e não praticava o amor ao próximo, principalmente ao neto. Segundo Herrera, não fazia sentido uma pessoa se dizer religiosa, acreditar em deuses e não tratar bem as outras pessoas ou falar mal delas. Vemos que Deus e religião ganham novos enunciados na "superfície" em que Herrera produz seu discurso. Quanto à escola militar como aquela em que "as coisas ficaram mais organizadas", nos chama a atenção os discursos que são agenciados em torno de argumentos que se sustentam em torno da "disciplina", da

“ordem”, favoráveis aos regimes autoritários. Talvez seja essa uma questão que se manterá aberta nesse trabalho.

Embora os adolescentes afirmassem “gostar” da escola, eles não gostavam de deixar que soubessem que estavam morando em uma instituição de acolhimento. Essa situação parece ser um “incomodo” para diferentes atores na escola. Em suas narrativas deixaram perceber que em algum momento sentiram indiferença por parte de colegas e também de professores por estarem em situação de acolhimento. Vejamos:

> “Os professores me levavam numa boa, me entendiam, me compreendiam. Até algumas questões de provas ou atividades que eu deixava atrasar. Às vezes eu faltava por causa do transporte na Casa e os professores me entediam. Mas meus colegas não me entendiam. Eles faziam bullying comigo [...]” (Herrera).

> “Quando os colegas sabiam que eu estava no acolhimento perguntava se a casa de acolhimento era pra quem é órfão, que é pra quem tava sem a mãe. Mas eu falava pra eles que não era pra isso não. Eles me perguntavam se eu era órfão, mas eu não queria falar. Por isso eu não queria que ninguém dos meus colegas soubesses porque o pai e a mãe da pessoa é tudo. E minhas professoras eram de boa, gostava delas”. (Roger)

Essa ambiguidade de sentimento em relação a escola parece ser o ponto de maior destaque que temos quando ouvimos os adolescentes. Parece que há uma tensão nos enunciados que ficam nas fronteiras dos sentidos. Aqui sentimos o e... e... e... que Deleuze e Guattari nos falam ao tratar dos rizomas.

> Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tabula rasa, partir ou repartir do zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...). (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 36).

[O depois]

Quando são desacolhidos, não percebemos interesse dos adolescentes em frequentar a escola. Notamos isso quando analisamos que, atualmente, os três sujeitos estão fora da escola. Destes, apenas um (Herrera), após o acolhimento, ainda permaneceu indo para a escola, embora, por não ter se sentido pertencido, tenha se evadido da “nova” unidade de ensino na qual foi inserido. Roger, que se sentiu tão bem indo para a escola enquanto esteve acolhido, após sua evasão da casa de acolhimento não voltou mais a estudar.

Herrera nos informa que atualmente não está estudando por causa das situações que ocorriam e pelo modo como se sentia na escola. Aqui percebemos que nem sempre a escola se configurou um lugar de conforto e segurança para ele.

> "Não estou estudando atualmente, pois eu estava me sentindo muito mal. Todas as vezes que eu ia, estava dormindo na aula. A escola eu achei que seria uma coisa e foi outra. Gosto de alguns professores e de outros, não. Acabo dormindo ou filando aula ou então ficando na mesa do refeitório. Estou sem ir desde agosto de 2022, não gosto da escola atual. O clima de lá me deixa pra baixo [...] fiquei com medo de virar chacota. Eu colocava meu fone de ouvido e ficava na minha. Eu dormia para esquecer daquilo, porque me sentia largado e só [...] vou pedir minha transferência para outra escola". (Herrera).

Imaginamos através da narrativa de Herrera que, como ele, são muitos outros. Pensar na escola como "uma coisa e ser outra" talvez seja a própria contestação de uma escola cujo significado de "para todos" não vem se sustentando diante das diversidades que a compõem. Colocar o fone de ouvido e ficar na sua, talvez seja uma postura dos Herreras que vem sendo invisibilizados nos cotidianos escolares. Ademais, ao afirmar que pedirá transferência para outra escola, nos coloca diante de uma questão: transferir-se de escola é a "solução"? Não temos essa resposta, mas, intuímos que talvez não seja.

4.2. O *entre* escola-casa de acolhimento: as afecções e suas marcas

Segundo Deleuze (1997), as paixões alegres são vistas como afecções úteis ou boas para o corpo. Ou seja, por ser considerada como um bom afeto ao corpo, aumenta a potência de ação. O corpo que foi preenchido por uma afecção positiva desejará então manter a alegria ou o objeto que o fomenta, mantendo a ascendência ativa. "Se supomos assim uma linha de afecções alegres, resultando umas das outras, a partir de um primeiro sentimento de alegria, vemos que nosso poder de ser afetado torna-se preenchido de tal maneira que nossa potência de agir aumenta sempre" (DELEUZE, 1997, p. 156).

Ser afetado não é o mesmo que uma fraqueza ou a uma permeabilidade que despotencializa. Ser afetado quer dizer ser preenchido por afecções, ao seu grau de potência. Quanto mais um corpo pode ser afetado, mais são aumentados os graus de afecção, a potência de agir.

Estas afecções trazem marcas que, de acordo com Ronilk (1993), são estados inéditos que cada um produz no corpo, diante das composições vividas. Cada um desses estados cria diferença que instaura uma abertura para a composição de um novo corpo, o que quer dizer que as marcas são sempre gênese de um devir. A partir do pensamento da

autora, é possível dizer que a vivência no acolhimento faz com que os adolescentes e as equipes da escola e da unidade de acolhimento integrem fluxos que vão se conectando com outros fluxos e esboçando outras composições. Estas que, a partir de um certo ponto, vão gerando estados inéditos, estranhos em relação a nossa consciência. Os corpos vão rompendo com as atuais figuras, sofrendo uma violência na forma atual exigindo que se crie um "novo" corpo na existência, no modo de sentir, de pensar e de agir, nos tornando outros sempre que respondemos às exigências impostas por um destes estados.

Desse modo, o grau de potência dos corpos sofre modificações com os encontros que experimentamos. Cada um recepciona marcas dos encontros através das forças, fluxos e linhas, aumentando ou diminuindo a potência de agir.

Dizemos que existe a produção de afetos alegres e tristes, dependendo do tipo de encontro que cada um tem, seja bom ou ruim. Contemplamos nas falas dos egressos encontros bons e ruins, sejam em relação ao acolhimento, sejam com a escola. Hur (2019) diz:

> Constata-se que a potência de um corpo é diretamente relacionada ao quantum de poder de ser afetado, isto é, há uma relação de retroalimentação entre ambas as forças, uma codependência mútua, na qual uma não funciona sem a outra, A potência de sofrer pode elevar, ou mesmo diminuir, o potencial de agir. Correspondente a dois tipos: as paixões alegres e as tristes. As paixões alegres são tomadas como uma afecção que é útil ou boa para o corpo. Por serem um bom afeto, aumentam a potência de ação do corpo, que uma vez preenchido pela afecção positiva, busca manter essa alegria ou o objeto que a fomenta, cultivando um ciclo de ascendência ativa. (HUR, 2019, p. 26).

Tanto a casa de acolhimento quanto a escola puderam explorar as possibilidades dos corpos, trazendo experiências e experimentações em alguns momentos da vida dos adolescentes, provocando afetos tristes e alegres. Nota-se que a escola é um local de conforto para alguns, principalmente quando se tem pessoas e/ou instituições que lhe apoiam e ajudam a resolver os problemas e demandas surgidos na escola.

É perceptível também que as escolas para os egressos, apesar de não lhes proporcionar boas experiências em algumas unidades de ensino no decorrer da vida, na infância trazem a vivência de bons encontros no início da vida escolar, principalmente para Herrera. Vejamos o que eles nos dizem:

> "Meu ensino infantil deve ter sido nos meus 4 anos. Eu sempre fui um cara que no Ação Cidadania fui bastante acolhido. Era uma escola meio municipal e [meio] particular, pertencia a uma família. Eu cresci lá, fiquei dos meus 04 até os 09. Tanto que o pessoal me tratava como um mascote. A diretora me tratava como se fosse alguém da família. Era um cara bastante respeitado lá. Tanto que teve um dia, me lembro como hoje [pensamento interrompido]. Na época, Azevedo era prefeito, a Diretora me levou ao gabinete e me apresentou a alguém. Eu não sei dizer se era o prefeito. Ela me levou sozinho com ela. Eu era meio um acompanhante. Eu fui crescendo lá. Durante dois anos, eu

> estudava integral, mas não gostava de ficar o tempo inteiro, então eu ia almoçar na minha casa e retornava. O pessoal me entendia e em 40 minutos eu conseguia tomar um banho, almoçar e retornava". (Herrera).

> "Acho que comecei com 07 anos. A lembrança que eu tenho é que eu gostava. O negócio é que quando minha mãe me levava na escola eu não conseguia ficar[...] eu chorava na hora pra voltar pra casa eu queria que minha mãe ficasse junto comigo. Depois que eu fiquei mais velho eu fui acostumando e gostando". (Roger).

> "Comecei com uns 04 anos. Eu lembro que eu estudava na creche, mas não aprendia muita coisa não, era mais de brincar. Eu gostava só dos colegas, não gostava das professoras porque eu não sou muito chegado a professores". (Maestro).

Das falas acima podemos dizer que os primeiros contatos com a escola foram positivos, sendo até perceptível na expressão do rosto dos entrevistados. Ao se reportarem aos primeiros contatos com as unidades de ensino trazem serenidade no olhar e riem quando falam, parecendo ter boas lembranças. Assim como com a escola, na infância trouxeram serenidade no contato com a família, não sendo o seio familiar um contexto de violência.

Destacamos, todavia, o enunciado coletivo e assumido por Maestro sobre o brincar. Em sua fala, nos diz que não aprendia muita coisa, pois "era mais para brincar" quando entrou na creche aos 04 anos. Sobre essa questão, sentimos a vontade de trazer para a tela os estudos de Cardoso, Lago e Pires (2018), que nos convidam a pensar sobre a importância do brincar livre e o quanto essa atividade não é muito bem-vista ou reconhecida nos âmbitos familiar e escolar. As autoras expõem que "a desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em prol do conhecimento formal expulsa a ludicidade do espaço de liberdade e exigências da cidadania" (CARDOSO; LAGO; PIRES 2022, p. 318). Os corpos se acomodam as cadeiras e o brincar fica em segundo plano (CARDOSO, 2018). É importante aconselhar que o professor considere o movimento do corpo como etapa construtiva da aprendizagem e sobretudo da vivência na escola, tendo a percepção da importância do corpo e mente serem componentes que atuam conjuntamente com a finalidade que o aprendizado aconteça de forma positiva. (CARDOSO; LAGO; PIRES, 2022). Vemos que as escolas deixam marcas importantes nas crianças, cujos enunciados vão ganhando sentidos diversos ao longo de suas vidas.

Destacamos também, principalmente a partir da fala de Herrera, a maneira como a escola vem sendo constituída como um espaço construído socialmente a fim de-atender questões pontuais, inclusive econômicas e políticas. Porém, pensar a escola de forma

rizomática seria uma alternativa, visto que poderia acolher e potencializar os alunos, que são plurais. Conforme Lins (2005), uma escola que está inserida na dinâmica do rizoma possui os eixos resistir, infectar e vitalizar o instruído no aqui e no agora. O autor destaca também que para inspirar uma possível pedagogia rizomática, o reconhecimento é um aspecto importante, assim como o devir e não apenas uma preparação para a vida adulta (LINS, 2005, p. 1230). Para Lins (2005),

> [...] crianças são desistentes de um decalque traçado para elas, muitas vezes exterior aos seus desejos, o que as motiva a resistir a modelos pedagógicos, embora "legítimos" ancorados, contudo, na pedagogia voltada para o futuro, atrelada à tentação permanente que atravessa a história dos homens e assimila com obstinação parentesco e causalidade, sob o signo de uma ciência régia que se erige em supostos modelos estáveis. [...] no contexto de uma pedagogia dos sentidos, pedagogia rizomática, nômade, os saberes tornam-se sabores porque permitem as inteligências, às crianças, acender a um universo outro: ser bruxo com os bruxos, compartilhar a compreensão dos mistérios do nascimento, do amor, da vida, da morte, sem drama, sem histeria, sem dívida, mas com fantasia criativa acoplada à reflexão e não à indução. (LINS, 2005, p. 1230).

Salientamos então que saberes não modificam a realidade; esta continua sendo como é. Todavia, além do saber, o olhar que existe sobre ela transforma e promove o pertencimento. Reconhecer a realidade, história de vida e contexto dos discentes faz com que se sintam reconhecidos. É disso que nos falam Herrera e Maestro, como pode ser vistos em suas próprias palavras:

> "Me sentia acolhido pela escola quando confiavam em mim, quando percebiam minha existência. Alguns professores me entendiam". (Herrera).
>
> "Eu fiquei mais de boa na escola apenas nos meus 13 anos que eu tinha uma professora bacana. Ela era gente boa, brincalhona, gente boa. Nunca mais não tive uma professora assim". (Maestro)

Ressaltamos então que as relações entre escola, aluno e professor provocam sensação de pertencimento ao local, assim como sensação de confiança, fazendo o discente se sentirem reconhecidos pelo que são.

Herrera passou por duas situações de acolhimento, sendo a primeira pelo período, aproximadamente de dois meses e a segunda pelo período maior que um ano. Na época em que ficou no acolhimento, estudava em uma escola municipal que se sentia reconhecido e pertencente. Sempre fazia questão de ir para a escola. Após conclusão do nono ano, já fora do acolhimento, ele saiu da escola municipal, sendo matriculado em uma escola estadual. Durante a entre-vista, foi possível notar o sentimento do adolescente com relação às duas escolas.

Podemos pontuar então a escola era mais interessante quando o adolescente era visto, quando se sentia importante, reconhecido, pois ele perde o interesse pela escola quando vai para uma unidade de ensino que não trazia este reconhecimento. Além disso, neste caso não era apenas sobre o pertencimento, mas a importância de o conhecimento, ser construído nas trocas e nos espaços entre.

Essas histórias atravessadas nos remetem a composição do vivido. Seguindo Hur (2019), somos tramados na tessitura social por linhas segmentárias que nos atravessam (individuais e grupais) e se apresentam em três tipos: as molares, de forma mais rígida, as moleculares, que são flexíveis, e as linhas de fuga. Elas se misturam no plano da imanência. A linha molar é descrita por exercer controle; corrobora um campo estratificado e atua por vetores centrípetos, base dos estratos e das instituições. Visualizamos sua presença nas legislações, na construção de uma vida linear levando em consideração a identidade e os padrões pré-estabelecidos (HUR, 2019). A linha flexível é fluída e permite dobras e outras experiencias fora da rigidez dos segmentos estratificados. Já a linha de fuga promove mudanças, devires. As linhas não operam opondo-se uma à outra, mas sim como multiplicidades. Estas linhas estão emaranhadas e nos acompanham ao longo de nossas vidas.

Movendo-se por linhas molares e moleculares, o território muda e expressa movimentos em que em um momento apresenta movimentações com mudanças, e em outros momentos, demonstra prisão a regras institucionais e a um currículo enrijecido.

Os enunciados que acompanhamos trazem as visões dos egressos com relação as ações da escola em que eles se sentiam excluídos. É possível discutir, portanto, que os jovens e adolescentes não entendem do papel da escola nem de como lidar com os conflitos. Algumas atitudes de professores e colegas já o fazem desistir de estudar, sendo esta também uma atitude tomada dentro do acolhimento, já que alguns acabam evadindo quando não tiveram suas expectativas atendidas ou se desentendem com colegas e servidores, desistindo dos estudos e do acolhimento. Somente Herrera permaneceu por mais algum tempo na escola, mas, ainda assim, desistiu, sob a seguinte justificativa:

> "Sim, eu gostava muito da escola que estudava, quando e quando eu saí do acolhimento eu continuei, só parei depois que fui para a escola nova estudar o primeiro ano e não gostei. Não era como minha outra escola". (Herrera).

Sobre a atuação da escola Herrera nos permite ver que algumas práticas favorecem a permanência dos egressos de acolhimento. Sobre isso nos disse:

> "[...] o pessoal da escola municipal me entendia, chamava minha família para conversar. O pessoal ia se adaptando a minha pessoa, ao meu perfil. A escola

> foi entendendo meu jeito. Teve uma época que tive um monitor por causa da minha dificuldade que eu era bastante encrenqueiro. Eu recebia bullying e reagia. Na escola estadual, eu sou apenas mais um, não é como na minha antiga escola". (Herrera).

Com essas narrativas não estamos querendo dizer que a escola seja uma instituição fracassada, que não enxerga situações assim. Entendemos que a escola já é muito cobrada por abarcar diferentes situações sociais, sobretudo, o cumprimento de propostas formativas modelares, herança de currículos oficiais, tendo que absorver e resolver problemas de alta complexidade, já que cada aluno traz suas histórias, vivências, experiências e diferentes situações. Mas, como temos defendido até aqui, se a escolarização é um direito constitucional, que ele seja exercido com a garantida da dignidade das crianças e jovens em situações de vulnerabilidade, nesse caso, em situação de acolhimento. Daí insistimos em provocar, mais uma vez, os currículos escolares.

Toda essa problemática nos leva a pensar em atos de currículo, que, conforme Macedo (2013), são ações dos atores sociais que carregam e criam sentido e significação, resultando em uma configuração ideológica em sua dinâmica responsável e imputável. Para Macedo, a potência política do currículo está relacionada com a necessidade para que os cenários curriculares possam funcionar como currículos hoje, isto é, espaços em que todos e qualquer ator social incluído nas "coisas do currículo" sejam compreendidos como importantes. Para o autor,

> Não basta afirmar autonomias curriculares, faz-se necessário, nesta altura das lutas por reconhecimento, direito e afirmação cultural na educação, mobilizar competências criadoras de autonomias emancipacionistas fundamentadas em aportes filosóficos epistemiologicos, antropológico, estéticos e político-pedagógicos , bem como inserções em práticas capazes de ajudar a empoderar autores sociais, sobretudo aqueles silenciados por uma educação historicamente autocentrada e excludente, tomando como problemática a distribuição social dos conhecimentos eleitos como formativos. Aliás, temos que admitir, ainda que esse tem sido um solo fértil para que ideologias autocentradas plantem e cultivem suas perspectivas e cosmovisões, através de processos de neutralização e de hegemonização sociocultural do conhecimento presente na organização dos currículos e por consequência dos dispositivos formativos. (MACEDO, 2013, p. 428).

Assim, a escola acaba obtendo informações acerca de seus alunos e sua família que foge do papel de atuação da escola. É como se todos os alunos fossem iguais, no sentido de acesso a todos os direitos que lhes cabem. Não há um olhar sensibilizado para cada vida. A escola necessita de mais suporte, de uma equipe multidisciplinar, conforme a Lei 13.935/2019 que prevê e determina a inclusão obrigatória de profissionais de Psicologia e Serviço Social em redes públicas de educação básica, já que estes profissionais colaborariam com a escola no sentido de contribuir no acompanhamento de

situações que fogem da atribuição direta da escola. É aqui que dizemos da importância de trabalhar “entre”.

Em um momento da entrevista, Maestro, ao pensar e sua “passagem pela escola, assim se expressa:

> “Bom, eu não posso falar muita coisa [momento pensativo]. **A escola não é um lugar ruim**, só às vezes. Não pelo fato de você chegar lá e aprender coisas ruim, **mas as pessoas são ruins**. Você vai lá para aprender um negócio, aí por causa que você tem tal roupa ou alguma coisa assim você é julgado. Se você é gordo ou magro, o povo fala de você. A questão da aparência também [momento pensativo] por isso a pessoa tem crise de ansiedade, pode entrar em depressão e essas coisas que faz a pessoa sair da escola às vezes. O professor também ele ensina, mas tem uns que não têm paciência com o aluno aí reclama demais, não sabe ensinar, deixa os alunos por conta própria, se irrita quando a gente pergunta [...] eu sofri essas coisas na escola. Eu sofria bullying, falava com a direção, teve reclamação, pediam para trazer os pais, mas não adiantou muita coisa não, continuou e por isso eu saia da escola. Também pelo fato que eu não sabia ler, meus colegas falavam coisas. Mesmo as vezes om ajuda, a professora não me ensinava do jeito que eu queria". (Maestro) (grifos nossos)

Essa narrativa de Maestro é um acontecimento para mim. Importante destacar que Maestro não vê a escola como instituição má, mas como espaço constituído por pessoas más.

> A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam o de uma verticalidade pura e de uma simples horizontalidade; a transversalidade tende a se realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos. (GUATTARI, 2004, p. 111).

Conforme aponta Gallo (2012), não se pode mensurar o que e como o aluno aprende, sendo controlado, até certo nível o que se ensina, mas não o que se aprende. Segundo Gallo (2012):

> Essa imprevisibilidade do aprender joga por terra toda a pretensão da pedagogia moderna em ser uma ciência, a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem. Aquilo que a pedagogia controla e aquilo que o professor pensa que ensina, seu currículo, seus conteúdos e suas técnicas; mas para além deste aprendizado quantificável e quantificado, há como que um “aprender quântico”, um “aprender obscuro, como diz Deleuze, que em princípio nem o próprio aprendiz sabe que está aprendendo. Não há métodos para aprender, não há como planejar o aprendizado. Mas o aprender acontece, singularmente, com cada um. (GALLO, 2012, p. 4-5).

Durante o tempo em que ficaram no acolhimento, os adolescentes tinham que ir para a escola. Como dissemos, essa ambiguidade de sentimentos que trazem diante da escola produz enunciados que nos afetam. Ao apresentarem suas justificativas concernente à permanência com a escola, assim nos falam dela:

> “Estou sem ir desde agosto de 2022, pois não gosto da escola atual. O clima está me deixando pra baixo. Alguns gays estavam me perseguindo e fiquei com medo de virar chacota. Não falei sobre isso com ninguém da escola, só com

> alguns colegas [...]me sentia muito só, largado e dormia para esquecer”... (Herrera).
>
> “Não. Eu não sinto nenhuma vontade de estudar mais. Eu tava até pensando em voltar, mas eu tô em dúvida, pois agora eu tenho que cuidar do meu irmão de 15 anos. Se não for eu para cuidar, ninguém cuida. Eu também não tenho um trabalho para comprar um caderno e outro material”. (Roger).

São as afecções vividas por cada um que deixam marcas diferentes em relação as escolas. Ao mesmo tempo que trazem boas memórias em suas experiências com as escolas, produzem enunciados que remetem ao sentimento de exclusão. Esses enunciados são ainda mais visíveis nas paisagens das escolas, como veremos na próxima seção.

5 PAISAGENS DA ESCOLA

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

5.1 As paisagens como territórios de produção de enunciados

São com estas palavras de Drummond que chego até aqui com este célebre poema. Apesar de muito conhecido, sempre que vamos analisar, nos vemos diante de pedras durante os percursos dos nossos caminhos. É um poema que traz uma repetição que tinha uma pedra no meio do caminho. Acredito que tal repetição é para nos lembrar que obstáculos e problemas existirão em todos os caminhos e que não será fácil. Assim como Drummond dá continuidade nos versos, creio que está nos ensinando a seguir andando e lembrando que pedras nos aguardam, mas também que estes obstáculos não nos impedem

de sempre seguir. Importante dizer andando *entre* os obstáculos, existem as paisagens que nos tocam, provocando aberturas.

Se consultarmos o dicionário[9], paisagem significa 1. “extensão de território que se abrange com um lance de vista”. 2. “Desenho, quadro, gênero literário ou trecho que representa ou em que se descreve um sítio campestre”. Ou seja, paisagem corresponde a visão, ao olhar e é sobre isso que foi trazido neste estudo, as visões dos egressos acerca da escola.

Além disso, visualizar a escola como efeito de uma força em movimento. Cabe pensar também como esta escola pode potencializar invenções de realidades, já que não se restringe a um modelo já dado, que deve ser seguido, mas que, cotidianamente, se depara com o inesperado, com o imprevisto que existe abertura à outras problematizações.

Vamos às paisagens.

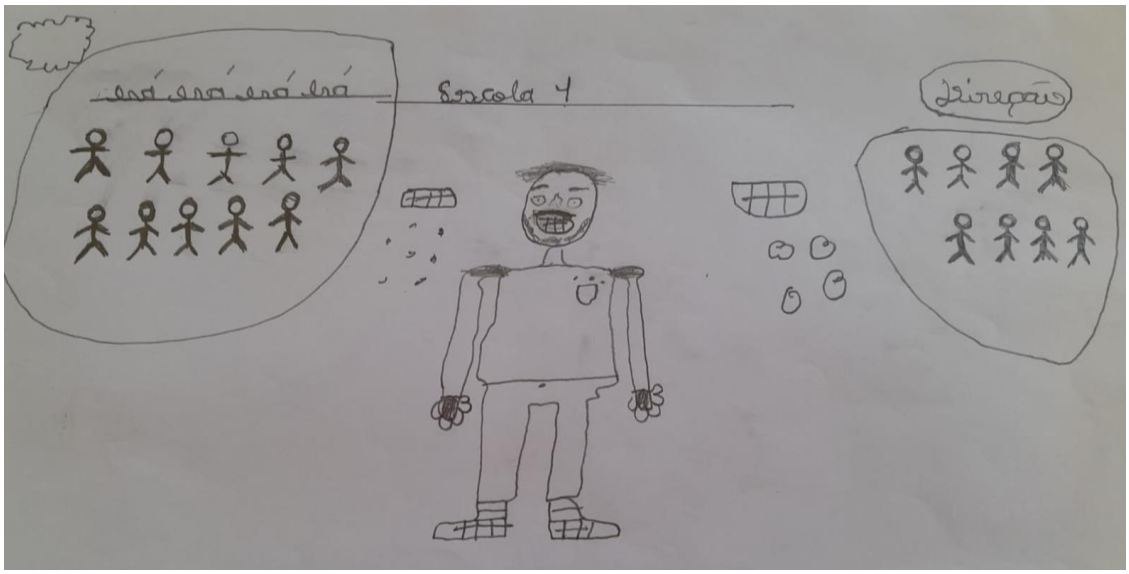
5.2 As paisagens e seus enunciados

Nessa seção, optamos por apresentar as paisagens produzidas pelos egressos e, como um ato político, decidimos que elas sozinhas falam por si, sejam através das imagens, sejam através das descrições de seus autores, de uma forma ou de outra, vemos textos carregados de sentidos. São paisagens-textos cujos sentidos são inexplicáveis, não carecendo de nossas interpretações para dizer. Vamos às paisagens-textos!

[Herrera]

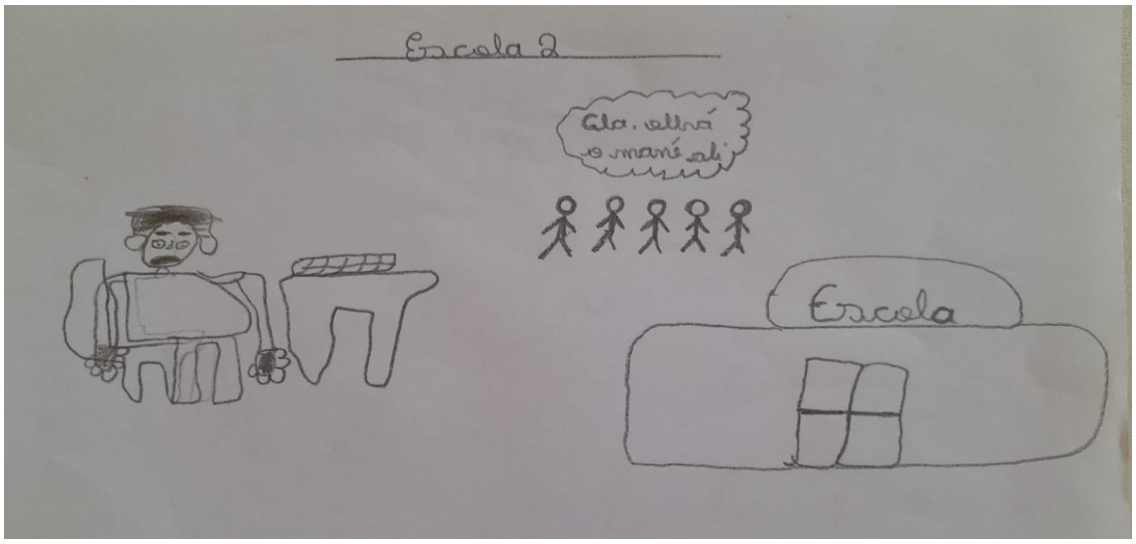
Figura 16 – Paisagem 1, Herrera.

[9] Disponível em: https://dicionario.priberam.org/paisagem.



Fonte: arquivos da autora

Figura 17 – Paisagem 2, Herrera.



Fonte: Arquivos da autora

Como já foi dito, Herrera, antes, durante e depois do acolhimento, até o nono ano, estudou em uma escola que se sentia acolhido e pertencente. Durante a conversação, fazia questão de ressaltar isso. A primeira paisagem desenhada por ele produz uma ideia da escola que é acolhedora e que entende suas singularidades. É feita então a seguinte indagação: Quando você imagina escola, quais paisagens que você traz dela?

> "Eu penso sobre bullying, que convivi bastante em todas as escolas por onde passei, apenas minha primeira escola que eu não sofria muito bullying. Imagino paisagens de brincadeiras, de passeios, de momentos tensos, paisagens de exclusão por parte dos colegas. Eu não me encaixo muito nesta geração, me encaixo com as pessoas dos anos 90, pois eu gosto da vida que

> não vive o politicamente correto, essa vida de cancelamento o pessoal leva muito a sério. Você falar o que pensa, pesa bastante". (Herrera).

Sobre a paisagem da escola 1, Herrera traz que

> "Nessa escola eu me sentia duas visões... pelos professores e pela direção eu tinha admiração deles, me encaixava como um mascote, uma pessoa que já era meio que da família. Já para os outros alunos eu era uma pessoa comum, um pateta, uma pessoa qualquer que não se encaixava no perfil deles".

A segunda paisagem produzida por Herrera retrata uma escola de nível médio técnico, onde ele foi estudar após sair da escola municipal. Assim descreve:

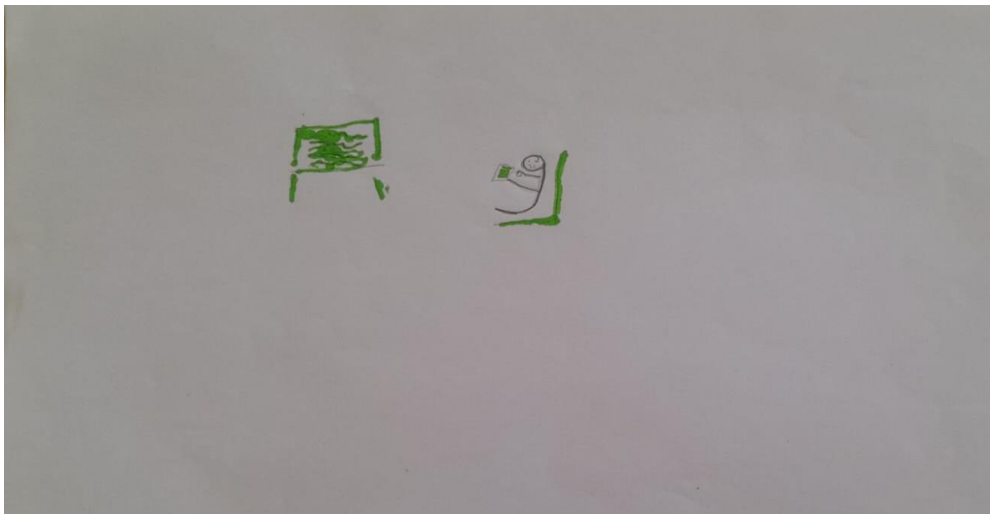
> "Na segunda escola eu me sentia vazio, não tinha me encaixado lá. As pessoas me viam, mesmo algumas pessoas me conhecendo da escola 1, me viam de uma forma estranha. A escola meio que não ligava pra mim. O que me incomodava era a perseguição dos colegas, que achavam que eu era ou tinha tendências de ser gay e as pessoas faziam chacota comigo". (Herrera).

[Roger]

Figura 18 – paisagem 1, Roger.

Fonte: Arquivos da autora.

Figura 19 – paisagem 2, Roger



Fonte: arquivos da autora

Roger foi o participante que mais demorou para compor suas paisagens; parecia se sentir culpado por não estar frequentando a escola. Ele traz fortes memórias do meado da adolescência, principalmente quando diz que acabava tendo que dormir nas feiras ou embaixo das marquises e não se sentia motivado a ir para a escola, pois não pertencia a um ambiente favorável. Como já fora dito, desde que evadiu da instituição de acolhimento ele não voltou a estudar e, durante a conversa, mesmo demonstrando em alguns momentos o desejo de frequentar a escola, acabava expressando que não retornaria.

Sobre a primeira paisagem produzida, Roger fala:

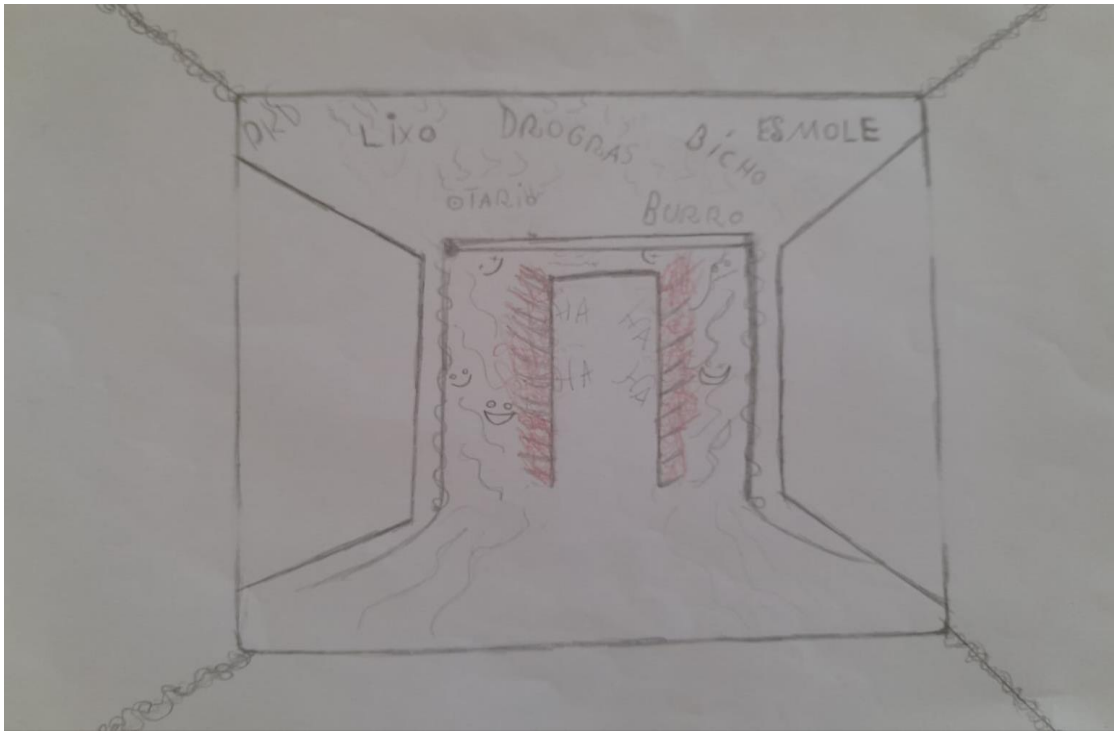
> "Que este desenho representa o lar e também a escola. O lar que eu queria morar era esse espaço e na frente dessa casa poderia acontecer a hora do intervalo". (Roger).

No momento da conversa Roger foi indagado com relação à imagem e descreveu-a como uma imagem da escola e do lar dos sonhos. Foi daí que houve o questionamento sobre uma paisagem que o deixava triste [a vivida por ele], e ele compôs outra paisagem (figura 19), dizendo:

> "No segundo desenho sou eu e o quadro. Eu não consigo fazer contas e nem sei multiplicar. Alguns professores não têm paciência, porque tem muitos alunos que são ajudados mais uns do que outros, pois têm alunos que sabe mais e os professores ensinam aos que sabem mais. Ai a pessoa sente raiva e quer parar de estudar. O professor tem que ensinar a quem está na escola. Sempre que penso em ir para a escola eu lembro que vai acontecer sempre a mesma coisa de novo e por esse motivo eu parei de ir". (Roger).

[Maestro]

Figura 20 – Paisagem Maestro.



Fonte: arquivo da autora.

Ao ser ambientalizado acerca do tema e do que se tratava esta pesquisa, Maestro antes mesmo de iniciar a entre-vista foi narrando sobre a paisagem que produziria. Foi como se já houvesse refletito sobre essa imagem, ficando isso reafirmado durante toda sua conversa, que a escola é um local em que é possível aprender boas coisas, porém um ambiente "ruim". Ruim no sentido da exclusão, das sensações sentidas no relacionamento com os colegas, chegando a destacar motivos que levam adolescentes a terem ansiedade e depressão.

A paisagem de Maestro nos anuncia elementos importantes sobre a exclusão que circula o cotidiano escolar.

> "Sobre esse desenho... Este desenho aqui eu coloquei algumas palavras que os adolescentes usam para criticar outros dentro da escola. **Desenhei uma porta com formatos de rostos para representar o deboche, o desprezo**. Na escola eu acho que tem mais paisagens ruins do que boas. São pessoas querendo ser melhores do que as outras". (Maestro).

5.3 O que perspectivamos a partir das paisagens-textos?

Se nos colocamos na perspectiva de caminhar pelas multiplicidades e assumirmos a potência dos encontros que delas surgem, não podemos nos furtar ao compromisso ético de ouvir os adolescentes. Não com o intuito de apresentar-lhes uma nova realidade, mas com uma concepção de que esta escuta sensível seja atravessada pela atenção (KASTRUP, 2020) e pela transversalidade (GUATTARI, 2004) num panorama de assumirmos que o nosso objetivo de pesquisa não se alinha com a busca por um "problema de origem", pois não se trata "mais de partir nem de chegar. A questão era antes: o que se passa 'entre'?" (DELEUZE, 2004, p. 151) – o que se passa entre as políticas de assistência e a educação, em termo de potencialidades dos sujeitos, seja para criá-las ou despontecializá-las.

As paisagens da "escola" apresentadas pelos jovens que compõem a nossa pesquisa imprimem um movimento de vetores de força que não está preso a uma situação de origem, mas a uma conjuntura complexa tramada na imanência do vivido. Conforme apontamos anteriormente, a prática de acolhimento já esteve muito mais ligada a uma estrutura social que não subjetivava a maternidade como uma obrigação/amor eterno. Conquanto a doação fosse algo possível, então nos cabe perguntar: quando o acolhimento institucional se torna estigma? A paisagem assistencialista se torna uma cicatriz por quais razões? Por outro lado, em qual medida a escola contribui para a manutenção de tal estigma?

No presente caso, é justamente assumir que não existe um padrão que se repita entre os acolhidos, suas famílias, as casas de acolhimento e a escola. Pelo contrário, é o movimento que nos permite criar novas possibilidades no bojo daquilo que institucionaliza a experiência imanente de viver. Ao ouvir estes jovens fui tocada e atravessada por uma potência afirmativa da vida, pois apesar da dor, do sofrimento, das dificuldades, eles estiveram abertos ao movimento da pesquisa, estiveram dispostos com a ideia do nosso encontro. Contudo, o que compete a nós pesquisadores enquanto sujeitos implicados com a pesquisa, com o campo, com a processualidade quando nos encontramos diante de tais constatações? Primeiro não esquecer que nós não podemos escapar da implicação, levando-se em conta o paradigma ético-político, neste que não há neutralidade, não sendo possível realizar uma pesquisa de "fora".

Diante das paisagens apresentadas pelos egressos afirmamos a escola é um ambiente que traz inúmeros sentimentos aos alunos. Ao mesmo tempo em que trazem paisagens de escola como um espaço que é válido, que é bom, trazem também a escola

como um espaço que exclui, que tem contextos de violências. como o *bullying*. Uma escola que os enche de promessas, mas que ao mesmo tempo é cheia de frustrações.

6 FINALIZAÇÃO DE UM CAMINHO?

"A vida é um caminho sem fim, mas não é um caminho perdido..."
Caroline Ribeiro

Será o fim do caminho? Vejo que não! Esta pesquisa pode ser, inclusive, apenas o iniciozinho de um caminho. Concordo com a autora quando afirma que a vida não é um caminho perdido, pois mesmo achando que estamos perdidos as experiências serão vividas por onde andar. Como diz Clarice Lispector: "Perder-se também é caminho". Ou seja, os caminhos são construídos também quando achamos que estamos perdidos.

Permiti-me trilhar caminhos que até aqui me trouxeram. Em caminhos outros, sem fim, infinitos e inacabados. Permiti me conhecer o desconhecido, me perder, até chegar ao conhecimento da pesquisa de formação que romperam em mim composições tradicionais e rígidas e me apresentou um caminho de multiplicidades. Multiplicidades estas que me fizeram transcorrer para/pelo entre... entre erros e acertos... entre territorializações e reterritorializações... entre bons e ruins encontros... entre afecções e afetos... entre as políticas de assistência social e educação, entre memórias e vivências do caminho que percorri até aqui... entre acolhimento institucional e escola... entre-vistas, no sentido de ver o outro e percebê-lo enquanto indivíduo com subjetividades e singularidades.

Nos propomos no início desse trabalho a cartografar os enunciados que são produzidos e agenciados pelos adolescentes/jovens egressos das casas de acolhimento sobre as escolas.

Ao longo desse trabalho, foi possível trazer ao debate as questões ligadas às história da infância e acolhimento institucional, sendo possível apreciar muitas evoluções, mas também testemunhar a falta de execução de muitas normativas legais. Trilhar "entre" os sentidos da escola e os enunciados que os adolescentes produziram fez com que me despertasse para a existência de espaços que podem trazer um currículo rizomático, no sentido de seguir pelo entre, sobretudo no quesito de enxergar cada indivíduo com suas singularidades. Pelo "entre" política de educação e assistência social. Deste modo, é necessário reafirmar a relevância da intersetorialidade, trazendo para o debate que as responsabilidades perante adolescentes acolhidos e egressos não é de apenas um setor, mas sim de todos.

Nessa chegada, percebi que tenho como um pouso de finitude, que cada adolescente e jovem tem sua maneira de expressar suas paisagens. Sendo afectados de forma única, não são passíveis de generalizações e engessamentos, sobretudo quando se pensa em um adolescente que passa ou já passou por uma situação de acolhimento em uma instituição, longe de seus familiares, amigos e comunidade. As particularidades de viver em seus contextos alargam nosso olhar sobre as responsabilidades dos papéis das inúmeras instituições que cercam o adolescente, principalmente vendo a composição de vivências durante os diferentes contextos e fases que passam na adolescência.

Cada adolescente traz consigo seu modo de vivência, sua história de vida, suas potências, medos, fraquezas, angústias. São atravessados por linhas molares, moleculares e de fuga e vão compondo caminhos cheios de descobertas não só da fase da adolescência, mas a partir de sua situação de acolhimento institucional, situação esta que precisam aprender a lidar, principalmente na convivência com seus pares e recebendo "ordens" de pessoas que nunca viram, experimentando assim boas e más intensidades, encontros, boas e más composições com momentos de alegrias e tristezas. Neste caminhar entendi que mesmo que as injustiças e fraquezas das instituições que atendem e acompanham adolescentes existem profissionais e escolas que se predispõem a composição de novos olhares e ações que fazem a diferença na vida deles.

As paisagens produzidas nos convidam a trilhar caminhos de desconstrução, pois ao trazer as imagens que pensam sobre a escola, da unidade de acolhimento, é possível perceber que ao saber destas paisagens, escolas e outras instituições terão mais sensibilização ao se deparar com adolescentes em acolhimento e/ou egressos. Por meio das paisagens produzidas foi possível perceber as marcas que cada egresso traz com relação a unidade de ensino, mesmo narrando alguns contextos de exclusão, principalmente por parte dos colegas. As paisagens reveladas expressam que a violência, através da prática do *bullying*, ocorre de forma desordenada, chamando atenção para a citada temática, a qual não é uma demanda apenas da educação e sim de outras políticas e instituições, assim como da comunidade e sociedade. Além disso, destacam-se também outras revelações a exemplo do fato de os estudantes necessitarem acessar ambientes e espaços saudáveis e acolhedores para apresentarem condições de permanecerem na escola. Algumas unidades de ensino conseguem prestar um apoio aos adolescentes em situação de acolhimento, afinal, como foi trazido pelos participantes, o momento em que a escola deu atenção as demandas individuais trazidas por cada um deles, houve o surgimento da sensação de pertencimento à comunidade escolar.

Ao caminhar por este estudo fui percebendo que mesmo em situação de institucionalização é possível que os acolhidos se sintam referenciados na unidade de ensino. A escola, casa de acolhimento e família podem ser espaços de potência e bons encontros, se assim conseguirem acessar a necessidade de cada adolescente/estudante. A estadia no acolhimento também é aprendizado, ocorrendo a reinvenção não só dos acolhidos, como também da equipe que o acompanha. Revivendo o caminhar desta pesquisa e considerando a minha prática de alguns anos atuando enquanto Assistente Social em instituição de acolhimento para adolescentes, não posso deixar de expressar acerca da minha formação, pois foi através do "entre" os olhares da minha prática e a vivência do cotidiano que fui compondo cada etapa deste texto. Um olhar que percebe as potencialidades, singularidades e subjetividades de cada adolescente e também a importância em se conectar para a realização de bons encontros.

Embora não tenha dado conta de todas as questões possíveis de serem abordadas acerca da temática sobre acolhimento institucional de adolescentes e escola, trilhas com caminhos a serem prosseguidos são abertas com o objetivo de construir pesquisas outras. Afinal, novos estudos ainda não iniciados podem virar caminhos acessíveis para se caminhar.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Priscila Linhares; TERÊNCIO, Marlos Gonçalves. Considerações críticas sobre o fenômeno do bullying do conceito ao combate e à prevenção. **Revista jurídica do ministério público catarinense**. Santa Catarina, n. 15, p. 169-195, 2009.

ALMEIDA, Tatiana Lima**. História da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil**, 2013. Disponível em: https://santarita.br/wp-content/uploads/2019/05/revistasrita-15.pdf#page=20. Acesso em: 26/06/2022.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Para Começo de Conversa. In. ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 9.

ALVES, Nilda; BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição. "Como e até onde é possível pensar diferente?" Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidiano e escolas. **Revista Teias** v. 13, Rio de Janeiro, n. 27, p. 49-66, jan./abr. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/PC1/Downloads/24251-77104-1-PB.pdf . Acesso em: 08/02/2023.

BARROS, Letícia Maria Renault de. BARROS, Maria Elisabeth Barros de. O problema da Análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. TEDESCO, Silvia (orgs.) **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2016. V. 2.

BAPTISTA, Myrian Veras (Coord.). **Crianças e adolescentes em situação de risco na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Polis, 2002.

BAPTISTA, Myrian Veras. **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação**. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. -- (Coletânea abrigar; 1).

BITTAR, Marisa; BITTAR, Marluce. **História da Educação no Brasil**: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Paraná, 2012. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/pdf. Acesso em 24 out. 2022.

BORBA, Sérgio da C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, Joaquim (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCAR, 1998. p. 11-19.

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

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990-ECA, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais**. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília, 2009.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

CARDOSO, Marilete Calegari. C**atadoras do brincar: o olhar sensível das professoras acerca do brincar livre no ensino fundamental I e suas ressonâncias para a profissionalidade docente,** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018a.

CARDOSO, Marilete Calegari; LAGO, Débora Andrade; PIRES, Graciele Oliveira. A importância do brincar livre para o movimento do corpo na educação infantil: superando a dicotomia (corpo-mente). **XIV Colóquio Nacional- VII Internacional do Museo Pedagógico da UESB.** Vitória da Conquista, 2022.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um Currículo?** Petrópolis. Editora: Vozes, 2001.

CORRÊA, Edilena Maria; BRITO, Maria dos Remédios. **Currículo e ensino de Ciências: pelas vias da diferença**. Revista Amazônica de Ensino de Ciências. Manaus, v.6, n.11, p. 43-52, jul-dez, ,2013.

DELEUZE, Giles. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. s/d. [ed. original: 1972] **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Lisboa: Assírio & Alvim, 1972.

DELEUZE, GILES; **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. "A imanência: uma vida..." In: **Gilles Deleuze: imagens de um filósofo da imanência.** Tradução e organização de Jorge VASCONCELOS. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 1997.

DELEUZE, Giles. **Crítica e Clínica.** São Paulo: Editora34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 01. Editora 34, São Paulo, 2011.

ENCRUZILHADA. In: DICIO. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: https://www.dicio.com.br/encruzilhada/ . Acesso em: 08/07/2022.

FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Montalvão. **A cartografia como método para as Ciências Humanas e Sociais.** Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.38, p. 45-59, jan/jun. 2013.

FONSECA, Tania Mara Galli; COSTA, Luis Artur. As durações do devir: como construir objetos-problema com a cartografia. In: **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum –** Vol. 2. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 260-284.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O Sentido da Escola.** Petrópolis: DP et Alii, 2008.

GALLO, Silvio. **As múltiplas dimensões do aprender**... In. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo. Florianópolis, 2012. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 05/01/2023.

GUATTARI, Felix. **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional. Aparecida: Ideias e Letras, 2004.

HUR, Domenico Uhng. **Psicologia, Política e Esquizoanálise**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Ver. **Bras. Educ**. RJ, n.19, p. 20 – 28, Abr. 2002. Disponível em: Acesso em agost. 2020.

LINS, Daniel. **Mangue's school ou por uma pedagogia rizomática**. In. Educ. Soc., vol.26, n. 93, p. 1229-1256, Set./Dez. Campinas, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/y9J3XqrtFrvpRJQ7YLr7NYn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15/01/2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multireferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. ATOS DE CURRÍCULOS: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n.3, p. 427-435, set./dez. Salvador, 2013. Disponível em: https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf. Acesso em: 03/02/2023.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada.** In: História social da criança abandonada. Hucitec, 1998.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003. GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência In:

OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira. **A institucionalização da Assistência ao Menor no Brasil.** In: Rev. De Psicologia. Fortaleza, 1986, p. 27 – 33. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10804/1/1986_art_msfosterne.pdf . Acesso em: 08/01/2023.

PAISAGEM. In: DICIO. **Priberam Dicionário**. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/paisagem. Acesso em: 08/01/2023

PASSOS, Eduardo et al. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 207-207.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana. **Pistas do método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 17-31.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica a experiência do dizer. . In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana. **Pistas do método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 94-95.

PORTELLA, Elisangela Muniz Bento. **Proteção Social: A experiência dos adolescentes em acolhimento institucional**, Porto Alegre, 2012. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5112/1/000437473-Texto%2BCompleto-0.pdf. Acessado em: 17/06/2022.

RAIC, Daniele Farias Freire.; ALMEIDA, Larissa Monique de Souza. **As crianças e as escritas de si: os portfólios (auto)biográficos nas itinerâncias formativas da/na infância**. In: IV Simpósio Memória, (Auto)Biografia e Documentação Narrativa, 2014, Salvador. Caderno de Programa e Resumos- IV Simpósio Memória, (Auto)Biografia e Documentação Narrativa. v. 4. p. 196-197. Disponível em: <http://www.grafho.uneb.br/novo/wp-content/uploads/2016/10/anais_simposio.pdf&gt.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irmã. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Ed. Puc-Rio, 2004.

ROLNILK, Suely. Pensamento, corpo de devir uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Caderno de Subjetividade**, v.1 n.2: 241-251. São Paulo, set/fev. 1993.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia e Sociedade** 26 (1) 44-52. Belo Horizonte, 2014.

ST PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós qualitativa: em direção à "pós-investigação'. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, pp. 1044- 1064, set/dez. 2018. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In.: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. Porto Alegre: Mediação, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANEXO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os retratos da escola: narrativas de adolescentes egressos da Casa de Acolhimento no Município de Itabuna.

Pesquisador: Simone Santos da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56133921.4.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.292.415

Apresentação do Projeto:

Com o objetivo de conhecer e problematizar os sentidos e significados da escola produzidos por adolescentes egressos da Casa de Acolhimento no
Município de Itabuna, esta pesquisa surge através da escuta de inquietantes escutas, enquanto Assistente Social de uma instituição de acolhimento
para crianças e adolescentes. Instituição esta que acolhe adolescentes com Medidas de Proteção e encontra-se vinculada à Alta Complexidade da
Política Nacional de Assistência Social (PNAS), a qual proporciona e estrutura serviços para os cidadãos que necessitam dela. Este trabalho terá
como procedimentos metodológicos uma abordagem qualitativa e a utilização de divergentes pistas da cartografia, a qual proporciona o
acompanhamento de processos. O método de investigação será a cartografia, usando a teoria de Giles Deleuze e Félix Guattari, baseado na
Filosofia da Diferença. O trabalho conta com três momentos a serem seguidos, sendo: analisar a trajetória histórica da Política de Assistência Social
no Brasil e Acolhimento Institucional, escuta a história de vida dos adolescentes egressos da Casa de Acolhimento, através da aplicação de
entrevistas semiestruturadas para 10 adolescentes de forma presencial ou remota, se assim o entrevistado não estiver na mesma cidade que o

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

entrevistado; e mapeamento dos sentidos e significados da escola para os adolescentes egressos. Os dados coletados serão tratados através da
utilização do aporte teórico baseado na pesquisa cartográfica com a finalidade de discutir qual a visão e experiências que os adolescentes trazem
em relação à escola.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer e problematizar os sentidos e significados produzidos por adolescentes egressos da Casa de Acolhimento no Município de Itabuna – Ba
com relação à escola.

Objetivo Secundário:

1.Analisar a trajetória histórica da Política de Assistência Social e acolhimento institucional

2.Refletir a história de vida dos adolescentes egressos da Casa de Acolhimento

3.Mapear os sentidos e significados da escola para os adolescentes egressos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Toda pesquisa, no Brasil, acaba envolvendo um risco que é característica um dano, podendo ser comparado ou decorrente da pesquisa, agravo de
imediato ou posterior, de forma direta ou indireta para o indivíduo ou a coletividade diante da pesquisa, conforme Resolução 466/2012 – II – Termos
e definições do Conselho Nacional de Saúde). Diante disso, na pesquisa aqui proposta, o grau de risco é considerado mínimo, já que não contém
nenhuma intervenção ou modificação nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participarão do estudo. Contudo, poderá
ocorrer algumas situações como: a) instabilidade emocional com os adolescentes e jovens que trarão detalhes de suas histórias de vida; b) algum
tipo de vazamento das informações fornecidas pelos pesquisadores; c) algum tipo de desconforto ou mal-estar por ter que falar da relação com as
unidades de ensino pelas quais o entrevistado passou; d) para as entrevistas que serão realizadas por meio remoto, poderá ocorrer a invasão de
hackers na plataforma. Importante pontuar que caso haja qualquer rupo de transtorno ou constrangimento, algumas medidas serão adotadas, como:

um profissional psicólogo que atuava com os adolescentes será convidado a participar do momento de entrevista; os participantes terão suas
identidades preservadas utilizando nomes fictícios escolhidos por eles; as entrevistas, principalmente a que trouxer sobre suas histórias de vida
serão realizadas de forma individuais nos horários e dias escolhidos pelos participantes; asseguramento a privacidade e sigilo ao manipular os
dados, ficando sob responsabilidade apenas do pesquisador. Ressalta-se que algumas entrevistas ocorrerão de forma remota, daqueles que
residem em outros municípios ou preferirem que a entrevista seja realizada de forma remota e também de forma presencial para os que moram no
mesmo município da pesquisadora e se sentirem à vontade para tal.

Benefícios:
Esta pesquisa terá uma grande relevância social e acadêmica, já que trará um importante debate acerca do tema adolescentes egressos e
acolhimento institucional, onde será prestado retorno a sociedade sobre a importância de falar sobre a condição de adolescentes em situação de
acolhimento institucional e após sair desta condição. Assim, este estudo tem a finalidade de trazer contribuições com os citados aspectos: a) dá
visão a sociedade sobre adolescentes institucionalizados; b) oportunidade para a escola refletir sobre a individualidade/singularidade de cada aluno,
sobretudo aqueles que vivenciam alguma situação diferenciada na fase da adolescência; c) valorização das histórias de vida dos adolescentes; d)
fortalecimento do vínculo adolescente/família/escola.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Trata-se pesquisa de mestrado, vinculado ao Programa de Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). De caráter qualitativo, pretende entrevistar 10 adolescentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Para análise, foram submetidos os seguintes documentos:
1. Projeto (ok)
2. Cronograma (ok)
3. Folha de Rosto (ok)
4. Informações Básicas sobre o Projeto (ok)

5. Termo de Compromisso (ok)
6. TALE (12 a 17 anos) (ok)
7. TCLE (ok)
8. Esclarecimento ao CEP sobre o uso do WhatsApp (ok)
9. Roteiro de Entrevista (ok)

Recomendações:

Ver conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise do material submetido a esta relatoria concluímos afirmando que estão de acordo com as exigências apresentadas por este CEP.

A pesquisadora precisa apenas estar atenta à seguinte solicitação:

Relatórios: - Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 11/03/2022, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1852029.pdf	02/12/2021 23:41:12		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	SimoneProjeto.pdf	02/12/2021 23:39:57	Simone Santos da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_Geral_Simone.pdf	02/12/2021 23:39:03	Simone Santos da Silva	Aceito
Outros	Esclarecimento_Ao_CEP.pdf	02/12/2021 23:37:11	Simone Santos da Silva	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.pdf	02/12/2021 23:31:51	Simone Santos da Silva	Aceito
Outros	TALE_CEP_12_a_17_anos.pdf	02/12/2021	Simone Santos da	Aceito

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 5.292.415

Outros	TALE_CEP_12_a_17_anos.pdf	23:30:56	Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	02/12/2021 23:28:57	Simone Santos da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	02/12/2021 23:26:26	Simone Santos da Silva	Aceito
Folha de Rosto	SimoneFolhadeRosto.pdf	02/12/2021 23:25:01	Simone Santos da Silva	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 15 de Março de 2022

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))