



**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
ELANE LIMA DE MIRANDA**

**CARTOGRAFIA DE PEDAGOGIAS, ABANDONO, VIDA E GÊNERO NUM  
ORFANATO**

**AMARGOSA – BA**

**2018**

**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
ELANE LIMA DE MIRANDA**

**CARTOGRAFIA DE PEDAGOGIAS, ABANDONO, VIDA E GÊNERO NUM  
ORFANATO**

Trabalho de conclusão de Curso  
apresentado ao colegiado do curso de  
graduação da Universidade Federal do  
Recôncavo da Bahia – UFRB do Centro  
de Professores – CFP como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dra. Ana Cristina  
Nascimento Givigi.

**AMARGOSA - BA**

**2018**

## AGRADECIMENTOS

É em misto de afetos, movimentos e sensações que aqui estou, criando as minhas redes de afetos, nas intensidades dos encontros. Agradecer é o que se define nesse momento. Agradecer a cada abraço, carinho recebido, nesse momento eu volto no tempo. “Martelo o tempo pra eu ficar pianinho com as coisas que eu gosto e que nunca são efêmeras”.

Agradeço o cuidado da “Cabocla Bartira” que com todo o seu amor de mãe sempre esteve ao meu lado, e me deu um Nzo e fez com que conhecesse a ancestralidade.

Aos meus pais Ananias e Lourdes, que acreditaram em mim aos cinco meses de vida, gratidão por todo amor e cuidado para comigo até nos dia de hoje. Cheguei até onde cheguei graças ao amor de vocês. Hoje eu sei que quem me deu a ideia de uma nova consciência e juventude tá em casa, guardado por Deus contando vil metal.

A meu irmão Adivaldo, pelo carinho e cuidado, aos meus sobrinhos Laila e João que a cada volta minha sempre sou recebida com muito amor e sorriso de minhas crianças amadas.

À minha orientadora, Kiki Givigi, minha mãe de santo e amiga, só tenho a agradecer o cuidado, o ensinamento que tenho a cada encontro, mulher que tenho como exemplo de força e luta. Sendo minha senhora do vento. “Eu não conheço rajada de vento mais poderosa que a minha paixão/ Quando o amor relampeia aqui dentro, vira um corisco esse meu coração Eu sou a casa do raio e do vento por onde eu passo é zunido, é clarão/ Porque Matamba, desde o meu nascimento, tornou-se a dona do meu coração”.

Venho saldar as nsabas com sua essência nas folhas sagradas. Nsaba me renova a cada dia. “Zumbarandá” me deu uma folha, eu a girei, mas eu entrei na angola e na nsaba me levantei”.

Aos meus irmãos de santo, com quem tenho aprendido a viver em comunidade trabalhando em prol de um coletivo.

Camila e Loran, minha primeira família em Amargosa, obrigada pelo amor, pelos laços de afetos que nós constituímos enquanto amigos, irmãos e parceiros.

A minha Carminha, minha preta de sorriso largo, “Você me chamou pra dançar aquele dia, mas eu nunca sei rodar, cada vez que eu girava parecia que a minha perna sucumbia de agonia Só sei dançar com você isso é o que o amor faz”.

A minha Mary sempre intensa, e doce com seu jeito de ser, gratidão pelo carinho na caminhada.

Thaislane, Vânia, Cris Sogrinha, Carlos Bitencourt, nos encontros da vida do amor que transborda em nós.

Lane e Soêmia, amigas que mesmo longe estão sempre com energias de cuidado e carinho.

A PROPAAE que tornou possível a minha permanência na universidade

Ao meu preto velho, o Sr. Vade, gratidão pelo seu ensinamento, amor carinho e cuidado que teve para comigo.

A todos que de algum modo fizeram parte desta minha caminhada, o meu muito obrigada.

## RESUMO

Cartografar as práticas pedagógicas e jogos educativos que fazem do abrigo um espaço de produção de identidades marcadas pelo binarismo de gênero e pela (re) significação do abandono. Para tanto, fizemos uma viagem cartográfica seguindo forças que constituem os processos de (re) significação do abandono de modo que pudemos constatar os sentidos dados às experiências pedagógicas dos educandos e, ao mesmo tempo, alcançamos os discursos sociais sobre as biopolíticas que fazem do corpo feminino o responsável pela maternidade e, conseqüentemente pelo abandono de crianças. A trajetória das crianças numa instituição de acolhimento é marcada por construção de repertórios rígidos que separam e dicotomizam meninos e meninas, reforçando modelos sociais, ainda que num orfanato haja outras redes de afetos em circulação que produz resistência ao que convencionalmente se espera de 'corpos infantis abandonados'. Acompanhar processos de socialização destes infantes nos permitiu alcançar as pedagogias que são acionadas para garantir o disciplinamento dos corpos e suas estratégias de resistência para a vida dessas meninas e meninos que de algum modo essas história de vida está interligada a minha.

**Palavras- chave:** Cartografia; Abandono; pedagogias de gênero, vida, orfanato.

## ABSTRACT

Mapping pedagogical practices and educational games that make shelter a space for the production of identities marked by gender binarism and the (re) significance of abandonment. This work aims to map pedagogical practices and educational games of a shelter / orphanage that make it a space for the production of identities marked by gender binarism and the (re) signification of abandonment. In order to do so, we made a cartographic trip following forces that constitute the processes of (re) signification of abandonment so that we could verify the senses given to the pedagogical experiences of the students and, at the same time, we reached the social discourses on the biopolitics that make the female body the responsible for maternity and, consequently, the abandonment of children. The trajectory of the children in a host institution is marked by the construction of rigid repertoires that separate and dichotomize boys and girls, reinforcing social models, although in an orphanage there are other networks of affections in circulation that produce resistance to what is conventionally expected of 'infantile bodies' abandoned '. Monitoring the processes of socialization of these infants allowed us to reach the pedagogies that are activated to guarantee the discipline of the bodies and their strategies of resistance to life. of these girls and boys that something of this life story is intertwined with mine

**WordsKey:** Cartography; Abandonment; pedagogies of gender, life, orphanage.

## SUMÁRIO

<b>1 – A GUIA DE INTRODUÇÃO OU CARTOGRAFIA DE PEDAGOGIAS, ABANDONO, VIDA E GÊNERO NUM ORFANATO.....</b>	<b>1</b>
1.1 UM MAPA UMA VIAGEM CARTOGRÁFICA NA LINHA DO TEMPO DO: ORFANATO, ABRIGO E ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL .....	2
1.2 O PROBLEMA COMO PARADOXO DAS FORÇAS E/ OU UMA BIOGRAFIA QUE SE DESFAZ NUM MAPA .....	5
1.3 – PISTAS: PASSAGENS, VIELAS E CAMINHOS DE UM MAPA.....	12
<b>02- A “RODA” DO ABANDONO DE CRIANÇAS: DA EXPOSIÇÃO, PRODUÇÃO DE GÊNEROS À AFIRMAÇÃO DA VIDA.....</b>	<b>15</b>
2.1 BIOPOLÍTICA PARA A VIDA, ABANDONO E DIREITOS REPRODUTIVOS .....	23
<b>03 - ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>35</b>
3.1 REDE DE AFETOS E FAMÍLIA.....	41
<b>4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>45</b>
<b>APÊNDICE 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>50</b>
<b>APÊNDICE 02 –CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO.....</b>	<b>52</b>

# 1 – A GUIA DE INTRODUÇÃO OU CARTOGRAFIA DE PEDAGOGIAS, ABANDONO, VIDA E GÊNERO NUM ORFANATO

*Deixei-me ser capturada, afetada. Não havia um eu, o eu era o orfanato e o orfanato sou eu. Em um misto de afetos, movimentos, sensações e emoções. (LIMA, 13/05/2016 )*

Esta cartografia é uma viagem até o processo que me produz e que produz tantas outras crianças adotivas e suas histórias. Topei essa viagem para achar-me nos encontros e em cada um fui sendo produzida, afetada e capturada: eu era (sou) o orfanato e o orfanato era (sou) eu, num exercício de encontro. Isto é pesquisa cartográfica: afetos, movimentos e sensações que dão o tônus da investigação a ser sistematizada rigorosamente pelas forças e pelas intensidades que desfazem os processos aparentemente semelhantes que nos constituem.

Assim como a dessas crianças, a minha vida é perpassada pela história do abandono. Fui adotada quando criança e tinha apenas cinco meses de vida. Não cheguei a ir a um orfanato ou abrigo, pois minha adoção se deu no convívio familiar. Só fui conhecer a instituição nas minhas visitas como membro de uma religião, em que levava os meus alunos da catequese para fazer trabalho voluntário. Nessa época nem tinha terminado o ensino médio, mas sempre queria estar por perto da instituição, pois achava-me muito pertencente aquele lugar, mesmo não tendo por lá passado. Posso não ter me sido pertencente de uma instituição de passagem de crianças, mas algumas histórias de vida que lá estão se entrelaçam à minha, por semelhança ou diferença.

O Estatuto da Criança e Adolescente passou por uma reformulação na sua lei, a de número 12.010/2009, tendo as seguintes alterações: o nome Abrigo passa a ser reconhecido com Instituição que acolhe<sup>1</sup>. No seu artigo 101, de número VII – Acolhimento institucional. Ainda seguindo o estatuto no seu artigo 101 de inciso primeiro diz que:

§ 1º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em

---

<sup>1</sup> Reconheço juridicamente o termo instituição, mas no decorrer da minha escrita faço uso do nome Abrigo e Orfanato, como usualmente meus colaboradores reconhecem este lugar.



família substituta, não implicando privação de liberdade. (ECA Lei nº 12.010, de 2009)

## 1.1 UM MAPA UMA VIAGEM CARTOGRÁFICA NA LINHA DO TEMPO DO: ORFANATO, ABRIGO E ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Faremos agora uma viagem na trajetória da linha do tempo do que seja orfanato, abrigo e acolhimento institucional. Começaremos a nossa viagem pelo nascimento do orfanato. Os orfanatos surgem do assistencialismo dedicado às crianças abandonadas.

Entre 1550 e 1553, os jesuítas, com seu papel missionário, criaram as *Casas de Muchachos* – espaços custeados pela Coroa portuguesa para o acolhimento dos curumins (crianças indígenas afastadas violentamente de suas tribos) e, posteriormente, de crianças consideradas órfãs *legítimas* (crianças órfãs trazidas de Portugal) (IZAR 2011, p. 24).

Os orfanatos surgem com finalidade de acolher essas crianças órfãs oferecendo o cuidado mínimo, proporcionando uma vida digna a esses órfãos. A origem do nome orfanato vem da palavra ‘órfã’ que deriva da orfandade de crianças que perderam os seus genitores.

Nestes mesmos espaços de troca de informações, vê-se que o tema é pautado de confusão. O Estatuto refere-se a abrigo como uma medida (Art. 101, parágrafo único), portanto, trata do ato de abrigar (RIZZINI, 2004, p.49).

Neste momento a autora afirma que o estatuto muda a nomenclatura de “orfanato” para “abrigo” com a criação do Estatuto da Criança e Adolescente (Lei Nº 8.069, de Julho de 1990). Traz no capítulo II – Das Modalidades Específicas de Produção no artigo 101 nº. VII – “abrigo em entidade”.

Contudo, em 2009 o Estatuto da Criança e Adolescente passa por uma reformulação na sua lei, de nº 12.010 de 2009. Esta reformulação modifica o termo e retira ‘abrigo em entidade’ passando a chamar ‘Acolhimento Institucional (Capítulo II – Das Modalidades Específicas de Produção, no artigo 101 nº VII). Embora a modificação seja importante para incentivar o debate e postular o fim de diversos preconceitos, na prática, a mudança de nome não é suficiente para isso. O espaço continua acolhendo crianças órfãs e crianças não órfãs. A instituição acolhe e abriga crianças que não tem para onde ir, que ficam sobre guarda da justiça até decidir qual será o seu futuro.

O caráter de acolhimento destes espaços modifica-se com as relações sociais e com a produção de conceitos como maternidade, afiliação, cuidado, etc. Contemporaneamente, depois de muitas discussões sobre o “sujeito Criança”, sobre controle de natalidade, sobre a função do estado diante das crianças e das famílias, tenta-se que a criança seja recebida e acolhida por ser um direito seu garantido por lei.

No meu trabalho faço uso dos três termos, pois reconheço que os três termos se referem a espaços que acolhem crianças que estão em situação de vulnerabilidade e que, muitas vezes, são utilizados indistintamente pelos agentes destes lugares. Mas, é importante que se diga que as mudanças jurídicas acompanham as lutas políticas estabelecidas em torno do Estatuto da Criança e Adolescente, quando a discussão sobre a criança ensejaram o reconhecimento deste ser como sujeito de direitos.

As instituições não deixaram de ser um ‘abrigo’, um refúgio para essas crianças. Na prática, ainda se entende estes lugares como abrigos para crianças ‘abandonadas’. Apesar do caráter provisório, de provisório não tem nada. Até o final dessa pesquisa pude ver crianças sendo encaminhadas a outra instituição, pelo fato de já terem completado a sua idade de espera para serem adotadas. Como também vi crianças com ou sem necessidades especiais sendo adotadas.

Falar do abandono nesse trabalho fez-me compreender que há vida produzida, ainda que marcada pelo estrato ‘abandono’, mesmo que seja vida assujeitada, há sim uma produção de forças que constroem vidas. O abrigo é um lugar de formação e educação, a partir dos princípios selecionados pela instituição, formando as crianças que lá vivem para a vida, fazendo produzir sujeitos que ‘são’ pertencentes (ou não) àquele lugar.

Minha problemática daí começa: como podem os seres lá ‘criados’ não serem tratados e vistos como “coitados”, uma vez que são vítimas de um abandono? Abandono produz força, formação e educação para a vida? Como se faz do infante alguém não vitimado, mas sujeito potente? Que educação é essa que se produz numa instituição de abrigo?

Mesmo tendo as suas marcas e cicatrizes do abandono, as crianças podem sentir-se pertencentes àquele lugar que as acolheu: fazem de lá a sua casa, nem sempre de passagem breve. De fato o abrigo - ‘orfanato’- é uma

casa de passagem que forma vidas, educando dentro dos seus princípios, escolhendo métodos educacionais, educando meninos e meninas formando-os para a vida, ainda que a potência dependa de tantos outros fatores e encontros, que nem sempre são possíveis na contingência.

No decorrer do meu trabalho vou trazer um pouco do cotidiano do abrigo, convidando o leitor a adentrar este mundo comigo e conhece-lo um pouco, acompanhar junto comigo essa viagem de conversas pelos corredores deste lugar. Acompanharemos a produção desses meninos e meninas, as práticas educativas evidenciadas dentro da instituição e geradas nas relações dentro do abrigo.

A instituição está localizada numa cidade no interior da Bahia a cerca de 370 km de Salvador, a capital. No abrigo há cerca de vinte e quatro funcionários em escala de vinte e quatro horas de trabalho de domingo a domingo. Até quando concluí a pesquisa, de campo em 24 de outubro de 2017, esse era o número de funcionários nesta escala. Encontram-se lá vinte crianças, sendo quatro meninas, uma com quatro meses de vida e três com nove anos de idade, já o número de meninos era de dezesseis na faixa etária de dois a nove anos.

Dessas vinte crianças apenas uma estava apta à adoção. Para fazer a adoção de uma criança, o interessado tem que procurar à 'Vara da Infância e Juventude', onde o mesmo preencherá um formulário conhecido como 'Cadastro Nacional de Adoção', onde registra seus dados pessoais, descreve o tipo de crianças que ele quer adotar. Sendo assim, o processo se inicia primeiramente com uma investida de uma assistente social para poder conhecer um pouco da vida do(s) adotante(s) e conhecer o possível local onde essa criança passará a viver.

Dessas vinte crianças as que não vão à escola são as crianças do berçário, as que vão a escolas têm acompanhamento pedagógico, com uma pedagoga que trabalha no horário oposto da sua aula, que se dá dentro do abrigo.

Esse acompanhamento é chamado de reforço escolar, quando a pedagoga acompanha e ajuda no desenvolvimento escolar dessas crianças. Já com os bebês a rotina é diferente: os mesmos são levados pelas cuidadoras à pracinha para tomar banho de sol pela manhã.

Essas crianças seguem uma rotina, elas acordam às seis da manhã, as sete elas vão ao refeitório tomar café, as sete e meia o carro da prefeitura chega para pegar e levá-las à escola. Às doze horas elas retornam ao abrigo e após o almoço essas criança tem algumas horas de sono. Quando acordam são encaminhadas para a sala da pedagoga para o acompanhamento pedagógico. Esse acompanhamento se dá em fazer as tarefas de casa, ou tirar alguma duvida quando a criança as tem.

Após esse acompanhamento essas crianças têm alguns minutos para brincar só ou com outras crianças, ou ainda podem ver TV. Na sua grande maioria as brincadeiras são com bolo, pega-pega ou boneca. Quando as crianças estudam a tarde terão o acompanhamento pedagógico após o café, brincando somente após isso. Às onze horas vão ao banho, às doze horas almoçam e às treze horas vão para a escola, retornando às dezessete horas. Em seguida, todas são encaminhadas ao banho, tomam café à noite e vão dormir. Esta é a rotina dentro do abrigo.

## 1.2 O PROBLEMA COMO PARADOXO DAS FORÇAS E/ OU UMA BIOGRAFIA QUE SE DESFAZ NUM MAPA

Nos dias de mais dedicada redação deste trabalho de conclusão de curso fui tomada por uma história que, de algum modo, se entrelaçou a esta escrita. As ‘dobras’ que se estenderam da ‘roda’<sup>2</sup> incidiram na minha vida, e aos poucos e, muito dificilmente, fui deixando a dimensão do abandono.

---

<sup>2</sup>Refiro-me à Roda dos Expostos, criada no século XVIII, e era um espaço físico cilíndrico com uma caixa onde crianças a serem abandonadas eram deixadas e ao girar o mecanismo a criança ficava posicionada do lado de dentro da instituição. Falarei mais disso nas páginas 23 à 27.

Aos cinco meses de vida fui adotada por meus tios (sendo a minha tia irmã do meu pai biológico), assim a minha adoção se deu no convívio familiar. Por ser uma criança com alguns problemas de saúde, os meus genitores acharam por bem procurar alguém que pudesse cuidar de mim, pois eles não tinham condições para tal.

Falar desse abandono, de certa forma, fez com que eu me inserisse num processo de desterritorialização e me deixasse ser capturada por essa movimentação de forças. Trata-se de deixar figuras fixas e deixar-se capturar por forças indefiníveis e que lançam a subjetividade à deriva dos estratos e das figurações para viver um processo de constante desconstrução (ROLNIK, 2006). Essa desterritorialização permitiu-me deslocar-me dessa dimensão do abandono e criar outras formas de viver com o que antes era um peso.

Deste modo, a cartografia altera também as forças da cartógrafa, reposicionando os fluxos em direções mais vitais. Parto de um pressuposto que o abandono é uma produção da vida, assim, essa dupla movimentação de abandono e vida, levou-me a refletir.

A palavra abandono aqui veio como um mecanismo de força que produz vida ao ligar-se a outras histórias e possibilidades. O abandono surgiu e fez com que me reconhecesse nas dobras do processo de subjetivação (ROLNIK, 2006), enquanto indivíduo que tem potência e que pode desfazer-se das figurações das imagens hegemônicas. A minha vida é perpassada pela produção da política do abandono, sendo este abandono que deu-me a vida.

Lembro aqui de algo que aconteceu comigo na cidade de Amargosa. Deparei-me com um gari varrendo a rua, o mesmo olhou-me, deu-me bom dia e continuou o seu trabalho. Em um dado momento apareceu o caminhão do lixo e o gari olhou e disse: “Já trabalhei recolhendo lixo por dois anos e vi de tudo”. Eu questionei e afirmei que as pessoas não têm cuidado com alguns tipos de lixo, o vidro, por exemplo.

E para a minha surpresa o gari disse que quando trabalhou recolhendo lixo deparou-se com um “molequinho”, segundo ele “desse tamanho assim”, disse medindo o cabo da vassoura, apontando cerca de quarenta centímetros. Ele narrou que o bebê estava em um saco plástico e que ele colocou em um canto separado dos sacos que realmente tinham lixo.

Eu fiquei a pensar no que acarreta o abandono e deparei-me com ressentimentos, tristezas e um conjunto de significações pré-datadas que provocam essa produção que mistura valores, significações, restrições, etc. Pensei se o abandono não é uma produção de um modo de viver nesta sociedade, que restringe as possibilidades. Em entrevista feita com uma das funcionárias, perguntei a ela como soava a palavra abandono para ela, e a resposta foi:

{...} É eu falo que é um “choque” né? Por que assim muitos já foram abandonados desde que nasceram. Tem crianças que entram no abrigo com cinco dias de nascido. É tanto que tem uns que nem sabem o que é família, eles sabem o que é abrigo, um grupo de crianças, de tios, como eles chamam. É uma dor muito grande que eles sentem! Não posso me “emocionar”! Teve um caso de um que ficou do carnaval até o mês de maio ele ficou sozinho numa casa, uma criança de dez anos. A mãe saiu para vender bebida no carnaval no mês de fevereiro não voltou e essa criança foi inserida no mês de maio no abrigo. Ela ficou de fevereiro até maio só em uma casa (FUNCIONÁRIA, 2017).

Mesmo quando fala “{...} uns que nem sabem o que é família, eles sabem o que é abrigo, um grupo de crianças, de tios {...}”, a funcionária não percebe que essa é uma rede de afetos e que isso pode gerar forças, tamanha é a marca que socialmente é deixada pelo abandono. O abandono de ontem se entrelaça com o abandono de hoje, o que muda são as histórias, o que torna esse processo ressignificado, mas também cheio de repetições. Uma vez mudando os enredos novos sentidos podem emergir (Que sentidos podem emergir?).

Que sentidos pode gerar a educação num abrigo? Não estou aqui para dizer o que deve e o que não deve fazer a instituição, se está certa com os seus métodos educacionais. O que quero de fato é fazer um diálogo com os métodos ali usados.

Foucault (1987) nos faz refletir um pouco acerca do poder que disciplina os corpos no espaço, deixando-os como corpos dóceis coadunando ao que se espera de uma instituição, uma sociedade. A fala da funcionária da instituição na entrevista é bem clara quando diz que:

{...} O conselho me liga pra dizer que a criança foi deixada pela mãe no período do carnaval e estava indo para o abrigo. Eles nem me prepararam para poder receber a criança. Mesmo sendo pega de surpresa disse para a criança; seja bem vindo! Aqui eu vou tentar te dar o máximo de amor possível, agora eu preciso de você. Ele

chegou tipo um bicho do mato, até umas cordas nas pernas ele tinha. Então, assim todo tipo de promiscuidade que tu imaginar ele aprendeu nesse tempo morando sozinho em uma casa. Ai eu falei: Deus, tu me dá sabedoria! Pensa numa rebeldia, ele não tinha limites, não tinha controle chegou fazendo um arraso, até querendo passar promiscuidade para os outros meninos. Por que assim tentamos trabalhar dentro das necessidades deles, o que a gente vê que está precisando ser trabalhado corremos atrás. Muitas vezes preferimos alguém de fora que dá outro impacto. Minha filha, com essa situação que eu estava passando com essa criança rebelde, eu tive que reunir esses meninos mais velhos do abrigo e falei, na linguagem deles. Com a chegada dessa criança esses meninos estavam um pegando no outro, um mexendo naquilo do outro sabe? Usei a linguagem deles, dos meninos: Essa criança chegou aqui não tem um mês, vocês já estão aqui há anos e estão deixando ele ensinar para vocês coisas erradas, sendo que era para vocês todos estarem ensinando para ele o que a gente vem ensinado para vocês há anos!!!! E assim tivemos essa conversa (FUNCIONÁRIA, 2017).

Essa criança de fato foge das regras do abrigo. A experiência da funcionária indica que a presença dele reorienta manifestações da sexualidade, uma vez que, nas palavras dela “estavam um pegando no outro, um mexendo naquilo do outro sabe?”. Vimos que sexualidade é algo preocupante para o abrigo, no momento em que cada um passa a mexer o outro, a tocar, esse comportamento não condiz com os ensinamentos do abrigo.

Assim como é na escola é no abrigo, aquele que foge da norma já é visto com um ser desviante. Para Foucault

Um corpo disciplinado é à base de um gesto eficiente. A articulação corpo – objeto: a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro. (FOUCAULT 1987 ,p, 130. )

A escola e o abrigo criam marcadores para definições do que é feminino e masculino regulando os comportamentos e as expressões das sexualidades a partir de modelos gênero. No abrigo não é diferente: há brincadeiras de meninos / meninas, os meninos sempre estão com uma bola na mão correndo, enquanto as meninas estão com bonecas e brinquedos de meninas. Certa vez estava eu com uma menina em meu colo, quando um menino chegou perto olhou para o brinquedo que estava na mão da menina e disse “isso não é uma boneca, é um boneco do ‘homem de ferro’ que é um boneco de menino. Menina não brinca com boneco de menino”.

Duque (2014) nos diz que, “{...} à medida que nascemos, crescemos e nos desenvolvemos, vamos incorporando normas sociais {...}”. Socialmente

somos ensinados a ter certo tipo de comportamento que condiz com o sexo, seja ele masculino ou feminino. Duque ainda aponta que:

Um desses aprendizados diz respeito ao gênero e a sexualidade. Nesse contexto, podemos afirmar que meninos e meninas possuem comportamentos diferentes, não em função de transmissão genética ou do ambiente em que vivemos, mas pela educação diferenciada que cada um recebeu (DUQUE 2014, p. 35).

As meninas são sempre estimuladas a brincadeiras de meninas sendo estas brincadeiras mais tranquilas, com boneca, ou ainda brincar de fazer comidinha, para a boneca que 'é a sua filha'. As brincadeiras dos meninos são sempre bola, pega-pega, bola de gude, bonecos de lutas, que sempre tem um homem como super herói. É na infância que se inicia o aprendizado de gênero. E o abrigo se vê e se coloca nesse lugar de ensinamento, apreendendo o que a pedagogia do abrigo acredita que seja melhor para essa criança.

A passagem dessa criança tomada como 'promíscua" cria fissuras que escapam desse poder disciplinador dentro do abrigo e as tecnologias que ele aciona. Altera também a 'normalidade' de um suposto desenvolvimento da sexualidade. O seu comportamento não está dentro do que se espera na instituição. Com isso, o abrigo e seus agentes especializados, coordenador, psicólogo, pedagogo, assistente social e as cuidadoras tem o dever de educar essa criança, (re) enquadrá-la dentro dos seus princípios normativos, aqueles que acreditam ser eficazes para essa criança.

Esse disciplinamento do abrigo vai acomodando o corpo infantil aos modelos educacionais, colocando essa criança dentro dos regimes da instituição, a partir de um regime de verdade, de normas daquilo que seja bom e agradável à educação de uma criança. Esse modo de educar fabrica crianças e gera processos de subjetivação que acionam mecanismos disciplinares, afetos e jeitos de ser criança.

O desenvolvimento da educação cria modos e disposições na criança, caso contrário não se concretiza. Só será possível se a criança estiver disposta a aceitar o que está sendo dado a ela ou capturar os desejos da criança colocando-os a serviço de um regime de verdade. Na fala da funcionaria em entrevista a mesma relata que saiu para investigar a vida dessa criança dita



como rebelde, saber onde ela mora, conhecer um pouco da sua história. Ela acreditava que poderia ter algo “por trás” dessa rebeldia e a mesma diz que:

{...} numa tarde eu consegui desvendar a vida dessa criança toda, quando ele viu que eu estava descobrindo coisa da vida dele, ele olhou para mim e disse; tia o que eu preciso fazer pra ficar no abrigo? Pensa o choque que eu tomei, parei, respirei, para poder conversar com ele, por que é muito triste a história de vida dele. Olhei para ele e falei: Primeiramente que você esteja com seu coração aberto para aprender o que a gente tem para te ensinar, por que estamos conversando contigo, estamos te tratando com amor, nós estamos de respeitando e tu não está respeitando ninguém, eu só preciso disso. Esse menino desse dia para cá, eu não vou te dizer que ele é maravilhoso, por que assim o que ele aprendeu em dez anos ele não pode desaprender de uma hora para outra, mas hoje ele já mudou 85%. Tem dia que ele não aceita um não, se eu falar que isso aqui não pode pegar ele não aceita, ele sai batendo a porta, sai xingando, depois ele volta e pede desculpas por que ele não sabia pedir desculpas. Então, assim sempre que ele bate porta, xinga eu falo com ele, você lembra que você pediu para ficar? Tu esqueceu o que tu me pediu? Você pediu para continuar no abrigo. E eu estou te ensinando, nós estamos tratamos você com amor, você vê alguém com falta de amor com você aqui? Aqui a todo tempo estamos te ensinado como amor, te dando tudo que uma criança tem por direito (FUNCIONÁRIA, 2017).

Nesse momento essa criança passa a aceitar as regras da instituição, pois a mesma sabe que seu comportamento não condiz com a realidade do abrigo e porque ele fez uma escolha na contingência, uma vez que toda vez que ele desvia, a regra é lembrada: “Você lembra que você pediu para ficar?” A norma é clara: ou isso ou o novo abandono. E o peso social do abandono cria marcador social que produz os sujeitos como abandonados - impotentes para estar com alguém, o abandono subjetiva o sujeito. A criança então negocia e começa a encontrar as coisas boas de estar num orfanato. Por trás dessa rebeldia havia uma criança de apenas dez anos de idade que trazia marcas, pelos relatos da funcionária. E estas marcas não podem ser esquecidas para ser ‘obediente’.

Com a cartografia vou traçando a minha pesquisa, e criando um caminho de como o meu trabalho foi sendo construído, sendo, portanto, uma viagem na minha história de vida que se entrelaça às outras vidas tão marcadas quanto a minha: as histórias de vida desses meninos e meninas que vivem no abrigo e as formas de produção de sujeitos de gênero nesta instituição educacional. A cartografia também mostrou desvios e fluxos nos

quais embarquei para dar novos sentidos a meu processo de adoção. São as aberturas nas pedras da geologia que nos mudam os rumos. E os deles?

A cartografia vai me proporcionando que isso aconteça a cada capítulo um mapa aberto é traçado. Ao fazer esse mergulho nós, cartógrafas, vamos dando vida à pesquisa, onde cada capítulo torna-se uma pista e uma grande aventura.

A pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processo, e não na representação de objetos. Ao compartilhar aqui o caminhar do pesquisador elos na rede acreditamos que a ação de acompanhar processos será detectada pelo leitor. (BARROS e KASTRUP 2010, p.53).

É um método de pesquisa que acompanha os efeitos sobre o objeto pesquisado. Trata-se sempre de investigar um processo de produção. Seguindo as pistas cartográficas construídas durante o trabalho de campo, persegue-se as relações de forças que as constituem. Assim, ao fazer uso da cartografia o mesmo passa a ter certa habilidade de não perder de vista as pistas investigativas.

Esse olhar investigativo faz com que percebamos o que está à nossa volta e o que está em jogo nas relações. Para o cartógrafo não há nada fixo e pronto, o que há de certa forma é um acompanhamento de um processo investigativo. Deste modo, o problema de pesquisa cria uma paisagem em cada capítulo.

A cartografia me proporciona construir o problema de pesquisa a partir das forças que me produzem também no lugar de pesquisadora. Permite-me acompanhar e entender como se dá o processo de educação dentro do abrigo e ver que, como filha adotiva, eu tive uma história um pouco diferente dos meninos e meninas que estão lá. Contudo, minha vida é perpassada por modelos de adoção, e com isto fico a pensar como seriam as histórias de outros filhos, frutos da adoção.

Eu encontrei uma família maravilhosa, que proporcionou tudo que uma criança precisa para ter uma vida digna, com amor, cuidado, carinho, saúde, educação, lazer. Tive tudo isso, mas me inquietava em querer saber como é a vida desses meninos e meninas que passam pelo abrigo e que oportunidades eles tem.

Cheguei até a formação universitária e, quando aqui me vi, construindo a minha vida, sendo uma mulher que quando criança tinha seus sonhos e que agora pode realizá-los, me coloquei a pensar se outras crianças tiveram o mesmo destino que o meu, ou pelo menos semelhante.

E assim vai se constituindo, nesta mescla minha vida e minhas perguntas, o meu problema de pesquisa. Eram questionamentos sobre a educação numa instituição de passagem: Quais questões orientam a educação? Como se dá o processo de formação? Como um orfanato trabalha o abandono e a formação dos sujeitos? É possível que as marcas decalcadas socialmente sejam transformadas pela educação? Meu desejo era acompanhar, investigar o processo educacional desses meninos e meninas e ver como eles se faziam meninos e meninas, marcados por gênero, abandono e acolhimento.

A cada visita de campo eu pude deixar-me ser capturada por uma nova pista. E o que vai entrar em jogo é a minha atitude investigativa de cartógrafa de permitir-me acompanhar o que vejo e o que está a minha volta, sendo de fato um processo, que aos poucos vai sendo construído. A partir de meu problema de pesquisa fui traçando meu mapa investigativo para acompanhar o processo educacional dentro da casa de passagem. Ao traçar esse mapa as pistas foram ganhando vida e assim foi surgindo o meu trabalho.

Cheguei ao objetivo da pesquisa cartográfica que me guiaram: Cartografar as práticas pedagógicas e jogos educativos que fazem do abrigo um espaço de produção de identidades marcadas pelo binarismo de gênero e pela (re) significação do abandono. E como específicos elegi: Compreender o abandono e sua relação com as questões atinentes a direitos reprodutivos; cartografar as práticas pedagógicas desenvolvidas no orfanato; Cartografar as vivências dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas ali desenvolvidas;

### 1.3 – PISTAS: PASSAGENS, VIELAS E CAMINHOS DE UM MAPA

O campo é a própria cartografia dos encontros e desta viagem investigativa, segundo Barros e Kastrup “{...} A pesquisa cartográfica são feito relatos regulares após as visitas e as atividades, que reúnem tanto informações

objetivas, quanto impressões que emergem no encontro com o campo {...}” (2010, p. 70).

Sendo assim, crio as minhas pistas investigativas, o meu mapa cartográfico, mapa que surge com a seguinte pista: abandono, roda dos expostos, vida, morte, afirmação, gênero. Como autora deste trabalho busco, cartografar a trajetória do abandono e as (im)potencias que a educação pode gerar, bem como os investimentos em sujeitos binários ou não. Estes sentidos geraram em mim pistas até a “Roda dos Expostos”, espaço físico em que crianças eram deixadas no século XVIII, sendo localizada a primeira Roda na cidade de Salvador-Bahia, por volta de 1726. Essa Roda possuía um mecanismo que, uma vez girada, a criança ficava posicionada do lado de dentro da instituição, ficando a cargo desta. Esta figura histórica gerou-me lembranças e essas lembranças, práticas educativas. (M 1998).

Duque (2014) aponta que estamos sempre em processo de aprendizado e, quando crianças, esses processos e práticas educacionais são e bastante incisivas, uma vez que os marcadores sociais vão se efetivando. Ainda traçando as minhas pistas para o meu mapa investigativo, agora os convido a passarmos pela construção de sujeitos, e as relações dentro do abrigo, acompanhar essa construção de pertencimento (ou não) à instituição e os processos de identificação.

Como realizei a investigação? A investigação se deu por meio de dez (10) visitas à instituição. Em quatorze de maio de 2014 tive o meu primeiro contato com a instituição, retomando-o em sete de outubro de 2015 e a pesquisa investigativa que se prorrogou até 2017. Sendo que de 2015 a 2016, apenas realizei conversas para explicar a eles minha pesquisa, ouvi-los e observar a instituição (sendo autorizada a fazer anotações), bem como para fazer acordos éticos pertinentes a uma pesquisadora.

Contudo, conversas não são desprovidas de sistematicidade, apenas estão no campo de outros entendimentos, em que a narrativa torna-se mais importante que os sujeitos que, mergulhados, já perdem seus nomes. Para Serpa 2010: “{...} uma conversa que flui que segue meio sem rumo, sem direção. Cada uma com seu novelo de verdades, de saberes, de experiências ao colo vai cruzando seu fio com a outra. Puxa, amarra, desfaz (Serpa 2010, p.10).

A pesquisa com/do cotidiano há tempos utiliza-se da conversa como recurso metodológico para a elaboração de campo. "{...} Assumir a conversa como metodologia é assumir que podemos aprender com as nossas frases inconclusas, com os milhares de fragmentos que nos constituem e atravessam nossas práticas {...}" (Serpa 2010, p.13). Deste modo, esta cartografia lança também mão da conversa em que sujeitos são efeitos das narrativas e o que importa é dizer das experiências.

A maior parte das funcionárias entendia que não devia ceder entrevista nominada, pois acreditavam num sigilo por estarem lidando com crianças vítimas de abandono, mas concordaram em conversar e permitiram anotações no diário de campo. Ressalto que o sigilo foi garantido, por meio de um acordo firmado e compromisso ético cujos termos são não dar publicidade do nome da instituição ou das pessoas. Deste modo, operacionalizamos uma entrevista individual gravada com apenas uma funcionária da instituição.

As conversas com variadas funcionárias, às vezes em grupo de três, às vezes individualizada (contudo, sempre se referindo às narrativas e experiências) foram primordiais nas informações registradas no diário de campo quanto à espacialidade, organização, relatos sobre o cotidiano das crianças e da chegada de crianças, dentre outros. Ou seja, conversaram comigo permitindo-me fazer anotações impessoais, sem marcações mais individuais, em que o sentido era que as narrativas se misturassem, fizessem pontes umas às outras e formasse discursos sobre a vivência ali sem privilegiar marcações individualizadas.

Nestas visitas em que ocorreram conversas e, em outras, apenas observações, construí registros por meio de um diário de bordo- caneta e papel são acompanhantes de uma cartógrafa - que seguia um roteiro prévio (ANEXO I).

A partir dos registros produzi questões a serem feitas à funcionária que cedeu a entrevista tentando buscar mais detalhes sobre a formação das crianças e a relação orfanato e práticas educativas. O compromisso ético também foi resguardado em um termo de compromisso, livre e esclarecido, que foi assinado pela coordenadora da instituição (ANEXO II).

Assim, quero convidá-los a continuar a nossa viagem pelo abrigo para que possamos junto atingir os objetivos desta pesquisa. As minhas seções

posteriores estão intituladas da seguinte forma: 2- O Problema como paradoxo das forças e/ ou uma biografia que se desfaz num mapa. Viajaremos na linha do tempo do abandono, uma viagem pela trajetória do abandono, conhecendo um pouco da sua história até os dias atuais. Falaremos um pouco de modos de controle da vida que geram o abandono e das políticas de controle que produzem marcadores de gênero e sexualidade. Pensaremos sobre a ausência de direitos , que nos conduziu a discutir direito reprodutivo: 2.1 Biopolítica para a vida, abandono e direito reprodutivo. Uma viagem sobre as formas de controle do corpo feminino – disciplina, biopolítica e norma- e a culpabilização das mulheres pela gestação e criação, o que leva a serem também serem socialmente responsáveis pelo abandono de crianças. Discutiremos os direitos reprodutivos e o associaremos às contingências do abandono.

Na seção 3 Pistas: passagens, vielas e caminhos de um mapa. Nessa viagem passaremos pelas práticas educacionais que são produzidas pelo abrigo, passando também pela construção de identidades dos que lá vivem. Espero que você, meu caro leitor, tenha uma ótima viagem em cada capítulo em cada paisagem que foi sendo construída dando corpo e vida a cada seção do meu trabalho.

## **02- A “RODA” DO ABANDONO DE CRIANÇAS: DA EXPOSIÇÃO, PRODUÇÃO DE GÊNEROS À AFIRMAÇÃO DA VIDA**

Talvez você estranhe que eu aponte vida e volte sempre ao abandono. Mas, é preciso de repetição também para desfazer o estrato (Deleuze, 1995). A

cartografia não nega os caminhos ressentidos, apenas persegue violentamente os desvios e possibilidades que gerem desejos vitais e/ou vida nos encontros.

O abandono pode assumir novos contornos na experiência humana. Assim, vamos dele falar historicamente para depois pensa-lo geologicamente, como um terreno a ser apanhado pelas erosões e, assim gerar mapas.

O abandono de crianças não é uma prática recente, vem se repetindo há muitos séculos. Na Europa antiga o abandono de bebês era algo normal. Nesse período, os genitores poderiam escolher qual seria o destino de seu filho. Em alguns casos, a criança que nascia com alguma deficiência física era abandonada, pois se acreditava que essa criança poderia trazer má sorte para a família. (Marcílio 1998).

Nas minhas leituras o que ficou evidente, é que na sua grande maioria o abandono é praticado pelas mulheres negras escravizadas, sem qualquer apoio social e institucional e por mulheres brancas ditas desamparadas. A situação precária e de desamparo as levava ver na 'Roda dos Expostos' um meio (ou talvez o único diante do que viviam) de resolver a situação.

Marcílio 1998 aponta que algumas crianças eram abandonadas com algum objeto, esse objeto servia para poder ajudar os genitores – na maioria das vezes a genitora - a encontrar a criança mais tarde, isso se os mesmos assim quisessem ou pudessem.

Algumas crianças abandonadas acabavam por se tornar escravas, sujeitas a qualquer violência, podendo ter os seus membros quebrados como, pernas, braços, e tinham ainda seus olhos perfurados, com a finalidade de mendigar, acreditava que nessa situação chamavam mais a atenção (MARCILIO 1998).

A autora (Marcílio 1998) aponta no seu texto que a invenção da roda surge com o Papa Inocêncio III.

O nome Roda – dado por extensão à casa dos exposto – provém do dispositivo de madeira onde se depositava o bebê. De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criancinha que enjeitava e girava a roda.( MARCÍLIO,1988,p, 57)

Esse bebês deixados nessa roda ficavam aos cuidados da instituição ( Marcilio 1988); relata ainda que a primeira preocupação da instituição era batizar esses bebês. E assim se inicia a vida dessa criança no abrigo.

A origem desses cilindros rotatórios vinha dos átrios ou vestibulos de mosteiros e de conventos medievais, usados para outros fins, como o de evitar o contato dos religiosos com o mundo externo. MARCÍLIO, 1988, p 57

Quando uma criança era lá deixada ficava aos cuidados da ama-de-leite, mulheres que tinham perdido o seu filho ao nascer ou mulheres que procuravam trabalho sendo amas. Essas crianças, ficavam aos cuidados das amas até serem desmamada. Depois disso, os meninos eram levados a aprender ofícios com artesãos e as meninas preparadas para o casamento. Marcílio 1988

No Brasil as rodas foram criadas a partir do século XVIII e vigoraram até o século XX. A Roda dos Expostos também foi criada na Bahia. Segundo Marcilio (1988) no final do século XVII cogitava-se a criação de uma roda junto à Casa de Misericórdia, copiando o modelo de Lisboa. Essa preocupação se deu pelo tamanho aumento de abandono na capital. A autora ainda aponta que:

Em 1726, o arcebispo de Salvador e vice-rei angustiados com a difícil situação dos pequenos sem-família e com a negligência da Câmara em pagar sua criação solicitaram à Mesa da Irmandade da Santa Casa a aprovação da abertura de uma Roda de Expostos, nos modelos da existência em Lisboa. (MARCILIO, 1988, p.148).

Assim surgem essas instituições com a finalidade de acolher essas crianças que eram deixadas nas ruas e praças, sendo um trabalho assistencialista.

Da mesma forma que em Salvador a Roda também chegou à cidade do Rio de Janeiro, sendo esta a segunda cidade a criar a Roda dos Expostos. A criação se deu no ano de 1738, e foi abolida somente em 1938. Tanto em Salvador, como no Rio de Janeiro as crianças eram assim acolhidas e “cuidadas”. MARCÍLIO 1998.

Marcílio 1998 trás em seu texto, que a terceira e última Roda de Expostos foi criada no Recife no final do século XVIII. Sendo criada em 11 de maio de 1789, também com fins assistencialistas visando cuidar desses menores que eram deixados em vários lugares. São Paulo também teve a Roda de Expostos, sendo criada em 1825, e fechada em três de outubro de 1951, a autora relata que essa foi a ultima a ser extinta.



A cartografia me leva ao Recôncavo da Bahia, pois o mapa histórico da Roda dos Expostos chegou à cidade de Cachoeira. A autora diz que essa instituição funcionou como uma espécie de sucursal da Roda de Salvador, afim de preservar a vida de seus expostos, evitando-se as longas viagens dos bebês até a capital.

Esses bebês ficavam aos cuidados das amas e logo que findava a criação, ou seja, quando eram desmamados, eram encaminhados para a Casa da Roda de Salvador. Segundo Marcílio 1998. "{...} A Roda deixa de funcionar por volta de 1880 {...}". De fato essas instituições recebiam essas crianças, mas também silenciavam os motivos e mantinham a moral da época, 'velada' pela igreja.

A narrativa da autora mostra como o 'abandono' é mais complexo do que um preceito moral e requer algo bem diferente que punições. Seguindo as narrativas dos casos podemos notar o quanto a vida de uma criança nesse período era tida sem muita importância e o quanto a vida das mulheres desde sempre está sujeita às contingências sociais.

Segundo Marcílio 1998, desde a antiguidade clássica, já havia abandono de crianças por vários motivos, desde uma situação de extrema pobreza, o não reconhecimento de paternidade ou ainda a deficiência física. Havia lugares onde essas crianças eram deixadas, podendo ser em praças, nas ruas, lagos e matos.

Na antiguidade, grega e romana, o infanticídio era praticado de forma muito comum. A criança era vista com um ser inferior, que não tinha muita importância. Uma criança morta significava quase nada, era uma perda inevitável, pois acreditava que era uma fragilidade da infância. MARCÍLIO 1998.

A Igreja mostrou-se, de certo modo, tolerante com as práticas de abandono, mesmo reconhecendo-as como um erro, mesmo assim não as proibiu. Somente na Idade Média, os bispos passaram a acolher em sua casa (mosteiro) essas crianças abandonadas. Para esses pequenos esse seria o refúgio, pois os mesmos teriam no mosteiro uma forma de sobreviver (Marcílio 1998). A mesma autora, ainda examinando a Idade Média, diz que nos séculos XI e XII a igreja muda a sua forma de organização, mas ainda havia crianças abandonadas. A igreja tinha uma certa preocupação em querer batizar essas

crianças, pois acreditava-se que os batizados levariam à salvação após a morte.

Cartografar todos estes caminhos de convivência e de moralidade não nos dá condições de seguir os caminhos dos sujeitos e sua relação com o abandono de crianças, de modo que tenhamos narrativas desviantes e que guardam outros significados para os processos.

Para isso seria preciso uma cuidadosa pesquisa histórica que seguisse os rumos das vidas que se entrelaçam ao que veio se chamar de abandono e, neste fluxo, seguir pistas desviantes sobre a vida das mulheres e crianças em cada período. Registro, portanto, que estas narrativas acima estão longe de falar de afetos, implicações e geologia falam da história das instituições.

Seguindo uma espécie de linearidade da história moderna- lógica da modernidade europeia- vemos que a produção da burguesia mercantil - crescente enriquecimento dos grandes senhores e formação das cidades e dos núcleos urbanos – torna a miséria mais visível por meio da arquitetura dos lugares, exposição da pobreza nas ruas e práticas de trabalho.

A pobreza e assistência passam a ter um novo olhar no século XVIII, quando há a criação de fundações ou confrarias que visavam à proteção desses menores abandonados: uma nova fase de caridade pública de proteção à infância desvalida MARCÍLIO (1998), dessa caridade são criada as primeiras instituições que passaram a aceitar e cuidar desses pequenos 'expostos' em toda Europa.

Nas instituições de cuidado e caridade, após serem recolhidas pela Roda, as crianças eram cuidadas conforme as convenções do clero. É possível dizer que as meninas não tinham uma educação igual a dos meninos: eram educadas para casamento. Aries 1973, analisando a educação das crianças no século XVII e XVIII nos aponta práticas pedagógicas que separavam meninos de meninas:

Educação que treinava as meninas para que se comportassem desde muito cedo como adultas: “ desde os 10 anos de idade essa pequena tinha o espírito tão avançado que governava toda a casa. Além da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam por assim dizer nenhuma educação.(ARIÉS, 1973, p 126)

Sendo de fato uma sociedade que ainda não havia construído para si uma identidade do que era o ser/estar criança. Estas eram vistas como adultos

em miniatura sem especificidades que definisse hegemonicamente um 'estado', uma forma. Os meninos foram os primeiros a frequentar as escolas, as meninas foram bem mais tarde. Aries, 1973 ainda nos aponta que os meninos e meninas usavam um traje que era igual para todos, o conhecido como camisola/vestido bem comprido, e quando completavam oito anos de idade passavam a usar calças justas até o joelho. Nessa fase os meninos já eram tidos como homenzinhos, deixando de lado a infância, já as meninas levavam um tempo a mais para deixar de lado a camisola e passar a usar os vestidos de mulher. Aos dez anos de idade, as meninas largavam o traje da infância e seguiam sendo preparadas para o casamento Aries 1973.

Mesmo tendo nos ocupado até aqui apenas de relatos de autores da história é possível notar as tecnologias utilizadas pela igreja para articular um modelo formativo ancorado em uma cultura moralista e de privilégios para homens. Era deste modo também que o clero construía bases articuladas para um modelo de educação que depois se espraiava pelas instituições escolares. Podemos dizer que a preocupação com as meninas estava ligada a um modelo de ser mulher que constrange os femininos por toda era cristã e fundamenta um tipo de masculinidade também redutível a modelo. Diz-nos Marcílio:

A educação e a proteção das meninas-moças foram uma constante preocupação dos responsáveis pelos expostos. Não se poderia descuidar de sua assistência, com risco de se transformarem em prostitutas ou desviantes da ordem. Por essas razões, desde cedo foram criadas instituições específicas para as moças desamparadas. Elas deveriam ficar longe de rua – o símbolo da perdição. O compromisso da mesa dos enjeitados incluiu e estabeleceu normas para a criação e o funcionamento de uma Casa de Recolhimento das Meninas (MARCÍLIO 1998, p.96).

Nestes abrigos a política de criação das meninas era de extrema vigilância para resguardar os padrões impostos a esses corpos femininos: uma educação doméstica voltada para o casamento. Elas viviam condicionadas a muito mais regras que os meninos para não se tornarem desviantes, sendo a rua o grande perigo, pois as levava, segundo a política da instituição, à perdição.

A "Roda", além de ser motivada pela pobreza e deficiência física, de alguma forma mantinha oculta a procriação de crianças inter-raciais, fora do casamento, indesejadas, etc. Ou seja, nessas instituições ficava também assegurada a prática moral da sociedade em formação, baseada no

apagamento e silenciamento sobre a reprodução, o que garantia que as políticas de vigilância se construíssem sobre/sob os corpos femininos. Deste modo, também era uma forma de evitar o escândalo, mantendo a dignidade da família, preservando a moral e os bons costumes. Selava-se o modelo de família, sacramentada dentro de uma moral da época.

Percorrendo caminhos históricos e entendendo o cristianismo como um modelo cultural, religioso e até político, notamos diferenças registradas pela literatura. A difusão do cristianismo produziu uma certa preocupação com as crianças. Alguns padres da época condenavam a prática de abandono de crianças. Porém, a Igreja acreditava que os genitores que abandonavam seus filhos teriam um grande motivo, sendo a extrema pobreza a maior responsável pela política do abandono, Marcílio 1998. De algum modo, a indulgência cristã precisava de uma explicação para essa prática.

Viajando até o Brasil colônia, os motivos do abandono já se desenham de outra forma: a (i)moralidade das relações ilícitas, os filhos fora do casamento- os “ilegítimos”. Para manter a moralidade da corte portuguesa e abonar os costumes havia uma grande vigilância da Igreja Católica. O olhar do clero, é claro, voltava-se para os corpos das mulheres, e para os filhos ilegítimos, uma vez que a Igreja devia manter a moral e a honra da família Araújo, 2002. Tal vigilância tornava-se, para as mulheres brancas, por vezes, “grande aliada”. A Roda dos Expostos evitava pois, mesmo sendo constrangidas, que fossem expostas, mantendo a ordem moral e evitando a execração pública.

Do mesmo modo, o abandono não era crime na época do Brasil colônia. Inclusive mesmo após uma mulher abandonar o filho, dependendo das circunstâncias poderia tê-lo de volta. A autora também diz que já o infanticídio e o aborto eram considerados crime e eram vistos como práticas demoníacas.

Desta forma, aqui no Brasil o abandono de crianças também esteve ligado à pobreza e ausência de direitos; sendo introduzida na América Latina pelos brancos, camponeses e trabalhadores e subproletarizados, motivados e constrangidos pela miséria. Com a má distribuição dos recursos no Brasil Colônia, o que havia mesmo era muita miséria e os colonizadores pouco se importavam com os pobres e muito menos com as crianças.

Os jesuítas, mesmo sem dar importância a crianças, visto que estavam com a preocupação na catequese de indígenas, acabaram por acolher ‘os expostos e criaram a primeira “Confraria do Menino Jesus”.

O caráter assistencialista das instituições se espalhou por todo o Brasil, o acolhimento desses meninos e meninas expostos era construído por disciplina e moral rigorosa e cristã, disciplinando os corpos desses pequenos dentro desse espaço. O aprendizado de ofício era feito por uma série de imposições disciplinares, na medida em que seus corpos eram docilizados para o trabalho servil e eram, ao mesmo tempo, alvo da individualização. Esta adequação, (Foucault, 1987, p. 119) dirá que “{...} A disciplina fabrica assim corpos submissos e excitados, corpos “dóceis {...}”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”.

Os pequenos infantes eram submetidos ao disciplinamento para o aprendizado de ofícios. Não se trata ainda do ritmo da fábrica, mas do ajustamento destes corpos à servilidade e docilidade exigida. Ao analisar o disciplinamento dos indivíduos na era moderna Foucault retoma os castigos rotinizados na Idade Média para enquadrar os corpos aos modelos.

Entendemos então que uma série de tecnologias políticas vai se constituindo e combinando-se à demanda histórica dos modelos para fazer funcionar corpos infantis. O abandono funciona como uma condição e, ao mesmo tempo, como um inibidor das potências, uma vez que é uma marca social. Os marcadores funcionam como atributos culturalmente construídos para definir também fronteiras e identidades. Um corpo é construído por marcadores que são socialmente hierarquizados conforme cada cultura. É a cultura que institui em nós as impossibilidades e possibilidades, que são redimensionadas pelo movimento geológico de cada época histórica.

O corpo é também o que dele se diz e aqui estou a afirmar que o corpo é construído, também, pela linguagem. Ou seja, a linguagem não apenas reflete o que existe. Ela própria cria o existente e, com relação ao corpo, a linguagem tem o poder de nomeá-lo – lá, classifica – lá, definir – lhe normalidades, e anormalidades, instituir, por exemplo, o que é considerado um corpo belo jovem e saudável. (GOELLNER, 2010p, 29)

De modo que, uma vez desafiado, um marcador instituído num corpo pode, num encontro, ou num fluxo, desterritorializar-se e formar outras composições.

Embora o abrigo seja um espaço de instituição de abandono, pode ser também um espaço de vitalização de desejo e de (re)conhecimento de outra rede de afetos, que o constrói e faz do abrigo, apenas um lugar de passagem, criando potências de força que o faz construir a sua vida, produzindo e construindo a sua identidade.

Em uma das minhas visitas feita ao abrigo pode ver a alegria estampada no rosto de um jovem que volta ao abrigo para dizer que vai ter o seu primeiro emprego de carteira assinada. Lembro-me de outro relato que foi concedido pela funcionária em a mesma conta que uma das crianças que por lá passou hoje tem uma vida estabilizada tendo o seu trabalho, a sua casa, vi o olhar de felicidade da funcionária em relatar essa história.

## 2.1 BIOPOLÍTICA PARA A VIDA, ABANDONO E DIREITOS REPRODUTIVOS

O abandono nos leva a veredas incertas porque não é fácil desestratificar. Será preciso uma atitude afirmativa sobre a culpa e o ressentimento gerados socialmente. Há neste estrato um corpo que é vítima e vitimizado, sobre o qual não se deposita nenhuma esperança de felicidade- o infante, e outro que se culpa pelo abandono – a mulher. Cartografemos os desvios e possibilidades de outros processos de significação.

Os corpos infantis são produções, mas também envergam-se sobre as normas que os produzem, devemos pensar no funcionamento das políticas de formação do corpo e da vida. Goellner afirma que:

Um corpo não é apenas um corpo. E também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios. (GOELLNER, 2010 p. 29).

Ela nos faz compreender que o corpo se constitui em um conjunto de produções histórico culturais. Há uma micropolítica - articulada por micropoderes que são de ordem daquilo que resiste ao que é hegemônico -

que circulam produzindo este corpo que é, por meio de uma multiplicidade de tecnologias, gerado, controlado, condicionado a diversas formas de violência. Esse corpo é produção de técnicas e tecnologias que o fazem funcionar produtivamente. (FOUCAULT, 1987)

Ao analisar o poder sobre os corpos na sociedade moderna contemporânea, (Foucault 1987) se detém a pensar nas políticas dirigidas às populações e como estas combinam disciplinas, técnicas e formas de regulação que faz a vida funcionar de acordo com as metas produtivas desta sociedade.

Para Foucault o poder nas sociedades contemporâneas se dá na relação entre o indivíduo e uma sociedade, sendo uma prática social. O poder, em sua forma de controle social da vida- o biopoder- estudado por Foucault parte não só do Estado mais de todo lugar onde a vida organiza-se, em nosso cotidiano. Vivemos a partir destes mecanismos de poder que nos dizem o que fazer, onde ir, seguir normas e padrões edificados.

Anteriormente, Foucault diz do poder que se exerce sobre o corpo e o individualiza; ainda traz o exemplo do panóptico, dispositivo, idealizado por Jeremy Bentham no século XIX, que caracteriza-se como a figura arquitetural dessa nova tecnologia disciplinar que nada mais é que um espécie de controle do poder, sendo feito através da observação. O autor ainda nos diz que “{...} O panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiência, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos” (Foucault 1987, p. 168).

O panoptismo é visto pelo autor como uma máquina de vigilância, tendo um ‘poder impessoal’ responsável em poder controlar tudo que acontece a sua volta sendo de certa forma um poder sobre um corpo, que é a todo tempo vigiado, controlado.

Segundo Foucault 1987. Vivemos sob o olhar dessa máquina-modelo, o panóptico, que hoje deu lugar às câmaras digitais e dispositivos mais céleres: somos filmados a todo tempo, somos vigiados e controlados, há de fato um poder que produz e nos observa. As novas técnicas disciplinares geradas são somadas às políticas de controle das vidas – biopolíticas – que são geradas por práticas de regulação das vidas. Importa fazer viver a serviço das forças políticas da sociedade produtiva.

O sucesso do poder disciplinar se deve, sem dúvida, ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. Contudo, a partir desses, políticas de outra dimensão são organizadas cujo poder não é mais individualizante somente, mas de soma, de exercício de saúde e de produção.

Para Foucault o exercício do poder a partir da metade do século XVIII está fundamentalmente ligado ao exercício da governabilidade, à razão governamental. O estado investe na gestão da vida e as instituições sociais também pretendem e criam mecanismos para gerar, gestar e organizar gostos, funções e produtividade em favor de um funcionamento racional específico da vida.

Obviamente, isto tudo liga-se ao desenvolvimento de uma racionalidade política diferente daquela que sustentava o poder do soberano e do poder que subtrai em demasiado os corpos. As tecnologias disciplinares organizam-se para responder às demandas políticas de grupos e das populações. Diz Foucault:

O corpo, tornando – se alvo dos novos mecanismo de poder, oferece –se a novas formas de saber. Corpo do exercício mais que da física especulativo; corpo manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos animais; corpo do treinamento útil e não mecânica racional. (FOUCAULT, 1987, p, 132)

Os corpos individuais trazem as marcas de biopolíticas, que gera produção e regulação da vida, controlando população inteiras, submetendo-as às simetrias das políticas públicas. Os corpos trazem marcas de biopolíticas que também silenciam os sujeitos condicionando-os a uma norma que faz viver e regula a vida gerando normalidades, das quais o desvio é visto como anormalidade. (FOUCAULT 1987,p.136) dirá que “{...}O corpo se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização{...}”. Havia de fato uma imposição diferenciada sobre os corpos desses meninos na década de 1870, ou seja, uma educação voltada para o trabalho, sendo mão de obra barata ou ainda escrava, com o puro objetivo de manter a integridade dos lucros da burguesia mercantil e depois industrial (Marcílio 1998).

Esses pequenos já traziam consigo essa marca de serem abandonados e ainda ser mão de obra barata. Segundo a autora, muitos



desses meninos e meninas eram levados, ou seja, eram criados por famílias, eram conhecidos como “filhos de criação”, com a finalidade de trabalhar, pois era muito mais fácil criar um ‘exposto’ para o trabalho do que ter que pagar alguém, pois algumas famílias alegavam não ter o dinheiro para pagar um funcionário.

Quando vejo essa expressão, “Filhos de Criação”, lembro-me da minha infância quando alguém perguntava para a minha mãe se eu era sua filha. A resposta de mamãe, “sim ela é minha filha de criação”. Não gostava muito disso e, em um dia, conversando com mamãe pedi que não me chamasse de filha de criação, porque eu era filha dela mesmo e pronto. E assim ela o fez, quando alguém a perguntava. Obviamente a construção deste TCC trouxe-me os preconceitos da língua, da vida e da vivência que marcou minha infância e o olhar social sobre uma criança “exposta”.

Marcílio (1998) relata que nem todas as crianças que eram “filhos de criação” serviam como mão de obra barata. Havia famílias que não podiam ter filhos e via na ‘criação’ uma forma de vivenciar essa experiência. Foi através do Código Civil de 1916 foi criada a adoção de crianças no Brasil. Com a criação deste código a criança passava a ter um total desligamento de sua família biológica,

Em 1964, os militares no poder criaram a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), “A FUNABEM segundo os seus estatutos, tinha por objetivo básico formular e implantar a política nacional do bem-estar do menor mediante o estudo do problema e do planejamento das soluções, e a orientação, a coordenação e a fiscalização das entidades que executem essa política” (MARCÍLIO 1998, p. 225).

Visava uma vigilância e controle, além da repressão ao desviante, o menor infrator, dando assistência a esse menor. A assistência era um conjunto de técnicas de vigilância e de certa forma de adequação destes menores à margem e à punição

Somente anos mais tarde é criado o Estatuto do Menor em 1979, visando melhores condições de vida para esses menores ‘desvalidos’, sendo de fato uma forma de tutela do estado. O Código de Menores nada mais era que a institucionalização da retirada de ‘menores infratores’ das ruas, retirando-os do convívio social Marcílio 1988.

Embora este trabalho não se destine a averiguar as condições de tratamento da criança em todas as suas variáveis é importante demarcar a construção do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e sua importância para a vida do menor em sociedade.

Entre 1988 e 1990 houve uma intensa mobilização, em torno da elaboração e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Criou-se até mesmo um Ministério da Criança, com um compromisso expresso do governo em favor dessa causa (MARCÍLIO 1988, p.227).

Essa mobilização das Nações Unidas foi de fato o pontapé inicial para a criação do ECA que rompe com o Código do Menor e passa a encarar os direitos da criança como fruto imprescindível das lutas sociais. Com esse processo de redemocratização pelo qual passava o Brasil, embora as contradições marcadas na luta social nos mostrem também os limites da democracia brasileira, foi possível pensar de forma mais politizada na vida do menor e adolescente e reconhece-lo como ser e sujeito. Contudo, foi no somente em 1990, que, por pressão dos movimentos sociais e em meio a variadas denúncias de violação da criança, foi criado o Ministério da Criança e nesse mesmo ano foi aprovado o Estatuto da Criança do Adolescente.

O ECA veio com um novo olhar sobre esses menores. Todos passavam a ter seus direitos básicos garantidos, alterando as formas de controle social da infância, onde os mesmos eram submetidos às medidas de punições jurídicas, e passando a serem vistos como sujeitos de direito, em condições de desenvolvimento. O Estatuto da Criança e Adolescente vem trazendo, logo no seu início:

Dispositivos gerais, do artigo 3º A criança e o adolescente gozam de todos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. No artigo 7º a criança e adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde. No capítulo II do artigo 15º. A criança e adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoa humana em processo de desenvolvimento e como sujeito ( ECA 1990,).

A idealização do ECA é voltada também para medidas de proteção à dignidade das crianças, inclusive a dos pequenos abandonados e entregues a sorte. Com o formato das políticas públicas contemporâneas o ECA não deixa de estar na quadratura das políticas para a vida, que faz funcionar modelos, embora mais plurais, organizativos da vida para a produção. As biopolíticas nos

servem para entender o estado e suas instituições, bem como a natureza do poder construído contemporaneamente.

Contudo, as leis e estatutos não são suficientes para alterar a política do abandono que se arrasta há séculos. A questão que sempre emerge numa sociedade que procura culpado. Mas de quem é a responsabilidade do abandono de crianças? Qual é o papel do estado nestas circunstâncias? Qual a responsabilidade dos genitores, especialmente da genitora, que sempre está em evidencia? A mulher tem direito e autonomia de decisão sobre seu corpo? Quem discute as políticas e as medidas reprodutivas? De quem é responsabilidade das péssimas qualidades de vida em que vivem muitas populações, sem emprego? O que é “ausência de moral”, como postula o tradicionalismo cristão?

Fico a me questionar sobre estas responsabilidades e quais as problemáticas sobre o abandono. Em muitos dos casos constata-se na vida das crianças que foram abandonadas ocorrências de violências por alcoolismo, agressividades, maus tratos de todos os tipos, caracterizando o abandono por estas formas de viver.

É necessário, portanto, pensar um pouco sobre os direitos à reprodução, seus limites e suas questões para que possamos repensar a responsabilidade que recai, especialmente sobre as mulheres, desde a gestação até a criação dos infantes.

A cartografia levou-me a seguir pistas da relação genitora-abandono e discutir brevemente os direitos reprodutivos antes mesmo de pensar mais detidamente nos marcadores dos sujeitos numa casa de passagem

Numa sociedade edipinizada – e também de investimentos sociais grandiosos na construção da mãe e ínfimos na construção do pai – parece que os desejos são obstruídos em uma só forma de afeto. A culpabilização da mulher, especialmente da mãe, gerou questões enormes sobre direitos reprodutivos nesta sociedade, somada ao controle da igreja católica sobre os corpos e a reprodução.

Falar desse direito remete à realidade em que a mulher está submetida. Autoras como Garcia e Menezes 2017, nós traz uma pesquisa realizada. Com mulheres internadas, que teve por objetivo analisar o contexto da gravidez que resultou em aborto observa-se que:

Dentre as 2.808 mulheres entrevistadas que relataram aborto espontâneo um pouco mais da metade residia em Salvador (54,4%), cerca de um terço em São Luis e 17% em Recife. Já entre aquelas que declararam ter sido provocado, se concentram em Salvador (72,3%) e em São Luis (23,2%). Quanto à distribuição por grupo etário, a proporção do aborto espontâneo e provocado foi maior entre as mais jovens, de 18 a 24 anos, sendo 35,5% e 38,6%, respectivamente. Mas à medida que a faixa etária aumenta a proporção em ambos os grupos diminui, ainda que as mulheres com aborto provocado estejam mais concentradas nos grupos mais jovens. A referência ao aborto, tanto espontâneo como provocado foi maior entre pardas (51,9% e 46,3%, respectivamente) e entre pretas (31,7% e 39,9%, respectivamente), mas observa-se proporção levemente superior de aborto espontâneo entre brancas (11,1%) do que provocado (8,2%). GARCIA e <sup>1</sup> MENEZES 2017, p, 3).

Ao analisar o contexto dessa pesquisa da gravidez que resultou em aborto é notável que o número de mulheres jovens seja bem maior. Os dados trazem isso, além de serem jovens negras, outro ponto importante que a pesquisa aponta e que mulheres que disseram ter provocado aborto em sua grande maioria residiam em Salvador, sendo jovens e sem instrução. As autoras ainda nos apontam:

Houve predominância do relato de aborto provocado entre mulheres com menor grau de instrução, sendo maior entre o grupo de analfabetas e aquelas que concluíram até a quarta série ou o quinto ano do ensino fundamental. (GARCIA E MENEZES, 2017, p 9)

Embora seja uma pesquisa circunstanciada, podemos ver que fala-nos sobre direito reprodutivo. Além de serem negras e jovens, as mulheres que sofrem o 'aborto provocado' são de nível de escolaridade baixa e pouca instrução. Não são estas sobre as quais pesa maiores dificuldades em gestar autonomamente direitos sociais comuns, que dirá direitos reprodutivos? Não são estas que sofrem maior controle das tecnologias de vigilância?

Pode-se perceber ou supor que essas meninas não tenham acesso a políticas anticoncepcionais, que não se trata somente de "tomar remédio", mas de acessar políticas de saúde que deem liberdade ao exercício da sexualidade, sem risco de doença ou gravidez.

De certa forma quando uma mulher resiste às vigilâncias, passa a ser vista com a desviante. Vivemos sob a tutela de um Estado que controla e não da à mulher o direito de poder cuidar do próprio corpo, sujeitando a mesma em praticar um aborto clandestino, colocando a sua vida em risco. No âmbito jurídico seguindo o Código Penal, o aborto é visto com crime. Em seus art. 124 a 126, considera que:

Art. 124 - Provocar aborto em si mesma ou consentir que outrem lho provoque: Pena - detenção, de um a três anos. **Aborto provocado por terceiro** Art. 125 - Provocar aborto, sem o consentimento da gestante: Pena - reclusão, de três a dez anos. Art. 126 - Provocar aborto com o consentimento da gestante: Pena - reclusão, de um a quatro anos.

Como mulher, vejo essa lei como uma negação do poder de decidir sobre o meu próprio corpo. A todo tempo é negado e limitado o direito de escolha e de decisão. Há de fato uma política que garante direitos reprodutivos às mulheres, mas questiona-se seu alcance e seus limites, sejam estes culturalmente impostos ou juridicamente consolidados.

Schwengber (2015) aponta alguns fatores que nos faz pensar sobre esse controle sobre o corpo feminino, principalmente no momento da gestação, caracterizando-se como controle social, desde o pré-natal até as fichas de exames, um cuidado com a saúde, ao mesmo tempo, biopolíticas para a vida. O controle sobre este corpo normatiza-o fazendo com que esse corpo feminino seja mulher, mãe e forte, para cuidar de si e de seu filho, pois esta é a forma de governabilidade sobre este corpo.

Há de fato políticas articuladas –biopolítica- que vão das instituições culturais até ao funcionamento individual do corpo. (Schwengber 2015) ao exemplificar uma aluna gestante na escola mostra que ela é vista com um ser desviante, pois a escola não consegue trabalhar com os ditos desviantes, e pratica a política do silenciamento, posto que ela é resultado de um desvio da conduta construída pela biopolítica.

Contudo, outras vigilâncias serão ajustadas a este corpo, de modo que ele também terá seu lugar à margem. Outro dado importante que a pesquisadora nos aponta é o fato de que os métodos anticoncepcionais ficam sobre a responsabilidade do sexo feminino: é sobre o corpo da mulher que recai toda a responsabilidade.

São muitas as entradas para uma cartografia. Ouço ressonâncias das vozes de mulheres culpabilizadas por gravidez indesejada, violências, etc. Pelo outro ouvido, escuto a frase clássica de Simone de Beauvoir que diz: {...} *Não se nasce mulher, torna-se uma {...}*. Essa frase conflita com um pressuposto de que é criado em nos, por uma sociedade, que diz que se nascemos com uma vagina, portanto somos mulheres, logo teríamos que nos ajustar às normas tomadas como femininas hegemonicamente.

Sendo condicionada a um padrão, um modelo de ser mulher somos produzidas meninas/mulheres, por meio de construções normativas de gênero construídas de modo binário, e aprendemos a pensar e se comportar supostamente como menina/ mulher - modos fixos e rígidos - por que é o que se espera desse corpo construído mulher.

A minha pesquisa no abrigo suscita desde o questionamento sobre os direitos reprodutivos – ali estão seres deixados e/ou abandonados – por diversos motivos, mas são quase sempre frutos da falta de oportunidade de planejamento para a reprodução, até a formação binária dos corpos.

Instiga-nos pensar como funcionam as políticas de gênero neste espaço onde os seres são vítimas da ausência de política reprodutiva. Há sim um controle sobre corpos femininos e a reprodução do binarismo de gênero no abrigo. Quando comecei a escrever esse trabalho, como tantas outras pessoas, acreditava que fosse fácil evitar uma gravidez. Contudo, pode-se ver que o sistema de vigilância e inclusão dos corpos femininos à produtividade do poder vai desenrolando uma série de tecnologias, por meio das quais se naturaliza a vigilância, o gosto e a gestão sobre este corpo feminino.

As mulheres que vão em busca de métodos contraceptivos, já são vistas como pessoas que tem uma vida sexual ativa, e isso de certa forma acaba criando um certo constrangimento e um controle direto sobre a sexualidade feminina. Isto sem falar na falta de recursos materiais e fragilidades construídas pelo processo de subjetivação, que constrange as escolhas àquilo que se pode ter/usar/fazer.

Se as escolhas sobre a reprodução são restritas é de se esperar que as consequências possam ser inúmeras. Contudo, o aborto e o abandono de filhos são as consequências/escolhas mais severamente punidas. O mesmo estado que nega ou deixa precarizar os direitos é o que pune. O mesmo estado que não gera políticas públicas suficientes para a saúde da mulher, com maior restrição ainda às mulheres negras, é o que pune. Um Estado que controla e não dá à mulher o direito de poder cuidar do próprio corpo, e o mesmo que a sujeita ao risco de morte. Em meio a tantas negações e silenciamento essas mulheres criam mecanismos de resistência e ou praticas paralelas ao estado, de controle de si mesmas que resistem aos marcadores de gênero.

No abrigo a produção de marcadores de gênero também cerceia os corpos em colocar-se em processos de multiplicidades. A formação ativa pedagógicas da sexualidade – são modos discricionários de comportamento, desejo e ação sobre o corpo. Em uma das minhas visitas trago aqui dois relatos de meu diário de bordo. O primeiro, diz respeito a um menino, que volta ao abrigo para trazer uma notícia que para ele seria naquele momento a melhor notícia, o menino veio dizer que ele conseguiu o seu primeiro emprego de carteira assinada.

A outra história foi de uma menina que assim como o menino também passa pelo abrigo, e na sua saída a mesma engravida, e a sua filha vai para o abrigo e entra na fila de adoção. Essas duas histórias fizeram-me refletir que assim como na escola, também no abrigo o funcionamento das tecnologias de silenciamento da sexualidade estão em plena atividade. Vi a alegria e satisfação da funcionária em ver o menino trazer a notícia e pude ver também um olhar de decepção para com a menina.

Embora pareça uma história bonita e comum está naturalizado aqui não só a produção de um afeto, mas também de um tipo de masculinidade- a do homem vencedor e muito jovem. Ao mesmo tempo, o cuidado deste homem com seus outros irmãos desafia os modelos masculinos hegemônicos que estão associados à 'frieza' e não ao cuidado. Pode-se ver que o discurso não contém somente hegemonia, mas também resistência. Neste caso, o abandono produziu outros sentidos para a vida e cindiu o modelo de masculinidade hegemônico.

Fico a pensar neste menino/homem e o funcionamento dos investimentos políticos na masculinidade e as possibilidades de resistência. Ariès 1973, aponta muito bem em seus livros história da "Família Brasileira", a instrução precoce para o trabalho oferecida aos meninos.

Ariès 1973 nos apontou que a uma construção do feminino no século XVI a XVII onde havia uma preocupação com a educação feminina, sendo uma educação totalmente voltada para a o casamento, essa menina eram educadas para serem ótimas dona de casa, e governavam uma casa igual mulheres adultas. A produção deste feminino e a uma construção de um modelo naturaliza políticas diárias e cotidianas dirigidas a este corpo – jeito de falar,

sentar, comportar-se, cores, etc,- dentre as quais não está falar de direitos reprodutivos.

Não estou aqui para apontar/criminalizar as pedagogias da instituição, mas para problematizar a educação. Isso me fez pensar se há alguma discussão sobre a sexualidade sendo desenvolvida em instituições como essa, sobre direitos reprodutivos, sobre a vida das mulheres. Talvez o silenciamento provoque a repetição de padrões de vida e comportamento e, ao mesmo tempo, tenha o 'abandono' como parte da política de disciplinarização.

Isso me fez pensar o que ainda esta enraizado em nós, quando deparamos com duas histórias em que um menino e uma menina da mesma instituição tiveram histórias diferentes.

A menina que saiu da instituição e engravidou, sem condições de criar seu filho e do menino que saiu para o trabalho e é admirado por todos. Essas duas histórias dizem respeito às expectativas sociais, às políticas da sexualidade, aos direitos reprodutivos, à política de emprego, dentre outros. Mas, talvez também digam sobre normalização e silenciamento, sobre padrões e modelos. Esse silenciamento sobre a vida das meninas é gritante nos dias atuais, não se fala de sexo, nem de prevenção de modo saudável e cotidiano, um país que ignora os direitos femininos, carente de políticas para a saúde da mulher que não sejam de caráter imediato.

Esta postura silenciosa faz com que mulheres fiquem totalmente inseguras, sendo entregue à sorte. O silêncio sobre o corpo feminino também é uma forma de vigilância sobre ele a todo tempo. De fato vivemos em uma sociedade que não discute sexualidade, e cria mecanismos de se silenciamento.

Que representações estariam envolvidas quando, no âmbito da pedagogia infantil (ou até mesmo adulta), temas como sexo e sexualidade são comparados a "bichos"? Quais os possíveis efeitos pedagógicos de se fazer a pergunta: "Que bicho é esse?" e de se obter como resposta: "Sexo e Sexualidade"? FURLANI, 2007, p. 274

Sexo, sexualidade estão sempre ausente dos currículos escolares, das rodas de conversas, falar de sexualidade na escola é de certa forma um bicho de sete cabeças. Culturalmente está em movimento essa dificuldade de falar de sexo e sexualidade de forma aberta e democrática nas instituições sociais.



Digo isto, porque se fala muito de sexo para silenciar um discurso democrático de outra natureza, onde possamos falar e sermos ouvidos.

Furlani 2007 diz sobre educação sexual, a partir da metáfora do monstro, é a utilização da lógica que instaura as diferenças culturais no acirramento do preconceito às identidades subordinadas. Parece-me fértil discutir:

Na cultura brasileira, por exemplo: o BOTO é um peixe da Amazônia que se transforma em um rapaz bonito, hábil dançarino, que conquista as mulheres para levá-las ao rio. A lenda do Boto é pretexto para as moças justificarem a gravidez fora do casamento, dizendo que ficaram grávidas dele. FURLANI, 2007, p.281)

É mais fantasioso pensar que, há um boto que conquista e seduz todas as moças, que pensar em uma vida sexual ativa voltada para a reprodução. De fato, para uma sociedade conservadora é bom viver nesse mundo de faz de conta.

Também pode se dizer que quando mulheres vão em busca de métodos encontram portas fechadas, especialmente em cidades pequenas, onde o controle da sexualidade se exerce por meios variados de exposição da vida das mulheres. De certa forma, quando uma mulher resiste às vigilâncias, passa a ser vista como a desviante.

Vivemos sob a tutela de um estado que controla e não dá à mulher o direito de poder cuidar do próprio corpo, sujeitando a mesma em praticar um aborto clandestino, colocando a sua vida em risco. Crianças sendo deixadas em sacos plásticos de lixo, ou em instituições. Chego a uma seguinte conclusão, que de fato o abandono é fruto, especialmente, mas não só, de uma falta de política pública que possibilite à mulher cuidar do seu próprio corpo. Quero trazer aqui o poema de Manoel Barros, "Ruína". O autor traz uma bela definição da palavra a abandono:

Um monge descabelado me disse no caminho: Eu queria construir uma ruína. Embora eu saiba que ruína é uma desconstrução. Minha ideia era fazer uma coisa com jeito de tapera. Alguma coisa que servisse para abrigar o abandono, como as taperas abrigam. Porque o abandono não pode ser apenas um homem debaixo da ponte, mas pode ser também um gato no beco ou uma criança presa num cubículo. O abandono pode ser também de uma expressão que tenha entrado para o arcaico ou mesmo de uma palavra. Uma palavra que esteja sem ninguém dentro. (o olho do monge estava perto de ser um canto.) Continuou: digamos a palavra AMOR... A palavra amor está quase vazia. Não tem gente dentro dela. Queria construir uma ruína para salvar a palavra amor. Talvez ela renascesse das ruínas, como

o lírio pode nascer de um monturo. E o monge se calou descabelado.  
(Poesia do livro "Ensaio Fotográfico", MANOEL DE BARROS, 2000.)

Fico a pensar que o abandono ele é de fato uma produção, uma produção também da ausência de direitos reprodutivos. Mas, quando o autor diz; “Eu queria construir uma ruína, embora eu saiba que ruína é uma desconstrução”, penso que o abandono de certa forma é ruína.

Sendo visto como algo negativo, tendo o abandono múltiplas faces, que produz a vida e produz incertezas, sem saber o que irá acontecer e quais consequências esse abandono irá trazer. Assim como o amor pode renascer das ruínas, como o lírio pode nascer de um monturo, há sempre uma tapera para servir de abrigo para o “abandono”. Há sempre uma instituição a acolher essas crianças. E fazer renascer lindos lírios para a vida.

### **03 - ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E AS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Na escrita desse trabalho pude perceber que o abrigo não só acolhe, mas ao mesmo tempo produz uma pedagogia voltada aos pequenos que disciplina, genereifica e produz marcadores aos sujeitos. O abrigo cria seus métodos de educação movimentando princípios construídos, regras, jogos e

discursos. A instituição educa esses pequenos prescrevendo quais são os seus direitos e quais são os seus deveres.

Izar (2013) traz em seu texto a importância de uma instituição de acolhimento trabalhar as práticas pedagógicas dentro do contexto, por meio do qual cada instituição irá organizar e elaborar um plano de ação:

O abrigo tem que ter clara a sua missão de ser um espaço de convivência similar ao residencial, no qual os acolhidos institucionalmente se sintam seguros, cuidados e possam crescer, enquanto os problemas que os levaram ao acolhimento são tratados e resolvidos para que, assim que possível, retornem para os seus lares. IZAR, 2013,p.4

Ao pedagogo cabe o papel de criar uma aprendizagem significativa, não ficando preso ao reforço escolar, mas promovendo jogos e brincadeiras que estejam dentro da realidade da criança, ajudando desenvolvimento das crianças que lá estão. Izar, 2013.

A criança aprende brincando, criando jogos de participação que, por um lado imitam e, por outro, criam novas formas, especialmente, quando a brincadeira tem um mediador, estimulando o desenvolvimento cognitivo da criança Vigotski, 2007.

O abrigo cria suas práticas pedagógicas. São as crianças que arrumam a própria cama, formam filas para ir ao refeitório, aprendem formas de convivência com o outro e a serem solidários com os colegas, que no abrigo passam a ser chamados de irmãos. A produção de 'corpos dóceis' mobiliza tecnologias no Abrigo que lançam mão das vulnerabilidades e da força das crianças para adequá-las às contingências que encontrarão pela frente.,

No meu primeiro contato com esses pequenos, uma das crianças pegou-me pela mão para apresentar-me o abrigo. Conduziu-me pela instituição e, ao entrar em um dos quartos, deparei-me com vários pares de sapatos, imediatamente perguntei. São seus esses pares de sapatos? O pequeno olhou-me e disse: - Não tia, são meus e de meus irmãos! Continuou: - Tá vendo essas roupas? Também são minhas e de meus irmãos, aqui dividimos as coisas.

Pode ser a carência de recursos que gere a necessidade de dividir as coisas no abrigo. De todo jeito isso cria um modo de viver, dividindo, repartindo, (des)individualizando objetos, o que pode gerar pouca importância para a propriedade de vestimentas, brinquedos, etc.

A instituição busca criar atividades fora do abrigo, em parceria com prefeitura e clubes da cidade, busca criar atividades para os meninos e meninas, com aulas de informática, oficinas de escrita e leitura que são promovidas pelo clube, e a escola, etc. Estas atividades são pensadas para que as crianças interajam com outras, fora dos muros do Abrigo.

Boa parte dessas atividades é desenvolvida no período de férias escolares das crianças. Dentro da instituição os únicos momentos em que essas crianças são estimuladas a trabalhar a sua escrita e leitura é no momento do reforço escolar, ou por algum trabalho voluntário de alguns grupos que vão desenvolver com as crianças dentro da instituição. Por estarem inseridas na escola essas crianças trazem o cotidiano escolar para dentro da instituição.

Em uma das minhas visitas pude presenciar uma das crianças em meio às brincadeiras, contando uma história que ela ouviu na escola. Logo, a pedagogia desenvolvida na escola mistura-se em jogos interacionais às pedagogias do abrigo. As crianças desenvolvem brincadeiras onde as ações e as tomadas de decisões são “imitadas” e a cada nova situação, novas operações elas fazem para criar outras brincadeiras, mostrando a importância da interação e denunciando quando a mediação é falha no incentivo aos jogos interacionais (Vigotsk , 2007).

O autor nos aponta que há uma interação entre indivíduo e sociedade, uma interação de linguagem no processo da aprendizagem. Desta forma, a linguagem se materializa como processo interacional. A criança estabelece uma comunicação a partir da interação entre diferentes sujeitos, especialmente por meio da brincadeira. Vigotsk diz que brincar:

Fornecer ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brincar, que se constitui assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

A realidade dos jogos e as brincadeiras das crianças dentro da instituição mostram que eles criam normas e regras nas suas brincadeiras. Nas minhas visitas pude presenciar um jogo de boliche improvisado. As crianças pegaram objetos, peças dos próprios brinquedos para serem os

pinos do boliche e a bola usada era uma bola de futebol. Entre eles mesmos havia regras onde cada um tinha o seu tempo de jogo, respeitando a sua vez, contando os pontos de quem derrubava o pino, cada pino tinha um ponto, nessa brincadeira havia meninos e meninas. As cuidadoras sempre estão por perto acompanhando as brincadeiras, e ajudando a organizar.

Essa não era a única brincadeira, havia também as bonecas e as panelinhas das meninas. Entre elas havia toda uma divisão de tarefas de quem ia fazer a comida, quem limparia a casa e quem organizaria as bonecas – filhas -para ir à escola e quem sairia para trabalhar. Vejamos que já é culturalmente e enraizado em nós que brincadeira de meninas é boneca, panelinhas e coisas ligadas ao cuidado e ao lar.

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. (LOURO, 2008 p, 18).

Sendo uma construção social tudo é aprendido. É ensinado que meninos brincam de carro e de lutas e as meninas, de casa e bonecas, apontando as expectativas sociais que também são produtoras de gênero, de um jeito de ser binariamente demarcado. Logo o gênero e a sexualidade são construções, sendo ensinado construído um modo de ser masculino e ser feminino.

Louro aponta que:

Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem. LOURO, 2013 p 28

Criando desde muito cedo, padrões de como ser meninos e como ser meninas, onde meninos devem gostar de azul, e meninas de rosa, sendo padrão criado na cultura. Padrões esses que tem que ser seguidos, pois é o que se espera desse corpo que é ensinado. A autora ainda diz que;

Todas as identidades sexuais subordinadas ou as “transgressões” de gênero, ao serem tidas socialmente como desviantes, podem ser vistas como “monstruosidades culturais”. Assim, volto a associar a metáfora do monstro com a interdição sexual e de gênero numa cultura que, paradoxalmente, ao criar o monstro, descreve-o e associa-o a certa utilidade social. (FURLANI, 2007, p 280 )

Quando esse corpo ele foge desse padrão, para a autora ele pode ser visto como monstruosidade cultural, pois foge do que é esperando por uma cultura. Nas minhas observações não faltou o jogo de futebol entre meninos, no pátio da instituição, e a voz das cuidadoras que diziam: “{...} Meninos, cuidado, olhem a bola nas crianças menores para não machucar”. Eles diminuía um pouco intensidade do jogo e continuavam a jogar o futebol.

Observamos que a criança desenvolve-se observando e interagindo e brincando e acaba internalizando e apreendendo regras e desenvolvendo saídas. Havendo essa interação entre os indivíduos, logo a aprendizagem se dá pelas interações com outras crianças no seu ambiente. (Vygotsky 2007)

Ao desenvolver interações, cuidados e modos de partilha, as formas de aprender na instituição voltam-se para a valorização de formas sócio interacionais. A pedagogia desenvolvida na instituição prepara as crianças para criar mecanismos de resistência aos marcadores que gerariam ressentimentos, uma vez que as brincadeiras criam também estratégias em espaços cujas regulações são menos rígidas. Assim, não temos somente os reforços aos marcadores, mas também forças que escapam e que, em encontros, podem produzir resistência.

Isto que não quer dizer que os mecanismos de disciplinamento estão ausentes, mas que seu funcionamento num corpo produtivo se dá pela internalização das autoridades, pela modelização dos modos de interagir. A interação abre a vida – uma vez que também as resistências são produzidas nas relações de poder Foucault, 1987 para a convivência plural e, portanto, cria potências para a vida cotidiana.

Na minha ida a campo presenciei crianças não aceitando a rotina que feita para ela na instituição. Recusando ir para a sala da pedagoga, na sua fala ele dizia que: “{...} não vou! Não tenho tarefa de casa, então não vou, prefiro ficar aqui brincando”. A funcionária dizia para a criança que ela tinha que ir independente de ter tarefa, por fim, a criança não foi e continuou a brincar.

As resistências voltam a fazer funcionar as formas de disciplinamento: o que pode e o que não pode, por meio da correção e disciplinamento:

A ação pedagógica nas instituições de acolhimento se desenvolve por meio: Da interação dialógica com crianças e adolescentes; na resolução de conflitos; na elaboração das regras da casa e distribuição de tarefas para a sua organização; no acompanhamento de sua rotina de estudos; no esclarecimento de dúvidas acerca de

seu processo de acolhimento; na elaboração de atividades que promovam o seu desenvolvimento. IZAR, 2013 p, 3 )

A instituição, na verdade, passa a ser uma casa e cabe a ela, junto ao corpo administrativo, promover o cuidado, educação, integração e o zelo para com essas crianças. A autora ainda aponta que;

Contudo, o projeto político-pedagógico dos abrigos se diferencia do projeto político pedagógico das instituições escolares por ser mais amplo, não se restringindo à linha de ação da Pedagogia, mas perpassando as áreas do Direito, da Psicologia e do Serviço Social, tendo como foco não somente o acolhido institucional, mas a relação com a sua família e a comunidade na qual ela se insere. (IZAR, 2013 p, 6)

De fato o abrigo é um local de formação dessas crianças. Como diz a autora, o projeto político pedagógico do abrigo ele é amplo, pois não se define a uma ação pedagógica, mas sim uma função social, que vai além de um acolhimento. O infante, que traz marcas do abandono socialmente construído e passa a viver em um lugar que não proporciona o desenvolvimento criativo é assustador. O abrigo passa a ser a casa desses meninos e meninas

O abrigo terá que ser o mais humano possível, pois lá se encontram muitas vidas e cada vida traz consigo uma história de um abandono. Em entrevista a funcionaria foi perguntado como é a educação dentro do abrigo:

{...} Olha tentamos criar junto com a equipe técnica, com assistente social, psicóloga, a pedagoga e a coordenação. Nós sentamos semanalmente para ver tudo que esta faltando para eles, em relação à educação de um todo. Porque eles chegam muitas vezes sem saber nada até mesmo de higiene pessoal - eles não sabem, nem usar um banheiro, a gente senta vê o que estamos precisando e ai em grupo elabora um plano, e passamos para as cuidadoras por que assim as cuidadoras são quem esta mais perto deles, então tentamos trazer elas pra esse contexto (ENTREVISTA DA FUNCIONÁRIA 2017).

Acredito que essa seja a função mesmo do abrigo, em ensinar a essas crianças, função de cuidar, educar e promover o desenvolvimento dessa criança. É necessários que os planos sejam voltados para que essas crianças que lá estão sejam capazes de lidar com a sua realidade e a sua história.

Então a gente tenta fazer essa educação mostrando pra eles que aqui é a casa deles até que se resolva que situação vai tomar. Tudo que eu faço em relação à visita que esteja na altura deles saberem, eu sento com eles e converso. Que eles são filhos da justiça até estar aqui dentro, que são protegidos, que estão direcionados, que tudo que a gente faz é com amor (ENTREVISTA DA FUNCIONÁRIA 2017)

Percebe-se um cuidado na fala da funcionária com as crianças. Ela reconhece que o abrigo tem que ser um lugar de aconchego, cuidado e de diálogo para com as crianças que lá estão. Uma coisa que me fez refletir foi a frase: *Que eles são filhos da justiça!* Uma justiça que faz com que seus filhos fiquem anos em audiência para poder ser encaminhado e ter uma família.

Quais são as práticas pedagógicas que o Abrigo construiu para educar esses meninos e meninas:

Assim tentamos ouvir eles entendeu? Eu sento com eles converso, boto todos aqui na sala, sento no chão e vou ouvi-los. Porque assim, é muito fácil só designar e não ouvir o que eles têm para falar, qual o desejo. Esses dias um me perguntou: (...) tia porque tu não almoça com a gente? Eu jamais ia perceber na correria do dia, sentar com eles para almoçar. Então assim, eu procuro chegar de surpresa e tomar um café com eles, sentar com eles e almoçar, bater um papo normal. É tanto que sai tantas coisas nas conversas e você tem que fingir que é tudo normal por que se não perde a confiança. Eu tento ter isso, não de hierarquizamos sabe? De impor de gritar, mais de amizade trazendo para eles que a responsabilidade não é só minha mais deles também. Eu estou me doando para eles, mas eles também precisam se ajudar e precisam nos ajudar. ENTREVISTA FUNCIONÁRIA, 2017).

Ela aponta que há uma educação voltada ao diálogo, que ouve as crianças e as suas necessidades, e de fato cria uma relação de acesso das crianças aos funcionários, cria rede de afetos que torna “sentar para almoçar” algo muito significativo, um sentimento coletivo e que produz “sentimentos de agregação e de família”, de modelo diferente.

### 3.1 REDE DE AFETOS E FAMÍLIA

De fato vivemos em uma sociedade onde a construção social sobre família está ligada à formação modelar de um núcleo constituído por um pai, uma mãe, irmãos e, no máximo, tios, tias, avós e primos. Em entrevista, a funcionária relatou que:

{...} Tem crianças aqui na instituição que não sabem o que é família, muitas chegam ao abrigo recém-nascido, e para muitos família é um grupo de tios e tias como eles os chamam ( ENTREVISTA DA FUNCIONÁRIA, 2017).

Aquele modelo de família “de comercial de margarina”, que foi base da publicidade, mas também de políticas públicas e de afetividade está vencido há muito tempo. As pesquisas apontam que há variadas formas de agremiação.



Este modelo de família nuclear está ligada a reprodução do capital e ordenamento das cidades, mas também à colonização portuguesa, um modelo de família burguesa .

O desenvolvimento dos afetos não cabe na família de comercial de margarina. No abrigo essas crianças criam laços familiares. O abrigo passa a ser a sua casa e, na verdade, as pessoas que ali vivem fazem parte das suas vidas, sendo de fato a sua família.

Partimos do princípio de que diques, ruas, vielas também podem produzir afetos, uma vez que produzem encontros. A constituição Federal de 1988 traz no seu artigo 226.

§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. § 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988 Artigo, 226

Esse conceito de família vai muito além, de um grupo formado por homem e uma mulher ou uma união estável. Para Maluf;

Assim, sinteticamente, a família pode se definida como o organismo social a que pertence a homem pelo nascimento, casamento, filiação ou afinidade, que se encontra inserido em determinado momento histórico, observada a formação política do Estado a influência dos costumes, da civilização, enfim a que se encontra inserida" MALUF, 2010, p 14 )

Logo, família e um conjunto formado por um grupo de pessoas que criam entre si afetos. No Abrigo não é diferente há essa relação de afeto, de carinho que é criado entre esses que lá vivem.

A palavra família deriva do latim *familia* que origina-se de *famulus*, designando o servidor, o criado. A família podia ser entendida como o *locus* onde reinava o *pater*, abrigando, em seu âmago, além deste, a esposa, os filhos, o patrimônio, os criados e os servos. ( MALUF 2010, p, 11)

Esse seria de fato uma modelo de família burguesa, formada por um homem como patriarca, a esposa como cuidadora de lar e dos filhos, contudo esse modelo pode ser questionado e sua vigência do mesmo modo.

Seguindo o pensamento da autora entende-se por família um grupo de pessoas que criam uma rede de afetos entre si. Podendo assim, ser formada também por um grupo de crianças. Nem todas as crianças do abrigo não tem referencia de família, pois algumas delas já vem de modelos formados socialmente, o que as incita a não construírem tão facilmente formas

alternativas e afeto e agremiação. A autora nos traz o conceito de família na pós-modernidade:

Evoluiu o conceito de família e as relações entre seus componentes, sendo sabido que o antigo modelo familiar patriarcal cedeu espaço a formas novas de composição familiar mais democráticas, baseadas no afeto (MALUF, 2010, p, 119).

Afeto esse que é construído nas relações entre as pessoas e no abrigo não é diferente, na própria fala da funcionária onde ela diz: {...} Tem crianças aqui na instituição que não sabem o que é família, muitas chegam ao abrigo recém-nascido {...}. Logo uma família de outro formato é formada dentro do abrigo, onde funcionários são tios e tias e as crianças se reconhecem enquanto irmãos.

Nas minhas visitas ao abrigo era muito questionada pelas crianças sobre o que estava fazendo ali. E um dia, para a minha surpresa, deparei-me com uma situação que me deixou sem resposta. Uma menina olhou para mim e disse: {...} A tia veio buscar um de nós? E continuou: eu e ela aqui apontando para outra menina, nós duas somos irmãs {...}.

A preocupação dessa criança me fez refletir que muitas crianças ficam a espera de alguém que as leve do abrigo, com quem possam estender seus laços e/ou constituir modos de afeto. Além de ficar a espera de alguém, há uma preocupação em saber se vão ser levadas e se o irmão irá junto.

De certa forma, essa criança criou sua rede de afetos dentro da instituição com os seus irmãos de sangue e irmãos de convivência. E assim essa criação de redes de afetos continua agora com a sua possível e futura família, uma vez que as relações de afetos são construídas e vividas no cotidiano.

O ser humano nasce e vive em uma rede de relações representada por: família, escola, comunidade, trabalho, dentre outras. Nestes ambientes ecológicos, as pessoas desenvolvem-se e conquistam uma diversidade de lugares de interação social. As relações entre pessoas e ambientes oferecem possibilidades de apoio nos momentos de crise ou mudança e podem criar oportunidades de desenvolvimento humano através da qualidade dos meios de subsistência, possibilidades de emprego, estudo, amizades, lazer, relações de suporte e de afeto. (JULIANO e YUNES; 2014p, 135 )

As redes de afetos estão sendo construídas em toda parte. São relações produzidas no cotidiano de cada indivíduo. As autoras apontam que nós, seres humanos, nascemos e vivemos relações em qualquer ambiente, e que essas

são criadas, pois há uma necessidade dos seres se relacionar afetivamente uns com os outros.

## 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

No abrigo as redes de afetos, são marcadas por experiências de abandono. Através desse abandono, em meio a algumas histórias dolorosas, o abrigo busca dar a essas crianças, cuidado, carinho atenção respeito e amor. Logo, esses laços vão desde cuidados básicos à uma educação mais ampliada.

O objetivo da instituição é preparar estes meninos e meninas para a vida, preparo esse que parte das pedagogias acionadas pelo abrigo, que conforma-se a modelos de gênero socialmente aceitos e hegemônicos, ao mesmo tempo que isso sugere a manutenção da 'ordem' e disciplina na instituição.

Não se pode negar que os abrigos, e em especial esse em que desenvolvi a minha pesquisa, tem um papel importante na vida desses meninos e meninas. O Abrigo acolhe, educa e aciona tecnologias de produção dos corpos, de modo que o abandono é ressignificado por práticas de vida e por estratégias de resistência

A cartografia proporcionou-me acompanhar um pouco esse processo de formação e educação dentro do abrigo. Cartografar é acompanhar um processo, assim passei pelos muros do abrigo, e lá, pude cartografar as práticas pedagógicas e jogos educativos que fazem do abrigo um lugar de produção de uma identidade e de pertencimento aquele lugar.

Na escrita deste trabalho presenciei um jovem retornando ao abrigo para, trazer o uma novidade que para ele era a melhor notícia - Seu primeiro emprego. Pude ver uma relação de pertencimento aquele lugar, lugar esse que o acolheu e o preparou para a vida.

Pude compreender e cartografar, que o abandono e o direito reprodutivo caminham lado a lado, uma vez que vivemos em uma sociedade que silencia a sexualidade, pois culturalmente é mais fácil falar de uma "lenda do boto", "{...}" A lenda do Boto é pretexto para as moças justificarem a gravidez fora do casamento, dizendo que ficaram grávidas dele "{...}"; Furlani 2007, P, 281). Quando comecei a escrita desse trabalho acreditava que ser fácil prevenir uma gravidez, no caminhar da minha cartografia, vi que não é bem assim e que a vigilância sobre o corpo feminino está por toda parte.

Controversamente à história do menino que esteve na casa de passagem e que volta para dar uma boa notícia, as novidades da menina que volta não é tão bem aceita: ela volta para entregar sua filha para ser adotada, por meio dessas histórias me coloco a pensar sobre as formas e modos de controle dos corpos masculinos e femininos cujas expectativas geram pedagogias de fabricação dos sujeitos.

As análises nos levam a pensar como a fabricação dos gêneros é aliado à ordem e à hegemônias e como o corpo femininos é a todo tempo controlado, negado, cobrado e apontado de modo que o abandono está ligado à responsabilização da mulher.

Com essa viagem cartográfica, pude compreender que assim como a escola cria e tem as suas práticas pedagógicas, no abrigo não é diferente, o abrigo ele tem os seus métodos e a sua própria pedagogia, pedagogia essa que o abrigo acredita ser de grande importância para a formação desses meninos e meninas.

A pedagogia do abrigo está marcada pelo controle dos gêneros e pelo disciplinamento dos corpos dirigidos à manutenção da ordem, mas ao mesmo tempo os sujeitos resistem e criam estratégias e afetos que ressignificam a experiência do abandono e propõe novos laços de sociabilidade

Por fim, chego a minha viagem cartografia, viagem essa que esteve interligada a minha vida, pois como filha adotiva inquietava em querer saber como seria a vida desses pequenos dentro de um abrigo, a escrita deste trabalho não se finaliza na conclusão do curso, ela irá bem mais além dessa escrita.

## REFERÊNCIA

ARIÈS, P; **História Social da Criança e da Família**: Tradução de Dora Floksman. – 2 ed Reimpr RJ, LTC, 1973, p,126

ARAUJO, R. P. **Ser mãe na Colônia: a condição da mulher sob o aspecto da maternidade irregular** (séculos XVII e XVIII). Klepsidra / Revista Virtual de História, v. 10, p. 35-41, 2002.

BARROS, M.**Poesia Completa**. Editora Leya, ano 2013.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**; lei nº 8.069, DE julho de 1990, atualizado pela Lei nº 12.10 de 2009. Título I Das Disposições Preliminares Art. 4º E Cap II Das Medidas Específicas de Proteção. Artigo 101, VII.

BRASIL, **Código Penal, Decreto** lei nº2.848, de 07 de Dezembro de 1940. Título I dos Crimes Contra a pessoa; Capítulo I dos Crimes contra a Vida; Artigos124 - 126

BRASIL, **A constituição Federal** de 1988;Capítulo VII da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso, artigo 226, § 3º, § 4º

DUQUE Tiago. Religiosidade e Educação Pública, In: MISKOLCI, Richad; LEITE JÚNIOR, Jorge. **Diferenças na Educação outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. cap. 1, p. 35-35. v. 01.

FOUCAULT ,M, **Vigiar e Punir:Nascimento das Prisão**: Tradução de Raquel Ramallete 23º ed. Vozes RJ Petrópolis 1987, Teceria Parte; Disciplina, Cap. I, p, 132.

FOUCAULT ,M**Vigiar e Punir: Nascimento das Prisão**: Tradução de Raquel Ramallete 23º ed. Vozes Petrópolis - RJ 1987. –p, 119 – 168.

FOUCAULT ,M, **Vigiar e Punir: Nascimento das Prisão**: Tradução de Raquel Ramallete 23º ed. Vozes RJ Petrópolis 1987, Teceria Parte; Disciplina, Cap. I, p, 130.

FOUCAULT ,M **Vigiar e Punir: Nascimento das Prisão**: Tradução de Raquel Ramallete 23º ed. Vozes RJ Petrópolis 1987, Teceria Parte; Disciplina, Cap. I, p, 136.

FURLANI, J. **Sexos, Sexualidades e Gêneros: Monstruosidades no Currículo da Educação Sexual**. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 269-285. dez. 2007, p 274 -281

GARCIA, C;P. MENEZES, S; M; G. **Aborto e Contexto da Gravidez Entre Usuárias dos sus no Nordeste Brasileiro**. In: V seminário Internacional Enlaçando Sexualidade; Salvador – Bahia 2017.

GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles. Mil platôs. **Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro, v. 34, 1995.

IZAR. J.G. **Práxis Pedagógica em Abrigos**. Dissertação (Mestrado – Programa de pós – Graduação em Educação Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação) Faculdade de Educação de universidade de São Paulo, 2011, p. 24 Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082011-161330/es.php> . Acesso em 13 mar.2017

IZAR, J.G. **Revista de Ciências da Educação**, ano XV, n. 28, jun 2013 pp 80-88 **A práxis educativa e o projeto político-pedagógico em abrigos para crianças e adolescentes**.

JULIANO, M,C,C e YUNES, A,M, P; **Reflexões Sobre Rede de Apoio Social com Mecanismo de Proteção e Promoção de Resiliência**. São Paulo 2014 p,135 -154.

LOURO, G, L;Felipe, J; Goellner, V, S; **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na Educação** , (organizadores) 5 ed.- Petrópolis RJ: Vozes, 2010, cap. 2, p, 29

LOURO, G, L;**O corpo Educado: Pedagogia da Sexualidade** ( organizadora; tradução dos artigos: Tomas Tadeu as silva - 3 ed., Belo Horizonte; Autêntica Editora 2013, p 28.

LOURO, G, L, **Gênero e Sexualidade: Pedagogia Contemporânea**. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008, p 18IHU, Revista do Instituto Humanista Unísino nº 463.

MALUF, A, C,R,F,D; **Novas Modalidades de Família na Pós – modernidade** Tese de Doutorado, Universidade de Direito da USP/ São Paulo 2010, p 11, 14, 119.

MARCÍLIO, L, M; **História social da Criança Abandonada** – São Paulo: Ed. HucitecLtda, 1998. Parte, I,p, 57.

MARCÍLIO, L, M; **História social da Criança Abandonada** – São Paulo: Ed. HucitecLtda, 1998. Parte, II Brasil, p 148.

MARCÍLIO, L, M; **História social da Criança Abandonada** – São Paulo: Ed. HucitecLtda, 1998. Parte, I, Cap, 6, p 96.

MARCÍLIO, L, M; **História social da Criança Abandonada** – São Paulo: Ed. HucitecLtda, 1998. Parte II, p 225 e 227

MARIA S. Schwengber. **A maternagem e a estética do controle**, IHU – on – line, Revista do Instituto Humanitas, nº 463: ano, 20 – 04 – 2015.

PASSOS, E . KASTRUP, V. E ESCÓSSIA, L; **Pista do método da Cartografia: Pesquisa – intervenção e produção de subjetividade, (organizadores)** Porto Alegre: Sulina 2010, p 53

PASSOS, E . KASTRUP, V. E ESCÓSSIA, L; **Pista do método da Cartografia: Pesquisa – intervenção e produção de subjetividade, (organizadores)** Porto Alegre: Sulina 2010, p 70

RIZZINI, I; **A institucionalização de Crianças no Brasil / Percurso Histórico e Desafios do Presente.** – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. P. 49

SERPA, Andréa. **Conversas: caminho de pesquisa com o cotidiano.** In: A Página da Educação, Edição nº. 189, série II, verão 2010. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=537&doc=14672&mid=2>

VIGOTSKI, L.S. **A Formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.p. 122).



## APÊNDICE 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa –**CARTOGRAFIA DE PEDAGOGIAS, ABANDONO, VIDA E GÊNERO NUM ORFANATO**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador (a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

**NOME DA PESQUISA: CARTOGRAFIA DE PEDAGOGIAS, ABANDONO, VIDA E GÊNERO NUM ORFANATO.**

**PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:**Elane Lima de Miranda

**ENDEREÇO:**Av. Dr. Luiz Sandes S/N Bairro Santa Rita Amargosa Bahia

**TELEFONE:** (75)8842-1950 / (73)9166-1055 **e-mail** Lane.lima27@hotmail.com

**PROFESSOR (A) ORIENTADOR (A): Prof.ª Dra. Ana Cristina Nascimento Givigi**

**OBJETIVOS:** A pesquisa tem por objetivo analisar quais são as práticas educacionais que os produzem como meninos e meninas dentro do orfanato, visto que essas crianças passam a maior parte de suas vidas dentro desses abrigos/ casa de passagem.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** Concordando em participar da pesquisa, você terá que responder a um questionário ou entrevista (gravada ou não) sobre, o processo educacional das crianças do orfanato os dados coletados será e terá uma grande relevância para a pesquisa.

**BENEFÍCIOS:** Creio que a minha pesquisa trará um grande benefício, pois é um tema pouco discutido, o que se sabe é que o processo de adoção é lento e muito burocrático. E não paramos para pensar que meninos e meninas ficam anos na fila espera. Como é que se da essa espera nessas instituições como são construídas as práticas educativas dentro desse espaço?

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** Garantia e sigilo de todas as informações assegurando a privacidade/anonimato dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, informando que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

**Assinatura**

**do Pesquisador Responsável:** \_\_\_\_\_

**Assinatura**

**do Professor (a) Orientador (a):** \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 02 – CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO



CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pelo pesquisador (a) - **(ELANE LIMA DE MIRANDA)** - dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

LOCAL E DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**NOME DA CIDADE:** \_\_\_\_\_

**NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL (menor de 21 anos):**

**Nome por extenso:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_