

LÍGIA NASCIMENTO CONCEIÇÃO

**CRIANÇAS E JOVENS PORTADORES
DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
INSTITUCIONALIZADOS:**

**Um estudo sobre suas interpretações em relação às práticas socioeducativas
para a reinserção social**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Núcleo de Currículo e Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação – NEPEC
FORMACCE – Grupo de Pesquisa de Currículo e Formação

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Salvador
2004

C744 Conceição, Lígia Nascimento.

Crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais institucionalizados: um estudo sobre suas interpretações em relação às práticas socioeducativas para a reinserção social / Lígia Nascimento Conceição. – 2004.

xxx f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

Orientação: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

1. Institucionalização. 2. Reintegração social. 3. Portadores de necessidades educativas especiais. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 302.5

TERMO DE APROVAÇÃO

LÍGIA NASCIMENTO CONCEIÇÃO

CRIANÇAS E JOVENS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS INSTITUCIONALIZADOS:

Um estudo sobre suas interpretações em relação às práticas socioeducativas
para a reinserção social

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

Álamo Pimentel

Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Roberto Sidnei Macedo - Orientador

Doutor em Ciências da Educação, Université de Paris VIII, U.P. VIII, S.T. Denis, FR
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Sérgio da Costa Borba

Doutor em Ciências da Educação, Université de Paris VIII, U.P. VIII, S.T. Denis, FR
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Sonia Maria Rocha Sampaio

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Salvador, 03 de fevereiro de 2004.

Dedico esta pesquisa às crianças e jovens do Abrigo, especialmente aos participantes da pesquisa, pelo carinho, incentivo e entusiasmo, com que acolheram este estudo.

À colega e amiga Ercília de Paula, doutoranda em Educação, pelo companheirismo e valiosa contribuição durante a consecução deste estudo.

In memoriam

Aos meus inesquecíveis pai e irmã, Teófilo e Liara,
a minha gratidão por terem contribuído para a minha formação pessoal.

AGRADECIMENTOS

Este estudo é o resultado de uma contribuição grupal, iniciada com a convivência de anos de trabalho com esses atores sociais - os protagonistas da pesquisa. Daí a minha gratidão a esses jovens, pois sem eles não seria possível a realização deste trabalho.

A minha mãe, pelo apoio incondicional nos momentos difíceis.

Ao meu orientador Professor Roberto Sidnei Macedo pela brilhante atuação, competência e solicitude com que me conduziu. A sua firmeza e ensinamentos tiveram papel fundamental na elaboração e conclusão deste estudo.

A professora Teresinha G Miranda, pela acolhida e incentivo para a realização deste trabalho.

Ao meu companheiro Jonas, pela dedicação e companheirismo com que compartilhou do processo deste estudo.

Aos meus irmãos e sobrinhos, que se mantiveram ao meu lado, durante esta jornada.

A minha sobrinha Milena, que acompanhou passo a passo, com carinho, paciência e preciosas contribuições o meu processo de estudo.

Aos meus sobrinhos Oto Júnior e Leandro, pelo incentivo, compreensão e apoio durante a minha caminhada neste trabalho.

A minha sobrinha Fernanda, pela compreensão nos momentos em que não pude estar presente.

A minha sobrinha Fabíola, pelo seu carinho e prestimosa contribuição neste trabalho.

Ao amigo, psicólogo Elson Oliveira, meu interlocutor crítico, que prestou valiosa contribuição para este estudo.

A amiga, pedagoga Lúcia Dantas, pela eficiência e responsabilidade com o trabalho de apresentação gráfica.

A Jacyra Bandeira, pela cuidadosa revisão lingüística.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Aos funcionários da FACED, pela atenção que me foi dispensada durante o curso.

Aos colegas do Mestrado, pela troca de idéias e pela escuta aos meus anseios.

A diretora, técnicos, orientadores e demais funcionários do Abrigo, pela acolhida, compreensão e incentivo ao meu trabalho.

A todos os amigos que se fizeram e se fazem presentes na minha caminhada.

“O menino caiu no mar e
o peixe vai engolir o menino.
Menino assim... nem Deus pode salvar.”

M. A. S., 11 anos, interno provisório
FUNDAC, Unidade Especial (2001)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender as interpretações dos jovens portadores de necessidades educativas especiais acerca das práticas socioeducativas para a reinserção social, desenvolvidas em um Abrigo, pertencente à Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), em Salvador/Bahia. Inicialmente, apresenta-se uma interpretação bibliográfica, visando contextualizar historicamente a concepção e assistência implementadas para o atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais, enfocando-se em seguida o processo de segregação e institucionalização infligido a esses sujeitos, tomando-se como eixo principal, para a consecução do estudo, o conceito de *Instituição Total*, desenvolvido por Goffman. A opção metodológica foi a abordagem qualitativa, com o uso da etnografia semiológica, baseada nos conceitos epistemológicos e dispositivos metodológicos da Etnopesquisa. Utilizou-se como técnica de análise de “dados” a interpretação das narrativas dos jovens e professores sobre as ações implementadas para a reinserção social com base na análise de conteúdo. A partir da análise das narrativas foram identificadas três categorias analíticas: *Institucionalização*, *Práticas Pedagógicas* e *Reinserção Social*. Com base nas análises dessas categorias analíticas, pode-se afirmar que o Abrigo, oficialmente considerado uma “casa de passagem”, trata-se, na realidade, de uma *Instituição Total* (GOFFMAN, 1974), indo de encontro ao Artigo 101 – Parágrafo Único – do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) “o abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando em privação de liberdade”. Em relação às práticas educativas para a reinserção social, conclui-se que se revelam sociopedagogicamente ineficazes, reforçando ademais, um modelo institucional com características de uma *Instituição Total*. Tais ações, implementadas em regime fechado, só reforçam a segregação social dos portadores de necessidades educativas especiais, dificultando a sua reinserção social e a conquista da dignidade da vida.

Palavras-chave: Instituição Total; Institucionalização; Reinserção Social; Jovens Portadores de Necessidades Educativas Especiais.

ABSTRACT

The present study has as its objective understand the interpretations of youngsters in need of special education, regarding the socioeducative practices for social re-introduction, developed at a Shelter, part to the Child and Adolescent Foundation (FUNDAC) in the city of Salvador, Bahia. Initially, the study presents a bibliographic interpretation, aiming to historically contextualize the conception and assistance implemented for the services offered to those in need of special education. Following this, the study focuses on the process of segregation and institucionalization imposed to these subjects, taking as the main point for the execution of the study, the concept of *Total Institution* developed by Goffman. The methodological option was the qualitative approach, using semiological ethnography, based on the epistemological concepts and methodological devices of the Ethnoresearch. As a data analysis technique, the narrative interpretation of the youngsters and teachers was used. They were heard about the actions implemented for the social re-introduction based on contents analysis. From the analysis of the narratives three analytical categories were identified: *Institutionalization, Pedagogic Practices and Social Re-introduction*. Based on the analysis of these analytical categories, it was possible to assert that the Shelter, officially considered a “transitory house”, is in fact a *Total Institution* (Goffman, 1961), contradicting the Article 101 – Single Clause – of the Child and Adolescent Statute (ECA, 1990): “the shelter is a provisional and exceptional measure, only appropriate for use as a form of transition for placement in a substitute family, not implicating in deprivation of freedom”. In relation to the educative practices for social re-introduction, the conclusion is that they turn out to be socio-pedagogically ineffective, reinforcing an institutional model with characteristics of a *Total Institution*. Such actions, implemented in a closed regime, only reinforce the social segregation of those in need of especial education, making it difficult to be socially re-introduced and achieve dignity in life.

Keywords: Total Institution; Institucionalization; Social Re-introduction; Youngster in Need of Special Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação entre número de institucionalizado e visitas recebidas	77
Tabela 2 – Tentativas de Reinserção Social	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ASPECTOS HISTÓRICOS NO ATENDIMENTO AOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: PROPOSTAS E CONTRADIÇÕES	22
2.1 OS AVANÇOS E RETROCESSOS NAS CONCEPÇÕES E ASSISTÊNCIA AOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS AO LONGO DA HISTÓRIA	22
2.2 O ATENDIMENTO AOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS	27
2.3 A SEGREGAÇÃO SOCIAL DOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: “A INSTITUIÇÃO TOTAL”	31
2.4 IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO	36
2.5 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA SOCIEDADE CAPITALISTA	37
2.6 VYGOTSKY: DESENVOLVIMENTO HUMANO E DEFICIÊNCIA	40
3 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	44
3.1 A ETNOPESQUISA: COMPREENDENDO O MUNDO INSTITUCIONAL DOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	44
3.2 O CAMINHO METODOLÓGICO	47
3.2.1 A natureza da pesquisa	47
3.2.2 A coleta de dados	48

3.2.3 O cenário da pesquisa	50
3.2.3.1 A rotina	51
3.2.3.2 A admissão e o viver institucional	53
3.2.4 A análise dos dados	53
4 A INSTITUIÇÃO, SUA PROPOSTA E OS DIZERES SOBRE A COTIDIANIDADE	55
4.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO	55
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA PONTE PARA A REINSERÇÃO SOCIAL?	64
4.3 REINSERÇÃO SOCIAL: EXISTE UMA VIA POSSÍVEL?	74
4.3.1 Introdução	74
4.3.2 Breve contextualização histórica	74
4.3.3 Reinserção social “O meu rancho não é aqui” (RS)	76
5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	87
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	96

1 INTRODUÇÃO

Ao examinar-se as circunstâncias que cercam a vida de uma pessoa portadora de necessidades especiais, identificam-se mecanismos de segregação, marginalização e exclusão.

Esses mecanismos são reforçados por práticas assistencialistas e filantrópicas que, longe de solucionar as questões de autonomia e inclusão dos sujeitos, dificultam o seu caminhar para a independência. Na realidade são concepções autoritárias, baseadas no sentimentalismo em que o portador de necessidades especiais é tratado como inferior, subalterno e infantil.

Um dos aspectos que leva o indivíduo à concepção de que o portador de necessidade especial é um limitado, fora do contexto, está firmemente associado à idéia de uma sociedade em que todos têm um papel preestabelecido a exercer.

A consciência do papel social vinculado a determinado *status* econômico-social tornou-se elemento capital da sociedade após a revolução industrial. A partir dessa demarcação histórica, todos devem produzir, fazer circular e distribuir riquezas. A competição realizada em todos os níveis estimula a lei do mais forte. E aqueles que não podem produzir, tornam-se um estorvo para a família e para a sociedade. Estando fora do contexto econômico-social, são considerados limitados já que não podem atingir o fim a que todos devem tender: a produção máxima.

Junto a outras minorias, que também não podem produzir, tais como os loucos, mendigos e marginais, os portadores de necessidades especiais são também alvo de desprezo e exclusão, apenas protegidos por obras caritativas e pelo Estado.

As coisas começam a mudar quando se suavizam as regras do capitalismo vitoriano e surgem novos conceitos sobre o trabalho, a sociedade e o homem. Esse novo homem atinge também o portador de necessidade especial, que melhora a sua situação de vida, embora não progrida perante

o outro. A partir das conquistas socioantropológicas, surge um novo período, uma nova abertura, um lugar na sociedade sem que seja um coitado ou sofredor.

Aos poucos, percebe-se que nem todos são obrigados a cumprir aquilo que queremos que seja cumprido por todos. Surge um novo paradigma: o da inclusão social, assim como toda uma legislação que norteia os direitos dos portadores de necessidades especiais na sociedade.

Diz o art. 3º da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes – Nações Unidas: “As pessoas deficientes, qualquer que seja a natureza e gravidade das suas deficiências, têm os mesmos direitos que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, desfrutar uma vida decente, tão normal e plena quanto possível”.

Efetivamente no Brasil os deficientes têm ampla proteção legal.

A perspectiva da integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular não é nova. Já na LDB 4024/61, a orientação se voltava para a integração, no seu artigo 88: a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. (MIRANDA, 2001, p. 45).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, em seu capítulo IV – Do Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer – composto de seis artigos, faz referência aos portadores de necessidades especiais. O inciso III diz “atendimento especializado para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nas várias reformas educacionais ocorridas no país nos últimos anos, ressalta-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e nela o tema das necessidades educativas especiais esteve presente, referenciando a responsabilidade do poder público e da matrícula na rede regular de ensino.

Na Constituição Federal, art. 5º, Inciso I, é pressuposto o direito à igualdade. Fora do âmbito constitucional, a lei 7853/90 dispõe sobre o apoio à pessoa portadora de deficiência, reafirmando a obrigatoriedade da oferta da educação especial em estabelecimento público de ensino; a “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”; e define como crime o ato de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados de doenças que porta”. O decreto que regulamenta a Lei, publicado dez anos depois (Decreto nº 3.298,

de 20.12.99), explicita que os serviços de educação especial serão ofertados nas escolas públicas ou privadas “mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer às necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem estar do educando”.

Apesar das garantias legais, os portadores de necessidades especiais estão longe de exercer plenamente a vida social com os demais cidadãos.

Segundo a estimativa da Organização Mundial de Saúde (OMS), um décimo de cerca de 17 milhões de pessoas, é portador de alguma deficiência. Oficialmente, apenas três por cento recebem algum tipo de atendimento do poder público.

De uma forma geral, esta prestação de serviço vem sendo delegada às instituições privadas em formas de parcerias, ficando mais evidenciado em relação às iniciativas de política educacional, que vêm se constituindo via parcerias com setores privados ou por ações organizadas dos próprios cidadãos. Assim sendo, apesar da existência dessas leis, juridicamente avançadas, há um comprometimento da sua efetividade, pela ausência de políticas públicas, que as façam cumprir. O desrespeito aos direitos básicos do ser humano, compele o portador de necessidade especial à segregação e ao isolamento social, o que inclui a sua institucionalização.

Obviamente, a legislação é válida, coíbe determinados abusos e formas discriminatórias de ação, porém, ineficaz, uma vez que só a existência da lei não muda a concepção de uma sociedade. A mudança de atitude da sociedade para com o diferente, associada aos programas de políticas públicas, é condição preponderante para se atingir a isonomia de que trata a lei, caso contrário, as pessoas portadoras de necessidades especiais continuarão na condição de excluídos, não só por não poderem produzir de forma competitiva, mas por se desviarem do “tipo ideal” determinado pela sociedade instituída.

A exclusão do indivíduo que se afasta do tipo ideal tem raízes históricas profundas, estendendo-se desde o início da vida humana (GLAT, 1985; PESSOTI, 1986). Em relação a esta questão de “tipo ideal” vs. desvio da norma, Goffman (1982), introduz conceitualmente a noção de estigma (marca, sina) imputado àquelas pessoas que se afastam da idealização utilizada em determinados ambientes.

Os estudos de Goffman revelam que, para o homem viver em sociedade deve se adequar às regras e normas socialmente construídas pelos grupos que coabitam e partilham do mesmo meio.

Agindo assim, os seres humanos buscam a harmonia e o senso comum, para preservação da vida coletiva, evitando o confronto com o desvio do que já se encontra previamente estabelecido pela estrutura hegemônica. Ao deparar-se com uma tipificação diferente do “tipo ideal”, o ser humano tende a um afastamento, criando uma relação estigmatizadora. O conceito de estigma criado por Goffman (1982) se refere exatamente àquelas pessoas que se afastam da idealização em determinados ambientes.

Segundo Glatt (1995), as pessoas que evocam representações ou tipificações negativas são consideradas inferiores ou indesejáveis e ocupam na comunidade um lugar de rótulo. Muitas vezes elas, inclusive, perdem este lugar de rótulo tanto na família, como na comunidade, sendo capturadas pelas instituições. Ao serem excluídos do seu meio sócio-familiar, os portadores de necessidades especiais, predominantemente os de baixa renda são institucionalizados.

O internato como forma de atendimento aos portadores de necessidades especiais, faz parte de uma trajetória histórica da educação especial no Brasil, que é demarcado por três momentos no período pós revolução industrial: 1º) o de criação de instituições de internação; 2º) o da disseminação do atendimento com conflitos entre as instituições de internação e a escolaridade formal; 3º) a integração do deficiente na rede regular de ensino.

Segundo Bueno (1993), o internato como forma exclusiva no atendimento ao deficiente, cria uma identidade social pautada em três dimensões. A primeira, da necessidade da separação do deficiente em relação à população em geral, disseminando uma concepção segregacionista de atendimento à pessoa deficiente e, por outro lado, protegendo os sujeitos com incapacidades, os quais têm dificuldades no autocuidado e na autoproteção. A segunda, referente à absoluta falta de ampliação de instituições de educação especial durante setenta anos, isto é, até a década de 1920, fazendo com que, tanto o meio social como os próprios deficientes encarassem a possibilidade de internação nesses institutos como um privilégio a ser alcançado. A terceira refere-se ao baixo rendimento alcançado nesses institutos, expressos, por exemplo, por distúrbios de ordem econômica e disciplinar.

Até a década de 1930, quando foram criadas as primeiras escolas regulares, não há informação de qualquer outra iniciativa não segregacionista.

A disseminação de instituições de educação especial pelo país ocorre no segundo momento da educação especial, delimitado, basicamente, entre o início do século XX e a década de 50. Esta fase caracteriza-se pela preocupação da escola regular em detectar “alunos-problema” para, mediante a homogeneização das classes, aumentar a produtividade escolar.

O terceiro momento da educação especial, que se estende da década de 50 até os dias atuais e onde há uma maior expansão da ação do poder público, amplia o acesso de outras naturezas de deficiências, antes restrito às deficiências auditiva e visual, no atendimento escolar. Este acesso diz respeito, também, aos deficientes na rede regular de ensino.

Apesar de todo o avanço em torno do atendimento aos portadores de necessidades especiais, convive-se ainda hoje, com medidas segregativas, onde os sujeitos tidos como diferentes, são expulsos de suas comunidades, “seqüestrados” e internados involuntariamente para tratamento.

A presente dissertação tem como **objeto de estudo uma análise das ações socioeducativas implementadas para a ressocialização dos portadores de necessidades educativas especiais, numa instituição de abrigo, a partir das interpretações das crianças e jovens, acerca dessas ações.**

As práticas socioeducativas são aqui delimitadas pela programação diária por que passam os sujeitos sociais, após a sua chegada à instituição, o que inclui: Atividades da Vida Diária (AVD), atividades psicopedagógicas (oficinas, esportes e escolaridade), que não visam o ensino formal e sim a “integração, socialização e desenvolvimento cognitivo”.

O processo de trabalho na instituição, vem consistindo no acompanhamento desses sujeitos, iniciando-se com a admissão, continuando com o processo de reabilitação, dentro do programa formal de ações socioeducativas, até o seu desligamento. A convivência da pesquisadora com o cotidiano desses atores sociais e a escuta dos seus anseios foram estímulos fundamentais para a consecução desta pesquisa, onde questionamentos foram suscitados acerca do papel educativo da instituição para o desenvolvimento das crianças e jovens ali abrigados.

Os sujeitos encaminhados para a instituição são portadores de necessidades educativas especiais, estão na faixa etária de 08 a 18 anos e são do sexo masculino. Trata-se de uma clientela diversificada e heterogênea, em relação ao tipo de excepcionalidade, havendo uma predominância de portadores de deficiência mental.

A admissão dos jovens é intermediada pelo Juizado da Infância e da Adolescência, Promotoria e Conselhos Tutelares. Tais órgãos, ao procederem os encaminhamentos para a referida instituição, na maioria das vezes, justificam o procedimento, por constatarem que estes jovens encontram-se em situação de “risco pessoal e social”, daí a necessidade de internação para avaliação técnica e tratamento.

A partir daí o jovem passa por uma tramitação técnico-administrativa, que faz parte das normas institucionais: triagem, admissão e a posterior submissão ao processo médico reabilitativo.

As pesquisas referentes à institucionalização dessas pessoas apontam para o fato de que a preocupação com crianças e jovens asilados no Brasil é bem mais antiga do que se pensa e do que parece indicar a literatura.

Os estudos mais recentes buscam identificar as diversas representações das crianças e jovens institucionalizados. Alguns estudiosos discutem essa questão sobre o prisma da afetividade, ou seja, qual o caráter da intersubjetividade desses institucionalizados. Mannoni (1972), por exemplo, desenvolveu seu trabalho na França, em uma escola experimental para portadores de necessidades especiais, que se opunha às instituições fechadas. A autora denomina a escola experimental de “instituição estourada”, isto é, uma comunidade para crianças e adolescentes débeis, psicóticos e desviantes, que se contrapõe radicalmente a qualquer estrutura convencional. Trata-se de um “lugar de vida” – um espaço estruturado para que os jovens deixem o internato durante o dia e possam trabalhar no campo, nos ofícios de artesãos, restaurantes, oficinas de mecânicos de automóveis, etc. A autora, ao propor este tipo de atendimento, parte do pressuposto de que o peso da rotina administrativa, da qual nenhuma instituição é capaz de se libertar, tende a criar uma situação que torna impossível toda dialética.

Em 1979, Spitz, realiza uma pesquisa longitudinal, utilizando-se do método experimental com crianças de 0 a 1 ano de idade, sob o ponto de vista psicanalítico. O autor pretendeu demonstrar os danos psíquicos causados às crianças pequenas que sofrem de separação e abandono precocemente, colocando o impedimento no desenvolvimento satisfatório do ego ou das funções adaptativas de locomoção, memória, desenvolvimento cognitivo por que passam essas crianças.

Bowbly (1981) também contribuiu com estudos elucidativos sobre as relações mãe-criança e criança-instituição. O autor analisou a necessidade e a importância que os cuidados e afeto dados pela mãe, ou substituta, têm para o bebê humano. Apresenta em especial os efeitos nocivos que a ausência desses cuidados e afetos podem acarretar ao bebê. Estudos realizados em orfanatos ingleses, apontam os principais problemas encontrados nas crianças institucionalizadas. Estes problemas vão desde o aparecimento de uma série de distúrbios orgânicos, déficits intelectivos, depressões, falta de controle emocional, até a incapacidade para estabelecer ligações de amizade.

Guirado (1986), fazendo uma releitura desses autores que trabalham com a questão do afeto, desenvolve sua pesquisa em instituição para menores infratores em São Paulo, a partir das

representações acerca da afetividade, ou melhor, do universo de intersubjetividade dos vínculos ali estabelecidos. No seu processo de investigação via entrevistas com meninos e meninas internos a autora qualifica as representações das relações ali constituídas como afetivas, sem arriscar em falar de carência e sim apontando a dificuldade dos atores sociais ocuparem na instituição o lugar de sujeitos desejantes.

Silva (1979) realiza um estudo tomando a sua autobiografia como norteador da pesquisa, uma vez que, ex-interno de uma instituição para menores abandonados, ele tenta resgatar a sua história de vida, tomando como questão para o seu estudo o processo de formação de identidade de crianças órfãs e abandonadas.

A presente pesquisa abordou as interpretações dos internos acerca das ações socioeducativas e a sua promoção para a vida extra-muro.

Para a consecução deste estudo, o encontro com o outro, o sujeito da pesquisa, o respeito e a credibilidade às suas falas, foram fatores precípuos para responder às seguintes questões: o que as práticas educativas da instituição em estudo tem proporcionado aos educandos? Qual a concepção das crianças e jovens internos sobre as ações educativas da instituição e sua contribuição para a reinserção social?

Este estudo tem como referencial teórico a temática institucionalização, sua conceituação e as implicações psicossociais, tomando como base a literatura anti-institucional, a partir de estudiosos como Michel Foucault, Basaglia, Goffman, Maud Mannoni, dentre outros que se debruçaram sobre a questão. A partir disto, se confrontaram as questões psicossociais decorrentes da institucionalização nas suas manifestações coletivas e como estas questões se configuram nas suas singularidades, a partir da representação individual dos atores sociais, crianças e adolescentes. Tomamos, para análise desse aspecto, o conceito de individuação em Vygotsky.

Para a operacionalização da proposta de investigação definiu-se os seguintes objetivos:

- Compreender as interpretações dos jovens internos sobre as ações socioeducativas implementadas para a sua reinserção social;
- Relacionar as ações socioeducativas para a reinserção social, sob o prisma da instituição e da interpretação dos entrevistados.

A partir dessa fundamentação inicial e tendo em vista os objetivos da pesquisa, apresenta-se na primeira seção, um breve resumo histórico acerca do atendimento prestado aos portadores de

necessidades educativas especiais ao longo da história mundial e uma síntese histórica das práticas e políticas públicas desse atendimento desenvolvido no Brasil. Em seguida é apresentado o processo de segregação social infligido aos portadores de necessidades educativas especiais e suas implicações psicossociais.

Na segunda secção são apresentados, mais detalhadamente, os elementos teórico-metodológicos da pesquisa, tendo em vista a explicitação de alguns dos seus recursos para a compreensão das narrativas dos sujeitos sociais acerca das ações socioeducativas para a reinserção social dos jovens portadores de necessidades educativas especiais, implementadas pela Instituição estudada.

A terceira secção traz a análise das categorias analíticas construídas a partir das narrativas dos jovens e professores participantes da pesquisa. Tomando essas narrativas, busca-se estabelecer relações interpretativas entre as práticas pedagógicas e a reinserção social, conjugando-se com os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa.

Para concluir, apresenta-se a construção do “pattern” a que chegou a pesquisa, ou seja, o conjunto organizado de interpretações sobre o que a investigação indaga, propondo a multirreferencialização das práticas (MACEDO, BORBA, BURNHAM, 1998), (SAMPAIO, 2002), por um processo educativo “intercrítico” (MACEDO, 2003).

2 ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS NO ATENDIMENTO AOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: PROPOSTAS E CONTRADIÇÕES

2.1 OS AVANÇOS E RETROCESSOS NAS CONCEPÇÕES E ASSISTÊNCIA AOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS AO LONGO DA HISTÓRIA

A relação da sociedade com os portadores de necessidades especiais reflete as condições de vida e as políticas sociais e econômicas de diferentes épocas.

Investigar a questão da institucionalização de portadores de necessidades educativas Especiais, é ao mesmo tempo estudar um tema novo, dentro de uma realidade secular. Antiga por tratar-se de uma prática existente desde a Idade Média e nova porque ainda persiste, sob novas roupagens.

Pouco se pode afirmar, com base em documentação, sobre as atitudes e conceituações relativas às deficiências em épocas anteriores à Idade Média.

No entanto, sabe-se que, em Esparta, crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que legitimava a sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais, atléticos e clássicos, além de classistas, que embasavam a organização sócio-cultural de Esparta e da Magna Grécia.

A partir da doutrina cristã, os deficientes começam a escapar do abandono ou da “exposição”, uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, sendo acolhidos, caritativamente, em conventos ou igrejas.

Portanto, com base nos escritos sobre o assunto, pode-se identificar que há uma grande influência da religião no que se refere ao trato da sociedade em relação aos deficientes.

No século XIII, foi criada na Bélgica a primeira instituição para o abrigo de deficientes, pois, a partir do cristianismo, tornou-se impossível livrar-se do deficiente abandonando-o ou

exterminando-o, como era hábito na antiguidade. Sendo considerados filhos de Deus e não mais subumanos, esses sujeitos mereciam abrigo, alimentação. O deficiente tinha que ser cuidado e mantido. No entanto, essa solução apresentava-se conflitante, pois, ao abrigar o deficiente em instituições, a sociedade o confinava dentro de muros, com algemas, desconforto e promiscuidade, excluindo-o do contato com o mundo externo. Objetivava-se, com isso, a proteção da sociedade da convivência com seres tidos como inúteis.

Foucault (1984), ao estudar a história social dessas minorias, aponta para o fato de que essas casas de internação não tinham intenção de “tratamento” e sim de afastar aqueles tidos como diferentes da convivência da sociedade da normalização.

Data do século XIV a primeira legislação sobre os cuidados e proteção aos deficientes mentais. Denominada de *Paerrogativa Rēgis* e baixada por Eduardo II da Inglaterra, essa lei refere-se aos cuidados cotidianos e proteção aos direitos e propriedades dos idiotas. Reforça também a idéia de proteção aos deficientes, por terem uma alma e por possuírem bens, além de distinguir, pela primeira vez, a deficiência mental da doença mental.

A lei supra citada, que favorecia os deficientes, ao menos aqueles que possuíam bens ou direito à herança, inicia uma nova perspectiva para a existência desses sujeitos, vindo a enfraquecer com o *Directorium*, surgido quatro a cinco décadas depois.

Segundo Pessotti (1984), os textos que regiam o processo inquisitorial, alguns já desde o século XIV, induzem a pensar que ciganos, magos, alucinados e videntes pouco ortodoxos e portadores de certas deficiências mentais leves ou limítrofes, facilmente poderiam cair nas garras da Inquisição.

A visão supersticiosa, a arbitrariedade em torno dos deficientes mentais percorrem os séculos XIV, XV e XVI. Esse ponto de vista agrava-se por implicar em riscos de punições severas a quem não denunciasse ao Santo Ofício as condutas heréticas, blasfêmicas ou obscenas desses indivíduos.

Percebe-se o retorno ao extermínio de sujeitos que vierem a transgredir o dogma ou a moral cristã, o que é facultado a qualquer cristão, portanto, não poupando os deficientes e doentes mentais.

A partir dessa visão, fica fácil perceber o tratamento que era dado aos imbecis, idiotas e aos doentes mentais, durante a época da Reforma Luterana. Printner (*apud* PESSOTTI, 1984, p. 12), chamou esta fase de “época dos açoites e das algemas” na história da deficiência mental. “O homem é o próprio mal quando lhe falece a razão ou lhe falta a graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amentes são em essência seres diabólicos”, cita Pessotti. (1984, p. 12).

A caracterização do conceito luterano serve para nos fornecer uma visão global de como o assunto era tratado na época medieval.

No início do século XVI, houve uma reação a crueldade católica e luterana através da concepção médica de Paracelso, médico e alquimista, e Cardano, médico e filósofo, cuja concepção é enriquecida pela preocupação pedagógica com a instrução dos deficientes.

No entanto, foi com *Cérebro Anatomie* de Thomas Willis (1621/1675), editado em Londres em 1664, que se demarcou a visão organicista da deficiência mental. Começa-se a sepultar a concepção sobrenatural ou demonológica daqueles distúrbios, agora não mais apenas por razões éticas ou humanitárias e sim por argumentos científicos. No entanto, todo esse estudo e conceituação não foram suficientes para atingir as grandes massas e também aos poderosos, que se encontravam nutridos por tal fanatismo. Como já referido nesse estudo, a mudança de atitude de uma sociedade não depende apenas de leis e de avanços científicos, uma vez que a humanidade encontra-se impregnada de idéias fatalistas e supersticiosas.

Muitos estudiosos começam a surgir para trabalhar as causas da deficiência mental. A posição de Torti também surge para dar uma nova conceituação a deficiência mental.

É com a obra de John Locke (1623/1704), que se abala de modo irreversível o dogmatismo ético-cristão. O estudioso, com a sua proposição de *Tábula Rasa*, já nessa época, fala de uma visão naturalista, de aprendizagem individualizada, liberta de preconceitos morais e religiosos e enfatiza a experiência sensorial como condição preliminar dos processos complexos de pensamento na aquisição de noções.

As propostas pedagógicas, implicadas na teoria de conhecimento de Locke, provocaram alterações profundas na atuação da sociedade no trato com os deficientes e certamente geraram uma verdadeira revolução na teoria e prática educacional em geral, abolindo o que já estava instituído acerca da teoria da aprendizagem.

A teoria construída a respeito da deficiência mental, como carência de experiências sensoriais e/ou de reflexões sobre as idéias pela sensação, ainda espera os escritos de Condillac e Rousseau para merecer a atenção pedagógica de Itard e outros. Até lá, os deficientes estarão livres da sanha inquisitorial e da intolerância religiosa, mas continuarão sem atendimento educacional, embora alimentados e abrigados.

Surge uma prática intermediária: a segregacionista. E a partir de então, são inaugurados grandes hospitais como o Bicêtre e Salpetriere, na França; o Bethlehem na Inglaterra e muitos outros

na Europa, para acolher os mutilados, delinquentes e loucos. Tratava-se, na realidade, de verdadeiros depósitos, que só na Salpêtrière perfaziam, em 1778, um total de 8 mil pessoas.

Para que a sociedade admitisse a necessidade e possibilidade de se educar os deficientes, muitos anos transcorreram. Foi pela visão humanística e pelo movimento libertário e naturalista, a pregar a igualdade de direitos entre os homens e a combater a artificialidade dos fins, métodos e conteúdos do ensino usual, mesmo que destinado até então, apenas para educandos normais, que se conduziu a sociedade a admitir e assumir a tarefa de educar o deficiente.

Com os trabalhos de Condillac, juntamente com Locke, mostra-se que a educabilidade do deficiente é irrecusável, acrescentando-se um esboço de uma metodologia de ensino infantil que visava favorecer uma didática especial para deficientes mentais.

Essas obras foram fundamentais para os esforços ulteriores de Itard e Seguin na construção da educação especial no período de 1774/1838. Nessa época, ainda conviveram juntos a pedagogia de Itard e a rigidez fatalista da neuropsiquiatria de Pinel. A característica ainda pré-científica da medicina substituiu a autoridade do inquisidor ou do reformador pela do clínico. O médico tornou-se o árbitro do destino do deficiente.

Os aspectos filosóficos do naturalismo de Itard e Seguin, embora não tenham sido banidos completamente, ficaram confinados à margem do processo científico de análise e teorização da oligofrenia. Mas, no campo da investigação, a visão organicista imperou. Por isso, chega-se ao século XX com a idéia da deficiência como uma etiologia orgânica nervosa e com predominância morfológica e anatômica. Com Binet, o problema da deficiência mental deixa de ser propriedade da medicina e torna-se atribuição da psicologia, enquanto questão teórica, e no plano da prática passa dos asilos e hospícios para a escola especial comum. No entanto, a hegemonia médica no trato da deficiência em detrimento de um enfoque pedagógico, ainda se reflete nos dias atuais, seja no ensino em escolas especiais ou em escolas de ensino regular.

Pessotti (1984), aponta ainda para o fato de que apesar de toda a evolução acerca do diagnóstico e tratamento da deficiência mental, vê-se aflorar no século XX o retorno da visão supersticiosa com toda a sua força. Segundo o autor, freqüentemente na história dos povos, o medo do desconhecido tem gerado ansiedades cuja amenização é buscada na eliminação das fontes de incerteza sobre o futuro da paróquia, da aldeia, da nação ou da espécie. Os demônios eram expulsos com os açoites ou a fogueira. Agora que o perigo está no próprio deficiente, é a ele que se deve expulsar.

Para afugentar-se a postura eugenista e fatalista foram necessários os progressos da bioquímica, da genética, do diagnóstico médico, da obstetrícia e, sobretudo, da Psicologia do desenvolvimento infantil e da puericultura, desmistificando as “genealogias” e os índices estatísticos, esvaziando a segurança da postura eugenista e fatalista.

Três condições contribuíram para esse esvaziamento: o progresso no diagnóstico da deficiência mental; o avanço da medicina a descrever novas entidades clínicas nas áreas de audiologia, fonação, neurologia e psiquiatria infantil; uma terceira condição foi a descoberta de possibilidades de prevenção da deficiência mental e de técnicas especiais de educação.

Esses progressos demoliram os argumentos demográficos e, assim, o apelo à eugenia pela esterilização do deficiente, mas não bastaram para libertar a deficiência da marca metafísica de maldição ou castigo do céu, nem do fatalismo clínico da hereditariedade inevitável. Para afastar esses dois fantasmas foram e são fundamentais os progressos da bioquímica, da embriologia da obstetrícia e da genética médica. O progresso da Psicologia deu-se principalmente em relação aos critérios de avaliação, substituindo os rótulos qualitativos e quantitativos por critérios de classificação baseados em desempenhos observados nas mais diversas tarefas. Quanto aos métodos de recuperação ou educação, a aplicação humana dos princípios da análise experimental do comportamento ao ensino do deficiente foi o grande progresso, iniciado em 1959, aportado pela Psicologia.

Essa pesquisa histórica, realizada por Pessotti (1984), revelando o processo de evolução-involução acerca da concepção da deficiência mental, ao longo da história da humanidade, vem sustentar a idéia de que no tratamento dado aos portadores de necessidades educativas especiais, na atualidade, em nosso país, em muito se repetem as atitudes da sociedade dos séculos passados.

As atitudes de rejeição e abandono, as medidas segregativas, assistencialistas e, na maioria das vezes, asilar para aqueles das classes sócio-econômicas desfavorecidas, foram práticas adotadas nos séculos passados e que persistem, independente da evolução do conhecimento tecnológico e das especialidades.

Neste estudo, especificamente, tratar-se-á da questão da institucionalização dos portadores de necessidades educativas especiais, prática há muito tempo abolida nos países da Europa.

2.2 - O ATENDIMENTO AOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

O atendimento aos PNEE, no Brasil iniciou-se, apenas a partir da década de 50, início de 60 do século XX.

A concepção acerca dos deficientes até o século XVIII, era baseada em idéias místicas e ocultismo, sem nenhum teor científico.

As primeiras assistências prestadas aos deficientes, no final do Império, eram realizadas em hospitais psiquiátricos.

Segundo Tisiani (1998), foram criadas duas instituições para esse fim: uma em 1874 no Hospital Estadual de Salvador, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, e outra, a Escola México, em 1887 no Rio de Janeiro. A educação de muitos indivíduos desenvolveu-se em hospitais psiquiátricos. Nessa época, ainda havia um consenso na sociedade de que os portadores de deficiência eram “incapacitados”, “inválidos”, sem condição de uma vida autônoma, o que provocava uma certa omissão da sociedade, no sentido de organização de serviços para o atendimento às necessidades dessa população.

A partir do século XIX, é que, através de modelos de atendimento realizados na Europa e Estados Unidos da América do norte, alguns brasileiros deram início às organizações de serviços especializados destinados aos deficientes físicos, sensoriais e mentais.

Segundo Mazzota (1996), veio da Europa, basicamente, o modelo de internatos ou de escolas especiais e dos Estados Unidos as alternativas especiais na escola comum e as conquistas dos movimentos organizados de pais de portadores de deficiência, a exemplo da criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que surgiram a partir da National Association for Retarded Children (NARC) nos Estados Unidos.

O desenvolvimento da educação especial no Brasil ocorreu em dois contextos. O primeiro período de 1857 a 1959 através de medidas organizacionais de caráter civil e oficial, ainda que de forma isolada. E o segundo período de 1957 a 1993 – as iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Jannuzzi (1985), aponta para o fato de que nessas ações voltadas para a educação especial no Brasil, havia, no início da República, privilégios de serviços para as instituições de deficientes visuais e auditivos em detrimento de outras deficiências. Coloca que esse ligeiro privilégio vai desaparecendo, na década de 20, após o nivelamento com o número de instituições criadas.

Segundo Mazzota (1996) com relação ao atendimento aos deficientes visuais, são criadas a partir de 1950, instituições especiais para esse fim, a exemplo do Instituto Benjamin Constant, pioneiro no atendimento, que, já em 1950, encaminha três alunos cegos que concluíram o ginásio em 1949 para o ingresso no ensino comum, dando início ao ensino integrado para cegos.

O Instituto de Cegos Padre Chico, fundado em 1928 em São Paulo, é uma escola-residencial que atende crianças deficientes visuais em idade escolar, funcionando em regime de internato, semi-internato e externato.

Quanto ao atendimento prestado aos deficientes auditivos, tem-se o Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929, na cidade de Campinas, em São Paulo. O instituto funcionou com regime de internato feminino até 1970, passando para o regime de externato para meninos e meninas. São citados, também, a escola de educação infantil e de 1º grau para deficiente auditivo, Helen Keller, instalada em São Paulo e o Instituto Educacional São Paulo, hoje subordinado ao Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (CERDIC) e denominado Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), órgão suplementar (PUC/SP).

O atendimento especializado a deficientes físicos iniciou-se na Santa Casa de Misericórdia em São Paulo que recebia os deficientes físicos não sensoriais. Até 1996, eram classes especiais junto ao Pavilhão Fernandinho da Santa Casa de Misericórdia, funcionando como classes hospitalares, ou ainda configurando a modalidade “ensino hospitalar”.

O Lar-Escola São Francisco fundado em 19 de junho de 1943, em São Paulo, por Maria Helcida Campos Salgado, presta atendimento a deficientes físicos das classes sociais desfavorecidas em **regime de moradia**.

Ainda no campo da deficiência física, tem-se a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), fundada em 14 de setembro de 1950, que mantém a partir de 1966, convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e funciona em regime de internato, semi-internato e externato.

Quanto ao atendimento a deficientes mentais, tem-se o Instituto Pestalozzi em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, baseando-se na ortopedagogia das escolas auxiliares européias. O Instituto foi transferido para Canoas/RS, em 1927 como internato especializado no atendimento a deficientes mentais.

O Instituto Pestalozzi funciona em regime de internato, semi-internato e externato, atendendo parte de seus alunos mediante convênios com instituições públicas estaduais e federais.

Em trabalho realizado pela professora Helena Antipoff, a qual junto com seus alunos da antiga Escola de Aperfeiçoamento de Professores Primários, funda-se a Sociedade Pestalozzi, de Minas Gerais. Em 1940, a Sociedade cria uma granja-escola na Fazenda do Rosário em Ibitaré, nos arredores de Belo Horizonte, proporcionando experiências em atividades rurais, trabalhos artesanais, oficinas e mantendo curso para pessoal especializado.

Em 1948, foi fundada a Sociedade Pestalozzi, no Rio de Janeiro (SPRJ), com a denominação de Sociedade Pestalozzi do Brasil. Baseada nas concepções psicopedagógicas de Helena Antipoff, de caráter filantrópico, funciona em quatro regimes de atendimento: residência, semi-residência, externato e ambulatório. Pioneira na orientação pré-profissionalizante de jovens deficientes mentais, responsabilizou-se pela criação das primeiras oficinas pré-pedagógicas para deficientes mentais no Brasil.

Para a assistência a deficientes mentais tem-se ainda a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada no Rio de Janeiro, em Dezembro de 1954, com apoio da NARC/ Estados Unidos. Em 1973 a APAE instala o Centro de Treinamento Profissional. A partir da criação da APAE do Rio de Janeiro, outras APAEs se sucederam no país.

O período de 1957 a 1993 congregou iniciativas de âmbito nacional. O atendimento educacional aos PNEE foi assumido explicitamente pelo Governo Federal, através de campanhas, especificamente voltadas para esse fim.

A primeira campanha foi instituída em 1960, junto ao gabinete do Ministro da Educação e Cultura – a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). De acordo com trabalhos, relatórios e decreto-lei da CADEME, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, pelo Decreto nº 72.425 em 03 de julho de 1973, com a “finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTA, 1996).

O ano de 1981 foi considerado o Ano Internacional do Portador de Deficiência (AIPD), enfocando-se a integração e participação plena.

Em 1984 o CENESP transforma-se em Secretaria de Educação Especial, tratando da integração e racionalização da educação especial.

Em 29 de outubro de 1986, instituiu-se, por Decreto nº 92.481 a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), visando assim dar tratamento prioritário e adequado aos assuntos relativos às pessoas portadoras de deficiências.

Em 1974, ocorreu a Conferência Mundial sobre a educação especial – acesso e qualidade, em Salamanca/Espanha (Declaração de Salamanca), cujo foco é o contexto e o conceito de portadores de necessidades educativas especiais tendo o enfoque na Educação Inclusiva.

Mazzota (1996) ao analisar a trajetória da Educação Especial no Brasil, coloca que muitas conquistas e a concretização na obtenção de serviços e recursos especiais para grupos de deficientes, particularmente para deficientes mentais e deficientes auditivos, foram, historicamente, organizados por pais. O autor retrata também a capacidade de pressão dos grupos organizados por portadores de deficiência, que tem sido evidenciada na própria elaboração da legislação sobre os vários aspectos da vida social, nos últimos dez anos, no Brasil.

Nesta resenha histórica sobre a educação especial no Brasil chama a atenção o fato da adoção de modelos de internato, semi-internato para a educação e tratamento dos deficientes, modelo que ainda permanece nos dias atuais, apesar de ser uma prática já obsoleta nos Estados Unidos da América do Norte e Europa.

Essa visão de internato, reforçada pela concepção “ortopedagógica” da educação dos deficientes coadunava com as estratégias discursivas da época, a eugenia e a higiene mental. (FARIA E VEIGA, 1999). Os autores apontam que a divulgação das idéias eugênicas e a educação pelo trabalho ocorreram pela Sociedade Pestalozzi, em 1932, que tinha a seguinte concepção: “a sociedade era destinada a proteger a infância anormal e preservar a sociedade e a razão das injustiças nocivas da anormalidade mental”. (FARIA e VEIGA, 1999, p. 104).

A Sociedade Pestalozzi defende a idéia de que conhecer a criança, suas aptidões e habilidades é condição fundamental “para melhorar-lhe a sorte e adaptá-la”. (FARIA E VEIGA, 1999).

Os autores colocam que as proposições pedagógicas são relacionadas à higiene mental de cunho essencialmente médico e psicológico, que entendem as possibilidades de alteração das contradições sociais pela regeneração e reeducação dos sujeitos individualmente. (FARIA E VEIGA, 1999, p. 108).

No seu estudo, os autores também ressaltam o papel que o Estado atribui à família nos finais do século XIX e início do século XX, na sua política de organizar a sociedade. Com este intuito, termina por desqualificar a família na educação dos filhos, delegando este papel aos educadores, médicos, psicólogos e até mesmo policiais, que não de saber melhor como preparar as crianças para essa nova civilidade, restando os incômodos causados por suas ações “perversas”.

2.3 – A SEGREGAÇÃO SOCIAL DOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: “A INSTITUIÇÃO TOTAL”

Na última década do século XIX, os internatos não eram mais considerados instituições apropriadas para a educação de deficientes mentais. Passaram a ser vistas como instituições para tutela de crianças e adultos sem esperança de vida independente e, portanto, sem possibilidade de educação. Em razão disso, começaram a ser desenvolvidos os programas de externato. No entanto, mesmo quando as instituições foram-se especializando, a prática segregacionista continuou sendo praticada. Assim como no passado, ainda existem instituições asilares que, apesar de proverem atenção aos portadores de necessidades especiais, têm um caráter assistencialista, servindo apenas para abrigá-los, alimentá-los, medicá-los e dar-lhes alguma atividade para ocupar o tempo ocioso. As atividades desenvolvidas por esses sujeitos, nessas instituições, dificilmente os prepararão para o ingresso na força produtiva de trabalho, após a desinstitucionalização.

Foucault (1972), quando utiliza a palavra “trabalho”, raramente se refere ao trabalho produtivo. Isto se justifica pelo fato de que, ao tratar deste assunto, ocupa-se de pessoas que estão situadas fora do circuito do trabalho produtivo: os loucos, os doentes, os prisioneiros. Segundo o autor, o trabalho para eles, tal como devem realizá-lo, tem um valor sobretudo disciplinar. Com o intuito de manter o *status quo* da instituição, os internos devem estar ocupados, a fim de evitar-se conflitos interpessoais, manifestações de rebeldia, ou qualquer outra manifestação que venha quebrar a rotina pré-estabelecida.

Essas instituições asilares foram denominadas por Goffman (1974) como Instituições Totais.

O autor define a Instituição Total como:

Um local onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada. As prisões servem como exemplo claro disso, desde que consideremos que o aspecto característico de prisões pode ser encontrado em instituições cujos participantes não se comportam de forma ilegal. (GOFFMAN, 1974, p. 11).

Segundo o autor, toda instituição absorve os seus participantes em relação ao seu tempo e aos seus interesses, e lhes dá algo de um mundo, ou seja, toda instituição tende a um “fechamento”. No entanto, ao resenhar as diferentes instituições de nossa sociedade ocidental, verifica-se que algumas são mais “fechadas” que outras. Esse “fechamento”, em seu caráter, é simbolizado pela barreira que é colocada em relação à vida social do mundo externo e por proibições à saída, que, muitas vezes, estão

incluídos no esquema físico – paredes altas, muros, grades, arames farpados. A tais estabelecimentos Goffman dá o nome de *Instituições Totais*. O autor enumera as instituições totais em cinco agrupamentos. Em primeiro lugar, há instituições para cuidar de pessoas que são consideradas incapazes e inofensivas, nesses casos estão as casas para cegos, órfãos e indigentes. Em segundo lugar, há locais determinados para cuidar de pessoas que não são capazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça à comunidade, embora não de forma intencional – sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários. Um terceiro tipo de *Instituição Total* é estabelecido para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e o bem estar das pessoas, assim isoladas, não constitui problema imediato – cadeias, penitenciárias, campos de concentração. Em quarto lugar, estão aquelas que são organizadas com a intenção de realizar, de forma mais adequada, alguma tarefa de trabalho, e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais – quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalhos, colônias e grandes mansões (do ponto de vista dos que vivem nas moradias de empregados). Em quinto lugar, estão os estabelecimentos que servem como refúgio do mundo e que servem também como locais de instrução para os religiosos; entre tais instituições podem-se citar: as abadias, mosteiros, conventos e outros claustros.

A Instituição, ao abrigar sujeitos que não são capazes de cuidar de si mesmos e que são considerados uma ameaça à comunidade, promove junto à sociedade a seqüestração desses indivíduos que, a partir da internação, vão sofrer restrições à liberdade, impostas por regras de uma *Instituição Total*. Essas restrições são colocadas através de cortes com aspectos do cotidiano de uma sociedade comum. Goffman (1974), ao estudar as Instituições Totais, observou que, na sociedade mais ampla, os sujeitos realizam atividades da vida diária de forma compartimentada, em locais e espaços diferentes tais como: escola, trabalho, residência, locais diferenciados para o lazer, etc, mudando, também, cotidianamente, os grupos sociais com os quais interagem, exemplificando: a família, os colegas de trabalho, os colegas de escola e outros, com os quais mantêm relações diversas.

Nas *Instituições Totais*, o aspecto central é exatamente essa ruptura das barreiras que comumente separam essas esferas da vida, na sociedade moderna. Goffman (1974), apresenta as seguintes características para *Instituições Totais*:

Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local de trabalho e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade da vida diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas são tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva um tempo predeterminado à seguinte, e toda a seqüência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais e explícitas e por um grupo de funcionários. (GOFFMAN, 1974, p. 17).

Segundo Goffman (1974), essas várias atividades obrigatórias são reunidas num plano único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição.

O autor, ainda referindo-se à questão de trabalho, estabelece como algo diferenciador entre o trabalho desenvolvido nas *Instituições Totais* e aqueles que ocorrem nas condições usuais da sociedade, a questão da remuneração. Observa ainda que a autoridade do local de trabalho é suspensa quando o trabalhador, ao receber o pagamento em dinheiro, poderá dar o destino que melhor lhe aprouver e o fato de gastá-lo em casa ou em local de diversões é um problema pessoal do trabalhador, colocando-se limites de intervenção do empregador. Mas o fato de que os internos de *Instituições Totais* têm todo o dia determinado, significa, para eles, que todas as suas necessidades essenciais precisam ser planejadas. Devido a esta peculiaridade, o incentivo não terá a significação estrutural que tem no mundo externo.

Além de existirem diferenciações entre o trabalho remunerado de uma *Instituição Total* e o de um outro tipo de sociedade, o autor identifica uma outra incompatibilidade em relação a um importante segmento da nossa sociedade – a família. Nas *Instituições Totais*, a vida familiar é contrastada com a vida solitária, apesar dos arranjos que podem ser desenvolvidos pelos institucionalizados, a fim de substituir a família verdadeira.

Goffman (1974) afirma que “A Instituição Total é um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal. Em nossa sociedade, são as estufas para mudar as pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu” (GOFFMAN, 1974, p. 22).

A Instituição onde se realizou o estudo é constituída por uma clientela heterogênea, havendo, no entanto, uma predominância de portadores de deficientes mentais.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), define a deficiência ou déficit, como sendo uma perda ou uma anomalia de um órgão ou uma função psicológica, fisiológica ou anatômica. Afeta a integridade física ou mental temporariamente ou definitivamente, podendo ser efeito da idade ou de uma doença, de um acidente, de um processo patológico congênito (MIRANDA, 1999).

O termo Deficiência Mental surgiu em 1939, no Congresso de Genebra, como tentativa de padronizar mundialmente a referência, e também como substituto ao “anormal”, palavra por demais genérica. Foi incorporado à literatura educacional oficial brasileira a partir dos anos 70 (JANNUZI, 1985).

As mudanças de termo ou de expressão ao referir-se a pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, no decorrer do tempo, objetivam modificar a percepção social acerca dessas pessoas, com o intuito de melhorar a sua qualidade de vida e a sua inserção na sociedade mais ampla.

Apesar de todo esse esforço lingüístico e semântico, paralelo ao paradigma de uma sociedade inclusiva, continuam as dúvidas a respeito das possibilidades de aprendizagem das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais e sua inserção na vida social produtiva. Os sujeitos que apresentam deficiências principalmente os de baixa renda, sofrem ainda nos dias atuais um processo de rejeição e abandono, enfileirando o segmento dos excluídos sociais, como já foi abordado aqui neste estudo.

Segundo Omote (*apud* GLAT, 1995), o nome “deficiente” se refere a um *status* adquirido por essas pessoas... Isto quer dizer, que não são apenas as características físicas e comportamentais que determinam se uma pessoa é deficiente ou não. Uma pessoa só pode ser deficiente perante uma audiência que a considera, segundo critérios, como deficiente. Assim sendo, a visão da deficiência é um conceito socialmente construído.

Sabe-se que, em nossa sociedade, os indivíduos que não correspondem satisfatoriamente aos padrões pré-estabelecidos são estigmatizados. Os portadores de necessidades educativas especiais vêm sofrendo um “estigma” ao longo dos séculos, o que lhes dificulta, nos dias atuais, o exercício de uma cidadania plena.

De origem grega, o termo *stigma* tinha um significado marcante para aquele povo, já que se referia aos sinais corporais com os quais se procurava evidenciar algo de mau ou alguma coisa extraordinária sobre o *status* moral de quem os apresentava. Os indivíduos que apresentavam esses sinais deveriam ser evitados, principalmente em lugares públicos.

Segundo Goffman (1988), a sociedade estabelece categorias de pessoas pertencentes a determinados grupos, através de atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Essas últimas determinam a “identidade social” dos sujeitos. As idéias preconcebidas são transformadas em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso.

Sabe-se, por estudos históricos, que os portadores de necessidades educativas especiais na Idade Média, após serem considerados sub-humanos e sofrerem processos de extermínio, passaram a conviver junto a outras categorias estigmatizadas como: loucos, mendigos, prostitutas, etc., em lugares lúgubres, verdadeiros depósitos. Esses asilos visavam proteger a sociedade da “normalização”, desses seres estranhos aos padrões vigentes.

Foucault (1988), cita em seu livro *História da Loucura* um exemplo da estigmatização de mendigos em Paris no século dezoito: uma decisão parlamentar determinava que todos aqueles que não fossem absorvidos pelo mercado de trabalho fossem chicoteados em praça pública, marcados nos ombros e tivessem as cabeças raspadas e expulsos da cidade. Em se tratando de portadores de deficiências, o fato de apresentarem dificuldades na inserção no mundo social e, posteriormente, na força produtiva os colocava na posição de estigmatizados – como ainda o é nos dias atuais.

Mesmo quando as instituições, antigos depósitos, foram especializando-se, a prática segregacionista continuou sendo praticada. O isolamento social desses indivíduos ainda persiste devido ao fato do movimento em prol da integração social seguir, até então, o Princípio da Normalização. Este Princípio da Normalização, surgido na Escandinávia e introduzido originalmente na Educação Especial por um grupo de profissionais, consiste no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiências que tivessem alcançado algum nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. A integração tinha o mérito de inserir na sociedade pessoas com deficiências, desde que estejam, de alguma forma, capacitadas para superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Isto significa que elas devem construir uma Identidade social com o grupo dos não deficientes.

Goffman (1988) analisa a Identidade social do sujeito estigmatizado, colocando que lhe é imputado atributos que não possui, que se encontram fora das suas próprias expectativas, criando-se a Identidade social virtual. A categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de sua Identidade social real. Segundo o autor, o estigma é o resultado da discrepância entre esses dois tipos de identidade. Decorrente deste estigma, a segregação dos portadores de deficiências do resto da sociedade tem sido a regra em todas as culturas, fazendo com que a maioria das pessoas de fato tenham pouca oportunidade de interagir com deficientes e vice-versa. Essa situação só vem perpetuar as representações preconceituosas e estereotipadas de ambas as partes. O convívio social desses indivíduos restringe-se aos familiares, aos profissionais que trabalham com eles, quando recebem qualquer tipo de atendimento, e a outras pessoas com o mesmo tipo de deficiência. Muitos deles sofrem o processo de Institucionalização. Ao serem internados em abrigos ou asilos por motivos diferenciados, como todo estigmatizado institucionalizado ou não, eles vão percorrer o que Goffman denomina de “carreira moral”, que engloba um processo de aprendizagem relativo à sua condição e mudanças na concepção do seu Eu. Isto significa dizer que essa pessoa atravessa uma crise de identidade a partir do momento em que apreende e incorpora crenças e valores do grupo social que o discrimina, assumindo dessa forma a sua auto-estigmatização.

Segundo o mesmo autor, nos muitos casos em que a estigmatização do indivíduo está associada à sua admissão numa instituição de custódia como uma prisão, um sanatório, ou um orfanato, a maior parte do que ele aprende sobre o seu próprio estigma ser-lhe-á transmitido por aqueles que partilham do mesmo estigma. Ao perceber, pela primeira vez, o grupo de que fará parte, o de seus iguais, sentirá uma certa ambivalência em relação aos seus pares. Em se tratando de deficientes mentais e/ou doentes mentais, eles tendem a querer negar a sua deficiência e/ou doença mental e resistem à internação, passando por oscilações entre apoio, identificação e participação, ou mesmo entre negação, identificação e participação. Experiências demonstram que muitos resistem permanentemente à vida asilar.

Muitos estudos têm contribuído para o avanço sobre a concepção acerca das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais. No entanto, as investigações nesta área tendem a privilegiar os problemas de escolarização ou da preparação para o trabalho, preferencialmente nos processos de crianças e adolescentes, no contexto escolar ou familiar. E a forma como vivem aqueles que não estão localizados no ambiente escolar e familiar?

2.4 - IMPLICAÇÕES PSICOSSOCIAIS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Estudos realizados em instituições para crianças pequeninas, abandonadas no primeiro ano de vida, mostram que essas crianças apresentam sintomas progressivos de deterioração (SPITZ, 1979). Apesar de serem tratadas adequadamente, quanto à alimentação, higiene, cuidados médicos, medicação, falta-lhes a singularidade na relação adulto vs. criança, ou a individualização.

No trabalho de Spitz, observa-se o papel primordial da família para a construção de sujeitos autônomos. Mesmo que a criança não seja devidamente cuidada, mesmo que seja maltratada, ela se sentirá segura (a não ser que os pais a rejeitem totalmente) por saber que ela tem valor para alguém que se empenha em cuidar dela, até que ela consiga se arranjar por si mesma.

A partir daí pode-se compreender porque as crianças se desenvolvem melhor em maus lares do que em boas instituições e estabelecem, de forma aparentemente inexplicável, uma forte ligação com maus pais. (BOWLBY, 1981).

A família, pelo lugar que ocupa no conjunto das práticas oficiais do mundo moderno, tem a função precípua dos papéis sexuais e da relação afetiva. Mas, sempre, a relação que se estabelece com a criança, é a relação com o filho, é uma relação “natural” e “própria” da instituição-família fazê-lo.

Na instituição de cuidado substituto, um novo elemento altera o sentido da relação. As crianças são ali, menores internos, sob a responsabilidade de quem os atende, numa interação que é, precipuamente, uma relação de trabalho, uma prática produtiva. (GUIRADO, 1986).

Segundo Feldman (*apud* GOMIDE, 1988) as pesquisas desenvolvidas por esse autor mostram que a aquisição e internalização de valores morais e a socialização necessitam da mediação do afeto para serem instaladas nos indivíduos, ou seja, sem afetividade mediando as relações entre as pessoas, o processo fica seriamente comprometido.

A falta de singularidade e afetividade nas relações interpessoais, a rigidez estabelecida na rotina diária dos internos, reproduzem a sociedade da disciplinarização, ou seja, o tratamento moral, que era a essência da atividade terapêutica asilar, trouxe a idéia do asilo como uma casa de educação de caráter especial, onde se deveria reformar o espírito do interno, inculcando-lhe as normas de conduta através de técnicas disciplinares de caráter coercitivo, a partir do seu isolamento do ambiente sócio-familiar. Os resultados ou eficácia terapêutica dessa estratégia disciplinar não poderiam ser avaliados por índices de “cura”, mas sim, pelo funcionamento institucional, pois de forma autoritária, o que se pretendia era o recondicionamento do “desviado” para impedir a desordem. O que o sistema espera das instituições é que desempenhem certas funções que prescindem completamente do objetivo declarado, que, freqüentemente, vão na direção oposta, e que nenhum representante oficial do sistema jamais estaria disposto a admitir. Uma vez que o próprio modo como se estrutura cada instituição assegura o preenchimento de tais funções, o que o sistema geral pede das instituições é a manutenção do modelo original, a conservação exata dos limites, das relações internas entre subsistemas e da distribuição imutável dos recursos (principalmente do poder) (GILLI, 1985, p. 287).

2.5 - A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Preconiza-se, a partir da Declaração de Salamanca (1994), o paradigma da Sociedade Inclusiva que gradativamente vem se instituindo em todos os países. No Brasil, instaurou-se em 1995 um movimento discursivo acerca da inclusão dos portadores de necessidades especiais em todos os setores da vida social, ou seja, a implementação dos princípios da inclusão no mercado de trabalho, no lazer, no esporte e turismo.

É previsto por lei o direito dos portadores de necessidades especiais o exercício de uma vida plena, o que inclui o direito de ir e vir, o de estudar e trabalhar, o direito de escolher o seu trabalho, e são também previstos na Declaração dos Direitos dos Homens e no ECA, direitos trabalhistas garantidos na CLT.

Toda essa nova modalidade no atendimento ao portador de deficiência, vem resultando em uma série de reivindicações, no sentido de oportunizá-lo o acesso ao mercado de trabalho.

Tornar o homem um ser produtivo é a meta almejada pela sociedade capitalista. Em se tratando do mundo de trabalho, verifica-se que a aceleração das mudanças tecnológicas, as transformações na organização do trabalho e a gestão de recursos humanos, vêm exigindo do homem ativo um dinamismo e flexibilidade fundamentais para o acesso a essa nova política de mercado de trabalho cada vez mais excludente em nosso país.

E como pensar a inclusão dos portadores de necessidades especiais nessa complexa trama, que vem se diferenciando ao longo da história?

Reconhece-se que, historicamente, a Educação Especial tem dado privilégio em sua prática pedagógica ao trabalho manual, enfatizando-se as formas mecânicas de produção, visando, exclusivamente, à aquisição de competências manuais para a execução de tarefas simplificadas. E quando essas práxis pedagógicas são executadas dentro de Instituições Totais, tornam-se automatizadas, com pouco ou nenhuma correlação com a realidade ocupacional extramuro. Essas atividades psicopedagógicas são realizadas pelos sujeitos, aparentemente, de forma descompromissada, e o intuito da instituição é ocupá-los para diminuir o tempo ocioso.

Esses sujeitos, com o decorrer dos anos, não criam mobilização para uma vida autônoma, ficando desprovidos de mecanismos de competitividade para o ingresso nas relações de produção.

Os indivíduos institucionalizados são exatamente aqueles que, hipoteticamente, não irão produzir e distribuir riquezas no mundo capitalista.

A população que é encaminhada para instituições asilares é marcadamente aquela de baixa renda, com uma vida bastante precária. A demanda pelas internações, devido às suas necessidades especiais de assistência médica e educativa, é reforçada pelos problemas financeiros familiares, os quais são agravados pela dificuldade de colocação profissional (CARLO, 1999).

As instituições, nos seus discursos oficiais, dizem pleitear a reinserção social desses jovens, para que venham a exercer as suas cidadanias.

Historicamente, os asilos surgiram no séc XVII para afastar os inúteis ou nocivos à sociedade produtiva hegemônica burguesa. Segundo Foucault (1984), a exclusão em que os loucos e toda uma série de indivíduos, bastante diferentes uns dos outros, são condenados está na razão direta da incapacidade de produção e indica o aparecimento no mundo moderno de um corte que não existia antes. O internamento foi então ligado, nas suas origens e no seu sentido primordial, a esta reestruturação do espaço social. A obrigação de trabalho, nesses espaços, tem um papel de sanções e controle moral.

Essas práticas pedagógicas, via tarefas simplificadas, longe de promoverem os internos para aquisições reais de profissionalização, infantilizam os sujeitos, indo aos poucos fragmentando-os e “deteriorando” as suas personalidades.

Guattari (1993), coloca que a infantilização é uma das funções da economia “capitalística”, talvez a mais importante de todas. Pensam por nós, organizam por nós a produção e a vida social. A infantilização, por exemplo, das mulheres, dos loucos, de certos setores sociais ou de qualquer comportamento dissidente, consiste em que tudo o que se faz, se pensa ou se possa vir a fazer ou pensar seja mediado pelo Estado.

A instituição, seja ela estatal ou filantrópica, ao assumir a tutela dos deficientes, infantiliza-os, não identificando as suas reais potencialidades de desenvolvimento, ficando então paralisada com uma questão principal: o que fazer com a tutela? Colocando-os neste lugar de infantis e autômatos, não consegue criar uma perspectiva de vida para eles fora da instituição.

Esses estabelecimentos, fomentados por políticas assistencialistas e filantrópicas, são na realidade concepções autoritárias, baseadas no sentimentalismo em que o portador de necessidades educativas especiais é tratado como inferior, subalterno e infantil.

Sá (1992), ao tratar da deficiência mental, considera que:

Para retirar essas pessoas da posição de “apêndice inútil” da sociedade, reconhecendo sua cidadania e identidades de sujeitos desejantes, será necessário reexaminar as concepções de deficiência e seus corolários. Somente assim, será possível redefinir as políticas de reabilitação compreendidas, não mais no sentido ortopédico e sim em todos os sentidos da independência e autonomia como dinâmica de recomposição da própria vida. (SÁ, 1992, p. 15).

Deve-se ressaltar o prejuízo que é causado aos jovens ao encaminhá-los a uma instituição, pois, ao serem institucionalizados, eles perdem grande parte das potencialidades que permitiriam sua competitividade junto aos demais cidadãos.

2.6 – VYGOTSKY: DESENVOLVIMENTO HUMANO E DEFICIÊNCIA

Foi no período compreendido entre 1927 e 1928 que Vygotsky começou a criar o Instituto de Estudos da Deficiência, com o objetivo de estudar o desenvolvimento de crianças “anormais”. Partiu do pressuposto da necessidade de estudar o comportamento enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado e, juntamente, com seus seguidores se dedicavam principalmente à construção de estudos-pilotos que pudessem comprovar a idéia de que o pensamento adulto é culturalmente mediado, tendo a linguagem como meio principal dessa mediação.

Nesse período, Vygotsky escreveu trabalhos importantes, dentre eles: *Os princípios da educação social de crianças surdas-mudas* (1925), *O consciente como problema da psicologia do comportamento* (1925), *O significado histórico da crise da psicologia* (1926), *A pedologia de crianças em idade escolar* (1928), *Estudos sobre a história do comportamento* (escrito juntamente com Luria, 1930), *O instrumento e o símbolo no desenvolvimento das crianças* (1930), *A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores* (1930), *Lições de Psicologia* (1932), *Fundamentos da Pedologia* (1934), *Pensamento e Linguagem* (1934), *Desenvolvimento mental da criança durante a educação* (1935) e *A criança retardada* (1935).

Dedicou-se, também, à escrita de alguns trabalhos durante vários anos de sua vida, tais como: *Pedologia da Juventude: características do comportamento do adolescente*, *O problema do desenvolvimento cultural da criança* e *A criança cega*. (REGO, 1996).

O fato de ter trabalhado, durante grande parte da sua vida profissional, na área de crianças com problemas, sugere que sua contribuição foi tão profunda nessa área quanto nas outras em que atuou. As suas idéias forneceram a base de uma abordagem bastante útil para a compreensão de algumas das importantes questões atuais referente à prática da educação especial. A primeira das questões diz respeito à forma de se desenvolver o currículo e a pedagogia para crianças com necessidades educativas especiais e, segundo, como compreender os benefícios potenciais da integração dessas crianças na educação regular.

Vygotsky partia do pressuposto de que as leis de desenvolvimento eram as mesmas para “todas” as crianças, rejeitando a abordagem biológica, popular na União Soviética da sua época. Destacou, especificamente, a importância dos aspectos sociais da aprendizagem e, dessa forma, estimulou estudos para uma abordagem educacional que enfatizasse não só a pedagogia, mas o meio para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas.

Criticou o uso de testes quantitativos, que apenas determinam o grau de redução do intelecto, dando uma visão limitada das reais potencialidades da criança. Enfim, Vygotsky propôs a deficiência com um caráter mais social que biológico e defendeu o que hoje poderia ser chamado de abordagem “compensatória”, que leva em conta não apenas a gravidade da dificuldade, mas também a eficiência da estratégia pedagógica utilizada para ajudar a superar o problema. Dentre os seus principais conceitos, ele enfatizava o papel indispensável que os professores (assim como outros adultos e crianças) desempenham ao mediar o mundo para a criança. Essa concepção fica evidenciada em sua segunda lei psicológica fundamental: qualquer função aparece em cena no desenvolvimento cultural da criança e em dois planos: primeiro no social e depois no psicológico. Essa lei psicológica manifesta-se principalmente no domínio em que Vygotsky denominou de “zona de desenvolvimento proximal”:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais eficazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Com essa “zona” fica estabelecido que em determinado estágio de seu desenvolvimento, uma criança, para resolver uma gama de problemas, necessita da orientação de adultos e da colaboração de companheiros mais experientes, não sabendo fazê-lo independentemente.

O conceito de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. De acordo com essa perspectiva, é possível verificar os estágios já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras aquisições, assim como a elaboração de recursos pedagógicos que a auxiliem nesse processo.

Segundo Padilha (2001), a avaliação clínica e institucional tem levado simplesmente às constatações das “faltas” sejam elas sensoriais, motoras, verbais, cognitivas. Dessa forma, a escola especial age na direção de menor resistência porque se acomoda à deficiência, conduzindo os seus programas aos requisitos do chamado pensamento concreto. É exatamente a partir dessa proposta de perspectiva histórica cultural do desenvolvimento que surgem outras formas de se perceber essa questão. Na concepção vygotskiana, as funções psíquicas, surgidas no processo de interação com as pessoas de seu meio, minimizam as conseqüências da deficiência e apresenta maiores chances de influência educativa.

A história da educação especial pautou-se numa idéia tradicional, em que crianças com necessidades educativas especiais eram tidas como diferentes daquelas consideradas normais. Essa visão das crianças com dificuldades como diferentes de alguma forma das outras era, ao menos do ponto de vista da aprendizagem e da educação, completamente contrária do ponto de vista de Vygotsky, uma vez que ele enfatizava a semelhança e um “continuum” no desenvolvimento.

De acordo com Carlo (1999), a escola especial tradicional acomoda-se e adapta-se à deficiência do sujeito e tem também o dogma da visualização, devido à idéia de que a criança com deficiência mental não tem possibilidades de desenvolver o pensamento abstrato. Por isso o ensino foi fundamentado no caráter concreto e na visualização, excluindo dos seus recursos tudo aquilo que implica o pensamento abstrato.

Em relação a esta questão, Padilha (2001) pontua que a escola especial, por apresentar uma baixa expectativa em relação a aprendizagem dos deficientes mentais chamados de graves, não investem na utilização de recursos especiais para que aconteça o desenvolvimento das esferas do simbólico, ficando insistentemente presas às atividades práticas. Acredita ainda que uma mudança de paradigma só é possível:

[...] com base em um projeto político-pedagógico que defina com clareza, seu papel de conhecer, reconhecer e programar a sua tarefa de criação positiva de formas de trabalho, que respondam às particularidades de seus educandos: tanto as particularidades pessoais de gênese biológica quanto as suas construídas na vida social, nas relações concretas de vida de cada um. (PADILHA, 2001, p. 108).

Nessa mesma linha de pensamento, Carlo (2001) realça a idéia de que a escola deve direcionar esforços à criação positiva de formas de trabalho que possibilitem o sujeito a vencer as dificuldades ocasionadas pela deficiência, daí a concepção de Vygotsky que a educação seja fundamentalmente de caráter coletivo e esteja pautada em métodos, procedimentos e técnicas especiais, mas suas metas não devem ser diferenciadas daquelas do ensino comum, já que no desenvolvimento de pessoas com deficiências atuam as mesmas leis gerais do desenvolvimento considerado normal. Do ponto de vista de Evans (1994), a educação de crianças com necessidades educativas especiais, dentro de uma escola especial, onde as experiências sociais e educacionais são diferenciadas do “normal” pode provocar, no futuro, uma forma de pensar culturalmente diferente daquelas educadas em escolas regulares, onde métodos e currículos são mais homogêneos. Segundo o autor, de um ponto de vista vygotkiano, essas crianças estariam adquirindo uma consciência diferente, baseada em uma sócio-história diferente das crianças das escolas regulares e apenas isso já poderia impedir uma integração posterior desses alunos.

Esse argumento é válido para crianças educadas no sistema regular de ensino com pouca interação com as crianças com necessidades educativas especiais e que, por sua vez, são impedidas de construir essa experiência em suas consciências.

A partir desses referenciais, Evans conclui que:

O importante em uma cultura é que as crianças recebam bases de conhecimento e métodos de ensino semelhantes, para que possam ser parte daquela sociedade, para que possam ser colaboradores aceitos e ativos. A implementação desse ponto de vista envolveria, necessariamente, a integração dos alunos com necessidades especiais no curso regular das escolas e da vida. (EVANS, 1994, p. 86).

3 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

3.1 A ETNOPESQUISA: A BUSCA DA COMPREENSÃO DO MUNDO INSTITUCIONAL DOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Com base nos constructos epistemológicos da Etnopesquisa, neste estudo privilegiou-se a descrição detalhada dos discursos dos sujeitos sociais, com o intuito de compreender as interpretações dos jovens sobre a sua experiência institucional.

A Etnopesquisa crítica é oriunda de uma inspiração etnográfica, porém, demarca com esta a sua diferença, quando se aprofunda na hermenêutica de natureza sociofenomenológica.

Segundo Macedo (2000), com a sua preocupação etno (do grego ethnos, povo, pessoa), a “etnopesquisa em geral volta-se para o conhecimento das ordens sócio culturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a bacia “semântica” (Duran), mediada socialmente”. Neste sentido, a sua preocupação fundamental são os processos que constituem o homem em sociedade.

No decorrer da construção do saber científico, a etnopesquisa crítica privilegia a participação dos sujeitos do estudo, não como produto descartável de valor utilitarista. Pelo contrário, entende a necessidade de construir junto, trazendo irremediável e interpretativamente a voz do ator social para o conteúdo empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo, uma vez que a linguagem assume aqui um papel co-constutivo central.

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, os problemas levantados para investigação foram estudados dentro do ambiente onde eles ocorrem.

André, Ludke (1988), citando Bogdan e Biklen, colocam como uma das características básicas da pesquisa qualitativa o “ambiente natural” como sua fonte direta de dados e o seu pesquisador

como seu principal instrumento. Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer modificação intencional por parte do pesquisador, este tipo de estudo é também chamado “naturalístico”. Ainda segundo os autores, a importância do pesquisador manter um contato direto e estreito onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes fenômenos são muito influenciados pelo seu contexto.

Uma segunda característica da pesquisa qualitativa, ainda citada pelos autores acima, é a de que o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Na Instituição selecionada para o estudo, o olhar desta pesquisadora relacionava-se a uma prática de seis anos de trabalho, no local, como psicóloga. Nesse período, muitos questionamentos foram surgindo por parte dos jovens e da própria pesquisadora, acerca das práticas socioeducativas realizadas para a reintegração desses sujeitos na sociedade. Esses questionamentos apareciam nos grupos onde eram trabalhados aspectos da rotina diária e expectativas dos sujeitos sociais acerca do seu desligamento e posterior reencontro com o meio sociofamiliar. Pela percepção das demandas sociais e afetivas e da angústia desses jovens, começaram a surgir as primeiras indagações sobre a proposta de atendimento a esses indivíduos oferecidos pela Instituição e as implicações que têm na vida desses sujeitos. Objetivou-se com essa escolha metodológica, dar voz aos jovens institucionalizados, principais atores dessa dinâmica complexa que é o viver institucional.

A partir dessa perspectiva reforçou-se a idéia da pesquisa qualitativa, uma vez que ela tem, ainda, como característica a importância dada pelo pesquisador ao “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida, tomando esse parâmetro como foco especial no seu percurso investigativo (André, Ludke, 1998). Dentro da abordagem qualitativa tomou-se como recurso metodológico a Etnografia.

De acordo com Macedo (2000), a descrição etnográfica é a escrita da cultura do grupo pesquisado, onde o pesquisador está atento ao que observa, descrevendo o seu olhar, suas percepções sobre os fenômenos estudados.

As pesquisas etnográficas surgiram na década de vinte, nos Estados Unidos da América, e buscavam compreender as questões sociais pelas quais estava passando a maioria da população.

Para Goldenberg (2001) grande parte desses estudos da Escola de Chicago era referente aos problemas da imigração e de integração dos imigrantes à sociedade americana, delinquência, criminalidade, desemprego, pobreza, minoria e de relações sociais.

Esses fundamentos da Escola de Chicago foram importantes para referenciar esta pesquisa devido à correlação com a problemática enfrentada pelos sujeitos sociais da Instituição pesquisada. Os jovens ali institucionalizados são migrantes de outras cidades do interior da Bahia, alguns apresentam componentes de delinquência nas suas histórias de vida, por isso são considerados crianças e jovens em situação de risco pessoal e social, demarcados pela pobreza, além de pertencerem ao grupo de minorias, por serem portadores de necessidades educativas especiais.

A Escola de Chicago abriu caminhos para correntes teóricas que mesmo não estando diretamente associadas a ela, sofreram, indiretamente, influências da sua abordagem metodológica, como a fenomenologia sociológica e a etnometodologia.

De acordo com Goldenberg (2001), a fenomenologia baseada na filosofia de Husserl quer atingir a essência dos fenômenos, ultrapassando suas aparências imediatas.

O pensamento fenomenológico trabalha com o cotidiano dos atores sociais, trazendo para o campo de estudo da sociedade o mundo da vida cotidiana, onde o homem está inserido com suas angústias e preocupações.

Assim como a fenomenologia, a etnometodologia também trabalha com o cotidiano do homem comum na sociedade complexa, apoiando-se nos métodos fenomenológicos e hermenêuticos para compreender a realidade.

Para Coulon (1995), quem estabeleceu as bases metodológicas e o quadro da etnometodologia foi Harold Garfinkel em *Studies in Ethnomethodology*, publicado em 1967 nos Estados Unidos da América. As bases teóricas deste tipo de pesquisa estão centradas nas práticas primárias do dia-a-dia, já interpretadas em primeira instância pelos próprios atores sociais.

Segundo Goldenberg (2001) a etnometodologia:

[...] procura descobrir as práticas e representações segundo as quais as pessoas negociam, cotidianamente, a sua inserção nos grupos. A sociologia de Garfinkel, repousa sobre o reconhecimento da capacidade reflexiva e interpretativa de todo ator social. Estas duas escolas, a fenomenologia e a etnometodologia, inserem-se na tradição metodológica qualitativa ao tentar ver o mundo através dos olhos dos atores sociais e dos sentidos que eles atribuem aos objetos e as ações sociais que desenvolvem (GOLDENBERG, 2001, p. 31-32).

Os jovens, escolhidos para este estudo, apesar de serem portadores de necessidades educativas especiais – em sua grande maioria deficientes mentais – reivindicam, cotidianamente, o seu lugar fora da Instituição. Eles tentam preservar suas identidades, buscando guardar os seus pertences pessoais e demandam

pedidos para serem atendidos nas suas singularidades, solicitando, muitas vezes, que a alimentação, vestuário e objetos sejam individualizados e diferenciados de acordo com as suas preferências e possam ter escolhas na Instituição.

Esses indivíduos buscam, ainda, uma posição da diretora e da assistente social sobre o seu retorno ao meio sociofamiliar, perguntando sobre o seu reencontro com os familiares, questionando a rotina institucional, demonstrando portanto, que têm capacidade reflexiva e interpretativa para negociar as regras dentro da Instituição.

O estudo de caso foi escolhido como um recurso metodológico para esta pesquisa, pois, segundo Rosa (1999), é a metodologia que melhor permite o desnudar de situações pouco conhecidas, possibilitando o desvelamento da vida cotidiana, explicitando o que está latente.

Deve-se ressaltar que mesmo em se tratando de um estudo particular, pretendeu-se detectar o relacional dentro da singularidade, acompanhando o pensamento de Bourdieu (*apud* ROSA, 1999):

Pensando por analogia o pesquisador pode mergulhar completamente na particularidade do caso estudado sem que nela nos afogemos, como faz a idiografia empirista e realizarmos a intenção de generalização, que é a própria ciência, não pela aplicação de grandes construções formais e vazias, mas por essa maneira particular de pensar o caso particular que consiste em pensá-lo verdadeiramente como tal. Este modo de pensamento realiza-se de maneira perfeitamente lógica pelo recurso ao método comparativo, que permite pensar relacionalmente um caso particular, constituído em caso particular possível. (ROSA, 1999, p. 151)

Nesse processo investigativo, pretendeu-se alcançar a concepção dos sujeitos acerca das ações socioeducativas dos programas realizados na Instituição e que visam a reinserção social. Foram utilizados os instrumentos considerados mais apropriados às metodologias qualitativas, como a entrevista e estudo de documentos que permitiram a construção de dados mais ricos sobre o fenômeno estudado.

3.2 – O CAMINHO METODOLÓGICO

3.2.1 – A natureza da pesquisa

Optou-se pela etnopesquisa, objetivando compreender as interpretações dos sujeitos institucionalizados acerca das suas vivências no cotidiano institucional e a sua concepção sobre os programas psicopedagógicos desenvolvidos e que visam a reinserção social.

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, privilegiou-se a análise dos conteúdos das narrativas obtidas nas entrevistas com os jovens, sendo esta a fonte principal para a análise dos dados.

André, Ludke (1986), citando Wilson, colocam que, de acordo com a pesquisa qualitativa fenomenológica, o pesquisador deve encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente do comportamento dos indivíduos, ao mesmo tempo em que procura manter sua visão objetiva do fenômeno.

Através dessas falas, gestos, expressões, sentimentos e catarses, o cenário institucional foi-se descortinando para o pesquisador e atores sociais, desnudando-se os dramas, questionamentos e contradições daqueles que habitam “atrás dos muros” e clamam para o retorno à vida lá fora.

3.2.2 – A coleta de dados

Neste estudo, os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas que visaram obter as interpretações dos sujeitos sociais em relação às práticas socioeducativas implementadas na Instituição e que objetivam a reinserção social.

Macedo (2000) define entrevista semi-estruturada como aquela de inspiração etnográfica no sentido de se estabelecer um encontro constitutivo fundamentado na linguagem e atos comunicativos. Pode-se constatar que se trata de um encontro, ou encontros, objetivando a compreensão das representações das pessoas entrevistadas sobre as suas vidas, suas experiências, a partir de sua própria linguagem.

As entrevistas foram gravadas, tomando-se o cuidado de se explicar a cada sujeito, o seu objetivo e a intenção de gravá-las. Nenhum dos sujeitos entrevistados manifestou objeção à técnica utilizada. A duração das entrevistas girou em torno de trinta a quarenta minutos, como foi estipulada na fase de planejamento da pesquisa. As principais questões contidas nos instrumentos, elaborados para nortear as entrevistas com os jovens, foram: o motivo do encaminhamento para a Instituição; a percepção das atividades psicopedagógicas; perspectivas para o futuro. Em relação aos professores foram levantadas questões como: o tipo de envolvimento com o trabalho e relação contratual com a Instituição; a relação do seu trabalho com a reinserção social dos jovens; visão de perspectiva para o futuro destes.

Nesta pesquisa, a descrição detalhada dos discursos dos sujeitos sociais, jovens que compõem a história da Instituição e do seu cotidiano naquele local, são elementos que constituem a base fundamental do estudo.

Mynayo (1999), ao tratar do campo conceitual da entrevista, coloca prioritariamente em discussão o “status da palavra, da fala individual” como reveladora dos códigos de sistemas e valores contraditórios. Considerando a palavra como símbolo da comunicação por excelência, a autora admite a entrevista como um instrumento privilegiado de coleta de informações, já que a fala tem a possibilidade de ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos. Além disso, a entrevista tem ao mesmo tempo a magia de transmitir, por meio de um porta voz, as representações de determinados grupos em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

A fase exploratória em que se processou a aproximação do objeto deste estudo com os sujeitos ocorreu de forma tranqüila, por ser a pesquisadora já conhecida dos sujeitos da pesquisa, uma vez que trabalha na Instituição e mantém familiaridade com eles e com a problemática que vivenciam. Foram cumpridas as exigências burocráticas interinstitucionais, com a solicitação verbal e assinatura do Termo de Consentimento para pesquisa por parte da direção. Houve apoio dos funcionários da instituição, que facilitaram a abordagem.

A aproximação com os sujeitos da pesquisa deu-se nos dias de trabalho da pesquisadora, que determinava períodos para a consecução das entrevistas que ocorreram na sala de Psicologia da Instituição estudada.

Neste estudo, todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e tiveram roteiros previamente elaborados (Anexos A, B e C).

Houve a escolha prévia de tópicos para a elaboração das entrevistas. A definição da amostra de entrevistados foi baseada no conhecimento prévio da pesquisadora sobre a população estudada, de acordo com os seguintes critérios de seleção:

- faixa etária de oito a dezoito anos;
- aqueles que conseguem comunicar-se verbalmente e expor suas concepções através do discurso.

Também foram utilizados como fonte de coleta de “dados” a consulta aos prontuários dos entrevistados, onde se buscou identificar aspectos sociais e motivos de encaminhamento para o Abrigo. Além desses “dados”, documentos oficiais foram analisados. Esses documentos referem-se às propostas de atendimentos dos Abrigos e à estrutura organizacional da Instituição. Esses “dados” foram fornecidos pela psicóloga e coordenadora das Unidades de gerenciamento.

3.2.3 – O cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Fundação da Criança e Adolescente (FUNDAC), que está vinculada à Secretaria de Trabalho e Ação Social (SETRAS). A Fundac é um órgão estatal que apresenta personalidade jurídica, de direito público, com autonomia administrativa e financeira e foro na cidade do Salvador, Estado da Bahia. Atua junto às demais agências de políticas federal, estadual e municipal, procurando garantir proteção integral no atendimento aos direitos da população infanto-juvenil. É composta de Unidades de atendimento, incluindo um Centro destinado ao atendimento de portadores de necessidades educativas especiais (PNEE), em regime de abrigo, local onde se efetivou a pesquisa.

O Centro, na sua estrutura física, ocupa um espaço de 1 053 49m², com área administrativa, uma sala para a diretoria e outra para secretaria, uma sala de serviço social, uma sala de psicologia, uma sala de pedagogia, uma sala de aula, outra para a coordenação, cinco sanitários, um almoxarifado, além de uma rouparia e lavanderia, sala para guardar pertences dos orientadores. Existe ainda, a área destinada para as rotinas diárias dos jovens – um salão coberto, duas salas pedagógicas, um refeitório, cozinha com despensa, dois sanitários, cinco alojamentos com capacidade para 59 leitos e por fim uma área externa onde estão localizados um parque e uma horta, esta última desativada.

Consta no seu Regimento Interno, elaborado no ano de 2000 pela coordenação da Gerência de Atendimento Articulado (GEART), que uma das finalidades do Abrigo é “acolher crianças e adolescentes de ambos os sexos, em situação de risco pessoal e social, portadores de necessidades educativas especiais na faixa etária de oito a dezoito anos, encaminhados pelos Conselhos Tutelares, Juizado da Infância e Juventude e pelo Ministério Público de acordo com o que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Art. 90 e 94 (Art.3 RJN)”. A partir de 2001 passaram a ser atendidos apenas jovens do sexo masculino.

Os jovens, no ato da admissão no Centro, vêm munidos de documentos (guia de encaminhamento de um dos órgãos oficiais, relatório social, documento de identidade). Tal documentação é verificada no processo de triagem realizado pelo setor de enfermagem e o jovem permanece na enfermaria, aguardando liberação médico-psiquiátrica para que possa ter contato com outros nos diversos espaços do Abrigo e passar pela Avaliação e atendimento da equipe técnica composta de: serviço médico-psiquiátrico, serviço social, serviço de pedagogia, serviço de psicologia e serviço de nutrição.

Cabe ao Serviço Social buscar o primeiro contato com os órgãos competentes e/ou familiar para melhor esclarecimento do encaminhamento e entrevistas para levantamento e confirmação de

dados. Em seguida o jovem é agrupado de acordo com o setor pedagógico, o qual, para inseri-lo nas diversas atividades do Centro, adota como critérios: o grau de autonomia nas Atividades da Vida Diária (AVDs), o grau de comprometimento intelectual, tipos de distúrbio de conduta. O agrupamento é heterogêneo e os educandos dependentes se concentram mais num grupo para se facilitar a sistematização do trabalho.

As diversas atividades desenvolvidas na Unidade formam o conjunto denominado Atividades Psicopedagógicas, sob a supervisão do Setor Pedagógico e inclui: treinamento nas atividades da vida diária, serigrafia/artesanato, esporte (educação física), escolaridade (objetivando integração, socialização e desenvolvimento cognitivo, não objetiva a escolaridade formal).

Alguns são encaminhados para a escolaridade externa em escolas especializadas. Os critérios para o encaminhamento para escolas especializadas são: ter atingido independência nas AVDs e não possuir maiores alterações comportamentais (distúrbio de conduta acentuado). Esses critérios são colocados pelas próprias escolas especializadas.

Além dessas atividades, o setor pedagógico deverá avaliar, encaminhar e acompanhar os jovens nas atividades externas: escolaridade, avaliá-los individualmente e atendê-los de forma individual e/ou grupal, elaborar parecer de desligamento e participar de reuniões técnicas.

No setor de psicologia, o jovem passa também por uma avaliação diagnóstica e posteriormente passa para os atendimentos individuais ou em grupo. Assim como os outros setores, elabora os pareceres de desligamento e participa das reuniões técnicas.

O setor de nutrição desenvolve ações inerentes à sua área, além de acompanhar o serviço de distribuição de refeições, os horários das refeições dos educandos e funcionários.

Quanto ao setor médico-psiquiátrico, além da participação na triagem, realiza acompanhamento medicamentoso.

De acordo com os dados obtidos no Serviço Social, disponíveis em outubro de 2003, existem 35 jovens abrigados.

3.2.3.1 – A rotina

A rotina diária tem início às cinco horas, com o banho. Ainda que muitos deles sejam independentes nas Atividades da Vida Diária, são supervisionados pelos orientadores, não só no banho, mas também em outras rotinas como: dirigir-se ao refeitório dos internos, após o banho

para o café da manhã. Na mesma ocasião, as auxiliares de enfermagem dirigem-se ao refeitório, com a bandeja de medicação, para aqueles que estão em tratamento de saúde ou fazem uso de psicotrópicos.

Depois do café da manhã, as atividades variam de acordo com os subgrupos: sala de aula, educação física, serigrafia, atendimentos individuais (Psicologia, Pedagogia, Serviço Social). É importante destacar que os internos mais dependentes deslocam-se para um pátio ou outro em função da escolha das cuidadoras que por sua vez seguem deliberações da coordenação pedagógica. Às dez horas é servido o lanche, também no refeitório.

Dos 35 jovens institucionalizados, apenas sete estão inseridos em Escolas Especializadas da rede pública de ensino. Assim sendo, as tarefas psicopedagógicas são oferecidas nos turnos matutino e vespertino. Observa-se que há um direcionamento para que os internos não permaneçam ociosos, havendo um intervalo após o almoço, que se inicia às 12 e se encerra às 13h 30min, horário em que deverão retornar aos trabalhos, até às 17 horas, iniciando-se então o banho vespertino, que para os dependentes, começa às 16h 30min. E, a partir das 18h 30min, eles são encaminhados ao dormitório. Neste espaço, as camas são individualizadas, e em cada dormitório estão agrupadas de seis a oito camas. Os grupos dos dormitórios não são necessariamente os mesmos das atividades psicopedagógicas, devido principalmente, às questões da sexualidade.

Essa rotina básica é alterada em dias de datas especiais como o Dia da Criança, Natal, Páscoa e outros. Em alguns períodos do ano, há também atividades especiais para os jovens, em função de projetos específicos, desenvolvidos por algumas organizações não-governamentais ou governamentais, da comunidade e outras. Essas entidades incluem a Instituição no projeto, cabendo aos dirigentes “selecionar” os internos que participarão dos eventos.

Consta ainda dentro das atividades psicopedagógicas, passeios programados com roteiros previamente estabelecidos, assim como subgrupos determinados segundo escalas de revezamentos de forma que se atinja a um grande número de jovens. Esses passeios são frequentemente prejudicados pela dificuldade de transporte na Instituição uma vez que existem outras atividades em que o uso do transporte torna-se prioritário.

A partir da descrição da rotina, observa-se que há uma orientação para que os jovens estejam constantemente ocupados. No entanto, nem sempre esse objetivo é alcançado, uma vez que alguns deles se recusam a participar de uma ou outra ação proposta. Os trabalhos são realizados e estruturados para os mais dependentes, os que ficam diariamente sob a supervisão das cuidadoras.

3.2.3.2 – *A admissão e o viver institucional*

Como já foi colocado no item anterior, os jovens no ato da sua admissão, já passaram por uma triagem prévia nos Juizados da Infância e Adolescência, portanto comparecem munidos de documentos (guia de encaminhamento de um dos órgãos oficiais, relatório social, documentos de identidade). Ao chegarem na Instituição, passam por uma outra triagem, onde esses documentos são checados e os jovens são em seguida avaliados e agrupados.

Observa-se nesse processo de admissão que, é pouco freqüente, a presença de um dos pais ou outro membro familiar, sendo esse o primeiro corte com o vínculo afetivo-social.

Assim como nos estudos institucionais realizados por Goffman, a equipe dirigente da Instituição pesquisada emprega o que aqui se denomina processo de admissão: obter uma história de vida, tirar fotografia, procurar enumerar bens pessoais para que sejam guardados, despir, dar banho, desinfetar, cortar os cabelos, distribuir roupas da Instituição, dar instruções quanto às regras, designar um lugar para o internado. Neste ritual de passagem, os jovens são chamados inicialmente pelos funcionários e seus pares de novatos.

3.2.4 – A análise dos dados

O texto com as narrativas orais de cada sujeito, obtido por meio das transcrições das entrevistas, foi submetido a uma análise de conteúdo. Deve-se ressaltar que o processo de transcrição de entrevistas foi também um momento de análise. Segundo Szymanski (2000), no processo de transcrição, as vivências ocorridas nas entrevistas, são ressignificadas. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir. Nesta fase, emergiram sentimentos, percepções e impressões da pesquisadora.

Do ponto de vista de Machado (2000), o “discurso obtido, tomando-se por base as entrevistas, é caracterizado por uma riqueza de sentidos e afetos compartilhados no campo psicossocial” (MACHADO, 2000, p. 47).

A Análise de Conteúdo não é um recurso recente. De acordo com Macedo (2000), as tentativas de interpretar os livros sagrados, foram os primeiros esforços para realizar a análise de conteúdo. A sua utilização na pesquisa ocorreu na Escola de Chicago quando este recurso foi utilizado densamente por cartas pessoais, documentos autobiográficos e jornais, que foram analisados, visando compreender o conteúdo dessas fontes de conhecimento.

A análise de conteúdo envolve algumas etapas de caráter hermenêutico próprio da Etnopesquisa. No entanto, os procedimentos adotados seguem o mesmo rigor metodológico da análise de dados, o que desmistifica a concepção positivista de que há falta de critérios científicos, devido ao recurso metodológico interpretacionista da análise de conteúdo que visa descobrir os sentidos das mensagens de uma situação comunicativa.

Segundo Bardin (*apud* MACEDO, 2000), a técnica de análise de conteúdo é composta de três etapas básicas: pré-análise, descrição e interpretação inferencial. Para esta pesquisa adotou-se o seguinte percurso: leituras preliminares e o estabelecimento de enunciados; escolhas e definição de unidades de significação; construção de categorias; análise interpretativa.

As etapas ocorreram com o apoio de leituras e releituras do material transcrito, com anotações, à margem, das percepções objetivas e subjetivas da pesquisadora e do referencial teórico adotado para o estudo. A meta principal nesta fase era identificar nos textos as unidades de significação, ou seja, palavras e frases retiradas dos textos dos sujeitos entrevistados, de significativa importância para a pesquisa. Nesta etapa ocorreram as separações das falas por confluência de sentidos, por semelhanças e diferenças de idéias, conceitos, explicações e sentimentos, retomando-se a todo instante os objetivos propostos para a pesquisa. Seguindo a elaboração de Szymanski (2002), estas sínteses nomeadas pelo aspecto do fenômeno a que se referem constituem uma categoria.

4 A INSTITUIÇÃO, SUA PROPOSTA E OS DIZERES SOBRE A COTIDIANIDADE

Muros

*Sem cuidado nenhum, sem respeito nem pesar
Ergueram a minha volta altos muros de pedra.*

*E agora aqui estou, em desespero, sem pensar
Noutra coisa: o infortúnio a mente me depreda*

*E eu que tinha tanta coisa por fazer lá fora!
Quando os ergueram, mal notei os muros esses*

*Não ouvi voz de pedreiro, um ruído que fora
Isolaram-me do mundo sem que eu percebesse.*

Konstantinos Kafávis

4.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO

Com esta secção abre-se o procedimento de análise dos conteúdos das narrativas dos atores da pesquisa, utilizando-se o recurso norteador das categorias analíticas.

A partir dos depoimentos dos entrevistados, identificou-se como um dos fenômenos para análise, a Institucionalização. Para tanto, recorreu-se, concomitantemente, a pontos de referenciais teóricos buscados em autores que têm dado contribuição a este tema.

Concordando com H. Garfinkel *apud* MACEDO(2000), ao dizer que o ator social não é um “idiota cultural”, esta pesquisa buscou a voz dos jovens institucionalizados, para entender as

suas interpretações sobre o mundo no qual estão inseridos, enquanto sujeitos instituintes, capazes de falar com voz própria.

Estes sujeitos, que integram a instituição estudada, compõem a rede de relação social de um mundo específico, aquele que fica por trás dos muros de um abrigo e que é constantemente transversalizado pelas singularidades desses jovens, que questionam sobre o seu futuro: “para onde eu vou quando fizer dezoito anos?”, e que afirmam: “o meu rancho não é aqui”, desconstruindo todo o aparato de controle que a instituição tenta edificar a sua volta.

Essas falas irão aparecer conjugadas à construção teórica. As vozes dos autores e dos atores sociais convergem para as idéias que estruturam o fenômeno estudado.

Os adolescentes participantes desta pesquisa encontram-se afastados do mundo sócio-familiar. E a Instituição por meio de medidas socioeducativas, tenta reinseri-los no “mundo lá fora”, numa dicotomia paradoxal, uma vez que os retira desse convívio para, através de medidas readaptativas, devolvê-los à sociedade, que os rejeitou.

Segundo Bello (2001), as instituições, através do discurso de ‘recuperação’, da ‘ressocialização’ e da ‘reeducação’, pleiteiam medidas de contenção social elaboradas com critérios bem explícitos de seletividade.

Neste estudo, histórias de abandono, rejeição e inadaptações ao mundo instituído são “dados” prevalentes. A seguir, algumas delas:

CS – tem 17 anos. Não tem referência familiar. Aos três anos de idade foi entregue ao Juizado de Menores da Comarca de Salvador por estar perdido dos familiares. Em 1990 foi apresentado a esse Juizado (1ª Vara), sendo encaminhado para a Creche Lar Dadá. Quatro anos depois mudaram-no para a Casa da Criança Julieta Calmon, devido a sua inadequação na creche. Nunca foi procurado pela família. Em 1998 deu entrada no EF (Instituição estudada). Já frequentou escola especializada.

DA – tem 10 anos. Deu entrada no EF em março de 2002, pelo Conselho Tutelar V, como medida de proteção. O seu pai é alcoólatra. Em maio, o S. Social visitou a família e constatou que os pais não tinham conhecimento da sua institucionalização, já que ele fugira de casa.

PMC – tem 13 anos. O jovem foi admitido no EF em setembro de 2000, pelo Conselho Tutelar IV, por encontrar-se em situação de risco social. Em abril de 2001, foi entregue à família, retornando em maio, levado pela Promotoria da Infância e Juventude. Os moradores da rua onde residia, também se posicionaram, solicitando a sua institucionalização, com um abaixo assinado,

mostrando a situação de risco em que o mesmo se encontrava, uma vez que, ao *incomodar* a comunidade, poderia sofrer agressões. Frequenta escola especializada, desde 2001.

A questão aqui é perceber como os jovens entrevistados vivenciam as suas experiências enquanto sujeitos institucionalizados, partindo do pressuposto de que o abrigo, tido oficialmente como casa de passagem, de onde os sujeitos, para ali encaminhados, devem retornar, o mais breve possível para o meio sociofamiliar, torna-se para estes uma *instituição total*, conceito utilizado por Goffman, uma das bases conceituais deste estudo e reelaborado pelas experiências dos jovens, conforme revelam nas suas entrevistas. A seguir alguns trechos:

“Eu estou me sentido muito triste. Aqui é um lugar que não pode sair. Meu sonho é ter a minha liberdade... Aqui eu vejo por todo o canto muro alto e aqui eu não posso sair pela porta da frente para passear... Não vou mais aprontar, para nunca mais parar em lugares que deixam as pessoas presas”. (DS)

“Não sou acostumado a ficar preso. Eu estou aqui preso... Não posso apitar o meu jogo, para ganhar o meu dinheiro”. (MN)

Evidentemente, na rotina institucional, as saídas para passeios e/ou atividades externas fazem parte da programação psicopedagógica (vide rotina item 3.2.3.1). Os jovens entrevistados, ao falar do aprisionamento, estão referindo-se também, à perda ou restrição de autonomia a que foram submetidos ao sofrerem a medida asilar.

Goffman (1974), ao resenhar as diferentes instituições de nossa sociedade ocidental, citou que toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e em contrapartida lhes dá algo de um mundo; em resumo, toda instituição tem tendência ao “fechamento”. Verifica-se que algumas são mais “fechadas” que outras. Seu “fechamento” ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída, que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – paredes altas, muros, grades, arames farpados. A tais estabelecimentos Goffman dá o nome de *Instituições Totais*.

Na Instituição pesquisada, a estrutura física traduz as regras coercitivas e disciplinares pelos muros altos, portas fechadas e grades internas. Essas grades internas são também utilizadas para delimitar o espaço de trânsito dos internos e restringir conversas com os grupos administrativo e técnico, embora essas barreiras sejam tidas como necessárias à proteção dos sujeitos contra fugas.

A Instituição, ao abrigar sujeitos que não são capazes de cuidar de si mesmos e que são considerados uma ameaça à comunidade, promove junto à sociedade a seqüestração desses indivíduos

que, a partir da internação, vão sofrer restrições à liberdade, impostas por regras da Instituição. Essas restrições são colocadas por cortes de aspectos cotidianos de uma sociedade comum. Goffman (1974), ao estudar as *Instituições Totais*, observou que, na sociedade mais ampla, os sujeitos realizam atividades da vida diária de forma compartimentada, em locais e espaços diferentes tais como escola, trabalho, residência, locais diferenciados para o lazer, etc., mudando também, os grupos sociais com os quais interagem no dia a dia, exemplificando: a família, os colegas de trabalho, os colegas de escola e outros, com os quais mantém relações diversas.

O aspecto central das *Instituições Totais* é essa ruptura com as subdivisões que compõem a disposição básica da sociedade moderna, pois, o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes co-participantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral.

Nos seus depoimentos, os jovens colocam o desejo de vivenciar esses aspectos de uma sociedade comum, principalmente quando se referem à vida educacional formal, como fica evidenciado nos seguintes trechos abaixo:

[...] Eu gostaria que fosse uma escola de verdade. Uma escola grande onde tinha espaço, onde a gente possa estudar melhor.

– O que é escola de verdade?

[...] De verdade é uma escola que tem lá fora. Uma escola igual à de lá de fora. (DJ)

[...] Os meninos “certo” têm que estudar lá fora.

[...] Eu quero ir para escola de verdade por que aqui dentro é ruim. (RC)

O fato dos jovens realizarem todas as atividades num mesmo estabelecimento, inclusive as educacionais, os leva a uma certa incredulidade acerca dessas propostas, como fica acima evidenciado.

Ainda referindo-se à vida compartimentada, Goffman fala sobre os grupos sociais diferenciados, com os quais se interage quando se convive numa sociedade comum, ou seja: a família, os colegas de trabalho, os colegas de escola e outros com os quais mantemos relações diversas. Nas instituições asilares há um corte com essa convivência, inicialmente com a família e, como consequência, com os outros grupos sociais. Essa fragmentação se evidencia nas falas dos atores sociais, a exemplo das seguintes mensagens:

[...] Ser alguma pessoa na vida... Ser algum homem na vida... Ter sua casa, ter onde morar, ter sua família, ter seus amigos e ter um carro. (CS)

[...] Quero arranjar uma família para mim... (NS)

[...] Lá é meu lugar e os vizinhos todos gostam de mim. (RC)

Mesmo aqueles que foram institucionalizados precocemente, sonham em ter uma família. E aqueles que sofreram mais tardiamente esse processo, se referem às perdas sócio-afetivas referentes à convivência grupal ao ingressarem no mundo institucional. Exemplifica-se o fenômeno com as mensagens que se seguem:

– O que é que a sua vizinhança achava de você?

[...] Eu gostava muito de brincar! Fazia tantas coisas! Brincava de correr! Brincava de todas as coisas! (DA)

[...] Mas eu quero ir para a casa de minha mãe. É melhor para mim. Não quero atividade não. A casa de minha mãe mesmo. Eu só quero brincar, ficar com os meus irmãos. (PC)

[...] Eu gostaria de bater um babinha, bater basquete, fazer atividade lá de fora, ou brincar de bicicleta. Eu vou brincar de gude. Lá minha mãe não deixa, por que tem pista na rua, para o carro não pegar eu. Gostaria de jogar videogame dentro de casa. Ter videogame dentro de casa. (PC)

Goffman (1995), ainda analisando as características das *Instituições Totais*, coloca um segundo aspecto do cotidiano institucional, afirmando que cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto.

– Fale do seu dia... Acorda a que horas?

[...] A hora eu não sei não.

– É muito cedo ou tarde?

[...] Cedo.

– E aí como você faz? Fale do seu dia.

[...] Tomo banho e vou pra fila.

– Fila?

[...] É, fico na fila, tomo café vou pro salão, espero a atividade. (MN)

Uma outra característica básica da *Instituição Total*, citada pelo autor, é que todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, numa seqüência previamente determinada por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Coloca ainda que “as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano único, supostamente planejadas, para atender aos objetivos oficiais da instituição.” (GOFFMAN, 1974, p.18). Para tanto, as regras devem ser atendidas pelos membros institucionalizados de forma obrigatória e muitas vezes impostas coercitivamente pela equipe de funcionários, especificamente na Instituição estudada, conforme depoimentos de alguns dos jovens entrevistados.

[...] Mesmo assim o monitor, na hora que não acorda... ele... Pode falar?

– Pode falar o que quiser...

[...] Na hora que eu não quero acordar, ele puxa os outros da cama.

– O monitor tira da cama cedo?

[...] Não, ele puxa o colchão. (MN)

[...] Eu não gosto de acordar cedo não.

– Mas tem que acordar...

[...] Eu acordo chateado.

– Aqui você tem que acordar a que horas?

[...] De manhã cedo, tomo banho, tomo café e vou fazer as coisas.

– Que coisas são essas?

[...] Lavar o banheiro, dar banho nos meninos. (ES)

Segundo Goffman, nas *Instituições Totais*, existe uma divisão básica entre os dois grupos: o grande grupo de institucionalizados e uma pequena equipe de supervisão. Existe, entre esses dois grupos, uma diferenciação clara no que diz respeito à integração, ou seja: os institucionalizados “vivem na instituição e têm contato restrito com o mundo existente fora de suas paredes; a equipe dirigente, muitas vezes, trabalha num sistema de oito horas por dia e está integrada no mundo externo”.

Os jovens entrevistados, reconhecendo essa diferença de integração com o mundo lá fora, que existe entre as equipes, colocam de forma acintosa:

[...] Vocês quando saem daqui vão para “suas boas casas”, “suas boas famílias” e a gente continua aqui dentro. (CS)

Segundo Goffman (1974), embora haja necessidade de comunicação entre os internados e a equipe de supervisores, responsáveis pela “disciplina”, uma das funções do supervisor é o controle da comunicação entre os internados e os níveis mais elevados da equipe dirigente. O autor afirma que um estudante de hospitais para doente mentais dá um exemplo disso:

Como muitos pacientes estão ansiosos para ver o médico em suas visitas, os assistentes precisam agir como mediadores entre os pacientes e o médico, para que este não fique assoberbado. Na enfermaria 30, parece que geralmente os pacientes sem sintomas físicos e que estavam nos dois grupos inferiores de privilegiados nunca podiam falar com o médico, a não ser que o Dr. Baker perguntasse por eles. Entre os do grupo dos persistentes, importunos e delirantes, – e que na gíria dos assistentes eram denominados “verrugas”, “chatos”, “cães de caça” – muitos tentavam freqüentemente romper a barreira de mediação do assistente, mas eram sumariamente enfrentados quando tentavam fazê-lo”. (GOFFMAN, 1974, p. 19-20)

Colocou-se ainda que assim como há restrição para conversa entre as fronteiras, há também restrição à transmissão de informações, sobretudo informação quanto aos planos dirigentes para os internados. Geralmente, estes não têm conhecimento das decisões quanto ao seu destino.

Os jovens integrantes da Instituição estudada questionam muito a equipe dirigente, enfrentando a barreira, institucionalizados e dirigentes.

Essas barreiras não ocorrem apenas dentro das paredes institucionais. Segundo Goffman (1974), a barreira que as *Instituições Totais* colocam para os sujeitos, ocorre entre o institucionalizado e o mundo externo, ocasionando a primeira mutilação do eu. Os sujeitos, na sua vida civil, podem desempenhar vários papéis, numa seqüência de horário, sem que um papel impeça a realização e ligação com outros.

O autor, no seu livro, intitulado *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*, (2002), coloca que os sujeitos representam no seu dia-a-dia vários papéis em diferentes cenários, ou seja, várias composições de ambientes. Nas *Instituições Totais*, ao contrário, a participação automática perturba a seqüência de papéis, pois a separação entre o institucionalizado e o mundo mais amplo dura o tempo todo e pode continuar por vários anos, ocorrendo com isso o despojamento de papel. Em muitas *Instituições Totais*, as visitas, assim como as saídas do estabelecimento, são proibidas, o que assegura uma ruptura inicial profunda com os papéis anteriores e uma avaliação da perda de papel.

Embora alguns dos papéis possam ser restabelecidos pelo institucionalizado, quando e se voltar para o mundo, existem, é claro, outras perdas irrecuperáveis.

Em geral ele descobre que perdeu alguns dos papéis após a institucionalização. Geralmente se apercebe da perda e mortificação do eu, já no ato da admissão. Muito freqüentemente, verifica-se que a equipe dirigente emprega o que é denominado processo de admissão: obter uma história de vida, tirar fotografia, procurar e enumerar bens pessoais para que sejam guardados, despir, dar banho, desinfetar, cortar os cabelos, distribuir roupas da instituição, dar instrução quanto às regras, designar um local para o internado.

O processo de admissão pode ser caracterizado como uma despedida e um começo. O institucionalizado, uma vez despojado dos seus bens, é descaracterizado, perdendo sua aparência usual. Os seus pertences são guardados em armários inacessíveis, para serem devolvidos quando e se sair.

Na Instituição pesquisada, os atores sociais referem-se às roupas que utilizam como “as roupas da casa”, mesmo quando tenham condições de escolher o vestuário, de acordo com preferências pessoais

e sejam atendidos nesses pedidos. Esta é uma das formas encontradas por esses jovens na tentativa de manter a individualidade, ou seja a integridade do Eu e se posicionarem como sujeitos desejantes.

Ao mesmo tempo em que o processo de mortificação se desenvolve, o institucionalizado começa a receber instrução de maneira formal e informal do que se denomina sistema de privilégios. Uma vez que o seu “eu civil” foi abalado pelo despojamento da instituição, é o sistema de privilégios que lhe dá um esquema para reorganização pessoal. O autor menciona três elementos básicos do sistema: em primeiro lugar existem as “regras da casa”, as quais são colocadas por um conjunto explícito e formal de prescrições e proibições que colocam as principais exigências em relação à sua conduta.

A seguir declarações sobre este aspecto, dos jovens participantes da pesquisa:

[...] Posso ... de vez em quando eu posso lavar os pratos, quando ela deixa...

[...] De vez em quando não deixam eu lavar os pratos por que não tem ordem pra deixar.... (NS)

– Aqui você não pode passear?

[...] Não porque aqui é preso.

– Mas os meninos saíram hoje para o passeio.

[...] Não. Não estou falando do passeio de kombi, acompanhado. É sair sozinho.

– Porque aqui você não pode sair sozinho?

[...] Porque é a regra da casa , dona J. não deixa. (DS)

Segundo a elaboração goffmaniana, tais regras especificam a austera rotina diária dos internados. “O processo de admissão, que tira do novato os seus apoios anteriores, pode ser visto como a forma da instituição prepará-lo para começar a viver de acordo com as regras da casa”. (GOFFMAN, 1974, p. 50).

Há referência ao sistema de privilégios ou a um pequeno número de prêmios, colocados para os institucionalizados em troca de obediência e bom comportamento. É através desses pequenos prêmios que esses sujeitos tentam recapturar algumas satisfações que possuíam, quando conviviam no mundo externo, por exemplo, tomar um café, acender um cigarro, etc. Na vida institucional, tais direitos podem ser problemáticos.

Para Goffman, principalmente no início, o institucionalizado poderá dirigir e fixar sua atenção nesses recursos e ficar obcecado por eles. Passar o dia pensando na possibilidade de conseguir privilégios, ou nas horas do dia em que devem ser distribuídos.

Muitas vezes, a conversa dos institucionalizados se centraliza numa “fantasia de libertação”, isto é, na descrição do que fará quando sair de licença ou quando for desligado da instituição.

Na Instituição estudada, os jovens que se aproximam dos dezoito anos, conduzem a sua conversação, com a equipe de funcionários sobre o seu futuro desligamento e perguntas sobre o que irão fazer ou o que pretendem fazer ao sair do Abrigo, com uma alta dose de expectativa.

Segundo o autor, essa fantasia diz respeito ao sentimento de que os civis não compreendem como a sua vida é maravilhosa.

Neste estudo já foi referido por um dos entrevistados, a sua percepção do mundo civil: “suas boas casas”, “suas boas famílias”, sinalizando que os institucionalizados não gozam desses direitos.

Dentro dos sistemas de privilégios, tem-se ainda um terceiro elemento, ligado aos castigos que são estabelecidos como consequência de desobediência às regras. O conjunto de tais castigos é formado pela perda de privilégios, que poderá ser temporário ou permanente, ou pela eliminação do direito de tentar consegui-los. Esses sistemas de privilégios e castigos são utilizados basicamente nas *Instituições Totais*. As punições, por exemplo, qualquer que seja a severidade, são conhecidas no mundo externo do institucionalizado, como castigos aplicados a animais e crianças. Trata-se de um modelo comportamentalista e de condicionamento que não é muito usado no mundo adulto, pois o fato de não corresponder às expectativas, leva a consequências desvantajosas indiretas, e não a qualquer castigo imediato e específico.

Na Instituição pesquisada, os sistemas de privilégios e castigos, seguem o modelo comportamentalista, pela retirada de privilégios como: saídas a passeios, saídas para atividades externas, ou mesmo práticas coercitivas, na tentativa de controle de comportamento de rebeldia, ou agitações corporais que venham a comprometer a integridade física dos jovens e, principalmente, abalar o *status quo* da Instituição e ainda em casos de conflitos entre os jovens e os funcionários.

A descrição aqui delineada, com toda essa caracterização e depoimentos dos entrevistados, nos levou a identificar a Instituição estudada como uma *Instituição Total*, na conceituação utilizada por Goffman. O seu caráter de “fechamento” vem contrariar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1999) – Medidas de Proteção – no seu Artigo 101, Parágrafo Único: “O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando em privação de liberdade”.

Ainda referindo-se à legislação, ressalta-se que, mesmo dentro das medidas socioeducativas, a internação deve atender a algumas peculiaridades próprias à população a que se

destina. Diz o seu artigo 121: “A internação constitui medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.”

Segundo Costa (2001), o grande avanço deste artigo está na definição de internação como “medida privativa de liberdade”, ou seja, o educando submetido a esta modalidade de ação socioeducativa está privado do direito de ir e vir. No entanto, fica-lhe preservado o direito ao respeito, a dignidade, a identidade e a privacidade.

A permissão para que o adolescente, em regime de privação de liberdade, realize atividades externas, salvo expressa determinação judicial em contrário, concretiza o princípio da incompletude institucional do internato, único recurso capaz de contrabalançar a tendência à institucionalização do educando. (COSTA, 2001, p. 400-401).

Goffman (1974), coloca que a institucionalização por longo tempo leva os sujeitos a dois processos: de mortificação do eu e táticas reorganizadoras, para uma adaptação à cultura da instituição.

Em se tratando de crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais, a institucionalização prolongada promove sérias desvantagens na constituição das suas personalidades em desenvolvimento, levando-os, no futuro, a quase impossibilidade de um viver civil autônomo. Esse aspecto será abordado com mais profundidade no item Inserção Social, uma outra categoria destacada para análise nesta pesquisa.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UMA PONTE PARA A REINserÇÃO SOCIAL?

*Eu quero
Uma escola onde a mensagem
Tem visão e busca a imagem*

*Eu quero
Uma escola que não engana
Ao tratar da vida humana*

Moaci Carneiro (2002)

As práticas socioeducativas, para a reinserção social, aqui são tratadas como as atividades diárias da Instituição, que formam, no seu conjunto, o programa psicopedagógico e que foi destacado

como uma das categorias para análise de conteúdo, a qual identificamos como *práticas pedagógicas*.

Dentro dessas atividades temos as da vida diária e as de cunho pedagógico que incluem a sala de aula, aulas de educação física (esportes), aulas de artesanato e capoeira.

A Instituição diz não ter compromisso com a escolarização formal, no entanto, o tema “Escola”, foi exaltado nas falas dos atores sociais participantes da pesquisa, como se lê a seguir:

– O que você mais gosta de realizar na Instituição?

[...] Aqui tem de mudar tudo. Aqui não é uma escola de verdade. Eu quero uma escola de verdade que seja como da rua: estudar todo arrumadinho, com calça, com uma professora de verdade, que tem livro, caderno, borracha. (RC)

– Como você gostaria que fossem as aulas daqui?

[...] Como gostaria? Que aqui mudasse tudo. Vinha todo mundo lá de fora para estudar com a gente. (RC)

– O que você gostaria de fazer aqui que você não pode?

[...] Eu ia tirar toda a atividade, porque eu não agüento mais ficar nessas atividades. Porque eu quero ir para escola de verdade porque aqui dentro é ruim. (RC)

[...] Não quero mais saber de basquete, não quero saber de estudar. Quando eu chegar em casa eu faço isso. Mas aqui dentro eu não faço, porque aqui não é o meu lugar. (RC)

– Das atividades que temos aqui: sala de aula, esporte, serigrafia... Tem o que mais?

[...] Capoeira. Não gosto de nenhuma. (MN)

– Como você gostaria que fossem as aulas ?

[...] De rua.

– Como assim?

[...] Estudar lá na rua.

– Se você continuasse estudando aqui, como você gostaria que fossem as aulas?

[...] Que fosse normal.

Os jovens não percebem as tarefas sistemáticas como uma alternativa à falta de escola, ou como um complemento, ou ainda como um objetivo da Instituição, a exemplo da “socialização”, “do viver em grupo”. Eles clamam pelo direito à educação formal e inclusiva, ainda que se contradigam ou

se perturbem com o “dentro” e o “fora”, ou mesmo com a visão da escola formal, tradicional, que forneça uma perspectiva para os seus futuros.

[...] Essa escola aqui não leva ninguém a futuro nenhum... Porque não tem primeira série, segunda série, terceira série...

Segundo a legislação prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) – Art.53 – “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.”

A Instituição almeja, por meio de práticas psicopedagógicas, readaptá-los de uma forma mais autônoma à vida social mais ampla, estando assim incluídos na programação o esporte e o artesanato, e alguns dos jovens são selecionados para as chamadas atividades da vida prática (arrumação e higienização do ambiente, tarefas domésticas).

Os jovens participantes da pesquisa, no entanto, percebem que só após a saída da Instituição é que poderão ser preparados para o viver cívil, sinalizando a fragilidade da Instituição para alcançar tal intento.

– O que você quer fazer quando sair daqui?

[...] Eu quero estudar, trabalhar, tomar cursos e ...viver a minha vida.

– Então, o que você aprendeu aqui, que pode usar na vida lá fora, quando você sair daqui?

[...] Estudar.

– Você aprendeu a estudar?

[...] Ainda não.

– Ah! Quando você sair daqui, você quer estudar.

[...] É para aprender a ler, estudar. (EOS)

Outros colocam a inviabilidade do acesso à Escola através das duas instâncias: Família e Instituição.

– Como é que você gostaria que fossem as aulas aqui?

[...] É escrever, desenhar.

– Você estava matriculado?

[...] Não.

– Sua mãe nunca o matriculou, em uma escola?

[...] Não. Quando cheguei aqui não botou eu.

Está também previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) – Art. 55 – “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.”

Segundo Garcia,

O art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente é coerente com o texto da Constituição de 1988, ao fixar, também, no art. 227, reiterado, inclusive, no art. 208, que o direito à educação, com absoluta prioridade, é dever da família, da sociedade e do Estado. Assim, a responsabilidade isolada e retórica das Constituições anteriores ganha um sentido mais amplo e mais abrangente com o novo texto constitucional. O pai negligente, tanto quanto o poder público desleixado, pode ser chamado a responder pela não matrícula da criança na escola. (GARCIA, 2002, p.185).

Considerando-se os depoimentos anteriores pergunta-se: A infraestrutura e a orientação pedagógica da Instituição seguem as recomendações da legislação, contribuindo assim para a reinserção social?

A seguir narrativas dos professores participantes da pesquisa acerca das suas práticas pedagógicas:

[...] Ensinar a eles coisas novas. Eu fico feliz também quando conseguem aprender alguma coisa que eu ensino.

– Você falou coisas novas. São coisas que eles não faziam antes de vir para a Instituição?

[...] Exatamente. Principalmente aprender a escrever e a conhecer as letras do alfabeto. Para mim isso já é muita coisa. E ler algumas palavrinhas com pequenas sílabas.

[...] A gente faz um planejamento. Toda segunda-feira a gente planeja o que posso fazer e o que eles têm condições de aprender, de captar. Então a gente faz as coisas no nível deles. E eu estou vendo muito resultado nisso.

Através de uma interpretação vygotskiana, observa-se que há a adoção de um modelo onde se permite o desenvolvimento de um contexto, no qual os professores podem adequar o programa, para melhor atingir a meta principal de aprendizagem dos alunos. Não sendo, portanto, um processo rígido. Isso fica também evidenciado na afirmação do professor de Educação Física:

[...] Nós fazemos um plano de aula, nós fazemos um cronograma e nós fazemos um plano anual de trabalho. Dentro desse plano anual de trabalho, nós vamos orientando, no decorrer do tempo, com modificações, a depender da necessidade e do andamento das coisas.

No entanto ao prosseguir a análise baseando-se nos pressupostos teóricos de Vygotsky, observa-se que o trabalho pedagógico está associado, nessa abordagem, a algumas crenças bastante cristalizadas, onde parece prevalecer a visão de que o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado (REGO, 1996).

[...] “Planejar o que posso fazer, o que eles têm condições de aprender, condições de captar”.

Segundo Vygotsky o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, atuando na área que se denominou de “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

Rego (1996), coloca que...

essa dimensão prospectiva do desenvolvimento é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessita da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajudar a definir o campo e as possibilidades de atuação pedagógica. (REGO, 1996, p. 107).

Nas falas dos professores percebe-se que a prática pedagógica que vem sendo adotada na Instituição, encontra-se atrelada à visão de uma Educação Especial, fundamentada no modelo médico reabilitativo, ou seja, no modelo “ortopedagógico”, “medicalizante”, onde se enfoca a deficiência e as limitações dos sujeitos:

[...] Ensinar aquilo que esteja no nível deles...O que eles têm condições de aprender...Condições de captar. (L)

[...] A gente evita fazer atividades que envolvam alongamento com esses meninos, porque a tolerância deles é bem curta. Incremento o esporte, porque eles se adaptam melhor com o trabalho que a gente se propõe a realizar. (A)

Os procedimentos que são adotados nessas propostas educacionais contrariam as principais idéias de Vygotsky acerca da Educação Especial, pois o autor enfatiza que se deve trabalhar com o potencial residual desses sujeitos, através da abordagem ‘compensatória’, que leva em conta não só a gravidade da dificuldade, mas também a eficiência da estratégia pedagógica utilizada para suplantar o problema. (EVANS, 1994).

Nessas primeiras falas apenas se configura a forma como a Instituição desenvolve as suas práticas pedagógicas, em sua rotina diária com os jovens ali abrigados. A Instituição, ao receber os jovens, objetiva reeducá-los, levá-los à criação de hábitos pessoais mais adaptativos, discipliná-los, inclusive, para que possam vir a frequentar uma escola. As atividades de cunho pedagógico estão inseridas em uma estrutura maior e única, iniciada às cinco horas da manhã com o primeiro banho.

Segundo documentos oficiais, essas práticas, no seu conjunto, visam a um único alvo: a “reinserção social”. Tais documentos são abordados nas considerações conclusivas.

Antes, no entanto, é necessário que se conheça a correlação estabelecida pelos professores acerca de suas práticas e a reinserção social:

– Com o seu trabalho, percebe mudanças no comportamento dos meninos que facilitarão a convivência em sociedade?

[...] Sim, pelo fato do esporte ser agregador, o que sentimos é que, em determinadas circunstâncias, os meninos começam a perceber a diferença entre o ganhar e o perder. A interação, a socialização e o convívio em grupo. Quando ele tem uma equipe, sabe que tem de trabalhar em equipe, sabe que tem uma equipe, que tem de ajudar um colega, porque se não ajudar, a equipe não consegue obter êxito. E a partir daí começam a compreender que a vida deles, em sociedade, lá fora, é na verdade a seqüência do jogo que eles praticam aqui dentro. (A)

[...] Muito, muito sim. Eles já mudaram bastante. Eu peguei assim parecendo bicho do mato e, hoje em dia, já estão socializados, já se dão bem com os colegas, pedem por favor. Isso é muito bom. (L)

– Qual o objetivo do seu trabalho com os meninos?

[...] O objetivo primeiro e principal é fazer com que se sintam integrados. Depois o lazer e que se sintam felizes dentro de um espaço em que já vivem confinados, então têm que ter um momento de lazer, um momento de felicidade, e o esporte como agregador, e a nossa aproximação de professor de Educação Física com os meninos, isso faz com que eles sintam um pouco de confiança no trabalho, se sintam felizes no que estão fazendo. Esse é o principal objetivo nosso. (A)

[...] O objetivo é esperar que quando saírem daqui, saiam com alguma coisa em mente, alguma coisa boa que aprenderam aqui dentro. (L)

Dentro das atividades compartimentadas, percebe-se que existe o propósito de conseguir junto aos jovens uma mudança comportamental, a fim de que os mesmos adotem condutas tidas como “adequadas” e aceitas na sociedade mais ampla.

– Como eles respondem ao seu trabalho?

[...] Excelente. Todos eles fazem o que eu peço. Alguns de vez em quando...é tentam não fazer, mas coisa mesmo de jovem, normal.

– Você nota que alguns resistem a realizar alguma proposta que você tenta fazer com eles?

[...] Às vezes resistem, são poucos, mas quando vêem que os outros estão fazendo, aí se prontificam a fazer.

– Que tipo de resultado você está vendo com o seu trabalho?

[...] Eu estou observando com os meninos que eles já estão lendo, já têm idéia do que a gente pede pra eles fazerem, já fazem os nomes deles, já têm o hábito de fazerem isso, aquilo, entende? Todo mundo no seu lugar. Já estão bastante evoluídos, pra quando eu peguei, já estão bastante mesmo.

Evidentemente que a utilização de atividades sistemáticas, desempenhadas pelos professores e instrutores, com pouca margem de rotatividade, como ocorre na Instituição estudada, facilita a interação professor vs. aluno, contribuindo para modificação de comportamento, ou mesmo para algum tipo de aprendizado, ainda que elementar, como foi colocado acima pelos participantes da pesquisa.

Muitos dos trabalhadores da Instituição, entre técnicos, professores, instrutores e orientadores, trabalham a mais de um ano no abrigo:

– Como você veio trabalhar na Instituição?

[...] Através de concurso. (L)

- O que lhe trouxe ao EF?

[...] Através do convite da professora M.E.L da UFBA. Ela me convidou e daí firmou o contrato de trabalho e já estou a um ano e quatro meses.

Gomide (1998), no seu estudo intitulado “Instituição e a identidade do menor infrator”, cita os pressupostos de Feldman, o qual mostra nas suas pesquisas que a internalização de valores morais e a socialização necessitam da mediação do afeto para serem instalados nos indivíduos. Isto significa que a aprendizagem dos sujeitos fica seriamente comprometida, sem a afetividade mediando as relações. A partir disso a autora questiona a possibilidade de reproduzir-se em instituições esta condição básica, uma vez que nestes estabelecimentos os funcionários têm compromisso temporário com as crianças e a permanência da própria criança é temporária, assistemática e imprevisível.

Observa-se, a partir dessas falas e práticas, que a Instituição vem atuando dicotomicamente, na sua presumível tentativa de levar os jovens a uma reeducação. Se, por um lado, existe uma flexibilidade na programação que pode ser constantemente revista por aqueles que atuam; se a rotatividade é mínima, por outro lado, fica evidenciado a falta de uma filosofia de ação e de uma linha teórico-metodológica que norteie o trabalho, agregando todos os serviços e que envolva a participação conjunta

de todos os setores na elaboração de um projeto pedagógico único, que seja constantemente reavaliado, levando-se em conta também a opinião dos jovens que passam pelo processo de reeducação. Observe-se o entendimento de um dos professores, participantes da pesquisa, acerca dessa integração:

– Você acha que o seu trabalho poderia ser realizado de outra forma? Quais são as suas sugestões?

[...] De outra forma sim, poderia, mas para isso deveria ter, além do espaço físico que já se tem, teria que ter, vamos dizer, uma maior convivência e uma maior interação talvez do nosso grupo de educação física com o pessoal de psicologia, com o pessoal do serviço social. Talvez, uma participação maior, um diálogo maior para facilitar um pouco, porque um pode ajudar o outro, orientar o outro em determinadas situações, até dentro da Entidade, porque ele está na Entidade e a partir daí podemos trabalhar.

Ainda referente às atividades psicopedagógicas não se poderia deixar de destacar o artesanato, que incentiva o trabalho manual. Geralmente esses produtos são expostos em bazares de final de ano, nas programações interinstitucionais, podendo ser comercializados e o dinheiro revertido para aquisição de novos materiais para o mesmo setor.

Percebe-se que o artesanato é bem aceito pelos jovens, conforme se observa nos depoimentos abaixo:

– O que você aprendeu, o que você está fazendo aqui que pode usar em outro lugar?

[...] Serigrafia.

– Você acha que vai lhe ajudar? Que você vai usar depois?

[...] Posso pegar umas camisas para pintar. (DJ)

– Gostaria de falar mais alguma coisa? Não está na capoeira. Está na sala de artes?

[...] Dessa eu gosto. (MN)

Retornando à análise das perspectivas de avanços e recuos da Instituição, no seu intento de “reeducar para a cidadania”, observa-se que, apesar desses atores sociais perceberem que o artesanato se aproxima de uma atividade ocupacional que pode remunerá-los, até o momento a Instituição não implementou as chamadas oficinas pedagógicas ou “protegidas”, que venham qualificar os jovens para o seu ingresso no mundo do trabalho, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) no seu Art. 53, já citado. Sem essa perspectiva de qualificar os jovens, as aulas de artesanato tornam-se mais uma das ações que visam preencher o tempo ocioso daqueles que estão ali.

Se por um lado existe esta lacuna na proposta educacional, que dificultará o ingresso dos jovens no mundo do trabalho, por outro lado, deve-se questionar até que ponto essas oficinas, da forma como são implementadas nas instituições de Educação Especial, ou mesmo nos Centros de Reabilitação, possibilitam essa inclusão.

Segundo Carlo (2001), especificamente nas *Instituições Totais*, existe, na realidade, uma pretensa “profissionalização”, que na maioria das vezes se caracteriza por atividades repetitivas, monótonas e estereotipadas, sem remuneração e, conseqüentemente, sem possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Ao se perceber os jovens portadores de necessidades educativas especiais como irresponsáveis, sem possibilidade de prover os seus autocuidados, as instituições agem com o seu poder disciplinar, atuando de forma a manter a ordem, pela estruturação de um cotidiano rígido e hipervigiado, mantendo os seus participantes permanentemente ocupados com trabalhos psicopedagógicos.

Essa “disciplinarização” institucional visa coibir resistências domesticando-se os corpos como é abordado por Foucault (1991):

A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).

A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. O horário é uma velha herança. As comunidades monásticas haviam sem dúvida sugerido seu modelo estrito. Ela se difundiria rapidamente. Seus três grandes processos – estabelecer as censuras, abrigar as ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição – muito cedo foram encontrados nos colégios, nas oficinas, nos hospitais. (FOUCAULT, 1991, p. 91-97).

Analise-se a percepção de um dos jovens entrevistados sobre o trabalho pedagógico, no seu cotidiano:

– O que você gostaria de fazer aqui que você não pode?

[...] Eu ia tirar toda a atividade, porque eu não agüento mais ficar nessa atividade. Porque eu quero ir para Escola de verdade, porque aqui dentro é ruim. (RC)

Com essa narrativa, confirma-se a incompatibilidade de desenvolvimento de uma proposta educacional efetiva em instituições que são calcadas em modelo típico de *Instituição Total*. Ou seja: “aqui dentro é ruim”. O que é sério, o que é de “verdade” está lá fora.

Ainda na mesma perspectiva de organização e estruturação do cotidiano institucional, ou mesmo visando a mudança de rotina ou objetivando a integração dos jovens institucionalizados com a sociedade mais ampla, são promovidas periodicamente atividades extras, que envolvem a saída dos jovens, ou trazem outras instituições para que participem, internamente, de forma integrada com a Instituição estudada. No entanto, nem todos os jovens podem participar dessa programação. Percebe-se que os critérios de elegibilidade são pautados no grau de autonomia e/ou do nível de socialização já alcançados. Não fica clara a intenção de se promover e/ou desenvolver novas aquisições comportamentais, uma vez que aqueles que são considerados mais comprometidos nos comportamentos adaptativos e esperados pela “sociedade comum”, dificilmente são engajados nessas tarefas. Evidentemente, isto é um empecilho para desenvolver condutas posteriores, caso se considere a perspectiva de abordagem “compensatória” utilizada por Vygotsky.

Apesar da restrição colocada para a participação dos jovens em algumas programações, observa-se que, na sua maioria, todos participam das atividades pedagógicas sistemáticas, enfatizando-se para os mais dependentes as que envolvem a aquisição de hábitos pessoais.

Ainda na proposta de reeducação, são organizados eventos que visam levar até aos institucionalizados vivências do mundo “lá de fora” e que muitos já experimentaram ou deixaram de experimentar por um determinado período com a sua família e comunidade. Daí os festejos de São João, comemoração do Natal, comemoração da Páscoa, dentre outras, que fazem parte da programação psicopedagógica, com um calendário rigorosamente cumprido. Observa-se que aqueles jovens que são institucionalizados por longos anos conduzem as suas vidas baseados restritamente neste calendário de festejos, como se quisessem demarcar a passagem do tempo, uma vez que a sua vida e rotina institucional agora já se confundem.

Carlo (2001), coloca a necessidade de uma intervenção pedagógica e terapêutica onde se possa ultrapassar as propostas elementares, concretas, convocando os sujeitos para um nível de respostas mais complexas, exigindo a construção do pensamento abstrato e, conseqüentemente, promovendo o funcionamento psíquico complexo.

Dentro de uma perspectiva goffmaniana, as *Instituições Totais* provocam nos institucionalizados um sentimento de tempo perdido, o que provavelmente explica o alto valor dado às ocupações de lazer, intencionalmente desprovidas de seriedade, mas suficientemente excitantes para levar o participante a esquecer momentaneamente a sua situação real. Nesta visão, Goffman concebe

tais instituições como “uma espécie de mar morto, em que aparecem pequenas ilhas de atividades vivas e atraentes. Elas podem ajudar o indivíduo a suportar a tensão psicológica usualmente criada pelos ataques ao eu”. (GOFFMAN, 1974, p. 66).

A partir das observações levantadas, questiona-se a efetividade socioeducacional das práticas pedagógicas em instituições que visam a reinserção social. Essa temática será pontuada de forma mais detalhada a partir da categoria “Reinserção Social”.

4.3 REINSERÇÃO SOCIAL – EXISTE UMA VIA POSSÍVEL?

4.3.1 - Introdução

A reinserção social é a categoria básica para a compreensão deste estudo, enfocando-se a interpretação dos entrevistados (jovens e professores) sobre o retorno ao “mundo lá fora”. Faz-se necessário uma viagem ao passado para se compreender esse processo de reintegração, uma vez que é a meta almejada pela Instituição ao abrigar jovens portadores de necessidades educativas especiais.

4.3.2 - Breve Contextualização Histórica

Enfatizou-se nesta pesquisa que os asilos, abrigos e manicômios foram criados para agregar os sujeitos que não conseguem participar da vida social de acordo com os parâmetros ditos normais. São pessoas pertencentes a grupos minoritários e categorizados de acordo com os estigmas criados por critérios de classificação da sociedade. Trata-se da sociedade da “normalização” que segrega aqueles que fogem às suas regras (FOUCAULT, 1979).

Todas essas casas de custódia, nos seus regimentos oficiais, conclamam à reeducação dos indivíduos a fim de reintegrá-los à sociedade. Se o retorno à “sociedade comum” é o objetivo das instituições, ainda que apenas na retórica, torna-se a meta principal de vida daqueles que já vivenciaram o processo de institucionalização. Muitos dos que estão asilados têm essa meta como idéia fixa e assim adquirem uma obsessão pela liberdade.

Sabe-se, no entanto, que muitos dos que estão por trás dos muros, foram “esquecidos”, “abandonados”, por seus familiares, outros nem sequer os teve um dia e passaram a ser chamados “filhos do governo” (SILVA, 1997).

Na Instituição estudada, dos 35 jovens institucionalizados, 15 estão caracterizados como em estado de abandono, devido ao longo período em que se encontram sem contato com qualquer membro da família.

Segundo Faria e Veiga (1999), foi a partir do século XIX que um novo tratamento conceitual e metodológico, no campo da historiografia, é utilizado para retratar a história das crianças no Brasil. Há, nesse período, a instauração de novos critérios para classificação e demarcação dos tipos de marginalidade.

Essas classificações estão associadas a tipos diferenciados de instituições regeneradoras: nesse momento a infância pobre passa a ser assistida pelos poderes públicos para ser civilizada e não se tornar um incômodo social. (FARIA e VEIGA, 1999)

Entre 1928 e 1934 os psiquiatras se definem como higienistas, tomando como parâmetro a noção de eugenia. E a higiene mental aparece como a teoria que fundamenta a prática psiquiátrica.

As intervenções pedagógicas têm como subsídio as perspectivas higienistas, que se revelam no viés autoritário da segregação. Desse modo, com uma educação adequada, busca-se o bem estar para os ditos anormais, humanizando-se os ambientes.

No Brasil, os fundadores do tema da relação higiene e trabalho, podem ser analisados do ponto de vista da educação, a partir, principalmente, da sistematização e da consolidação do movimento da Escola Nova.

Segundo Faria e Veiga (1999), observa-se em Belo Horizonte uma ampla divulgação dessas idéias, na década de 20, a exemplo da Reforma Francisco Campos em 1927, da Escola de Aperfeiçoamento em 1929 e da Sociedade Pestalozzi em 1932, sendo essas duas últimas instituições lideradas por Helena Antipoff. No movimento da Escola Nova, a regeneração dos meninos pobres e abandonados são temas recorrentes, seja pelos argumentos utilizados para a sua classificação, ou, principalmente pelas atividades sugeridas para a sua reinserção social.

Os autores colocam, ainda, que os estudos referentes à Escola Nova abordam crianças que estão dentro de um padrão cultural de normalidade, mas, que em suas origens evidenciam-se como crianças portadoras de déficits mentais. Especificamente, a Sociedade Pestalozzi era ‘destinada a proteger a infância anormal e a preservar a sociedade e a raça das injustiças nocivas da anormalidade mental’. (FARIA e VEIGA, 1999, p. 104).

O conceito de anormalidade baseava-se na condição hereditária ou acidentes mórbidos ocorridos na infância, considerando-se anormal todo o ser que por esses fatores, não pode, por falta

de inteligência ou distúrbios de caráter, adaptar-se à vida social com os recursos comuns ministrados só pela família ou pela escola pública primária, suficientes para a maioria das crianças da mesma idade.

A legislação determinava ser caso de internação quando os familiares ou os tutores demonstravam não ter condições financeiras ou morais para cuidarem dos seus filhos.

Os autores colocam que isso evidencia a maneira como o Estado, em sua política de organizar a sociedade, acaba por desqualificar as famílias - em geral extremamente pobres - para o trato com os filhos.

A questão premente, ou de maior urgência, em relação à tutela do Estado, é: de que forma ocorre a reinserção social desses jovens quando atingem a maioridade?

4.3.3 - Reinserção Social – “O meu rancho não é aqui...” RS

O desejo de retorno à vida extramuro, inicia-se quando percebem as restrições que uma vida asilar lhes acarreta, a começar pela maneira como chegaram até ela, ou seja, de forma involuntária, muitas vezes sem nenhuma informação e/ou negociação por parte dos familiares ou órgãos de encaminhamento.

Observe-se as narrativas dos entrevistados:

[...] Aí o juizado me pegou, me levou para a Central e a Central me trouxe pra cá... (RC)

[...] Uma senhora que me trouxe. (CS)

[...] O rapaz da Kombi me trouxe. (DA)

Muitos perdem a noção de temporalidade e perdem o contato com a sua história pessoal.

[...] Eu vim pra trabalhar... (NS)

Independente do processo de chegada e do tempo de institucionalização, todos almejam a saída.

[...] Eu preciso de defesa, de comissário, de polícia civil, de tudo isso, de polícia militar. (RC)

– Porque é necessário polícia aqui no E.F para resolver?

[...] É por que ele não quer mandar a gente ir embora, ele quer que a gente fique aqui sofrendo... (RC)

– O que é resolver pra você?

[...] É pra... Não é só pra mim não, pra todos os meninos que está aqui desesperado para achar a mãe. (RC)

– Você gosta de tudo então. Então você quer ficar aqui no E.F?

[...] Não quero mais não. Se eu tenho família. Se eu não tivesse mãe eu ficava aqui. Mas eu tenho. (PC)

A Instituição se propõe, através de ações pedagógicas, devolvê-los ao meio.

Segundo Goffman (1961), freqüentemente, as *Instituições Totais* afirmam sua preocupação com a reabilitação, ou seja, que o sujeito adquira mecanismos auto-reguladores e que possa, de forma espontânea, mantê-los após a sua saída, o que na realidade, raramente se consegue e mesmo quando ocorrem mudanças permanentes, estas não correspondem às expectativas da equipe dirigente.

Na Instituição onde se realizou este estudo, observa-se que o primeiro fator de obstáculo para que o sujeito atinja esses mecanismos auto-reguladores é o afastamento estabelecido entre os jovens, suas famílias e a comunidade, de uma forma prolongada, conforme tabela a seguir.

Tabela 1 – Relação entre o número de institucionalizados e visitas recebidas

(período de observação: Novembro/2003)

TOTAL DE INSTITUCIONALIZADOS	34
Número de visitados	15
Nunca foram visitados	04
Abandonados	15

FONTE: dados fornecidos pelo Serviço Social do EF

Sabe-se que grande parte dos jovens que se encontra institucionalizada, é proveniente de outros contextos. Em nenhum desses casos existe o acompanhamento das famílias. E, durante a estada, o contato é mantido basicamente por telefone. Esporadicamente, os familiares locais fazem visitas, que podem ser de forma espontânea ou a pedido do Serviço Social. A depender do caso, o Serviço Social acompanha o jovem até sua cidade para o contato com os familiares, porém, isso ocorre muito raramente, devido à distância geográfica entre as cidades.

O afastamento prolongado pode, no retorno do jovem ao seu meio, provocar uma não aceitação da família e da comunidade, daí os casos de reincidência que podem ser analisados na tabela 2.

Tabela 2 – Tentativas de Reinserção Social

(período de observação: Novembro/2003)

SITUAÇÃO SOCIAL	NÚMERO DE CASOS
Reincidência	03
Sem referência familiar	04
Fugas do abrigo e posterior retorno	04
Tentativa gradativa de reinserção familiar	01

FONTE: dados fornecidos pelo Serviço Social do EF

Leia-se o que pensa um dos professores em relação a esta questão:

– Eu gostaria de saber o que você pensa a respeito do futuro desses jovens após o desligamento da Instituição.

[...] Infelizmente, dentro das observações que já fiz aqui, o futuro desses jovens é... alguns saem e retornam para cá, outros, ... infelizmente vão ganhar a rua, vão para a rua e outros ainda, infelizmente vão acabar na delinqüência, não pelo trabalho que está sendo feito aqui que está errado, não é nada disso, mas porque existe um trabalho de reeducação, de reabilitação e esse trabalho não é dada continuidade ao sair daqui, e a família não se engaja nesse trabalho, nesse processo. Se a própria Entidade não se aproxima da família para tentar fazer com que a família... é... dê um pouco de atenção àquilo que ela tem perto de si, aí vai tudo por água abaixo. Então, não adianta você reeducar, não adianta você fazer mil e um trabalhos de reabilitação de socialização e ao voltar para o meio familiar, a afetividade, a aproximação, a atenção não é dada. E por tudo isso que a gente pode resumir na palavra

amor, fatalmente esses meninos vão voltar para a delinquência, para a rua, e alguns até retornam para cá, para dentro da Entidade. (A)

Em geral, quando as instituições jurídicas procedem o encaminhamento da criança e/ou do adolescente para o abrigo, existem queixas de desajuste do jovem ao meio familiar, inadequação com a comunidade por desvio às normas vigentes daquele grupo, ou mesmo por dificuldade da família em lidar com as diferenças comportamentais daquela pessoa, o que culmina com o seu afastamento. As instituições tendem a caminhar para uma única direção: reforçar e legitimar a segregação. O papel das instituições jurídicas, na vida desses jovens, assume assim uma importância singular, uma vez que a sua entrada e saída da Instituição ficam determinadas por essas agências estatais. Aspecto de suma importância no processo de reeducação e que, por uma questão de recorte do nosso objeto de estudo, não foi abordado na pesquisa. No entanto, por trás do Estado existem outros aparelhos ideológicos que suscitam a exclusão social, não apenas desses jovens, mas de outras minorias, nos seus micro-sistemas como a família, a vizinhança e a comunidade, segundo aborda Foucault em seu livro *Micro Física do Poder*. O autor coloca que a burguesia legitima a exclusão por interesses políticos e econômicos. E afirma ainda que a burguesia não se interessa pelos loucos, mas sim pelos procedimentos de exclusão deles que, a partir do século dezenove, produziram lucros políticos e alguma utilidade econômica. A burguesia não se interessa pelos loucos, mas pelo poder, não se importa em absoluto com os delinquentes nem com sua punição ou reinserção social, que não tem importância do ponto de vista econômico, mas se interessa pelo conjunto de mecanismos que controlam, seguem, punem e reformam o delinquente. (FOUCAULT, 1979). Nas instituições de abrigo para os portadores de necessidades educativas especiais, são implementadas medidas ditas de caráter reabilitativo, visando a autonomia para a vida. Sabe-se, porém, que as ações ali desenvolvidas dificilmente qualificarão os sujeitos para o acesso à vida laborativa.

Seguem-se alguns depoimentos:

– Mas aqui você deve ter aprendido alguma coisa. O que você aprendeu aqui, que vai usar lá fora?

[...] Aqui não aprendi nada. Aqui dentro não se aprende quase nada, porque aqui é ruim. (RC)

– Agora... quando chegar em casa, você vai fazer o quê? Qual a sua ocupação?

[...] Eu vou mandar a minha tia tirar minha carteira de identidade, botar eu no J. Santos para trabalhar com o pessoal que eu já conheço. (RC)

– E você vai trabalhar de quê?

[...] De carregar compras. Botar compras dentro do saco, e dar a eles tudo certinho dentro do carro e abrir a mala do carro.

– Você vai trabalhar no supermercado?

[...] É. Guardando as compras para as pessoas. (RC)

– O que você vai fazer quando sair do EF?

[...] Eu gostaria de ficar com a minha mãe e pedir a minha mãe pra eu ir para a escola, aprender a ler e escrever. E depois arranjar um emprego. Gostaria de trabalhar muito. (PM)

– Você gostaria de trabalhar de quê?

[...] De carregar areia, bloco.

Observa-se, através dessas narrativas, que não existe relação entre o que vem sendo proposto na Instituição, como medidas formativas educacionais, e a perspectiva de inserção no mundo lá fora, para esses jovens. O que eles pleiteiam ou sentem-se preparados para desenvolver faz parte de um outro universo, específico de jovens que, também, vivem mais próximos da margem da sociedade, embora não tenha sido cogitado pela Instituição. Esta falta de relação fica, também, evidenciada na fala de um dos professores entrevistados.

– Que tipo de resultado você está vendo com o seu trabalho?

[...] Eu estou observando com os meninos, que eles já estão lendo, já tem idéia do que a gente pede pra eles fazerem, já fazem os nomes deles, já tem o hábito de fazerem isso, aquilo. Todo mundo no seu lugar. Já estão bastante evoluídos, pra quando eu peguei, já estão bastante mesmo. (L)

– Então, com essa aprendizagem, você acha que eles têm condições de serem reinseridos no mundo lá fora?

[...] É um pouco difícil porque a realidade aqui é uma e lá fora é outra. Eu só estou tentando ajudar de alguma forma, para que eles não sintam tanta dificuldade, pelo menos em termos de educação, eu estou ensinando o que é melhor, como se relacionar com outras pessoas. (L)

Observa-se, assim, que existe, por parte da Instituição, o intuito de promover uma mudança comportamental de forma que o jovem se prepare, sim, para a sua estada no abrigo, adequando-se ao seu cotidiano, com suas regras e normas para que seja mantida a “ordem na casa”. Qualquer forma de resistência é imediatamente coibida pela equipe dirigente.

Mannoni (1972), partindo do princípio de que não há uma dialética possível numa instituição onde exista uma rotina rígida, desenvolveu um trabalho experimental na França com jovens “débeis” e “psicóticos”, em que podiam deixar a Instituição para trabalhar no campo, ou em oficinas de artesãos, restaurantes, oficinas de mecânicos de automóveis etc., apresentando um modelo avesso da instituição fechada (hospício, prisão). Nesse espaço experimental, a idéia de internato foi rapidamente abolida, adotando-se como solução as famílias de acolhida que hospedassem à noite aquelas crianças que não podiam voltar para a casa da própria família. Com essa medida, pensava-se em diminuir o risco de “colonização”, o que agrava os efeitos da segregação.

Na instituição estudada, vem-se tentando um trabalho de encaminhamento dos jovens mais preparados para ingressar em escolas especializadas da rede oficial de ensino. Poucos conseguem esse acesso, devido não só aos critérios de elegibilidade das escolas, como também da própria Instituição, que prefere inserir no mundo externo, aqueles que apresentam melhor conduta adaptativa.

De acordo com a autora a criança chamada “deficiente”, como também o adulto, é um ser, mais do que qualquer outro, em perigo de ser colonizado. Na sua linha de pensamento os professores têm por missão adaptar a criança aos seus “limites”. Tudo concorre para criar e manter a classe dos “deficientes” – como se a sociedade necessitasse dela.

Despreparados para uma vida laborativa que lhes garanta expressar um nível mínimo de competitividade na sociedade mais ampla, dificilmente farão um corte saudável com a Instituição se é que o farão um dia.

A respeito dessa ruptura, alguns depoimentos:

– Você acha que eles estão preparados para o retorno à sociedade?

[...] Alguns... Preparados mais ou menos, porque uns sim, outros não. E uns que já estão acostumados a ficar dentro da Instituição, aí eles não têm as maldades que têm lá fora, entende? Então, eu acho que uns que já vêm, que estão acostumados com a vida, com a realidade lá de fora, para eles é mais fácil, mas para os daqui, que praticamente cresceram aqui, que não tem pai, não tem mãe, fica um pouco difícil. (L)

Através dessas narrativas ficam evidenciados os riscos psicossociais acarretados por uma institucionalização prolongada, que no mínimo, desprovê o sujeito de mecanismos adaptativos conforme nos sugere Gomide (1998) no seu trabalho intitulado “A Instituição e a Identidade do Menor Infrator”:

A importância destas questões com o Poder Judiciário, com os representantes governamentais e com a sociedade em geral é premente. É preciso que se entenda o prejuízo que é causado ao menor ao encaminhá-lo a uma instituição, pois ao ser institucionalizado ele perde grande parte das potencialidades que permitiriam sua competitividade com os demais cidadãos, tornando-o alienado às regras sociais e incapaz de se adaptar a elas (GOMIDE, 1998, p. 21).

Ainda, referindo-se aos riscos da institucionalização, questiona “Como se pode preparar para a reinserção social, jovens que não têm direito à criatividade, à individualidade, que são obrigados a seguir as regras sem direito a questioná-las e que são forçados a conviver com outros jovens com as mesmas dificuldades e com a mesma origem – abandonados?” Pergunta ainda, “como reeducá-los, se ao institucionalizarmos o jovem, enfatizamos ainda mais o seu pertencer a esse grupo social excluído, e não oferecemos a eles alternativas viáveis para a sua inserção em um outro grupo, não marginalizado, diferente deste?”

A seguir, os depoimentos dos atores sociais a respeito do seu retorno:

– Você acha que ao sair daqui estará mais preparado para viver com a sua família, os seus vizinhos?

[...] Eu acho que estou preparado... porque quando eu estiver lá fora, não vou mais aprontar, fazer nada de errado, andar no caminho certo. Vou ser uma pessoa direita, para nunca mais parar em lugares que deixam as pessoas presas. (DJ)

– O que você está aprendendo aqui que você vai usar quando sair daqui?

[...] Ter minha vida em paz ... (MN)

– Você acha que quando sair daqui, você estará mais preparado para a vida lá fora?

[...] Tou. (CS)

– Tem condições de se sustentar? Como você vai fazer para ganhar dinheiro?

[...] Trabalhar. Quando eu for embora daqui, pra ficar na vida lá fora, eu vou ter que trabalhar, ser alguém na vida. Vou ser... Sabe o quê? Como é que se diz, trabalhar na padaria? (CS)

– Ser padeiro?

[...] Quando eu for embora daqui, vou ser padeiro. (CS)

– O que é que você aprendeu aqui que você pode usar em outro lugar?

[...] Outro lugar pra trabalhar. (NS)

– Trabalhar de quê?

[...] Outro lugar. (NS)

– Você vai fazer o quê? Qual a ocupação que você vai ter?

[...] É... Pra... casa... trabalhar para fazer atividade... arrumar coisa lá no outro lugar. (NS)

Por essas falas percebe-se que o desejo de participar do mundo social mais amplo não foi abolido do universo de pensamento desses jovens. No entanto, percebe-se a fragilidade de um conhecimento mais concreto das suas reais possibilidades para a passagem definitiva à independência.

Despreparados para o ingresso num mundo competitivo, esses sujeitos ficam predispostos a retornar a Instituição ao serem reinseridos no contexto social. Paralelo a esse despreparo, numa abordagem psicanalítica, Lefort (1972) coloca que há casos em que o encontro entre a instituição e os indivíduos podem engendrar “fenômenos de acoplamento”, ou seja: se a instituição dificilmente larga os sujeitos que capturou, por sua vez, estes sujeitos se deixam subjugar, pela instituição. E depois de terem sido ligados à instituição, os sujeitos dispõem falsamente de uma liberdade de escolha. Ainda nesta linha de pensamento, o autor coloca:

Mais do que um lugar a que poderão recorrer, como lhes é geralmente dito à saída, a instituição torna-se, sem que deliberadamente o queira e contra a vontade dos por elas assistidos, um lugar de debate entre desejo e demanda, o qual desemboca freqüentemente, para o desviante no pedido de ser reinternado, ele pede-o explicitamente nos casos mais lúcidos, ou passa ao ato para conseguir o novo internamento (LEFORT, 1972, p. 208).

Este mecanismo de reincidência, na Instituição estudada, torna-se mais evidenciado nos casos das famílias mais carentes e residentes no interior do Estado, que sem os recursos necessários para proceder a uma educação especial, tratamento ambulatorial, como lhes é orientado pelo serviço social e equipe técnica, ele, fatalmente, retorna à Instituição. A concentração desses centros de atendimento na cidade do Salvador provoca a migração dos jovens tidos como inadaptados, causando um corte sócio-afetivo com a sua comunidade, correndo um sério risco de perderem todas as chances de reintegração no seu grupo e ao voltar, tornarem-se moradores permanentes sem condições de retorno. Por outro lado, observa-se que a ânsia de liberdade dos institucionalizados, pode ser em muitos casos transformada em medo da liberdade, assim que se aproxime a hora da saída. Na Instituição pesquisada, essa insegurança vem sendo observada em um dos jovens que ao atingir a maioridade, teme a sua liberdade: “Eu não tenho condições de ir morar em uma casa sozinho. Eu nunca morei sozinho”. Assim ele se expressou depois de alguns

meses, quando foi cogitada pela equipe dirigente a possibilidade de encaminhá-lo para uma casa juntamente com outros, maiores de 18 anos e sem referência familiar.

Goffman (1974), se refere a este fenômeno, como uma angústia que invade os internados quando se aproximam da liberação, podendo apresentar-se, muitas vezes, sob a forma de uma indagação a si mesmo e aos outros: “Será que posso me sair bem lá fora ?” Continuando o seu pensamento, o autor afirma:

Esta pergunta abrange toda a vida cívica como algo a respeito da qual tem concepções e preocupações. O que, para os de fora, é um fundo não percebido para figuras percebidas, para o interno é uma figura num fundo maior. Talvez essa perspectiva seja desmoralizante, e seja uma das razões para que os ex-internados freqüentemente pensem na possibilidade de “voltar”, bem como uma razão para que um número apreciável faça exatamente isso (GOFFMAN, 1974, p. 67).

Na sua experiência com um tipo de *Instituição Total* – o hospital para doentes mentais – ele cita como fator importante na angústia de liberação, a desculturação, ou seja, a perda ou impossibilidade de adquirir os hábitos atualmente exigidos na sociedade mais ampla.

Ainda referindo-se à questão do despreparo psíquico com que o institucionalizado se depara ao aproximar-se o término da sua carreira institucional, Basaglia (1985), apropria-se de uma fábula oriental para melhor retratar este acometimento: conta a fábula que um homem é engolido por uma serpente, a qual alojou-se no seu estômago e começou a impor a sua vontade, perdendo o homem a capacidade de desejar e agir autonomamente. O homem estava à mercê da serpente, já não se pertencia. Até que um dia, foi liberto e não sabia mais o que fazer com a sua liberdade, deparando-se com um vazio. A ele só restava reconquistar pouco a pouco o antigo conteúdo humano de sua vida...

As casas de custódia que trabalham nos moldes de *Instituições Totais* longe de promover os sujeitos para o viver cívico, tendem a destituí-los dos seus mecanismos “auto-reguladores” de que nos fala Goffman e do viver autônomo de que nos fala Basaglia. Isso ocorre mesmo que essas instituições afirmem serem as suas propostas de reabilitação de natureza pedagógica e/ou terapêutica. Segundo Lefort (1972), mesmo as instituições para tratamento que tenham cunho psicoterapêutico e/ou psicanalítico, os seus terapeutas, ainda que não queiram admitir, carregam consigo a mística institucional, que reforça os indivíduos na posição inconsciente que fizeram deles “desviantes”, “débeis mentais”, ou “psicóticos”.

Necessário se faz voltar à pergunta inicial dessa secção, agora de uma forma mais abrangente: Existirá uma via possível para a reinserção social dos loucos, dos portadores de necessidades educativas especiais, e de todos aqueles que se encontram segregados do mundo comum?

Basaglia (1985), ao tratar da reintegração do doente mental, coloca:

Para reabilitar o institucionalizado que vegeta em nossos asilos seria, portanto, mais importante que nos esforçássemos para despertar nele um sentimento de oposição ao poder que até agora o determinou e institucionalizou antes mesmo de construir em torno dele o espaço acolhedor e humano do qual também ele necessita. Despertado esse sentimento, o vazio emocional em que o doente vem vivendo há anos voltará a ser tomado pelas forças pessoais de reação e de conflito, ou seja, o único ponto de apoio possível para sua reabilitação, sua “agressividade” (BASAGLIA, 1985, p. 116).

Somente com essa tomada de consciência da sua condição de excluído e da responsabilidade que teve a sociedade nessa exclusão, é que o vazio emocional com o qual o doente viveu durante anos será gradualmente substituído por uma carga de agressividade pessoal. A partir dessa agressividade ele poderá colocar em ação o seu protesto contra a realidade, não mais na sua condição de doente, mas porque se trata verdadeiramente de uma realidade que não pode ser vivida por um homem: sua liberdade será então fruto de sua conquista e não de um dom do mais forte.

A questão da reinserção social dos doentes mentais através dos procedimentos da desinstitucionalização, iniciou-se na Itália e hoje no Brasil há a chamada Luta Anti-Manicomial, através da qual colocam-se restrições para o internamento dos doentes mentais nos hospitais psiquiátricos. No entanto, até o momento não existe nenhuma legislação proibitiva ou delimitadora referente à institucionalização dos portadores de necessidade educativas especiais.

A Instituição em estudo considera-se oficialmente uma casa de passagem, ou seja, não tem uma proposta asilar. No entanto, o caráter de abandono da maioria da sua clientela a transforma num misto de abrigo provisório e moradia. O fato de a Instituição desenvolver todas as suas atividades dentro do mesmo estabelecimento lhe confere um perfil de *Instituição Total* com todos os prejuízos psicossociais para os seus atores sociais conforme já assinalamos no decorrer das secções.

Atualmente, alguns jovens pertencentes ao grupo já conclamam a realização de atividades fora da Instituição, sinalizando a fadiga que o peso de uma rotina institucional lhes acarreta. Diz um deles: “eu quero sair para algum projeto fora daqui, à noite eu volto para dormir”. (CS)

Essa proposta, reafirma a idéia da Instituição fundada por Mannoni e sua equipe na França, a qual tem a sua estrutura pautada sobre uma base de permanência, mas que oferece aberturas para ao

exterior, brechas de todos os gêneros (por exemplo estadas fora da instituição). O que sobra? Um lugar de recolhimento, um retiro, mas o essencial da vida desenrola-se num trabalho ou num projeto, no mundo exterior.

Temos ainda o depoimento de outro adolescente a respeito dessa convivência no mundo exterior, alternado com a vida no abrigo. Eis a sua sugestão: “a instituição poderia funcionar em regime aberto para aqueles que podem sair e voltar e ficaria em regime fechado para aqueles que não podem sair, e que ficariam sobre a proteção dos funcionários.” (DS)

Esses posicionamentos só fortalecem a concepção de que o modelo de atendimento adotado pela Instituição pesquisada necessita urgentemente de um redimensionamento para que a Instituição possa efetivar na prática o que diz almejar nos seus projetos e planos de ação. Para tanto, faz-se também de suma importância ouvir as vozes dos atores sociais, os sujeitos do processo.

A respeito dessa participação, Mannoni (1972) coloca que Ivan Illich demonstrou a que ponto crianças de 12 a 14 anos de idade formulam melhor que os conselheiros municipais as questões certas, mas a burocracia administrativa sente-se embaraçada e ameaçada por tais questões. Conclui assim que a criança (assim como os adultos) vê-se, na realidade, excluída de um mundo que a afeta e lhe diz respeito.

5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Nesta pesquisa privilegiou-se as falas dos atores sociais como fonte principal de “dados”, objetivando-se interpretar as suas compreensões acerca das práticas socioeducativas experienciadas pelos portadores de necessidades educativas especiais institucionalizados. Com esse enfoque de natureza primordialmente qualitativa, com base nas narrativas dos sujeitos, houve também consultas a documentos oficiais. O objetivo dessas leituras foi o de estabelecer as relações existentes entre o discurso instituído documentado e as práticas implementadas no cotidiano da Instituição.

O fato de a Instituição oficialmente ser categorizada como uma “casa de passagem”, não tem garantido aos jovens abrigados uma educação para a cidadania que privilegie a “integração social” como é preconizado em seus documentos.

O estudo realizado nesta Instituição, através de uma Etnopesquisa, nos levou a dados conclusivos que nos permitem caracterizar o Abrigo como uma *Instituição Total* (GOFFMAN, 1974), conforme nos explicita a categoria analítica *Institucionalização*, aqui desenvolvida.

Para melhor compormos esta conclusão devemos ressaltar que segundo Goffman uma *Instituição Total* pode ser considerada como um lugar onde um grupo de pessoas em situação semelhante, separados da sociedade mais ampla, leva uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 1974).

Cabe nesse sentido, destacar mais uma vez a importância da linha metodológica adotada, que facilitou a compreensão das falas dos atores sociais, quando esses, por meio de elaborações discursivas, expressaram as suas compreensões sobre o viver institucional. Esse dado é facilmente identificado, quando se observou, no decorrer das categorias analíticas, que os entrevistados referiam-se à Instituição, como um local fechado e com regras hierarquicamente estabelecidas.

As práticas pedagógicas, por exemplo, promovidas em regimes fechados, ou como nos dizem os participantes da pesquisa, “em lugares em que se deixam as pessoas presas”, só reforçam o caráter de *Instituição Total* do Abrigo. Alguns percebem e expressam a necessidade de vivenciar períodos do seu cotidiano fora dele, para que possam desnudar novos horizontes.

No entanto, a Instituição, numa grande contradição, vai de encontro à desejada “reinserção social”, qual seja, a falta de uma política de escolarização e profissionalização desses jovens. Uma vez que a Instituição não tem o compromisso oficial com a escolaridade formal e não promove a contento essa educação, tendo em vista que dos trinta e cinco institucionalizados, apenas cinco freqüentam, atualmente, a escola especializada da rede pública, certamente esses jovens encontrarão grandes e às vezes intransponíveis obstáculos para o ingresso no mundo do trabalho.

Muitos dos que estão abrigados tornam-se moradores efetivos devido à situação de abandono familiar, assim sendo, a Instituição passa a ser a sua casa. Nesses casos, a importância de estabelecer contatos e realizar as atividades fora do Abrigo é condição *sine qua non* para evitar-se que esses sujeitos tornem-se tutelados definitivos do Estado e da Instituição, sem condição de vida social independente. No entanto, um dos aspectos bastante relevantes e que ficou evidenciado neste estudo é a relutância com que os atores sociais vêm enfrentando essa condição de institucionalizados, sem perspectiva de um viver autônomo. Estes enfrentam as barreiras institucionais e se posicionam enquanto sujeitos instituintes, resistindo e questionando as regras instituídas e a fatalidade dos seus destinos. Alguns falam: “eu quero a minha liberdade” e todos falam unanimemente: “a minha casa não é aqui”.

Na perspectiva de Rotelli (2001), referindo-se a manicômios psiquiátricos, o objetivo prioritário da desinstitucionalização é transformar as relações de poder entre instituição e os sujeitos e, em primeiro lugar, os pacientes. A seu ver, esta transformação é produzida através de gestos elementares: eliminar os meios de contenção; restabelecer a relação do indivíduo com o próprio corpo; reconstruir o direito, a capacidade de uso dos objetos pessoais, o direito e a capacidade de palavra; abrir as portas; produzir relações, espaços e objetos de interlocução; reativar uma base de rendimento para poder ter acesso aos intercâmbios sociais.

O autor acredita que:

Uma existência mais rica de recursos, de possibilidades e de experiências é também uma existência em mudança. Certo, o sofrimento psíquico talvez não se anule, mas se se começa a remover-lhe os motivos, mudam as formas e o peso com que este sofrimento entra em no jogo da vida de uma pessoa. E igualmente, não se anula a necessidade desta pessoa de ser ajudada, isto é, ser precisamente tratada, nos termos que falamos (ROTELLI, 2001, p. 34).

Podemos transpor essa proposta para a realidade do Abrigo e acrescentar em termos de estrutura física e o direito de ir e vir: além de abrir as portas, eliminar as grades internas, para que os jovens possam movimentar-se livremente, e daí como diz Rotelli, poder produzir relações, espaços e objetos de interlocução.

Como assinalamos, muitos dos abrigados perderam totalmente a referência familiar. Devido a essa situação social, deve-se pensar em políticas públicas, onde se promova a capacidade de autonomia das pessoas. Citando Rotelli, a tutela, a internação, têm esta única finalidade: subtração das trocas, estabelecer relação de mera *dependência pessoal*. Visto que a nossa realidade é de muitas crianças e jovens abandonados, é interessante, conforme nos indica Gomide:

[...] que se examine cuidadosamente algumas experiências como casas lares, que contêm de sete a oito menores vivendo sob a responsabilidade de um casal; outra alternativa poderia ser a das repúblicas para sete ou oito adolescentes que estivessem profissionalizando-se e/ou trabalhando e que teriam um tutor para orientá-los; ou, ainda, outras modalidades, contanto que se aproximassem mais da estrutura de uma família, favorecendo a relação individual, a criação do vínculo, o desenvolvimento do afeto e a possibilidade de orientação. Quanto aos recursos, certamente o que se gasta para manter mal as gigantescas instituições existentes, poderia servir para se iniciar um projeto alternativo (GOMIDE, 1988, p. 22).

Essa proposta de casas lares coaduna muito bem com as necessidades existenciais dos jovens portadores de necessidades educativas especiais que se encontram em situação de abandono e conclamam por um lar.

A construção de serviços alternativos consta também da proposta de desinstitucionalização de Rotelli, De Leonardi e Mauri. Os autores consideram que esses serviços afastam a necessidade de internação. Trazendo essa proposta para a nossa realidade, percebemos a necessidade de construção de projetos viabilizadores que venham acolher demandas de atendimento desses sujeitos dentro do seu território, ou seja, propõe-se a descentralização dos serviços, evitando-se com isso cortes sócio-afetivos desnecessários, tão prejudiciais para as pessoas que se encontram em construção de suas personalidades. Ao assinalar a necessidade de criação de serviços substitutivos, os autores tomaram como exemplo a organização dos serviços de saúde mental de Trieste, a experiência italiana. A partir daí, concluem que:

no conjunto, a organização do novo sistema de saúde mental se fundamenta em uma hipótese clara: que a instituição responde mais às próprias necessidades de auto-reprodução que às necessidades dos usuários e que desinstitucionalizar significa inverter esta lógica de funcionamento (ROTELLI; DE LEONARDIS E MAURI, 2001, p. 37).

Deve-se ressaltar a importância da participação de todos os envolvidos no sistema de ação institucional nesse processo de desinstitucionalização. Na concepção de Rotelli, De Leonardis e Mauri, os principais atores do processo são aqueles que se encontram investidos, envolvidos e mobilizados com a mudança, a saber: as pessoas, a comunidade local, a opinião pública, os sujeitos políticos institucionais e não institucionais. Exemplifica a experiência da Itália, onde a desinstitucionalização se configurou como um trabalho concreto e cotidiano dos técnicos que produziram degrau por degrau as mudanças. O autor reforça a ideia de que esta maneira de praticar a desinstitucionalização suscita e multiplica as relações, isto é, produz comunicação, solidariedade e conflitos, já que “mudança das estruturas e mudança dos sujeitos e de suas culturas só podem acontecer conjuntamente” (ROTELLI, DE LEONARDIS E MAURI, 2001, p.32).

Neste contexto, multirreferencializar o atendimento (BORBA, MACEDO, BURNHAN, 1998) se tornaria uma política institucional onde a destotalização seria uma consequência possível por um processo “intercrítico” de educação.

Para Macedo (2003) a “intercrítica” se configura como:

[...] uma condição ineliminável e privilegiada dos processos de objetivação nas práticas educativas. Como mediação dos atos de “currículo”, é a busca de um projeto de hominização e humanização pelas ações pedagógicas, que se constitui mediada por quatro categorias ético-políticas, que lhe dá sustentação e sentido: pluralidade, compreensão, responsabilidade e solidariedade (MACEDO, 2003, p. 100-103).

Estes quatro conceitos se inter-relacionam mutuamente: responsabilizar-se implica um certo grau de solidariedade com o outro e solidarizar-se não pode acontecer sem que se exercite a responsabilidade na compreensão (MACEDO, 2003, p. 103).

Nesses termos, o ator social que demanda socialmente por atendimento especializado não seria perspectivado como “idiota cultural” (Garfinkel), mas aprenderia pelas vias das oportunidades educacionais no sentido de alterar-se, tornar-se autor de si próprio na experiência de um aprendizado compartilhado e solidário.

É neste sentido, que as recomendações de Sampaio (2002) tornam-se pertinentes, quando vislumbram “a formação multirreferencial do educador que atua junto ao risco”:

o educador como parceiro do menino, que divide com ele um cotidiano de aprendizagem, ludicidade e busca de conhecimento autônomo, auxiliando-o a aprender a aprender; o educador como possibilidade de vinculação, de ser depositário de sua confiança, viabilizando, por intermédio desse vínculo, o elo de humanidade que ele não encontrou ou encontrou fracamente em sua curta vida; o educador como possibilidade de limite, não o limite estabelecido como lei inquestionável e autoritária, mas como lei negociada, intermediando a compreensão e/ou discussão de outras leis postas pela sociedade; o educador como agente do “autorizar-se” do menino indivíduo construtor de sonhos, planos e realizações significativos tanto social quanto individualmente; o educador co-construtor da subjetividade da criança posta sob condições extremamente desfavoráveis para realizar essa tarefa de dimensão existencial tão crítica para qualquer indivíduo (SAMPAIO, 2002, p. 44-45).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda M. Brito Gonçalves. *Educação para a marginalidade*. 1982. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

AMIM, Valéria. *A territorialização da escola e da família no imaginário dos meninos em situação de risco: uma leitura possível*. 1999. Dissertação (Mestrado), Ilhéus.

BASAGLIA, Franco (Org.). *A Instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BIANCHETT, Lucídio e FREIRE, Mara Ida (Org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas: Papyrus, 1998.

BRASIL, *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, 1990.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). *Multirreferencial*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1998.

BOWLBY, John. *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BURNHAN, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). *Multirreferencial*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1998.

CARNEIRO, Moaci. *A escola sem paredes*. São Paulo: Escrituras Editoras, 2002.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CURY, Munir; SILVA, Antônio Fernando do Amaral e; MENDEZ, Emílio Garcia. *Estatuto da criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais*. 4. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2001.

DANIEL Harry (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. São Paulo: Papyrus, 1994.

EVANS, Peter. Algumas implicações na obra de Vygotsky na Educação Especial. In: DANIELS, Harry (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. São Paulo: Papyrus, 1994.

FERREIRA, May Guimarães. *Psicologia educacional: análise crítica*, São Paulo: Cortez, 1987.

FONSECA, Vitor. *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história das violências nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Doença mental e psicologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

_____. *Microfísica do poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *História da loucura na idade clássica*. Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1978.

GILLI, Gian Antonio. Uma entrevista: a negação sociológica. In: BASAGLIA, Franco (Org.). *A Instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

_____. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. A instituição e a identidade do menor infrator. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, n. 1, 1988. 38 p.

GUATTARI, Félix; ROLNIK Sueli. *Cartografias do desejo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GUIRADO, Marlene. *Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. São Paulo: Summus, 1986.

JANNUZZI, Gilberto. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida; KOLLER, Helena. *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. Salvador: EDUFBA, 2002.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert e VIEIRA, Sônia Chagas. *Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses*. 2. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1998.

LUPPI, Carlos Alberto. *Malditos frutos do nosso ventre*. São Paulo: Ícone, 1987.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). *Multirreferencial*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1998.

_____. *Conversas com Hermes e Atena: Ética do debate, atos de currículo e intercrítica*. In: Noésis: caderno de pesquisa, reflexões e temas educacionais em currículo e formação. Salvador: EDUFBA.

MANNONI, Maud. *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Vozes, 1972

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec - Abrasco, 1999.

MIRANDA, Therezinha Guimarães. *A educação do deficiente mental: construindo um espaço dialógico de elaboração conceitual*. 1999. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Educação inclusiva ou integração escolar? *Revista de Educação – CEAP*, Salvador, n. 35, dez-2001/fev-2002.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Práticas Pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.

PESSOTTI, Isaias. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSA, Dora Leal. *Trabalho pedagógico e socialização: um estudo sobre a contribuição da escola para a formação do sujeito moral*. 1999. 379 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Bahia, Universidade Federal da Bahia.

ROTELLI, Franco; DE LEONARDIS, Ota; MAURI, Diana. *Desinstitucionalização*. São Paulo: Hucitec, 2001.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo: Atlas, 1978.

SÁ, Elizabet Dias. Interrogando a deficiência. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, n. 3 – 4, 1992.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Sobre nativos e estrangeiros. In: MARTINS, João Batista (Org.). *Psicologia e educação: tecendo caminhos*. São Carlos: RiMa, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho*. 1997. Mimeo.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1977.

SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK. *Métodos de pesquisa nas relações sociais: delineamento de pesquisa*. São Paulo: Pedagógica e Universidade, 1997.

SILVA, Roberto da. *Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas*. São Paulo: Ática, 1997.

SKLIAR, Carlos. *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SPITZ, René Arpad. *O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetos*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SZASZ, Thomas. *A escravidão psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

TELFORD, C. W. e SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VEIGA, Cyntia Greive.; FARIAFILHO, Luciano Mendes. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Cultural, 1988.

ANEXO A

Roteiro de Tópicos para Entrevista (com o educando)

1) Dados pessoais:

Família/Proveniência

2) Internamento:

Entrada X Desligamento

3) Sobre a Instituição:

- Rotina de vida diária;
- Relação educando X direção;
- Relação educando X funcionários;
- Relação educando X outros educandos;
- Ganhos e perdas (após institucionalização).

4) Sobre a vida futura:

- Perspectivas;
- O que pensa sobre o futuro;
- O que já aprendeu e pode usar fora da Instituição.

ANEXO B

Entrevista Semi-estruturada para os Jovens

- 1) Por que veio para a Instituição e como chegou?
- 2) O que você mais gosta de realizar na Instituição: atividades em sala de aula, esportes ou serigrafia?
Por quê?
- 3) Nessas atividades de sala de aula, esportes e oficina de artesanato, o que você não gosta de fazer?
- 4) Como gostaria que fossem as aulas?
- 5) O que gosta de fazer que não pode?
- 6) O que quer fazer quando sair daqui?
- 7) O que aprendeu aqui, que pode usar em outro lugar?
- 8) Acha que ao sair daqui, estará mais preparado para morar com sua família e com os seus vizinhos?

CATEGORIAS ANALÍTICAS:

- 1) Atividades.
- 2) Avaliações acerca das suas vivências na Instituição (rotina diária, regime-abrigo fechado).
- 3) Expectativas para o futuro (planos e metas para a vida fora do abrigo).

ANEXO C

Entrevista Semi-estruturada para o Professor

- 1) Como veio trabalhar na Instituição?
- 2) Na sua área de atuação, o que mais gosta de realizar com os jovens?
- 3) Quais os objetivos do seu trabalho com os sujeitos?
- 4) Como eles respondem ao seu trabalho?
- 5) Com o seu trabalho percebe mudanças no comportamento dos jovens que facilitarão a sua convivência em sociedade?
- 6) Como o seu trabalho contribui para as medidas socioeducativas?
- 7) Quais as dificuldades que você tem para desenvolver seu trabalho?
- 8) Acha que o seu trabalho poderia ser realizado de outra forma? Quais as suas sugestões?
- 9) Tem um plano de ação para conduzir o seu trabalho?

CATEGORIAS ANALÍTICAS:

- 1) Envolvimento com o trabalho.
- 2) Relacionamento com os jovens.
- 3) Visão acerca do futuro dos jovens.

CONCEIÇÃO, Lígia Nascimento. *Crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais institucionalizados: um estudo sobre suas interpretações em relação às práticas socioeducativas para a reinserção social*. 2003.100 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Autorizo a reprodução [parcial ou total] deste trabalho
para fins de comutação bibliográfica.

Salvador, 03 de fevereiro de 2004.

Lígia Nascimento Conceição

Termo de Consentimento informado
para responsáveis das crianças e jovens abrigados no Centro

Título do Projeto: Crianças e Jovens Portadores de Necessidades Educativas Especiais Institucionalizados: um estudo sobre as suas interpretações em relação às práticas socioeducativas para a reinserção social.

Investigador principal: Lígia Nascimento Conceição

1. **Objetivos do estudo:** Compreender em que medida as atividades socioeducativas realizadas no cotidiano dos jovens abrigados no Centro contribuem para o seu retorno ao meio sócio familiar através das interpretações dos jovens acerca dessas atividades.
2. **Benefícios esperados:** Que através do estudo proposto a Instituição possa refletir a sua prática de atendimento e redimensionar as medidas socioeducativas implementadas para a reinserção social dos jovens.
3. **Confiabilidade:** Haverá sigilo nas informações, ou seja, não serão identificados os nomes dos participantes da pesquisa.
4. **Assistência:** Qualquer dúvida, sempre contactar com a pesquisadora para os devidos esclarecimentos.
5. **Contato com a pesquisadora:** No próprio local da pesquisa.

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.

Nome da Diretora

Data

Nome da Pesquisadora

Data