

ESCUITA ATIVA E AMOROSA: TECENDO REDES DE PROTEÇÃO ENTRELAÇADAS COM AS VOZES DA RESILIÊNCIA E DA COMPLEXIDADE

Professora Dr.^a Eliane Cleonice Alves Precoma, Núcleo de Estudos de Pedagogia
Social-UFPR, elianeaprecoma@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho apresenta reflexões teórico-práticas relacionadas à concepção da escuta ativa e amorosa de crianças, adolescentes, familiares, população em situação de rua, profissionais das redes de proteção à criança e ao adolescente. As vozes destes sujeitos protagonistas são apresentadas à luz de uma tessitura em redes, desvelando a complexidade das situações de vulnerabilidade pessoal e social às quais crianças, adolescentes, famílias e população em situação de rua estão submetidas. As vozes destacadas também revelam denúncias, críticas e fatores de proteção associados à resiliência. Escolas, universidades, diversos setores do Estado, organizações comunitárias, organizações não-governamentais, diferentes setores da produção de bens e serviços são convocados a contribuir para elaborar ações, projetos e programas intersetoriais, para propor políticas públicas que superem as concepções fragmentárias de gestão e possam propor ações complexas e intersetoriais para demandas que na sua gênese são complexas.

Palavras-chave: escuta ativa, amorosidade, redes de proteção, resiliência, complexidade.

1. Tecendo redes

A partir de minha atuação como educadora, professora e pesquisadora no campo de formação e atuação de professores, e especialmente em projetos¹ e ações relacionados à prevenção de violências contra crianças, adolescentes e suas famílias, é possível analisar que um dos desafios contemporâneos dos processos relacionados à formação humana, e especialmente à formação e atuação de redes de proteção na área da infância e da adolescência, refere-se à necessidade de ouvir de forma atenta, acolhedora e afetiva as vozes de crianças, adolescentes e as de suas famílias. As propostas tradicionais de Escola e Universidade e ainda de Projeto Histórico de Sociedade, por vezes impostas e vivenciadas como espaços adultocêntricos de formação e de construção de conceitos têm impedido que nossas crianças e adolescentes exercitem suas vozes. Javier Naranjo revela as concepções das crianças sobre várias expressões, tal como a definição de adulto apresentada por um menino: “*Adulto, pessoa*

¹ Os projetos de ensino, pesquisa e extensão que coordenamos buscam dialogar com as demandas da sociedade, especialmente aquelas apresentadas por crianças, adolescentes, famílias, população em situação de rua, profissionais que atuam em diferentes redes de proteção, professores, pedagogos, educadores sociais, conselheiros tutelares, dentre outros.

que toda coisa que fala, vem primeiro ela”(Andrés Felipe Bedoya, 8 anos)” (NARANJO, 2013, p.20). Exercer a voz e a vez implica em exercício singular de existência e ainda, o exercício de desenvolvimento de autonomia moral e intelectual, de construir via linguagem, relações democráticas e cidadãs. Com vistas à superação dos modelos adultocêntricos e tradicionais, múltiplos projetos nacionais e internacionais têm considerado “o princípio pedagógico-social da voz e vez” (FREIRE, 1987; 1997) dos sujeitos, considerados como protagonistas de suas próprias vidas e comunidades, potencializando processos individuais e coletivos de compreensão e complexidade humanas (MORIN, 1997; 2000; 2011; 2014; 2015) e relacionados à resiliência (PRECOMA, 2011, PRECOMA, ASSIS, 2013).

O projeto de Extensão Universitária: “Fortalecimento das Redes de Proteção à Infância e à Adolescência: a abordagem do Protagonismo Juvenil e Familiar” (PRECOMA; SÁ, 2015)² que coordenamos na UFPR, em parceria com diferentes instituições, busca construir sua metodologia por meio do diálogo acolhedor com os vários sujeitos protagonistas das redes. O referido Projeto está relacionado aos resultados qualitativos de nossa Pesquisa de Doutorado, na qual investigamos as representações de violência e de resiliência reveladas por crianças, adolescentes e suas famílias (PRECOMA, 2011). Nossas ações e reflexões teórico-práticas são orientadas especialmente por princípios pedagógico-sociais que fundamentam a *Pedagogia dos Sonhos*, proposta e vivenciada pelo Filósofo e Educador brasileiro Fernando Francisco de Gois³ (GOIS, 2012), e também pelos princípios preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que por sua vez, compreende a criança e o

² As ações do referido Projeto foram desenvolvidas desde meados do ano de 2011, inclusive com a proposição pública, em Evento de Extensão Universitária, intitulado: “Tecendo redes de proteção”, em 2012, da composição da Comissão para o Fortalecimento das Redes de Proteção à Infância e à Adolescência. A Comissão de caráter intersetorial e interdisciplinares, no período de 2012 a 2015, contou com a participação de representantes de diferentes instituições que atuam na área da Infância e da Adolescência, tais como professores e alunos da UFPR, da Comissão da Criança e Adolescente da OAB-PR, Conselho Tutelar de Curitiba, Rede Integrada de Abrigos, Associação Iniciativa Cultural, escolas públicas, dentre outras instituições.

³ Filósofo com especialização em Psicopedagogia, atuando há mais de 30 anos na área da Infância e Adolescência e com a População em Situação de Rua. Co-fundador da Chácara Meninos de 4 Pinheiros e da Fundação Meninos e Meninas de Rua Profeta Elias. Atuou como Coordenador da referida instituição desde sua fundação, em meados de 1990 até fevereiro do ano de 2015. Desenvolveu abordagens de rua e acolhimento de crianças, adolescentes e suas famílias. Articulador de redes de proteção às crianças e aos adolescentes em Curitiba e Região Metropolitana, no Estado do Paraná e em outras regiões de nosso país. Elaborou as 4 ferramentas pedagógicas da Pedagogia dos Sonhos. No decorrer do ano de 2015 desenvolveu Oficinas dos Sonhos junto à população sem situação de rua na cidade de São Paulo e junto aos convivente da Casa Restaura-me, organização não-governamental localizada na região do Brás em São Paulo, motivando os sonhos da população em situação de rua.

adolescente como sujeitos de direitos e deveres, em situação peculiar de desenvolvimento, portanto, são consideradas como prioridade absoluta. Nossas propostas de extensão, ensino e pesquisa primam pela construção dialógica com diversos atores sociais. Para tanto, também buscamos dialogar com os princípios pedagógicos do Educador brasileiro Paulo Freire e com algumas das múltiplas reflexões suscitadas pelo Pensador francês, Edgar Morin no processo de elaboração da Teoria da Complexidade. Nossos diálogos e buscas são permeados com os fluxos das energias dos escritos poéticos de Cora Coralina (2001), escritora e poetisa brasileira, compartilhamos também os olhares pelos singulares de Manoel de Barros (2010) e Mario Quintana (2006), poetas brasileiros. Em nossas caminhadas, também dialogamos com Eduardo Galeano (2000), escritor e poeta uruguaio, dentre outros.

No presente trabalho construo uma tessitura de redes, destacando as vozes das crianças, adolescentes e suas famílias, assim como as vozes de pessoas que se encontram em situação de rua e de profissionais que atuam nas redes de proteção. Revelo suas representações de violência, mas especialmente suas representações e reflexões sobre os processos de superação de violência, ou seja, suas vozes são carregadas de resiliência - em conexões com trajetórias de vida que ao mesmo tempo são encantadoras, complexas, singulares e resilientes. Este trabalho pretende revelar algumas das dimensões de nossas ações e projetos que visam tecer redes, algumas entrelaçadas com pontos delicados e singulares, outras com pontos e tecidos que agrupam, agregam e possibilitam a construção de novos sonhos. Tecer redes é tradição familiar iniciada por meu avô Acylino Alves, que tecia suas redes de pesca, para alimentar e proteger a família amada. O ponto da rede de meu avô parecia o mesmo, mas sua sabedoria tecida na vida revelava os nuances do clima e os jeitos especiais de pescar, compartilhar e amar. Minha mãe, Terezinha Alves, teceu e tece todos os dias as redes de afeto, utiliza o *ponto rede*, que é do feitio do crochê, mesclado com o *ponto altíssimo* com seus quitutes entrelaçados e recheados de escuta atenta, amor e sorrisos.

2. A escuta ativa e amorosa

Consideramos de fundamental importância descrever como temos desenvolvido os processos de escuta ativa e amorosa de crianças, adolescentes e suas famílias, assim como de outros interlocutores. A escuta ativa tem como princípio orientador a proposta de que o adulto mediador, ou a criança e o adolescente, proponha a escuta da voz do outro, de forma integral e acolhedora, isto exige de quem ouve disponibilidade de tempo

e também uma postura de não-julgamento do que é dito por nosso interlocutor. Nos processos de escuta ativa e amorosa, quem ouve vivencia o exercício do despojamento de seus conceitos ou pré-conceitos. Ouve e acolhe. Quem conta sua história pode revisitar seu passado, reorganizando o pensamento por meio de palavra, das pausas e dos silêncios. Quem ouve pode reorganizar seu sentimento de acolhimento. Em algumas situações de escuta ativa e amorosa, quem conta sua história de vida, ou o fato presente, solicita de quem ouve suas reflexões, suas palavras, e neste momento, a escuta ativa, transforma-se em *diálogo amoroso*, pois quem ouve também tem histórias para contar. Dialogamos com a *amorosidade* revelada nas obras e projetos coordenados por Paulo Freire (1987; 1997), ao lembrarmos de que a condição humana e a prática educativa são constituídas pela amorosidade de ser e estar no mundo.

No processo da escuta ativa, o diálogo amoroso não pretende ser prescritivo ou moralista e sim, o encontro de duas pessoas que constroem diálogos sobre sua própria existência. Em outras palavras, quem ouve não deve se preocupar em dar conselhos ou diretrizes para a vida do outro. Uma abordagem possível e que temos exercitado ao longo destes anos é apresentar perguntas para que a própria pessoa as responda, não de forma imediata, mas consigo mesma. Isto possibilita inclusive que a pessoa elabore suas próprias perguntas. Em muitos momentos, o diálogo amoroso transforma-se em silêncio frutífero para o encontro singular consigo mesmo – como momento reflexivo de auto-conhecimento. Em outros momentos, a escuta ativa e amorosa pode ser reveladora de conflitos internos tão intensos que o nosso interlocutor interrompe seu discurso. Ele ou ela precisa de um tempo. Depois em outro momento, revela que agora se sente mais à vontade para contar sua história. Em diferentes encontros, a escuta ativa e amorosa reveste-se de sorrisos, abraços, apertos de mão, suspiros – reveladores do encontro singular das pessoas envolvidas. Encontros carregados de histórias de vida e energias, muitas delas, marcadas pela dor das violências sofridas, das ausências de familiares, da doença, da violação de direitos fundamentais. Percebemos que na escuta ativa e amorosa ocorre, como processo dialógico, a *tomada de consciência* – que revela a dor, mas também indica os caminhos do amor, da superação da dor. Tal superação pode ser construída na e pela Pedagogia dos Sonhos, proposta e vivenciada por Fernando Francisco de Gois (GOIS, 2012), que estimula seus interlocutores, crianças, adolescentes, familiares, profissionais das redes, população em situação de rua – com a seguinte questão: “Qual é o seu sonho?”. A escuta ativa e amorosa proposta por Gois (2012), e que também temos vivenciado com nossas crianças, adolescentes e diferentes

interlocutores, possibilita a partir da escolha do sonho, a elaboração singular de projetos de vida e ainda, da identificação de quais caminhos precisamos trilhar para alcançar o sonho, transformando-o em realidade. Em recente entrevista, Fernando Francisco de Gois afirma:

A ferramenta **escutar** nos revela que quem não consegue ouvir também não consegue dialogar, esta ferramenta é importantíssima na nossa vida, se faz necessário ouvir a nós mesmos e os outros. Mas é preciso sempre ouvir com qualidade. Uma boa escuta ajuda na diminuição dos problemas do outro. (Entrevista com GOIS realizada em março, 2016, grifos nossos).

A escolha dos sonhos solicita “*um encontro consigo mesmo*” e com a história familiar, por exemplo, as crianças e os adolescentes em situação de acolhimento definem como sonho – rever e conviver com suas famílias, eles escolhem também suas profissões como: ser professor, advogado, policial militar, reciclador de materiais recicláveis, médicos, jogadores de futebol, dentre outras profissões.

Com a população jovem e adulta em situação de rua, Gois (2016) revela em entrevista: “*A maior parte dos moradores em situação de rua vivenciou um conflito com a mãe, sentem muita falta da mãe, que em muitos casos, adoeceu e morreu, então os filhos vão morar na rua*” (Entrevista realizada em março, 2016). Os sonhos que Fernando de Gois incentiva nas “Oficinas dos Sonhos”, são instigantes e constituídos deste reencontro com a história pessoal e familiar, muitos jovens e adultos sonham rever e conviver com suas famílias, formar suas próprias famílias, casar e ter filhos, ter um quarto para se abrigar, ter uma casa, perdoar um parente, conseguir um emprego, voltar a estudar, viajar, dentre muitos outros sonhos. A escuta ativa e amorosa como ferramenta pedagógica proposta pela Pedagogia dos Sonhos (GOIS, 2012) é constituída por dimensões importantes no e para o desenvolvimento humano, tais como a escuta individualizada, vivência do diálogo, alteridade, acolhimento, construção da identidade, vivência da solidariedade, sentimento de pertença a um grupo, resolução de conflitos, pró-atividade, vivência de fatores de proteção, estabelecimento de vínculos afetivos, exercício do respeito à diferença e da tolerância, possibilidade de exercício da resiliência pessoal e comunitária, tomada de consciência sobre direitos e deveres, tomada de decisões sobre os sonhos e projetos de vida, protagonismo de crianças, adolescentes, jovens e adultos diante dos desafios de suas vidas, comunidades, sociedade, planeta. Tais dimensões constituintes e constituídas do ser humano, que é recheado por suas inquietudes e contradições, do fluir da existência na sua inteireza, como ressalta Maria Cândida de Moraes:

Experimentar o fluxo é como estar fluindo, flutuando, com o espírito feliz, liberto e inteiro naquilo que está sendo realizado, consciente dos desejos e das potencialidades em relação aos desafios que se apresentam. Ao nos sentirmos em fluxo temos o controle da nossa energia psíquica. Não estamos divididos. Tudo que estamos realizando acrescenta mais ordem à consciência e sentimos inteireza em nosso *sentipensar*. (...) Acreditamos que experimentar o fluxo é uma maneira de cultivar a inteireza humana, de valorizar a escuta inclusiva e a percepção da totalidade humana, fazendo justiça ao todo que somos nós. (MORAES, 2003, p. 63).

A escuta ativa e amorosa implica na experiência do fluxo como essência da vida e também a busca da compreensão mútua diante dos desafios, encantos e desencantos presentes em nossas vidas. Neste sentido, Edgar Morin nos instiga a refletir sobre ensinar a viver:

Viver nos confronta incessantemente com o outro, o familiar, o familiar, o desconhecido, o estrangeiro. Em todos nossos encontros e nossas relações temos necessidade de compreender o outro e de ser compreendido pelo outro. (MORIN, 2015, p. 25-26).

No processo de auto-compreensão e da compreensão do outro, a escuta ativa e amorosa, constitui-se também como acolhedora de conflitos pessoais, e vai além, pois o “sujeito que exerce sua voz e vez”, realiza denúncias de violação de seus direitos. Nesta dimensão, precisamos considerar a perspectiva do sigilo e da ética, mas dependendo da situação de risco pessoal eminente na qual o nosso interlocutor está submetido, precisamos em diálogo com ele, acionar as redes de proteção. Este contexto revela que a escuta ativa e amorosa pode também ser considerada como diagnóstico pessoal e social para as reais demandas de trabalho preventivo das redes de proteção. Por meio da proatividade de seus atores, profissionais como os pedagogos escolares e sociais, educadores sociais, psicólogos, terapeutas, professores, assistentes sociais, arte-educadores, os jovens e suas famílias protagonistas, acolhem de forma ética e comprometida suas denúncias. A partir das vozes dos sujeitos envolvidos, e de suas permissões para tanto, os atores das redes, que participam em diferentes fóruns de mobilização social, podem propor a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de políticas públicas que considerem, por exemplo, o desafio de enfrentar a complexidade da violação de direitos. Como atores ativos das redes, estimulamos, e poderemos estimular ainda mais, a participação de crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos como sujeitos protagonistas do processo de mobilização, proposição e avaliação das demandas sociais, o que possibilita a co-participação nos fóruns, apresentando suas vozes e propostas. Este movimento de participação democrática demanda de nossa parte, atores das redes, a sensibilização de gestores municipais, estaduais e no âmbito

federal, que não têm se mostrado atentos às verdadeiras demandas das redes de proteção. Neste contexto, consideramos que a escuta ativa e amorosa é instrumento dialógico-democrático, que visa a construção de novas políticas públicas. A escuta ativa e amorosa busca também desvelar as relações de poder instaladas e por vezes, cristalizadas, na gestão das múltiplas redes de proteção.

3. As vozes de crianças, adolescentes, familiares, população em situação de rua, profissionais das redes de proteção

Em um de nossos momentos de escuta ativa e amorosa com crianças e adolescentes, em uma instituição de acolhimento, um menino de 11 anos nos alerta: “Na escola, a professora nunca deixa que eu fale, um dia destes vou perder a paciência com ela”. A escuta ativa e amorosa, revela as denúncias sobre modelos pedagógicos existentes em nossas escolas e universidades. Em outro momento de escuta ativa, uma estudante de 21 anos, de curso universitário relata: “Pedi vistas ao meu trabalho, e ao tentar o diálogo com o professor eu disse ‘É que eu pensei que...’, e o professor lhe interrompeu: ‘Deixe para pensar no doutorado!’ ”. Em encontro de convivência de famílias, promovido por organização não-governamental que acolhe crianças e adolescentes, uma representante de família declara: “Eu já fui na escola de meu filho, mas sempre me senti humilhada, pois eu só ouvi reclamações sobre ele”. Em seminário sobre atenção integral às famílias, assistentes sociais alertam: “As famílias não aderem ao plano individual!”. No mesmo evento, um representante familiar questiona: “Por que as famílias não aderem ao plano? Será que nossa linguagem não está centrada na dimensão técnica? Nós escutamos as famílias?”. Em escuta ativa e amorosa de jovem de 30 anos, em situação de rua na cidade de São Paulo, ele ressalta:

Os políticos e a sociedade não querem saber de nossa real situação, somos tratados como lixo, mas eu não me considero assim, sou pessoa, e lhe digo mais, estou deitado na calçada, mas não estou morto. (Escuta de ativa, M, 30).

Estas vozes podem suscitar a elaboração de múltiplas questões, no presente trabalho, apresentamos algumas problematizações, com o cuidado de não ajuizarmos as práticas dos sujeitos envolvidos nos diferentes contextos, mas sim de problematizar as denúncias à luz de uma nova tessitura das redes de proteção. Neste sentido: “Quais outras possibilidades de mediação pessoal e pedagógica podem ser construídas em parceria com as crianças e suas famílias, com a população em situação de rua e os profissionais das redes, com a estudante universitária e seu professor?; “Como nós, mediadores pedagógicos de projetos de ensino, pesquisa e extensão, podemos propor e

discutir outras formas de mediação pedagógico-social, que por exemplo, apostem no protagonismo de crianças, adolescentes, suas famílias, jovens e adultos?"; "As crianças, adolescentes, professores, profissionais, familiares, e pessoas em situação de rua envolvidos nestes relatos participaram de processos de escuta de suas trajetórias e foram mobilizados a realizar tais processos com seus interlocutores?"; "Como os atores das redes de proteção poderiam contribuir para o exercício da voz e vez protagonistas de crianças, adolescentes, familiares, pessoas em situação de rua e profissionais das redes?"; "Quais formas de participação e mobilização social construímos, e ainda precisamos construir, como sociedade civil organizada, para estabelecermos o diálogo com os gestores públicos, no sentido da exigência da garantia dos direitos fundamentais à vida e à dignidade como prioridade no desenvolvimento e avaliação de políticas públicas?". Essas problematizações tecem nossas inquietações pedagógico-sociais, que dialogam com outras vozes acolhidas em processo de pesquisa, como descrevemos a seguir.

4. Representações de violência e resiliência

A violência, como um dos temas do conhecimento social e as historicidades das crianças, dos adolescentes e de suas famílias em situação de risco social foram fundamentais para a definição do foco de nossa pesquisa de doutorado (PRECOMA, 2011). O problema que orientou a pesquisa buscou investigar: *"A partir do julgamento de histórias de violência, quais são as representações reveladas por crianças e adolescentes em situação de risco social? E quais são as representações reveladas por suas famílias?"*. Optamos pela entrevista clínica, proposta por Jean Piaget na fundamentação e na prática do método clínico crítico (PRECOMA; 2011; PRECOMA, ASSIS, 2013). Elaboramos um protocolo inédito que contempla sete histórias de relacionadas ao ciclo de violências que crianças e adolescentes estão submetidas em nossa sociedade. Neste trabalho, destacamos algumas das representações reveladas por nossos entrevistados em relação à quarta história:

História 4 – Violência na Rua – Consumo de drogas

Carlos mora na rua com outros meninos. Numa noite fria, ele sentia muita fome, um grupo de meninos oferece para Carlos um cachimbo para fumar uma pedra de *crack*. Carlos aceita e fuma. (PRECOMA, 2011, p.159, grifos nossos).

Com relação à quarta história as opiniões obtidas nas entrevistas revelam três tipos de respostas, no primeiro tipo, os entrevistados apresentam representações de violência nas quais julgam as atitudes dos meninos que oferecem a droga e descrevem a

condição vulnerável de Carlos; no segundo tipo de respostas, os entrevistados afirmam outras atitudes que Carlos deveria tomar; e no terceiro tipo de respostas, os entrevistados revelam atitudes resilientes que Carlos deveria tomar, como pedir ajuda da família, do conselho tutelar e da polícia. Por exemplo, quando questionado sobre “O que você pensa a respeito desta história?”, D’artagnan⁴ revela sua opinião, afirmando que “aceitar o crack é a única saída” para Carlos, revelando uma representação da vulnerabilidade de Carlos na ótica de D’artagnan, que por outro lado, revela a representação segundo a qual, Carlos deveria resolver a situação de outra forma, ele deveria “estar com a família”, considerado como um fator de proteção relevante:

Ah, ele tava com fome precisava de alguma coisa para distrair a fome e aquele lá o cachimbo de pedra é a única saída dele para passar a fome senão ele ia ficar com fome até a hora dele arranjar comida e ainda tava frio (D’artagnan, 15;11).

Pesquisadora: E existira outra forma dele resolver o problema da fome e do frio?

Estando com a família, se ele tivesse com a família, não tava com frio e com fome, mas também na casa poderia ter comida ou não, (...) também não podia passar fome o tempo todo (D’artagnan, 15;11).

Rango argumenta que Carlos não deveria aceitar a droga, revelando como Carlos poderia viciar-se nas drogas, e também considera que Carlos deve pedir ajuda, indicando que Carlos deve pedir ajuda ao Conselho Tutelar:

Ele não devia aceitá (Rango, 13;4).

Pesquisadora: E por que Carlos não deveria aceitar?

Porque a primeira fumada que cê dá, cê nunca esquece, daí você quer mais, mais, mais até uma hora que você se vicia, daí não tem volta. Tipo um buraco sem fundo. Você vai usando vai acabando. Daí você começa a deve, daí, daí você destrói sua vida (Rango, 13;4).

Pesquisadora: Entendi. Tem um outro menino que eu entrevistei que ele acha que como Carlos estava com fome e frio, e a única opção que ele tinha era aceitar e fumar. Pesquisadora: O que você pensa a respeito desta opinião?

Eu acho que ele devia pedir ajuda (Rango, 13;4).

Pesquisadora: E ele poderia pedir ajuda para quem? Pro conselho tutelar (Rango, 13;4).

Rango revela o ciclo de dependência ao qual o Carlos está exposto, denominando como “buraco sem fundo” referindo-se à condição de dependência química à qual Carlos estaria exposto e à possibilidade da morte como final da história. Vale ressaltar que em muitos casos, nossas crianças e adolescentes morrem em decorrência da dependência química ou são assassinadas por traficantes que cobram dívidas relativas ao consumo de drogas (HISTÓRIAS DE NOSSAS VIDAS, 1999;

⁴ Esclareço que os nomes apresentados a partir deste tópico são nomes fictícios escolhidos pelos próprios entrevistados. A transcrição literal das entrevistas considerou o discurso próprio dos sujeitos.

HISTÓRIAS DE NOSSAS VIDAS II, 2011). Nossa inserção⁵, em abordagem de pedagogia social de rua, na chamada *cracolândia*, na cidade de São Paulo, reafirma a emergência de políticas públicas humanizadas e humanizantes para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que vivenciam o processo de dependência química, e que infelizmente, são cidadãos esquecidos pelo Estado e invisíveis aos olhos da sociedade.

5. Novas tessituras e novos sonhos

“Não te deixes destruir... Ajuntando novas pedras E construindo novos poemas. Recria tua vida, sempre, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça” (Cora Coralina)

Novas tessituras de redes de proteção, de processos de formação humana, de concepções de infância e de adolescência, de famílias, de gestão pública, assim como de sujeitos históricos, cidadãs e cidadãos com suas trajetórias resilientes emergem nas vozes dos sujeitos. As redes de proteção revelam que a escuta ativa e amorosa, assim, como os processos dialógicos têm contribuído para a escolha e o desenvolvimento de sonhos, que em processo, são propostos/vivenciados/refletidos como projetos de vida. Valorizar a história pessoal, familiar e comunitária, implica articulado a outros fatores de proteção, a possibilidade do desenvolvimento integral e saudável de crianças, adolescentes, de suas famílias e das próprias redes protetivas, potencializando a resiliência pessoal, familiar e comunitária (PRECOMA, 2011; PRECOMA, ASSIS, 2013). Escolas, universidades, diversos setores do Estado, organizações comunitárias, organizações não-governamentais, diferentes setores da produção de bens e serviços são convocados a contribuir para elaborar ações, projetos e programas intersetoriais, para propor políticas públicas que superem as concepções fragmentárias de gestão e possam propor ações complexas e intersetoriais para demandas que na sua gênese são complexas, tais como: 1) a prevenção da violência contra crianças, adolescentes, famílias; 2) a superação de modelos corruptos de gestão por modelos de participação efetiva da população no acompanhamento e avaliação da alocação de verbas públicas; 3) políticas públicas que considerem as pessoas em situação de rua como sujeitos de direitos e deveres; 4) elaborar, propor e avaliar políticas de prevenção ao uso de drogas; 5) propor ações para o atendimento integral e humanizado para dependentes químicos, superando as ações incipientes e frágeis de gestões governamentais junto às chamadas

⁵ Participei em outubro de 2015 e março de 2016 de abordagens sociais de rua na cidade de São Paulo. Realizamos desde meados de 2012 abordagens sociais de rua na cidade de Curitiba.

cracolândias; 6) fortalecer as redes de proteção já existentes e estimular a criação de novas redes, desenvolvendo a escuta ativa e amorosa, respeitando as especificidades e as culturas dos territórios, visando construir propostas com os sujeitos, por meio do protagonismo da voz e da vez dos participantes. Enfim,

Precisamos enfrentar a complexidade antropossocial, e não dissolvê-la ou ocultá-la. A dificuldade do pensamento complexo é que deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações), a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição. Mas podemos elaborar algumas das ferramentas conceituais, alguns destes princípios para esta aventura, e podemos entrever o semblante do novo paradigma que deveria emergir. (MORIN, 2011, p.14).

Construir, desenvolver e avaliar de forma protagonista políticas públicas complexas para demandas complexas exigem atitudes de mesma envergadura. Diante deste desafio, poderíamos correr o risco de considerarmos que conhecemos os caminhos, então, é necessário lembrar as palavras do caminhante e educador Fernando Francisco de Gois que *“falar se aprende falando, caminhar se aprende caminhando, amar se aprende amando”*. Nos caminhos desta construção singular-coletiva-protagonista identificamos incertezas (MORIN, 2011; 2015) e desconfiamos que identificaremos outras, que poderão iluminar novas ações em redes, incentivando novos sonhos e projetos de vida. Em outras palavras, assumir o desafio de tecer redes significa enfrentar a complexidade de nossa própria existência, suas dimensões, idiossincracias, permanências e mudanças, dores e amores, tensões e harmonias, e ainda nos exige humildade, paciência e o exercício diário do amor, pois

Encontramos um novo paradoxo. O amor está enraizado no nosso ser corporal e, neste sentido, podemos dizer que o amor precede a palavra. Mas o amor está, ao mesmo tempo, enraizado no nosso ser mental, no nosso mito, o qual supõe, evidentemente, a linguagem, e podemos dizer que o amor precede da palavra. O amor precede da palavra e, ao mesmo tempo, precede a palavra. De resto é um problema bastante interessante, dado que existem culturas onde não se fala de amor. Será que, realmente, nessas culturas onde não se fala de amor, em que o amor enquanto noção não emergiu, o amor não existe? Ou melhor, então será que a sua existência depende do não-dito. (MORIN, 1997, p. 19).

Precisamos vivenciar o amor, por meio da escuta ativa, como enfatiza Fernando Francisco de Gois, quando questionado sobre os papéis das escolas e das universidades como instituições parceiras das redes de proteção, ele enfatiza:

As escolas e as universidades precisam ouvir o povo, ouvir as crianças, as famílias, os pobres, as redes. O trabalho importante da escola e da universidade conviver mais com as dores do povo, convivência com a situação de conflitos e de crise para construir e sonhar um novo mundo que está por vir. (Entrevista com GOIS, março, 2016).

6. Referências Bibliográficas:

- BRASIL. Presidente da República. **Constituição da república federativa do Brasil** 1988.
Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html>.
- _____. Presidente da República. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o **Estatuto da criança e do adolescente**.
- BARROS, M. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010
- CORALINA, C. **Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha**. 8 Ed. São Paulo: Global, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. RJ: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 7. Ed. Porto Alegre: L&PM, 2000.
- GOIS, F. **As quatro ferramentas pedagógicas da pedagogia dos sonhos**. Palestra TED/UFPR, 2012.
- HISTÓRIAS DE NOSSAS VIDAS: Os meninos de Quatro Pinheiros**. Curitiba: Fundação Educacional Meninos e Meninas de Rua Profeta Elias, 1999.
- HISTÓRIAS DE NOSSAS VIDAS II: Os Meninos de Quatro Pinheiros**. Curitiba: Fundação Educacional Meninos e Meninas de Rua Profeta Elias, 2011
- MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. RJ: Vozes, 2003.
- MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1997.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Elaine Lisboa. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- _____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- NARANJO, J. **Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças**. Rio de Janeiro: Foz, 2013.
- PRECOMA, E.C.A.; SÁ, R.A. **Fortalecimento das redes de proteção à criança e ao adolescente: a abordagem do protagonismo juvenil e familiar**. UFPR: SIGEU, 2015-2019.
- PRECOMA, E.C.A; ASSIS, O.Z.M. **Neurobiologia da violência e fatores promotores de resiliência**. Neurociências e Educação. Orly Zucatto Mantovani de Assis (org). Campinas, SP: Book Editora, 2013.
- PRECOMA, E.C.A. **Representações de violência reveladas por crianças, adolescentes e suas famílias em situação de risco social: histórias e caminhos de resiliência**. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Orly Zucatto Mantovani de Assis. Julho, 2011.
- QUINTANA, M. **Da preguiça como método de trabalho**. São Paulo: Globo, 2006.