



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NEUSA MARIA GÓES MARQUES NASCIMENTO

**ADOLESCÊNCIA COM *PRAZO DE VALIDADE*
UM ESTUDO DO IMPACTO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM INSTITUIÇÕES
DE ABRIGO DE SALVADOR**

Salvador
2005

NEUSA MARIA GÓES MARQUES NASCIMENTO

ADOLESCÊNCIA COM *PRAZO DE VALIDADE*
UM ESTUDO DO IMPACTO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM INSTITUIÇÕES
DE ABRIGO DE SALVADOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Joseania Miranda Freitas

Salvador
2005

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação/ UFBA

N244 Nascimento, Neusa Maria Góes Marques.
Adolescência com prazo de validade : um
estudo do impacto da prática educativa em
Instituições de Abrigo de Salvador / Neusa Maria
Góes Marques Nascimento. – 2005.
148 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal
da Bahia, Faculdade de Educação, 2005.

Orientadora: Profa. Dra. Joseania Miranda
Freitas.

1. Assistência a menores – Salvador (BA). 2.
Assistência em Instituições. 3. Menores
abandonados. 4. Educação. I. Freitas, Joseania
Miranda. II. Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 362.73

BANCA EXAMINADORA

NEUSA MARIA GÓES MARQUES NASCIMENTO

ADOLESCÊNCIA COM *PRAZO DE VALIDADE*:
UM ESTUDO DO IMPACTO DA PRÁTICA EDUCATIVA
EM INSTITUIÇÕES DE ABRIGO DE SALVADOR

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação,
Universidade Federal da Bahia, a seguinte banca
examinadora:

Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima _____

Doutora em Saúde Coletiva – Universidade Federal da Bahia

Joseania Miranda Freitas _____

Doutora em Educação – Universidade Federal da Bahia (Orientadora)

Maria de Lourdes Siqueira _____

Doutora em Antropologia – Ecóle des Hautes Etudes em Science Sociales – Paris

Teresinha Guimarães Miranda _____

Doutora em Educação – Universidade de São Paulo

A Walfredo,
que sempre aposta em tudo o que faço,
estimulando-me a não me contentar com pouco.

A meus pais,
que aplaudem incondicionalmente todos os meus feitos.

A Daniela, Joanna e Felipe,
que me oportunizam descobrir, a cada dia, o prazer da maternidade.

Aos adolescentes que cruzaram o meu caminho,
ensinando-me o quanto as coisas simples são significativas.

AGRADECIMENTOS

Elaborar uma dissertação, que em muito se assemelha a gerar um filho, só se viabiliza com o apoio de pessoas que acreditam mais na proposta do que a fragilidade do momento permite ao seu autor. A concretização desta só foi possível com a iluminação divina e a participação de muitos que partilharam os dois últimos anos de minha vida. Daí, meus inúmeros agradecimentos.

A Joseania, que, antes de me conhecer, acolheu este projeto, não só me orientando, mas, sobretudo, incentivando-me a viabilizá-lo.

A Teresa Cristina, que referendou esta escolha e proferiu sugestões significativas.

A Joana Angélica, que me indicou a direção da FACED.

A Graça, Nádia, Valquíria e Kátia, da Pós-graduação da FACED, pelo acolhimento e carinho que sempre me dispensaram.

A Isabel Lima, Sônia Sampaio e Sônia Bahia, pela interlocução no momento de qualificação do projeto.

Às colegas de trajetória, especialmente Gilca Carrera e Isadora Browne, pelo apoio e incentivo.

Ao Centro de Referência do Adolescente Isabel Souto – CRADIS, que, nas pessoas de Ozana Barreto, Helio Freitas e Celina Souza, sempre me abriram as portas.

A todos os meus colegas do CRADIS, pela torcida demonstrada, sobremaneira a Margarida França e Gabriela Ventura, que vivenciaram as alegrias e frustrações de cada encontro grupal.

Às instituições de abrigo, que, nas pessoas de seus diretores e técnicos, permitiram o acesso necessário para descortinar essa prática.

Aos adolescentes envolvidos, pela participação e compromisso.

À Primeira Vara do Juizado da Infância e Juventude, na pessoa de Dr. Amauri Argolo, pelos dados disponibilizados.

A Wal, que, pacientemente, tolerou minhas ausências e ansiedades.

A Déo, Dani, Jô e Lipe, que, pacientemente, ou mesmo impacientemente, me alfabetizaram digitalmente.

A Gabriel e Caio, que me emprestaram a mãe, em fase de amamentação, para alguns momentos de digitação.

A Carolina Andrade e Manuela Jatobá, que me representaram enquanto escrevia.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente com uma idéia, uma palavra, uma referência ou um afago, especialmente a Gilca Carrera e Noemi Santana que, não se limitando a revisarem o texto, sugeriram, torceram, sofreram e vibraram com este empreendimento.

*A dor da gente
É dor de menino acanhado
Menino/bezerro pisado
No curral do mundo a penar
Que salta aos olhos
Igual a um gemido calado
À sombra do mal-assombrado:
É a dor de nem poder chorar*

*Moinho de homens
Que nem jerimuns amassados
Mansos meninos domados
Massa de medos iguais
Amassando a massa
A mão que amassa a comida
Esculpe, modela e castiga
A massa dos homens normais [...]*

Jorge Portugal e Raimundo Sodré

(A Massa)

RESUMO

Esta dissertação analisa concepções históricas e práticas educativas destinadas ao contingente de adolescentes, circunstancialmente institucionalizados em abrigo, em função da perda, definitiva ou temporária, dos vínculos familiares. Este estudo busca desvelar e refletir o impacto dos múltiplos processos educativos que visam à garantia da efetiva assunção da cidadania desses adolescentes, no momento do anúncio da sua desvinculação da instituição de abrigo, em decorrência da maioridade civil. Utilizando o referencial metodológico da descrição etnográfica, este estudo analítico sobre a adolescência inserida no contexto contemporâneo do abandono infanto-juvenil, no município de Salvador, compromete-se a fornecer um relato da expressão de adolescentes no momento do anúncio, expresso explicita ou implicitamente, da desvinculação da instituição de abrigo onde se encontram. A busca da compreensão dessa prática se deu através da lente da historicidade do abandono, a partir da transformação paradigmática do *menor*, como objeto de compaixão/repressão, presente no Código de Menores de 1927 e, na sua reformulação, em 1979, para uma nova concepção, a de sujeitos de pleno direito, através da Lei 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Através dessa legislação, o adolescente, teoricamente, passa a ser concebido como cidadão, fazendo-se necessário redirecionar a prática educativa, instituída com crianças e adolescentes circunstancialmente institucionalizados, para uma *práxis educativa*, que possibilite a educação cumprir seu papel de garantir a formação cidadã necessária ao convívio social igualitário.

Palavras-chave: Adolescência; abandono; institucionalização; educação.

ABSTRACT

This dissertation analyzes educative historical and practical conceptions destined to the contingent of teenagers circumstantially institutionalized in shelter, in function of the loss, definitive or temporary, of the familiar bonds. This study it searches to discover and to reflect the impact of the multiple educative processes that aim at to the guarantee of the effective assumption of the citizenship of these teenagers, at the moment of the announcement that they will be take off the shelter institution, in result of the civil majority. Using the methodological reference of the ethnographic description, this analytical study on the inserted adolescence in the context contemporary of the infant-youthful abandonment, in the city of Salvador, it is committed to supply a story of the expression of adolescents at the moment of the announcement, Express to it explicitly or implicitly, that they will be take off the shelter institution where if they find. The search of the understanding of this practical if gave through the lens of the historical of the abandonment, from the paradigmatic transformation of the minor, as object of compassion/repression, gift in the Code of Minors of 1927 and in its reformation, in 1979, for a new conception, of citizens the by operation of law one, through Law 8,069/90, of the Statute of the Child and Teenagers (ECA). Through this legislation, the teenager, theoretically, passes to be conceived as citizen, becoming necessary to redirect practical the educative one, instituted with children and teenagers circumstantially institutionalized, for a actionable educate, that the education makes possible to fulfill its paper to guarantee the formation necessary citizen to the samey social conviviality.

Key-words: Adolescence; abandonment; institutionalization; education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	COMPARATIVO DA PRÁTICA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ABANDONADOS	24
QUADRO 2	SUJEITOS DA PESQUISA ENVOLVIDOS NO ESTUDO	82
QUADRO 3	NORMAS E ROTINAS INSTITUCIONAIS	93
QUADRO 4	HISTÓRICO INSTITUCIONAL DE ONDINA	95

LISTA DE TABELAS

- TABELA 1 – MOTIVO DO ABRIGAMENTO POR SEXO DA CRIANÇA/
ADOLESCENTE – SALVADOR/2003 43
- TABELA 2 – CRIANÇAS/ADOLESCENTES QUE VIVEM/HABITAM EM ABRIGOS,
POR EXISTÊNCIA DOS PAIS – SALVADOR/2003 45
- TABELA 3 – CRIANÇAS/ADOLESCENTES QUE VIVEM/HABITAM EM ABRIGOS,
POR AUTORIZADOR E POR SEXO – SALVADOR/2003 45
- TABELA 4 – CRIANÇAS/ADOLESCENTES QUE VIVEM/HABITAM EM ABRIGOS,
POR COR E POR SEXO – SALVADOR/2003 46
- TABELA 5 – CRIANÇAS/ADOLESCENTES QUE VIVEM/HABITAM EM ABRIGOS,
POR FAIXA ETÁRIA E POR SEXO – SALVADOR/2003 81
- TABELA 6 – CRIANÇAS/ADOLESCENTES QUE VIVEM/HABITAM EM ABRIGOS,
POR TEMPO DE ABRIGAMENTO E POR SEXO – SALVADOR/2003 82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBIA	Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência
CEEBA	Centro de Educação Especial do Estado da Bahia
CRADIS	Centro de Referência do Adolescente Isabel Souto
DAI	Delegacia do Adolescente Infrator
DPF	Destituição do Poder Familiar
DST	Doença Sexualmente Transmissível
FEBEM	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
FUNDAC	Fundação da Criança e do Adolescente
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
OAF	Organização do Auxílio Fraternal
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Plano Nacional de Desenvolvimento
RDH	Relatório de Desenvolvimento Humano
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	HISTÓRICO DO ABANDONO DE CRIANÇAS NO BRASIL	22
2.1	A TRAJETÓRIA DO ABANDONO	22
2.1.1	Pela salvação das almas	24
2.1.2	Pelo zelo dos corpos	27
2.1.3	Pelo amparo jurídico	29
2.1.4	Pelo Bem -Estar social	33
2.1.5	Pela cidadania	35
2.2	A INSTITUCIONALIZAÇÃO E SUA PRÁTICA EDUCATIVA	38
2.3	A PARTICIPAÇÃO DAS ONGS	47
3	BASES PARA UMA PRÁXIS EDUCATIVA CIDADÃ	51
3.1	UNS SÃO CIDADÃOS, OUTROS NÃO?	51
3.2	A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NA CONTEMPORANEIDADE	60
3.3	A CONQUISTA DA APRENDIZAGEM	60
3.4	APRENDENDO A SER CIDADÃO	62
4	A GALERA INVISÍVEL – ADOLESCÊNCIA INSTITUCIONALIZADA	68
4.1	A OPÇÃO PELO CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA E NÃO DE JUVENTUDE	69
4.2	A DOR DO NÃO SER – MARCA DA EXCLUSÃO NA CONSTRUÇÃO IDENTIFICATÓRIA	72
5	PERCURSO METODOLÓGICO	80
5.1	OS ATORES	80
5.2	A ETNOGRAFIA – DESCORTINANDO A PRÁTICA EDUCATIVA DAS INSTITUIÇÕES DE ABRIGO	86
5.2.1	Coleta e análise das informações	90
5.3	OS ENCONTROS	98
5.3.1	Metodologia utilizada	98
5.3.2	Relato dos encontros	101
5.4	AS VOZES – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO	126
5.4.1	Preservação de vínculos familiares	127
5.4.2	Integração em família substituta	130
5.4.3	Participação da comunidade no processo educativo	132

5.4.4	Preparação gradativa para o desligamento	134
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICES	148

1 INTRODUÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8069/90, promulgada em 13 de julho de 1990, veio ratificar na legislação brasileira as premissas da *Prioridade absoluta*¹ e da *Proteção Integral* previstas na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989, que assegurou a condição plena de direitos a todas as crianças e adolescentes modificando, consideravelmente, a maneira de a sociedade brasileira ver, entender e de agir em relação a estes segmentos sociais.

A partir da superação do paradigma do *menor*, como objeto de compaixão/repressão (MENDEZ, 1998), presente no Código de Menores de 1927 e na sua reformulação em 1979, e da construção de uma nova concepção de garantia plena de direitos, introduzida pelo ECA, em 1990, a criança e o adolescente, teoricamente, passaram a ser concebidos como cidadãos fazendo-se necessário, a partir de então, que as gerações adultas repensem as práticas instituídas para o conjunto dessa população inclusive, para os circunstancialmente institucionalizados observando-se os efeitos nocivos da institucionalização e o impacto dessa prática na possibilidade de uma formação cidadã.

Ainda que tenhamos como marco os pressupostos legais, nesse estudo particularmente, nos inspiramos nas concepções psicossociais de que, para ser cidadão, é preciso assumir a posição de sujeito, de tal forma que nas escolhas, nos processos socioculturais que vivenciam, os indivíduos reflitam o processo mútuo de interferir e sofrer interferências, articulando o agir à capacidade de reflexão sobre este agir. Nesse sentido, afirmamos a Educação como prática libertadora, como requisito primordial para o sujeito conquistar sua própria destinação histórica pela conscientização. (FREIRE, 1979).

¹ Artigo 227 da Constituição Federal de 1988.

No que tange as crianças e adolescentes institucionalizados, defendemos que só através de uma *práxis educativa* que promova a inserção social via formação autônoma e solidária, de modo a suprir a fragilidade social que marca suas trajetórias de vida, é possível para esses sujeitos tornarem-se autores de sua própria história. Por sua vez, a Educação – se garantida como um direito de todos, conforme expressa o princípio da equidade do Art.3 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 – é o elemento que ratifica a filosofia do respeito ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, respeitando as diferenças e singularidades.

Constitui-se em nosso objeto de estudo, a adolescência, na circunstância contemporânea do abandono infanto-juvenil, o segmento que se encontra em processo de desvinculação da instituição de abrigo, por estar prestes a atingir a maioridade civil. A população estudada foi composta por jovens entre 16 e 18 anos de idade, institucionalizados, por motivo de suposto abandono, na cidade de Salvador.

Ainda que nesse estudo, a idade dos sujeitos seja uma importante categoria analítica, conceituamos adolescência, de modo geral, como etapa central do desenvolvimento humano, como um conjunto de aspectos que perpassam não apenas pelas mudanças biológicas, mas, como um período entre a infância e a adultez no qual as desigualdades culturais e sociais também se refletem profunda e aceleradamente.

Visto ser as características tipicamente humanas resultantes da interação do homem e seu meio sociocultural, consideramos que o psiquismo do adolescente e o contexto sócio-histórico no qual está inserido participam em estreita relação do processo de desenvolvimento do sujeito em questão, determinando quem é e o que poderá ser. Nesse sentido, criticamos a “rotinização” excessiva praticada nas instituições de abrigo, posto que desrespeitam e destroem a subjetividade, passível de ser construída nessa interação.

Na condição específica de adolescentes em processo de desvinculação de instituições, cuja prática instituída limitou não apenas seu espaço físico, mas, principalmente, as relações de convivência e aprendizagem, o desfecho da adolescência e o ingresso na etapa adulta requerem, nesse momento, um conjunto de ações, diga-se não planejadas pelas instituições, que provenham a autonomia necessária, a auto-sustentação. Em face das atuais restrições e exigências de formação e profissionalização que perpassam um contexto globalizante, abre-se uma lacuna a ser preenchida repentinamente na vida desses adolescentes, educados para obedecer, esperar e não para decidir.

O histórico de rupturas, precoces, dos vínculos familiares, que subverteram a possibilidade de inscrições em estruturas produtoras de sentido desses adolescentes torna-os emudecidos e invisíveis diante das decisões e ações sociopolíticas posto que cada geração constrói uma identidade consoante com sua própria história e com uma promessa ideológica, confirmando, reformulando, ou mesmo revolucionando, através de ações e reações (ERICKSON, 1976), podemos afirmar que as expectativas demonstradas por esses adolescentes contêm, em sentido ideológico, uma avaliação de sua história e uma incompatibilização dessa história com seus desejos.

Ao ressaltarmos o abandono infanto-juvenil como uma realidade irrefutável na história das sociedades, desde épocas remotas, visto que crianças e adolescentes, quase sempre de origem pobre e excluída, foram negligenciados no cuidado e atenção de que necessitam, voltamo-nos para os objetivos institucionais da atualidade, ante a nova perspectiva do direito, avocando para uma resignificação das práticas de atendimento a crianças e aos adolescentes em situação de abandono, de modo a estender a discussão para a sociedade mais ampla.

Aliás, essa é uma tendência dos estudos realizados nas últimas décadas sobre a história social das crianças e dos adolescentes tutelados e as políticas públicas de proteção vigentes, os quais inspiraram nossa experiência na escuta de adolescentes em tal condição e suscitaram o

desejo de encarar, analisar e atualizar o tema, trazendo à esfera acadêmica a reflexão sobre a prática educativa desenvolvida nas Instituições de Abrigo de Salvador.

O empenho em nos aprofundarmos na compreensão desta problemática foi crescendo à medida que nos deparávamos, no atendimento psicológico institucional, como psicóloga do Centro de Referência do Adolescente Isabel Souto (CRADIS), com situações em que adolescentes apresentavam sintomas de intensa angústia e ansiedade ao perceberem o anúncio de sua desvinculação. O que observamos foi uma considerável apatia em lugar da satisfação pela conquista da *liberdade*, o que denunciava a impossibilidade de exercê-la.

Em face do turbilhão de mudanças que ora se vivencia e aos questionamentos sobre a real possibilidade da sociedade oferecer uma condição cidadã para esse contingente, propomos-nos responder a indagação levantada neste estudo que diz respeito ao **impacto da medida de institucionalização de crianças e adolescentes na estruturação identitária e nas trajetórias de vida destes indivíduos, quando do anúncio de sua desinstitucionalização, em decorrência da maioridade civil.**

Nesse contexto complexo de inconsistências e questionamentos, torna-se justificável buscarmos novas formas de ver a questão da prática educativa com esses adolescentes, circunstancialmente institucionalizados, sob a ótica deles próprios, levando em consideração que acolher, escutar, compreender e educar adolescentes, são tarefas difíceis e complexas, que requerem revisão constante, em qualquer circunstância, sobretudo quando esses indivíduos se encontram nas condições descritas neste estudo.

Nessa perspectiva cidadã, que nos levou ao envolvimento com essa demanda macrossocial, comprometemo-nos a, dentro dos princípios da ética científica e do respeito aos direitos fundamentais do ser humano, trazer ao ambiente acadêmico esta ignorada e inquietante problemática que muito interessa à educação.

A escolha pelo referencial metodológico da **descrição etnográfica** que priorizamos nesse estudo, foi um importante instrumento que buscou dar evidência aos adolescentes tutelados de Salvador e seu respectivo mundo que é de pouco conhecimento da comunidade acadêmica bem como da sociedade em geral. O discurso dos atores participantes sobre seus sentimentos, percepções e expectativas, são em si mesmos os subsídios para uma *práxis educativa*, concebida por Imbert (2003) como um fazer de aprendizagens e saberes capazes de promover a autonomia.

A presente dissertação compreende cinco capítulos, seguidos das considerações finais. Após este capítulo introdutório, o capítulo dois busca referenciar-nos, através da lente da historicidade, para o entendimento das possíveis causas do abandono e das soluções apresentadas pelo Estado e pela sociedade civil em momentos diferenciados da história brasileira, mas sempre balizadas em práticas institucionalizantes.

No capítulo três nos dedicamos à discussão de idéias e propostas para estruturação de uma *práxis educativa*, através da implementação dos princípios de identidade, autonomia e solidariedade, que, respeitada tanto pelas instituições de abrigo como pela escola regular possa garantir a formação cidadã, de responsabilidade da educação.

O capítulo quatro aborda a nossa opção pelo conceito de adolescência e os aspectos teóricos das concepções desenvolvimentistas, que caracterizam essa etapa como primordial na construção da identidade humana, marcada pela vulnerabilidade das incertezas. Nos estudos do desenvolvimento humano, pudemos constatar que os sujeitos adolescentes, privilegiados atualmente por legislação específica, são possuidores de sentimentos e pensamentos, de dúvidas e contradições próprias, pertinentes a essa fase, requerendo apoio incondicional para a constituição de sua identidade. Ainda, neste capítulo, ressaltamos o conceito de exclusão, cuja concepção distingue uns sujeitos dos outros, através de processos sociais que fragilizam e subvertem a construção da identidade dos estigmatizados.

No capítulo cinco, explicitamos - fundamentados nos elementos teórico-metodológicos da descrição etnográfica - a trajetória percorrida para identificarmos, captarmos e transpormos a ótica dos sujeitos envolvidos. Para darmos conta desta proposta, entrevistamos dezoito adolescentes em vias de desinstitucionalizarem-se e realizamos oito encontros grupais, buscando, através dessa vivência pessoal e interpessoal, levantar questões que os conduzissem à reflexão. Para identificarmos a eficácia da prática educativa dessas instituições junto a seus abrigados, analisamos, a partir dessas falas, quatro princípios preconizados pelo ECA para as instituições de abrigo: preservação de vínculos familiares, integração em família substituta, participação da comunidade no processo educativo e preparação gradativa para o desligamento.

Através deste documento-denúncia, enfim, temos clareza de não estarmos interferindo, como gostaríamos, para que crianças e adolescentes não precisem ser institucionalizadas, mas esperamos estar contribuindo para que, caso inevitavelmente o sejam, tenham nesse sistema a segurança de estarem construindo a melhor saída possível.

2 HISTÓRICO DO ABANDONO DE CRIANÇAS NO BRASIL

2.1 A TRAJETÓRIA DO ABANDONO

O abandono de crianças é um fenômeno presente em todas as épocas, com variações de causas e circunstâncias. Na Grécia Antiga, vários mitos fizeram referência a crianças abandonadas por seus pais ao nascer. Júpiter, deus da luz, por exemplo, fora abandonado, mas recolhido e criado por pastores; Póseidon, deus das águas, fora abandonado, mas criado e protegido por uma ama. Abandonados, também, foram os gêmeos Rômulo e Remo, filhos do deus Marte, que, salvos, ainda bebês, e amamentados por uma loba, foram criados por um pastor e, tempos depois, fundaram a cidade de Roma.

Nos escritos do Antigo Testamento encontram-se registros de abandono, como o de Ismael, filho de Abraão e de sua escrava Agar, que foi enjeitado e colocado sob um arbusto no deserto, com risco de morrer de sede e de fome, sendo salvo por Deus com incumbência de tornar-se líder de seu povo². Outro exemplo amplamente conhecido na história ocidental é o de Moisés, abandonado à beira do rio Nilo numa cesta de vime, que fora recolhido pela filha do faraó, possibilitando ao mesmo, *coincidentemente*, ser criado e amamentado por sua mãe biológica, serva da filha do faraó.

Marcílio (1998) chama a atenção para o fato peculiar de que, nas narrativas das trajetórias dos enjeitados mitológicos ou bíblicos, após o abandono, há sempre alguém que os salva e promove uma ascensão em seu destino, propagando, assim, dogmas e paradigmas, que permeiam o imaginário coletivo até nossos tempos, relacionados à possibilidade de o abandonado, além de sobreviver, tornar-se herói.

² História bíblica, narrada no livro de Gênesis, capítulo 21, versículos de 8 a 23.

Tais paradigmas não coincidem de modo mais amplo, com o legado dos riscos e conseqüências que podem se associar à situação do abandono. As seqüelas não estão relacionadas apenas com a superação ou não, dos indivíduos que sofreram o abandono, mas, terminam por provocar em todos os envolvidos – no que abandona, no abandonado, no que ampara – um sentimento de culpa, de impotência, se a circunstância de abandono não se converte em êxito para o que fora abandonado.

Num ponto se coadunam as peculiaridades históricas da prática universal do abandono de crianças: no exercício incondicional do poder do adulto. Na Grécia Antiga, por exemplo, o poder dos pais sobre os filhos era absoluto. O abandono era uma alternativa admitida e aceita, assim como a comercialização ou o infanticídio de crianças portadoras de uma deformidade ou oriundas de famílias pobres. Com a difusão do cristianismo no Império Romano, o quadro não se alterou muito, visto que a Igreja sempre tratou a pobreza com muita condescendência.

Para um maior entendimento das correlações de poder que se estabelecem no ato de abandonar, nesse estudo, conforme faz Silva (1997), tomamos da Sociologia o conceito de abandono como retirada das condições básicas para o exercício da cidadania, derivando o processo de marginalização social e, da Psicologia, o conceito de abandono como perda das figuras parentais responsáveis pelos cuidados infantis e referências identificatórias.

Essas concepções facilitam a análise dos mecanismos instituídos historicamente pelas sociedades para responder ao abandono, isto é, elucidam os modelos de assistência que se modificaram conforme as ideologias predominantes de cada época, as quais influenciaram concepções e práticas destinadas a um segmento societário específico: os que foram renunciados pela família de origem.

Reportando para o caso brasileiro, no período inicial da colonização, por exemplo, a assistência aos abandonados, ou seja, às crianças cujos pais ou parentes não assumiam e que as instituições jesuíticas não protegiam, esteve a cargo do poder público, através da Câmara

Municipal. Marcílio (1998) salienta, referindo-se à Companhia de Jesus – instituição responsável pela educação no Brasil até o século XVIII –, que: “[...] durante todo o tempo em que estiveram no País e tiveram a hegemonia educacional da infância brasileira, os Jesuítas nunca criaram uma instituição destinada à educação da infância desvalida e desamparada [...]” (p.131), diferentemente da forma como lidaram com os orfãos portugueses e as crianças indígenas, por serem considerados puros e inocentes.

Em relação aos discursos que refletem o pensamento predominante sobre a infância e a adolescência como categoria social e jurídica, com base ainda nos estudos de Marcílio (1998) e Silva (1997), pudemos delimitar alguns parâmetros que se foram amoldando e modificando ao longo da história do Brasil, como demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 1 – COMPARATIVO DA PRÁTICA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ABANDONADOS

PERÍODO	ENFOQUE	PRÁTICA INSTITUCIONAL
1500-1874	Salvação da alma	Rodas dos Expostos
1874-1922	Zelo pelo corpo	Asilos e Internatos
1924-1964	Amparo jurídico	Educandários de ofícios/SAM ³
1964-1990	Bem estar social	FUNABEM / FEBEM ⁴
1990 até os dias atuais	Cidadania	Abrigos ⁵

2.1.1 Pela salvação das almas

Ao focalizarmos o percurso histórico das instituições que visavam os cuidados de crianças pobres, fossem elas órfãs, abandonadas ou apartadas das famílias de origem, defrontamo-nos com o seguinte panorama: essas instituições tiveram sua origem no Brasil colonial, foram denominadas casas de recolhimento de órfãos e foram inspiradas nos princípios cristãos e beneficentes.

³ Serviço de Assistência ao Menor.

⁴ Fundação Nacional de Bem Estar do Menor e Fundação Estadual de Bem Estar do Menor.

⁵ Como medida de proteção prevista pelo ECA

De acordo com a divisão clássica da assistência brasileira, instaurou-se no Brasil Colônia o período de base filantrópico-caritativa, caracterizado por um sistema assistencial, concretizado em obras sociais, caritativas e beneficentes, e fundamentado em princípios religiosos de salvação de almas. Marcílio (1998) aponta que o “[...] o assistencialismo dessa fase tem como marca principal o sentimento de fraternidade humana, de conteúdo paternalista de inspiração religiosa, sem pretensões a mudanças sociais” (p. 134).

Essa fase filantrópico-caritativa foi, então, marcada por uma preocupação em salvar almas, evitando que, com o infanticídio, crianças morressem antes de serem batizadas. Nos registros e batistérios das crianças recolhidas, encontra-se a força dos dogmas da igreja católica nos nomes e sobrenomes dados às mesmas: todos se relacionavam a santos da fé local ou do dia do calendário. Visto ser nessa época o abandono, de recém-nascidos jogados à rua, o fenômeno responsável por preocupantes índices de infanticídio e o recolhimento em regime de internamento, tal prática tornou-se a garantia da sobrevivência de muitos, através da contratação das chamadas amas-de-leite mercenárias.

Em 1828, através da Lei dos Municípios, a obrigação de cuidar dos deserdados da sorte foi repassada para as Santas Casas de Misericórdia, que absorveu o modelo já empregado na Europa colonialista, denominado Roda dos Expostos. O nome “Roda dos Expostos” foi associado ao modelo arquitetônico do instrumento por meio do qual as crianças eram entregues à instituição. Na descrição de Marcílio (1998, p. 57):

O nome *Roda* – dado por extensão à casa dos expostos – 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 na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criancinha que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido.

A intenção desse procedimento era manter o total desconhecimento da responsabilidade e iniciativa de quem abandonava a criança bem como preservar o seu regime

de funcionamento interno, que era marcado por restrito contato dos expostos com o mundo externo e por princípios educativos predominantemente religiosos.

A primeira Roda, datada de 1726, e uma das últimas a ser fechada, foi inaugurada na cidade de Salvador, persistindo nesta capital até 1950. Em todo o Brasil foram totalizadas quinze unidades, com o objetivo de acolher crianças que precisavam ser ocultadas, para que *a desonra de suas origens* não fosse revelada.

Nessa prática do abandono, os pobres se respaldavam na miséria e a elite, nos valores de honra e vergonha, em voga. De acordo com Lima e Venâncio (1991, p. 67), a Roda dos Expostos foi procurada tanto por: “[...] pessoas pobres sem recursos para criar os filhos, como por mulheres de elite que não podiam assumir um filho ilegítimo ou adúlterino, como também, por senhores que abandonavam crianças escravas e alugavam suas mães como amas de leite”.

O declínio do modelo escravista como sistema de trabalho no Brasil, que se inicia com o decreto de 1831, efetivado em 1850, o qual extinguiu o procedimento do tráfico de escravos, também interferiu no trato de crianças e adolescentes negras e pobres, sobretudo através da Lei do Ventre Livre, de 1871, quando anunciou a possibilidade do não-escravismo para os neonatais, conforme nos subsidiam Lima e Venâncio (1991, p. 63):

O texto da lei declarava em seu artigo 1º, livres os filhos da mulher escrava, determinando que ficassem em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais seriam obrigados a criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando a essa idade, o senhor teria a opção de continuar a utilizar-se dos serviços do *menor* até que este completasse 21 anos ou entregá-lo ao Estado, recebendo uma indenização.

A promulgação da lei do Ventre Livre, que declarava os recém-nascidos livres, mantendo, entretanto, seus pais no cativeiro, fez com que crianças filhas de mãe escrava perdessem condições asseguradas de moradia e alimentação em troca de uma promessa inverídica de liberdade. No caso das crianças cedidas ao Estado pelos senhores, caberia ao

governo encaminhá-las a estabelecimentos públicos, ficando o direito e a fiscalização dos mesmos a cargo dos juízes de órfãos.

Lima e Venâncio afirmam também, que há um contrasenso na “libertação dos nascituros” frente à transformação do sistema escravista brasileiro. Ao nos defrontarmos com um número ínfimo de crianças confiadas ao governo, – menos de 1% – observamos que a quase totalidade permaneceu em estado de escravidão até a libertação de seus pais, em 1888, com a promulgação da Lei Áurea. Nesse momento, a infância afrodescendente, que dantes era minoria entre os acolhidos, face ao interesse do sistema escravagista em mantê-los como força de trabalho gratuita e garantida, com o declínio da escravidão passou a engrossar o número de enjeitados, modificando o panorama das entidades quanto à cor da epiderme.

2.1.2 Pelo zelo dos corpos

O final do século XIX, que foi marcado pela mudança nas relações de trabalho pela utilização de mão-de-obra assalariada em lugar da escrava, pautava-se na teoria eugenista que considerava a etnia afrodescendente como fator de desvalia, um incentivo à política de imigração, com o intuito de promover o *branqueamento racial* como forma de evolução social.

As conseqüências nesse período, da prevalência ideológica da *superioridade da raça*, contribuíram com a consolidação de nomações pejorativas como as de *vadios e moleques*⁶, que fizeram alusão às populações infanto-juvenis que peregrinavam pelas ruas transformando-os em estorvo social. As crianças e adolescentes, desvalidos e desprotegidos, sem ocupação, sobretudo negros e pobres, transformaram-se em moradores de rua dos contextos urbanos principalmente das cidades de Salvador e do Rio de Janeiro.

⁶ Termos usados por Walter Fraga Filho, em seu livro *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*. São Paulo/Salvador: Hucitec/EDUFBa.

Segundo Gondra (2002), como alvo da bandeira ideológica dos higienistas, em direção à reforma dos costumes das comunidades pobres e livres⁷, o tratamento dado às questões étnicas, se encontrava diretamente relacionado ao panorama da pobreza e da exclusão social, fortemente influenciado pelos programas de saneamento básico e condições de higiene para controle das insalubridades.

Conforme Fraga Filho (1996, p. 179) essas políticas de saúde definiram os mecanismos de confinamento dos mendigos de Salvador:

A presença [dos mendigos] nas ruas com suas súplicas, seus pontos de esmolas passou a ser vista como inadequada aos novos tempos. Mais precisamente, representavam ameaça à salubridade pública, pois, segundo as queixas da época, “emporcalhavam” as ruas e as portarias das igrejas. Não foi por outra razão que as autoridades médicas foram a primeira a sair em defesa do internamento dos pedintes em asilos, de preferência distantes do centro urbano para que, desse modo, se afastasse de vez perigo à saúde pública.

Em virtude da proliferação de epidemias à época, o discurso médico emergiu no sentido de controlar os espaços públicos e coletivos, dando ênfase ao zelo pelos corpos para proteção e garantia de uma sociedade saudável. Dessa forma, os higienistas brasileiros também tiveram papel fundamental na denúncia das condições insalubres das instituições asilares exercendo forte pressão para que o Estado estabelecesse políticas públicas de atendimento aos desvalidos, em substituição à assistência caritativa.

Contudo a concepção da infância pobre como *desvalida*, sinônimo de problema social, ancorada na racionalidade médica de necessidade de controle, repercutiu para que crianças e adolescentes continuassem a serem recolhidas nessas mesmas instituições. No entanto, nesse momento histórico a ação filantrópica de uma elite constituída por intelectuais e políticos, que direcionava a assistência à infância não apenas à salvação das almas, primou também pelo

⁷ Denominado por Gondra (2002, p. 290) como *Projeto de Modelação Social e Higiénica dos Sujeitos e do Social*.

zelo aos corpos infantis que, se misturados às condições insalubres, ameaçariam a população frente às inúmeras epidemias.

Nessa direção, os higienistas, que se orgulhavam de deter “[...] a missão de converter um país arcaico e doente num país moderno e saudável” (FREITAS, 2002, p. 351), direcionaram a assistência à crianças e adolescentes ao aprendizado de ofícios, visando à inserção no mercado de trabalho, que, nesse momento, exigia indivíduos competentes e hábeis como mão-de-obra, de meninos “úteis a si e à Pátria”⁸. Primordialmente os do sexo masculino, visto que para as meninas eram oferecidos conhecimentos de educação para o lar, enxoval de casamento e dote, como forma de se estabelecer seu lugar na sociedade.

2.1.3 Pelo aparato jurídico

A aprovação do Código de Menores (1927) e a desativação da Roda dos Expostos tornaram-se marcos que configuraram o Estado como responsável legal pela tutela de crianças abandonadas até os 18 anos de idade. Nesse sentido, a legislação relacionada à infância instituiu a *política do menor*, que passou a influenciar drasticamente, por longas décadas, a trajetória de crianças e adolescentes pobres deste país, quando se articulou harmoniosamente o binômio assistência/repressão.

De acordo com Rizzini (2004, p. 39), foi

[...] a partir da constituição de um aparato oficial de proteção e assistência à infância no Brasil, na década de 1920, que as famílias das classes populares se tornaram alvo de estudos e formulação de teorias a respeito da incapacidade de seus membros em educar e disciplinar os filhos.

Conforme salienta Passetti (2000), no Brasil Republicano o que se esperava era uma política de garantias ao indivíduo e o que se evidenciou, foi uma maior desigualdade social que desagregou as classes populares e tornou vulneráveis principalmente suas crianças e

⁸ Conforme ideário do final do século XIX, influenciado pelos princípios da Revolução Francesa.

adolescentes. O abandono, nesse contexto, ultrapassou a disponibilização de cuidados oferecidos pela filantropia, requerendo a estruturação de efetivas políticas públicas. Salientamos também Rodrigues (1998) que, no início do século XX, o cuidado, além do batismo com o registro civil das crianças expostas, evidenciava a obediência às leis republicanas, que transferiram para o Estado a responsabilidade anteriormente designada à Igreja.

A concepção da necessidade de controle da infância e adolescência abandonadas, incorporada ao aparato jurídico-assistencial, objetivou a educação e correção dos denominados *menores*. De acordo com Marcílio (1998, p. 195), a concepção de infância, nesse momento se divide, isto é, se por um lado, o termo *criança* era utilizado para os filhos das famílias abastadas, por outro a nomenclatura pejorativa *menor* tornou-se o discriminativo da infância desfavorecida, delinqüente, carente, abandonada, um estigma capaz de definir marcar o sujeito, mesmo durante a vida adulta.

Situa-nos ainda essa autora (1998, p. 253), que a nomenclatura referente à infância pobre no Brasil foi sempre constituída numa perspectiva discriminatória e estigmatizante: “[...] exposta, enjeitada, menor, delinqüente, pixote, trombadinha, menino de rua [...]” são alguns exemplos da transmutação que essa categoria sofreu ao longo da história. Nesse direcionamento os adjetivos pejorativos não cessaram de se reformular de modo que esses seres só não podiam ser *crianças*.

Pilotti e Rizzini (1995, p. 59), comentando a política assistencial dessa época, ressaltam que “[...] o Estado tomava para si o dever da proteção à criança, considerando que, sendo a criança raiz da família, o futuro (bom ou mau) da sociedade dependia tanto do vigor e saúde com que nascia, como da maneira como era criada e educada, [...]”, de modo que cabia aos juristas arbitrarem sobre o *menor*, tratando esse segmento social, como questão de ordem, em defesa da honra e dos bons costumes. Salientam, ainda esses autores, que, naquela época, “[...] a articulação entre o Estado e o setor privado é de pouca transparência [...], caracterizada por

forte tom paternalista-moralista para com os setores populares”. (PILLOTTI e RIZZINI, 1995, p. 37).

Essas considerações foram posteriormente enfatizadas por Rodrigues (2001, p. 31), ao destacar que:

[...] as categorias *criança* e *menor* não aparecem no aparato institucional nem no senso comum como meros substantivos, mas, antes, servem para adjetivar a infância, separando a infância boa da infância ruim, e condenando esta última a um destino, via de regra, perverso.

Verificamos que tanto o saber médico quanto o discurso jurídico sobre a infância dividem-na em duas categorias: a dos *bem-nascidos*, com direitos e políticas sociais garantidos, e a dos *desassistidos*, dos denominados de *menores*, dos submetidos ao aparato jurídico-assistencial destinado a educá-los, ou melhor, corrigi-los. Esse aspecto também foi verificado por Rizzini (1993, p. 96), quando critica a letra da justiça na interpretação da infância:

Na produção teórica do juízo, [independente da menoridade civil] os autores dirigem à criança e ao adolescente, entendidos como sujeitos que têm necessidades psicológicas, afetivas, físicas, educacionais, morais, sociais e econômicas. Na sua prática jurídica, analisada através dos processos de menores [de 21 anos], os agentes têm como alvo o que se convencionou chamar de *menor*, [...] aquele que, proveniente de família desorganizada, onde imperam os maus costumes, a prostituição, a vadiagem, a frouxidão moral e mais uma infinidade de características negativas, tem a sua conduta marcada pela amoralidade e pela falta de decoro, sua linguagem é de baixo calão, sua aparência é descuidada, tem muitas doenças e pouca instrução, trabalha nas ruas para sobreviver e anda em companhias suspeitas.

Ao regulamentar-se a responsabilidade do Poder Judiciário, através do Juizado de Menores, sobre as crianças órfãs e abandonadas, o atendimento a essa infância e juventude *menorizadas* tornou-se uma questão de ordem. Para oferecer assistência a esse grupo social, tal órgão específico, incumbido da centralização e regulamentação da intervenção e vigilância do *menor* – recolhido nas ruas ou levado pela própria família – passa a estruturar, ampliar e

aprimorar estabelecimentos de internação, configurados como “[...] colônias correccionais fundamentadas pelas idéias de recuperação [...]” (RIZZINI, 2004, p. 30).

No período entre as duas Ditaduras – do Estado Novo e Militar – a percepção de que crianças seriam propensas à delinquência, quando originárias de famílias com carências econômicas e desestruturadas pela falta de um dos membros, fez com que o Estado se incumbisse da educação, da saúde e do controle de crianças e adolescentes supostamente *desamparados*, dentro de uma prática formulada sob a lógica da adaptação e da normatização, que culpabiliza o indivíduo por sua não inclusão, ignorando “[...] que a sociedade exclui para depois incluir de forma perversa” (SAWAIA, 2001, p. 8).

A situação de abandono determinada pela renúncia ou pela perda das obrigações parentais, temporária ou definitivamente, por negligência ou real impossibilidade, que sempre fez e continua fazendo parte da história de uma considerável parcela da infância brasileira, conduziu crianças pobres a serem criadas de forma excludente, sem individualidade, sem vontade própria, sufocadas pelo coletivo, escolarizadas de forma precária e alijadas socialmente, através da ação do SAM – Serviço de Assistência a Menores, órgão de forte decisão e impacto nas trajetórias das crianças e adolescentes desamparados dos anos 1940.

No seu estudo, Carrera (2005) trata das peculiaridades que marcam as especificidades da assistência ao *menor* do estado da Bahia, isto é, resgata que a concepção e a construção de medidas mais contundentes no sentido de amparar, educar e corrigir, os *menores* baianos só se implantaram efetivamente, vinte anos depois de inaugurado o SAM do Rio de Janeiro, ou seja, na década de 1960.

Através de instituições como a Vila dos Menores, em Paripe, destinada à internação de crianças do sexo masculino e do Educandário Lavinia Magalhães, em Ondina designado para o acolhimento das meninas, bem como outras unidades criadas na época, visava-se prestar assistência prioritariamente a *menores* em “erro social”, balizando-se em saberes que justificassem o comportamento anti-social. Embora fossem destinadas oficialmente a *menores*

que cometessem delito, o maior contingente de internos dessas instituições eram os carentes e desassistidos, visto que o modelo institucional misturava os vários grupos de menores (abandonados, carentes, infratores) como se precisassem do mesmo “tratamento”, pelo fato de virem da mesma origem, isto é, de famílias primordialmente monoparentais, de poucos recursos e consideradas sem condições de controle sob seus filhos.

Esse modelo institucional respaldava-se de forma inábel, e até irresponsável, em avaliações psicológicas para anunciar o fracasso e marcar o limite de progressão das crianças e adolescentes institucionalizadas. Dessa forma, esperava-se pouco e pouco lhes era oferecido em termos de estímulos e possibilidades para a vida em sociedade. Contudo, pouco tempo depois esse modelo perdeu crédito nacionalmente tanto pela ineficácia de sua prática, quanto pela corrupção que escondia.

Mesmo após o grande número de movimentos de rebeliões, fugas e denúncias de maus tratos em todo território brasileiro, que desencadearam a falência do modelo SAM na maioria dos estados, o SEAM – Ba, ainda se manteve até o final da década de 70, quando foi substituído por um modelo sucessor.

2.1.4 Pelo Bem-Estar social

Foi então que, a partir de meados dos anos 60, no período do regime militar, as políticas de Bem-Estar, perante a situação do abandono, legitimaram uma outra concepção de instituições de proteção e abrigo com a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). No âmbito estadual, essa instituição foi representada pelas FEBEMs (Fundação de Bem Estar do Menor) ou por fundações de denominações similares. Essas organizações se tornaram oficialmente responsáveis pela segurança e amparo social de crianças e adolescentes cujas famílias não pudessem fazê-lo.

Embora, as políticas do Bem-Estar apresentassem uma proposta de mudança, de instituição de internamento para órgão normativo de ação assistencial, na prática, se resumiam a empreender o estudo, a análise da situação marginal do *menor*. Essas novas instituições propostas foram fortemente influenciadas pelo modelo e estrutura centralizadora do antigo SAM intensificando, portanto, o recolhimento de crianças e adolescentes em situação de rua que seriam triados em seus internatos, cuja pedagogia era sustentada pelos princípios ideológicos da segurança nacional que os legitimavam socialmente como reformatórios.

Detectamos que o conceito de abandono, naquele contexto, era ambíguo, na medida em que era oportuno considerar crianças e adolescentes como abandonados, para submetê-los à tutela do Estado, de forma controladora e disciplinar, conforme denuncia Silva (1997, p. 61):

[...] sob o título ‘abandono’ [...] abriga-se uma gama de casuísticas perfeitamente reversíveis, como caso de crianças perdidas, de crianças que fugiam de casa ou simplesmente perambulavam pelas ruas, que podiam ser entregues à família ou responsáveis, mediante a assinatura de um termo de responsabilidade.

Identificamos, nessa prática, fatores que distanciam tais instituições dos objetivos anunciados de oferta de espaço educativo por serem, de fato, espaços que se incorporaram mais ao conceito de instituição total, mencionado por Goffman como “[...] local de residência e trabalho, onde um grande número de indivíduos em situações semelhantes, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada [...]” (GOFFMAN, 1999, p. 11).

A reformulação do Código de Menores, instaurado em 1979, alterando as nomenclaturas de *menor exposto*, *menor infrator*, *menor delinqüente*, *menor transgressor* e *menor abandonado*, para as de *menor carente* e *menor de conduta anti-social*⁹, não

⁹ Código de Menores de 1979.

representou uma efetiva mudança. Pelo contrário, ratificou as proposições do “antigo” sobre a necessidade de intervenção do Estado frente à re-configurada incapacidade das famílias pobres de assumirem a educação dos filhos. Mudaram-se os termos, mas as práticas permaneceram: crianças e adolescentes eram retirados das ruas por comissários de menores e levados a instituições para a pretensa *ressocialização*.

Segundo Almeida (1982), como reflexo da centralização das decisões políticas, há nesse período um grande atraso no repasse das ações da FUNABEM para a região Nordeste fato é que, somente em 1976 instituiu-se a FAMEB – Fundação de Assistência ao Menor do Estado da Bahia em substituição ao SEAM. A FAMEB inaugurou um novo foco de assistência que foi a prevenção, através de procedimentos dirigidos aos *menores* e as famílias carentes, oriundas de bairros caracterizados como “críticos”, ou seja, ações de assistência integrada que visavam conter a marginalização dos seus assistidos.

Essa fundação perdurou nesse estado até a promulgação do ECA, em 1990 e conseqüentemente até o reordenamento de uma nova instituição, doravante atendendo a outras diretrizes e terminologia, que, em vigor até a atualidade, denominou-se FUNDAC – Fundação da Criança e do Adolescente.

2.1.5 Pela Cidadania

Na Convenção Internacional dos Direitos da Criança das Nações Unidas, realizada em 1989, estabeleceu-se uma reflexão crítica no sentido de abolir a doutrina e práticas da situação irregular que, dentre outros conteúdos, consistia na política de caracterização do Estado como responsável por crianças de famílias carentes. Ao denominá-las de irregulares dentro do contexto social esse princípio repassava-lhes o ônus da desigualdade social a que estavam submetidas.

De modo geral, o que importa dizer é que, a partir da Convenção se impôs uma ruptura com o sistema de exclusão social de crianças e adolescentes que até então atingia, os considerados *menores*, os enxergados somente do ponto de vista da repressão e da punição. Inaugurou-se assim, uma nova ordem, cujo principal enunciado é a *garantia*, vocábulo basilar, que veio modelar o texto do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) no Estado brasileiro.

O ECA concretizou a garantia da extensão das prerrogativas humanistas dos direitos, as quais se desdobraram em diversos enfoques do Direito Civil, estabelecendo princípios primordiais à infância e à adolescência. Tais princípios tiveram sua origem nos enunciados da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que foram absorvidos, em 1959, pela Declaração dos Direitos da Criança, e foram incorporados, depois de 30 anos, à Constituição Federal do Brasil promulgada em 1988 e posteriormente reafirmados no ECA, visando garantir a todas as crianças e adolescentes o direito a ter direitos.

Ao instituir o princípio da igualdade das crianças e adolescentes perante a lei, o Estatuto buscou romper com a política assistencialista, até então vigente, endereçando aos carentes e abandonados um conjunto de ações, elencadas como medidas de proteção. Atendendo aos ditames expressos relacionados ao princípio da isonomia, o ECA modificou o paradigma da Doutrina da Situação Irregular, delineada no Código de Menores de 1927 e ainda presente na reformulação do mesmo em 1979, que segmentava e restringia o universo dos indivíduos de menor idade civil, passando para o paradigma da Doutrina da Proteção Integral, no qual todas as crianças e adolescentes submetem-se a um mesmo ordenamento jurídico.

As condições, asseguradas pelo ECA – de educação, de proteção, dentre outras –, derivaram de uma forte mobilização social de organizações em defesa dos direitos humanos, por ocasião da reformulação da Constituição Brasileira, a qual deflagrou o reconhecimento de

crianças e adolescentes como segmento prioritário do compromisso político, e conseqüentemente, a urgência da luta pela desinstitucionalização dentro de uma nova concepção de cidadania.

Tais políticas inovadoras convocam a co-responsabilidade os três sistemas envolvidos: família, sociedade e Estado – para assumirem a operacionalização das diretrizes traçadas para infância e adolescência. Sob a ótica do conceito de mudança de paradigma definida por Thomas Kuhn (1970, p. 105), como “[...] momento em que a constelação de crenças e valores de uma comunidade não pode mais responder e explicar as questões que emergem [...]” a nova forma de ver e entender a criança e o adolescente através da Doutrina da Proteção Integral evidenciava nas sublinhas do seu artigo 4º, os princípios da igualdade de direitos, inaugurando assim, uma alteração significativa na compreensão de crianças e adolescentes em situação desfavorável.

A concepção desta legislação inovadora – que modifica o foco de crianças e adolescente serem vistos como carentes, como alvos de compaixão ou repressão – passa a considerar esses indivíduos como sujeitos de direito, evidenciando um considerável avanço na ótica e no discurso que referencia a infância e a adolescência brasileira, porém sua prática ainda é alvo de questionamentos principalmente no que se refere à implantação de políticas públicas específicas. A adolescência, segmento societário deste estudo, desde que contemplada como etapa diferenciada da infância e da juventude, não pode ser ignorada no enfoque dessas novas diretrizes.

No atual governo foi criada a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), ligada diretamente à Presidência da República, para o atendimento aos direitos sociais básicos que contemplam as políticas de educação, saúde, esporte, cultura e lazer, responsabilizando-se também, pela coordenação nacional da Política Especial às Crianças e aos Adolescentes em Situação de Risco Pessoal e Social.

Vivenciamos, portanto, uma fase de transição, visto que as práticas precisam acompanhar a dinâmica das idéias e intenções sociais. Nesse sentido, resta ainda a tomada de iniciativas estruturais mais contundentes que promovam medidas de des-institucionalização de modo fazerem-se cumprir os princípios estabelecidos pela atual política de proteção à infância e adolescência.

2.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO E SUA PRÁTICA EDUCATIVA

A prática de internação de crianças provenientes de classe social mais baixa, caracterizada como abandonadas, ainda se faz perversa e estigmatizante na sociedade brasileira contemporânea de modo que precisa ser amplamente revista, já que “[...] resta um longo caminho a ser trilhado, visando aproximar a lei da realidade de garantir os direitos diariamente violados de milhares e milhares de crianças e adolescentes deste país [...]” (MARCÍLIO, 1998, p. 228).

O contexto histórico demarcado neste estudo demonstra que “[...] crianças nascidas em situação de pobreza tinham um destino quase certo, quando buscavam apoio do Estado: o de serem encaminhadas para instituições como se fossem órfãs ou abandonadas [...]” (RIZZINI 2004, p. 13). Essa prática, que se instituiu como consequência da danosa desigualdade socioeconômica que sublinha o Brasil, fez do abandono uma realidade irrefutável a muitas famílias que, privadas das condições de autoprovisamento para uma vida digna e da possibilidade de cuidar e proteger seus próprios filhos abriram mão do exercício do pátrio poder dos mesmos para a tutela do Estado ou para a lei das ruas¹⁰.

¹⁰ Conforme dados do Relatório da Situação da Infância e Adolescência da UNICEF – 2003/2004, no Brasil há um contingente de 61 milhões de crianças e adolescentes, desses 45% vivem em família com renda per capita de ½ salário mínimo. Em relação ao abandono, foram identificadas 20 mil crianças e adolescentes vivendo em 589 abrigos.

Tal desigualdade, desde sempre produzida no Brasil, negou à população menos favorecida direitos mínimos de cidadania. Conforme aponta Almeida (2000, p. 33), “[...] dentre esses direitos negados estão o de criar e educar seus filhos até que atinjam a autonomia determinada pelos padrões e normas sociais [...]”. Dessa forma, o Estado utiliza recursos que lhe permitem controlar a sociedade. Nesse sentido, apontando um paradoxo entre o discurso de responsabilidade da família e a realidade social, Hirata (1995) elabora a seguinte crítica:

Como uma família, expropriada dos seus direitos mínimos para sobreviver – trabalho e moradia – marcada assim por condições de vida miserável e exposta a toda sorte de violência, poderá ser responsável por suas crianças? Como um Estado cujas relações de produção privilegiam um pequeno grupo social e penalizam a maior parte de sua população com políticas sociais e econômicas, no mínimo desajustadas, poderá ser responsável por suas crianças? (p. 37).

O mesmo quadro histórico do abandono no Brasil denota que, tanto pela família, quanto pelo Estado como pela sociedade em geral, houve uma opção pelo modelo asilar de assistência à infância desprotegida, “[...] ao sabor das tendências educacionais e assistenciais de cada época [...]” (RIZZINI, 2004, p.22).

Nos asilos de expostos do período colonial, nas escolas de aprendizes do período imperial, nas instituições reformatórias dos períodos ditatoriais, a tônica foi sempre a da oferta de uma prática educativa gerida por normas institucionais, sob tutela direta ou indireta do Estado. Segundo afirma Rizzini (2004, p. 70), ao longo da história, conforme dogmas prevaletentes, modalidades diferenciadas de confinamento foram propostas para institucionalização de crianças e adolescentes:

[...] os diversos saberes e ideologias emprestaram sua lógica para definição e modificação de práticas ‘educativas’, mas que sempre justificaram a necessidade de intervenção sobre famílias pobres, acusando-as de incapazes e as desautorizando do papel parental.

Nessa perspectiva, sob o discurso da assistência social, o Brasil transformou a institucionalização de crianças e adolescentes em modelo estatal centralizado, não como meio

de inclusão e direito, mas como controle da sociedade, ou seja, a tônica da proteção era voltada não para as crianças, mas, sim, para a manutenção da ordem social.

Foucault (1998b, p. 163) caracteriza como espaço institucional:

Espaços fechados, recortados, vigiados em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado e examinado, isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar.

Essas instituições, que sempre assumiram um caráter totalizante (GOFFMAN, 1961), seriam responsáveis pela integridade física, psíquica e emocional, através da assunção de um papel educativo, no sentido amplo do termo, qual seja transmissor das expectativas sociais e formadoras de hábitos e costumes. Tais espaços, entretanto, tornaram-se de práticas desumanas conhecidas e questionadas até hoje, apontadas como inapropriadas no lidar com a população de indivíduos em condição peculiar de desenvolvimento.

O fato é que no Brasil, até a promulgação do ECA, várias gerações de crianças e adolescentes passaram parte de sua existência em instituições, embora em quase sua totalidade tivessem família, o que Rizzini, (2004) considera como *cultura da institucionalização*, visto que famílias pobres utilizavam-nas como espaços seguros que garantiam comida, estudo e formação aos seus filhos.

Ao fazer uma retrospectiva das práticas educativas desenvolvidas junto aos modelos institucionais de crianças e adolescentes produzidos no Brasil, identificamos, nos anos 50, ideais referenciados nas lógicas desenvolvimentistas, voltados para a profissionalização, visando a preparação do jovem a fim de torná-lo adulto produtivo e responsável pelo progresso nacional. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003).

Por volta dos anos 60, o Estado, embasado na ideologia do controle político-ideológico direcionou a educação – através da FUNABEM/FEBEMS – para o controle disciplinar, objetivando a adequação do comportamento juvenil a um estado de “normalidade”¹¹ Posteriormente, o princípio, implícito, de salvaguardar a sociedade da transgressão e rebeldia da juventude influenciou as políticas públicas das décadas de 70 e 80, expandindo o controle às ameaças da violência urbana.

Dessa forma, constatamos que as instituições, ditas assistenciais, objetivaram, através de seus métodos, manter o controle das esferas física, emocional e moral da vida dos sujeitos tutelados sob rigorosa disciplina. Sob o argumento do exercício da proteção, essas instituições de abrigo estabeleceram regras e padrões de conduta e disciplina, que normatizam, integram e diferenciam sujeitos, reconhecendo ou não seus talentos e delimitando suas oportunidades, visto que a rotinização excessiva desrespeita e aniquila a individualidade e a subjetividade.

Se sinalizarmos que, até o início do século XX, crianças consideradas abandonadas, internadas em instituições de abrigos, eram entregues à própria sorte e apresentavam um baixo índice de sobrevivência, podemos afirmar que, no final do mesmo século bem como no atual, houve um avanço na prática institucional comprovado pela grande redução nos índices de mortalidade infantil, mesmo das crianças residentes em entidades de proteção e abrigo. Esse avanço é decorrente da indiscutível melhoria das condições de saúde e higiene, conforme dados do último Índice de Desenvolvimento Humano – IDH¹², visto que as crianças e adolescentes têm sido tratadas mais adequadamente, quanto à alimentação, higiene, cuidados de saúde, faltando-lhes, entretanto, no cuidar, a singularidade requerida para a subjetivação e a autoconfiança indispensáveis à vida social. Como nos diz Sawaia (1999, p. 115), “[...]”

¹¹ De acordo com a Política da Segurança Nacional era considerada uma ameaça ao regime militar a presença de crianças e adolescentes perambulando no meio de adultos com ideais contrários aos do sistema político vigente.

¹² Ver Relatório de Desenvolvimento Humano – 2004 (<http://www.pnud.org.br/rdh> acesso em 25/10/2005).

qualquer sobrevivência não é o que importa, mas a que permita o reconhecimento e a dignidade humana [...]”.

A partir do que está posto no Artigo 90 do ECA, em acordo com o Artigo 227 da Constituição brasileira de 1988, no que se refere à atenção e proteção de crianças e adolescentes, ameaçados ou violados nos seus direitos por inexistência ou negligência familiar, uma nova concepção das instituições de abrigo é definida. Ou seja, as instituições de abrigo passam a representar-se como medida de caráter provisório e excepcional, dentro das condições de liberdade e dignidade, que vislumbra atender às necessidades plenas e peculiares de desenvolvimento integral – físico, mental, moral espiritual e social – desses seres em formação e, circunstancialmente, marcados pelo abandono.

Na letra, as instituições de abrigo têm por finalidade executar as medidas de proteção, por isso não devem ser concebidas como local de confinamento. Diferenciando-se dos espaços asilares do passado, os novos abrigos devem ser justificados como meio, não como fim. A lógica da mudança do discurso ampara-se, sobretudo, na concepção da necessidade de preservação dos elos da criança e do adolescente com a família e com a comunidade de origem, capazes de propiciar processos de identificação e diferenciação necessários à estruturação da identidade humana.

Para a garantia dos direitos e deveres das crianças e adolescentes, no cenário dos anos 90, o ECA trouxe um novo ingrediente: o conceito de cidadania; conceito que requer a participação da sociedade civil organizada, via Conselhos de Direito e Conselhos Tutelares.

Mesmo após a promulgação do Estatuto da Criança e do adolescente, muitas são as dificuldades de intervenção nessa realidade histórica da institucionalização de crianças. Em pesquisa realizada com crianças e adolescentes da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2000, Rizzini (2004) observou que os mesmos transitavam entre casas, ruas e abrigos, muitos deles por iniciativa própria ou impossibilidade de retorno à família. Como percebemos, mudou-se o

paradigma, mas a prática do repasse da responsabilidade da criança ao Estado e sociedade se repete. Considerando que, apesar de todos os esforços de transformação, essa prática ainda continua submetida às relações causais de sua origem, os métodos do presente continuam tentando dar conta da situação através de procedimentos de segregação e apartação.

Os dados mais recentes, fornecidos pelo Juizado da Infância e da Juventude, relacionados a crianças e adolescentes abrigados em Salvador, no ano de 2003, revelam que 822 crianças e adolescentes ainda habitam nos 28 abrigos desta capital, e o principal motivo da institucionalização é a falta de condições econômicas da família de origem. Portanto, a situação de pobreza continua conduzindo crianças e adolescentes a viverem em instituições, afastadas da convivência familiar e comunitária, conforme tabela demonstrativa a seguir:

TABELA 1 – MOTIVO DO ABRIGAMENTO POR SEXO DA CRIANÇA/ADOLESCENTE – SALVADOR/2003

SEXO	DPF¹³	ABANDONO	VIOLÊNCIA	POBREZA	OUTROS	TOTAL
MASCULINO	7	96	42	209	81	435
FEMININO	14	91	28	157	97	387
TOTAL	21	187	70	366	178	822
PERCENTUAL	2,5%	22,7%	8,5%	44,5%	21,6%	100%

Fonte: Dados fornecidos pelo Juizado da Infância e Juventude (2004)

Observamos, pelos dados da tabela 1, que 44,5% dos abrigados, quase metade deles, encontram-se nessa situação em virtude da pobreza da família de origem. Vale ressaltar, através de dados apresentados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2004, p. 57) sobre índice de reprodução no Brasil, retirados do Relatório do Plano Nacional de Desenvolvimento (PNAD)¹⁴, que cerca de 65% das mulheres que tiveram filhos no ano de 2001 são adolescentes, entre 15 e 19 anos de idade, e encontram-se afastadas tanto do contexto escolar quanto do trabalho formal, o que nos leva a

¹³ Destituição do poder familiar.

¹⁴ Plano Nacional de Desenvolvimento.

concluir que a falta das condições de criarem esses filhos possibilita a perpetuação da prática do abandono.

Um outro dado relevante apresentado na tabela 1, diz respeito ao número de institucionalizações por motivos desconhecidos. Categorizados como “outros” 178 crianças e adolescentes não possuem razões de institucionalização específica, isto é, as causas do abandono não se encontram dentre aquelas elencadas pelos poderes jurídicos. Na categoria de “outros” podem estar agrupados, por exemplo, casos que não se configuram necessariamente como abandono, tais como, conduta inapropriada, em caráter temporário, dos pais ou responsáveis.

A institucionalização, como alternativa de sobrevivência de crianças pobres, não pode ser o único recurso das suas famílias e, sim, o último, visto que a situação da pobreza não deve implicar, necessariamente, em desintegração social, uma vez que muitas dessas crianças, desses adolescentes e suas famílias podem ser integradas socialmente, desde que adequadamente assistidos. Situação oposta a que observamos nas tabelas 2 e 3, a seguir, em que 72% dos abrigados têm pais vivos, e na sua maioria (82%), sua institucionalização autorizada pelo Estado, através do Juizado da Infância e Juventude, do Conselho Tutelar ou do Ministério Público :

TABELA 2 – CRIANÇAS/ADOLESCENTES QUE VIVEM/HABITAM EM ABRIGOS, POR EXISTÊNCIA DOS PAIS – SALVADOR/2003

EXISTÊNCIA DOS PAIS	PERCENTUAL
SIM	72 %
NÃO	6 %
NÃO SABE / NÃO RESPONDEU	22 %

Fonte: Dados fornecidos pelo Juizado da Infância e Juventude (2004)

TABELA 3 – CRIANÇAS/ADOLESCENTES QUE VIVEM/HABITAM EM ABRIGOS, POR AUTORIZADOR E POR SEXO – SALVADOR/2003

AUTORIZADOR	MASCULINO	FEMININO	TOTAL	PERCENTUAL
MINISTÉRIO PÚBLICO	41	39	80	9,7%
CONSELHO TUTELAR	127	110	237	28,8%
JUIZADO	204	154	358	43,6%
FAMÍLIA	58	83	141	17,2%
OUTROS	4	2	06	0,7%
TOTAL	435	389	822	100%

Fonte: Dados fornecidos pelo Juizado da Infância e Juventude (2004)

Assim, verificamos que várias gerações de crianças passaram e ainda irão passar a infância e a adolescência internadas em instituições fechadas, sem liberdade e sem vontade própria, apesar desse procedimento aparecer na legislação atual como último recurso a ser tomado.

Almeida (2000, p. 33) afirma que, numa sociedade regida pela lógica do capital, na qual o acesso a bens de consumo é o indicador por excelência da cidadania, percebe-se que o que existem são relações socioeconômicas excludentes, gerando famílias e comunidades desestruturadas, carentes tanto na esfera material quanto afetiva, as quais, como responsáveis pela proteção e socialização das novas gerações, alimentam e perpetuam o sistema.

Nesse sentido constatamos que a prática educativa vigente nos abrigos perpetua a condição de que pessoas tuteladas, porém não capacitadas para assumirem uma vida de forma autônoma, irão reproduzir em outras gerações a mesma necessidade de tutela. Para tanto, as ações assistenciais precisam livrar-se das práticas estigmatizantes.

Se considerarmos que 87,7% das crianças e adolescentes abrigados são identificados como pretos e pardos (ver tabela 4, a seguir), constatamos a estreita relação, entre pobreza e população afrodescendente, o que, reforça a estigmatização de sujeitos que não puderam conviver com suas famílias e nem ser escolhidos para o acolhimento em famílias substitutas, conforme diretrizes do ECA.

TABELA 4 – CRIANÇAS/ADOLESCENTES QUE VIVEM/HABITAM EM ABRIGOS, POR COR E POR SEXO – SALVADOR/2003

COR	MASCULINO	FEMININO	TOTAL	PERCENTUAL
BRANCA	45	48	93	11,3%
PRETA	151	125	276	33,6%
AMARELA	0	0	0	—
PARDA	231	214	445	54,1%
INDÍGENA	8	0	8	1,0%
TOTAL	435	387	822	100%

Fonte: Dados fornecidos pelo Juizado da Infância e Juventude (2004)

Conforme observamos na tabela anterior, a maioria da infância e adolescência excluída apresenta características fenotípicas associadas à origem afrodescendente, dado que desmistifica o mito da propalada bandeira de o Estado da Bahia ser cenário de “democracia racial”.

Essa constatação atualiza estudos como o de Silva (1997), sobre a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas em São Paulo, entre 1958-1964, e o de Rodrigues (1998), sobre o processo de admissão das instituições de acolhimento de crianças abandonadas em Salvador, entre 1900-1940, os quais demonstraram que a cor do abandono identificada já evidenciava a discriminação étnica. Salienta esses pesquisadores um considerável aumento no número de crianças de epiderme preta e parda, panorama oposto às fases filantrópicas, quando as crianças brancas representavam a quase totalidade dos recolhidos.

Independente de credo ou etnia, nos atuais cenários jurídicos, identificados com uma proposta vanguardista, visando garantir o legítimo status de sujeitos de direito a crianças e adolescentes, há uma reflexão e uma discussão sobre a prática, ainda vigente, de manutenção dos mesmos em instituições de abrigo até sua maior idade civil e os reflexos desse procedimento, que se faz, imprescindível. Essa prática denuncia um hiato a ser preenchido, diante da responsabilidade das instituições de abrigo em educar cidadãos, num sentido amplo, que ultrapasse os limites da mera sobrevivência.

Vale ressaltar, que há necessidade de mudança de mentalidade do sistema tradicional de assistência à infância abandonada para que o discurso do provedor da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, dos idos de 1822, não nos pareça tão atual e pertinente:

[...] Na verdade senhores, receber-se uma criança por essa porta baixa e estreita, a que se chama Roda, e fazê-la sair, reenjeitada, pela larga porta do estabelecimento, é, sem duvida alguma, o cúmulo da desumanidade, pois que é repelir o desgraçado depois de o haver conhecido em sua forma a mais esternecedora, como é a da criança abandonada? (MARCÍLIO 1998, p. 199).

Rizzini (2004) destaca que é fundamental se considerar toda a experiência acumulada historicamente, para decidir como melhor enfrentar o problema da institucionalização de crianças. Nesse sentido, a prática da institucionalização precisa ser revista para responder questões, tais como sua real necessidade, aplicabilidade e oportunidade, sem perder de foco o contexto político e macroeconômico a que está submetida.

Ao ressaltarmos o avanço conceitual intrínseco nas propostas de atendimento institucionalizado da legislação atual, salientamos a necessidade de que seu desdobramento, tal como sua função educativa, seja significativamente questionada visto que o que observamos foi à perpetuação do paradigma do muro que separa os abandonados do mundo social, com apenas tímidas iniciativas na construção de pontes que os unam.

2.3 A PARTICIPAÇÃO DAS ONGS

Os processos de globalização e redemocratização que se estabeleceram neste novo milênio transformaram profundamente a sociedade e o Estado, principalmente nos países da América Latina, configurando um novo modelo de direcionamento e de desenvolvimento para as políticas públicas brasileiras, caracterizadas por ajustes estruturais na economia, que instauraram novas estratégias de intervenção social.

A década de 90, intensamente marcada por estes ajustes na economia principalmente nos países em desenvolvimento, permitiu a transformação da sociedade, do Estado, do

direcionamento das políticas públicas e das estratégias de intervenção social, mudanças que passaram a interferir nas formas de interlocução entre o Estado e a sociedade civil.

Dado esse novo momento histórico, possibilitou-se no Brasil, que através de novas leis o Estado adote políticas públicas em conjunto com associações e conselhos representativos da sociedade civil, em busca de responder a demanda de proteção às crianças e adolescentes cujas famílias não os assumam.

De acordo com Almeida (2000), a história social da pobreza no nosso país está enraizada desde seus primórdios à ação de filantropias, que se propunham exercer o controle e repressão sobre essa. Del Priore (1996) constata que desde que a pobreza se tornou onerosa ao Estado a preocupação com a infância abandonada foi repassada à sociedade civil. Esse ideário é ressaltado por Passetti (2000), ao analisar que o modelo neoliberal¹⁵ encobre a assistência filantrópica dos novos tempos:

[...] Desta maneira a nova filantropia funciona como meio de contenção de custos do Estado e simultaneamente como geradora de empregos no âmbito privado. Ela responde socialmente pela superação do emprego na esfera governamental, ao tempo que libera os empresários para fazer filantropia, reduzindo o pagamento de seus impostos (p. 367).

Na última década do último milênio, a sociedade brasileira vê surgir uma nova concepção de cidadania, tratada não apenas como categoria individual, mas também coletiva, isto é, percebida para além de seus aspectos jurídico-formais. Uma nova concepção de sociedade civil que se define a partir de:

[...] uma visão ampliada da relação Estado-sociedade, que reconhece como legítima a existência de um espaço ocupado por uma série de instituições situadas entre o mercado e o Estado, exercendo o papel de mediação entre coletivos de indivíduos organizados e as instituições do sistema governamental (GOHN, 1997, p. 301).

¹⁵ O modelo neoliberal, implantado em substituição ao Estado do Bem Estar Social, restringe a atuação do Estado aos serviços mais básicos da sociedade, passando, assim, a ser definido como Estado Mínimo.

Essas mudanças interferem nas formas de interlocução entre o Estado, detentor do poder público e formulador de políticas públicas, e a sociedade civil. Há uma política de descentralização e transferência de atividades e funções para a sociedade civil organizada, além de direcionadas à esfera local.

As demandas predominantes dos movimentos sociais se dão nesse momento por ações de afirmação, por liberdade e reconhecimento de direitos, principalmente das minorias sociais. Nesse contexto, dada à necessidade de que outros segmentos societários participem na formação de valores, identidades e subjetividades da criança e do adolescente faz-se imperativo o reconhecimento desses grupos como sendo dos mais novos cidadãos. Nesse desígnio é que a sociedade civil organizada vem buscando assumir o compromisso político de efetivar mudanças sociais significativas principalmente através de representação por meio das Organizações Não-Governamentais (ONGs).

As ONGs vêm destacando-se, geralmente, como um espaço de contestação da cultura dominante, operando através de projetos sociais e culturais para emancipação e auto-sustentabilidade dos segmentos populares, a partir do reconhecimento de sua identidade cultural, e condicionando a ação coletiva à geração de emprego e renda. Todavia, entre o discurso e a prática estabelecem-se contradições e ambigüidades, a partir do momento em que o Estado passa a transferir para essas entidades responsabilidades próprias, como a inserção dos excluídos e a redução das desigualdades sociais.

Com uma dinâmica própria de gestão e atuação, esses novos organismos buscam em parceria com o poder público, criar um espaço não estatal para suprir a necessidade de proteção e formação de crianças e adolescentes voltando-se não apenas para o empenho no discurso e efetivação de defesa dos direitos, mas atuando como integrantes diretos da medida de abrigo, assumindo e criando espaços que seguem a proposta de desativação dos grandes

internatos, dando lugar a pequenas unidades, com número limitado de crianças e adolescentes e cuidadores, denominados de *pais sociais*, mas que na verdade são profissionais assalariados.

Como entidades, sem fins lucrativos, de orientação baseada no desenvolvimento dos direitos fundamentais de cidadania, as ONGs têm sua atuação voltada, na medida do possível, para complementar a escola formal, na perspectiva de encarar a criança e o adolescente como agentes históricos no presente, através de programas mais diversificados de participação cultural, intelectual, artística e esportiva.

Por maior que seja o empenho e a excelência das suas políticas, possivelmente essas organizações não conseguirão substituir a atuação universal do Estado, ainda que passem tal imagem, proveniente de alguns êxitos, de que já algo tem sido feito, o que se faz não é o suficiente para atender as demandas sociais. Assim é que, à medida que se vão institucionalizando, conquistando respeito e credibilidade junto ao público demandante e parceiro ou das instâncias públicas, as ONGs necessitam estabelecer formas organizacionais, hierárquicas, administrativas que dêem respostas as questões micro sociais.

Dentro de cada esfera de atuação que se propõe, as ONGs buscam a diferenciação do modelo estatal. Embora procurem não repetir as formas tradicionais e os modelos centralizadores de gestão, nem sempre são bem sucedidas nesse intento. Uma questão relevante é levantada quanto ao seu papel: ao atuarem na garantia da execução de políticas públicas, não estariam essas organizações agindo onde deveria estar os poderes públicos? Isto é, não estariam as ONGs facilitando, em alguma medida, a instalação do Estado Mínimo?

3 BASES PARA UMA *PRÁXIS EDUCATIVA* CIDADÃ

3.1 ALGUNS SÃO CIDADÃOS, OUTROS NÃO?

Pensando nas bases para construção de uma *práxis educativa* cidadã na atualidade, cabe retomar os antigos e demarcados momentos históricos em que, no mundo ocidental, se funda a construção do conceito de cidadania. Inicialmente é preciso assinalar que, no decorrer da formação do capitalismo, os termos cidadão e cidadania remetem de fato, a um projeto burguês de sociedade que definiria inclusive, um modelo de educação e de cidadania para todos.

Através do aprimoramento das técnicas de produção em série e da invenção das máquinas para a indústria, a partir da segunda metade do século XVIII, objetivando o aumento dos lucros, o sistema capitalista se desenvolveu: a máquina revolucionou a produção, o fator econômico tornou-se decisivo, e a sociedade mudou como um todo. Nesse contexto, o cidadão era, conforme assinala Arroyo et al (2003, p. 26), “[...] um homem de ordem suficientemente esclarecida para poder escolher seus representantes com conhecimento de causa, bastante independente para estar ao abrigo das pressões [...]”, como se vê o conceito positivista de cidadania restringia-se ao direito de voto.

No campo sociopolítico, entretanto, os primeiros reflexos sobre o conceito de cidadania surgiram a partir da Revolução Francesa, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, formulada em 1789, que serviu de base para a Constituição de 1791, por inspiração do ideal iluminista de liberdade, igualdade e fraternidade. Nesse documento, considerava-se a propriedade dos meios de produção como um direito inviolável e sagrado e um critério de civilidade, do qual ninguém deveria ser privado. Foi a partir daí que os países

capitalistas desenvolvidos iniciaram a implantação dos direitos dos cidadãos, incluindo os direitos humanos – à vida, à saúde, à moradia – e os direitos civis – liberdade, igualdade jurídica e justiça.

De acordo com a análise de Arroyo *et al* (2003), a emergência da classe burguesa fez surgir uma nítida distinção entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção, configurada na noção de que apenas aos primeiros reservavam-se o direito à liberdade e ao exercício pleno da cidadania. Aos demais, caberia uma cidadania de segunda ordem, ou seja, passiva, limitada a direitos à proteção.

Esse projeto burguês de sociedade marca também um modelo de educação. Tendo em vista que, em cada momento histórico, a sociedade cria diferentes caminhos para transmitir ao educando o vivido e aprendido da cultura, conforme assinala Brandão (2002, p. 50), e considerando que “[...] desde quando há livres e escravos, senhores e servos começa a existir um modelo de educação para cada um e limites entre um modelo e outro [...]”, a proposta educacional estabelecida, no contexto inicial de concepção de cidadania, refletiu uma distinção: havia uma proposta de educação para a burguesia, rica, e outra para a classe trabalhadora, pobre.

A proposta para os pobres equivalia a um mínimo necessário para transformá-los em trabalhadores ordeiros e obedientes, sendo utilizados, para tanto, poucos recursos públicos. Dessa forma, a educação, no contexto capitalista, desde seus primórdios, reproduziu e consagrou a desigualdade social, deixando no limite inferior aqueles, que tiveram menos oportunidades.

O aspecto mais perverso dessa desigualdade de classes é que a mesma perpassa o sistema escolar, penalizando a infância e adolescência pobre por essa estrutura desigual. Visto que, embora dependam tanto do papel da educação para alcançar a cidadania pretendida, têm de

se contentar com o pouco que lhes é oferecido, como afirma Gentili (1999, p. 11) “[...] crianças pobres são as que têm suas necessidades menos reivindicadas, embora sejam as que mais dependam da escola para obter sua educação [...]”. Porém a maneira como a escola trata as desigualdades torna-se pauta de questionamentos e providências urgentes.

Entre a exigência ética da justiça e os imperativos de eficácia da economia, entre os universos cultural e valorativo das coletividades diversas e a lógica devastadora do mercado, constatamos, de acordo com Telles (1992, p. 7), as difíceis e frágeis relações entre o mundo social e o universo público da cidadania, entendida aqui como o direito a ter direitos, como participação social e realização plena da condição humana.

A expressão “ser cidadão” é concebida em nosso estudo como possibilidade de o indivíduo estar na vida e no mundo, sentir-se parte integrante do gênero humano, peça singular do quebra-cabeça da história, participante ativo do esforço de transformação da realidade social, deixando, por onde passa, sua marca. A cidadania não se restringe a uma palavra, uma idéia, um discurso, nem está fora da pessoa, ela precisa ser vivenciada.

Se considerarmos o conceito de Serrão e Baleeiro (1999), a cidadania tem início na relação do homem consigo mesmo para, a partir daí, incluir o outro, ampliando-se para o contexto social no qual está inserido. Cidadania é uma maneira de ver, compreender e construir o mundo, tendo como princípios norteadores os direitos humanos, a responsabilidade pessoal e o compromisso social na realização do destino coletivo.

No contexto brasileiro, podemos afirmar que um ideal de cidadania está em construção visto que os direitos retratados pela democracia, corroborados pela Organização das Nações Unidas (ONU) após a Segunda Guerra Mundial, ainda não foram totalmente inseridos de fato, pois a sociedade brasileira se encontra em processo de conquista da cidadania para todos, – mesmo que, para a elite, não seja necessário a formalização dos direitos, uma vez que os que

ocupam essa posição em nossa sociedade já possuem privilégios – para a maioria da população, as tentativas de conquistas desses direitos ainda se encontram

[...] encaradas como problemas de polícia e tratadas com todo rigor do aparato repressor de um Estado quase onipotente. [...] Aqui a realização do capital – que afinal é o sujeito do capitalismo – se faz à custa da marginalização da maioria dos brasileiros. Então fica a questão: como conseguir que, no limiar do século XXI, os brasileiros se transformem em cidadãos? (ARROYO, et al, 2003, p. 28-29).

Ainda que um modelo de Estado democrático de direitos tenha sido desenhado com a Constituição Federal de 1988, e o aparato de legislações que se seguiram após a década de 1990, o nosso país não conseguiu inverter a lógica do seu modelo de Bem-Estar “social”, isto é, não conseguimos garantir os mínimos sociais, e assegurar o exercício pleno dos direitos fundamentais para o conjunto da população brasileira.

Ao se ter por objetivo a construção da cidadania para todos é preciso definir qual a concepção de homem e que ideal de sociedade se deseja formar. Se a opção da sociedade brasileira prima por uma visão do ser humano autônomo e solidário, algumas condicionantes devem ser revisadas para que esse ideal possa ser atingido. Uma concepção atualizada de cidadania deve ampliar a visão histórica, estabelecida ainda na Grécia Antiga, que considerava cidadão apenas quem participasse efetivamente do planejamento de uma cidade mais humana e solidária.

Uma concepção de cidadania que extrapole o princípio liberal da pluralidade cria o sentido forte da alteridade política que vai além, como nos diz Telles (1992, p. 10), da asserção genérica do *reconhecimento das diferenças*. Tal alteridade é sustentada por medidas públicas democráticas que demandam práxis de convergência entre a atividade do pensamento e os direitos, como palavra que ordena as práticas, em direção a “[...] outros mundos possíveis, que valham a pena ser vividos [...]” (p. 12). Nessa compreensão, “[...] a abismal distância entre a linguagem dos direitos e o discurso humanitário sobre os deserdados da sorte

que constrói a figura do pobre carente e vitimizado [...] permite que essa distância seja nomeada como problema que exige o julgamento e a deliberação política” (p. 9).

Nesse sentido, a desigualdade observada no cenário da educação reproduz efeitos que determinam continuamente a exclusão das crianças desfavorecidas, pois quando se perpetua os privilégios culturais de uma pequena minoria respalda-se que alguns são cidadãos, outros não. Assim, o sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo, oferece uma aparência de legitimidade à seleção, dando crédito ao mito de que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons pessoais. Nessa direção, no que tange as crianças e adolescentes, capacitar para o exercício da cidadania precisa ser em síntese, a socialização de direitos e deveres que tenham como diretriz básica a igualdade desses sujeitos.

Diante do reconhecimento das peculiaridades de cada etapa do ciclo da vida humana, consideramos a infância e a adolescência como tempos de direitos, que têm suas especificidades social, cultural, identitária e que não podem ser tomadas como etapas que são significativas apenas como endereçamento à vida adulta, e sim, etapas que têm sentido em si mesmas.

Se consideramos que o mundo ideal se configura num mundo sem relações de poder, em que cada um mantenha o convívio social guiado apenas pela disciplina interior, pela consciência moral e o amor ao bem comum, o ideal da educação da criança, segundo Arroyo et al (2003, p. 63) “[...] não seria prepará-la para participar do jogo do poder, mas [...] para participar de uma convivência fraterna onde ninguém mandasse em ninguém.”

A partir dessas ponderações, o desafio é o de considerarmos as diversidades, de modo a buscar soluções coletivas para resolver o problema da desigualdade, lembrando-nos de que a cidadania é conquistada através da participação efetiva, coletiva e solidária no processo social, político e econômico, não sendo fruto de concessão ou dádiva.

Diante da longa história de desigualdades e exclusões que configura nosso processo civilizatório, medidas que possibilitem um mundo mais justo e igualitário, precisam ganhar espaço nas práticas educativas das gerações mais jovens. Posto que o papel da educação, como redutor das desigualdades, deve ser desempenhado num espaço plural, de múltiplas propostas, em que sujeitos a serem construídos no processo também possam ser múltiplos, permitindo, nas palavras de Brandão (2002, p. 110), “[...] um reino de liberdade e igualdade [...] movimento e ordem, sistema e contestação [...] direito de sacudir e questionar tudo o que está consagrado, em nome do que vem pelo caminho”.

3.2 A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NA CONTEMPORANEIDADE

A discussão que aqui se enceta é a da possibilidade de alicerçar um entendimento do que seja a subjetividade dos indivíduos, apostando-se na construção do sujeito. Ser sujeito não é o mesmo que ser indivíduo. O indivíduo repete, reproduz o funcionamento social tal como ele é; totalmente pré-formado e definido pelo modelo social.

O sujeito é aquele que tenta sair tanto da clausura social quanto da clausura psíquica, para se abrir ao mundo e para tentar transformá-lo. Quando dizemos que o sujeito transforma o mundo, suas relações sociais e as significações das suas ações, não queremos identificá-lo com o grande homem, aquele que tenta transformar a totalidade numa visão megalômana. Queremos simplesmente dizer que cada um, aceitando as determinações que o fizeram tal como é, tem como projeto voluntário, nos espaços da vida cotidiana e em suas relações sociais, a possibilidade de introduzir uma mudança em si mesmo e nos outros, por mínima que seja a respeito de qualquer problema.

No contexto de crise de identidade pessoal, cultural e social (HALL, 2001), deste novo século, adolescentes, independente de camada social ou circunstâncias específicas de

trajetória de vida, se defrontam com o desafio de ser e de escolher. Assim, o processo de escolha na trajetória de um sujeito adolescente evidencia a assunção de uma posição de maior ou menor grau de autonomia ou de alienação, reflexo de uma identidade histórica determinada pelo seu percurso. Sob esse enfoque a educação, como eixo fundamental das relações sociais da população infanto-juvenil, precisa direcionar sua práxis para cumprir seu papel diante de seres em formação.

Muitas são as discussões que cercam a educação, os sujeitos e a contemporaneidade. Logo, não é possível se pensar em políticas públicas na área educacional sem relacioná-las à sociedade onde se insere e ao Estado que as determina. As novas exigências da sociedade são crescentes e requerem novas teorias pedagógicas, visto que, para se ter acesso aos benefícios do mundo moderno, é preciso não só o domínio da cultura letrada, mas também uma formação que assegure condições de disputa num mercado de trabalho cada vez mais exigente e reduzido pelos avanços tecnológicos.

Quando Brandão (2002) reflete o significado de Educação, podemos compreendê-lo dentro da real amplitude de sua finalidade:

A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais (p. 63).

O conceito de educação, tomado nesta análise, compreende um sentido mais amplo isto é, parte da perspectiva que, “[...] uma invenção da sociedade para criar e recriar o modo de vida dos grupos sociais, através do exercício do viver e conviver [...]” pode existir em toda parte, em variados cenários como resultado da ação do meio sócio-cultural sobre os seus participantes (BRANDÃO, 2002, p. 47), nesse sentido, “[...] aquilo que a cultura grega denominava *Paidea* – formação harmônica do homem para a vida da polis, através do

desenvolvimento de todo o corpo e de toda a consciência [...]” (p. 38), é a formação para a vida, para a convivência com o meio. Deste modo, constatamos que educação não é responsabilidade apenas da escola. Existe educação nas relações com as cidades, com as instituições, com o meio-ambiente e principalmente nas relações interpessoais.

A escola, como elemento integrante e fundamental do processo educativo, por sua vez, necessita ser um dos eixos institucionais básicos no debate de políticas públicas relacionadas à infância e adolescência, tendo em vista seu papel social e cultural na socialização dos sujeitos e na estruturação da sua autonomia. Ressaltamos que, no processo de reconstrução e consolidação das instituições democráticas, a educação tem um papel a cumprir, qual seja: tornar possível a real inclusão e participação de todos em todas as dimensões da vida pública, sem a destruição da subjetividade individual.

Impossibilitadamente neutra, a prática educativa necessita cumprir o imperativo de decidir pela construção de um sujeito participante e não de um objeto manipulado. Concordamos com Freire (1996a) quando afirma que “[...] quando [a] prática não se distancia do discurso, é possível fazer educação dentro de uma perspectiva crítica e progressista, onde a prática educativa seja exercício de direito e participação [...]” (p. 59).

Mesmo considerando que a educação escolar se encontra, hoje, num cenário totalmente redimensionado, de reconfiguração da função da escola, há um espaço de questionamento sobre seu papel, dentro de uma reflexão crítica que a conduza à promoção de um conhecimento amplo, ativo e dinâmico, capaz de inserir socialmente os sujeitos na sociedade produtiva. Deste modo, o processo educacional, deve ser simultaneamente, singular e contextualizado ao projeto de vida de cada um, para que os sujeitos desse processo possam articular identidade e alteridade, igualdade e diferença, que permitam o sentido de identidade, pertinência e cidadania.

Ao levantarmos tais discussões, entendemos que as modificações possíveis envolvem dois eixos primordiais: um é da ordem da transformação dos próprios sujeitos; outro é da ordem da mudança da própria estrutura social. Percebemos, entretanto, que esses eixos terminam por se entrelaçarem, visto que uma mudança é conseqüência da outra, já que com a complexificação da vida social, muda-se a forma de os sujeitos representarem o mundo e, conseqüentemente, muda-se a forma de significarem perante este mundo. Contudo, questionamos nesse estudo, se o sistema educacional encontra-se capacitado para responder aos desafios postos às realidades contemporâneas.

A efetividade do discurso capaz de transformar idéias de vanguarda em práticas responsáveis, comprometidas e eficazes, de dar voz e visibilidade a crianças e adolescentes vitimizados pela crueldade do sistema sociopolítico-econômico, sem perder de vista a complexidade e o desafio do educar, precisa ser assumido nas práticas diárias de todas as instituições que se propõem cuidar e educar a população infanto-juvenil. A possibilidade de construção de uma nova práxis educativa se evidencia como forma de enfrentamento às desigualdades.

Nessa direção, através de caminhos e atalhos, pautados nos direitos humanos e na cidadania, pode-se resgatar a esfera participativa de sujeitos em desenvolvimento, principalmente os que tiveram de vivenciar uma infância desfavorável, marcada, sobretudo pelo sentimento de abandono, inutilidade e impotência. Urge uma concepção de *práxis* educativa respaldada nas premissas de desqualificação da pobreza e da necessidade de práticas que signifiquem reação e não desistência definitiva (DEMO, 1998).

A necessidade de envolver outras esferas societárias, outras relações de espaço e de práticas, comprometidas politicamente em efetivar transformações pessoais e sociais significativas para a inserção de cidadãos, privados do convívio familiar, convoca as

instituições de abrigo a se configurarem como espaço de aprendizagem, de relações sociais e de estruturação identifi catória em direção à autonomia.

As instituições de abrigo previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente tornam-se, sem dúvida, o principal ou único espaço educativo de centenas de crianças e adolescentes tutelados pelo Estado. Contudo, nas rotinas singulares da educação institucionalizada, a ênfase na formação de hábitos e costumes, configura-se em excesso de rotinização e padronização, que modela comportamentos permitidos e aceitos num contexto coletivo. Suscitando questionamentos se ao tempo em que estimulam características de adequação e inibição a prática educativa dos abrigos, não subvertem e abafam a expressão da subjetividade e da autonomia necessária à transformação de indivíduos em sujeitos.

Podemos então afirmar que não é suficiente colocarmos crianças e adolescentes privados do convívio familiar em espaços educacionais, escolas, creches, abrigos e outras instituições sociais contemporâneas, “[...] tratando de forma veladamente desigual aqueles que a Constituição (Art.5) afirma serem iguais [...]” (COLARES, 2001, p. 167), mas que é preciso promover que esses sujeitos, como pessoas em desenvolvimento, tenham, nesses espaços, o estímulo e o respeito necessário à construção de uma consciência dos direitos que lhes são assegurados pela condição de cidadãos, imprimida por uma mudança de mentalidade refletida na nova legislação.

3.3 A CONQUISTA DA APRENDIZAGEM

O termo aprender está, equivocadamente, vinculado, na cultura ocidental, ao conceito de intelectualidade. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem é concebido como a operação intelectual de acumular informação. Outra definição, ainda que correta em algum sentido, reduz o conceito de aprendizagem a uma modificação do sistema nervoso produzida pela experiência. Para nosso trabalho, preferimos utilizar um outro conceito que define

aprendizagem no sentido de modificação, mais ou menos estável, de linhas de conduta, entendendo-se por conduta todas as modificações do ser humano, seja qual for o aspecto que contemplem – físico, moral, espiritual e/ou intelectual.

Considerarmos alguns princípios salientados por Kant (1999, p. 11-15) de que “[...] o homem é a única criatura que precisa ser educada [...]” e que é pela educação que a “[...] animalidade se transforma em humanidade [...]”, ou, como afirma Gallefi (2001), que o processo de aprendizagem, inerente à humanização, ultrapassa o procedimento do adestramento, estendendo-se à capacidade de pensar, de refletir, de fazer, enfim, de aprender a aprender, a viver, a ser, sem a qual o indivíduo não teria destino, não seria histórico. Nesse sentido, reinventar a educação como prática libertadora, segundo as idéias de Freire (1979, p. 27), torna-se “[...] condição essencial para o sujeito conquistar sua própria destinação histórica”.

O ser humano está integralmente incluído naquilo em que intervém, de tal maneira que, quando existe uma tarefa sem resolução, há, ao mesmo tempo, uma tensão ou um conflito psicológico e, quando é encontrada uma solução para um problema ou tarefa, simultaneamente fica superada toda manifestação conflitante. Desse modo, constata Bleger (1998, p. 64) que “[...] aprender não é senão aprender a indagar”. Não há descoberta possível sem a ansiedade¹⁶ provocada pelo desconhecido. No que concerne à população por nós estudada, defendemos que para aprender, é necessário que a angústia adolescente diante do desconhecido seja transformada em desejo de conhecer e capacidade de adaptação.

Outro fator que nos chama a atenção no processo de aprendizagem diz respeito ao contexto grupal, em que esta ocorre, no qual, integrantes de um grupo não só aprendem a observar e escutar uns aos outros, mas também a relacionar as próprias opiniões com as

¹⁶ Sem ansiedade não se aprende e com muita ansiedade também não. O nível ótimo é aquele no qual a ansiedade funciona como sinal de alarme Bleger (1998).

alheias, a admitir que outros pensem de modo diferente, para a formulação de hipóteses e tarefas coletivas. Para um grupo atuar com unidade e coerência, não é necessário que todos pensem da mesma forma, pois a “[...] unidade não significa, em seu sentido dialético, exclusão de opostos, mas, inversamente, unidade inclui e implica a existência de opostos” (BLEGER 1998, p. 80).

Cada grupo escreve sua própria história e deve ser respeitado em suas características peculiares, mas, para aprender, cada integrante deverá compreender que é preciso mudar de lugar, assumir novos papéis e transformar-se de receptor passivo em co-autor de resultados, encarregando-se de suas potencialidades como ser humano e de seu papel enquanto participante de um grupo. No que tange ao fenômeno político da aprendizagem, esta transforma indivíduos em sujeitos, quando os habilita a terem autonomia para efetivarem escolhas e traçarem seus caminhos.

3.4 APRENDENDO A SER CIDADÃO

A efetiva democratização do poder, que é o saber¹⁷, promove a cidadania dos seus aprendizes, quando reconhece que todos podem aprender. Concordamos com Freire (2003) quando diz que “[...] saber é crescer... crescer faz parte da experiência vital... e saber é tornar-se capaz de inventar sua existência [...]. Mas, é preciso que o saber de minorias dominantes não asfixie, não castre o crescer das imensas maiorias dominadas [...]” (p. 125-6).

A cidadania compreendida como sentimento de pertencimento, requer como alicerce uma *práxis educativa* capaz de inserir e contextualizar sujeitos na sociedade. Para concretizar essa *práxis* com adolescentes abrigados, destacamos, como elementos a serem perseguidos pelas instituições de abrigo, o ideário proposto por Libânio (2002, p. 41-51): aprender a conhecer, a fazer e a ser.

¹⁷ Perspectiva freireana.

O primeiro desses elementos é **aprender a conhecer**. Que consiste em conhecer a si próprio, conhecer suas capacidades, suas limitações, seus quereres, suas histórias, o contexto mais próximo e as possibilidades de ampliação. Um requisito do aprender a conhecer é perceber que cada conhecimento pertence a um conjunto que se relaciona e se situa em determinado contexto. Como também aprender a inserir o passado, para compreender o presente e vislumbrar o futuro. Enfim, conhecer é pensar, refletir, analisar, separar e unir. Conhecer é descobrir oportunidades.

O segundo é **aprender a fazer**. Esse pilar diz respeito ao desenvolvimento de uma força motriz interna, que transforma desejos em ações, considerando que sua conduta pode ser regida e valorada por uma consciência ética. Segundo Morin (2001), *aprender a fazer* se distingue de *aprender o feito*, visto que o primeiro é estratégia e o segundo é programação. Aprender a fazer é, portanto, captar o espírito da estratégia que permita a contínua reflexão do fazer para a modificação dessa prática, quando isso for necessário.

O terceiro elemento é aprender a **viver juntos**. Os jovens precisam ser orientados a desenvolver sentimentos cosmopolitas, de dever com eles próprios, com aqueles que com eles cresceram e com o bem universal. O lugar de aprender a conviver é o grupo, que requer uma descoberta de via dupla – o valor de si próprio e o valor dos outros, numa relação de igualdade, diferenciação e interdependência.

Compreendemos que todo processo de desenvolvimento que transforma uma criança em adulto é um processo que ultrapassa a experiência, constituindo-se, assim, em processo de aprendizagem. A responsabilidade das instituições de abrigo, como espaço legítimo de atenção e proteção a crianças e adolescentes que necessitam da tutela do Estado, faz então emergir indagações e questionamentos sobre a atuação dessas instituições como espaço de aprendizagem, que se distanciam da adoção de “experiências respeitadas de liberdade” propostas por Freire (1996b, p.107), sem otimizar a construção da autonomia como objetivo

do processo de amadurecimento, do “vir a ser [...] visto que [...] ninguém amadurece de repente”.

O educar, que, na abordagem sociocultural da educação proposta por Freire (1979), significa impregnar de sentido o cotidiano, precisa ser reinventado nas instituições de abrigo para atender ao objetivo maior de permitir ao educando constituir-se sujeito, comprometer-se com a problemática de sua existência, estabelecer relações de reciprocidade, de forma a fazer cultura e história, conforme posição reafirmada por Giroux (2000, p. 73):

[...] O desafio é desenvolver pedagogias que se encarreguem de demonstrar criticamente como o conhecimento está relacionado com o poder da autonomia e da transformação social [...] estabelecendo a prioridade da ética e da justiça social acima da lógica de mercado e do individualismo excessivo.

A luta pela educação, pelo saber, pela instrução, pela cultura só encontrará sentido, conforme Arroyo et al (2003, p. 77), quando “[...] inserida no movimento de constituição da identidade política.” Para tanto, tais instituições necessitam adotar uma pedagogia, orientada por princípios éticos de civilidade, para com eles próprios, para com os outros e para com o bem universal.

Dessa forma, o processo educativo de crianças e adolescentes que vivem em instituições pode não ser tão catastrófico, desde que se considere a qualidade do cuidado oferecido aos mesmos, conforme constatações de Carvalho *et al* (2002):

O primeiro aspecto a considerar é que, para uma *práxis* é necessário atentar para o contexto estrutural da organização do serviço com relação à intensidade e qualidade da atenção, desde a seleção e capacitação dos cuidadores, a distribuição do número de crianças e adolescentes sob uma mesma responsabilidade e a clareza na comunicação das diretrizes institucionais e funcionais.

O segundo, de caráter mais subjetivo, refere-se à sensibilidade dos profissionais envolvidos para ver, ouvir e respeitar esses sujeitos, bem como a disponibilidade para desfazer preconceitos e estigmas evidenciados nas relações cotidianas.

O terceiro aspecto compreende a preservação por maior tempo possível das relações entre pares, que, além de oferecer suporte afetivo, servindo de modelo para o estabelecimento de futuras relações, é de grande valia no processo de aquisição de competências e habilidades e no sentimento de pertencimento a um grupo.

O quarto e último aspecto trata do empenho necessário às instituições de proteção integral, no sentido de buscar o envolvimento comunitário com as escolas, com as associações e com a sociedade em geral, para a ampliação das atividades e programações vivenciadas pelos abrigados, visando não só ao desenvolvimento da sua consciência cidadã, mas, prioritariamente, o exercício da cidadania experimentada em cada espaço e grupo diferenciado que eles freqüentem, cujo modelo será base de sua re-inserção no mundo, quando da desinstitucionalização.

O adolescente institucionalizado, por ter permanecido boa parte da sua infância e adolescência apartado da realidade social – a qual será lançado ao completar 18 anos, e por estar carregando nos seus ombros o peso do estigma de *institucionalizado* – mesmo que tenha passado pelo processo regular de escolarização, o que nem sempre é verdadeiro, não possui experiência de convivência social que facilite sua inserção no mundo relacional e produtivo. Dessa forma, faz-se necessário construir uma *práxis educativa* que substitua o não-experenciado, pela circunstância da institucionalização, pelo aprendido através de mestres, colegas e livros.

Tal proposta metodológica se insere no modelo conceitual de que educar é também proteger, cuidar, no sentido de promover sujeitos saudáveis, responsáveis, críticos e atuantes, que respeitem seus ritmos, seus passos e possam construir uma forma de expressão integrada

com sua história e o contexto social. A educação como empreendimento de desenvolvimento humano, para efetivar-se, precisa estar alicerçada em princípios relacionados à estruturação do sujeito, qual sejam: identidade, autonomia e solidariedade.

O princípio da **identidade** está relacionado à necessidade existencial de auto-afirmação, como uma característica comum de todos os seres humanos, que, para ser desenvolvida, precisa ser reforçada nas relações do sujeito com outros. Em outras palavras, demarca que nas relações interpessoais as pessoas devem ser tratadas como sujeito e não como objetos, a fim de que lhes seja proporcionado o domínio de um verdadeiro eu, visto que é o sujeito o elemento central do processo.

O princípio da **autonomia** se refere à liberdade para escolher, ação que requer a possibilidade de assumir as conseqüências pelas escolhas feitas. Nesse sentido, o processo educativo deve reforçar a relação entre a liberdade e a responsabilidade, no sentido de desenvolver no jovem compromisso com a opção escolhida.

O princípio da **solidariedade** caracteriza-se na assimilação da aprendizagem pelo sujeito em desenvolvimento, como algo que tem um sentido pessoal, ao tempo em que é socialmente significativo para a comunidade. Se a aprendizagem é construída com base em laços de reciprocidade, seu resultado é a possibilidade de compartilhar não só informações, mas também experiências, sentimentos, pensamentos, que transformem o sujeito e os que o cercam.

A educação proposta como práxis para as instituições de abrigo, baseada nos pressupostos de Yus (2002), compreende uma aposta no educando, por intermédio de uma educação de valores, na qual sejam predominantes aspectos atitudinais em lugar de conteúdos programáticos. Educar em direção ao desenvolvimento humano, a uma liberdade de expressão, ao respeito a todos como sujeitos; numa ênfase da experiência pessoal que conduza ao exercício da cidadania.

Somos conhecedores dos obstáculos existentes, mas também reconhecemos de que sujeitos confiantes e estimulados são capazes de superá-los, e que, com apoio relacional e coletivo, a mediação pedagógica, pode ser transformada em experiência concreta de possibilidades e não apenas de estabelecer *prazos de validade*. Esse estudo conduziu-nos a constatar que a práxis educativa a ser efetivada por instituições de abrigo com adolescentes, circunstancialmente institucionalizados, deve ser direcionada para fomentar nesses sujeitos uma consciência de seu papel cidadão, missão primordial de entidades educacionais.

4 A GALERA INVISÍVEL – ADOLESCÊNCIA INSTITUCIONALIZADA

Nesse estudo, buscamos discutir adolescência referenciados nos princípios de Erickson (1976a) que compreende esta etapa do desenvolvimento como o ciclo vital que contempla a faixa etária entre doze e dezoito anos - sinalizada no seu limite inferior pelo despertar da puberdade e no limite superior pelo ingresso na vida adulta - quando o indivíduo passa a experimentar incessantes indagações: “quem sou?”, “que quero ser?”, “que posso ser?”, “que me deixam ser?”, dentre outras.

A construção de variados conceitos de adolescência tem se tornado emergente neste início de novo século, que, segundo Hall (2001), não oferece um quadro de referências estáveis capaz de promover a ancoragem segura do indivíduo no mundo social, provocando, portanto, a desagregação e fragmentação dos sujeitos.

Para refletir sobre essa temática, entretanto, é necessário delimitarmos aqui sobre qual adolescência estamos nos referindo, já que um único conceito, genericamente formulado, não pode compreender o universo de diversidade existente no interior da categoria social “adolescência”, pois que sua definição sofre grande interferência de fatores históricos, sociais, culturais, econômicos e regionais.

Neste estudo, partimos dos pressupostos de Mendez (1998), isto é, da existência de dois projetos paralelos: um para os adolescentes que têm as necessidades básicas garantidas e outro para os adolescentes **abandonados**, alijados da sociedade. No caso destes últimos, os quais repousa o nosso interesse, a dialética de exclusão/inclusão se configura numa lógica de relações sociais, econômicas, culturais, políticas e étnicas, que desqualifica, desfilia, aparta, estigmatiza e vulnerabiliza a todos envolvidos.

Compreendemos tal processo dialético a partir das premissas de Sawaia (1999), como um processo histórico que repõe e sustenta a ordem social, realizado, porém, com uma

considerável carga de sofrimento pessoal ao promover essa inclusão, posto que as desigualdades são determinadas socialmente, mas vividas subjetivamente. Nesse sentido, a prática da exclusão de crianças e adolescentes encontra-se alicerçada na concepção de desqualificar e estigmatizar os sujeitos, ao apregoar que existem indivíduos nos quais não se deve investir e apostar muito, por ter retorno duvidoso, sendo melhor ocultar e esconder suas questões para maior segurança da sociedade.

Esse procedimento marginaliza e culpabiliza as próprias vítimas do processo, podendo, inclusive, reduzir as expectativas no sentido da sua inserção. Conforme assinala Goffman (1999, p. 22) “[...] faltando o intercâmbio social saudável, a pessoa se auto-isola, tornando-se possivelmente desconfiada, deprimida, hostil, ansiosa e confusa [...]”. Falarmos de inserção social após institucionalização, sem considerarmos o que pensam esses sujeitos em desenvolvimento, sem analisarmos a prática educativa experienciada, sem encararmos a situação de vulnerabilidade que, na maioria das vezes, circunda suas trajetórias, pelo tratamento excludente e estigmatizante que os colocou em desvantagem, seria uma perda de oportunidade.

4.1 A OPÇÃO PELO CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA E NÃO DE JUVENTUDE

A concepção de adolescência é relativamente nova, se considerarmos que, até o século XIII, a criança não era reconhecida como um ser psicologicamente diferenciado. A partir daí, a infância passou a ser compreendida como um período longo e único, que englobava do nascimento até a vida adulta, sem qualquer consideração a fase intermediária entre essas duas etapas. Após a Primeira Guerra Mundial, conforme Ariès (1981), a adolescência tornou-se alvo de interesse, por ser visto o segmento etário, de adolescentes, possuidor de grande potencial de transformação, capaz de alterar a estrutura das sociedades.

De acordo com Aberastury (1992, p. 24) o adolescente é um ser:

[...] em busca de si mesmo e da identidade: a criança entra na adolescência com dificuldades, conflitos e incertezas e caminha para a maturidade [...], passando, porém por identidades ocasionais, transitórias e circunstanciais. Neste caminhar, assimila identificações resultantes dos processos de introjeção e projeção, até criar uma unidade de personalidade sentida por si mesmo, enquanto indivíduo, e reconhecida por outro, que é o saber *quem sou*.

Na literatura desenvolvimentista de base médica, adolescência e puberdade são dois termos que estão quase sempre associados. Optamos, entretanto, pela sua diferenciação, tomando como parâmetro que o termo puberdade contempla um sentido restrito, referente à maturação física e reprodutiva do indivíduo, enquanto adolescência possui um sentido mais amplo, relacionado ao impacto dessas mudanças físicas nos aspectos psíquicos e socioculturais do sujeito.

Becker (1999) nos sinaliza que não pode haver uma delimitação única de adolescência visto ser esta uma passagem do papel de criança para o papel de adulto é estabelecida de forma gradual, lenta e contínua, enfim, essa passagem objetiva a busca de um novo lugar social.

Dada a peculiaridade da condição de desenvolvimento biopsicossocial, a sociedade brasileira, entretanto, quando conferiu o status de sujeitos de direitos a sua população infanto-juvenil, considerou como criança “[...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos [...]” (BRASIL, 1990, art. 2º). Assim, o ECA preconiza medidas de atenção integral para esses indivíduos desde o nascimento até a maioridade civil, abrangendo desse modo os conjuntos da infância e a adolescência, deixando, entretanto, uma lacuna a ser enfrentada pelos poderes jurídicos em relação ao período vivido após se completar os 18 anos, até que se atinja o status de adulto.

Em função da dificuldade de se mensurar adolescência e adultez¹⁸, na atualidade tem sido mais freqüente, sobretudo na concepção das políticas sociais, a opção pelo conceito de juventude (UNESCO, 2004) que de forma ampla insere parte do segmento adolescente, pois que considera como “jovens” os indivíduos entre 15 e 24 anos. O limite inferior foi demarcado pelo momento das transformações pubertárias, momento da maturidade biológica, contudo, não ficaram claros os critérios que definiram o limite superior, por estar essa faixa etária condicionada ao conceito vago e ambíguo de “maturidade social”.

Concordamos, dessa forma, com a política da UNESCO (2004), quando reivindica a urgência por medidas específicas para o trato com a população, entre 18 e 24 anos, que atinge a maioridade civil, mas não obtém a autonomia da vida adulta, pois que nos últimos relatórios, referente ao Brasil, esse segmento populacional aparece definido como correspondente a cerca de 20% do total da população. Deste número, 40%, cerca de 34 milhões, vivem em situação de pobreza extrema por pertencerem a contextos familiares sem rendimentos ou de até meio salário mínimo *per capita*¹⁹. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003, p.14-26).

Compreendendo-se que *juventude*, como sinônimo de adolescência, *se* refere, de maneira geral, a um período de vida entre a infância a idade adulta, e, em sentido simbólico, a uma forma de ser e se comportar socialmente que denota energia e vigor, torna-se um enfoque de aspecto demasiadamente amplo e de limites imprecisos. Na contingência delimitada por

¹⁸ O Ministério da Saúde, (SCHOR 1999), através do Programa de Saúde de Adolescente – PROSAD –, adotou a opção pelo termo adolescência, porem diferentemente do que preconiza o ECA, para o grupo constituído na faixa etária entre 10 e 19 anos, entendendo sua vulnerabilidade a determinados agravos de saúde, ligados a questões sociais.

¹⁹ O Estado da Bahia, por sua vez, ocupa o quarto lugar entre os estados mais populosos do Brasil, contando com uma população de 12,7 milhões de habitantes, de acordo com dados do PNAD de 1997. Destes, 62% concentram-se nas áreas urbanas, estando 10% situados na faixa etária entre 15 e 19 anos. Este último grupo apresenta características e necessidades comuns no que se refere à demanda presente de desenvolvimento físico e cultural, o que compreende aprender e formar conceitos e valores, para os quais precisam de políticas públicas e específicas de proteção.

este estudo, os sujeitos envolvidos encontram-se na condição de indivíduos regulados e protegidos pelo ECA, por este nomeados de adolescentes, o que lhes reitera direitos de natureza prioritária e específica, por estarem entre 16 e 18 anos incompletos.

Visto que tanto o conceito de adolescência quanto o de juventude apresentam, na configuração de suas bases, divergência de entendimento sobre os limites de ingresso e saída, compreendemos que essa discussão não pode se esgotar, subliminarmente, na condição etária, devendo-se respaldar em uma abordagem mais estratégica, a qual contemple, por um lado, a significância legal, sustentando direitos já adquiridos, e por outro, o aspecto evolutivo, no seu sentido biopsíquico-social – de um ser se construindo e não pronto.

Justificamos, assim, a opção, neste estudo, pelo conceito de “adolescência” e não de “juventude”, como forma de não abreviar as garantias já asseguradas. Conscientes, entretanto, do caráter limítrofe em que se encontram os sujeitos participantes, visto que, dentro de alguns meses, estarão estes destinados a perder, junto à condição de abrigados, o direito de terem direitos específicos como adolescentes, mesmo que não tenham condições e possibilidades de assumir o papel de *adulto*.

4.2 A DOR DO NÃO-SER – MARCA DA EXCLUSÃO NA CONSTRUÇÃO IDENTIFICATÓRIA

A adolescência, concebida como etapa do desenvolvimento humano, não pode ser compreendida isoladamente, desde quando se posiciona no centro das demais etapas do ciclo vital visto que o adolescente é ao mesmo tempo reflexo da sua infância e projeção das possibilidades de inserção no mundo adulto. Adolescer é, pois, solicitar um tempo para poder responder depois, o que Erickson (1976a) psicólogo humanista, através da concepção psicossocial, define como etapa necessária para dar tempo ao sujeito de crescer e organizar

sua identidade sexual, profissional e ideológica entre outras. Essa etapa, denominada por ele de *moratória psicossocial*, objetiva, em síntese, a estruturação da conduta adulta.

A temática da adolescência congrega interesses e explicações das diversas teorias desenvolvimentistas, justificados pelas grandes e indissociáveis mudanças nas esferas físicas, psíquicas e sociais do indivíduo, que objetivam o estabelecimento da identidade e a projeção dessa identidade no outro, através das escolhas afetivas, profissionais e sociais.

A adolescência quando compreendida como período crucial e decisivo de um processo de desprendimento, iniciado no nascimento, torna-se, também, momento de grande vulnerabilidade psíquica que pode comprometer o desenvolvimento de aspectos cognitivos e afetivos significantes, caso não haja um suporte ambiental para aquisição das competências necessárias à sua efetiva autonomia e inclusão na perspectiva adulta de ser. Para que essa construção ocorra, o adolescente necessita possuir uma rede de relações sociais e afetivas, nas quais, sabendo-se único, se reconheça pertencente a um grupo.

Associando-se o conceito de desenvolvimento humano às mudanças que ocorrem, ao longo do tempo, de maneira ordenada e relativamente duradoura nas estruturas físicas e psíquicas, as quais determinam os processos de pensamento e sentimento, as formas de interações sociais e muitos outros comportamentos, a adolescência não pode ser analisada apenas pelo aspecto biológico, que demarca a maturação sexual para a reprodução. A adolescência deve ser concebida, principalmente, como uma fase evolutiva com características e problemática próprias que devem ser compreendidas dentro de suas especificidades históricas, visto que os padrões de comportamento concebidos por um grupo social dado são historicamente determinados.

A inseparável interação entre influências biológicas e culturais, posta pelo paradigma *bioecológico*, considera que tanto existem emoções e comportamentos universais em relação a essa faixa etária como existem singularidades determinadas pelos aspectos histórico-culturais

e subjetivos. Com base nos parâmetros da teoria desenvolvimentista de Piaget (1995), verificamos claramente a interferência de fatores extrínsecos – contexto ambiental – na maneira como as crianças se comportam e interagem. Nesse sentido, deve-se atentar para o grau de amplitude (ou limitação) de oportunidades para a ocorrência de diferentes comportamentos, através das vivências em cenários mais restritos ou mais amplos: família, vizinhança, grupo cultural e social.

Esses princípios foram reafirmados também pelas concepções de Vigotsky (1999), ao considerar que as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural, visto que “[...] ao mesmo tempo em que transforma seu meio, o sujeito transforma-se a si mesmo [...]” (REGO, 2001, p. 56). Compreende-se, assim, a construção da identidade do sujeito adolescente como processo definido pela estreita relação entre o aspecto biológico, através do impacto pubertário – transformações biofísicas que sinalizam o ingresso na maturidade reprodutiva –, e o aspecto sociocultural de intensificação das exigências sociais ao sujeito em crescimento.

Em síntese, a adolescência, como fase evolutiva exclusiva da espécie humana, se caracteriza por ser um período assinalado por grandes mudanças que operam o amadurecimento de funções e capacidades, as quais alteram as formas do indivíduo se perceber e se relacionar consigo mesmo e com os outros. Nessa fase, preponderantemente, os jovens buscam a definição e a afirmação de sua própria identidade e nutrem a expectativa de que a sociedade os confirme, reconhecendo seu potencial.

Segundo Erickson (1969), a percepção vivida pelo adolescente de que é capaz de realizar coisas dá a ele um sentimento de identidade que tem duplo sentido: por um lado, um sentido pessoal, que se constitui a partir das experiências vividas na infância; por outro lado, um sentido social, que surge à medida que o adolescente se relaciona com setores cada vez mais amplos da sua comunidade.

A construção da identidade aqui descrita, com base no conceito de Erickson (1976a), inicia-se no encontro da mãe com o bebê, vai ampliando-se para outras pessoas do grupo familiar e em círculos cada vez maiores para outros grupos e outros cenários, num processo contínuo e crescente de identificação e diferenciação, aspectos que não se somam nem se sobrepõem, mas que formam uma unidade interna – o EU –, e nela se refletem múltiplos e diferenciados elementos e papéis que o constituem.

De acordo com Erickson (1976b, p. 221),

[...] O *EU* é nada menos do que a garantia verbal segundo a qual eu sinto que sou o centro da percepção consciente de um mundo de experiências em que possuo uma identidade e que estou na posse de minha lucidez, apto a dizer o que vejo e penso.

Quando o adolescente projeta em outra pessoa a sua própria imagem, a fim de vê-la refletida e definida, no processo de escolha de grupos e de ídolos a quem o mesmo quer se vincular, seu comportamento faz emergir um sentimento de fidelidade. Dessa forma, ele busca sua identidade pessoal e coletiva, percebendo o que é e o que gostaria de ser.

Conforme esse mesmo autor (1976a), cada cultura apresenta, de forma específica, as realizações, os feitos que o ser humano é capaz de conseguir. A sucessão das virtudes humanas que o indivíduo pode incorporar nas várias fases de sua vida encontra-se, pois, vinculada à vida comunitária. A respeito da importância da sociedade, através da comunidade, no estabelecimento da identidade do adolescente, afirma Erickson (1969, p. 40):

[...] a força do eu emerge a partir da mútua confirmação do indivíduo e da comunidade, no sentido de que a sociedade reconhece o indivíduo jovem como veículo de novas energias e de que o indivíduo, assim confirmado, reconhece a sociedade como um processo vivo que inspira lealdade assim como a obtém, mantém fidelidade assim como suscita, honra a confiança assim como a reclama.

A partir do exposto, podemos concluir que os fatos históricos relevantes de cada cultura são introjetados pelos indivíduos durante a infância, através de histórias, lendas e

mitos concretizados, cujos personagens *bons* ou *maus*, a criança estabelece seus protótipos ideais, que constituem, posteriormente, a consciência histórica do adolescente. O adolescente, em geral, tem uma visão inicialmente ideal da história e da sociedade como algo que se transforma paulatinamente, por isso ele não se entrega à apatia, à submissão, apostando em seu desenvolvimento como possibilidade de conquistar novas aprendizagens e valores, e, para esse crescimento ser saudável e ético, necessita acreditar que quem vence no mundo adulto assume o compromisso de ser o melhor.

Ainda segundo Erickson (1969, p. 61):

O desenvolvimento adolescente inclui um novo conjunto de processos de identificação, tanto com pessoas significativas como com forças ideológicas, que conferem importância à vida individual relacionando-a com uma comunidade viva e com o processo histórico, ao tempo em que contrapõe a identidade individual recém-conquistada a uma solidariedade comum.

Em contrapartida, Loureiro (2003) sintetiza que um sujeito, impedido de acreditar na sua possibilidade de transformar “o mundo”, não pode oferecer lealdade. Inibido, evita situações de confronto, voltando-se contra si próprio, através de impulsos de auto-aniquilação, correndo o risco de, como último recurso, tomar como referência movimentos e/ou pessoas não merecedoras de fidelidade, conforme continua Erickson (1969, p. 50):

[...] A eleição pode ser perigosa, porém para alguns jovens o perigo é um ingrediente necessário à experiência. As coisas elementares são perigosas; e se a juventude não pudesse se comprometer profundamente com o perigo, não poderia comprometer-se com a sobrevivência dos valores autênticos, um dos mecanismos dinâmicos essenciais da evolução psicossocial.

Segundo esse mesmo teórico (1976a), a identidade encontra-se bem estruturada, quando a pessoa experimenta um sentimento de aceitação próprio, quando identifica suas escolhas e obtém, *a priori*, a certeza de que será reconhecido por aqueles que são importantes para si. Se o adolescente não se sentir integrado e valorizado pelo grupo social, pode identificar-se com protótipos negativos ou perversos, que o oprimem, inibindo-o de formar

uma identidade positiva. Dessa maneira, os grupos minoritários nutrem sentimentos de inferioridade e auto-aversão.

Ao considerar que o adolescente, como pessoa em desenvolvimento, objetiva, em essência, a estruturação de uma identidade que lhe permita tanto a livre expressão de sua subjetividade como a oportunidade de uma conduta autônoma, capaz de promover sua real inserção no contexto social amplo, de forma digna e reconhecida, sistematizamos o conceito de identidade como a consciência de si próprio como ser diferenciado, porém identificado com determinado grupo e cultura.

O conceito de identidade é, neste estudo, concebido como processo contínuo, intra e inter-relacional, por ser, simultaneamente, subjetivo, social, histórico e configurado como entidade pressuposta, visto que, no processo dinâmico de humanização, socialização, de encontro do sujeito com outros, ele age, interage e transforma-se continuamente.

De acordo com Hall (2001), o século XXI, inaugurou-se em meio a uma crise de identidade, visto que as identidades atuais não mais se encaixam socialmente, como ocorria na modernidade, por não encontrarem um quadro de referências estáveis que promova a ancoragem segura do indivíduo. Dessa forma, emergem-se novas identidades, porém fragmentadas, e assim definidas por Hall (2001, p. 13):

[...] a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. [...] À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Ainda segundo Hall (2001, p.39), “[...] em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de ‘identificação’ e vê-la como um processo em andamento [...]”. Nesse sentido, a tarefa adolescente do vir a ser, que não ocorre nem pode ocorrer com data

marcada, encontra-se, na contemporaneidade, prorrogada para a classe alta e média e precocemente anunciada aos participantes desta pesquisa. Esse fato se comprova quando observamos que a posição dos indivíduos, de protegidos e abrigados, tem *prazo de validade*, determinado por uma legislação que considera apenas o aspecto cronológico da maioridade, sem se ater às reais condições da realização de tão complexa tarefa, como esta: estruturar-se, para incluir-se numa sociedade que os segrega e os estigmatiza.

O significado de exclusão tomado como referencial neste estudo encontra-se em acordo com as concepções de Castell (1998, p. 23-5), como sinônimo de desfiliação, configurado como “[...] percurso de rupturas com ausência de inscrições em estruturas que têm sentido [...]”, e associado, segundo a análise de Almeida (2000, p. 28), à:

[...] perspectiva de ameaça de desagregação social conjugado aos limites impressos pelo circuito de produção e circulação de bens, tanto no que diz respeito à formação de contingentes de parco consumo e de fragilização de vínculos, inclusive dos familiares.

Dessa forma, nesse extensivo processo de inclusão/exclusão, o segmento mais jovem das classes populares, por sua maior vulnerabilidade, sofre os efeitos mais drásticos e duradouros. Adotamos, neste trabalho, o conceito de inclusão definido por Almeida (2000, p. 23) como “[...] ajustamento recíproco e contínuo de modo a manter e transformar uma sociedade historicamente dada, através da participação de sujeitos em suas redes de relações sociais, quer sejam produtivas, quer sejam de sociabilidade [...].”

O estigma de *institucionalizado* é construído na “[...] dialética do processo histórico da exclusão/inclusão [...]”, que Goffman (1982, p.24) destaca como “[...] aquilo que denota desqualificação no indivíduo”, fenômeno relacional e não particular, considerando que “[...] o estigmatizado e o normal não são pessoas e sim perspectivas geradas em situações sociais durante contatos mistos” (GOFFMAN, 1999, p. 149).

Tais pressupostos são reafirmados por Sawaia (1999, p.12), ao ressaltar que “[...] o excluído repõe e sustenta a ordem social, porém com intensa carga de sofrimento subjetivo [...]”, posto que as desigualdades são determinadas socialmente, mas vividas subjetivamente, marcando-o profundamente como uma “cicatriz”. Dessa forma, o estigma termina por obrigar o sujeito marcado a buscar estratégias diferenciadas de lidar com a questão; uma delas é esconder signos que se tornaram evidências do estigma; outra, amplamente empregada, segundo Goffman (1982, p. 106), é “manusear os riscos”, dividindo o mundo em um grande grupo para o qual ele não diz nada, e um grupo reduzido no qual se apóia.

Retomando Castro e Abramovay (2003, p. 18) ao afirmarem que para se sentir incluído o sujeito precisa ser visto, ser ouvido, ser reconhecido, precisa sentir-se membro da sociedade em que vive, para poder realizar projetos, obter espaços específicos e ter possibilidade para desenvolver seu potencial criativo, consideramos que a práxis desenvolvida com adolescentes institucionalizados precisa permitir o reconhecimento e valorização de cada sujeito, como condição essencial de poderem sair da invisibilidade.

Para tanto, faz-se necessário que todas as crianças e adolescentes sejam vistos e entendidos como sujeitos de direitos, de modo que sejam priorizadas as peculiaridades pertinentes a sua condição de pessoa em desenvolvimento e seja valorizada a sua contribuição para construção de uma sociedade mais justa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 OS ATORES

Completar 18 anos²⁰ é um marco significativo na vida da maioria dos adolescentes de nossa cultura. Na sociedade brasileira contemporânea, torna-se sinônimo de maioridade civil, obrigação de voto, permissão para dirigir veículo, sendo, para alguns poucos privilegiados, momento de ingresso na Universidade e até de recebimento do primeiro automóvel, símbolo de status e independência. Porém, para adolescentes que estão sob a tutela do Estado, vivendo em instituições de abrigo, esse é um momento crucial, permeado por dúvidas e incertezas, sobre uma nova forma de ser e viver que se anuncia com a proximidade do 18º aniversário, visto que o presente anunciado é a desvinculação da condição de protegidos, que até então detinham.

Na cidade de Salvador, mesmo após a implantação da política de desinstitucionalização iniciada com o ECA, ainda habitam em instituições de abrigo desta capital 822 crianças e adolescentes, sendo 435 do sexo masculino e 387 do sexo feminino. Dos institucionalizados, cerca de 23,6% (194) encontram-se na faixa etária, alvo desta pesquisa, entre 15 e 18 anos, conforme a tabela 5, a seguir:

²⁰ Idade considerada limite para a responsabilidade civil e penal na Constituição brasileira de 1988. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2005, cerca de 47 mil adolescentes completarão a maioridade na cidade de Salvador.

TABELA 5 – CRIANÇAS/ADOLESCENTES QUE VIVEM/HABITAM EM ABRIGOS, POR FAIXA ETÁRIA E POR SEXO – SALVADOR/2003

FAIXA ETÁRIA	MASCULINO	FEMININO	TOTAL	PERCENTUAL
0 A 4 ANOS	80	53	133	16,2%
5 A 9 ANOS	127	127	254	30,9%
10 A 14 ANOS	108	133	241	29,3%
15 ANOS OU MAIS	120	74	194	23,6%
TOTAL	435	387	822	100%

Fonte: Dados fornecidos pelo Juizado da Infância e Juventude (2004)

Ao permanecerem como abrigados por mais de dez anos, 10, 3% da amostra e 26,3% por mais de seis anos (ver tabela 6), constatamos que esses dados denunciam o quanto a prática da institucionalização contraria o caráter da brevidade previsto pelo ECA. Considerando que o intervalo de seis a dez anos é um tempo longo e fundamental no contexto da infância, os dados sobre a violação desse direito, quando cruzados com a informação de que 72% têm pais vivos (ver tabela 2), atestam que apesar das crianças e adolescentes terem famílias, essas famílias não detêm as condições necessárias para o retorno da criança/adolescente para casa.

Outro dado revelado pelos números é que as instituições de abrigo não desenvolveram meios eficazes de inserir os abrigados em família substituta, ou foram capazes prover as ações sociais previstas pelo Estatuto de modo a integrar tais crianças e adolescentes de origem pobre. Dessa forma os seus tutelados terminam submetidos ao veredicto de permanecerem na instituição até que completem 18 anos de idade, sem que perspectivas possam ser estruturadas para o momento de seus desengajamentos.

TABELA 6 – CRIANÇAS/ADOLESCENTES QUE VIVEM/HABITAM EM ABRIGOS, POR TEMPO DE ABRIGAMENTO E POR SEXO – SALVADOR/2003

TEMPO DE ABRIGAMENTO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL	PERCENTUAL
ATÉ 1 ANO	108	101	211	25,7%
DE 1 A 5 ANOS	207	188	395	48%
DE 6 A 10 ANOS	73	59	132	16%
MAIS DE 10 ANOS	47	39	86	10,3%
TOTAL	435	387	822	100%

Fonte: Dados fornecidos pelo Juizado da Infância e Juventude (2004)

Para compreendermos a relação desse momento de desengajamento da instituição com a prática educativa percebida, debruçamo-nos a observar e escutar 18 adolescentes entre 16 e 18 anos, de ambos os sexos, que vivem em abrigos governamentais e não-governamentais de Salvador, por considerar que o perfil aqui especificado guarda uma similaridade com os demais 804 abrigados de forma que essa pesquisa retrata o quadro contemporâneo da institucionalização nesta capital:

QUADRO 2 - SUJEITOS DA PESQUISA ENVOLVIDOS NO ESTUDO

Nº.	Codiname	Sexo	Idade	Escolarização (em curso)	Cor (declarada)	Natureza da Instituição	Tempo da Instituição	Expectativas Frente ao Trabalho de Grupo
01	BARRA	Fem.	17 anos	Supletivo de II Grau	Mulata	Não Governamental	13 anos	-----
02	BONFIM	Masc.	17 anos	8ª série	Negro	Não Governamental	17 anos	Mais Aprendizado
03	BROTAS	Masc.	17 anos	6ª série	Pardo	Não Governamental	05 anos	-----
04	CABULA	Masc.	17 anos	5ª série	Negro	Não Governamental	16 anos	Aprender como sair de uma Instituição
05	FEDERAÇÃO	Masc.	17 anos	4ª série	Preto	Não Governamental	10 anos	Falar sobre a vida...as dificuldades lá fora

06	ITAPOÃ	Fem.	17 anos	7ª série	Parda	Não Governamental	15 anos	Procurar meu futuro
07	LIBERDADE	Fem.	18 anos*	5ª série	Negra	Não Governamental	10 anos	Aprender coisas novas
08	LOBATO	Fem.	16 anos	7ª série	Mulata	Não Governamental	10 anos	Ser feliz
09	MUSSURUNGA	Masc.	18 anos**	Sem escolarização	Pardo	Não Governamental	06 anos	Ter um lugar para frequentar
10	NARANDIBA	Fem.	17 anos	5ª série	Negra	Governamental	05 anos	Só não queria falar de mim
11	NAZARÉ	Masc.	17 anos	3ª/4ª série	Mulato	Não Governamental	07 anos	Fazer coisas fora
12	ONDINA	Fem.	17	4ª série	Mulata	Governamental	05 anos	Frequentar outros lugares
13	PARIPE	Fem.	17 anos	2ª série	Mulata	Governamental	14 anos	Sair da Instituição
14	PERIPERI	Fem.	18 anos***	3º colegial	Mulata	Não Governamental	12 anos	Não tenho disponibilidade
15	PERNAMBUEÍS	FEM	18 anos***	3º colegial	Negra	Não Governamental	12 anos	Não tenho disponibilidade
16	PIATÃ	Masc.	17 anos	3ª/4ª série	Negro	Governamental	11 anos	Passear, conhecer a cidade
17	RETIRO	Masc.	17 anos	8ª série	Mulato	Não Governamental	11 anos	Fazer amizades
18	RIBEIRA	Masc.	17 anos	Em alfabetização	Branco	Governamental	17 anos	Nenhuma

* Ainda em institucionalização, por apresentar suspeita de retardo cognitivo.

** Ex-abrigado, atualmente residindo na casa de uma funcionária do abrigo.

*** Ainda em institucionalização, por estar concluindo o Ensino Médio.

Verificamos no quadro 2 que os adolescentes aqui identificados encontram-se nomeados, neste documento, através de nomes de bairros da cidade de Salvador²¹, objetivando respeitar a ética necessária frente a utilização de dados e informações sigilosas. No perfil geral, os adolescentes pesquisados possuem um mínimo de cinco anos de institucionalização e um máximo de respectivos anos de existência, detêm escolarização precária e incompatível com a faixa etária e os anos de institucionalização, visto que apenas 16% dos entrevistados concluíram o Ensino Fundamental e encontram-se cursando o Ensino Médio.

Ao observarmos que apenas três dos adolescentes aqui retratados têm o ensino fundamental já concluído, embora tenham entre 16 e 18 anos de idade, e mais de dez de tutela, enfatizamos o desperdício desse investimento de anos, que não puderam se refletir sequer numa formação escolar compatível com a faixa etária dos pesquisados. O fracasso escolar, resultante dessa não-aprendizagem que impede o sujeito de deslocar-se, representa numa interpretação psicanalista de Cohen (2004, p. 258), o encontro traumático entre as demandas subjetivas e a impossibilidade de responder das instituições educacionais.

Os adolescentes aqui referidos habitam em instituições, que se diferenciam na natureza e na forma de organização, governamental ou não-governamental, mas que não se diferenciam muito nas práticas adotadas. Adolescentes que, como vemos, permaneceram, praticamente, toda a infância e adolescência separada da realidade, em que serão lançados ao completar 18 anos, na sua maioria sem adquirir formação escolar suficiente e sem a interação social necessária à formação cultural, terão, historicamente, o movimento de inserção social, no contexto pós-muro, inibido e fragilizado.

²¹ O critério adotado nos codinomes foram respaldados no desejo explícito e prazer percebido, durante nossos encontros, desses adolescentes conhecerem e circularem nesta cidade como cidadãos livres.

A análise da prática institucional, a partir dos dados mencionados, denuncia o procedimento distante da proposta das Medidas de Proteção, previstas pelo ECA (1990), e o esvaziamento de sentido que essa prática educativa se configura. Assim a defasagem idade/série, nomeada no sistema educacional de fracasso escolar, denuncia a existência de um processo educacional baseado em uma suposta igualdade entre os sujeitos. Restando-nos o questionamento de como transformar o saber impossível em um saber passível de ser apreendido?

Nessas histórias de vida, há também outros fenômenos que interferem no desenvolvimento de crianças e adolescentes, como a precariedade dos vínculos sócio-afetivos, necessários à estruturação identificatória. A situação percebida nos relatos e registros das diversas migrações, provocadas pelo fato de que algumas instituições têm delimitação expressa de faixa etária, assim como a separação de irmãos e até de mãe e filho por pertencerem a instituições diferentes, que selecionam por faixa etária e/ou sexo, denuncia o quanto essas relações não são devidamente respeitadas. Conforme nos relata Paripe (fem., 16 anos, institucionalizada desde os três anos, mãe de um garoto de dois anos, abrigado em outra instituição):

[...] Tenho vontade de dar meu filho para adoção... Tenho vergonha de visitá-lo. Às vezes não durmo, pensando nos problemas... Sou fechada, agressiva e infeliz, mas desejo ser psicóloga²².

Ao nos referenciarmos nas concepções de afeto, como um construto desenvolvido a partir de relações vinculares, cada ano de institucionalização aqui demonstrado, de maneira genérica no quadro 4 e de maneira singular na fala acima, configura-se num afastamento e estranhamento entre crianças/adolescentes e seus familiares, de caráter quase irreversível. Como verificamos, vínculos que não se mantêm, se dissolvem, contudo um novo vínculo é

²² Destacamos as falas dos sujeitos em itálico, mesmo não sendo recomendado pela ABNT, para dar maior ênfase ao conteúdo dessas expressões.

capaz de despertar no sujeito, como na entrevistada, na interação com a pesquisadora, um novo desejo e um novo direcionamento.

5.2 A ETNOGRAFIA – DESCORTINANDO A PRÁTICA EDUCATIVA DAS INSTITUIÇÕES DE ABRIGO

Diante da natureza e complexidade que envolve a temática da exclusão e estigmatização de adolescentes vitimizados pela ruptura dos vínculos familiares e observando as conseqüentes limitações no processo educativo que busca dar conta de uma re-inserção satisfatória quando do desengajamento da instituição, este estudo visa a mergulhar em contato estreito com a situação nas quais estes fenômenos ocorrem.

Em acordo com a constatação de Foucault (1998a, p.70) ao reconhecer a importância do arcabouço teórico-metodológico “[...] sei bem que não poderia empreender esta pesquisa cujo esboço tento apresentar-lhes, se não tivesse para me valer, modelos e apoios [...]”, buscamos, para este estudo, na descrição etnográfica, uma referência que nos balizasse.

Assim sendo, através desse segmento da linha das pesquisas qualitativas, que privilegia a análise dos conteúdos e dos processos grupais, delimitada pelo prefixo *etno*, oriundo do grego e que significa pessoa, povo, e pelo sufixo *grafia*, que significa escrita, propomo-nos, relatar o discurso de adolescentes institucionalizados, quando entrevistados ou envolvidos no processo de dinâmica grupal, no intuito de desvelar a percepção dos mesmos sobre a trajetória educativa institucionalizada que vivenciaram e sobre o significado elaborado em relação a essa prática.

Segundo Goldenberg (2001), as pesquisas etnográficas surgiram nos Estados Unidos, por volta da década de vinte, propondo-se responder aos problemas sociais pelos quais passava a sociedade americana, através da integração dos imigrantes, que repercutiam nas

situações de pobreza, desemprego, delinqüência e criminalidade. Goldenberg (2001, p. 32) afirma que essa metodologia inseriu-se “[...] na tentativa de ver o mundo através dos olhos dos atores sociais [...]”.

Ludke e André (1986) relacionam como característica básica da etnografia a recomendação de que os dados sejam levantados numa ambiência o mais natural possível, de forma a captar a problemática dentro do contexto relacionado, sem modificação intencional do pesquisador, permitindo a compreensão dos significados, manifestos e latentes, dos comportamentos dos participantes. Tal procedimento possibilita a escrita de um grupo por meio do olhar, da sensibilidade e da percepção do pesquisador sobre os fenômenos observados.

Conforme Almeida (2003, p. 57), trata-se de uma narrativa produzida por alguém que observa, mas não mantém uma distância capaz de suprimir sensações e sentimentos. No decorrer desta pesquisa, tanto os observadores quanto os adolescentes experimentaram inquietações e angústias que provocaram mudanças nos procedimentos pré-estabelecidos e nas condições de observação.

Nosso olhar e sensibilidade na direção da problemática da premência de inserção social, quando da desvinculação de instituições de abrigo, decorrente da maioridade civil, foram construídos no decorrer da nossa prática profissional, como psicóloga do Centro de Referência ao Adolescente Isabel Souto (CRADIS), quando pudemos escutar inquietações e sofrimentos vivenciados por diversos adolescentes tutelados pelo Estado, ao verem aproximar-se a data do seu 18º aniversário.

Ao longo desse período, constatamos que haviam questões tipicamente adolescentes no que se refere à estruturação identificatória de sujeitos dessa faixa etária – semelhantes a outros adolescentes com os quais convivemos, como clientes, alunos, vizinhos ou filhos –, mas que apontavam uma diferença significativa nas perspectivas de obter ou não o apoio

necessário à imposição de inserção no contexto social amplo, sem a garantia de vínculos sócio-afetivos e sem a tutela, até então lhes oferecida.

Utilizando-nos da técnica da observação participante, em que diretamente, interferíamos e submetíamos-nos à interferência dos participantes, buscamos compreender, refletir, explicitar e relatar os aspectos relevantes e as relações possíveis das questões inerentes ao eixo temático, objetivando dar voz aos atores – os adolescentes. Através dessa técnica de levantamento de dados, fiel à consciência ética, este estudo buscou fornecer informações que evidenciam o compromisso com os sujeitos participantes e com o saber.

Para darmos conta desta proposta metodológica, inicialmente buscamos, através do CRADIS²³, a aproximação necessária com instituições de abrigo e proteção integral²⁴, existentes em Salvador, que mantivessem sob sua responsabilidade adolescentes entre 16 e 18 anos incompletos. No processo investigativo sobre o cotidiano de entidades governamentais e não-governamentais, com o objetivo de selecionar uma amostragem de adolescentes a qual atendesse ao perfil especificado, foram utilizados procedimentos de observação, através de visitas, análise de prontuários, entrevistas semi-estruturadas e exposição da proposta, no sentido de obter a anuência das instituições e dos adolescentes para participação em reuniões de *grupo focal*²⁵.

Através de técnicas de dinâmicas de grupo, realizadas nos encontros, objetivamos a apreensão das expressões e representações verbais e não-verbais dos envolvidos sobre a prática educativa viabilizada nas instituições, e sobre suas expectativas frente ao desligamento anunciado. Esse procedimento das pesquisas qualitativas permitiu dar voz aos sujeitos para

²³ Pela relação preexistente entre a pesquisadora e este Centro e o Centro e as instituições de abrigo de Salvador, visto à sua atuação na assistência ao adolescente.

²⁴ Conforme diretrizes do ECA.

²⁵ Recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva sobre um tema preciso e mediado por um facilitador (MACEDO, 2000, p. 178).

aprofundamento da temática, mesmo entendendo que o uso da língua, como forma de expressão de conteúdos poderia ser dificultado pela limitada verbalização, típica de sujeitos nessa faixa etária, e agravado pela escassez de estímulos do meio em que vivem adolescentes institucionalizados.

A disponibilidade dos adolescentes em participar das entrevistas e dos encontros grupais foi de caráter voluntário, com liberdade de recusa tanto da instituição quanto do próprio adolescente. A realização dos encontros buscou oferecer um crescimento tanto da dimensão pedagógica, no sentido da troca e ampliação de informações, como da dimensão psicológica, no sentido terapêutico, de oportunizar que os participantes re-elaborassem suas histórias, visando reduzir os prejuízos causados.

A *escuta sensível*²⁶, proposta por Barbier (1985), também utilizada neste levantamento de informações como dispositivo para ouvir “[...] as vozes recalcadas por uma história científica silenciadora e castradora [...]” (MACEDO, 2000, p.198), revela a postura fenomenológica existencialista da não exclusão através do reconhecimento do direito de todos serem compreendidos. Segundo Barbier (1985), para se relatar com profundidade, é preciso entrar numa relação de totalidade com o que se observa. Nesse sentido, o ver, o ouvir, o tocar são atitudes inerentes ao processo da *escuta sensível*.

A *escuta sensível* tornou-se requisito essencial para que pudéssemos desempenhar a primordial tarefa, qual seja, “[...] pensar sobre o que faz e saber sobre o que pensa [...]” (BARBIER apud MACEDO, 2000, p. 199). Ao concordarmos com Macedo (2000) quando cita Barbier (1985), ressaltamos que não basta contextualizar o sujeito pesquisado, é preciso vê-lo e tomá-lo como um *ser*, nessa opção deliberada de dar voz e visibilidade aos sujeitos envolvidos para que possam subsidiar as propostas e políticas sociais. Nessa direção trazemos

²⁶ “[...] Premissa fenomenológica existencialista básica de que todos têm o direito de serem compreendidos [...]” (MACEDO, 2000, p. 198) e, ressaltamos, não serem julgados.

à tona o que podem dizer os mesmos para nortear a assunção de posturas e atitudes que reflitam o compromisso necessário com esse segmento populacional, de adolescentes institucionalizados, para estruturação de uma identidade cidadã.

5.2.1 Coleta e análise das informações

A coleta, apresentação e análise dos dados obtidos neste estudo buscam relacionar o já dito por outros autores e pesquisadores que se debruçaram sobre a temática proposta, com o discurso atualizado dos adolescentes identificados nos abrigos da cidade de Salvador, que ora vivenciam o anúncio da revogação de sua tutela em decorrência da maioridade civil.

Esse esquema teórico referencial, conjuntamente, com as elaborações teóricas dessa pesquisadora, exerceu a função de balizador das questões levantadas, que se modificaram durante a investigação, diante da legitimidade e consistência dos discursos desses adolescentes.

Iniciado, como dissemos, pelo contato com instituições de abrigo e proteção de crianças e adolescentes desta capital, este estudo buscou selecionar uma amostragem de sujeitos disponíveis, a qual atingisse o modelo governamental e o não-governamental de abrigo, para observação e análise do contexto institucional, assim como a sensibilização de adolescentes que atendessem ao perfil especificado, através da explicitação das reais pretensões e objetivos da pesquisa visando à anuência desses para que se dispusessem a serem participantes da pesquisa.

No processo investigativo, o contexto sócio-histórico dos sujeitos participantes foi constatado a partir da análise documental dos arquivos disponíveis, através dos prontuários individualizados, buscando a existência de informações registradas sobre os adolescentes selecionados, antes e depois do ingresso naquela instituição, bem como dos registros de dados

sobre abandono nos órgãos públicos competentes, dos estatutos de normas e procedimentos das instituições visitadas, visando à identificação dos princípios e práticas existentes.

A observação direta visou à aproximação necessária da perspectiva desses sujeitos envolvidos para a apreensão e reflexão da prática educativa, refletida nas rotinas e hábitos que evidenciam aspectos significantes da problemática, visto que, a partir de atendimento psicológico, detínhamos conhecimentos anteriores dos sentimentos revelados, por sujeitos tutelados, mas não detínhamos a vivência profissional de trabalhar diretamente no interior de instituições de caráter total (GOFFMAN, 1961).

Para dar início à pesquisa, identificamos, no cenário da capital baiana, duas instituições²⁷ de abrigo governamental para atender adolescentes entre 12 e 18 anos, uma para o sexo feminino, onde havia dois adolescentes com este perfil, e outro para o sexo masculino, que encaminhou cinco adolescentes, sendo que três deles possuíam limitações cognitivas. Nessas instituições pudemos averiguar, através de entrevistas com a Direção das entidades, que existem dois discursos paralelos, um anterior e outro posterior ao ECA, que co-existem e se confundem na forma de encarar e tratar os abrigados.

Tivemos também, a oportunidade de contatar com três instituições não-governamentais, sendo que uma delas iniciou a participação com quatro adolescentes no grupo, mas não sustentou essa participação alegando dificuldades no deslocamento dos adolescentes, visto que sua sede fica fora do perímetro urbano.

A outra contatada informou ter duas adolescentes dentro do perfil da pesquisa, mas pelo fato de as mesmas estarem envolvidas em uma série de atividades, oficinas, estágios, só estiveram disponíveis para a entrevista, não podendo participar do trabalho de grupo por falta de tempo. Contudo, um dos abrigos não-governamentais, que de início não se interessou por

²⁷ Neste documento, referimo-nos às instituições apenas pela natureza governamental ou não governamental, mas sem identificação das mesmas.

afirmar já executar um trabalho de preparação para a saída destes adolescentes, depois se fez presente com cinco adolescentes, os quais permaneceram no grupo até o final.

Percebemos, através deste mergulho investigativo, certas diferenças nos modelos e métodos utilizados pelos abrigos governamentais e não-governamentais. Constatamos que os primeiros adotam o modelo padrão de internato coletivo, nos moldes de orfanato ou mesmo quartel, com delimitação dos abrigados por sexo e faixa etária. Nesses abrigos observamos a presença de grades de segurança, registros constantes de fugas e arrombamentos e total ausência de privacidade nos aposentos, nos banheiros e nos utensílios. Conforme desabafa uma das adolescentes ouvidas sobre a ausência de privacidade da prática institucional:

[...] Os banheiros não têm porta para os monitores poderem vigiar, durmo com 12 meninas no quarto, algumas são doidinhas²⁸ [...] mexem em tudo meu. (NARANDIBA, fem, 17 anos, Gov.).

Com relação aos abrigos não-governamentais, apesar de também manterem o cerceamento da liberdade como resposta à responsabilidade da guarda recebida dos poderes jurídicos, adotam prioritariamente o modelo *casa-lar*, com número determinado de crianças e adolescentes por casa e por quarto. Cada unidade abriga em média dez crianças/adolescentes, de ambos os sexos e faixa etária diversificada, conduzidos por um casal, ou, mais comumente, por uma mulher, de classe social baixa, contratada e remunerada para a função de “mãe social”.

Nos prontuários dos abrigados é freqüente encontrarmos registros de infrações disciplinares e sanções recebidas, como fugas, brigas, geralmente relacionadas ao longo tempo de institucionalização e ao mecanismo de resistência e rebeldia de adolescentes frente a situações que oprimem sua pretensa liberdade. Chamou-nos, sobremaneira, a atenção, a

²⁸ Adolescentes portadoras de necessidades especiais.

discrepância percebida ao comparar os dados registrados nos prontuários, que evidenciavam sempre o lado marginal dos adolescentes com o lado exposto, nos contatos pessoais. Já que nos defrontávamos nesses contatos, com sujeitos sofridos, que explicitavam um pedido de socorro.

A título de exemplo, a história de Ondina - (nasc. em Jan/87) do sexo feminino, fenotipicamente parda, matriculada na 4ª série do ensino supletivo noturno, institucionalizada em um abrigo Governamental, desde 1999 - pode ilustrar como a mesma adolescente pode ser compreendida por óticas diferenciadas, que resumem diferentes expectativas:

QUADRO 3 – HISTÓRICO INSTITUCIONAL DE ONDINA

Setembro/1998	Ingresso – Promotoria da II Vara motivo desvio de comportamento
Setembro/1999	Entregue família
Abril/2001	Retorno à instituição – por rejeição familiar
Julho/2001	Transferência para uma ONG
Setembro/2001	Retorno – distúrbio de comportamento
Fevereiro/2002	DAI ²⁹ (um dia)
19/Maio/2002	DAI (três dias) agressão
28/Maio/2002	Fuga da Instituição
Setembro/2003	Retorno a Instituição – II Vara
Novembro/2003	DAI (um dia) agressão
Janeiro/2004	DAI (dois dias) dano ao patrimônio

Conforme o quadro acima, o espaço institucional, e seus registros de ocorrência, é formado por regulamentos que não podem dar lugar a singularidades, pois retratam episódios negativos dos adolescentes que subvertem as possíveis relações de confiança entre cuidados e

²⁹ Delegacia do Adolescente Infrator.

cuidadores com ações de cunho fiscalizador. Como revela os fragmentos abaixo, as subjetividades dos comportamentos são desprezadas:

Aos 12 anos começou a minha história. Já passei por três instituições, pela(..), pela (...) e por último na (...).

Penso em fazer besteira... quebrar tudo... assim chamo a atenção. Preciso sair de tempo em tempo da instituição... é para não esquentar a cabeça e não fazer besteira.

A instituição é ruim, mas se não existisse era pior. Ajudou-me a me desenvolver... às vezes que fugi parei meu desenvolvimento escolar e hoje me faz falta.

O que me incomoda é não ter liberdade... Me sinto prisioneira... pela minha rebeldia, tenho que pagar (ONDINA, fem.17 anos, Gov.).

Como pudemos constatar na história de vida dessa adolescente, suas ações refletem um pedido explícito de uma perspectiva autônoma de ser, pertinente à construção identificatória de um ser adolescente, que as instituições insistiram, e continuam insistindo, em abafar com medidas disciplinares. Como nos diz Imbert (2003, p.17), “[...] a criança etiquetada, classificada, inventariada se completa de uma vez por todas: morre a todo vir-a-ser, que não o previsto [...]”, nesse sentido a práxis educativa precisa ser formulada como processo determinado pelas expectativas do educando.

Ao verificarmos, que 27% dos adolescentes entrevistados, tiveram o início da institucionalização coincidente com o início da adolescência, 12-13 anos, período marcado pelas maiores demandas e inquietações, as quais fazem sucumbir, necessariamente, a docilidade e obediência da infância, requerendo dos adultos que os cercam, maior aceitação e disponibilidade, concluímos que a institucionalização pode estar servindo para moldar e controlar adolescentes, cujas figuras parentais encontram-se enfraquecidas de poder, em virtude de um sistema social mais amplo.

Outra nuance curiosa observada na cultura das instituições de abrigo dos novos tempos está na confusão de papéis estabelecidos na prática do cuidar, entre os profissionais e os

adolescentes, visto que percebemos que as obrigações dos cuidadores se entrelaçam e se confundem com a dos abrigados, tornando a prática funcional rotineira³⁰ e desgastante, como se fossem ambos prisioneiros do sistema, conforme explicita o conjunto de normas e rotinas de uma das instituições:

QUADRO 4 – NORMAS E ROTINAS INSTITUCIONAIS

HORÁRIO	ATIVIDADE
06:00	Acordar
06:00 – 06:30	Recolher roupas sujas
06:30 – 07:00	Banho
07:00 – 07:30	Café
07:30	Escovar dente
07:45	Entregar roupas na rouparia e encaminhar para curativos
08:00	Encaminhar para aula
09:30	Forrar as camas
10:00 - 10:30	Lanche
10:30 – 11:30	Atividade pedagógica
11:30	Banho
12:00	Almoço
12:30	Escovar os dentes
13:00 – 13:45	Descanso
14:00	Oficinas
15:00	Lanche
17:00	Oração e sopa
18:00 – 19:40	TV/novela
19:40	Café com pão
20:00	Escovar os dentes
20:00 – 21:30	TV
21:30	Oração e preparação para dormir

Observação: Sexta-feira – higiene corporal: cabelos, ouvidos, unhas.

Nessa direção, a prática educativa das instituições de abrigo, como espaço relacional de confronto das subjetividades do educando e do educador, termina por alienar e regimentar

³⁰ Os dados referentes à rotina desse abrigo foram fornecidos pela direção de um abrigo governamental.

os sujeitos envolvidos, sem o julgamento crítico necessário, fato que torna a atividade profissional de educar crianças e adolescentes institucionalizados uma prática de “[...] limites tênues entre o civilizado e o brutal” (GONÇALVES, 2004, p. 65).

Como observamos, é paradoxal a construção da autonomia em sujeitos já adolescentes, submetidos a uma padronização em que é um outro quem estabelece o que, como e quando fazer, mesmo que esse fazer seja o de cuidar do próprio corpo. Após anos de institucionalização, poder e ter que atravessar os portões dos abrigos, que até então determinavam o que comer, o que vestir, o que dizer, e o que calar torna-se um desafio para alcançar um novo lugar social.

A profissão de educador social, segundo Gonçalves (2004), não contempla uma prática que possa ser inteiramente aprendida de forma acadêmica, contudo requer ser desdobrada numa ação pedagógica, através da qual seus procedimentos possam ser encarados como parte inerente a um fazer específico, exigível de constante aprimoramento.

No tratamento interrelacional das instituições governamentais, esses profissionais são denominados de *tios*, independente do cargo que ocupam, fato que corrobora as idéias de Freire (2003) sobre a percepção das crianças e dos adolescentes em relação à incoerência entre o dizer e o fazer. Tal incoerência é explicitada por esta adolescente em entrevista:

Tenho que chamar de tia, queira ou não, todos que aqui trabalham, afinal o que falamos nada significa, o que vale é o relatório. (ONDINA, fem., 17 anos, Gov.).

Nas instituições não-governamentais, os profissionais são geralmente identificados pela categoria profissional, ainda que em ambos os modelos haja uma vinculação muito próxima entre abrigados e cuidadores, conforme nos explicitam:

Enquanto estiver aqui, vou pedir apoio à assistente social. (FEDERAÇÃO, masc, 17 anos, não-Gov.).

Ganha coisas (referindo-se às bijuterias que usa) quem as tias gostam porque se comporta bem. (NARANDIBA, fem, 17 anos, Gov.).

As histórias de vida, os conflitos e as expectativas dos adolescentes participantes foram levantadas através do procedimento de entrevistas semi-estruturadas, individuais, que objetivaram captar as expressões explícitas e implícitas, incorporando a postura fenomenológica da *escuta sensível*, de que todos têm o direito de ser compreendidos, sem exclusão ou julgamento. Deste modo, eticamente, esta pesquisa comprometeu-se, a assegurar o sigilo e o anonimato necessário.

Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais com oito adolescentes que se dispuseram inicialmente a participar do projeto e, meses após o trabalho grupal, com dois adolescentes que nos procuraram após a desvinculação total da instituição. Nas dez entrevistas os adolescentes falaram do que sabiam e do quanto ignoravam de suas trajetórias antes e depois da institucionalização, de como vivenciam a rotina do abrigo, da relação com a escola regular, de seus precários vínculos pessoais, de suas angústias, dúvidas, incertezas e anseios.

Com relação à instituição de abrigo, pudemos identificar que os entrevistados nutriam um sentimento ambíguo, visto que, ao mesmo tempo em que reconhecem o valor desta na garantia de suas sobrevivências, responsabilizam-na diretamente pela exclusão social que vivenciam.

A instituição representa ter onde dormir, o que comer... temos quarto, cama, refeição e merenda. (NARANDIBA, fem, 17 anos, Gov.)

Tive sorte de vir para cá, de ter vida saudável, alimentação... meu pai deixou-me aqui para se organizar, quando minha mãe fugiu, e nunca mais me pegou. (PERIPERI, fem., 18 anos, não-Gov.).

Sinto que sou discriminada pela moradia institucional, que as pessoas pensam em crianças descabeladas, mal-educadas... não digo onde moro a meus colegas de escola... quando passeava no ônibus [com o nome da instituição], fechava as cortinas para não me verem. (PERNAMBUEÉS, fem., 18 anos, não-Gov.).

A respeito da escola regular, os entrevistados revelaram que, mesmo quando freqüentam este espaço, não são contemplados no sentido de pertencimento que a escola

deveria proporcionar, visto que muitos desses jovens, ao se sentirem discriminados, envergonhados de revelar sua origem, optam por retrair-se e afastar-se dos demais colegas, dado já expresso por Herzer (1993, p. 50), ex-interna da FEBEM/SP, quando diz: “[...] A sala de aula era um distanciamento de tudo... usávamos para escrever cartas a pessoas que dificilmente receberiam”. Esse fato impede a escola de cumprir seu papel social de disponibilizar, a todos os alunos, espaço de inclusão e democratização.

O aparato jurídico do Brasil pós-ECA, por sua vez, é visto por esses meninos e meninas, como o grande pai, que os protege tanto das violências dos entes familiares como das arbitrariedades das instituições por meio de seus profissionais, visto que não ignoram que, na letra desse Estatuto, possuem seus direitos garantidos.

Para a realização dos encontros grupais, o CRADIS nos oportunizou um espaço externo às instituições de abrigo, adequado à identidade adolescente dos participantes e ao seu desejo de experienciarem atividades extra-institucionais, como já revelou Conceição (2003) em sua dissertação sobre a prática institucional do Abrigo Elcy Freire. Este procedimento, seguindo um roteiro referencial dos grupos focais, propôs-se trabalhar quatro tópicos – *identidade, auto-imagem, noção de direitos e expectativas* –, os quais nortearam o encadeamento da temática.

5.3 OS ENCONTROS

5.3.1 Metodologia utilizada

Foram oito encontros, realizados entre 09 de julho e 27 de agosto de 2004, registrados durante o próprio processo e analisados ao término de cada sessão, com o apoio de dois observadores, profissionais do quadro do CRADIS, que participaram durante os sucessivos encontros.

Os temas explorados foram o auto e o hetero-conhecimento, a percepção de si próprio e dos outros, os processos de identificação e diferenciação pertinentes à estruturação da identidade e da autonomia, a concepção de ser sujeito de direito, as premissas de cidadania do ECA, algumas temáticas de interesse dessa faixa etária – sexualidade, drogas e outros –, a elaboração de um Projeto de Vida e as expectativas frente à desvinculação. Esses temas foram desenvolvidos sem restringir o desejo dos participantes de sugerirem e falarem de outros assuntos que emergissem da dinâmica grupal ou das problemáticas pessoais.

Para a interpretação dos dados, buscamos realizar uma análise crítica e multirreferencial das informações levantadas, visando compreender impasses e estabelecer relações que desvelassem a perspectiva subjetiva do processo sócio-histórico da exclusão/inclusão, vivenciado por esses sujeitos, ratificando nosso prisma inicial de que as desigualdades são produzidas socialmente, mas vividas e percebidas pelo próprio sujeito. Revelamos de forma sincera, para o leitor, o quanto o nosso próprio esquema de valores e crenças foi impactado pelo estudo.

Nos trabalhos grupais, objetivamos a expansão das vivências e aprendizagens, através do diálogo dos sentimentos e significados, baseado na abordagem humanista, bem como nos pressupostos teóricos dos *grupos focais*, que consistem, já exposto no item 5.2, em “[...] um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva, realizado sobre um tema preciso e mediado por um animador-entrevistador ou mesmo mais de um [...]” (MACEDO, 2000, p. 178).

O grupo que conduzimos para a consecução desta pesquisa de campo foi um grupo pequeno, de frequência variável (de 05 a 15 componentes), de abordagem respaldada em dados qualitativos, número de encontros (08 sessões) e eixo temático pré-definidos - identidade, auto-imagem, noção de direitos e expectativas. Foram encontros, realizados semanalmente, com duração de 02 horas cada, estrutura básica determinada e explícita,

girando em torno de um tema, porém de ampla flexibilidade de participação, com de sugestão de reformulação das mesmas por parte dos participantes.

O processo vivido na experiência grupal objetivava a análise das próprias biografias, alicerçada nos pressupostos de que o crescimento humano é garantido a partir do processo de reflexão e conscientização. Através desse processo, quando um membro do grupo percebia que outro membro experimentava uma vivência ou sentimento similar, havia naturalmente um processo de identificação, vinculação e solidariedade, que impulsionava o grupo para soluções conjuntas.

Concordamos com Loureiro (2003) que os processos vividos num grupo podem proporcionar a livre expressão de sentimentos, a possibilidade de fazer escolhas e assumir a responsabilidade das mesmas, enfim, uma relação autêntica consigo próprio, capaz de promover o crescimento humano. Essa experiência vivida buscava promover a re-escrita de biografias, que possibilitasse a re-significação de identidades fragmentadas e estigmatizadas.

Na dinâmica processual dos grupos, a nossa postura, como facilitadora, era de abertura, respeito e aceitação pelo outro, na tentativa de favorecer a construção de uma relação de confiança, autonomia e interdependência. Nesse processo, foram desenvolvidos cuidados e atenções que buscavam aproximar e envolver os adolescentes com o ambiente, a proposta e os profissionais, tais como: o acolhimento, a escuta, a reflexão e a valorização.

O acolhimento foi promovido desde a escolha do local, o CRADIS que é vinculado a Secretaria de Saúde do Estado da Bahia, de um espaço especializado em adolescência, bem como no trato dos participantes. Os nomes e particularidades eram de domínio da facilitadora e dos observadores que se disponibilizavam a providenciar apoio logístico como som, lanche e vale-transporte para estimular e assegurar à participação nos encontros. Com isso, percebemos que, logo após os primeiros encontros grupais, os adolescentes já se sentiam à vontade com o espaço e com os profissionais.

A escuta e o olhar foram componentes atentamente preservados, posto que a oportunidade de expressar-se era sempre respeitada e estimulada, na perspectiva de que esse discurso verbal e não-verbal proporcionasse a captação de elementos subjetivos e a valorização pessoal de cada um. Nessa direção buscávamos desenvolver entre nós e entre os participantes a capacidade da empatia em vez do pré-julgamento.

A reflexão pôde ser experienciada nas atividades informativas, de cunho educativo, através das quais foi possível discutir temas polêmicos pertinentes, esclarecer dúvidas, sugerir medidas de redução de risco e busca de alternativas disponíveis em entidades ou serviços da comunidade que os adolescentes desconheciam.

A valorização pessoal foi exercitada através de gestos, toque, olhar, assim como pela formulação de elogios autênticos e sinceros, que demonstrassem interesse, respeito, compromisso e afeto, principalmente nos momentos e situações de descrédito e apatia pessoal e/ou grupal.

5.3.2 Relato dos encontros

Os oito encontros semanais foram realizados no período compreendido entre 09 de julho e 27 de agosto de 2004, na sala de grupo do CRADIS, às sextas-feiras, das 14h às 16h.

Na primeira reunião, realizada em 09 de julho de 2004, compareceram à sede do CRADIS 15 adolescentes oriundos das várias instituições contatadas, que foram chegando em horários diversos, o que atrasou o início da realização da atividade.

Foi uma reunião de apresentação da proposta e de identificação dos interessados. Nesse contato, solicitamos que preenchessem uma ficha de cadastro com dados biográficos disponíveis, tarefa na qual a maioria apresentou dificuldades, necessitando de

nossa ajuda. Pareceu-nos que o próprio documento de identidade não lhes era familiar, fato que confirmaram dizendo que alguns, só o manuseavam quando saíam sozinhos, o que era raro. Assim foi possível orientá-los de como retirar dados de sua carteira de identidade, documento que todos dispunham, mas poucos sabiam consultar, para preenchimento do formulário de inscrição no grupo, ritual costumeiro em qualquer procedimento de inscrição e cadastro do contexto urbano.

Dessa forma, o grupo se mostrou surpreendente a autodescoberta de dados pessoais ignorados, como a data do próprio aniversário, que a maioria ignorava, a surpresa de dois irmãos que descobriram que, apenas na identidade de um deles, havia referência ao nome do pai. Contudo, o fato mais constrangedor para esta pesquisadora foi à visualização da carteira de identidade de Ribeira, abrigado de uma instituição governamental, cujo único campo de informação preenchido é o do próprio nome, em virtude da total desinformação sobre seus dados identificatórios pelos poderes jurídicos e institucionais.

Posteriormente, sugerimos aos participantes do grupo que se apresentassem, falassem um pouco de si, de suas expectativas, da instituição que ora residem, como também da disponibilidade de participarem das reuniões. Percebemos, nesses primeiros contatos grupais, que alguns deles não tinham hábito de freqüentar outros espaços e todos manifestavam nítida satisfação de fazê-lo.

Identificamos, contudo, que os adolescentes de uma determinada instituição não-governamental, devido à distância, só poderiam vir aos encontros se o automóvel que, normalmente, os transporta, o fizesse; e alguns de outra governamental não apresentavam condições de independência para garantir seu deslocamento na cidade, por serem adolescentes portadores de necessidades especiais.

Em seguida, expusemos os objetivos, dia e horário das reuniões programadas e a importância de suas informações para que a comunidade acadêmica conhecesse a realidade da

vivência em instituições de abrigo. Solicitamos, também, a permissão para registrar e divulgar dados extraídos da observação e escuta, comprometendo-nos a tratá-los dentro de princípios requeridos pela ética e pelo respeito humano.

Quando sondamos sobre a conveniência da atividade ser transferida para o espaço dos próprios abrigos, todos se pronunciaram em contrário, inclusive as mães-sociais, que os acompanhavam nesse primeiro encontro, por reconhecerem a importância e urgência desses jovens frequentarem outros espaços e aprenderem a se locomover na cidade livremente, nesse momento da eminente desvinculação. Nessa expressão fica claro o caráter de privação de liberdade e restrição de autonomia que a prática institucional imprime na educação desses sujeitos, que chegam a essa faixa etária sem saber e sem poder movimentar-se e conhecer a cidade onde vivem.

Ao final, despedimos-nos, agendando nosso encontro na semana seguinte no mesmo local e horário, visto que a maioria dos presentes assim preferiu, mesmo constatando que alguns teriam dificuldades de frequentar o grupo por questões de horário, de locomoção e, principalmente, de dependência da iniciativa da instituição por restrições em relação a transporte ou a sair sem acompanhamento. Encerramos, agendando as próximas reuniões no mesmo local, dia e horário.

Concluimos então, que este levantamento encontraria uma série de impasses, considerando a impossibilidade da obtenção de um resultado quantitativo mais expressivo, porém, reafirmamos nesse encontro a escolha da etnografia como desenho metodológico, visto que a expressão desses adolescentes representa, por sua similaridade de trajetória, o universo dos 194 adolescentes, entre 15 e 18 anos de idade, que se encontram nos abrigos de Salvador.

Ao oportunizar a observação e escuta desses adolescentes em interação grupal, podemos compreender que eles possuem opinião formulada sobre as questões inerentes a si e

a seu contexto, embora muitas vezes esses pensamentos e sentimentos encontrem-se encobertos por um véu de mistério ou aparente indiferença. Assim como observamos, que eles aparentam uma distorção de identidade, pois, quando se apresentavam, o faziam em nome da instituição a qual pertencem, sem mesmo dizer seu próprio nome.

No dia 16 de julho, voltamos a nos encontrar com 14 adolescentes – 11 de abrigos não-governamentais, 02 de abrigos governamentais e 01 ex-abrigado, já desvinculado.

Distribuímos a letra da música *Semente do Amanhã* (ver apêndice 4), de autoria de Gonzaguinha, buscando levantar sentimentos e perspectivas sobre sua auto-imagem, solicitamos que ouvissem, acompanhassem e, em seguida, escolhessem a frase que melhor os definissem. “Todo mundo tem o direito de cantar, bonito ou feio, entoado ou não”, verbalizamos diante do impasse do grupo. Diante do questionamento se eles conheciam a letra da música e o que acharam da mesma, alguns disseram que conheciam, outros responderam que não, sem maiores comentários sobre a música. Assim, iniciamos a atividade, propondo que se apresentassem a partir da escolha de um verso da música, o que nos permitiria identificar a auto-imagem dos participantes:

- FACILITADORA *Quem quer começar a comentar sobre a frase escolhida?.*
- BONFIM *Acho que vou embora, não estou gostando muito daqui. Pensei que o grupo fosse maior.*
- FACILITADORA *Tudo bem, fique à vontade. Este é um espaço aberto, todo mundo deve se sentir à vontade aqui. Mas antes de sair diga-nos qual foi a frase que você escolheu.*
- BONFIM *Nunca se entregue'. Este é o meu objetivo.*
- FACILITADORA *E você acha que você está no caminho desse objetivo?*
- BONFIM *Acho que sim.*
- FACILITADORA *E como é isso pra você?*
- BONFIM *Ah, é vencer na vida, é trabalhar, é ser digno.*
- FACILITADORA *Que está fazendo nesse sentido?*
- BONFIM *Estou trabalhando na Placa Sete. Acho que já vou...*
- FACILITADORA *Tudo bem. Mas, então, deixe uma mensagem para o grupo.*

BONFIM	<i>Ah, eu diria: Não desista, corra, vá atrás. Não dependa dos outros, malandro! Tem de correr atrás das pessoas que possam lhe ajudar.</i>
FACILITADORA	<i>O grupo está aberto para você voltar quando quiser...</i>
OBSERVADOR	<i>Tchau, Bonfim.</i>
BONFIM	<i>Tchau!</i>
GRUPO	<i>Tchau!</i>

O grupo retorna à atividade proposta:

LIBERDADE	<i>‘Não se desespere foi a minha frase escolhida’. (E explica que a “tia” mexe em tudo dela, para fiscalizá-la).</i>
MUSSURUNGA	<i>‘Nem pare de sonhar’. Eu escolhi esta frase porque sonhar não é ruim, sonhar é bom.</i>
FEDERAÇÃO	<i>‘Fé na vida.’</i>
FACILITADORA	<i>E você tem fé ou que ter fé?</i>
FEDERAÇÃO	<i>Tenho fé... fé em mim.</i>
LOBATO	<i>‘Deixe a luz do sol brilhar’</i>
FACILITADORA	<i>Você se sente uma pessoa iluminada?</i>
CABULA	<i>‘Fé na vida.’</i>
NARANDIBA	<i>‘Nem pare de sonhar’. (Explica que o sonho é a busca de objetivo).</i>
BARRA	<i>Para não ter medo que o tempo vai passar. (Explica que não se deve ter medo de nada).</i>
FACILITADORA	<i>O medo paralisa... E quem vive paralisado é planta... Mas todos temos alguns medos e o grupo também ajuda a diminuir nossos medos, porque a gente aprende a confiar em si e nos outros.</i>
LIBERDADE	<i>... E fazer amigos.</i>

Após concluírem a atividade inicial, de aquecimento do grupo, buscando superar inibições e bloqueios, sugerimos uma segunda atividade, de confecção de um quadro referencial, denominado *crachá criativo*. Para esta, distribuímos uma folha contendo sete espaços, dentro dos quais poderiam escrever um pouco de si para que se conhecessem melhor.

No primeiro espaço havia um cartão, no qual deveriam escrever como gostavam de serem chamados (**identidade**); no segundo, um coração que deveria ser preenchido com o nome de uma pessoa importante (**vínculo**); no terceiro espaço, uma estrada, em que deveriam colocar de onde vêm e para onde vão (**projeto de vida**); no espaço do bumerangue (um

instrumento de caça) escreveriam uma perda que gostariam de recuperar (**dor**); no espaço do bolo colocariam a data do aniversário; no espaço do baú, uma particularidade (**subjetividade**); e, por último, no balão, apresentariam um sonho (**expectativas**).

Foi dado um tempo para todos escreverem, Mussurunga precisou ser ajudado, por ter dificuldades com a escrita. Quando trabalhamos o item **identidade**, pudemos ouvir depoimentos interessantes que nos aproximaram da perspectiva de análise do próprio grupo:

- LIBERDADE *Gosto de ser chamada de Jamanta.*
 FACILITADORA *Por quê?*
 LIBERDADE *Por causa do personagem da novela Torre de Babel.*
 FACILITADORA *Ah, eu lembro dele... Era um cara que gostava das pessoas, defendia as pessoas... Mas era considerado meio bobo. Você se acha parecida com ele?*
- LIBERDADE *As pessoas pensam que eu sou boba, mas eu não sou boba. Ele se fazia de bobo.*
- ITAPUÃ *Ela é esperta!*
- FEDERAÇÃO *Pala... Pala, pra mim, é amigo, esperto.*
- CABULA *Copnque. (Explica que foi a mãe que lhe deu esse sobrenome porque era de meu pai. E questiona se Liberdade e Federação não têm o mesmo sobrenome, são realmente irmãos?)*

Diante do movimento de interesse do grupo, a facilitadora solicita que todos peguem a carteira de identidade para conhecer mais dados sobre si. Os participantes pegam, conferem, comparam... e descobrem que possuem sobrenome, data de aniversário e outros dados aos quais nunca deram atenção.

- NARANDIBA *Gosto de ser chamada de Maçoca.*
 LOBATO *Gosto de ser chamada de Pet.*
 NARANDIBA *Mina.*

Quando trabalhamos o quadro dos **vínculos**, através da escolha de alguém especial, puderam revelar:

- LIBERDADE *V., uma colega do abrigo.*

- CABULA *Lobato (a menina que estava ao lado)*
- FEDERAÇÃO *Ninha, minha ex-namorada.*
- NARANDIBA *Meu pai e minha mãe que me criaram. Não deu certo morar com eles, mas eu gosto deles.*
- OBSERVADOR *E onde eles moram?*
- NARANDIBA *No Uruguai.*
- CABULA *Quero procurar minha família? Vocês podem me ajudar?*

FACILITADORA *O que você sabe sobre a sua história ou da sua família?*

Silêncio...

- CABULA *Nada. Nem um retrato tenho. O que me falam é que minha mãe estava doente e aí teve de me deixar no orfanato. Só que eu já passei por vários lugares, como vento.*
- FACILITADORA *E ela se perdeu de você?*
- CABULA *Ela me jogou no vento.*

Ancorados nos conceitos psicossociais de identificação, como processo, salientamos que a subjetividade para se organizar, necessita de laços interpessoais onde um Outro decodifica e significa o imaginário social, sendo assim, as crianças e os adolescentes aprendem o *modus operandi* de uma cultura, porque pessoas o significam. Nessa compreensão os sujeitos privados de compartilhar uma relação singular, estabelecem laços entre os próprios pares, constituindo regras e parâmetros próprios que só fazem sentido como espelho.

Ao falarmos em vínculos, Lobato lembra e comenta que sente falta de alguns profissionais que já trabalharam nas instituições onde ela já morou:

- LOBATO *As pessoas legais, aquelas que são boas, elas vão embora, elas somem. Eu coloquei no coração o nome da minha filha, [...] de dois anos. É só quem me resta.*
- BARRA *Eu escrevi (nome da filha de Lobato) e [...] meu namorado (ele toca surdo na fanfarra do abrigo).*

O discurso legal determina que as instituições de acolhimento e abrigo devam ser também um recurso potencializador do exercício de uma *práxis educativa* de (re-)socialização dos sujeitos institucionalizados. Ao nos determos no histórico de crianças e adolescentes que vivenciam o contexto coletivo da institucionalização, percebemos que os espaços vazios deixados pela ausência de vínculos limitam seus estímulos de aprendizagem e conseqüentemente suas possibilidades de realização.

Como constatamos, ao desempenhar o papel de educador, esse precisa deixar que a aprendizagem sócio-afetiva possa ser desenvolvida paralelamente à aprendizagem cognitiva. Para cumprir esse papel e se fazer significativo, o educador precisa assumir dar conta da formação do adolescente, transmitindo-lhe valores e referências, estruturando relações que ensinem a pensar e a sonhar.

No espaço sobre as próprias trajetórias, referentes ao projeto de vida de cada um, comentaram:

- LIBERDADE *Vou de casa para escola...*
 FACILITADORA *Por quê? A casa e a escola são importantes para você?*
 LIBERDADE *Porque em casa eu estou protegida e na escola eu aprendo.*
 LOBATO *Do abrigo até onde o pensamento voar.*

Nesse momento Lobato comenta que já percorreu vários caminhos. Até os cinco anos morou no interior e de lá para cá já viveu em quatro orfanatos. Quando interrogada sobre os reflexos dessa experiência de vida, defende-se de maneira evasiva e hostil: *Achei bom! Já deixei uma freira sem peito*. Referindo-se a uma explosão agressiva que manifestou na relação com uma religiosa, encarregada de determinado abrigo do seu passado.

- NARANDIBA *Quando pequena eu fui criada por uma família. Eu só gostava do padrasto, da madrasta não. Ela só queria dormir e ver televisão. Eu era saco de pancadas.*
 FACILITADORA *Não quis comentar mais nada.*

Para encerrar a atividade, propomos que cada um escrevesse uma mensagem para algum componente do grupo. Pedimos então, que lessem a mensagem para que o grupo, em conjunto, definisse a quem deveria ser entregue. E assim seguiram:

Que Deus lhe ilumine. (O grupo ofereceu para Mussurunga).

Amor, paixão, carinho e mais vida. (Lobato recebeu e disse que dividia a mensagem com todo o grupo).

Companheirismo. (Foi dado para Cabula)

Prazer em conhecer vocês. (Deram para Narandiba).

Que esta heroína seja muito feliz aqui nos encontros. (Para Lobato).

Você é uma pessoa especial (Foi dada para Barra)

Os adolescentes Liberdade e Federação não receberam mensagens, mas como Lobato recebeu duas, sugerimos que a mesma escrevesse algo para eles. Esta escreveu a mesma mensagem para ambos: *Sigam sempre sorrindo.*

A reunião foi finalizada e, na oportunidade, enfatizamos o prazer de poder revê-los na semana seguinte. A adolescente Liberdade afirmou que, com certeza, o grupo da sua instituição viria, porque lá [...] *a tia diz que a gente ainda não é dono do nosso nariz [...].* E foi saindo... Nessa verbalização crítica, de Liberdade, ficou evidenciado o estranhamento da participante à livre expressão do colega (Bonfim), ao se retirar do grupo, e principalmente à nossa aceitação do fato, visto que a prática conhecida é de que não adianta se opor, pois estará sempre submetida ao poder.

Percebemos que os participantes têm muita dificuldade de expressar seus sentimentos e opiniões, porém quando falam, o relato é forte. Da mesma forma, expressam muita dificuldade em estabelecer planos e projetos para seu futuro. As experiências de

desvinculação e abandono mobilizaram os que escutaram, e o silêncio, embora nos tenha gerado ansiedade, precisou ser respeitado, como mecanismo de defesa do grupo.

O caráter novo e surpreendente, dos encontros grupais, induziu-nos a introduzir uma máquina fotográfica para registro da vivência. A presença dessa máquina foi motivo de grande impacto, por esta ser uma experiência nova e reforçadora da estima e da identidade desses adolescentes, que desconheciam a imagem de seus rostos e corpos numa foto. A inquietação gerada pela máquina era pela oportunidade de fotografar-se visto que nas instituições de abrigamento a fotografia não é algo pessoal e sim institucional. A maioria dos adolescentes não possuíam fotos suas ou de familiares por isso aproveitaram o momento para criar poses, estilos que revelassem dados de sua subjetividade.

O encontro seguinte ocorreu no dia 23 de julho. Encontramo-nos no mesmo espaço e horário. Estiveram presentes seis adolescentes de um mesmo abrigo não-governamental e dois de um governamental. Como Brotas, Retiro e Itapoã não participaram da atividade da semana anterior, foi proposto aos demais que ajudassem os novos a preencherem o quadro referência que estávamos trabalhando.

Depois do momento inicial de inserção dos novos, entregamos a todos as fotografias tiradas na reunião anterior. Foi um momento de euforia que contagiou os adolescentes, ao verem e receberem suas fotos, pois a maioria deles, só se reconhecia na foto da carteira de identidade. Depois de reconhecerem-se e de reconhecerem a imagem dos outros, nas novas fotos, solicitaram, como a quem solicita um favor, a posse de suas próprias imagens.

LIBERDADE *Saí do trabalho... Não quero falar disso... e se cala.*

Observamos que começou a surgir um clima de solidariedade e cumplicidade, Liberdade e Itapoã estão sempre juntas, revelando que nutrem laços de apoio recíproco.

Enquanto isso, Cabula ajuda Brotas a fazer a atividade e Federação permanece deitado, despojado, lendo.

Quando trabalhamos os itens referentes a **perdas e particularidades**, aspectos que permitiram aos participantes expressarem um pouco mais sua **subjetividade**, os mesmos nos revelaram:

LIBERDADE *Perdi uma amiga atropelada quando tinha 11 anos.*

BROTAS *Não vou falar de meu segredo, pois segredo não pode ser dito.*

LIBERDADE *A minha semana não foi boa, pois saí do trabalho. Saí por causa dos meus maus costumes: peguei o dinheiro da moça que eu trabalhava; peguei R\$ 20,00 e comprei merenda.*

GRUPO *Semana passada foi boa, por isso retornamos.*

Brotas mostra-se agitado, mas não quer falar.

ITAPUÃ *Perdi minha irmã, era igual a mim... Era gêmea.*

CABULA *Perdi R\$ 0,50. Fez falta, pois queria utilizá-lo no outro dia.*

ITAPOÃ *Perdi o trabalho.*

CABULA *Perdi minha mãe.*

ITAPOÃ *Encontrei a minha. Minha mãe é velha, ela só vai me dar trabalho. Queria uma mãe novinha para sair comigo.*

RETIRO *Tenho mágoa do meu pai.*

ITAPOÃ *Quando eu encontrei minha mãe, não senti nada, ela é que chorou muito.*

Passamos, então, a explorar o quadro da **subjetividade**, que se referia à data do aniversário, quando novamente foi possível o manuseio da carteira de identidade, o que lhes permitiu o reconhecimento da data do nascimento e o cálculo da própria idade.

LIBERDADE *Quando é meu aniversário fico alegre.*

LIBERDADE *Mas, tenho mania de pegar coisas...*

RIBEIRA *Nunca tive aniversário, nem sabia o dia.*

ITAPUÃ *Conheci meu namorado quando estava retornando do trabalho, nem sabia que era meu aniversário.*

LIBERDADE *Na instituição os maiores cuidam dos menores. Antigamente existia pai social, agora só tem mãe... Mas elas não demoram... Mas comemoram os aniversários do mês.*

CABULA *A gente só pega na carteira de identidade quando sai para a rua.*

A construção da identidade, segundo a teoria psicossocial de Erickson (1976b) adotada neste estudo, caracterizada pela dialética entre indivíduo e sociedade, é um processo psicológico, com dimensões conscientes e inconscientes, que reflete relações sociais. Logo, o estabelecimento da identidade é um devir constante e complexo, no qual se relacionam aspectos subjetivos, sociais e históricos, nos seguintes termos:

[...] deve descobrir algumas semelhanças significativas entre o que ele vê em si mesmo e entre o que sua consciência afiada lhe diz que os outros julgam e esperam que ele seja. (ERICKSON, 1976b, p. 241).

Quanto às **expectativas** frente ao futuro:

ITAPOÃ *Meu sonho é trabalhar, ter minha própria família, e estudar muito.*

FEDERAÇÃO *Meu sonho é ter uma casa.*

LIBERDADE *Meu sonho é ter minha própria casa.*

Cabula está muito atento a revista que folheia, distante do que se passa no grupo.

ITAPOÃ *Através deste exercício, descobri que quero ter uma vida melhor.*

CABULA *Descubro que sou um cara trabalhador.*

ITAPOÃ *Meus sonhos não se realizam... São impossíveis.*

FEDERAÇÃO *Liberdade queria ser Bárbara da novela.*

Ao percebermos que alguns componentes do grupo encontravam-se apáticos diante da dinâmica, quebramos a sistemática, sugerindo que escolhessem palavras-chave e distribuíssem para os colegas, depois continuamos, provocando reflexões que permitissem a explanação das projeções pessoais:

BROTAS *Ter atitude.*

ITAPOÃ	<i>Respeito.</i>
CABULA	<i>Eu era um carro quero virar uma casa... Antes valorizava os carros, agora penso em ter uma casa.</i>
RETIRO	<i>Eu não tenho nada para falar.</i>
FEDERAÇÃO	<i>Eu era radical, mas agora quero ser bonzinho para agradar as meninas.</i>
CABULA	<i>Era jovem. Agora quero ser um homem responsável.</i>
RETIRO	<i>Estou me desenvolvendo, crescendo a mente.</i>
FEDERAÇÃO	<i>E Liberdade deixou de ser boba para ser uma trabalhadora.</i>
ITAPOÃ	<i>Era uma criança, virei uma mulher.</i>
BROTAS	<i>Meu dinheiro, eu consigo num carro forte.</i>
RETIRO	<i>Liberdade só vai para a escola para merendar.</i>
LIBERDADE	<i>Mentira! Se eu não fosse para a escola, eu não ia saber que vou ter prova hoje!</i>
FEDERAÇÃO	<i>Tenho amigos que se deram bem na Marinha... (Fala como se buscasse um referencial).</i>
FACILITADORA	<i>O que vocês gostam de fazer? Alguma atividade? Esporte?</i>
FEDERAÇÃO	<i>Videogame e cachaça.</i>
ITAPOÃ	<i>Eu gosto de ver os homens entrando na piscina... para nadar.</i>
FACILITADORA	<i>Quem vocês admiram por ter uma história de sucesso?</i>
GRUPO	<i>Xandy (ele morava na OAF), Mickey Tyson – eu (Itapoã), Ronaldinho, Rodriguinho (dos Travessos), Popó.</i>

Quando estimulados a avaliar o andamento das atividades, eles informaram que estava sendo proveitoso, mas formularam sugestões concretas de mudanças na dinâmica da reunião:

ITAPOÃ	<i>Que seja mais agitada. Tenha brincadeira, tenha um pagodinho.</i>
FEDERAÇÃO	<i>É, deveria ter som...</i>
FACILITADORA	<i>Prometo trazer na próxima reunião o som e uma música animada.</i>

Realizamos, em seguida, uma atividade de produção de texto, na qual os participantes deveriam continuar uma narrativa, partindo da seguinte frase: *Era uma vez uma criança que*

foi levada ao abrigo... O objetivo era que todos explorassem perspectivas e possibilidades para sua trajetória. Dessa forma, prosseguiram:

- FEDERAÇÃO *O menino chegou no Abrigo, queria ser alguém na vida e estudar.*
- ITAPOÃ *O menino só queria saber de jogar bola. Os amigos se afastaram dele então deixou de ser menino para ser um trabalhador.*
- CABULA *Ele ficou sozinho, aí voltou a estudar para voltar a ficar junto dos amigos.*
- LIBERDADE *A mãe voltou para buscar, mas ele não quis voltar, porque queria ter sua própria casa.*
- RETIRO *Mas a casa que esperava, não recebeu.*
- CABULA *Ele chorou e entendeu que as coisas são assim. Aí foi embora.*
- FEDERAÇÃO *Ficou feliz por ter ido embora. Ele ia se desenvolver mais, prestou atenção nos colegas, e teve necessidade de apoio.*
- ITAPOÃ *Saiu, e foi trabalhar em uma empresa.*
- LIBERDADE *E ficou feliz com a família que ele fez.*

Considerando o desenvolvimento como movimento, que subtende transformação, percebemos que para efetivar uma práxis educativa que alicerce projetos de vida, precisamos enfatizar perspectivas, possibilidades de vir a ser, enfim de reconhecimento e valorização de potencialidades. Conscientes de que a adolescência representa um período de transição, destacamos a importância de que esta possa ser palco de sonhos e expectativas positivas, que estimulem e direcionem os projetos de vida. Enfim, um processo de valorização de cada um e de seu grupo de pertencimento, como estratégia de minar a ideologia da dominação.

Nesse encontro percebemos que os participantes já apresentavam algumas mudanças de comportamento quando estavam em grupo: davam risadas, dispersavam-se e falavam livremente do que queriam, envolvendo-se e sugerindo mudanças nas atividades.

Identificamos a demanda do grupo por atividades mais movimentadas e de menos verbalização, visto ser esta última de difícil desempenho para eles. Resolvemos que, a partir desse dia, em todas as reuniões, disponibilizaríamos o som para eles próprios selecionarem músicas para abertura e finalização de cada atividade.

Porém, ao persistir a dificuldade de Mussurunga - ex-abrigado, tendo sido institucionalizado desde os doze anos, considerado portador de déficit cognitivo - de participar das atividades de escrita, por não estar alfabetizado e a motivação demonstrada pelo mesmo em aprender; após a reunião conversamos com ele sobre seu interesse em ser encaminhado ao Centro de Educação Especial do Estado da Bahia (CEEBA), programa de alfabetização do Estado para portadores de necessidades especiais. Diante de sua receptividade, fizemos o devido encaminhamento.

Durante essa semana voltamos a fazer contato com os abrigos que estavam participando e com outros abrigos, no sentido de ampliar o número de participantes do grupo. Num desses contatos fomos informados que o motivo de que uma das nossas entrevistadas não comparecer ao grupo, porque fugiu da instituição.

No dia 30 de julho³¹, voltamos a nos encontrar, dessa vez com oito adolescentes – cinco de abrigos não-governamentais, dois de um abrigo governamental e um ex-abrigado. Esse encontro teve como temática, o esclarecimento e o reconhecimento por parte dos adolescentes sobre sua noção de **direitos** enquanto adolescentes.

O jovem Mussurunga chegou desejoso de participar as suas novas experiências, e expectativas de inclusão, após o encaminhamento ao CEEBA:

MUSSURUNGA *De manhã, vim para escola... (Diz, referindo-se ao nosso encaminhamento ao CEEBA). Eu estou procurando, estudar, aprender a ler.*

Eu gastei os dois vales... (Referindo-se aos vales que recebe para freqüentar a atividade.) Comprei queimado... Sei que está errado, tem dia certo para vir, não posso gastar antes.

Tenho que aceitar, é normal. Quero ser normal. Na verdade, eu sou normal.

³¹ Nesse dia, a funcionária do abrigo, em cuja casa Mussurunga está morando, ligou, agradecendo a indicação dele para a alfabetização e a oficina pedagógica no CEEBA. Informou que o mesmo está muito satisfeito.

Nesse momento, assim como em outros, Mussurunga, demonstra clareza e firmeza frente a sua tomada de decisão, consciência autônoma e proativa que negam a eficácia do diagnóstico institucional a que foi submetido durante os seus anos de institucionalização. Mussurunga demonstra saber quem é: um ser normal.

Cabula e Federação chegaram um pouco atrasados, dizendo que estavam passeando pela cidade, demonstrando na expressão o prazer de exercitarem a liberdade de ir e vir. Ao chegar, selecionaram o disco do Arrocha³², conforme combinamos para abertura da reunião, colocaram e curtiram pelos 15 minutos programados, quando os convidamos para assistir ao filme *E agora, meu cara?* O filme, do elenco de atividades educativas do Programa de Saúde do Adolescente, trata do preconceito sobre o estereótipo que relaciona a adolescência ao uso de drogas, foi escolhido por focar a realidade de um adolescente não-usuário de drogas mas, estigmatizado pela escola, como se o fosse.

As conversas paralelas durante a projeção demonstravam a nítida dificuldade de concentração e falta de familiaridade com o contexto cultural. Itapoã comenta que achou o filme importante e fomenta a discussão grupal:

- | | |
|--------------|--|
| CABULA | Pede a Federação para se manifestar. |
| FEDERAÇÃO | <i>Isso nunca aconteceu comigo!</i> |
| FEDERAÇÃO | <i>Eu acho que droga é ruim.</i> |
| CABULA | <i>As pessoas que usam isso têm que ter segurança para retornar.</i> |
| LIBERDADE | <i>Eu achei o filme ótimo.</i> |
| MUSSURUNGA | <i>Eu achei que as pessoas que usam drogas assim faz mal para a saúde.</i> |
| FEDERAÇÃO | <i>Aí, faz besteira.</i> |
| FACILITADORA | <i>E o preconceito com que toda a escola tratava o garoto do filme, que acharam?</i> |
| LIBERDADE | <i>Comprei um refrigerante e um bolo, com o dinheiro que roubei, e fiquei com fama de ladrona.</i> |

³² “Arrocha” é um ritmo musical popular nascido na Grande Salvador. Inspirado na gafeira explora a sensualidade e a emoção de amores perdidos.

- ITAPUÃ *A gente esconde, não fala para os amigos da escola que mora no orfanato, porque vão pensar que a gente não come, não almoça, rouba.*
- LIBERDADE *Quando não falam comigo, fico triste.*
- FEDERAÇÃO *Não conto para os amigos da escola que moro em orfanato.*

Os sentimentos e atitudes dos participantes frente ao estigma da institucionalização podem ser compreendidos, a partir das premissas de Goffman (1999), sobre o fato de que a não-concretização satisfatória do processo de aceitação, em sujeitos que vivenciaram a admissão em instituições provoca, o sentimento de inabilitação para a inserção social plena, culminando na sua estigmatização³³. Para esse teórico (1982, p. 133):

[...] na fórmula para o ajustamento exige-se dos indivíduos estigmatizados que se comportem de maneira tal que não signifique nem que sua carga é pesada, nem que carregá-la tornou-o diferente de nós, ao mesmo tempo, ele deve se manter a uma distância tal que nos assegure que podemos confirmar, de forma indolor, essa crença [...] e que a expropriação de sua resposta possa ser a sua melhor recompensa.

A fala de Mussurunga parece demonstrar o quanto o discurso institucional é assimilado pelos sujeitos institucionalizados:

- MUSSURUNGA *Para mim a instituição é uma segurança, apoio, é normal, é bom para saúde.*

De maneira bem *ajustada*, o ideal é que o sujeito estigmatizado se coloque como um favorecido, um privilegiado.

Prosseguimos, então, trabalhando o conhecimento e o reconhecimento do ECA, através de pesquisa orientada e pudemos identificar como este estatuto é encarado por esse público:

- FACILITADORA *Quem conhece o ECA?*

³³ Estigma, segundo Goffman (1999, p. 24), “[...] é aquilo que marca, que denota a desqualificação do indivíduo”.

FEDERAÇÃO *Pró A. tá trabalhando as obrigações do Estado.*

LIBERDADE *Eu tenho o estatuto.*

FACILITADORA *O que tem e o que deveria ter no ECA?*

A temática direitos e deveres não se centrou no objetivo planejado inicialmente, isto é, na discussão do ECA como instrumento jurídico que norteia os direitos e deveres dos cidadãos adolescentes, posto que a noção de direitos e deveres dos adolescentes participantes da pesquisa é vinculada a restrita experiência de vida que possuem:

LIBERDADE: *Eu preciso de liberdade, e não tenho. O abrigo X alugou uma casa e paga o aluguel para os que estão saindo.*

FEDERAÇÃO *Tem vez que a gente se pega, às vezes se dá bem as vezes não, dentro de casa.*

A comida acaba rápido lá na casa

LIBERDADE *A quem come mais sou eu*

CABULA *Liberdade chegou presa pelos policiais na instituição.*

FEDERAÇÃO *Agente saiu do curso 11h, aí Liberdade foi para o Iguatemi no dia de Páscoa e pegou umas canetas.*

LIBERDADE *Fui pegar quando faltou luz, aí depois acendeu, eu coloquei na mochila. O segurança estava atrás de mim, me pegou e levou para o juizado, pegou minha carteira de identidade, perguntou onde eu morava, aí deu...*

OBSERVADOR *Valeu a pena?*

LIBERDADE *Não valeu a pena porque roubei e não levei.*

ITAPOÃ *Antes comprar do que roubar...*

FACILITADORA *Onde ficam as coisas que a gente conversa? Nesse momento, explicitamos os princípios éticos que regem a pesquisa.*

FEDERAÇÃO *Eu precisava de um trabalho. Um posto médico. Um lazer, mais alegria, um passeio... Uma sala de ensino.*

MUSSURUNGA *Não desperdiçar o alimento deveria ser uma regra.*

ITAPOÃ *Educação é botar o tanto da comida que a pessoa come.*

FEDERAÇÃO *O governo poderia dar uma casa a quem precisa de casa.*

CABULA *Eu preciso de um emprego muito bom, que eu ganhe bem, e tenha muita força para conseguir o que quero.*

FEDERAÇÃO *Eu trabalho na instituição, é para mim trabalho certinho. Eu vou ganhar mais, estou aumentando de cargo (estou crescendo)...Varrendo, limpando o escritório.*

MUSSURUNGA *Não faltava nada no Abrigo, mas fugi.*

Ao final, novamente, escolheram o disco do "Arrocha" e dançaram bastante, mostrando-se muito animados.

A necessidade de um processo de reflexão sobre as práticas educativas em instituições de abrigo é uma reivindicação que deve ser posta em pauta, para que possa transformar essa prática e *práxis* educativa, seguindo os pressupostos de Imbert (2003), que sublinha a necessidade de desenvolver a capacidade de autonomia.

As ações e os investimentos feitos pelo Estado junto a seus tutelados perdem o sentido, no momento do desengajamento pela maior idade, visto que novas necessidades surgem e a expectativa gerada continua presa à imagem do Estado bem-feitor. Defendemos que ações e investimentos sejam direcionados para projetos sociais de apoio às famílias dentro de um caráter efetivo e não-compensatório.

No dia 06 de agosto, não houve encontro por motivo de indisponibilidade de espaço no CRADIS. Aproveitamos, então, para nos reunirmos, facilitadora e observadoras, a fim de avaliar a proposta. Como a adolescente Narandiba não tinha sido informada pelo abrigo em que reside, da suspensão da reunião e compareceu, decidimos envolvê-la na avaliação, quando pôde nos dar seu depoimento sobre suas impressões e perspectivas:

NARANDIBA *Eu não tava mais a fim de vim. Não gostei muito do grupo...
Na instituição tá tudo bem, estou aprendendo a fazer tapete.
Estou fazendo amarradinho ...
É o juizado que resolve a vida da gente, dentro da instituição... Não sei
ainda onde vou morar.
Estou esperando o programa de egresso alugar uma casa pra a gente
morar.
Não quero ficar mais lá presa.
Meus pais não me querem e quando fujo fico na casa de pessoas que me
acolhem.*

Constatamos que a referida adolescente revelava uma atitude desconfiada e descrente frente a qualquer intervenção de apoio; tais sentimentos são perceptíveis na lida com adolescentes que foram apartados da esfera societária, nos momentos em que necessitam

inserir-se. Visto que, segundo nosso referencial em Goffman, ao não obter o intercâmbio saudável para sua inserção social, os sujeitos, que vivenciam o contexto da institucionalização, experienciam fortes sentimentos de incapacidade, de fracasso e de culpa, que os fragilizam, repercutindo em atitudes retraídas, desconfiadas, ansiosas e, por vezes, hostis, aspectos que restringem a capacidade de serem vistos e ouvidos, que confirmam sua exclusão.

Em 13 de agosto, nosso encontro objetivou explorar a temática da **sexualidade**, com a projeção do filme *Julieta e Romeu* – filme educativo sobre iniciação sexual do programa do adolescente do Ministério da Saúde, considerando que esses adolescentes encontram-se em idade de gerarem filhos e consideravelmente afastados das condições necessárias de criá-los.

Iniciamos a tarde com os adolescentes dançando a música de sua preferência, mais uma vez, o ritmo escolhido foi o “Arrocha”. Liberdade, que afirma não gostar de dançar, lamentando a perda da amiga, disse:

LIBERDADE *Gosto de escrever, conversar e ler....não de dançar.*

Itapuã saiu da Instituição porque ia fazer 18 anos agora em setembro... fala que foi uma festa... bolo, refrigerante, cachorro quente... mas ela não saiu feliz porque não queria morar com a mãe (Liberdade, fem, 18 anos, não-gov.).

OBSERVADOR *Como está a vida de vocês sem ITAPOÃ?*

RETIRO *A mesma, nada mudou.*

LIBERDADE *Eu vejo ela quase todos os dias.*

RETIRO *Vou tá mais livre, mas solto quando sair (disse o nome da instituição).*

CABULA *Estou esperando o meu pai ir me buscar lá*

Os presentes falam da saída de Itapoã da instituição... Da vantagem da liberdade... De chegar em casa à hora que quer. Comentam que são desunidos na Instituição. *Lá não conversamos sobre assuntos importantes, como fazemos aqui.*

No possesso de observação realizada no grupo, percebemos que o espaço institucional não é um espaço aberto ao diálogo, à promoção das discussões democráticas e de interesse dos sujeitos envolvidos. É um espaço de repressão e autoridade, onde as questões subjetivas devem ser imediatamente reprimidas. Esse modelo, nos faz refletir o quão distante ainda está a prática da proposta de que educadores sociais possam atuar como mediadores em direção a formação de adolescentes, institucionalizados, para o contexto social mais amplo.

Quando apresentamos a temática do dia, disseram que o mais importante nos jovens é a conversa e a coragem. Mas, quando o tema foi sexualidade, se inibiram. Acharam que é um tema difícil. Perguntamos se alguém já teve relação sexual ou alguma doença sexualmente transmissível (DST), disseram que não sabiam: “Ninguém comenta, é segredo”.

Ressaltaram que os rapazes não usam casinha por causa da afobação, da pressa. Percebemos que sexo é um assunto tabu, que os deixam emudecidos. Por fim, a partir da projeção do filme, conseguiram falar, ainda que superficialmente, sobre o risco de reproduzir a própria história, a partir da geração de um filho que não se pode assumir.

Perguntamos o que acharam do filme:

CABULA	<i>A dança aproxima a gente das outras pessoas na festa.</i>
RETIRO	<i>Atitude... coragem para chamar as meninas para dançar na festa. Tem que ter uma boa conversa para atrair as meninas.</i>
RIBEIRA	<i>É difícil falar sobre sexo... Entendo que é quando uma pessoa se relaciona com outra.</i>
FACILITADORA	<i>Lá no Abrigo tem alguém que fala de sexo com vocês?</i>
RIBEIRA	<i>Lá não tem ninguém com cabeça, lá ninguém liga pro outro. Só quer ficar batendo, discutindo....</i>
LIBERDADE	<i>Hoje mesmo briguei com uma lá. A tia veio de lá e bateu na gente com cabo de vassoura.</i>
FACILITADORA	<i>Alguém, lá no Abrigo, já teve DST?</i>
RETIRO	<i>Que eu saiba ninguém nunca teve doença sexual.</i>
FEDERAÇÃO	<i>Tem como evitar a doença....usando a camisinha.</i>
RIBEIRA	<i>Eu esqueço de pegar.... lá no Abrigo, às vezes, o pessoal tem camisinha.</i>

LIBERDADE	<i>A minha amiga diz que só faz com o namorado se ele colocar a camisinha</i>
MUSSURUNGA	<i>Estou sem tempo de vim para o grupo, estou agora no CEEBA, lá estou mexendo com o computador. (Depois de chegar atrasado ao encontro.).</i>
MUSSURUNGA	<i>O que importa é o rosto (Comenta ao folhear uma revista, quando encontra uma foto de uma mulher desnuda).</i>
FACILITADORA	<i>Sobre vocês é difícil falar?</i>
RETIRO	<i>É um pouco. A gente fica com vergonha de contar as nossas coisas.</i>

Percebemos que Mussurunga já se sente estimulado e valorizado na busca de seu crescimento e quando sondamos o que tem feito fora do abrigo, nos diz que está procurando um emprego para cuidar de animais, que é o que gosta.

No dia 20 de agosto, voltamos a nos reunir, desta vez para trabalhar a questão da **auto-estima**. Iniciamos com a projeção de um desenho animado da história infantil *O patinho feio*.

Ao final da projeção, indagamos: “O que lhes transmitiu esta estória?”

Cada bicho tem seu filhote! – Respondeu o grupo em coro. Posteriormente, passaram a comentar suas observações particulares:

RIBEIRA	<i>O patinho estava procurando a família dele.</i>
FEDERAÇÃO	<i>Tem a ver porque o filho tava procurando o pai e o pato acha que o filho não é dele.</i>
BROTAS	<i>Que ele não é daquela raça ali. Acontece que todo mundo abandona.... de várias raças: negras, brancas...</i>
FACILITADORA	<i>Aí o abandonado se sente excluído?</i>

Nesse momento o grupo silencia, silêncio que expressa a dor de cada um. Aproveitamos para comentar com o grupo sobre a temática da adoção, expondo que é um processo bilateral, como no filme, envolvendo adotante e adotado. E o grupo se envolve no assunto:

FEDERAÇÃO	<i>Queria ser adotado, mesmo a esta altura.</i>
FACILITADORA	<i>Para quê?</i>
FEDERAÇÃO	<i>Para ter carinho, amor, ser acolhido.</i>
LIBERDADE	<i>A Instituição não tem amor para dar...</i>
FACILITADORA	<i>Vocês conhecem alguma pessoa adotada?</i>
RETIRO	<i>Eu conheço, mas a pessoa não se adaptou a família.</i>
BROTAS	<i>Às vezes, a gente se anima de esperar, às vezes cansa...</i>
CABULA	<i>Teve uma menina que levaram, ficamos alegres por ela.</i>

Passamos a explorar a temática proposta, agora a partir da análise da música *É preciso saber viver* (cf. apêndice 4).

FEDERAÇÃO	<i>Não gosto deste estilo: rock. Gosto de arrocha.</i>
FACILITADORA	<i>Não podemos nos fechar a só gostar de um ritmo. O que mais chamou atenção na letra desta Música?</i>
RIBEIRA	<i>Preciso ter cuidado pra mais tarde não sofrer. Posso sei lá, posso morrer, ser preso</i>
FACILITADORA	<i>Quem é preso?</i>
BROTAS	<i>Quem rouba</i>
RETIRO	<i>Quem não teve oportunidade na vida, aí rouba.</i>
BROTAS	<i>A pessoa está com fome, aí rouba, para comer.</i>
FEDERAÇÃO	<i>A gente tem que saber se virar.</i>
RIBEIRA	<i>Sem dinheiro não tem diversão... tem que ter dinheiro para se divertir.</i>
CABULA	<i>Não adianta ter sem ser.</i>
BROTAS	<i>Às vezes canso de lutar.</i>
FEDERAÇÃO	<i>Tô mal na leitura.</i>
BROTAS	<i>Minha meta é me tornar conhecido, quero entrar no BBB³⁴. Eu não tento ser outra pessoa, eu sou eu mesmo.</i>
FACILITADORA	<i>Qual é o seu talento?</i>
FEDERAÇÃO	<i>Ser dançarino.</i>
RIBEIRA	<i>Cantor de Pagode.</i>

³⁴ Referindo-se ao programa de televisão chamado *Big Brother Brasil*.

- BROTAS *Cantor de Rap. Às vezes, dá para compor.*
- FACILITADORA *Cante uma parte da suas músicas de RAP.*
- BROTAS *Ficou em silêncio.*
- FACILITADORA *Timidez é insegurança?*
- RETIRO *O nível de instrução dos meninos é baixo, por isso não estão conseguindo emprego.*
- FACILITADORA *Como melhorar esse nível?*
- BROTAS *Tá difícil.*
- FACILITADORA *Que acharam do nosso encontro de hoje?*
- BROTAS *Foi bom... Bom... A gente desenvolve mais a mente pra esse tipo de coisa.*
- RIBEIRA *De ruim não teve nada.*
- BROTAS *A gente aprendeu a falar mais dessas coisas.*
- FEDERAÇÃO *A gente conversou mais, foi bom.*
- RETIRO *Na casa de passagem, a gente aprende a cuidar da gente. Mas só aprende a lavar e cozinhar.*

Nossa última reunião deu-se no dia 27 de agosto e contou com a participação de 05 adolescentes. Buscamos estabelecer, através de jogos lúdicos, um compromisso do adolescente de direcionar suas ações para a realização de seus anseios – **projetos de vida**, no sentido de estimular os adolescentes a buscarem objetivos autônomos que possam garantir a saída da instituição mediante uma inserção social, não só pela atuação laboral, mas primordialmente pela estruturação emocional. Partimos da vivência de uma situação através da qual cada um registrou num papel um objetivo para si, colocando-o numa bola de soprar. Em seguida, cada um dançou e brincou com sua bola, individualmente. Essa primeira etapa significava "cuidando do meu futuro". Então ouvimos:

- LIBERDADE *Às vezes a gente se batia um no outro.*
- RETIRO *A bola dele às vezes me atrapalhava.*

Posteriormente, continuamos com a atividade, desta vez em dupla, na qual um participante compartilhava com outro o mesmo objetivo. Sobre esse compromisso mútuo disseram:

- FEDERAÇÃO *Foi mais fácil.*
- RETIRO *Eu fiquei distraído... porque tinha alguém para me ajudar.*
- FACILITADORA *...Todos nós precisamos de vínculos para cuidar de nossos objetivos. Alguém que possa e queira nos ajudar.*
- LIBERDADE *... Eu tenho um vínculo aqui.*
- FACILITADORA *Quem?*
- LIBERDADE *ITAPOÃ (amiga). Quando cheguei no abrigo, eu gostei logo dela. Ela vai completar 18 anos agora em setembro e tem de sair.*
- FACILITADORA *De quem foi a decisão de sair?*
- LIBERDADE *Porque lá, quando completa 18 anos, tem de sair.*
- FACILITADORA *Quem faz esta regra?*

Silêncio...

- FACILITADORA *Para sair é preciso ter vínculos?*
- RETIRO *Vou pedir ajuda a minha mãe. Ela mora na Fazenda Grande do Retiro.*
- LIBERDADE *Enquanto eu tiver no abrigo vou pedir ajuda lá.*
- FEDERAÇÃO *Eu peço à Assistente Social.*
- ITAPOÃ *Vou pedir ajuda à diaba.*
- FACILITADORA *Quem é a diaba?*
- ITAPUÃ *Minha mãe.*
- BROTAS *A ninguém. Faço cinto e calça de couro.*

Percebemos nesta discussão o quanto os profissionais do abrigo representam para os adolescentes, figuras de referência, entretanto, o quão difícil é operacionalizar a educação compartilhada entre familiares e educadores por compreendermos que quando uma referência entra em cena, na formação desses adolescentes, destitui a autoridade da outra.

A terceira etapa da atividade consistiu em estabelecer um mesmo objetivo, a partir de um problema comum, o qual foi colocado em uma única bola de soprar para que todos

cuidassem. Depois de alguns minutos sustentando coletivamente no ar a bola com o objetivo de ser feliz, expressaram:

- RETIRO *Só trás prejuízo confiar.*
- FEDERAÇÃO *Eu tenho um amigo que vai lá em casa...*
- FEDERAÇÃO *Acorda pra vida, ITAPOÃ.*
- FACILITADORA *Vocês já repararam que quando vocês se juntam fica fácil resolver as coisas?*
- LIBERDADE *A união faz a força*
- ITAPOÃ *A gente vai sair daqui com a idéia de formar grupos e se apoiar.*
- BROTAS *Aprendemos a ajudar um ao outro.*
- FACILITADORA *Que acharam da atividade de hoje?*
- RETIRO *Aprendemos a ter regras. Mesmo quem tem dinheiro e não sabe usar, morre.*

Finalizamos os encontros com uma confraternização, por ter findado o prazo que estabelecemos com as instituições que encaminharam os adolescentes, e com o CRADIS, que havia cedido o espaço por tempo determinado. Ficou, porém, um certo sentimento de frustração pela pouca contribuição efetiva na trajetória dos envolvidos, apesar do empenho em oferecer espaço de acolhimento, escuta e valorização. Conforme palavras de Freire (2003, p.14), "[...] em tempo algum pude ser um observador acizentadamente imparcial, o que, porém jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética". Restando-nos apenas o espaço da denúncia, seguindo os passos da jovem Herzer (1993, p. 46), quando diz: “[...] relatar não é o suficiente, mas o possível para que as pessoas possam sentir o quanto é constrangedor um local onde pessoas são como objetos, depositadas”.

5.4 AS VOZES – REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA DAS INSTITUIÇÕES DE ABRIGO

Como vimos, as instituições que desenvolvem programas de abrigo encontram-se, no Brasil pós-ECA, submetidas aos princípios fundantes da proteção integral. Tomando para reflexão quatro destes princípios contidos no Art. 92 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que refletem os compromissos assumidos por essas entidades frente aos abrigados, à Justiça e à sociedade, analisaremos a seguir, a prática educativa dessas instituições, relacionando a literatura sobre a questão com o dito pelos adolescentes envolvidos neste estudo:

5.4.1 Preservação de vínculos familiares

Para produzir filiação, é necessário se envolver com crianças e adolescentes numa implicação subjetiva de acompanhamento de suas trajetórias. Antes de arrumarmos lugares substitutivos, para essa família que “falha”, seria importante questionarmos sobre a desautorização histórica da família por parte dos saberes jurídicos e sociais (RIZZINI, 2004) e os efeitos de seu ideal de educação totalitária na estruturação de sujeitos em desenvolvimento.

Para tal intuito, precisamos inicialmente analisar o papel do Estado brasileiro, quando substitui a autoridade familiar, tomando como abandonadas crianças e adolescentes oriundos de famílias que apresentam desde um simples conflito familiar, até o abuso ou violência doméstica, questões quase sempre associadas as precárias condições econômicas que denunciam a instabilidade e fragilidade das políticas sociais básicas para o conjunto da população. Tomando como parâmetro que cada criança ou adolescente é único, sabemos não haver formato institucional capaz de substituir a dimensão familiar. O abrigo por si só é uma instância contraditória, não apenas por não preservar os aspectos individuais de cada abrigado, mas por confundir a possibilidade do resgate ou construção de qualquer vínculo real ou substituto de afetividade.

O atendimento não personalizado de tais instituições não preenche necessidades afetivas, emocionais e sociais de pessoas em formação, tornando-se uma prática que contrapõe a esfera da individualidade e da subjetividade, necessárias de serem construídas ainda na infância e adolescência para garantir o convívio social do ser adulto.

Desde os espaços físicos, determinados pela estrutura arquitetônica, até os hábitos sociais, estabelecidos por normas de conduta, observamos comportamentos padronizados, adequados à necessidade excessiva de uma rotina, que não prepara para o retorno ao contexto familiar, de origem ou substituto, nem para a vida além dos muros, objetivo primordial da medida de abrigo.

A legislação é clara, os princípios explícitos, contudo faltam políticas públicas que estabeleçam caminhos capazes de devolver a crianças e adolescentes *abandonados* o lugar de filhos. Visto que, por trás de crianças e adolescentes *abandonados*, que o abrigo se incumbem de silenciar, afastar e esconder da sociedade por um espaço de tempo, há famílias abandonadas provenientes de uma cruel desigualdade social. Familiares, ainda que existentes, conforme análise feita no capítulo anterior, evidenciam uma escassez de convivência, a qual provoca nos adolescentes escutados, um sentimento de estranhamento, como os revelados a seguir:

Família? Não sei o que é... Nunca convivi. O melhor seria que minha família tivesse me assumido. (RIBEIRA, masc., 17 anos de idade e de institucionalização, Gov.).

Descobri que sou o caçula e tem mais três... é bom ter irmãos, não me sinto mais sozinho [...] Se um dia tiver um filho não entrego ao Juizado, porque para qualquer um é melhor família (CABULA, masc., 17 anos, não-Gov.).

Na prática da institucionalização, os adolescentes buscam suprir os vínculos familiares rompidos nas relações entre pares, visto que, na falta de figuras parentais que os protejam, da inconstância dos cuidadores e da separação entre irmãos, pelo fato de que, na distribuição de crianças por faixa etária e por sexo nos abrigos, muitas vezes não se respeita a exigência da

não separação dos mesmos. Resta aos institucionalizados a vinculação com os companheiros de infortúnio, conforme narrativa de Periperi:

Nosso vínculo é com nós mesmos, crianças e adolescentes que continuamos no mesmo abrigo, porque nossos parentes não nos visitam há anos e os cuidadores mudam com muita frequência. (PERIPERI, fem., 17 anos, não-Gov.).

O resgate dos frágeis vínculos familiares, mantidos durante a institucionalização, é promovido, ainda que tardiamente, por parte dos profissionais das entidades de abrigo, nas incessantes buscas de re-inserção familiar, quando se aproxima a maioridade civil, marco da desvinculação institucional.

Essa prática nos impulsiona a inúmeros questionamentos, como por exemplo: quais as expectativas de solução essas famílias delegaram, ao entregarem seus filhos aos poderes jurídicos e societários? Dos problemas existentes, quais puderam ser resolvidos durante esses anos de institucionalização? Que movimentos e investimentos de re-inserção em família, biológica ou substituta, não foram possíveis serem feitos durante todo o período de institucionalização? Que inserção, nesse momento, pode viabilizar-se que não anteriormente? E, que família estará receptiva e preparada para receber jovens de dezoito anos, após anos de institucionalização?

As reflexões deste estudo nos conduziram à concepção de que no *abandono*, em todos os tempos, sempre houve um pedido de socorro de uma parte da sociedade, em situação de desvantagem, silenciado por medidas intitucionalizadoras. Nessa perspectiva, dado o quadro de manutenção de crianças e adolescentes em abrigos no Brasil contemporâneo, urge a indagação: são *pais sociais* pessoas capazes de acolher crianças carentes e suportar a contraposição de adolescentes em constituição identificatória, a título de um vínculo empregatício, quando faltam outros?

É imperioso questionarmos o comodismo de familiares, de juristas, dos responsáveis por instituições de abrigo, de educadores e da sociedade em geral diante de uma situação que deveria ser circunstancial e transitória, mas que se prolonga, inadequadamente, por toda a infância e adolescência, garantindo apenas a sobrevivência como se a situação estivesse assim resolvida. Essa questão que aparece como urgente, por ocasião do desabrigo, em decorrência da maioridade, em nosso entendimento compreende um desperdício de tempo e de recursos públicos.

Tal desperdício na busca de alternativas e viabilização de programas sociais para inserção familiar e comunitária, que assegurem a legitimação do lugar de filho, reforçam o ideal de família “estruturada”, como espaço único de amparo e formação de crianças e adolescentes e inibem a real inserção familiar dificultando a concretização, para esses sujeitos, da posição de cidadão.

5.4.2 Integração em família substituta

A institucionalização, como vimos, priva a criança e o adolescente de um convívio individualizado e afetuoso, que permita suportar a diferenciação requerida para a constituição da sua subjetividade, ficando esses sujeitos aprisionados a uma dinâmica que não o habilita para o enfrentamento do desconhecido mundo externo. Ao longo dos anos, cada vez mais, essa interação humana precária restringe o sujeito de obter a segurança afetiva que possibilite sua capacidade de adaptação.

Essa constatação esclarece porque o processo de adoção de crianças com mais idade, torna-se logicamente mais complexo, tanto para adotantes quanto para adotandos. Assim, é

primordial nos atermos ao caráter transitório e temporário da medida de abrigo, para que a questão seja resolvida com a brevidade necessária.

Verificamos, contudo, nesta pesquisa, que crianças e adolescentes permanecem nos abrigos por muitos anos, aguardando a definição de uma situação jurídica que possibilite uma tentativa de inserção familiar, fato que só dificulta o já tão complexo desejo de adoção. Embora, se faça explícito o anseio de “tornar-se filho” de alguém, a qualquer época, por parte dos sujeitos. Para os adolescentes escutados neste estudo, o sentimento é que a vida que levam é uma representação irreal: *Queremos casa, escola e professora de verdade.*

Essa necessidade de providências precisa ser interpretada para se intensificar os programas e ações sociais, que visam à sensibilização e preparação de famílias candidatas à adoção. Dificuldades existem, mas co-existem fatores propulsores que devem ser buscados independentemente das possibilidades materiais, que permitam maximizar os efeitos dessas ações para atender a súplicas como essas:

Queriam me adotar... mas não foi possível porque tinha pai... lamento. Quando adotam uma criança ficamos felizes por ela (PERIPERI, fem, 17 anos, não-Gov.).

A novidade boa é que achei minha mãe depois de 17 anos e estamos morando juntos. Ela é nervosa, reclama muito, mas estou me acostumando (CABULA, masc. 17 anos, não-Gov.).

O esperado para a criança e para a sociedade é que essa possa estar inserida na família, seu grupo de proteção, para viver suas respectivas fases. E, quando isso não é possível, o que resta é a angustiante indagação sobre os motivos que possam responder à questão: *por que sobrei?* Respostas, que como vimos nas tabelas 2, 3 e 4 são claramente relacionadas a aspectos sociais, étnicos ou de gênero, e/ou a aspectos subjetivos, que só punem e estigmatizam os envolvidos.

5.4.3 Participação da comunidade no processo educativo

Crianças e adolescentes abrigados precisam ter um estilo de vida similar a quaisquer outros indivíduos nessa faixa etária, necessitando frequentar e incluir-se em escolas, centros profissionais, parques e tantos outros espaços de socialização, crescimento e aprendizagem. Isto não só porque retornarão à comunidade quando do seu desabrigamento, mas, sobretudo porque, mesmo quando abrigados, são cidadãos com direito à convivência comunitária, necessitando desta para sua formação moral e ética.

Em contrapartida, os abrigos, ao manterem uma tendência à exclusão, conduzem os profissionais envolvidos a estabelecerem, às vezes sem se dar conta, *vínculos de posse*, que fecham as portas reproduzindo o modelo de *instituições totais*, dificultando a já tão restrita inserção da comunidade nos espaços intra-muros, onde vivem essas crianças e adolescentes. Salientamos que os profissionais que trabalham em abrigos, dada a imensa responsabilidade que detêm, também precisam de formação contínua, que os transformem de cuidadores ressentidos por histórias de rupturas, perdas e frustrações que podem conduzir ao endurecimento emocional, em efetivos educadores que atendam às perspectivas dos abrigados:

Para voltar para casa, preciso de Deus e da assistente social (PARIPE, fem, 16 anos, Gov.).

Nessa direção, os abrigos precisam abrir suas portas não só para a benevolência filantrópica das festividades comemorativas, mas para o real compromisso da sociedade de participar do processo educativo de cidadãos livres e plenos, que tenham garantidos a dignidade de ser e de ter, não na condição de excluídos, que podem ser preenchidos com o que não serve mais para os outros.

Pudemos, nesta aproximação, constatar que a condição de excluído se revela mesmo quando os circunstancialmente institucionalizados freqüentam a escola regular, pois ainda assim evidenciam um sentimento de rejeição social e fragilidade diante das relações interpessoais extramuros:

Me sinto diferente (ONDINA, fem, 17 anos, Gov.).

Na escola não converso porque não tenho amigos (Barra, fem, 17 anos, não-Gov.).

Não tenho vergonha de morar numa instituição, mas não revelo até ter muita confiança na pessoa (PERNAMBUEÍS, fem, 18 anos, Gov.).

Freqüentava a escola do abrigo desde que cheguei, mas até hoje não sei ler e escrever direito (MUSSURUNGA, masc, 18anos, não-Gov.).

A construção da formação educacional brasileira deverá fazer emergir um projeto político-pedagógico capaz de responder aos desafios sociais de isonomia, expressos na Constituição Federal de 1988, e efetivar uma proposta de Educação Libertadora, já previstas por FREIRE (1979), na qual a escola terá que adotar uma abordagem e uma prática que não separe, nem discrimine, pelo contrário construa, a partir das diferenças, uma sociedade mais justa, mais fraterna e mais humana.

Verificamos que os adolescentes institucionalizados, que permaneceram praticamente toda a infância e adolescência em mundos marginais, separados de uma realidade para qual retornarão ao completar a maioridade civil, precisam mais do que quaisquer outros adolescentes da convivência social e das relações interpessoais promovidas pela escola.

É importante ressaltar que, apesar de serem vistos pela sociedade como protegidos, os institucionalizados são socialmente excluídos, e, provavelmente, ao saírem da instituição, continuarão sendo.

Para sentirem-se realmente inclusos, faz-se necessário fomentar nesses adolescentes um sentido de identidade e ética que possibilite responder a questões do tipo: Quem sou? Que tenho? Que posso? É um processo dinâmico de adaptação num contexto de adversidade, que

requer o compromisso não só da escola, mas, do Estado, da sociedade em geral e do próprio sujeito na construção de ações transformadoras. Uma vez que o ECA, é responsável por grande avanço político nessa área, impõe-nos a todos a responsabilidade de sermos agentes ativos de sua viabilização.

5.4.4 Preparação gradativa para a desvinculação

Neste estudo, a institucionalização como medida provisória e excepcional, utilizável em algumas circunstâncias, como espaço de transição para a inserção familiar e social, prevista no Art. 92 do Estatuto, foi descaracterizada no seu principal objetivo visto que o período de permanência em abrigo, desde seu início, deveria ser caracterizado como processo de **desvinculação progressiva**, através de uma *práxis educativa*, que se concretizasse por meio de uma real inserção social.

Diferente disso, o que se observa é o aspecto enigmático, assustador e paralisante que acomete institucionalizados e profissionais envolvidos, quando se anuncia o 18º aniversário de adolescentes, que por vezes não compreendem o significado nem de datas nem de contextos:

Não sei o dia que nasci... não está escrito na minha identidade (RIBEIRA, masc., 17 anos, Gov.).

Aniversário, é com pãozinho e refrigerante no fim de cada mês (LIBERDADE, fem, 18 anos, não-Gov.).

O tempo não passa no abrigo... não sei quanto tempo passei no abrigo (MUSSURUNGA masc., 18 anos, ex-institucionalizado de Gov.).

Sei que tenho de sair dentro de uma idade que o juiz marca (FEDERAÇÃO, masc, 17 anos, não-Gov.).

Com isso, levantamos a discussão sobre as concepções que encobrem o processo de adaptação à vida institucional: estar em consonância com o abrigo, isto é, viver lá por anos

sem se rebelar e incomodar é, pois, uma maneira inteligente que o sujeito encontra para sobreviver, atendendo normas e rotinas institucionais sem compreender o valor implícito nas regras nem as vantagens advindas de seu acatamento.

Crianças e adolescentes que sobrevivem dentro de instituições que privilegiam a dependência e a acomodação, compartilhando alimento, roupa, brinquedo, banho, numa dinâmica comportamental submissa e impessoal vêm-se prejudicadas no seu desenvolvimento cognitivo, expressivo e emocional. Nesse contexto, a desvinculação surge como algo, avassalador, dissociado e até indesejado, como ouvimos dos institucionalizados:

Itapoã saiu da instituição porque ia fazer 18 anos em setembro [...] Foi uma festa: pãozinho, refri, cachorro-quente, mas ela não saiu feliz porque não queria morar com a mãe. (LIBERDADE, fem., 18 anos, não-Gov.).

Liberdade já devia ter saído, mas como ela é meio tonta, o pessoal do abrigo vai deixando ela morar lá. (FEDERAÇÃO, masc., 17anos, não-Gov.).

A autonomia requerida para um adolescente assumir a responsabilidade de sua vida de desabrigado precisa ser desenvolvida durante o abrigamento, não no momento do anúncio de sua desvinculação, através de trabalho diário, contínuo e persistente, que incentive a capacidade de fazer escolhas pessoais e responsáveis consigo e com os outros, dentro do enfoque de que o educar só pode ser concebido como processo de construção a partir de estratégias que desenvolvam habilidades, fato que não é percebido nos depoimentos:

No abrigo, a gente aprende a lavar, cozinhar, e isso é tudo para cuidar da gente (RETIRO, masc, 17 anos, não-Gov.).

Minha primeira foto foi aos 12 anos, já institucionalizada (em situações de festas no abrigo). Mas guardo um retrato de minha mãe... que meu pai me deu... Talvez para reconhecê-la, se um dia ainda aparecer. (PERIPERI, fem, 18anos, não-Gov.).

O primeiro passo deveria ser a construção de uma práxis, conforme explicitamos no capítulo três, capaz de desenvolver nas crianças e nos adolescentes sentimentos de auto-

confiança e segurança externa, através de processo psico-socio-pedagógico de reconhecimento, aceitação e valorização de cada um, tal qual é e pode ser. Assim o projeto de vida de cada adolescente poderia ser vislumbrado por ele próprio e pelas pessoas que se comprometem com seu desenvolvimento desde a mais tenra idade, como o fazem as famílias, visando que acreditem nas leis, em si e principalmente na sua capacidade de construir uma vida diferente, da qual é merecedor. Conforme desabafa Mussurunga; (18 anos, masc, ex-abrigado):

Agora tô ocupado mexendo com computador. (Comentário feito após encaminhamento nosso ao CEEBA). (MUSSURUNGA, 18 anos, masc, ex-abrigado).

É fato que para qualquer adolescente é importante saber que conta com um apoio de retaguarda, mas não à frente de suas iniciativas, inibindo sua identidade, suas ações e possibilidades de expressão, conforme nos salientam essas considerações:

Acho que a instituição cria uma ilusão, não prepara para a vida lá fora. (PERNAMBUEÍS, fem, 18 anos, não-Gov.).

O corte com a Instituição é muito mais drástico do que com a família, porque depois que se sai, não se pertence mais. (PERIPERI, fem, 18 anos, não-governamental).

[...] É o momento mais difícil [...] preciso estudar, trabalhar e comprar minha casa. (RIBEIRA, mas, 17 anos, Gov.).

Tenho vontade de ter uma casa para mim, pois me sinto presa. (NARANDIBA, fem, 17 anos, governamental).

Preciso me virar sozinha... preciso ser mais paciente e tolerante. (PARIPE, fem, 16 anos, Gov.).

Minha mãe mandou uma carta para Netinho³⁵ contando nossa história. Mas a história que quero escrever é estudar e entrar na Marinha. (CABULA, masc, 17 anos, não-Gov.).

³⁵ Apresentador de programa televisivo, que se propõe atender pedidos de populares.

Apesar dos inúmeros estudos divulgados na última década revelarem as conseqüências danosas para o desenvolvimento humano de se crescer em instituições, esta pesquisa constata, portanto, que uma parcela significativa de 822 crianças e adolescentes ainda vivem em instituições de abrigo de Salvador e que a concepção de sujeitos de direitos, preconizada pela legislação vigente, nesse panorama torna-se esvaziada se não efetivarmos a escuta de suas vozes na avaliação da prática a que foram submetidos. Essa contingência confirma a atualidade e relevância da temática apresentada.

A *práxis* requerida para educabilidade desses cidadãos precisa estar consoante com ideário de Freire (2003, p. 68-9) de que se tomarmos como ponto de partida o aspecto inconcluso do ser humano e lançarmo-nos num permanente movimento de busca, criaremos possibilidades de produção autônoma e assim, a formação ultrapassará os limites do treino de destrezas, para atingir a possibilidade de transformação da realidade; e só assim estarão as instituições preparando gradativamente o inevitável desligamento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contemplarmos o espaço educativo como cenário para o surgimento das identificações culturais e locais, além da multiplicidade de perspectivas que a prática institucional de abrigo insere, é importante ressaltar que as considerações apresentadas neste estudo, mesmo de natureza restrita e circunstancial, são incumbidas da responsabilidade de trazer ao espaço acadêmico tão relevante temática, merecedora, portanto, de pesquisas adicionais, para que a discussão seja travada, possibilitando, assumirmos uma posição revolucionária, através da constatação de que “[...] a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 1999 b, p. 79).

Neste trabalho, conforme referencial teórico etnográfico, mergulhamos no universo do abandono e da institucionalização, desde suas longínquas origens, da piedade cristã, até os silêncios e as falas de adolescentes institucionalizados dos nossos dias, buscando privilegiar as representações ditas, interditas e não-ditas (MACEDO, 2000), acerca dessa prática educativa experienciada, na tentativa de transpor o que se observa no que se pode dizer.

Constatamos, sobretudo, que o conceito de abandono é ambíguo, na medida em que se torna oportuno considerar crianças e adolescentes como *abandonados*, para submetê-los à tutela do Estado de forma controladora, visto que os motivos de institucionalização quase sempre estiveram associados às questões da pobreza e exclusão, fato que historicamente tem justificado que tantas crianças e adolescentes com pais vivos, sejam consideradas abandonadas.

Um outro aspecto que se destaca na história do abandono no Brasil é que o grande percentual de abandonados está na população afrodescendente. A razão histórica repousa nas

conseqüências do formato das leis abolicionistas promulgadas em nosso país, que findaram por estigmatizar o conjunto da população de origem negra e por conseqüência *menorizar* as crianças oriundas dessa etnia.

No decorrer da história da educação brasileira, o abrigo se tornou eminentemente uma instituição para negros e pobres, para aqueles cujos vínculos familiares se rompem ou se fragilizam muito mais pelas precárias condições sociais das famílias. Por outro lado, ao oferecer abrigo sem vinculação a um ato amoroso, tais instituições historicamente colocam a parentalidade no âmbito público reafirmando a orfandade dos seus tutelados.

Em conformidade com a Convenção dos Direitos da Criança, com a Constituição Federal e o ECA, defendemos que os objetivos das instituições de abrigo ultrapassem o sentido histórico de tutela, isto é, de garantia da sobrevivência, e visem um ideal de inclusão que assegure os demais direitos fundamentais assinalados nessas normativas, sobretudo o direito a educação que deve ser materializado num processo educativo que promova não apenas a alfabetização funcional - conforme se evidencia nas tabelas demonstradas nesse estudo - mas uma educação que permita além do acesso ao mundo do trabalho, a auto realização do sujeito.

Essa visão ampla de cidadania requer um projeto societário que responsabilize os segmentos envolvidos de forma mais ampla: família, Estado e sociedade precisam cumprir o seu papel de instâncias exigíveis dos direitos das novas gerações, desse modo de forma articulada necessitam compreender a medida de abrigo como último recurso assistencial a criança e ao adolescente, de forma que o seu caráter de brevidade e excepcionalidade sejam garantidos.

Este é o grande desafio não apenas pela tradição histórica de institucionalização que a família, o Estado e a sociedade mantêm no Brasil, mas pelo credenciamento que suas instituições de regulação das demandas sociais obtém ainda na atualidade. Mesmo estando as

práticas de abrigamento de crianças e adolescentes longe de atenderem às diretrizes do ECA no que se refere ao funcionamento como medida circunstancial e transitória, mesmo diante das evidenciadas negligências do Estado, esta ainda é uma forma usual de responder as situações caracterizadas como abandono.

Essa política de abrigamento, ao contrário do que preconiza a lei, restringe-se, na maioria das vezes, à guarda, proteção e garantia de sobrevivência de vidas humanas, sem atender o seu papel de espaço educativo de preparar o abrigado para a desvinculação mais breve e mais segura possível, seja pelo apoio à família de origem ou pela sensibilização de família substituta, que lhes devolva a condição de filho.

Constatamos que a prática educativa experienciada em tais instituições não habilita os adolescentes a ocuparem outros espaços sociais, senão retornar àqueles dos quais vieram, caracterizados por condições de vida precárias, que destroem vínculos familiares e não promovem inclusão social e por vezes devolvem a outras formas de restrição de liberdade. Esse formato perverso de educar pode ser constatado inclusive quando avaliamos que os investimentos públicos durante os anos de institucionalização não correspondem a uma formação válida para a vida em sociedade visto que, uma parcela considerável dos adolescentes institucionalizados sai com 18 anos ainda nas séries iniciais do ensino fundamental.

A educação funcional dos abrigos também não é sensível às demandas individuais, padronizada, ela não está a serviço da promoção dos sujeitos, conforme afirma a nossa experiência com o adolescente Mussurunga que só com o trabalho de grupo realizado em prol desta pesquisa, foi encaminhado a um serviço de atendimento específico.

Em uma sociedade dinâmica como a dos nossos tempos, a educação só pode ser eficaz se voltada para a transformação. Perguntamos então, que mudanças esses dezoito adolescentes escutados puderam realmente impregnar na correnteza dos acontecimentos de suas vidas até

então? Afinal, o que foi possível aprender e o que pode ser feito com a aprendizagem regimentada a que foram submetidos na instituição de abrigo? - conforme demonstramos no quadro 4 – e qual o retorno dos investimentos públicos e societários esses adolescentes poderão proporcionar?

Podemos afirmar que os adolescentes, circunstancialmente institucionalizados, demandam, em lugar de uma prática, uma *práxis educativa* que os conduza à autonomia e à cidadania, necessitando que as instituições de abrigo funcionem como o primeiro passo para a inclusão social e não para a marginalidade. Na interação permitida por este estudo, percebemos que os adolescentes participantes desconhecem o que precisam e podem fazer para puxarem a âncora e seguirem a *viagem da vida*.

Se esta é uma construção societária, do reconhecimento do direito de sujeitos institucionalizados, cabe ao Estado transformar a visão histórica de assistencialismo e de deslegitimação das figuras parentais, a que se impõe grande parte da população brasileira, no asseguramento de condições básicas para que crianças e adolescentes não necessitem afastar-se do convívio familiar e comunitário.

Cabe o implemento e a articulação de políticas públicas que extrapolem o caráter compensatório usualmente promovido pelo Estado, a ampliação do debate sobre a institucionalização bem como as políticas de adoção, a co-participação da sociedade civil nos espaços decisórios, no estabelecimento de parcerias e na exigibilidade dos direitos das crianças e dos adolescentes como um todo.

Com políticas públicas mais sólidas que imprimam na população uma efetiva mudança de valores, as famílias poderão acessar o sentido de parentalidade responsável e o compromisso da manutenção de vínculos de filiação mesmo em situação difíceis quais sejam: pobreza, violência ou inadaptação da criança ao convívio familiar e comunitário. Assim como, é necessário que os programas de adoção tornem-se mais efetivos no sentido de

responsabilizar a população adulta da proteção à infância e a adolescência abandonada, em lugar da idealização do filho esperado.

Quanto aos sujeitos institucionalizados, não somente as políticas de saúde, educação, emprego moradia, podem fortalecê-los para lutarem contra as condições de exclusão socialmente determinadas. Para tal, ainda na instituição, os adolescentes necessitam de interlocutores que contribuam para traduzir suas sensibilidades e frustrações em indicadores efetivos de uma *práxis educativa*, no sentido de que as atividades desenvolvidas sejam capazes de formar sujeitos autônomos, críticos e participativos, que não só se insiram na sociedade, mas a transformem. Assim a institucionalização cumprirá os princípios do ECA de dar sentido a esse período através de procedimentos gradativos e não de um corte abrupto definido por um *prazo de validade*.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. *et al.* (1992). **Adolescência**. 10ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- ALMEIDA, F. (2000). **De olho na rua, o Axé integrando crianças em situação de risco**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- ALMEIDA, F. (1982) Gonçalves. **Educação para a marginalidade**: a problemática do sistema assistencial ao menor. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- ARIÈS, P. (1981). **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- ARROYO, M et al (2003). **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 11.ed. São Paulo: Cortez Editora.
- ARROYO, M. (1998). **Para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã.
- BALCELLS, M. Angeles; ALSINET, Carles. (2000) **Infancia y adolescencia en riesgo social**: estratégias de intervenció. Lleida: Milenio.
- BARBIER, R. (1985). **A Pesquisa na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAUMAN, Z. (1998). **O Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar.
- BLEGER, J. (1998). **Temas em Psicologia**: grupos. São Paulo: Martins Fontes.
- BRANDÃO, C. R. (2002). **O Que é educação?** São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico.
- BRASIL. Constituição (1997). **Constituição brasileira de 1988**; texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n^{os} 1/92 e 16/97 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os} 1 a 6/94. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.
- BRASIL. Lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CARRERA, G. O. (2005). **Por detrás das muralhas**: Práticas educativas da Medida de Internação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- CARVALHO, A. M. et al. (2002). **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. Salvador: EDUFBA/São Paulo: Casa do Psicólogo.

- CASTELLS. R. (1998). **As Metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes.
- CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M. (2003). **Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO.
- CECIF- Centro de Capacitação e incentivo à formação de profissionais (2004). **Dialogando com abrigos**. São paulo.
- COHEN, R. (2004) **O Traumático encontro com os outros da educação: a família, a escola e o Estado**. Belo Horizonte: Psicologia em Revista, v. 10, n. 16.
- COLARES, M. (2001). A Efetivação do ECA: pistas para uma política pública. **Cadernos Abong**, São Paulo, n. 29.
- CONCEIÇÃO, L. N. (2003). **Crianças e jovens portadores de necessidades educacionais especiais institucionalizados: um estudo sobre suas interpretações em relação às práticas sócio-educativas para re-inserção social**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- DEL PRIORE, M. (org.). (1996). **História da criança no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Contexto.
- DEL PRIORE, M. (org.). (2000). **História das crianças no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Contexto.
- DEMO, P. (1998). **Charme da exclusão social**. Campinas: Autores Associados.
- ERIKSON, E. (1969). **Juventud en el mundo moderno**. 2.ed. Buenos Aires: Paidós.
- ERIKSON, E. (1976 a). **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar.
- ERIKSON, E. (1976 b). **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar.
- FERREIRA FILHO, A. H. (2003). **Quem pariu e bateu, que balance!:** mundos femininos, maternidade e pobreza: Salvador, 1890-1940. Salvador: CEB.
- FOUCAULT, M. (1998). **A Ordem do discurso**. 4.ed. São Paulo: Loyola.
- FOUCAULT, M. (1998). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 17.ed. Petrópolis: Vozes.
- FRAGA F. Walter. (1996) **Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX**. São Paulo: Hucitec / Salvador: EDUFBA.
- FREIRE, P. (1979). **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996a). Educação e participação comunitária. In: CASTELLS. M. **Novas perspectivas críticas em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, P. (1996b). **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2003). **Professora sim, tia não**. 14.ed. São Paulo: Olhos d'água.
- FREITAS, M. Da Idéia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, M.; KUHLMANM, M. (orgs). (2002). **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez.

- GALLEFI, D. (2001) **O Ser-sendo da Filosofia**. Salvador: EDUFBA.
- GENTILI, P. (org.). (1999). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 5.ed. Petrópolis: Vozes.
- GIROUX, H. (1986). Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política do novo milênio. In: IMBERNON, F. (org.). **A Educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed.
- GOFFMAN, E. (1999). **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva.
- GOFFMAN, E. (1982). **Estigma**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- GOHN, M.G. (1997). **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola.
- GOLDENBERG, M. (2001). **A Arte de pesquisar**; como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record.
- GONÇALVES, G.; SAMPAIO, S. (2004). Análise da prática: dispositivo incontornável da ação pedagógica junto a criança e jovens com dificuldade. In: **Construindo cidadania**. Salvador: UNICEF.
- GONDRA, J. G. (2002). Modificar com brandura e prevenir com cautela: racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANM, M. (orgs.). **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez.
- HALL, S. (2001). Trad. Tomaz T. da Silva; Guarcira L. Louro. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- HERZER, A. (1993). **A Queda para o alto**. Petrópolis: Vozes.
- HIRATA, M. C. (1995). **Jardineiros sem flores**; o cuidar-cuidado com o adolescente não cidadão na perspectiva da cidadania. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- IMBERT, F. (2003) **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora.
- KANT, I. (1999). **Sobre a pedagogia**. 2.ed. Piracicaba: UNIMEP.
- KUHN, T. S. (1970). **A Estrutura das revoluções científicas**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva.
- LIBANIO, J. B. (2002). A Arte de formar-se no linear do novo milênio. **Revista de Educação**. Ano 10, n 36, mai/2002. Salvador: CEAP.
- LIMA, L. G.; VENÂNCIO, R. P. **O Abandono de crianças negras no Rio de Janeiro**. In: DEL PRIORE, Mary (org.). (1996). **História da criança no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Contexto.
- LOUREIRO, S. (2003). **Identidade étnica em reconstrução**. Belo Horizonte: O Lutador.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. (1986). **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

- MACEDO, R.S. (2000). **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA.
- MARCÍLIO, M. L. (1998). **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec.
- MENDEZ, E. G. (1998) **Infância e Cidadania na América Latina**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MORIN E. (2001). **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reforma o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- PASSETI, E. (2000). Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Contexto.
- PIAGET, J. (1995). **A Psicologia da criança**. 14.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (1995). **A Arte de governar crianças**. Rio de Janeiro: Amais.
- POLÍTICAS DE/PARA/COM JUVENTUDES. (2004). Brasília: UNESCO.
- RANCIÈRE, J. (2004) **O Mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- REGO, T.C. (2001). **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes.
- RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO – 2004. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/rdh>>
- RIZZINI, I. (2004). **A Institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. São Paulo: Loyola: EDPUC.
- RIZZINI, I. (org.). (1993). **A Criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.
- RODRIGUES, A. (1998). **A Infância esquecida**. Salvador: UFBA (Dissertação de Mestrado).
- RODRIGUES, L. (2001) **De Pivetes e meninos de rua: um estudo sobre o Projeto Axé e os significados da infância**. Salvador: EDUFBA.
- SAVIANI, D. (2002). **Escola e democracia**. 35.ed. Campinas: Editores Associados.
- SAWAIA, B. (1999). **As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3.ed. Petrópolis: Vozes.
- SCHOR, N. (1999). **Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Saúde.
- SERRÃO, M.; BALEEIRO, M. C. (1999) **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD.
- SILVA, R. (1997). **Os Filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas**. São Paulo: Ática.

TELLES, V.S. (1992). **A Cidadania inexistente**: incivilidade e pobreza. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIGOTSKY, L.S. (1999). **O Desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes.

YUS, R. (2002). **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Idade:

Sexo:

Cor:

Religião:

Escolaridade:

Instituição de origem:

Tempo de Instituição:

- Idade e forma de encaminhamento à instituição.
- Período de permanência.
- Vínculos e relacionamentos dentro e fora da instituição.
- Percepção do contexto institucional.
- Leitura e interpretação do “abandono” familiar.
- Representação da família.
- Acesso a pessoas da família e/ou da comunidade.
- Auto-imagem.
- Percepção de suas potencialidades.
- Avaliação da prática educativa recebida.
- Expectativas frente ao futuro.
- Receios e temores frente à desvinculação da instituição.

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE DINÂMICA GRUPAL

- Quem somos? (Identidade)
- Que garantias nos são asseguradas? (Direitos)
- Que queremos? (Objetivos para o projeto de vida)
- Quais são nossas dificuldades? (Pontos fracos da auto-imagem)
- Quais são nossas possibilidades? (Pontes fortes da auto-imagem)
- Quais são nossos planos? (Estratégias para o projeto de vida)

**APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ADOLESCENTES
ABRIGADOS E/OU DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ABRIGO**

- 1 Objetivos do estudo: Levantar e analisar a prática educativa de instituições de abrigo.
- 2 Resultados esperados: Contribuir para o redimensionamento de práticas educativas que preparem para a situação de desvinculação institucional na direção da inserção social.
- 3 Princípios éticos: Haverá sigilo nas informações, ou seja, os participantes da pesquisa e as instituições não serão identificados, apenas demarcados os primeiros por iniciais dos nomes e as segundas por critério de classificação (governamentais e não-governamentais).

Antes de assinar esse documento, eu fui suficientemente informado(a) sobre o projeto de pesquisa, os benefícios e a não obrigatoriedade da participação dos jovens convocados.

Adolescente	Data
Diretora do Abrigo	Data
Pesquisadora	Data

APÊNDICE 4 – LETRAS DE MÚSICAS UTILIZADAS NOS ENCONTROS

SEMENTES DO AMANHÃ

Gonzaga Jr

Ontem o menino que brincava me falou
 Que hoje é semente do amanhã
 Para não ter medo que esse tempo vai passar
 Não se desespere não, nem pare de sonhar
 Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
 Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
 Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
 Nós podemos tudo
 Nós podemos mais
 Vamos lá fazer o que será

É PRECISO SABER VIVER

Titãs

Quem espera que a vida
 Seja feita de ilusão
 Pode até ficar maluco
 Ou morrer na solidão
 É preciso ter cuidado
 Pra mais tarde não sofrer
 É preciso saber viver

Toda pedra do caminho
 Você deve retirar
 Numa flor que tem espinhos
 Você pode se arranhar
 Se o bem e o mal existem
 Você pode escolher
 É preciso saber viver

É preciso saber viver
 É preciso saber viver
 É preciso saber viver
 Saber viver, saber viver!