



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS,
CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS – PPGDH
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS.**

NOÊMIA SOARES BARBOSA LEAL

**SUJEITOS DE DIREITOS OU SUJEITOS DE TUTELA?
Memórias de Jovens Egressos sobre o Acolhimento Institucional em
João Pessoa (2010-2015)**

**João Pessoa
2016**

NOÊMIA SOARES BARBOSA LEAL

**SUJEITOS DE DIREITOS OU SUJEITOS DE TUTELA?
Memórias de Jovens Egressos sobre o Acolhimento Institucional em
João Pessoa (2010-2015)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

**João Pessoa
2016**

L435s Leal, Noêmia Soares Barbosa.
Sujeitos de direitos ou sujeitos de tutela?:
memórias de jovens egressos sobre o
acolhimento institucional em João Pessoa (2010-
2015) / Noêmia Soares Barbosa Leal.- João
Pessoa, 2016.
193f.

Orientadora: Maria Elizete Guimarães Carvalho
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

1. Direitos humanos. 2. Memórias - jovens
egressos - acolhimento institucional. 3.
Desligamento institucional. 4. Sujeitos de
direitos - formação.

UFPB/BC

CDU: 342.7(043)

NOÊMIA SOARES BARBOSA LEAL

SUJEITOS DE DIREITOS OU SUJEITOS DE TUTELA?

**Memórias de Jovens Egressos sobre o Acolhimento Institucional em
João Pessoa (2010-2015)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito para obtenção do grau de mestre.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

Banca de Defesa: 27/ Julho /2016.

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA:

Maria Elizete G. Carvalho

Profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho
Orientadora / PPGE/PPGDH/UFPB

Fernando C. B. de Andrade

Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade
Examinador Interno / PPGE/PPGDH/UFPB

Maria de Fátima Pereira Alberto

Prof. Dra. Maria de Fátima Pereira Alberto
Examinadora Externa / PPGPS/UFPB

A todos os jovens que aceitaram o convite
para visitar seu passado e compartilhar suas memórias.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, com as mesmas mãos que sustenta o universo, sustenta minha vida.

A Higor Leal, meu esposo e porto seguro, que me apoiou durante todo esse percurso, incentivando-me nos momentos de desânimo e sendo paciente nas horas difíceis.

A meus pais, Francisco de Assis e Nilzelita Soares, que acreditaram em mim e foram uma fonte importante de apoio e orientação.

Aos meus irmãos, Odacy, Assis, Eduardo, Júlio, Talita, Thiago e Luciana, que são joias preciosas na minha vida e aos meus sobrinhos, Ana Júlia e Thiaguinho, que renovaram minha alegria.

Aos meus sogros, Alcides e Dorinha, que acompanharam tão de perto essa jornada.

À minha tia Vilma, que torceu e me orientou na vida acadêmica.

Aos demais familiares, que se preocuparam comigo, apoiaram-me e vibraram junto a mim.

Aos meus amigos mais chegados, amigos na fé, sempre com ouvidos disponíveis e corações abertos a acolher minhas angústias, cansaços, alegrias e descobertas.

Às amigas que pude construir ao longo do curso, com quem compartilhei aprendizados, angústias e vitórias.

Aos profissionais da ONG Missão Restauração, que acreditaram na importância da minha pesquisa, e às adolescentes com quem trabalhei, além dos jovens que entrevistei e que me permitiram enxergar a vida sob diferentes perspectivas.

À professora Maria Elizete, por sua orientação, pontualidade, postura ética, ensinamentos e por me dar a liberdade de construir os percursos deste texto.

Aos professores Fernando César e Maria de Fátima, que aceitaram o convite para participar da banca examinadora e, assim, contribuíram ricamente para a construção deste trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, me apoiaram para a concretização de uma passagem tão marcante em minha vida.

RESUMO

LEAL, N. S. B. **Sujeitos de direitos ou sujeitos de tutela? Memórias de jovens egressos sobre o acolhimento institucional em João Pessoa (2010-2015)**. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

A temática da institucionalização de crianças e adolescentes apresenta-se como objeto de investigação constantemente revisitada. A institucionalização não implica em um trabalho restrito ao mero acolhimento, mas exige um investimento educativo que amplie os horizontes existenciais dos acolhidos, tendo em vista o protagonismo e a superação das situações que os vitimizam. Quando os princípios da excepcionalidade e da provisoriedade são descumpridos, o resultado é a permanência de uma relevante parcela de crianças e adolescentes nos abrigos até o desligamento por maioridade civil. A partir das categorias de análise da memória testemunhal, emancipação e autonomia, objetivou-se reconstituir as memórias dos jovens egressos das unidades de acolhimento institucional de João Pessoa/PB acerca de suas vivências, da leitura que fazem da preparação para o desligamento por maioridade e a formação de sujeitos de direitos nas unidades de acolhimento. Para a análise dos dados, utilizaram-se estudos desenvolvidos por Freire (1967; 2013) e Foucault (2011; 2012), entre outros. Metodologicamente, este trabalho constitui-se em uma pesquisa qualitativa que utiliza os procedimentos da História Oral e cuja discussão é resultante da análise de entrevistas semiestruturadas, que compõem nossas fontes orais, e da consulta a processos de medidas protetivas arquivados na 1ª Vara da Infância e Juventude de João Pessoa/PB, nossas fontes escritas. Concluiu-se, com base nas referidas categorias de análise, que quando o preparo gradativo para o desligamento é assumido como uma frente de trabalho revestida por práticas educativas orientadas pela educação em direitos humanos, a experiência do acolhimento pode se apresentar como marco positivo na vida dos jovens, auxiliando-os no protagonismo das escolhas referentes à sua própria vida. Contudo, na maioria dos casos, o trabalho em prol da autonomia e protagonismo dos jovens foi prejudicado pela ausência de uma intencionalidade educativa e de uma sistematização de práticas pedagógicas no cotidiano dos serviços; pela baixa qualificação e rotatividade dos profissionais e pelas falhas articulatórias da rede de proteção. Visto que a incorporação prática de princípios educativos de direitos humanos já é conquista concretizada no campo teórico, são precisos, agora, investimento e compromisso, para que esses princípios sejam incorporados ao fazer diário da política pública do acolhimento institucional.

Palavras-chave: Memórias; Desligamento Institucional; Sujeitos de Direitos.

ABSCTRACT

LEAL, N. S. B. **Subjects of Rights or Subjects of Tutelage? Memories of Young People concerning Experiences in Institutional Shelters of João Pessoa (2010-2015)**. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

The institutionalization of children and teenagers is an object of investigation often revisited. It does not entail merely the work of sheltering, but it also demands educative investments that can provide the enlargement of the existential horizons for the sheltered children, bringing about their protagonism and helping them to overcome the situations that victimize them. When the principles of exceptionality and temporality are ignored, the result is the abidance of many of them in the shelters until they get disconnected after hitting adulthood. Based on the categories of analysis of the testimonial memory, we aim to rebuild the memories of the young people who exit the institutional shelters of João Pessoa (PB) about their experiences, the sense they make of the preparation for the disconnection and the formation of subjects of rights. In order to analyze the data, we have used mainly studies made by Freire (1967; 2013) and Foucault (2011; 2012). Methodologically, this work is a qualitative research that utilizes the procedures of Oral History and is the result of the analysis of semistructured interviews, which constitutes our oral sources, and of the consultation of protective measures processes filed in the First Childhood and Youth Judicial Circumscription of João Pessoa (PB), which are our written sources. Based on the categories of analysis, we came to the conclusion that, when the gradual preparation for the disconnection is treated as a work front that demands educative and human rights-oriented procedures, the experience of sheltering may be positive to the young people, helping them to be protagonists in the making of decisions concerning their own lives. Nevertheless, in most cases, the work in favor of the young people's autonomy and protagonism has been spoiled because of the absence of both an educational intentionality and a systematization of daily pedagogical practices in the shelters; because of staff turnover and the low qualification of the employees; and because of the articulatory flaws of the protection network. Since the practical incorporation of the educational principles of human rights are an achievement already accomplished in theoretical sphere, investment and commitment are now needed, so that those principles are incorporated into the daily practices of the institutional shelters.

Keywords: Memories; Institutional Disconnection; Subjects of Rights.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPS	Centro de Apoio Psicossocial
CAPSi	Centro de Apoio Psicossocial Infantil
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
CT	Conselho Tutelar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FNDCA	Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
NECA	Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente
NOB/RH	Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS
ONGS	Organizações Não Governamentais
PNDH-3	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSE	Proteção Social Especial
PSF	Programa de Saúde da Família
PNAS	Programa Nacional de Assistência Social
PNCFC	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes a Covivência Familiar e Comunitária
PPCAAM	Programa de Proteção à Criança e ao Adolescente Ameaçados de Morte
RUARTs	Serviço Especializado de Abordagem Social
SAI	Serviço de Acolhimento Institucional
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UBS	Unidade Básica de Saúde

LISTA DE APÊNDICES

A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	185
B – Carta de Cessão Sobre Depoimentos Orais	187
C – Roteiro de entrevista	188
D – Aceite Institucional da 1ª Vara da Infância e Juventude	189
E – Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	192

LISTA DE SÍMBOLOS

(Legendas utilizadas nas transcrições dos dados)

[...] (Recorte de algum trecho, considerado irrelevante).

() (Comentários do pesquisador).

... (Ocorre quando o entrevistado mantém-se em silêncio – por exemplo, pensando – ou quando há uma espécie de lacuna).

Trechos em negrito: grifo nosso.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Rede de contatos.....	36
Quadro 2 – Datas das entrevistas.....	38
Quadro 3 – Nível de escolaridade.....	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 PARA COMEÇO DE HISTÓRIA.....	13
1.2 APRESENTANDO A TEMÁTICA.....	16
2 SITUANDO O REFERENCIAL TEÓRICO - METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	24
2.1 HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA.....	24
2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS.....	33
3 CONQUISTA HISTÓRICA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....	41
3.1 UM POUCO DE HISTÓRIA: DA TUTELA ASSISTENCIALISTA À AUTONOMIA E FORMAÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS.....	42
3.2 O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA, NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	58
4 O DESLIGAMENTO INSTITUCIONAL POR MAIORIDADE.....	74
4.1 PREPARAÇÃO GRADATIVA OU DESLIGAMENTO COMPULSÓRIO?.....	75
5 MEMÓRIAS DE JOVENS EGRESSOS.....	86
5.1 MEMÓRIA TESTEMUNHAL: como as razões da institucionalização concorrem para a permanência até a maioridade?.....	86
5.1.1 Memória Testemunhal sobre o motivo do acolhimento.....	86
5.1.2 Memória Testemunhal sobre a trajetória institucional.....	97
5.2 EMANCIPAÇÃO: as práticas educativas sob o olhar dos jovens egressos.....	103
5.2.1 Emancipação em interface com as atividades externas aos SAIS.....	104
5.2.2 Emancipação em interface com as práticas de educação não escolar nos SAIS	110
5.2.3 Emancipação em interface com a orientação profissional.....	115
5.2.4 Emancipação em interface com a rede formal de ensino.....	117
5.2.5 Emancipação em interface com o voluntariado.....	124
5.2.6 Emancipação em interface com a vinculação afetiva.....	126

5.3 AUTONOMIA: a maioridade, o desligamento e a realidade dos jovens egressos	132
5.3.1 Autonomia e as trajetórias de vida em instituição.....	134
5.3.2 Autonomia e a proximidade da maioridade.....	138
5.3.3 Autonomia e a preparação para o desligamento.....	142
5.3.4 Impedimentos à Autonomia: modelo de gestão engessado e não dialógico.	148
5.3.5 Autonomia, profissionalização e projeto de vida.....	150
5.3.6 Autonomia sob o olhar dos jovens egressos: apontamentos sobre o acolhimento institucional.....	155
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	170
APÊNDICES.....	185

1 INTRODUÇÃO

1.1 PARA COMEÇO DE HISTÓRIA...

O meu encontro com a temática se deu a partir das revisitações às minhas próprias memórias – não memórias de algo que me tenha acontecido diretamente, mas “memórias por Quadro”¹. A experiência de trabalhar no Setor de Acolhimento Institucional da 1ª Vara da Infância e Juventude da Capital possibilitou-me acompanhar o andamento de processos de medida protetiva a adolescentes. Constantemente, imaginava-me vivendo cada uma das histórias das quais eu tomava ciência. Ao identificar, na vida dos adolescentes, a ausência de experiências que me foram apresentadas desde a minha infância, como o cuidado dos meus pais, a orientação e estímulo para fazer escolhas importantes para a vida (nas áreas de estudos, relacionamentos, trabalho), eu me inquietava e refletia sobre como seria atingir a maioridade civil em um ambiente institucional e como seria assumir os rumos da própria vida após essa experiência.

A realidade de adolescentes – que, na iminência de atingirem a maioridade, contavam com pouco ou nenhum direcionamento, perspectiva de retorno ao lar e encaminhamento educacional ou profissional – me angustiava. Por vezes, era notório o empenho, por parte dos profissionais de algumas das casas de acolhimento, em garantir as melhores oportunidades possíveis para os adolescentes, para que a sua saída da instituição redundasse na ampliação de horizontes e em uma vida com autonomia. Em outros casos, dada a contínua demanda a ser atendida, era nítida a preocupação com a rápida disponibilização da vaga para alguém que, de fato, apresentasse o perfil de atendimento, a saber, menores de 18 anos. Em geral, ficavam evidentes as dificuldades em se desenvolver um trabalho eficaz de preparação de adolescentes autônomos; pois, além das limitações das próprias instituições e de suas equipes técnicas, ainda se somava a elas a precariedade da rede socioassistencial na oferta de programas, cursos e outras formas de encaminhamento e acompanhamento para o público.

¹ Para Pollak (1992), há dois elementos constitutivos da memória individual ou coletiva: os acontecimentos vividos individualmente e os vividos por Quadro, ou seja, aqueles que foram vividos pelo grupo ao qual a pessoa sente pertencer. Assim, estes últimos, por meio da socialização ou identificação com determinado passado, acontecimentos, pessoas, lugares e tempos dos quais a pessoa não participou, podem ser incorporados à memória individual pelo sentimento de pertencimento social.

Diante disso, como não se implicar reflexivamente na história de jovens que, em um período tão decisivo da vida, contavam com pouco ou nenhum direcionamento? Alguns pareciam até perdidos e sem saber com que sonhar. Outros tinham sonhos improváveis: sonhavam com um passado diferente, com uma família. A ideia de que o que passou não tem importância logo perde energia quando nos dispomos a lembrar. A memória tem a força de nos fazer reviver um passado que se impregna no presente e nos estimula a pensar no futuro. Para Le Goff (2003), a memória é justamente a capacidade de conservar determinadas informações, correspondendo a um conjunto de forças psíquicas que possibilitam ao homem atualizar impressões ou informações passadas ou que ele considera passadas. Assim, a leitura que fiz da situação, nessa inquietude, era de que a falta de preparo para o enfrentamento de uma realidade institucional extramuros significava, para aqueles sujeitos, assumir todo o peso das escolhas, das incertezas e dos medos que os cercavam.

Em alguns casos, era observado que os encaminhamentos dados eram aqueles que os profissionais julgavam melhores. Parecia não haver o cuidado em garantir espaço para que os adolescentes decidissem sobre os destinos de suas vidas. Em muitos relatórios enviados ao juizado, constavam registros sobre mau comportamento, evasões e desrespeito por parte desses adolescentes. Embora compreendendo as muitas implicações e dificuldades em se lidar com essas demandas num cotidiano já tão atribulado, eu me questionava se esses comportamentos não eram uma espécie de grito. Um grito por liberdade; um grito na tentativa de ser percebido como quem tem vontade, preferências, escolhas e direitos; um grito que mistura as memórias anteriores ao acolhimento, os medos presentes, os sonhos e as incertezas futuras; um grito abafado para quem parecia não os ouvir.

Se somos tudo aquilo de que nos lembramos, é certo que o passado invade sempre o presente, de modo que toda a complexidade do que fomos, somos e seremos transborde para o futuro. Conectar as memórias dos jovens egressos com suas histórias é uma forma de tentar compreendê-los, dando espaço a seus gritos outrora abafados, os quais poderão servir como indicativos de propostas para que o acolhimento institucional e a preparação para o desligamento garantam, efetivamente, que a saída dos adolescentes das casas de acolhimento não implique no seu retorno a uma situação de risco ou vulnerabilidade pessoal, social e econômica.

Compreendemos que a provisoriedade da medida do acolhimento institucional não significa que o trabalho deve restringir-se ao mero acolhimento. Antes, esse serviço precisa se revestir de potencial educativo, apresentando-se como experiência saudável, que expande horizontes para os acolhidos, por meio da oferta de cuidado, segurança e ampliação de uma

rede comunitária que lhes dê suporte. Também por ser um ambiente coletivo em que a troca de experiências naturalmente acontece, os movimentos de identificação e diferenciação entre os acolhidos podem favorecer o encontrar-se na própria história, para que eles a valorizem e descubram soluções criativas para as adversidades, sendo capazes, assim, de desenhar o futuro.

Quando a política pública do acolhimento institucional se reveste da proposta educativa em direitos humanos, ela é potencializada e se torna um instrumento que pode viabilizar a realização de processos educativos em favor da cidadania, do respeito à dignidade humana e da condição de sujeitos de direitos, caracterizando-se por seu caráter emancipador, ancorando-se na educação como prática de liberdade, conforme defendido por Freire (1967), e infundindo no sujeito o desejo por libertar-se, por ser autônomo e lutar pela garantia de seus direitos.

Nessa perspectiva, a educação em direitos humanos (EDH) fundamenta-se sobre a proposta pedagógica de conscientização das pessoas acerca de seus direitos e deveres, podendo contribuir para a formação do sujeito de direitos – direitos dos quais os jovens são os principais beneficiários, por representarem a ideia de futuro e de mudanças que estão por vir, em um âmbito individual e também coletivo (CARVALHO et al., 2012).

O respeito à história e o direito à verdade embasam a educação em direitos humanos, e o estudo das memórias é feito com o intuito de se dar notoriedade aos atores sociais que, por alguma razão, não foram ouvidos ou citados nos discursos oficiais. As memórias, neste trabalho, serão utilizadas como fontes históricas e como matéria de empoderamento e resistência, despertando nos colaboradores a motivação para revisitarem os processos educativos e de formação do sujeito de direitos aos quais eles se submeteram no período em que ficaram acolhidos sob medida de proteção. É nesse contexto que os serviços de acolhimento institucional se colocam como objeto de estudo, situado entre as políticas públicas e a educação em direitos humanos.

Percebendo a importância do trabalho a ser desenvolvido pelas unidades no período do acolhimento e, notadamente, da preparação para o desligamento, esta pesquisa tem como objetivo geral reconstituir as memórias dos jovens egressos das unidades de acolhimento institucional de João Pessoa/PB acerca de suas vivências, da leitura que fazem da preparação para o desligamento por maioria e a formação de sujeitos de direitos nessas instituições.

Esse desígnio se desdobra nos seguintes objetivos específicos: construir o percurso histórico das políticas públicas para crianças e adolescentes, considerando os princípios dos direitos humanos; identificar os motivos que conduziram os jovens ao acolhimento

institucional e suas implicações no desligamento por maioria; analisar as práticas educativas desenvolvidas nas unidades de acolhimento e o seu caráter emancipador e promotor de autonomia, tendo em vista a formação de sujeitos de direitos; identificar a presença da perspectiva da Educação em Direitos Humanos nas unidades, observando sua contribuição na vida posterior ao acolhimento dos jovens egressos.

1.2 APRESENTANDO A TEMÁTICA

Os avanços no reconhecimento da cidadania e dos direitos direcionados à infância e à adolescência no Brasil foram marcados por lutas e entraves, até a conquista de uma legislação específica que reconhecesse essa população como “[...] pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 15 (BRASIL, 1990, p.27).

No entanto, tal processo de reconhecimento ainda se faz de forma árdua, no que tange à efetivação dos direitos garantidos e à luta por outros ainda não reconhecidos. Sabe-se que a conquista e garantia de direitos, visto não se tratar de um processo harmônico, não se faz sem contrassensos e conflitos, pois há, ainda, um grande abismo entre o texto da lei, as políticas do Estado e a vida das pessoas (ABREU, 2010; SILVA, 2010).

Contraditoriamente, a institucionalização de crianças e adolescentes, estabelecida como medida protetiva para assegurar o gozo de direitos por parte dessa população, pode apresentar-se também como fator de risco social, quando priva ou viola outros tantos direitos. Tal violação pode prejudicar a convivência familiar² e comunitária, a provisoriedade do acolhimento, a não separação de grupos de irmãos, a dificuldade em se criarem e manterem vínculos afetivos e identitários. Esses fatores, quando somados à morosidade da justiça, contribuem para que o acolhido não retorne para seu lar nem seja colocado em família substituta. Com efeito, quando se procede ao seu desligamento obrigatório por maioria,

² A instituição familiar é assumida nesse trabalho como núcleo importante e fundamental para o desenvolvimento de crianças e adolescentes e tem seu papel social reconhecido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988, arts. 226, 227) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) como instrumento para o desenvolvimento da pessoa humana. Considera-se atualmente que a família abandona o caráter natural e assume uma nova feição que a situa nos contextos social, cultural e histórico, marcados por novas configurações e por uma função sócio-afetiva importante para o desenvolvimento psicossocial desses sujeitos (CARVALHO NETO, 2011; FARIAS, 2004; FERRONATO, 2015).

ele, embora sob a tutela de uma unidade, não obteve, provavelmente, o direcionamento necessário para assumir a própria vida.

Ainda que o ECA incorpore o paradigma da proteção integral da infância e da adolescência no Brasil, são frequentemente noticiadas, na mídia, situações de violação dos seus direitos, seja pela ausência de políticas públicas específicas, seja pela ineficácia das já existentes. A proposta do ECA é superar a fragmentação do tratamento direcionado a essa população; porém, apesar de representar um avanço, ela é uma conquista sobretudo normativa, da letra escrita, fria e não necessariamente corporificada na prática, tendo em vista as dificuldades de sua implementação eficaz.

É preciso, pois, considerar que a nova política para infância e adolescência preceituada pelo ECA estruturou um novo olhar e disciplinou novas formas de tratamento para esse público somente a partir da década de 1990. Portanto, é recente o processo que rompe em definitivo com as antigas estruturas do assistencialismo, que tinham caráter punitivo. Muitos dos impasses e retrocessos que ainda vivemos estão alicerçados sobre modelos teoricamente já superados, mas ainda arraigados na mentalidade e atitude das pessoas. Por outro lado, a renovação de pensamentos, além de ser um movimento que requer tempo e publicização das novas diretrizes e princípios que guiam a atuação do Estado, rege as relações sociais e o trato com segmentos da população diretamente afetados.

Fortalecendo a doutrina da proteção integral, a EDH, como parte do direito à educação e também um direito universal, assumiu o aspecto de política pública no Brasil, a partir da promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007). Esse documento afirma o compromisso do Estado brasileiro na promoção de uma educação de qualidade para todos e afirma a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos. É, porém, necessária, para sua efetivação, a implementação de políticas públicas que se destinem à construção e defesa de uma sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social.

Na perspectiva de Sader (2007, p.80), “[...] educar é um ato de formação de consciência [...]” que envolve valores, conhecimentos e, necessariamente, a capacidade de compreensão; de modo que o processo educativo ultrapasse os limites da educação formal e dos espaços escolares, devendo criar condições para que se rompa com a visão alienada e se caminhe em direção à compreensão crítica de si, do mundo e da inter-relação de ambos.

Orientado pela doutrina da proteção integral e da proposta educativa de respeito e promoção dos direitos humanos, o Estado assumiu compromissos com vistas à proteção de crianças e adolescentes, entre os quais está o acolhimento institucional, que se configura como

política pública municipal, embora se reserve espaço para a atuação de Organizações Não Governamentais (ONGs). Essas instituições promovem medidas de proteção à criança e ao adolescente, aplicadas quando eles sofrem ameaças que comprometam sua dignidade ou quando têm seus direitos violados, em conformidade com diversos documentos e legislações que regulam a oferta do serviço.

Apresentadas como serviços de Proteção Social Especial (PSE) de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), as instituições de acolhimento para crianças e adolescentes devem obedecer a diversos documentos normativos, tais como o ECA; o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária; e a Política Nacional de Assistência Social e o Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre o Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças (CONANDA/CNAS, 2008). Também no plano internacional, o Brasil é signatário de convenções como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Convenção Americana Sobre Direitos Humanos, Pacto de San José da Costa Rica (1969), a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil, Diretrizes De Riad (1990), entre outros.

Assim, destaca-se, como uma das iniciativas governamentais que versam sobre a EDH, a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais para Serviços da Proteção Social Especial em Alta Complexidade. Esta preceitua que a organização dos serviços de acolhimento deve se pautar nos princípios dos direitos humanos, ao garantir o respeito às diversidades dentro da instituição, “[...] cujas regras de gestão e de convivência deverão ser construídas de forma participativa e coletiva, a fim de assegurar a autonomia dos usuários, conforme perfis”. É necessário, ainda, como um dos objetivos do serviço, que se favoreça o surgimento e o desenvolvimento de aptidões, capacidades e oportunidades para que os indivíduos façam escolhas com autonomia, especialmente os jovens, e para que se desenvolvam condições para a independência e o autocuidado (BRASIL, 2009, p.31).

Tão importantes como as políticas para o período do acolhimento, são as políticas que se seguem a ele, as quais devem direcionar um olhar atento e cuidado para os jovens que estão prestes a atingir a maioridade e que não mais se enquadrarão no perfil da proteção integral e da permanência nessas instituições. Com base nos estudos de Martinez (2006), Almeida et al. (2007), Silva (2010), Honorato (2011), Vieira (2011), Moreira (2013),

Romanelli (2013), Almeida (2014)³ e na atuação profissional da própria autora, observa-se que a saída dos jovens das instituições nem sempre é precedida por um trabalho que vise ao desenvolvimento da sua autonomia e que os prepare para viver em sociedade, autogerindo responsabilmente sua vida.

Esse fato muito me inquietou, dada a susceptibilidade dos jovens egressos das unidades de acolhimento de João Pessoa/PB a situações de vulnerabilidade com as quais se deparavam a partir do momento em que se desligavam do serviço – por exemplo, ao se confrontarem com o cotidiano de uma coletividade marcada pela desigualdade social que eles, possivelmente, não foram preparados para enfrentar. Rocha (2011, p. 10), então, aponta que:

A discussão da maioridade civil nas instituições de acolhimento geralmente se dá de forma muito amadora e restrita; o debate normalmente acontece quando surge o jovem no fim da adolescência precisando de um encaminhamento especial por não poder retornar a sua família e comunidade ou por não ter família para retornar.

Assim, as questões que motivam a proposta desta pesquisa são: Quais as lembranças sobre a vida em acolhimento institucional? Quais as memórias sobre o trabalho que foi realizado para seu desligamento? As unidades de acolhimento desenvolveram práticas educativas tendo os direitos humanos como princípios? As atividades cotidianas tinham caráter emancipador e promotor de autonomia? O período de acolhimento institucional ofereceu alguma contribuição para a vida dos jovens egressos?

Tais questionamentos incitam-nos à reflexão sobre as práticas educativas que são desenvolvidas nas unidades de acolhimento e poderão indicar se o processo de desligamento do jovem é um trabalho que se inicia desde o momento de seu acolhimento; se ele está preparado para assumir as responsabilidades da vida, não mais sob a tutela do Estado; se ele está pronto para posicionar-se no mundo com autonomia; se ele foi educado com vistas a assumir sua cidadania e a emancipar-se, em sua condição de ser humano detentor de direitos e deveres.

Essas indagações tornam-se fatores que justificam os estudos sobre as situações supramencionadas, os quais visam a avaliações que contribuam para uma melhor apreensão da realidade e, conseqüentemente, a ações apropriadas para a superação de limites e entraves

³ A referência utilizada foi disponibilizada pela autora numa apresentação em *slides* que continha os principais resultados da pesquisa realizada em sua segunda edição. Esse material foi referenciado em conformidade com o material disponibilizado e, atualmente, encontra-se em via de ser finalizado para publicação [ALMEIDA, B. de L. F. (Org.). As instituições de acolhimento de João Pessoa: Avanços e perspectivas pós Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. João Pessoa, 2014].

à consecução dos elementos fundamentais dos direitos humanos no processo educativo. Com efeito, o estudo das memórias já é tema consagrado na área dos direitos humanos, conforme será discutido nos capítulos seguintes.

Com base nas memórias de jovens que passaram pelas unidades de acolhimento de João Pessoa/PB, foram empreendidos esforços para que se compreendesse o cenário, à medida que reflexões e questionamentos eram feitos a propósito das práticas educativas e do trabalho para constituição do sujeito de direitos, à luz da EDH. Como ressalta Carbonari (2014), a EDH é um processo contínuo, uma construção diária que “[...] exige convencimento dos agentes educativos para que a pratiquem, seja como exercício dos próprios direitos humanos no ato educativo, seja como aprendizagem para o exercício dos direitos humanos em quaisquer atos”.

As práticas educativas foram analisadas a partir das categorias de memória testemunhal, emancipação e autonomia, as quais estão ligadas à constituição do sujeito de direitos e referem-se a conceitos que se articularam no processo de análise dos testemunhos dos colaboradores, como explicitado mais detalhadamente no capítulo 4, que trata dos aspectos teórico-metodológicos adotados na pesquisa. A análise foi realizada a partir dos conceitos de Le Goff (2003), Pollak (1982), Barbosa (2007), Gagnebin (2004), Rousso (1998), Freire (1967, 2013), Adorno (1995), Milnitsky-Sapiro e Oliveira (2007), Gulassa (2010a, 2010b), Elage (2010), dentre outros.

O sujeito de direitos pode ser compreendido como um indivíduo imbuído “[...] de pensamentos, percepções, sentimentos, desejos e motivações, cuja existência encontra na convivência com o outro as suas condições fundamentais de realização” (PEQUENO, 2007, p. 189). Assim, a ideia de sujeito não se limita às suas capacidades individuais, o que implica que se pense num sujeito que, na relação com o outro, desenvolve a consciência política e moral e se reconhece como ser social inserido num âmbito sociocultural marcado por valores, leis, instituições e relações de poder. Dessa forma, na medida em que é portador de direitos, também deve cumprir seus deveres (PEQUENO, 2007; RIFIOTIS, 2007), por meio do exercício da cidadania.

A memória, para Rousso (1998, p. 94), “[...] é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação do passado, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional [...]. Seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade [...]”, de modo que ela compõe a identidade dos indivíduos e revela a percepção que eles têm de si e dos outros.

A **memória testemunhal**, como categoria de análise, permite o estudo do tempo presente a partir dos depoimentos de personagens vivos, que podem compartilhar suas experiências e trajetórias de vida, possibilitando a correlação de acontecimentos e, assim, abrindo espaço para análises que extrapolam a mera constatação dos fatos. Mais do que eventos, as memórias falam sobre significados selecionados na lembrança e no esquecimento, servindo, ainda, para fornecer um lugar de pertencimento, uma memória comum (AMORIM, 2012).

A **emancipação** pode ser compreendida tomando-se como base a proposta de Freire (2005). Segundo o autor, o ser humano está em constante processo de mudança e, sendo ator desse processo, tem consciência de seu inacabamento. Por isso, ele tenta superar seus condicionantes históricos, de modo que mesmo os indivíduos mais desfavorecidos e oprimidos, quando organizados coletivamente, podem, por meio do desvelamento crítico da realidade, transformar suas existências concretas, libertando-se daquilo que os oprime, emancipando-se.

A **autonomia** é o amadurecimento do ser para si, é um processo, um vir a ser que se realiza em várias experiências e nas decisões que os indivíduos tomam, desde já desafiados a assumir as consequências do ato de decidir. A autonomia exige, portanto, responsabilidade e é favorecida por meio de uma pedagogia “[...] centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2013, p. 105). O fortalecimento da autonomia é fator decisivo para que o posicionamento do jovem egresso na sociedade se apresente como uma possibilidade positiva de vida independente.

Compreendemos, assim, que um dos caminhos possíveis para que os jovens egressos se identifiquem como sujeitos livres e autônomos é o trabalho que os serviços de acolhimento institucionais (SAIs) têm o dever de proporcionar – a promoção da emancipação e o preparo para o desligamento. Então, as intenções pedagógicas da educação em e para os direitos humanos são fundamentais para que se desvendem as forças que impedem os indivíduos de participarem das decisões que afetam suas vidas, tendo em vista que, a partir do interesse emancipatório e orientado pelo conhecimento, o sujeito questiona o poder como dominação, buscando libertar-se das forças que o oprimem e constitui-se como sujeito empoderado e capaz de transformar, por seus próprios meios, suas circunstâncias.

Portanto, garantir voz a esses jovens é verificar, a partir de suas lentes, se ou como tais unidades cumpriram seu papel educativo e se orientaram pelos princípios da EDH para sua formação, papel que é prescrito nos documentos oficiais. Refletir sobre a

institucionalização de espaços de proteção para crianças e adolescentes, a partir das memórias de jovens egressos, engendra, necessariamente, o questionamento de como esses espaços se configuram como ambiente educativo e que contribuições apresentam para a formação de sujeitos reflexivos, críticos e conscientes dos motivos e situações que os conduziram a esses mesmos espaços, os quais, na pretensão de lhes assegurar direitos fundamentais de proteção integral, violaram outros tantos direitos, como o da permanência em família.

Ferreira (2007) preceitua que a história dos grupos excluídos pode colaborar para o processo de afirmação de identidades e de direitos de cidadania daqueles que foram (e são) excluídos e ocultados da história oficial. Assim, possibilitar aos jovens egressos o exercício do direito de falar resultará também no exercício do direito à memória e, possivelmente, os conduzirá ao seu empoderamento, uma vez que os jovens terão o ensejo de narrar para além de sua posição de vítimas, relatando também como se deu sua inserção na sociedade e que escolhas fizeram na condução de sua própria vida. Considerando, ainda, que, para concretizar-se, a educação em direitos humanos deve permear todos os âmbitos ou ambientes sociais em que ocorrem processos socializadores e educativos, a realidade do acolhimento institucional configura-se como lugar privilegiado para promoção, defesa e luta pela efetivação dos direitos humanos.

Diante disso, este estudo orientou-se pela compreensão de que o espaço do acolhimento institucional, enquanto ambiente educativo, deve ser promotor da cidadania; formar indivíduos capazes de se posicionar criticamente dentro da realidade que lhes é apresentada, a fim de romperem com as estruturas desiguais que organizam a sociedade; constituir sujeitos ativos, inconformados, questionadores e protagonistas, que busquem romper com a situação de negação e violação de direitos que os levou ao acolhimento, afastando-os, portanto, de suas famílias e da convivência comunitária, direito elencado no art. 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

De igual forma, já que o trabalho das unidades é encerrado com a maioria dos jovens, buscou-se, a partir dos relatos, apreender como se deram os primeiros enfrentamentos vividos pelos egressos – desta feita, sem vínculos de proteção institucionais – e, principalmente, qual é a leitura que eles fazem do tempo em que vivenciaram experiências individuais e coletivas nas unidades e quais dessas experiências tinham marcas ou indícios de uma educação em direitos humanos. Também se buscou compreender se a perspectiva dos direitos humanos se fez presente nas unidades e como elas contribuíram (ou contribuem) na vida dos egressos.

Consideramos que a relevância desta pesquisa decorre da busca por se compreender a realidade das políticas públicas que almejam promover a educação em direitos humanos, as quais são direcionadas a crianças e adolescentes que, além de viverem uma fase repleta de contradições, ainda tiveram suas histórias marcadas pela peculiaridade do acolhimento institucional que receberam e seu posterior desligamento da unidade que os abrigara, “devolvendo-os” para a sociedade. Moreira (2013) corrobora essa ideia ao declarar que as questões relacionadas à juventude são fundamentais para o entendimento de diversas questões latentes na sociedade.

Dando prosseguimento a introdução à temática, este trabalho apresenta, em seu segundo capítulo, o referencial teórico-metodológico da pesquisa, a teoria das memórias e o estudo da História Oral, ocasião em que também apresentamos o tipo de pesquisa realizada, as fontes utilizadas, os critérios de inclusão dos colaboradores entrevistados, a análise dos dados etc. No terceiro capítulo, trazemos uma discussão concernente à conquista histórica dos direitos de crianças e adolescentes e à formulação de uma política pública do acolhimento institucional que leve em conta a educação em direitos humanos. No capítulo quatro, aprofundamos o debate sobre o desligamento de adolescentes por maioria e a maneira como foram preparados para a saída, além de discutirmos dados estatísticos e resultados de outras pesquisas que versam acerca do mesmo tema. No capítulo cinco, é apresentada a análise das vozes e memórias dos jovens egressos por maioria. Por fim, nas considerações finais, são feitos apontamentos sobre a temática investigada.

2 SITUANDO O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Durante o desenvolvimento da proposta desta pesquisa, não nos posicionamos como quem pretende descobrir verdades, mas, sim, interpretações da experiência de se viver em acolhimento e ser desligado por maioria. Problematizamos as práticas educativas e o trabalho para constituição do sujeito de direitos no contexto da política pública de acolhimento institucional, a qual deve ser revestida pela educação em e para os direitos humanos.

A partir dos sujeitos que estão do “lado de lá”, em relação aos discursos oficiais, buscou-se não apenas dar voz aos silenciados, mas integrar vozes e versões sobre o fenômeno estudado, uma vez que, embora as memórias e os discursos dos colaboradores tenham, em si mesmos, valor, estão inscritos em um espaço coletivo. Dá-se destaque ao protagonismo dos sujeitos entrevistados na validação final do material elaborado.

Neste capítulo, faremos uma discussão sobre o referencial teórico-metodológico que fundamenta esse trabalho dissertativo, articulando memória e História Oral em seus encontros e desencontros, conexões e distanciamentos, sempre na perspectiva de compreender o significado do acolhimento e pós-acolhimento para jovens egressos de instituições de João Pessoa/PB.

2.1 HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA

Nos tempos modernos, houve um grande despertar com respeito à importante contribuição da oralidade para a narrativa histórica, já que a oralidade permite que se valorizem detalhes que, no texto escrito, seriam marginalizados. O caráter testemunhal da História Oral faz conhecidas experiências íntimas e, geralmente, ignoradas pelas narrativas oficiais. A metodologia da História Oral potencializa, pois, a recuperação de informações sobre acontecimentos vividos que não se encontram registrados em outros tipos de documentos, permitindo que se registrem as histórias testemunhais daqueles que as vivenciaram, malgrado invisibilizados na produção das grandes narrativas.

O principal objeto da oralidade é a memória, que permite que o passado, testemunho do que foi vivido, seja rememorado, conferindo novas possibilidades à escrita da história. A

memória é, para a História Oral, a matéria-prima com a qual se tecem reflexões históricas e teóricas sobre o tema evocado pelas lembranças dos sujeitos, materializando-se por via da oralidade e seu registro escrito. Essa metodologia se destaca no estudo de novos campos e de novos personagens, elegendo, como objeto de estudo, as memórias individuais e/ou coletivas de determinado grupo social.

Os novos campos de pesquisa podem, assim, indicar alternativas para a constituição de políticas públicas que respondam às necessidades da população infantojuvenil ou mesmo para o reordenamento das propostas e práticas dos serviços já existentes. Eles também fortalecem a identidade do grupo e do indivíduo, legitimando seu espaço e voz na construção da história. Pollak (1992, p. 209) defende “[...] que a história tal como a pesquisamos pode ser extremamente rica como produtora de novos temas, de novos objetos e de novas interpretações. A história está se transformando em histórias, histórias parciais e plurais, até mesmo sob o aspecto da cronologia”.

François (1998), ainda, situa a História Oral como uma abordagem inovadora, que dispensa atenção aos silenciados e excluídos da história e retrata a história da vida privada, cotidiana e local. De acordo com Lozano (1998, p.16), “[...] a História Oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na visão e versão que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais”. Assim, os depoimentos de sujeitos situados historicamente em um dado contexto podem revelar fatos conhecidos com distanciamento. Portanto, a partir das vozes dos que viveram determinados fatos, podemos conhecer a dimensão subjetiva implicada nas experiências narradas.

Destarte, a história é movimento, de maneira que os fatos do passado, por estarem imbricados junto com as experiências do presente, precisam ser compreendidos a partir de amplas perspectivas. Sendo o passado indestrutível e parte da nossa própria identidade, a memória é importante por ser lembrete dos fios que ligam o passado ao presente, bem como por conferir lugar para os considerados perdedores e excluídos pela história oficial. É preciso conhecer o outro lado da história e conceder espaço para que essas outras histórias sejam contadas.

Portanto, dar voz às vítimas de quaisquer sistemas que violam ou negam direitos é uma forma de possibilitar que a dor do outro seja conhecida, refletida, questionada e combatida, pois todos estão sujeitos a viverem situações análogas. A voz desses sujeitos pode ser tomada como ponto de partida para a tarefa compartilhada de prevenção do não retorno. Rememorar implica que

[...] o passado deixa sua condição de coisa morta, de estagnação putrefada da história, de obscuridade do tempo, na retificação em que jazem os fatos, para se tornar a fonte ativa de construção de perspectivas e alternativas, estoque para o imaginário social democrático e politicamente responsável. [...] O outro passado se torna personagem ativo da história escrita para o outro do futuro; em diálogo, ainda que tácito, o outro do passado interfere pela cidadania do outro do futuro. O mediador é exatamente a consciência que os atores presentes podem dar à intergeracionalidade da memória. Se os horizontes da ética estão sempre dados pelos horizontes da histórica, o exercício da memória é um combate aberto à tendência à amnésia (BITTAR, 2014, p. 231).

Portanto, opondo-se à tendência da modernidade, que privilegia, como o preço do progresso, o esquecimento do passado e a morte da história e do sujeito, articulam-se fortes movimentos impulsionados pela vontade de recordar. Nas sociedades contemporâneas, as memórias são fundamentais para a reconstituição das democracias, à medida que se incorporam aos processos sociais e atendem às demandas coletivas pela compreensão de que os grupos sem memórias podem ser manipulados mais facilmente ou afastados dos processos participativos de organização da sociedade.

Contudo, quando se fala sobre a reconstituição das memórias, é importante reconhecer que “recordar não é um fim em si mesmo nem um valor supremo. Podem existir diferentes formas de esquecimento que sejam saudáveis assim como lembranças doentes” (DORNELLES, 2014, p. 216). Devem ser trazidas, então, para o presente as vozes dos que foram silenciados com a finalidade de se buscar a verdade ou uma parcela da verdade que não tenha sido revelada nos discursos oficiais. As memórias não devem, pois, ser usadas ~~como~~ enquanto instrumento de saudosismo, mas, sim, como uma releitura da história, que pode revelar os erros cometidos e nos incentivar a não os repetir.

Para Iglesias (2011, p.108, tradução nossa), a memória está em constante evolução e sujeita aos movimentos de esquecimento e recordação:

No entanto, falar de memória é referir-se a memórias diversas e muitas vezes conflitantes, é confrontá-la com a recordação e com a construção oficial das memórias institucionalizadas e é, ao mesmo tempo, estabelecer culturas de memórias sociais, históricas e individuais.

Delgado (2010) afirma que a história e a memória funcionam como antídotos do esquecimento, e é, então, importante recuperar as vozes dos sujeitos; pois, a partir delas, pode-se proceder ao entrecruzamento dos tempos históricos, haja vista que os testemunhos individuais revelam muito sobre comunidades específicas, além de conservarem a identidade dos sujeitos. A rememoração se contrapõe, então, ao desenraizamento que o mundo moderno, em sua permanente transformação e temporalidade frenética, provoca.

[...] A metodologia da História Oral, que, sendo uma produção intelectual, orienta para a produção de narrativas históricas, contribui para evitar o esquecimento e para se registrar múltiplas visões sobre o que passou. Nesse sentido, além de contribuir para a construção/reconstrução de identidades, a “História Oral” também empreende um esforço voltado para a expressão da pluralidade de visões inerentes à vida coletiva (DELGADO, 2010, p.50).

A História Oral é uma possibilidade de se conhecer mais a história de um dado fenômeno ou tempo, permitindo que as experiências individuais sejam reconsideradas e validadas como contribuição importante para o entendimento de acontecimentos coletivos e da história em si. As versões das testemunhas, embora surjam de experiências individuais, estão circunscritas num âmbito coletivo, cuja conjuntura social, econômica, política e cultural orienta a leitura da experiência vivida e narrada. Além disso, a experiência individual pode ser representativa de um grupo.

A História Oral tem foco no estudo de temas contemporâneos que tenham ocorrido num passado não tão distante, de modo que, por meio da evocação e estímulo das lembranças, as testemunhas sejam capazes de acessar as memórias (ALBERTI, 1990; MIRANDA, 2014). Portanto, a História Oral é

[...] um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1990, p. 52).

Assim, a História Oral se apresenta como possibilidade de democratização da escrita da história, pois permite o surgimento de novas versões, contadas por vozes múltiplas e por diferentes narradores. Nas sociedades orais, a tradição preceitua que seja transmitido às novas gerações tudo o que for considerado importante para o funcionamento de suas instituições, para a compreensão dos papéis sociais e para a preservação dos direitos e deveres de cada um; ao passo que, nas sociedades que adotaram a escrita, apenas as memórias menos importantes são legadas à tradição (FREITAS, 2006).

Discordamos, porém, da afirmação de que as memórias menos importantes são transmitidas como legado nas sociedades que se utilizam da escrita; visto que todas as memórias têm importância, à medida que retratam uma época, uma realidade e um contexto a partir da leitura de um indivíduo, um sujeito em dignidade. Por outro lado, podemos pensar que, no decorrer da história, as memórias que se perpetuam são as deliberadamente selecionadas, em um processo que, invariavelmente, exclui muitos atores sociais, que são

privados de produzir e registrar as grandes narrativas ou simplesmente não são reconhecidos como indivíduos cujas contribuições são relevantes.

Em contrapartida, promovendo a construção e afirmação de identidades, as culturas que conseguem cultivar a memória comum se fortalecem e perpetuam-se na história, impondo, não raramente, suas próprias memórias a todos e tornando-as oficiais, de tal forma que grupos minoritários são impedidos de recordar. Com a prescrição do silêncio, aqueles que muito têm a dizer buscam, sem esperança, identidade na história, mas “são os invisíveis de sempre, que buscam em vão seus rostos em espelho obrigatório. Eles não estão” (IGLESIAS, 2011, p.110, tradução nossa).

Proposta de contra-história, a História Oral, conforme Trebitsch (1994, p. 23), é a “história vista de baixo, história do local e do comunitário, história dos humildes e dos sem-história, tira do esquecimento aquilo que a história oficial sepultou [...]”; porquanto busca reconciliar o saber e o povo, adotando a trilogia “revolução, memória e oralidade” promovendo a democratização da história, uma vez devolvida a palavra ao povo.

Diferentes técnicas de entrevista podem ser empregadas pela História Oral, para se dar voz a sujeitos invisíveis, que constituirão e preservarão, por meio da singularidade de seus depoimentos, a memória coletiva. O procedimento metodológico pode conduzir os entrevistados a contarem relatos biográficos, trajetórias de vida, história do tempo presente etc. Neste estudo, elegeu-se a História Oral temática, de maneira que as entrevistas foram realizadas com um grupo específico e sobre um assunto peculiar. Essa escolha permitiu que os entrevistados se referissem a experiências e processos específicos que eles vivenciaram ou testemunharam num passado recente. Na entrevista temática, o sujeito entrevistado versa acerca de um tema escolhido, o qual, sendo, então, extraído da trajetória de vida mais ampla, torna-se o objeto da entrevista (ALBERTI, 2005; FREITAS, 2006; GONÇALVES; LISBOA, 2007; DELGADO, 2010).

Freitas (2006) salienta que, embora a entrevista temática tenha caráter de depoimento, ela não abrange a totalidade das experiências de vida do sujeito, pois tem como foco as vivências de uma época e um contexto determinado. A autora também esclarece que os relatos podem indicar divergências, convergências e evidências de uma memória coletiva. É, então, imperativo que o pesquisador coteje os depoimentos coletados com outras fontes de pesquisa, para que seja capaz de empreender uma acurada análise do material obtido.

Dessa forma, os jovens entrevistados foram convidados a compartilhar suas lembranças e memórias sobre a experiência de viver em acolhimento institucional, as práticas educativas das quais participaram e a preparação do desligamento por maioria. A partir

dos discursos dos jovens e dos processos de medida protetiva consultados no juizado da infância, foi possível investigar indícios de práticas educativas orientadas pela EDH. O cruzamento dos depoimentos com os documentos oficiais foi realizado com o propósito de analisar os registros que os profissionais do juizado, e, notadamente, dos SAIS fizeram em termos do investimento educativo, profissional e na formação de sujeitos de direitos autônomos e protagonistas no cotidiano do acolhimento, além dos encaminhamentos dados na ocasião do desligamento dos jovens.

Portanto, a metodologia da História Oral tem sua principal fonte de informação nas memórias, nos depoimentos e nos testemunhos, os quais, porém, podem ser comparados com outras fontes que tratem do tema investigado. É preciso compreender, pois, que a História Oral não é uma teoria, mas, sim, uma orientação metodológica para o desenvolvimento da pesquisa, sobretudo no trato com as memórias. Matos (2011, p. 101) faz uma importante consideração:

A fonte oral pode não ser um dado precioso, mas possui dados que, às vezes, um documento escrito não possui. Ela se impõe como primordial para a compreensão e estudo do tempo presente, pois através dela podemos conhecer os sonhos, anseios, crenças e lembranças do passado de pessoas anônimas, simples, sem nenhum status político ou econômico, mas que viveram os acontecimentos de sua época.

O estudo das memórias possibilita compreender fenômenos e práticas sociais numa dimensão mais ampla do que aquelas em que operam as narrativas oficiais, além de viabilizar que se reelaborem as relações entre passado, presente e futuro, tornando possível que se compreenda a dinâmica da sociedade e se redefinam valores, com vistas a um futuro melhor. Relacionando o contexto da ditadura militar brasileira com a necessidade de se elucidar aquilo que ficou nos planos do inconsciente, do obscuro, do irracional ou da censura, Barbosa (2007, p.157) assevera que “[...] as experiências negativas são um instrumento útil à redefinição de valores” e que, por isso, as memórias, como registros de fatos ou acontecimentos históricos, precisam ser resgatadas e reveladas, a fim de se superar a alienação e desconhecimento do passado.

Assim, conhecer as experiências passadas de violação dos direitos mais fundamentais da humanidade viabiliza a reflexão e a redefinição de valores e dos caminhos que a sociedade escolheu trilhar. Com essa perspectiva, buscamos tecer, a partir da análise das memórias e narrativas dos jovens egressos, apontamentos para a melhoria da política pública do acolhimento institucional.

Atualmente, a memória (ou o ato de lembrar) estabelece uma ligação com o passado, embora não esteja embebida em saudosismo. O revisitar o passado é feito pelo olhar crítico de quem reflete sobre a dura e necessária luta pelo reconhecimento e garantia dos direitos que, outrora, foram violentamente negados ou violados. A rememoração é, ademais, uma forma de compreender melhor fenômenos vividos, que, não necessariamente, revelam violações de direitos. Tal exercício é uma apropriação do passado no presente, uma superação da cultura do esquecimento e um comprometimento com o futuro. Ao conferir legitimidade e visibilidade aos atores sociais, a memória constitui-se objeto de poder que viabiliza a libertação dos indivíduos e a sua autoafirmação.

No percurso desta pesquisa, observamos que os jovens entrevistados encararam o convite de revisitar suas memórias sobre o acolhimento institucional como um desafio ambíguo. Por um lado, alguns dos jovens relataram a dificuldade de lembrar ou mesmo narrar aspectos de seus históricos familiares ou mesmo de experiências do acolhimento. Sob os aspectos por eles exaltados como positivos, estava a gratidão pela oportunidade de compartilhar fragmentos de suas histórias, que até então não haviam tido a oportunidade de compartilhar e serem ouvidos. Tal experiência pareceu representar a libertação de um passado silenciado e o reconhecimento de seus protagonismos nas próprias histórias.

Portanto, a memória não é um fenômeno estático, preso ao passado e morto. Ela é, antes, informação viva de uma experiência passada que ainda ecoa no presente e confere identidade e sentido à existência de uma pessoa. Dolorosas ou não, as memórias contribuem para o desvelamento de histórias quicá desconhecidas ou nunca ouvidas, assim como para o enriquecimento do fazer na sociedade, enfatizando a redefinição de valores e trajetórias.

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está e permanente evolução, aberta à dialética das lembranças e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações [...] A memória é um fenômeno sempre atual, um ele vivido no eterno presente [...] ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada (NORA, 1993, p. 9).

Dada a complexidade do estudo das memórias, o pesquisador precisa estar atento ao contexto ao qual elas remontam e aos movimentos, conscientes ou não, de lembrança e esquecimento, em que até mesmo os silêncios podem ser reveladores de grandes significados. É preciso compreender que, ao lembrar ou visualizar mentalmente uma cena ou uma imagem da experiência vivida, o sujeito tentará expressar em palavras algo que lhe é particular, de modo que a narrativa pode não comunicar, integralmente, a complexidade da experiência.

Índices de um sentimento de identidade, as memórias negociam os sentidos da imagem que o indivíduo tem de si e a imagem que ele constrói e projeta para si próprio e para os outros, e essa reconstrução de si é um processo contínuo, ao longo do qual são travados conflitos morais, éticos e políticos, prevalecendo, ao final, aquilo que se deseja lembrar. Segundo Carvalho, Barbosa e Santos (2014), a memória é seletiva tal como a história, em que os historiadores selecionam os fatos e analisam os vestígios de um evento que julgam relevante para o recorte histórico que elegeram. Em falta ou em abundância, as memórias correspondem aos fenômenos de lembrança e esquecimento voluntário ou involuntário.

Quando coletivas, as memórias apresentam-se como instrumento e objeto de poder, integrando as grandes questões da sociedade e determinando as relações entre as classes dominantes e as dominadas, as quais lutam pelo poder, pela vida e pela sobrevivência. As memórias funcionam como um lembrete para o não esquecimento e para a não reedição da negação de direitos ou omissão do Estado e sociedade diante da sua violação. “[...] O retorno é evitado por uma ação positiva de engajamento dos atores sociais. Isso significa que somos capazes de transformar o passado, positivamente, ressignificando-o na forma como agimos prospectivamente” (BITTAR, 2014, p. 230).

Os testemunhos das vítimas dos regimes ditatoriais latino-americanos das décadas de 1960 e 1970 foram decisivos para a publicização das situações de violação estatal de direitos e para a constituição dos processos de redemocratização. A importância da memória foi oficialmente reconhecida no Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3) (BRASIL, 2010), que possui um eixo específico que trata do direito à memória e à verdade. De modo semelhante, os testemunhos dos jovens egressos das unidades de acolhimento podem reorientar a maneira como a institucionalização é aplicada.

Portanto, a tarefa de “lembrar, desvendar e esclarecer são anseios da cidadania, afinal somos aquilo que lembramos, não para alimentar o ódio e a raiva, mas para criar uma racionalidade capaz de sublimar a tragédia que é a bestialidade da violência” (BARBOSA, 2007, p.167). É necessária uma proposta educativa que caminhe ao lado do resgate das memórias, além de uma conscientização da sociedade sobre os objetivos pelos quais se trabalha o resgate das memórias, inculcando nela o nunca mais e evitando que ela reaja com revolta, ódio, vingança ou indiferença.

De acordo com a proposta de resistência e ruptura, a memória, como processo educativo imprescindível para o não retorno à barbárie, continua a ser consolidada por ação de movimentos sociais, conquanto permaneça enfrentando as forças políticas que buscam inviabilizá-la. Trazer à tona as memórias e a fala daqueles que representam a parcela da

população que mais enfrenta as forças do Estado opressor é, por certo, inconveniente para os atores que organizam e executam as políticas públicas, sejam elas quais forem. Por que, então, se garantiria, na prática, oportunidades aos que são mantidos distante das esferas de participação política? Por que se promoveria o empoderamento daqueles que têm tanto a denunciar sobre as arbitrariedades do Estado?

Certamente, é necessário o reconhecimento formal – por leis, pactos e normas – da participação política de todos os atores sociais, mas a lacuna entre a formalização oficial e o gozo efetivo do direito continua a ser o foco de embates. O exercício da memória põe fim ao esquecimento e ao sigilo e anuncia a emergência do testemunho, transpondo as experiências vividas no âmbito privado ou individual para o público, de modo que as dimensões éticas, políticas e sociais das experiências vividas sejam preservadas e compreendidas dentro de um contexto histórico.

Conforme a perspectiva de Dornelles (2014), o direito à memória aponta para a verdade, conferindo voz e visibilidade àqueles que foram vitimados pela violação de direitos, enquanto que o seu oposto, o silêncio e o conseqüente esquecimento, contribui para a impunidade e potencializa a naturalização contínua da violação de direitos e da negação da alteridade humana. Assim, nesta pesquisa, a evocação das memórias dos jovens egressos das unidades de acolhimento institucional de João Pessoa/PB tenciona conferir-lhes o espaço legítimo para que façam ecoar a voz reveladora das lembranças que retratam uma cultura institucional, sob um ponto de vista particular ou coletivo.

Sob o manto da doutrina da proteção integral formalizada pelo ECA (BRASIL, 1990), a cultura historicamente enraizada nas práticas cotidianas da institucionalização pode, ainda, perpetrar severas intervenções nas vidas dos acolhidos, tidos como objetos de interdição, contenção e disciplinamento. Essa indagação é a inquietação que fomenta o interesse pela temática.

É importante reconhecer que os direitos de crianças e adolescentes são resultado de penosas conquistas históricas e da superação, sobretudo no âmbito legislativo, de concepções e práticas acentuadas de violação da sua dignidade humana, em épocas nas quais o infanticídio, o abandono, o trabalho escravo, a exploração, a punição e a segregação eram legitimados pela omissão ou deferimento do Estado. Dornelles (2014, p. 213) afirma que “[...] toda violência oculta um poder mimético, uma capacidade de repetição, que tem como pré-condição o esquecimento e requer o silêncio”.

A partir das memórias dos jovens egressos, como alternativa à compreensão das práticas educacionais desenvolvidas nas entidades de acolhimento, para além dos registros

dos documentos oficiais, esta dissertação é uma tentativa de dar visibilidade a esses atores sociais e repensar a política pública do acolhimento institucional, para que sejam formuladas novas maneiras de se garantir a inserção dos egressos na sociedade como protagonistas, e não como vítimas silenciosas que entram e saem das entidades de acolhimento sem nada para falar.

Buscamos, neste estudo, nortear-nos pela compreensão da “[...] memória como direito humano e instrumento social, que, aliada à EDH, é capaz de fortalecer os sujeitos para relembrar o passado de violações de direitos, refletir o presente e inscrever o futuro, contribuindo para a justiça e para a paz social” (CARVALHO; BARBOSA; SANTOS, 2014).

Trabalhar com a memória de jovens que passaram pela experiência de viver em Unidades de Acolhimento no município de João Pessoa e que, atualmente, se encontram inseridos na sociedade – seja em seus territórios de origem, seja em espaços diferentes daqueles onde viviam antes de ingressarem nas Unidades – pode revelar-nos elementos importantes do cotidiano dessas instituições, além de dar visibilidade a elementos que estejam ou não de acordo com as prescrições definidas em documentos oficiais que estabelecem a necessidade de vinculação de processos educativos – escolares ou não – com os Direitos Humanos. Seja como for, a melhor maneira de se conhecerem esses indicativos é através da fala daqueles que viveram uma etapa de suas vidas sob as medidas de acolhimento.

2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Considerando a pesquisa científica como uma forma de organizar o conhecimento sobre as problemáticas sociais, esta dissertação tem caráter qualitativo, na medida em que buscou, por meio do contato direto e interativo entre os colaboradores e a pesquisadora, descrever e compreender as práticas educativas e a construção de sujeitos de direitos a partir da perspectiva dos jovens egressos que foram desligados por maioria. Para Godoy (1995), é importante que o pesquisador vá a campo captar o fenômeno onde ele ocorre e que considere todos os pontos de vista relevantes, pois os vários tipos de dados coletados e analisados contribuem para o entendimento da dinâmica do objeto ou do fenômeno estudado.

Trabalhamos, nesta pesquisa, com dois tipos de fontes: as escritas (documentais, bibliográficas e legais) e as orais, que consistem nos testemunhos e narrativas colhidos em

entrevistas semiestruturadas e organizadas com base nos procedimentos da História Oral. Quanto ao uso de mais de uma fonte histórica, Lombardi (2004, p. 156) assevera que

É importante não recorrer a uma única fonte, mas sim confrontar várias fontes que dialoguem com o problema de investigação e que possibilitem (ou não) que se dê conta de explicar e analisar o objeto investigado. Considerando-se que as fontes são testemunhos que possibilitam entender o mundo e a vida dos homens, todos os tipos de fontes são válidas.

A pesquisa documental constitui uma rica fonte de dados, uma vez que se configura como “[...] o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p. 21). Assim, a pesquisa documental enriquece as discussões, visto que pode revelar contradições entre o discurso registrado pelos profissionais das instituições de acolhimento e as narrativas dos jovens egressos.

Em um levantamento preliminar realizado junto à equipe do Setor de Acolhimento da 1ª Vara da Infância e Juventude da Capital, no dia 03 de Julho de 2015, constatou-se o desligamento por maioria de 17 jovens: um em 2010; seis em 2011; dois em 2012; quatro em 2013; três em 2014; e um em 2015, até a data do levantamento. Esses dados revelam, além da existência de uma demanda por orientação para os jovens egressos, a sua distribuição temporal.

Os processos de acolhimento institucional, que ficam arquivados nos cartórios na 1ª Vara da Infância e Juventude de João Pessoa/PB, foram as fontes escritas das quais fizemos uso. Inicialmente, abrimos, nessa mesma vara, um processo formal, no dia 04 de setembro de 2015, sob o N°0001786-68.2015.815.2004, e obtivemos autorização do juiz titular para consultar os processos dos jovens desligados por maioria entre os anos de 2010 e 2015. O recorte temporal pretendeu contemplar os indivíduos desligados desde a implantação das Guias de Acolhimento e de Desligamento, emitidas pelo *site* do Conselho Nacional de Justiça; posto que, com a inauguração desse sistema, ficaram mais organizados o fluxo, a formalização e o controle da entrada e saída de crianças e adolescentes das instituições de acolhimento.

Antes de 2010, o controle dos acolhimentos e desligamentos era feito por meio de ofícios enviados pelo juizado da infância para as casas de acolhimento, os quais eram, então, juntados aos processos de cada criança e adolescente. Não havia, portanto, um registro específico desse fluxo, de modo que a identificação dos casos de desligamento por maioria era intrincada, dado o grande número de processos arquivados.

A implantação do ECA (BRASIL, 1990, art. 101 §3º) se dá, pois, a passos lentos, porquanto foi somente 20 anos depois de sua promulgação que o juizado de João Pessoa/PB conseguiu formalizar e ter mais controle sobre a emissão e guarda das Guias de Acolhimento e Desligamento. Ainda assim, notam-se inconsistências no arquivamento das guias, entre as quais não se acharam as de quatro dos jovens entrevistados.

Participaram da pesquisa jovens que, entre os anos de 2010 a 2015, foram desligados de instituições de acolhimento de João Pessoa/PB pelo critério da maioria, que residiam na própria capital, não apresentavam distúrbios mentais ou cognitivos que inviabilizassem a realização da entrevista e que, aceitando participar voluntariamente da pesquisa, permitissem a gravação da entrevista em áudio.

Mediante o aval prévio dos colaboradores, a consulta aos seus processos se seguiu ao primeiro encontro, em que os jovens foram informados da importância de se verificarem as informações registradas nos processos, as quais contribuiriam para a compreensão do fenômeno estudado e enriqueceriam a entrevista devolutiva, solucionando dúvidas e confirmando datas, por exemplo. Nos processos, averiguaram-se os registros dos motivos do acolhimento institucional e sua relação com a permanência dos adolescentes no serviço; o trabalho educativo desenvolvido pelos profissionais durante a permanência dos acolhidos na instituição; os encaminhamentos que lhes foram dados na ocasião de seu desligamento e o acompanhamento dispensado a eles nos meses seguintes ao desligamento.

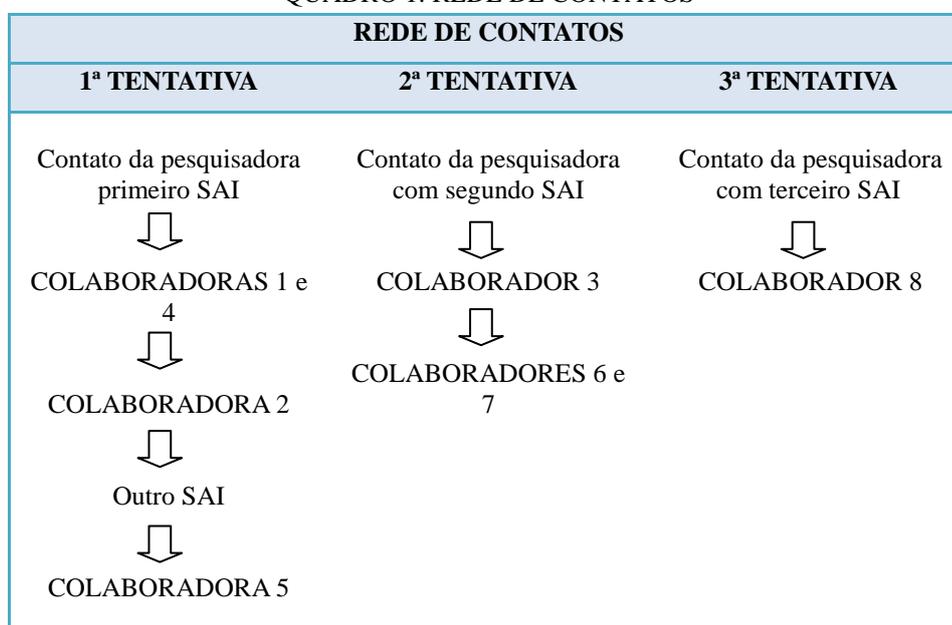
A partir do levantamento preliminar realizado em 03 de Julho de 2015, localizamos e contatamos, por telefone, apenas quatro jovens, três dos quais participaram da pesquisa. O outro jovem com quem entramos em contato, apesar de ter aceitado colaborar com a pesquisa, não conseguiu disponibilizar uma data para o encontro. Foram localizados ainda dois jovens cujas guias não tinham sido identificadas, porém, por terem transtorno mental e déficit cognitivo, não atenderam os critérios para participação na pesquisa.

Os outros 13 jovens que, inicialmente, identificáramos no levantamento não foram localizados, pois os números dos telefones deles ou de seus familiares não mais existiam ou estavam desatualizados. Nem mesmo a equipe das últimas instituições por onde eles haviam passado mantinha contato com eles, de maneira que não puderam participar da pesquisa. Segundo os procedimentos da História Oral, a rede de contatos funciona como um indicativo do modo de se articularem as entrevistas e de se estabelecerem os parâmetros para que o pesquisador defina quem participará da pesquisa. Meihy (1996) destaca que, ainda que seja eleita a maneira de se lidar com a rede de contatos, outras redes poderão ser formadas no

andamento da pesquisa, contanto que sejam observados os critérios estabelecidos no projeto inicial.

Assim, a princípio, definimos que a primeira entrevista ocorreria mediante a indicação, por parte da equipe de um Serviço de Acolhimento Institucional (SAI), de um jovem desligado por maioria que aceitasse, voluntariamente, participar da pesquisa e autorizasse que seu contato telefônico nos fosse informado. Esperava-se, então, que o jovem indicado nos recomendasse outro. No entanto, a rede de contatos não se desenvolveu como desejávamos. Entramos em contato, em seguida, com outros dois SAIs, para que obtivéssemos indicações de mais jovens desligados por maioria, como pode ser observado na Quadro 1:

QUADRO 1: REDE DE CONTATOS



Definido o recorte temporal, colaboraram para esta pesquisa oito jovens egressos, quatro dos quais foram desligados no ano de 2013, três, em 2014, e um, em 2015. Quatro eram do sexo feminino, e quatro, do sexo masculino. Três tinham 19 anos de idade, quatro tinham 20 anos, e um tinha 21 anos. A enumeração dos colaboradores foi feita conforme a sequência da primeira entrevista e de acordo com os colaboradores. Suas identidades foram mantidas em sigilo, para que se sentissem à vontade para compartilhar as memórias e experiências vivenciadas nas instituições de acolhimento. Em virtude da possível repercussão que a presente pesquisa terá nos órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da cidade de João Pessoa/PB e do vínculo que alguns dos jovens mantêm com os profissionais das instituições, não se deseja expô-los a situações possivelmente constrangedoras.

Optou-se, ainda, por não identificar nominalmente os SAIs aos quais os jovens se referiram, a fim de se preservarem suas identidades. Os nomes das pessoas mencionadas nas entrevistas foram substituídos pelos nomes dos cargos que elas ocupavam nos SAIs e destacados em negrito. Quanto ao tipo de SAI, os nomes das instituições governamentais foram substituídos pelo termo “abrigo”⁴, e indicou-se, entre parênteses, se remontávamos a uma ONG ou unidade governamental (gov).

A rede de contatos foi interrompida pela saturação dos dados, que, para Marre (1991), é indicada pelo esgotamento de informações relevantes para a pesquisa, ou seja, quando elas começam a se tornar repetitivas. No total, sete processos foram consultados, pois o acesso a um deles não foi possível, já que, após o desligamento de um dos jovens, seu processo foi devolvido, como carta precatória, para a comarca de origem.

Para a realização das entrevistas, foram observados todos os critérios éticos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, apresentou-se aos entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), que expõe os benefícios esperados e os riscos previsíveis, e a Carta de Cessão Sobre Depoimentos Orais (Apêndice D). O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UFPB – a fim de se resguardarem todos os procedimentos éticos e formais exigidos das pesquisas com seres humanos – e aprovado no dia 24 de setembro de 2015.

Deferidas as necessárias aprovações, fizemos contato telefônico com a primeira colaboradora, explicando-lhe os objetivos da pesquisa e a maneira de participação. Propusemos, então, que os encontros se dessem em locais neutros, reservados e que reunissem boas condições para a realização da entrevista e sua gravação em áudio. Os colaboradores escolheram locais como o do seu trabalho, a sua própria residência ou *shopping centers*.

Quatro dos jovens entrevistados, interessantemente, manifestaram o desejo de ser entrevistados nos SAIs de onde saíram após atingirem a maioridade. Com a devida autorização dos coordenadores dessas casas, as entrevistas foram realizadas em salas fechadas, sem a presença de outras pessoas. Garantimos aos jovens, não obstante o local elegido para a entrevista, que ela não seria diretamente divulgada para os SAIs, assim como a sua identidade ou as equipes e colegas mencionados; de modo que poderiam se sentir à vontade para relatar o que desejassem.

⁴ Na discussão dos resultados desta pesquisa, o termo “abrigo” será utilizado com o sentido de modalidade institucional, segundo a definição que se acha nas Orientações Técnicas de Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009, p. 63).

Interessante observar o lugar simbólico das instituições e a multiplicidade de representações que podem assumir para os jovens que a escolheram como lugar de encontro para as entrevistas. Ao retornar para o SAI, o jovem pode estar comunicando que lá se sente seguro para falar; que o próprio processo de voltar e relembrar já remete ao empoderamento ou ganho de autonomia ou mesmo que há ainda uma necessidade de se adaptar, de um modo que talvez ainda não sinta que conseguiu fora desses espaços. Sendo rica e inalcançável essa significação, o método de relembrar apresenta-se como proposta pedagógica, de modo que oportuniza a percepção do que ficou para trás, das continuidades e das projeções para o futuro, convidando o jovem a refletir sobre vivências e aprendizagens, o que poderá remeter à compreensão do sujeito de direitos ou a sua negação.

A Quadro 3 demonstra as datas dos encontros para realização das primeiras entrevistas e as datas das entrevistas devolutivas. Não foi possível que estas acontecessem depois de transcorrido, no máximo, um mês desde o primeiro encontro, devido à indisponibilidade dos jovens entrevistados. Na maioria dos casos, diversas datas foram agendadas para que a entrevista devolutiva ocorresse, mas os próprios jovens, por questões pessoais, desmarcaram-nas, e novas datas foram, assim, agendadas.

A entrevista devolutiva com a colaboradora 1, outrossim, não foi realizada, pois os dois contatos telefônicos que ela nos havia fornecido foram desabilitados, e, até a data de entrega da pesquisa, não se conseguiu contatá-la nem mesmo através das redes sociais. Ela, no entanto, já assinara documentos que autorizavam a utilização dos dados coletados em sua entrevista.

QUADRO 2: DATAS DAS ENTREVISTAS

COLABORADORES	PRIMEIRA ENTREVISTA	ENTREVISTA DEVOLUTIVA
1	10/nov/2015	-
2	10/nov/2015	27/jan/2016
3	04/dez/2015	22/jan/2016
4	17/dez/2015	29/jan/2016
5	19/jan/2016	24/mar/2016
6	22/jan/2016	27/abr/2016
7	29/jan/2016	06/abr/2016
8	22/fev/2016	16/abr/2016

As memórias foram dialogadas, de modo que o roteiro de entrevista contribuiu para direcionar a temática investigada, não se constituindo em uma estrutura rígida a ser seguida.

As entrevistas foram gravadas com equipamento de áudio, de acordo com a técnica da História Oral, e, posteriormente, transcritas e textualizadas⁵. Em seguida, foi agendado o segundo encontro com o entrevistado, para que ele avaliasse o conteúdo, fizesse os ajustes e os aprovasse, mediante a assinatura da Carta de Cessão Sobre Depoimentos Oraís, documento devidamente arquivado pela pesquisadora.

Ainda que a metodologia principal deste estudo, utilizando-se das memórias dos jovens egressos, seja a História Oral, é importante conhecer, com certa profundidade, o estado dos estudos relativos à temática que pesquisamos, a fim de melhor conduzirmos as entrevistas. Assim, desenvolvemos estudos bibliográficos acerca dos direitos humanos; políticas públicas em educação em direitos humanos; memórias; políticas de acolhimento institucional e desligamento de jovens; jovens egressos dos sistemas de acolhimento institucional; emancipação e formação para a cidadania; construção de sujeitos de direitos etc.

As fontes orais têm sido amplamente utilizadas por pesquisadores que se dedicam a investigar processos históricos recentes ou a resgatar acontecimentos que têm sido esquecidos. Intimamente vinculada à história do tempo presente, a História Oral, empreendendo estudos sobre memórias e o seu potencial como testemunhos, é peculiarmente afeita à verdade, pois se baseia no discurso daqueles que viveram os episódios estudados, inscrevendo, no relato historiográfico, vozes múltiplas e silenciadas (FICO, 2012; ROVAI, 2013).

O estudo das memórias dos jovens egressos, ao se lhes permitir revisitar os processos educativos que vivenciaram nos anos de acolhimento e as experiências que antecederam e sucederam o seu desligamento por maioridade, concede-lhes o empoderamento de sua própria história, a qual, embora se desenrole já sem a guarda dos serviços de acolhimento, traz as marcas do período de institucionalização, assim como as escolhas que eles passaram a fazer quando atingiram a maioridade.

As entrevistas foram direcionadas segundo os objetivos da pesquisa e orientadas pelas leituras que fizemos. A História Oral produzida pelos participantes foi construída a partir de entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro temático direcionou as narrativas e reconstituição das memórias, embora toda a riqueza de narrativas e silêncios não se tenham limitado a uma estrutura rígida.

⁵ A textualização é uma etapa da transcrição em que as perguntas são suprimidas e o texto passa a ser predominantemente do narrador, havendo também, a supressão de partículas repetitivas, sem valor analítico, com fins de possibilitar uma melhor compreensão da narrativa (MEIHY, 1996; SILVA; BARROS, 2010).

De posse dos testemunhos orais e das memórias dos participantes, procedemos, amparados pela fundamentação teórica, à análise do material coletado, discutindo se o papel educacional desempenhado pelas instituições de acolhimento está de acordo com as prerrogativas legais, segundo as quais é necessário que esses espaços contribuam para a formação de sujeitos de direitos, cidadãos emancipados e detentores de posturas críticas na sociedade. Em vista da riqueza das falas dos jovens egressos, as categorias por meio das quais lidamos com os dados, foram orientadas pela análise do discurso de Foucault (2012), para quem o discurso não apenas traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas diz respeito àquilo pelo que se luta, apontando para o poder a que aspiramos.

Com essa afirmação, o autor tinha em mente a supressão do direito à fala e ao discurso da qual são vítimas alguns sujeitos, que, quando autorizados a romper o silêncio, ainda o fazem dentro dos limites da censura e sob a interdição de determinados temas, como se suas falas ameaçassem a ordem imposta e devessem, pois, ser silenciadas. Não pretendemos buscar um sentido oculto nas narrativas dos jovens egressos, mas, sim, tentar compreender o fenômeno estudado a partir das palavras, do próprio discurso.

Analisar as memórias e discursos dos jovens egressos com base em Foucault amplia a compreensão de como as relações de poder se estabelecem na cultura institucional. Visto que o próprio discurso está subordinado a relações de poder, a História Oral visa a assegurar a sujeitos invisibilizados o direito de participação na produção, registro e compreensão da história.

Como afirma Foucault (2012, p. 25), “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. Os sujeitos podem, então, ser compreendidos como estando em constante movimento, como um vir a ser permanente, de forma que os sentidos por eles produzidos são únicos. Discurso, memórias e produção de sentidos são tratados, nesta pesquisa, como construções contínuas, e não experiências estereotipadas e rotuladas.

3 CONQUISTA HISTÓRICA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Havendo descontinuidade das práticas, novas identidades emergirão na paisagem enquanto objeto para um sujeito do conhecimento. Neste sentido, tanto as crianças “tábulas rasas” dos primeiros jesuítas quanto os “expostos” e “desvalidos” da antiga caridade, bem como os “abandonados” e “irregulares” da República aparecerão como rostos datados, em descontinuidade uns em relação aos outros – perpassados todos, no entanto, pela herança de exclusão que marca a história do Brasil desde o descobrimento (PILOTTI; RIZZINI, 2011, p.155).

Não à toa, escolhemos esse fragmento para introduzir o capítulo que apresenta e discute o percurso de negação da alteridade de crianças e adolescentes ao longo da história da formação do Brasil enquanto nação. Os atuais pactos de proteção da infância e da adolescência e promoção de seu desenvolvimento integral, resultantes de um longo e duro trajeto, ainda não são plenamente vividos, sobretudo na aplicação prática dos direitos conquistados, tendo em vista nossa herança cultural imbuída por concepções que criminalizam e culpabilizam a infância e adolescência pobre, desprotegida ou vulnerável. São também notórias as divisões socialmente estabelecidas entre as infâncias, cujas concepções tratavam diferentemente a infância pelo lugar social ocupado, impactando nas ações a elas destinadas, de modo que aos economicamente abastados era reservado um lugar de pertencimento social e proteção, enquanto que aos pobres cabiam os discursos de salvação do “mal herdado” por meio do trabalho.

Nesse cenário híbrido, as políticas para a infância e adolescência foram historicamente idealizadas e criadas com objetivos bem delimitados, ora orientados por preceitos religiosos e de caridade, ora servindo a propósitos eugênicos, trabalhistas e correccionais. Ainda que, no campo normativo, esteja ultrapassada a diferenciação feita entre infância e menoridade – segundo a qual pertenciam às crianças medidas educativas e protetivas e aos menores, medidas de cunho assistencial, jurídico e disciplinador –, a dualidade ainda precisa ser superada na prática. Para tanto, conhecer o percurso histórico da conquista de direitos que unificou a compreensão de uma única infância contribui para o entendimento dos discursos que, vez ou outra, surgem e representam, mesmo que sob nova roupagem, um retorno a conceitos e práticas já superadas.

Ao analisar as estatísticas de diversos estudos sobre a infância e adolescência no Brasil, podemos conhecer o perfil de uma população pela generalização dos dados encontrados, mas saber quem são as crianças e adolescentes retratadas nessas estatísticas requer ouvi-las e enxergá-las como quem tem algo a dizer e são detentoras de uma

singularidade e lugar na história. Quem são, efetivamente, as crianças e adolescentes que viveram parte de suas vidas em instituições de acolhimento? O que ocorre com aquelas que de lá são desligadas já como adultos e não contam com a possibilidade do retorno à família ou mesmo de inserção em famílias substitutas? O que representa o desligamento por maioridade? A compreensão desses e de outros questionamentos exige o conhecimento de um pouco da história das políticas para a infância e adolescência, cujos direitos conquistados abrem espaço para reflexões sobre essa temática, que ainda requer avanços, sobretudo na aplicação prática desses direitos.

Neste estudo, o termo “menor” será empregado de forma intencional e estará intimamente relacionado à conjuntura histórica que o cunhou, servindo ao leitor como demarcação da distinção que se fazia entre crianças e menores, conforme já explicitado. Também o termo “abrigamento” será utilizado para sinalizar a diferença entre o conceito que ele transmite e a atual prática da medida, denominada “acolhimento institucional”, por ser aplicada de forma excepcional, provisória e em concordância com os parâmetros estabelecidos no ECA.

Entretanto, esclarecemos que o termo “abrigo” continua a ser utilizado para conceituar um modelo de atendimento ainda em voga, conforme definido nas Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009, p. 63). Utilizá-lo-emos genericamente nas discussões dos resultados, para substituir o nome de alguma unidade de acolhimento citada pelos colaboradores, a fim de se preservarem suas identidades e dificultar-se qualquer vinculação entre as histórias de vida e a trajetória institucional.

3.1. UM POUCO DE HISTÓRIA: DA TUTELA ASSISTENCIALISTA À AUTONOMIA E FORMAÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS

Ao examinar a história da infância e da adolescência no Brasil e no mundo, percebe-se que elas foram, por longos anos, negligenciadas e desamparadas por qualquer tipo de lei que as pudesse beneficiar. O tratamento que lhes foi direcionado sempre esteve intimamente relacionado com o modo como essas fases da vida eram compreendidas, de modo que a concepção de infância não foi a mesma em todos os momentos históricos. Com efeito, desde os primeiros séculos, o entendimento desse período de vida esteve fortemente relacionado

com a conjuntura sócio-histórica, cultural, política e econômica. A assistência direcionada a crianças e adolescentes era fragmentada, construída a partir do olhar e das necessidades dos adultos e das demandas da sociedade.

Assim, na estruturação de políticas sociais para a infância no Brasil, o percurso adotado demonstra que eram consideradas questões como a moral da família, a repressão aos maus costumes, a periculosidade do caráter e da influência biológica no desenvolvimento de crianças e adolescentes e a integração dos marginalizados em postos de trabalho desde cedo. Um ponto importante a ser observado, visto perpassar todos os momentos históricos, é a diferença marcadamente estabelecida “[...] entre infâncias privilegiadas e menores marginalizados”, sendo que as políticas sociais formuladas ao longo dos anos eram, em grande parte, direcionadas à infância considerada sem valor, oriunda de famílias pobres. Por terem caráter assistencialista, tais políticas não eram suficientes para proporcionar o desenvolvimento igualitário de todas as crianças e adolescentes (PILOTTI; RIZZINI, 2011, p.16).

Considerando o cenário ocidental, Áriés (2011) destaca que, do século XIV ao XVI, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, de maneira que sua passagem pela família e sociedade não demandava maiores cuidados. Os adultos, desde cedo, direcionavam-nas para exercerem atividades pré-estabelecidas, como as domésticas, o trabalho na lavoura ou mesmo as artes da guerra. Dos séculos XVI ao XVII, surgiu a compreensão de que as crianças eram distintas dos adultos, servindo-lhes como objetos lúdicos e entretendo-os. No século XVIII, com o Iluminismo na Europa, inaugurou-se a preocupação com a formação do novo homem, e a escola surgiu, então, para preparar as crianças para a vida e o trabalho, embora não reconhecesse a sua capacidade de pensar, querer e sentir diferente dos adultos. Nesse período, com a revolução industrial e a ascensão do capitalismo, intensificou-se a entrada da mulher no mercado de trabalho. Por conseguinte, os cuidados com as crianças passaram a ser delegados a outras pessoas ou a instituições, como escolas e abrigos – muitas crianças, ademais, serviam como mão de obra barata.

Especificamente na realidade brasileira, desde a fase colonial até meados do século XIX, surgiram os primeiros casos de afastamento da infância do convívio familiar, quando crianças indígenas foram apartadas de suas tribos e recolhidas junto com órfãos trazidos de Portugal, a fim de aprenderem os princípios morais da educação portuguesa e serem catequizadas. Outrossim, a importação do modelo europeu de família e a influência da igreja católica, com sua valorização da monogamia, da indissolubilidade do casamento e da

virgindade da mulher, concorreram para a elevação dos casos de infanticídio e de abandono de crianças (MARTINEZ, 2006; IZAR, 2011).

Como consequência do aumento da população de crianças abandonadas e também do número de filhos oriundos de relacionamentos ilegítimos entre os colonizadores portugueses e as índias, as Santas Casas de Misericórdia implantaram o sistema da Roda dos Expostos, uma roda com porta giratória dentro do qual eram depositadas as crianças indesejadas, a fim de serem criadas nas igrejas católicas e nas Casas de Misericórdia (MARTINEZ, 2006). Preservava-se o anonimato daqueles que haviam abandonado as crianças, e, por outro lado, estas eram impossibilitadas de, no futuro, conhecer sua origem.

No tocante às Rodas dos Expostos, Marcílio (1999) as considera a primeira e mais duradoura instituição brasileira de assistência social às crianças, cujo estabelecimento remonta ao período colonial e cuja extinção se deu oficialmente apenas na década de 1950. Pilotti e Rizinni (2011, p. 213) destacam a falta de consenso entre os pesquisadores a respeito do tempo de permanência das crianças na Casa da Roda, embora se tenha por certo que tal medida assistencialista se resumia ao “[...] recolhimento imediato à exposição e deixa obscuras todas as etapas e modalidades e assistência que os mesmos recebiam até sua maioridade”.

Tal mecanismo beneficiava aqueles que, por falta de recursos ou pressão da sociedade diante do fruto de relacionamentos ilegítimos, não encontravam condições que criar as crianças entregues na Casa da Roda. Havia um descaso oficial do Estado para com as crianças, de modo que a ausência e omissão governamental na regulamentação de leis e políticas direcionadas para a proteção da infância propiciaram a atuação de iniciativas privadas, da sociedade civil e de entidades religiosas – estas últimas preponderavam, posto que, durante muitos anos, a igreja católica foi a grande protagonista na assistência a crianças e adolescentes no Brasil, sendo as suas ações de cunho caritativo e destinadas àqueles que beiravam a marginalidade e não dispunham de outras opções.

As Rodas dos Expostos prestavam assistência e cuidados a esse público, mas também o isolavam do convívio societário, além de amargarem altos índices de mortalidade, como a cifra de 70%, registrada entre os anos de 1852 e 1853, no Rio de Janeiro, onde o número de crianças lançadas nas Rodas dos Expostos, entre os anos de 1738 e 1888, foi de 47.255, conforme relatórios do Ministério do Império (PILOTTI; RIZZINI, 2011).

Tem-se, pois, que a ausência ou ineficácia de um projeto institucionalizado para o desenvolvimento da criança e do adolescente é uma espécie de herança colonial, da qual ainda não conseguimos nos desvencilhar. O que diferencia os idos coloniais dos dias atuais é o fato

de que, naquele período, não havia uma preocupação com o impacto de tais medidas no desenvolvimento das crianças enquanto sujeitos de direitos; e, além disso, o próprio entendimento de quem eram as crianças e os adolescentes diferenciava-se muito da maneira como os entendemos hoje.

Ao final do século XIX, os resquícios do fim da escravidão e o aumento das populações pobres vagando pelas cidades – em meios às quais se achavam crianças e adolescentes negros e mestiços, que se somavam àqueles em situação de carência e abandono e aos trabalhadores imigrantes da Europa – constituem fenômenos que contribuíram para a política assistencialista direcionada à infância e adolescência no Brasil. Com o aumento da pobreza, a taxa de abandono também se agigantou, de tal modo que o poder público se viu obrigado a internar e corrigir os menores, política que também teve a finalidade higienista de controlar a população de rua, mudar seus hábitos e apurar a vigilância sanitária (MARCONDI, 1997; CRUZ; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2005; MARTINEZ, 2006).

Por meio dessas medidas higienistas, buscava-se promover a limpeza social e física da cidade, com o fim de se garantirem melhores condições de vida à população. Fez-se uso, então, dos processos de eugenia e de degenerescência. Acreditava-se na necessidade de purificação das raças, pois se considerava que os desvios patológicos eram transmitidos hereditariamente, sendo preciso garantir, assim, que as crianças não assimilariam as características negativas presentes em suas famílias pobres e não se tornariam delinquentes. Mecanismos como a “escala da moralidade” e “profilaxia da criminalidade” serviram para orientar e demarcar o espaço social reservado aos menores desvalidos, diferenciando-os da infância produtiva (PEREZ; PASSONE, 2010; CANINI, 2013; FURTADO, 2013).

Formava-se, assim, uma prática segregacionista, intencional, de recolhimento de crianças consideradas abandonadas ou desvalidas, cujas famílias pobres eram consideradas incapazes de cuidar de seus filhos. Tal prática não tinha o propósito de educar ou melhorar o sujeito recolhido, mas de moldá-lo, direcionando-o para um fim. Como enfatizam Pilotti e Rizzini (2011, p.20), a condição de pobreza das famílias era motivo suficiente para justificar a violenta intervenção do Estado, que, sob o pretexto de garantir a segurança nacional, recolhia as crianças em grandes instituições e as preparava profissionalmente para o mercado de trabalho. Percebe-se, desde então, que não há neutralidade no propósito que orienta e sustenta as práticas nas instituições de internação:

O recolhimento, ou a institucionalização, pressupõe, em primeiro lugar, a segregação do meio social a que pertence o “menor”; o confinamento e a contenção

espacial; o controle do tempo; a submissão à autoridade – formas de disciplinamento do interno, sob o manto da prevenção de desvios ou da reeducação dos degenerados.

Outro acontecimento que aponta para a compreensão da necessidade de se investir em uma missão saneadora e higienista é o advento da Primeira República (1889 - 1930), com seu ideal de tornar o Brasil uma nação, em vista do qual se tornou urgente a tarefa de moldar a infância desvalida, a fim de se civilizar o país. As crianças foram, então, retiradas das ruas e internadas em casas de correção, onde o método disciplinar a que eram submetidas era a educação para o trabalho. Dessa forma, o Estado apropriou-se da tarefa de livrar a sociedade de um grande problema social, a saber, os filhos da pobreza (CRUZ; GUARESCHI, 2008; SILVA, 2010), garantindo a especialização de uma mão de obra que fosse capaz de atender às necessidades da nação.

Destaca-se ainda, que, nesse período, as leis trabalhistas eram esparsas e não havia proteção integral ao trabalhador, de modo que a mão de obra de crianças e adolescentes não encontrava amparo na legislação, o que a tornava barata e legitimada pelo lugar social e institucional de onde elas vinham.

Nas duas primeiras décadas do século XX, o Brasil experimentou um período fértil na produção de legislações que regulamentavam a situação dos menores considerados uma ameaça ao ideal republicano, sendo a preocupação central garantir a ordem, a segurança pública e a tranquilidade. Nesse período, com a criação da Seção de Higiene Infantil do Departamento Nacional de Saúde Pública e do Juizado de Menores, a atuação conjunta de higienistas e juristas se fez notória. Àqueles cabia o controle das doenças e do que eram considerados vícios hereditários, enquanto a estes competia a prestação de assistência, conforme os modelos de repressão e internamento; de modo que “os viciosos, vagabundos e ébrios habituais são tratados conforme a estratégia da repressão e levados, pela polícia, [...] às prisões comuns. Integrar pelo trabalho ou dominar pela repressão eram as estratégias dominantes” (PILOTTI; RIZZINI, 2011, p.43).

No entanto, o longo período de cuidados assistencialistas à infância não resolveu os problemas estruturais da sociedade em formação, pois tais medidas se davam à margem da participação estatal, não havendo, portanto, nenhum tipo de fiscalização ou projetos que visassem à participação e inclusão desse público na sociedade. Arantes e Faleiros (1995) pontuam que foi apenas a partir da década de 1920 que o sistema judiciário surgiu como agente no trato da questão da infância no Brasil.

No mesmo decênio, foi realizado o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em que se discutiu a assistência à infância no Brasil e regulamentou-se o amparo e proteção à

infância delinquente e abandonada. Foram elencadas estratégias de assistência e repressão, que resultariam, posteriormente, na promulgação do Código de Menores. As primeiras normas de assistência social foram promulgadas por meio do Decreto nº 16.272, de 1923, que regulamentou a proteção dos menores abandonados. Ainda nesse ano, emitiu-se o Decreto nº 16.273, que reorganizou a justiça do Distrito Federal e incluiu a figura do Juiz de Menores na administração da justiça, de maneira que, com o primeiro Juizado de Menores, crianças e adolescentes passaram a ter uma legislação especial (ARANTES; FALEIROS, 1995, p. 258; PEREZ; PASSONE, 2010).

Nessa conjuntura, deu-se destaque ao termo “menor”, que diferenciava os filhos dos pobres das demais crianças e adolescentes. Campos, Sousa e Sousa (2004, p. 90 apud SILVA, 2010, p. 40) afirmam que “[...] o tratamento destinado a eles tinha caráter essencialmente punitivo e segregacionista, seja nos estabelecimentos ditos correccionais, seja nos institutos de formação profissional”. Portanto, o termo “menor” assumiu, nessa política de atendimento, uma conotação estigmatizante, sendo compreendido por Rizzini (1993) como uma referência àquele indivíduo oriundo de uma família desorganizada, marcada por características negativas, tais como maus costumes, prostituição, falta de instrução, conduta amoral, entre outras tantas (des)qualificações.

A solução proposta para resolver o problema dos menores desvalidos era corrigir seus possíveis defeitos, recolhendo-os em grandes instituições e, assim, separando-os do convívio familiar, para que, somente depois, fossem devolvidos à sociedade. O retorno ao convívio social, contudo, ocorria quando os adolescentes e jovens não mais gozavam de vínculos familiares ou comunitários, situação que contribuía para que eles voltassem à marginalidade.

A fim de regulamentar-se a situação irregular do menor desvalido e abandonado, foi criado, por meio da Lei 17.943-A, o Código de Menores, em 1927, por meio do qual a infância ganhou proporções significativas e passou a contar com a consolidação das leis de assistência e proteção aos menores (crianças de 0 a 18 anos). O enfoque da justiça era o assistencialismo e o paternalismo, e a sua atuação objetivava, notadamente, reprimir, corrigir e conduzir os supostos desviantes a instituições como a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) (ARANTES, 1999; MARTINEZ, 2006; GARCIA, 2009).

Nesse mesmo período, a lei menorista acabou por firmar os marcos legais do higienismo e criminalizar a pobreza, visto que a forma de punição consistia no recolhimento de crianças e adolescentes em instituições que se assemelhavam ao que, hoje, conhecemos

como presídios. O Estado patologizava a infância pobre e abandonada e não garantia política alguma de assistência preventiva ou protetiva, para que as famílias tivessem a oportunidade de se reestruturar e os pais pudessem reaver o cuidado dos seus filhos.

O Código de Menores de 1927 estruturou um modelo de atuação que se manteve ao longo da história da assistência pública no país, funcionando, por mais de 50 anos, como um órgão centralizador do atendimento oficial ao menor, fosse ele recolhido nas ruas ou entregue pela família. O objetivo da internação era preservar ou reformar os menores apreendidos (RIZZINI, 1995; GARCIA, 2009). A legislação legitimava uma situação ilegítima, arbitrária e punitiva.

Tendo em vista a conjuntura social da época, o Código de Menores representou, por um lado, um avanço, no que diz respeito à sistematização de uma lei especificamente destinada à infância e juventude, ainda que, por outro lado, tenham permanecido a fragilidade e arbitrariedade na assistência, à medida que não se fazia distinção entre os que cometiam infrações, os abandonados e os negligenciados. Antes, todos eram igualmente enquadrados no estereótipo do menor, aquele que precisava ser vigiado e moldado, para exercer uma função social previamente determinada – sobretudo, para ocupar postos de trabalho subalternos, em que as práticas punitivas tinham prevalência sobre as educativas. Também a intervenção na autonomia da família foi legitimada pelo Código de Menores.

Pilotti e Rizzini (2011) asseveram que, ao incorporar as visões higienistas, repressivas e moralistas, o Código de 1927 promoveu algumas inovações, tais como a revogação formal da Roda dos Expostos, a proteção legal dos menores de 18 anos de idade, a valorização (embora parcial) da família, a proibição do trabalho para todos os menores de 12 anos e para os menores de 14 anos que não tivessem concluído a instrução primária. Representando rupturas e continuidades, o Código manteve o registro secreto que garantia o incógnito da paternidade e atribuiu ao juiz total poder para julgar os menores, que tinham sua situação avaliada de acordo com a boa ou má índole. Ademais, o governo criou escolas de aprendizagem técnica e profissional, como resposta ao descontentamento dos industriais. Por fim, tem-se que

A intervenção do Estado não se realiza como uma forma de universalização de direitos, mas de categorização e de exclusão, sem modificar a estratégia de manutenção da criança no trabalho, sem deixar de lado a articulação com o setor privado e sem combater o clientelismo e o autoritarismo (PILOTTI; RIZZINI, 2011, p. 49).

Foi na *Era Vargas* que a infância passou a ser considerada uma questão de defesa nacional, uma vez que a identificação do governo com as classes elitizadas resultou em medidas que fortaleciam a assistência social pública e promoviam o ajustamento daqueles que se tinham desviado das normas sociais. No âmbito legal, foram consolidadas as leis trabalhistas e previdenciárias e a organização de pensões e aposentadorias; já no âmbito da assistência social, foram criados vários órgãos direcionados à infância, cujo objetivo era promover o assistencialismo, campanhas educativas e o internamento de menores para ajustamento social, mediante ações repressivas e corretivas. Como meta orientadora do governo, destacava-se o combate à miséria e à marginalização, que, vistas como a causa do abandono do menor, precisavam ser criminalizadas e transformadas em patologia social (GARCIA, 2009; IZAR, 2011).

Também contribuíram para a organização de um modelo de assistência pública as duas décadas anteriores, ao longo das quais as discussões, protestos e cobranças pressionavam o governo a organizar um novo modelo de assistência para o público infantil. Prestar amparo à infância justificava-se pelo temor da influência do comunismo e era, então, uma estratégia de defesa nacional, com o fim de tornar crianças e adolescentes cidadãos fortes e capazes, úteis para suprir as necessidades da nação. Os órgãos que tiveram destaque no governo Vargas foram o Departamento Nacional da Criança (DNCr), o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), a Legião Brasileira de Assistência (LBA), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional do Comércio (SENAC) e a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (PILOTTI; RIZZINI, 2011; OLIVEIRA, 2014). Assim, as decisões são tomadas em nome da preservação da nação, contra os grandes males que o comunismo poderia causar. Na verdade, a preocupação com as políticas para menores representava uma preocupação com a sociedade e não com crianças e adolescentes.

Mesmo as ações direcionadas ao fortalecimento da educação e da qualificação profissional dos menores tinham a finalidade de ocasionar a inserção dessa parcela da sociedade no mercado de trabalho, de modo que as políticas de assistência social visavam mais à defesa da sociedade do que propriamente da infância. É importante também ressaltar que as medidas repressivas e higienistas que marcaram a vigência do Código de Menores no Brasil foram idealizadas, implementadas e legitimadas, sobretudo, por profissionais das áreas da Medicina, Psicologia e Direito, que enxergavam nas crianças e adolescentes pobres a causa do aumento da criminalidade. Os modelos correccionais buscavam o enquadramento do indivíduo, à medida que o governo, por meio de suas políticas sociais, intentava massificá-lo e torná-lo um objeto destinado a um fim.

Assim, reproduzindo a mesma lógica de alguns dos problemas que buscavam combater, os abrigos reeditavam as dificuldades e a relação excludente que a sociedade tinha com crianças e adolescentes que não eram considerados adaptados aos modelos instituídos. Semelhantemente, o discurso da Psicologia, nessa época, fortalecia as propostas de criação de grandes complexos de internação punitivo-repressivos, ao defender “[...] modelos hegemônicos de família, estabelecendo padrões de normalidade e anormalidade, desqualificando assim a família pobre, fixando-a em aparelhos de normalização, regulação e controle” (NASCIMENTO et al., 2010, p. 21).

Não havia, nesse modelo, uma preocupação em se formarem sujeitos de direitos, porque não se reconheciam a infância e a adolescência em sua alteridade, mas, sim, como etapas importantes na formação daquilo que os indivíduos poderiam vir a ser na fase adulta. Por isso, essas fases da vida eram encaradas como o momento mais adequado para que os indivíduos fossem preparados para atender às demandas de sua conjuntura social.

Como marcas do governo de Getúlio Vargas, na década de 1940, destacavam-se os ideais de preservação da raça, manutenção da ordem e progresso do país, sendo a infância uma preocupação patente na agenda pública. O Estado assumiu um papel subsidiário na assistência à população infantil, de maneira que a articulação entre o privado e o estatal, por meio de incentivos e subvenções, tornava as entidades privadas semioficiais e responsáveis pelo ensino profissional dos menos favorecidos. O SAM, instituição que devia orientar a política destinada à infância, foi implementado, em 1941, no Distrito Federal, e, em 1944, em todo o território nacional, servindo como um complemento ao Código de Menores, uma vez que reforçava o poder do juiz para arbitrar sobre os encaminhamentos dados aos menores, de acordo com o julgamento de sua personalidade e periculosidade (PILOTTI; RIZZINI, 2011).

Com a queda de Vargas e a abertura democrática, a renovada preocupação com a preservação da saúde da criança resultou em medidas não somente repressivas e assistencialistas, entre as quais se destacavam as críticas ao SAM como modelo desumano, ineficaz e perverso, resultando em sua extinção. Com o golpe militar de 1964, foi criado um novo órgão, a FUNABEM, que, apesar de propor a integração do menor à sociedade e a assistência às famílias, acabou por moldar-se à tecnocracia e ao autoritarismo, reforçando o poder do juiz e a parceria público-privada, além de naturalizar a ordem existente, na qual o menor representava uma ameaça (PILOTTI; RIZZINI, 2011).

Como indicativo do grande número de crianças e adolescentes assistidos, os dados do relatório elaborado pela FUNABEM, em 1976, registram o atendimento de 95.086 menores apenas no centro-piloto do Rio de Janeiro, entre os anos de 1965 e 1973, e de 157.201

menores nas fundações estaduais, entre 1971 e 1973. Os números revelam o problema do menor no Brasil. A superlotação nos internatos e as arbitrariedades que ali aconteciam certamente não poderiam contribuir para a eficácia da proposta apresentada. A atuação de agentes policiais e de juízes de menores ganhou uma repercussão trágica na década de 1980, quando grupos de extermínio de crianças e adolescentes pobres foram organizados extraoficialmente e com a tolerância da sociedade (PILOTTI; RIZZINI, 2011).

Izar (2011, p.43) aponta que o grande número de crianças e adolescentes internados onerava os cofres públicos, de forma que a internação passou a ser combatida, concomitantemente com uma demanda pela revisão do Código de Menores, que ocorreu em 1979. As reformulações estabelecidas através da Lei nº 6.697 não resultaram em mudanças substanciais, pois as vidas de crianças e jovens continuaram sendo objeto de intervenção do Estado, sem que, entretanto, eles usufríssem do reconhecimento de seus direitos e que suas famílias contassem com alguma assistência.

Por adotar expressamente a doutrina da situação irregular, o Código de Menores de 1979 estabelecia, como condição para que os menores fossem considerados sujeitos de direitos, que era necessário que eles se encontrassem em estado legalmente definido de patologia social. Os motivos que caracterizavam sua situação irregular foram reduzidos à ação dos pais (ou responsáveis) ou do próprio menor, “[...] fazendo-se da vítima um réu e tornando a questão ainda mais jurídica e assistencial, dando-se ao juiz o poder de decidir sobre o que seja melhor para o menor: assistência, proteção ou vigilância” (PILOTTI; RIZZINI, 2011, p. 70). Na prática, a reformulação do Código não acarretou grandes mudanças, posto que a dicotomia no trato da criança e do menor permaneceu acentuada em todas as formas de inserção dos excluídos na sociedade.

Tamanha era a contradição vivida pelo Brasil, em contraste com o cenário internacional, que o Código de Menores “[...] nasce na contramão do debate internacional, em pleno processo de debate da reforma do instrumento como o ano internacional da criança, em 1979, momento em que se apresentou uma primeira proposta de renovação da Convenção Internacional de 1959” (OLIVEIRA, 2014, p. 71). Também é nesse ano que é promulgada a Lei de Anistia, uma lei de conteúdo ambíguo, pois privilegia tanto os torturadores quanto suas vítimas. Não há ainda, um olhar para a questão da proteção à criança, apesar de no plano internacional essa discussão e os documentos já se constituírem medidas bem antecipadas.

Com a crise da ditadura militar, os então subjugados movimentos sociais e organismos de classe se fortaleceram, e suas mobilizações atingiram diversas esferas da sociedade, pleiteando a participação social na esfera pública e na demanda por democracia.

Nessa conjuntura, os movimentos de combate à violação de direitos de crianças e adolescentes ganharam maior expressão, e as inquietações de diversos profissionais que atuavam nessa área deram corpo às demandas por um projeto que envolvesse a elaboração e a aprovação de uma nova legislação para todas as crianças e adolescentes, que reconhecesse os seus direitos como seres humanos e que levasse em consideração a necessidade de formulação de políticas adequadas (GARCIA, 2009; OLIVEIRA, 2014).

Combatendo o modelo vigente de institucionalização indiscriminada de menores, criminalização da pobreza, culpabilização das famílias e atendimento correccional e repressivo, intensificaram-se, na década de 1980, os movimentos que exigiam a inclusão de direitos que assegurassem a proteção da infância e adolescência. Assim, a Constituinte de 1987 pôs em questão o modelo dos internatos, concebidos como os melhores lugares de proteção à criança pobre; o papel de controle e rotulação dos menores por parte dos técnicos; a suposta convivência das famílias com o modelo de repressão aos menores; e o problema social do aliciamento de menores para práticas delituosas, as quais eram encaradas como mercadorias de troca, venda e execução (PILOTTI; RIZZINI, 2011).

Na efervescência dessas ideias, as políticas de internação, segregação e repressão foram questionadas, assim como a lacuna que separava, conceitualmente e na prática, a infância prestigiada dos menores marginalizados, de modo que

Os direitos das crianças são colocados em evidência por inúmeras organizações, destacando-se o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (Barbetta, 1993), a Pastoral do Menor, entidades de direitos humanos, ONGs, que refletem também as discussões internacionais, consubstanciadas nas Regras de Beijing (1985), nas Diretrizes de Riad (1988) e na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989) (PILOTTI; RIZZINI, 2011, p. 75).

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), projeto alternativo de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua, contribuiu decididamente para a ampliação do debate sobre os seus direitos, mobilizando a sociedade com o fim de aprovar e exigir a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente e de reconhecer os menores como sujeitos de direitos e cidadãos. Considerando as constantes rebeliões e denúncias de precariedade e violência nos internatos e inspirado em estudiosos internacionais como John Bowlby e René Spitz, que apontavam as consequências desastrosas da institucionalização para o desenvolvimento saudável da criança, e em Paulo Freire, que propunha o desenvolvimento de novas metodologias de ação educativa, o MNMMR

contribuiu fortemente para o fechamento dos internatos (PILOTTI; RIZZINI, 2011; CANINI, 2013).

Fruto desses debates e iniciativas, o direito da criança e do adolescente demarcou um campo especial no ordenamento brasileiro. Com a nova carta constitucional, conhecida como Constituição Cidadã, as crianças e adolescentes deixaram de ser percebidos como objetos de uma lei repressiva, como quando da vigência do Código de Menores, ou mesmo como meros objetos de intervenção no mundo adulto, passando a ser reconhecidas como sujeitos de direitos e contando, a partir de então, com uma política de proteção integral, conforme o artigo 227 da Constituição:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito a vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Consequentemente, os questionamentos acerca (e a reprovação) das práticas de internação de crianças foram intensificados, possibilitando avanços nos debates atinentes à emergência de políticas e práticas de combate ao assistencialismo e clientelismo tradicionais. As crianças e adolescentes passaram, então, pela primeira vez na história das constituições do Brasil, a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e merecedores de proteção integral, em contraposição, portanto, à antiga e ultrapassada visão do menor tutelado por carência ou delinquência. Surgiu, destarte, um novo direito para esse público, direito mais científico, mais jurídico e dirigido a todas as crianças e adolescentes, o qual viria a ser consagrado, na ordem jurídica, como *doutrina da proteção integral* (RIZZINI et al., 2006; GARCIA, 2009).

Foram impulsionadores da reforma política, jurídica e do pensamento sobre o papel da infância e adolescência no Brasil diversos tratados e convenções, dos quais se destaca a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança (1924), a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Convenção das Nações Unidas de Direito da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Todavia, foi apenas tardiamente que tais documentos, apesar de representarem uma mudança renovadora no entendimento das necessidades e peculiaridades de crianças e adolescentes, ganharam repercussão e se apresentaram como impulsionadores de mudanças no Brasil.

Fortalecendo a Carta Constitucional, em 13 de julho de 1990, foi criada a Lei Federal nº 8.069, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujo intuito é assegurar a

defesa, proteção e desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Houve uma quebra de paradigmas estabelecidos, visto que crianças e adolescentes em situação de abandono ou vulnerabilidade deixaram de ser vistos como um problema que precisava ser combatido e reprimido social e juridicamente e passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, para as quais o direito à vida e à saúde deviam ser assegurados, “[...] mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (BRASIL, 1990, art.7).

A construção do ECA foi efetivada pela militância e participação democrática de agentes políticos e representantes da área jurídica, dos movimentos sociais e da população, que, juntos, pressionaram o poder público para ampliar os compromissos políticos assumidos para com a infância e juventude (COSTA, 2008). Ao incorporar o paradigma da proteção integral, o ECA fortaleceu o projeto de um tipo de atendimento que ultrapassasse a história dos programas e políticas sociais fragmentadas, que se superpunham uns aos outros, mas não mudavam a compreensão e o tratamento destinado às crianças e adolescentes.

Portanto, o ECA trouxe à tona a responsabilidade conjunta do Estado, da família e da sociedade – que devem assegurar, garantir e proteger, com prioridade, os direitos das crianças e adolescentes (art. 4º) – e estabeleceu as linhas de ação da política de atendimento e dos programas sociais, serviços de prevenção e entidades assistenciais, traçando medidas de proteção e organização pública.

A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. Art. 87 – São linhas de ação da política de atendimento: I – políticas sociais básicas; II – políticas e programas de assistência social, em caráter supletivo, para aqueles que deles necessitem [...] (BRASIL, 1990, art. 86, 87).

O ECA é, de fato, um marco na conquista de direitos sociais por parte das crianças e adolescentes, pois propõe medidas não só no plano material, mas também estabelece a necessidade de atitudes e comportamentos que viabilizem a emancipação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos (MENDONÇA, 2002). Por outro lado, essa conquista não extirpou todos os entraves ao cuidado com a infância e adolescência no Brasil. O problema atual não é tanto a fundamentação da doutrina da proteção integral, mas, sim, sua implementação. A propósito dessa dificuldade, Janczura (2005, p.7) comenta que a “[...] nova postura no trato da criança e do adolescente, criou também mecanismos visíveis de resistência

dentro da sociedade brasileira, por ela estar ainda muito contaminada pelas ideias da Doutrina da Situação Irregular”.

Em outubro de 1991, foi promulgada a Lei Nº 8.242, que criou o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), com a finalidade de impulsionar a implementação do ECA e propor uma mudança cultural nas políticas para a infância. Entretanto, assim como as leis, projetos e políticas de assistência precedentes, o CONANDA não conseguiu romper definitivamente com o “[...] clientelismo, a utilização dos conselhos pelos prefeitos e políticos, o autoritarismo” (PILOTTI; RIZZINI, 2011, p. 83). Fatores como má distribuição de renda, dificuldade de acesso à educação ou de permanência na escola, trabalho infantil e violência ainda constituem empecilhos para que todas as crianças e adolescentes vivam como sujeitos de dignidade e de direitos.

Ainda existem, pois, dificuldades relativas à transição da antiga orientação da política de atendimento para uma doutrina que visa a superar o assistencialismo e universalizar a política de direitos. Deve-se questionar, então, se são priorizadas as crianças e adolescentes na agenda pública. Postula Cruz (2008, p. 45):

A doutrina de proteção integral é clara em relação a seu destinatário – a criança e o adolescente -, mas não em relação ao seu método nem aos objetivos - como e por que agir. Pode-se apontar a ambigüidade do Estatuto, visto que ao mesmo tempo em que conceitua a criança e o adolescente como sujeitos de direito, o que pressupõe uma ênfase na autonomia, também se apóia em um enfoque intervencionista, tutelar.

Assim, o ECA, atual legislação que disciplina e regulamenta os direitos das crianças e adolescentes, não está isento de críticas, mas há de se reconhecer o salto qualitativo na redefinição da política pública para a infância e a adolescência, bem como nos direitos a elas assegurados por meio da ação da família, da sociedade e do Estado, que devem zelar por sua integral proteção e desenvolvimento. Também a dimensão dos direitos humanos muito contribuiu para o estabelecimento de novos objetivos, à medida que propiciou que se desse enfoque ao fim pedagógico das políticas públicas e das medidas de acolhimento institucional e que se buscasse superar o caráter punitivo e repressivo das legislações anteriores, caráter que impregnou, por longos anos, a história da assistência à infância.

Quando reconhecidos como sujeitos de direitos que têm, intrinsecamente, valor e dignidade, as crianças e adolescentes deixam de ser vistos como objetos de intervenção do mundo adulto e passam a ocupar a centralidade das políticas públicas. A sociedade e a família tornam-se, então, responsáveis pela promoção e defesa dos direitos das crianças e

adolescentes, mas é a família que exerce o papel mais proeminente nesse cenário, visto ser a facilitadora do desenvolvimento de seus membros.

Fortalecendo esse novo olhar, a partir da década de 1990, para a infância e adolescência, as políticas de assistência social passaram a se organizar em redes de proteção – a primária, a secundária e a terciária. Cada uma dessas subdivisões articula meios específicos de atuação na prevenção, enfrentamento e proteção à população ameaçada ou privada de seus direitos. Como política de enfrentamento à violência, a educação apresenta-se como instrumento preventivo e também reativo diante da constatação de sua ocorrência (COSTA, 2010).

Também merecem destaque as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009), que têm a finalidade de garantir a consolidação das conquistas dos direitos de crianças e adolescentes, situando o serviço como integrante do SUAS. Para Leite (2011), esse documento é singularmente importante por ser resultado da participação social. Em todo o Brasil, fóruns, encontros, seminários e conferências reuniram diversos atores, a fim de se regulamentarem e organizarem os serviços de assistência social. Estes, por sua vez, estão relacionados com diversos órgãos do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), que

[...] propõe articular as áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública, justiça, planejamento, orçamento, relações exteriores, promoção da igualdade e respeito à diversidade (CONANDA, 2006, art. 1º), a partir de três eixos de ação (arts. 5º, 7º, 15º, 21º) que agregam diferentes instituições: Defesa dos direitos humanos: destaque para as Varas da Infância e Juventude e suas equipes interprofissionais; promotorias e procuradorias de justiça e corregedorias-gerais do Ministério Público, defensorias públicas, serviços de assessoramento jurídico e assistência judiciária, Advocacia-Geral da União e procuradorias-gerais dos Estados, polícia civil judiciária, inclusive polícia técnica, polícia militar, conselhos tutelares e ouvidorias. [...] Promoção dos direitos humanos: serviços e programas públicos, em especial articulados a políticas sociais; serviços e programas voltados a medidas de promoção e proteção dos direitos humanos e serviços e programas que executem medidas socioeducativas. [...] Controle dos direitos humanos: especialmente os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e os Conselhos de Formulação e Controle de Políticas Sociais. Nesta dimensão de atuação está embutida a fiscalização tanto das entidades quanto do atendimento às crianças e adolescentes acolhidos, pelos atores (ASSIS; FARIAS, 2013. p. 222-223).

Assim, o planejamento das ações em conjunto com a rede é importante para o fortalecimento da complementaridade dos serviços que atendem, satisfatoriamente, às demandas específicas de cada caso, favorecendo a integração comunitária e social de crianças e adolescentes.

Como exemplo de serviços que têm, como público prioritário, crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional ou mesmo jovens egressos de instituições assistenciais, citamos o Projovem Adolescente, cuja proposta é favorecer o processo de fortalecimento da autonomia, socialização e preparação do adolescente para o desligamento. O Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), que atuam, respectivamente, na proteção básica e na de alta complexidade, buscam atender indivíduos em situação de vulnerabilidade ou com direitos violados e facilitar a sua inclusão social e comunitária por meio de serviços, programas e ações de fortalecimento de vínculos, além de realizarem os encaminhamentos necessários (BRASIL, 2009), segundo o discurso governamental.

É possível, ainda, a ação conjunta do sistema educacional e do Sistema Único de Saúde (SUS), o qual – por meio do Programa de Saúde da Família (PSF), Unidade Básica de Saúde (UBS), Centro de Apoio Psicossocial (CAPS) e Centro de Apoio Psicossocial Infantil (CAPSi) – se propõe a realizar o atendimento integral e humanizado da criança e do adolescente. É recomendável que indivíduos acolhidos sejam inseridos em atividades nas áreas de lazer, cultura, esporte, educação, geração de trabalho ou capacitação profissional (BRASIL, 2009); pois essas ocupações fortalecem o seu convívio com a comunidade e contribuem para sua vida posterior ao desligamento, quando as atividades desenvolvidas na instituição poderão conferir a eles o contexto de referência que possibilitará que o vínculo com a sociedade seja mantido.

Diante das estratégias, objetivos e descrição governamental dos programas citados, sabe-se que romper com a dicotomia entre teoria e prática é um debate ainda latente e que exige investigações que, dentre outros elementos, situem o cotidiano dos programas de assistência social como objeto de reflexão. Assim, quando a autonomia, a inclusão social, a integralidade e humanização do atendimento público nas áreas de saúde, assistência e educação são referenciadas como objetivo dos programas, será que, como afirma Romanelli (2013), não estão restritos ao uso de terminologias que revelam um modismo ou discurso fabricado, mas que não necessariamente resultam em ações eficientes? Esse é um questionamento que deve conduzir a avaliação crítica dos mesmos e o engajamento da sociedade.

O ECA instituiu, ademais, mecanismos de participação da sociedade por intermédio de diferentes conselhos, dos quais se destacam os Conselhos Tutelares (CTs)⁶, criados em 22 de

⁶ Um Cadastro Nacional dos Conselhos Tutelares pode ser consultado no *site* da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Disponível em <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e->

outubro de 2001 pelo CONANDA, por meio da Resolução nº 75, que estabeleceu os parâmetros para a criação e funcionamento, em todo o território nacional, de políticas públicas que inaugurassem um novo modelo de ação do Estado e da sociedade com respeito à infância (BULHÕES, 2010).

Os CTs são órgãos coletivos e estratégicos para o SGD, e suas atividades são desenvolvidas de forma contínua e ininterrupta. Eles têm o objetivo de zelar pelo cumprimento dos direitos, operando no enfrentamento à negligência, à violência física e psicológica, à exploração sexual e a outras formas de violações que vitimam crianças e adolescentes (BRASIL, 1990, arts. 131-140; BULHÕES, 2010). Nesta pesquisa, os CTs mostraram ser a principal porta de entrada das instituições de acolhimento para os colaboradores, sendo que apenas no caso do colaborador 6, não constava em seu processo o órgão responsável pelo acolhimento. Quanto à quantidade de instituições pelas quais passaram, foi identificado que os colaboradores 1 e 3 passaram por apenas um SAI; os colaboradores 4 e 7 passaram por dois SAIS e os colaboradores 2, 5, 6 e 8 passaram por três SAIS.

Tendo-se reestruturado a partir da década de 1990, as políticas assistenciais e educativas para a infância e juventude constituem-se um processo histórico que ainda estamos vivendo e construindo. Muitos dos impasses e retrocessos estão alicerçados em modelos superados no plano normativo, mas que ainda não foram postos em prática. Capacitar indivíduos para, cotidianamente, aplicarem os preceitos de reconhecimento e proteção dos direitos de crianças e adolescentes e da educação em direitos humanos é um exercício que se impõe como necessário e urgente.

Haja vista a previsão legal de que devem ser criadas políticas sociais públicas que assegurem o pleno desenvolvimento e proteção de crianças e adolescentes, é preciso compreender o que, de fato, são as políticas públicas, quais são seus objetivos e como podem se apropriar da dimensão da educação em direitos humanos.

3.2 O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA, NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Como debatemos acima, o atendimento à infância e adolescência no Brasil patenteia as marcas de uma nação que busca encontrar e definir sua própria identidade, uma vez que, desde o período colonial, o país foi invadido pela superposição cultural, religiosa, educacional e política. Assim, a atenção destinada a essa população esteve muito próxima de outros acontecimentos históricos e, conforme Perez e Passone (2010) foi maculada por ações impiedosas, tais como a aculturação imposta às crianças pelos colonizadores; a segregação racial no período imperial, com a adoção das crianças enjeitadas; o infanticídio disfarçado pela Roda dos Expostos; e a exploração da mão de obra infantil no fim do século XIX e início do século XX.

A fim de situar o acolhimento de crianças e adolescentes na pauta das preocupações do poder público e da sociedade civil, Oliveira (2010) demonstra como os problemas macroestruturais têm contribuído para o cenário atual das políticas governamentais para com as crianças, com base nos dados do Levantamento Nacional realizado em 2003 e divulgado em 2004 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁷, o qual identificou que, contrariamente à recomendação do artigo 23 do ECA (BRASIL, 1990), o motivo que mais resultou na institucionalização foi a pobreza da família, problema ao qual se somam muitos outros, como a negligência, a violência e a drogadição. A complexidade dessas variáveis, que são multicausais e interdependentes, aponta para a inexistência ou precariedade de políticas públicas que atendam às demandas da população infantil.

Para enfrentar as desigualdades sociais e estabelecer a relação entre Estado e sociedade, as políticas públicas surgem como marco da democracia; e, para que se constituam, é preciso, inicialmente, que se identifiquem problemas sociais que motivem e exijam a atuação do poder público na promoção e na defesa dos direitos do grupo que se encontra desassistido. A partir das demandas sociais, busca-se propor a resolução de problemas que tenham dimensão pública e coletiva e que exijam ações na esfera governamental, a fim de que as dificuldades sejam sanadas. A detecção dos problemas, então, precede a entrada das demandas sociais na agenda pública (VÁZQUEZ; DELAPLACE, 2011).

Um dos objetivos primordiais das políticas públicas é responder às demandas sociais, notadamente dos setores ou grupos marginalizados e socialmente vulneráveis. Portanto, para que os clamores populares tenham visibilidade e cheguem ao conhecimento dos gestores

⁷ Embora essa pesquisa revele dados de 12 anos atrás, ela foi o último levantamento que considerou o contexto nacional. Sua importância para esta pesquisa é, pois, justificada, visto ser ela que nos oferece uma visão panorâmica do cenário nacional, bem como da região Nordeste.

públicos, é fundamental a mobilização e reivindicação da sociedade civil; pois, embora passem pelo crivo dos interesses dos administradores públicos, os problemas sociais que demandam a formulação de políticas estatais entram na agenda do governo somente quando a sociedade pressiona, debate, faz proposições e se engaja efetivamente na luta por suas causas. Tais políticas devem levar em consideração a interdependência dos direitos humanos, que são universais e indivisíveis, e, assim, estruturar uma proposta que promova a igualdade e equidade de oportunidades para o desenvolvimento dos cidadãos (TEIXEIRA, 2002; BRASIL, 2007).

Assim, as políticas públicas, representando ações coletivas que concretizam direitos sociais declarados e garantidos em lei, devem tanto proteger os segmentos socialmente vulnerabilizados quanto prevenir os quadros de risco social. Tais direitos se concretizam por meio da atuação positiva do Estado na criação de programas, projetos e serviços destinados às esferas sociais que necessitam de sua intervenção pontual (JANCZURA, 2008), conforme se verifica nas Conferências Nacionais dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil.

Criado a partir das mobilizações da sociedade civil na década de 1980, o Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FNDCA) atua na mobilização e articulação dos atores sociais envolvidos com a promoção e defesa dos direitos da população infantojuvenil. Por recomendação do CONANDA, o FNDCA realizou, em 1995, a I Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que, a partir de então, passou a ocorrer a cada dois anos, com objetivos e temáticas específicas, mas que sempre dizem respeito à luta pela efetiva implementação dos direitos infantojuvenis. A VII Conferência Nacional, realizada em 2007, intitulada “Concretizar Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes: Um investimento obrigatório”, tornou-se um marco, devido ao seu caráter deliberativo. Uma de suas propostas foi o reordenamento dos abrigos, querendo-se assegurar “a criação de equipes técnicas específicas para essa ação [e] a formação permanente de todos os atores envolvidos no Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes” (FNDCA, 2010, p. 67).

A proposta da EDH propõe um novo fazer sócio-político-pedagógico, orientada para o desenvolvimento da dignidade humana, incitando a participação popular e o protagonismo social, razão pela qual enfrenta vários tipos de resistência, como a cultura autoritária e excludente e os vícios dos anos da colonização (ZENAIDE, 2014).

Por partir de uma concepção de universalidade e transversalidade, a EDH não se restringe a um campo específico do conhecimento. Antes, sua proposta é se infiltrar transversalmente tanto em disciplinas distintas quanto em espaços de educação formal e não

formal. Orientando-se por uma pedagogia de e para a emancipação humana, a EDH busca contribuir para a formação de uma cultura que reconheça, defenda e promova o valor da vida humana e da dignidade (SILVEIRA, 2014), integrando, assim, as gerações de direitos e promovendo a liberdade, a igualdade e a fraternidade entre os indivíduos e para todos os povos.

Sendo, em si mesma, um direito, a educação possibilita o acesso aos demais direitos e enriquece-se quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano, à medida que busca, por meio de processos dialógicos, promover aprendizagens diversas, efetivar o exercício da cidadania, desenvolver valores, atitudes e comportamentos. Quando revestida pelos princípios dos direitos humanos, ela é uma ferramenta “[...] particularmente importante, pois se acredita que esse tipo específico de educação pode exercer um papel fundamental no projeto histórico de fortalecimento da cidadania e da consciência de dignidade do brasileiro” (BARREIRO; FARIA; SANTOS, 2011, p. 7; BRASIL, 2007; COSTA, 2010).

Segundo o PNEDH, a EDH é um processo multidimensional e sistemático que orienta a formação do sujeito de direitos a partir do conhecimento histórico dos direitos humanos e sua relação com a conjuntura social; da afirmação de valores e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; da formação de uma consciência cidadã; de processos metodológicos participativos; e do fortalecimento de práticas individuais e coletivas que promovam e defendam direitos, bem como que reparem as violações deles. A educação é apresentada, na Declaração Universal dos Direitos da Criança, como pilar importante da geração de condições iguais de oportunidades, do desenvolvimento de aptidões e da promoção de uma cultura geral da criança e do adolescente (BRASIL, 2007; COSTA, 2010).

No que diz respeito à infância, os principais instrumentos de proteção internacional e nacional em direitos humanos originam-se em decorrência das graves violações dos direitos, como a Convenção nº 5 da OIT sobre Idade Mínima de Admissão nos Trabalhos Industriais (1919), a Convenção nº 6 da OIT sobre Trabalho Noturno dos Menores na Indústria (1919), a Convenção sobre a Idade Mínima para Admissão de Menores no Trabalho Marítimo (1936), a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Convenção contra a Discriminação na Esfera do Ensino (1960), a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Convenção nº 182 da OIT sobre a Proibição e a Ação Imediata para a Eliminação das Piores Formas de Trabalho Infantil (1999), a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999).

A Convenção dos Direitos da Criança (1989) foi o instrumento que, de fato, proclamou solenemente que as crianças eram sujeitos de direitos e que deviam ser autores de

seu próprio desenvolvimento, participando das decisões relativas à sua vida. A educação destinada a elas, conforme previsto no artigo 29, deve ter a finalidade de:

- a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial; b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e aos seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua; d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena; e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

Ratificada pelo Brasil, a referida Convenção consagrou princípios de proteção integral à criança e ao adolescente que também foram incorporados às legislações nacionais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 227, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em seu artigo 4º. Os públicos *infantojuvenis* passaram, pois, a ser reconhecidos como sujeitos de ações públicas, e foram estabelecidas diretrizes para uma política pública que os reconhecesse como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e como sujeitos de direitos.

O acolhimento institucional apresenta-se, então, como a garantia do superior interesse das crianças e adolescentes, desde que aplicado de modo provisório e excepcional, apenas quando a permanência do indivíduo no seio familiar ou o seu acolhimento por parte de outra família não for possível. Além disso, as entidades de acolhimento devem obedecer às obrigações elencadas no artigo 94 e se submeter aos princípios do artigo 100 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

A partir das entrevistas com os jovens egressos, observamos que a aplicação da medida do acolhimento não tem obedecido aos princípios da excepcionalidade e provisoriedade, seja porque a medida é aplicada antes mesmo do esgotamento das tentativas de solucionar os conflitos ou carências materiais ligadas à pobreza das famílias, seja por não conseguir solucionar esse quadro em curto espaço de tempo, resultando na permanência nas instituições até a maioridade.

Por integrarem a Proteção Social de Alta Complexidade, esses serviços baseiam-se nas diretrizes do Programa Nacional de Assistência Social (PNAS) e do SUAS, sendo necessário que sigam os pressupostos jurídicos da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (NOB/RH/SUAS); do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC); do Projeto de

Diretrizes das Nações Unidas sobre o Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças, além de outros documentos que redefinem a linha de atuação dos serviços de acolhimento institucional (LEITE, 2011; OLIVEIRA, 2014).

Tendo em vista o cenário de conquistas no âmbito legal e normativo, Janczura (2008, p. 125) afirma que as políticas públicas também podem ser compreendidas como as maneiras que o Estado encontra para responder às demandas sociais. O autor, ainda, no que concerne especificamente à infância e adolescência, argumenta:

O abrigo, segundo o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), é um serviço de proteção de Direitos Humanos para a criança e para o adolescente, que tem o caráter de atendimento inicial, integrado e emergencial, que visa prevenir a ocorrência de ameaça aos direitos e atender as crianças e os adolescentes imediatamente após a ocorrência dessas ameaças e violações. Os princípios basilares e fundamentais do Estatuto (ECA) estão pautados num Sistema de Garantias dos Direitos da Criança do Adolescente (SGD) que está apoiado em três eixos estratégicos de ação: a Promoção dos Direitos Humanos (Atendimento Direto), o Controle da Efetivação dos Direitos Humanos (Vigilância) e a Defesa dos Direitos Humanos (Responsabilização), em favor de todas as crianças e adolescentes, de modo que sejam reconhecidos e respeitados como sujeitos de direitos consagrados nos instrumentos normativos nacionais e internacionais.

Em contraponto à dualidade existente nas legislações anteriores ao ECA, que diferenciavam as medidas direcionadas para a infância daquelas destinadas para os menores, a doutrina da proteção integral busca promover, controlar e defender ações de assistência a todas as crianças e adolescentes, por considerá-los sujeitos de dignidade, não obstante sua raça, condição socioeconômica, religião, origem etc. A nova doutrina elege, como princípio norteador de suas ações, o reconhecimento e o respeito à dignidade humana:

O homem como espécie, e cada homem em sua individualidade, é propriamente insubstituível: não tem equivalente, não pode ser trocado por coisa alguma. Mais ainda: o homem é não só o único ser capaz de orientar suas ações em função de finalidades racionalmente percebidas e livremente desejadas, como é, sobretudo, o único ser, cuja existência, em si mesma, constitui um valor absoluto, isto é, um fim em si e nunca um meio para a concepção de outros fins. E nisto reside, em última análise, a dignidade humana (COMPARATO, 1998, p. 72-73).

As políticas públicas assumem, então, a dimensão dos direitos humanos quando visam, no processo de resolução dos problemas públicos, a ultrapassar dificuldades específicas, alçando-se a uma dimensão mais ampla, à proporção que garantem o exercício de direitos, como a cidadania e o desenvolvimento pessoal; quando, conforme Vázquez e Delaplace (2011, p. 50), assumem a perspectiva de empoderamento das pessoas, por meio da construção dos sujeitos de direitos, inseridos ativa, responsável e criticamente na sociedade; quando

reconhecem e respeitam a dignidade de todo ser humano; quando, ao pensarem na estruturação do problema público, consideram que “[...] o objetivo final da política é o exercício efetivo do direito relacionado a esse problema”.

Portanto, as políticas públicas, notadamente quando direcionadas para crianças e adolescentes que já se encontram em situação de proteção especial, precisam garantir os direitos sociais de cidadania, de modo a possibilitar que os acolhidos experimentem o despertar de suas consciências, a fim de atuarem com autonomia e protagonismo na condução de sua própria vida, assumindo as responsabilidades por suas escolhas e posicionamento no mundo e revelando-se, assim, sujeitos emancipados. É sob essa perspectiva que as categorias de análise deste estudo foram organizadas em memória testemunhal, emancipação e autonomia.

Oliveira (2007) corrobora esse ponto de vista, ao salientar a importância do ECA como expressão máxima da conquista de direitos de crianças e adolescentes historicamente fragilizados, considerando-o o marco legal de um processo prático e reflexivo atinente às políticas públicas destinadas à população infantojuvenil; visto que o Estatuto orienta, com novas diretrizes, o atendimento, a atenção e as ações de proteção integral, principalmente aos que se encontram em estado (ou em iminência) de abandono social.

Provisório e excepcional, o período de acolhimento institucional é uma oportunidade para o desenvolvimento da criança, quando o bem-estar é tão importante quanto o “bem-sair”. É certo que as práticas desenvolvidas no cotidiano dessas unidades não são neutras; e, portanto, é fundamental que o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição reflita sua identidade e objetivos, indicando a metodologia que fundamentará e justificará as ações realizadas. A potencialidade educativa desses espaços deve ser valorizada e concebida como fio condutor que perpassa as práticas cotidianas e as relações entre cuidadores, educadores, acolhidos e comunidade, em complemento à educação formal (GUARÁ, 2006, p. 64; GARCIA, 2009; IZAR, 2011).

O acolhimento institucional, para se valer de sua potencialidade educativa, precisa oferecer um ambiente, recursos e profissionais qualificados. Pois que anunciará a qualidade do trabalho desenvolvido, o PPP, documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo que será desenvolvido cotidianamente, deve garantir a oferta de atendimento adequado às crianças e adolescentes acolhidos. Conforme as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009), o PPP orienta a proposta de funcionamento do serviço, no que concerne às suas operações internas junto à rede socioassistencial, às famílias e à comunidade. O documento deve ser

uma construção coletiva e contar com a participação dos acolhidos, além de estar sempre suscetível a aprimoramento. No decorrer da pesquisa, nenhum dos jovens entrevistados mencionou recordações que apontassem para a construção coletiva dos PPPs da casa e tampouco foram verificados registros nos processos de medida protetiva que apontassem para essa ação.

A intencionalidade desse projeto precisa ser bem definida, e é imperativa a presença de profissionais qualificados para lidar com as demandas específicas da população atendida. Os aspectos mais importantes que têm de ser contemplados no projeto são: infraestrutura, ambiente e cuidados facilitadores do desenvolvimento; atitude receptiva e afável no momento do acolhimento e durante o processo de adaptação e permanência; organização de registros da história de vida e desenvolvimento de cada acolhido; preservação e fortalecimento da convivência comunitária; fortalecimento da autonomia e desligamento gradativo (CONANDA, 2008; GULASSA, 2010a). No caso de adolescentes que serão desligados ao atingirem a maioridade, o PPP deve conter uma intencionalidade bem definida:

Para estes casos, o PPP deve prever metodologia voltada à construção e fortalecimento de vínculos comunitários significativos, à ampliação do acesso à educação, à qualificação profissional e à progressiva autonomia do adolescente para o cuidado consigo mesmo e o cumprimento de suas responsabilidades. O atendimento deve favorecer a construção de projetos de vida e o fortalecimento do protagonismo, desenvolvendo gradativamente a capacidade do adolescente responsabilizar-se por suas ações e escolhas. Visando apoiar os adolescentes acolhidos após o alcance da maioridade, devem ser organizados serviços de acolhimento em Repúblicas, como uma forma de transição entre o serviço de acolhimento para crianças e adolescentes e a aquisição da autonomia (BRASIL, 2009, p. 52).

Portanto, visando a ofertar uma educação respaldada pela perspectiva dos direitos humanos, a partir de uma concepção crítica da pedagogia emancipatória, as instituições de acolhimento, enquanto políticas públicas, precisam reordenar seus currículos e práticas educativas cotidianas, a fim de possibilitarem que a experiência do acolhimento institucional constitua um salto qualitativo no desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes (GARCIA, 2009).

Os profissionais que atuam nesses espaços precisam, pois, se apropriar das leis e dos demais documentos que reconhecem o direito à educação como garantia fundamental, bem como daqueles que estabelecem parâmetros para o funcionamento de instituições de acolhimento, tais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988, Art. 6º e Cap. III); o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, Cap. IV); a Nova Lei da Adoção (BRASIL, 2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996); as

publicações da Associação de Pesquisadores dos Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente (NECA); a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais para Serviços da Proteção Social Especial em Alta Complexidade (BRASIL, 2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007); o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), na Diretriz 8, Eixo Orientador III (BRASIL, 2010, p.91); e as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

É importante, então, que a EDH seja assumida como pressuposto da formação dos técnicos, educadores, gestores e demais profissionais que atuam nos espaços institucionais de acolhimento. Como bem argumentam Carvalho, Barbosa e Santos (2014), a formação dos agentes educadores deve contemplar a relação entre educação, trabalho e sociedade, posto serem eles agentes de transformação que estão situados em um tempo e contexto específico, cabendo-lhes desenvolver processos críticos de compreensão e ação sobre a realidade. Assim, se esses agentes educativos atuarem, com os direitos humanos em vista, junto às crianças e adolescentes acolhidos, bem como aos seus familiares, poderão fortalecer processos emancipatórios e de inclusão.

Portanto, é notória a necessidade de uma política de atenção à infância e adolescência que seja bem estruturada e que apresente propostas educativas de mudança na trajetória de vida das crianças e adolescentes, conduzindo-os à superação – de forma autônoma e digna, pelo exercício dos direitos que lhes são assegurados pelo ECA – das dificuldades que marcaram suas vidas (GARCIA, 2009). Com o advento do ECA, formulou-se o preceito de que devem ser destinadas às crianças e adolescentes, por sua condição peculiar de desenvolvimento, políticas especiais, que deem conta de suas necessidades específicas, de suas particularidades e de suas potencialidades pessoais, sociais e culturais.

É direito da população infantojuvenil participar da definição dos modelos de atendimento aos seus direitos, de modo que o seu protagonismo se evidencie também na troca de experiências e em atividades coletivas, nas quais é preciso que haja um “[...] educador de referência, um adulto que o apoie para a construção de sua autonomia e independência, por meio de espaços e situações que propiciem compromissos efetivos, numa relação partilhada, parceira, conjunta” (GRACIANI, 2001, p. 159b). A descontinuidade entre algumas propostas do ECA e o que se verifica na realidade prática das instituições de acolhimento pode ser um indicativo da ineficácia dos serviços prestados e da urgente necessidade de se traçar um plano de ação, para que a intencionalidade educativa perpassasse todas as ações praticadas.

Neves, Machado e Silva (2007, p. 160) afirmam, com base na realidade das instituições de João Pessoa/PB, que

[...] os abrigos devem envidar esforços para realizar atividades de conteúdos lúdicos e pedagógicos, manifestadas através do desenvolvimento de programas de lazer, artísticos e educativos, o que implica criar mecanismos no interior das instituições para realizar dinâmicas dirigidas e sob a responsabilidade de técnicas habilitadas para tal fim, priorizando a inserção dos abrigos em atividades existentes na comunidade.

Em oposição à nova doutrina, a fragilidade do modelo vigente e a ausência de políticas adequadas têm influenciado o atendimento oferecido, que ainda é marcado pelos estigmas da situação irregular e é feito por profissionais que não têm a devida qualificação para lidar, ante os órgãos públicos, com as questões maiores da realidade do abrigo. O despreparo dos profissionais que atuam nesses espaços, somado à vida em coletividade, que tende a esmagar a individualidade de cada acolhido, resulta em situações tais como a dificuldade de se ter pertences particulares e a imposição de rotinas rígidas quanto ao momento de se acordar, dormir, realizar as refeições e cumprir atividades diversas (MILNITSKY-SAPIRO; OLIVEIRA, 2007; ROMANELLI, 2013).

Andrioli e Löhr (2014), ao discutirem a potencialidade educativa das instituições de acolhimento, explicitam que, embora o número de crianças e adolescentes acolhidos seja elevado e a institucionalização, como espaço coletivo, seja geralmente marcada por rotinas aflitivas e que reverberam ao longo de toda a vida dos acolhidos, ainda não se exige qualificação dos profissionais que atuam nessas casas. As Orientações Técnicas (BRASIL, 2009) tratam da importância da seleção de profissionais qualificados, que devem passar por uma seleção criteriosa e possuir determinadas características, conhecimentos e habilidades, sendo submetidos a formações continuadas de capacitação para o trabalho. Já a NOB-RH/SUAS (BRASIL, 2006) define, para cada serviço de assistência social, a equipe de referência e o respectivo nível de escolaridade exigido dos profissionais.

Parece não haver, por parte do Estado, uma consideração do profissional, cujo trabalho passa a ser extremamente precário, de modo que, se o profissional está desprotegido quanto aos direitos trabalhistas, como poderá atuar eficientemente? Na prática, contratam-se, por indicação política, profissionais temporários, os quais assumem o posto, mas não gozam de estabilidade alguma. Assim, a alta rotatividade e a baixa qualificação desses profissionais fragilizam a política de assistência a crianças e adolescentes. A qualificação para o cuidado e a vinculação afetiva entre as crianças e os profissionais podem contribuir significativamente para o desenvolvimento emocional dos acolhidos; ao passo que, em havendo rupturas bruscas,

intensifica-se o sofrimento das crianças. Assim, ao apresentar as mudanças que julga necessárias nos serviços de acolhimento, um dos colaboradores queixou-se:

Acho que deveria mudar isso de ficar mudando a equipe técnica, porque o que acontece quando a gente tem uma relação com uma pessoa, entra um estranho, muda tudo, muda sua relação, algumas pessoas pegam no seu pé. Acho que não mudar a equipe técnica, rotatividade de profissionais, a gente se vincula, vamos dizer, **no abrigo (gov)** as pessoas que realmente eu vivi, tem três pessoas, alguns foram demitidos, outras foram transferidos, então acho que assim, essa rotatividade prejudica muito, a gente sofre, eu chorei, quando **a psicóloga** saiu eu me acabei, acabou comigo. Quando minha avó morreu, meu mundo acabou, acho que essa foi minha segunda morte, então acho que é isso. Eu vou chorar um pouquinho viu?! (COLABORADOR 8, 2016).

Além da rotatividade dos profissionais e a consequente fragmentação do serviço, o nível de qualificação de cada um diferencia, claramente, o trabalho desenvolvido por um serviço de acolhimento daquele empreendido por outro. A diferença qualitativa entre os serviços prestados por instituições distintas geralmente é notada pelos próprios acolhidos, que as consideram lugares bons ou ruins. As memórias dos jovens sobre a sua chegada a um SAI específico, de curta permanência, evidenciam o tratamento distinto dispensado a eles, conforme o seu perfil. Segundo eles, na época, esse SAI estava organizado em duas casas, a de baixo e a de cima, cada uma das quais acolhia crianças ou adolescentes de perfis estereotipados:

[...] **o abrigo (gov)** nunca foi o melhor lugar pra estar, aquilo era um inferno, era quase um CEA (Centro Educacional do Adolescente) da vida [...] eu cheguei **no abrigo (gov)** já tinha meio que duas casas. Tinha a casa grande que ficavam as pessoas que tinham um melhor comportamento, que tinha um melhor histórico [...] a casa que tinha lá em baixo era, tipo, para os rebeldes, para os que não prestavam e eu fui pra lá [...] os educadores viam o histórico. Eu acho que eu cheguei lá num final de semana [...] e assim, o educador não tinha orientação pra tipo, ver realmente o perfil da pessoa, ele só [...] olhava sua ficha e dizia “esse aqui vai pra casa de baixo ou fica aqui”, entendeu?! E como não tinha o coordenador, não tinha ninguém pra orientar ele, ele mandava ir pra casa de baixo [...] Muitas vezes eles ligavam para o coordenador e dizia “olha, fulano é assim, assim, diz que ele é assim”. Só que eles não sabiam realmente, eles iam só pelo que tava escrito ali, pelo que tinha no boletim de ocorrência. Não tinha, não tinha nenhuma sondagem mesmo (COLABORADOR 8, 2016).

Alguns abrigos não tem a forma de tratar não, como eu já conheci muitos [...] ali eu não acho um local adequado pra criança não. Como o povo diz “só de passagem”, de passagem não. A gente passa por ali ainda usa droga, ainda tem relações sexuais, tem vigia que pode se juntar com as meninas, ter relação, que eu já vi [...] assim, eu já tive [...] irmãos que já passaram pelo **o abrigo (gov)**, eles tentam muito, mas contratam muitas pessoas que parece que não vem especializado pra trabalhar com aquilo que vai passar, porque sabe que criança e adolescente é nervoso, é respondão. Eu já vi vigilante agredir criança lá, brigar, entrar em conflito por causa de besteira, por exemplo, caixinha de som. Chegou um tempo que era uma febre, todo adolescente, toda criança queria uma caixinha de som. Eu já cheguei a ver vigilante

bater mesmo, agredir. Já vi cozinheira ficar com raiva porque tinha criança que queria repetir, comer além da conta. Isso tudo choca a gente. Pronto, essas coisas. **O abrigo (gov)** deixar as crianças usar drogas ainda dentro do negócio (COLABORADOR 1, 2016).

Por meio das falas dos colaboradores, observamos que as violações de direitos vividas dentro das instituições de acolhimento estão intimamente relacionadas com a falta de capacitação dos profissionais e com a não sistematização de um fluxo de trabalho que oriente os diversos profissionais quanto aos procedimentos de trabalho. Também denotam a ausência de preparação para uma abordagem sensível e um olhar para esse público em sua condição peculiar de desenvolvimento que requer proteção.

Abreu (2010) é incisiva ao asseverar que as unidades de acolhimento representam um símbolo de desproteção da criança, uma vez que a política de atendimento ao público infantojuvenil se faz com contradições. Assim, enquanto, por um lado, as crianças acolhidas vivem sob a proteção jurídica do Estado, tal proteção, por outro lado, não é efetivamente materializada, devido à violação dos direitos duramente conquistados, os quais não são concretizados pelas políticas públicas. O grande abismo que separa o direito proclamado do direito garantido se torna cada vez mais profundo.

Por certo, os desdobramentos históricos da política de acolhimento, caracterizada, outrora, pela exclusão e desigualdade no tratamento direcionado à infância e aos menores, ainda impactam a atualidade, prejudicando a forma como o acolhimento é posto em exercício. Exemplo disso é a longa permanência de crianças e adolescentes nas instituições, a qual, somada com a quantidade excessiva de regras e o isolamento, afeta a formação dos acolhidos e resulta em graves consequências para suas vidas (ATHAYDE, 2007; SILVA, 2010).

Por outro lado, embora abundem as críticas às unidades de acolhimento institucional, Arpini (2003) denuncia a necessidade de se repensarem as instituições como locais que podem fornecer referenciais identificatórios positivos, do ponto de vista da construção de sujeitos. Para tanto, o acolhimento, enquanto política pública, deve possibilitar que as crianças e adolescentes, ativamente, tomem as decisões que afetarão suas próprias vidas; para que, assim, eles sejam preparados, diariamente, para o protagonismo e a autonomia.

Izar (2011) também apresenta as instituições de acolhimento como espaços promotores do desenvolvimento humano. Quando crianças e adolescentes participam ativamente na condução de suas próprias vidas e compreendem sua história e o motivo que ocasionou seu acolhimento, elas podem se enxergar como cidadãos que fazem uso de seus direitos. Souza Neto (2002, p.24) afirma que “[...] o abrigo é um espaço de possibilidade de produção do sujeito”.

Exemplos de iniciativas que têm apresentado resultados significativos tanto para a trajetória pessoal e coletiva de crianças, adolescentes e jovens egressos quanto para o período de acolhimento em si são os projetos do Instituto Fazendo História, ONG que atua, desde o ano de 2005, em parceria com os serviços de acolhimento, principalmente no Estado de São Paulo. Dentre os programas que o Instituto desenvolve, citamos o projeto Formação Profissional, cujo objetivo é construir, junto às instituições e seus profissionais, um espaço de reflexão acerca de sua prática, aliando conhecimento teórico a atividades experienciais, com vistas à formação de profissionais reflexivos e ativos, com uma visão integrada da realidade.

Direcionado às crianças e adolescentes acolhidos, o projeto Grupo Nós, criado em 2011, tem o objetivo de acompanhar e facilitar a transição de jovens em situação de acolhimento para a vida autônoma e comunitária, tendo como eixos de seu programa a moradia, o trabalho, o uso consciente do dinheiro e a apropriação da cidade.

Por fim, fazemos menção do projeto Fazendo Minha História, o qual, por meio da leitura e da confecção de um álbum personalizado, oferece meios de expressão para cada criança ou adolescente acolhido, a fim de conhecerem, apropriarem-se e registrarem sua história de vida. Em 2010, em decorrência do esforço do Juizado da Infância e com apoio do Ministério Público, todos os abrigos de João Pessoa foram convidados a conhecer a metodologia de trabalho do Fazendo Minha História, e alguns deles adotaram-na até os dias atuais.

Esses três exemplos nos mostram que diversas são as maneiras como o acolhimento institucional pode ampliar os horizontes das crianças, adolescentes e jovens egressos. Compreendemos, ainda, que uma das finalidades de educar-se em direitos humanos é humanizar o sujeito, compreendendo-o como um vir a ser, e não como um ser acabado, pronto. O movimento em busca de ser mais liberto o indivíduo das amarras da opressão, daquilo que o violou e o fez considerar-se menos. Como seres inconclusos e históricos, eles podem olhar para o passado e fazer novas escolhas, podem assumir práticas que mudem a realidade, posicionando-se como sujeitos da própria libertação.

Em contrapartida, a demanda de adolescentes acolhidos que estão prestes a atingir a maioridade e não estão, porém, preparados para a vida, visto terem sido criados com impessoalidade, é real e exige soluções que superem a falta de comprometimento do Estado e a ineficácia, fragmentação e isolamento das ações da rede de proteção. Também, o protagonismo juvenil precisa ser incentivado a partir de propostas educativas que preparem os jovens para a aprendizagem da cidadania no reconhecimento dos seus direitos e deveres, no

enfrentamento crítico, criativo e participativo às dificuldades reais encontradas em seus espaços de convivência (RIZZINI et al., 2006; GRACIANI, 2001b). Tem-se, então, que

A educação emancipadora tem como pressuposto o exercício da democracia, liberdade e autonomia; sem situar o jovem como protagonista, a participação sem democracia dilui-se em manipulação autoritária, o que não contribui para o desenvolvimento pessoal e social do jovem (GRACIANI, 2001b, p. 156).

Dentre os documentos nacionais que versam sobre a EDH e que devem ser apropriados pelos profissionais que atuam nas instituições de acolhimento, destacamos o PNEDH (BRASIL, 2007), que ressalta a urgência de se educar em direitos humanos e tem como núcleo a efetivação da cidadania ativa, por meio da emancipação e autonomia dos sujeitos, promovendo o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos. Um dos eixos possíveis dessa realização é a educação não formal, cabível às instituições de acolhimento.

O horizonte dessa proposta educativa inclui três aspectos importantes. O primeiro refere-se à formação pessoal e coletiva do sujeito de direitos, aliando as dimensões éticas, políticas e sociais às práticas cotidianas concretas. O segundo aspecto é o incentivo ao empoderamento, em que se dá destaque aos atores sociais que, historicamente, têm menos poder para participar das decisões sociais. “O empoderamento começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social”. Já o terceiro aspecto diz respeito à construção de sociedades autenticamente democráticas e humanas, nas quais resgatar a memória, não repetir situações de violação de direitos e romper a cultura do silêncio são fatores essenciais. “Trata-se, portanto, de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores sociais e das instituições educativas” (CANDAU, 2007, p. 404, 405).

Discutir o investimento que as instituições de acolhimento devem fazer na autonomia dos adolescentes em processo de desligamento por maioria requer cuidados especiais, a fim de que não se restrinja a proposta educativa de inserção do jovem no mercado de trabalho. Essa é apenas uma de muitas possibilidades que buscam a formação de consciências críticas, segundo a orientação da EDH. Nas palavras de Carbonari (2014, p. 170),

Educação em direitos humanos é educar na prática, para a ação, como prática da liberdade e como ação livre. Não é preparar para o exercício da liberdade, é já educar com liberdade, na liberdade e para a liberdade. Não sendo assim, o processo educativo incorreria no risco de se tornar reprodução da opressão e, em consequência, da interdição da realização do ser humano. Por isso, o processo

educativo libertador não é concessão, mas engajamento e construção dos próprios oprimidos.

A educação como construção diária exige a participação dos sujeitos na negociação dos valores, princípios e escolhas que se adotam para a vida. Direcionada para todos e em busca de construir uma cultura universal de direitos humanos, em que a dignidade seja elevada ao patamar mais valoroso e inviolável, a educação em e para os direitos humanos busca também fortalecer e restituir o poder de participação aos grupos vulneráveis, cuja história é marcada por violações de direitos. Como define Maia (2007, p. 99), “a educação em direitos humanos é, simultaneamente, meio e fim”, ou seja, na medida em que se educa em direitos humanos, há uma contribuição contínua para que a cultura seja modificada por valores de tolerância, igualdade, justiça e paz, os quais fortalecem o reconhecimento e respeito à dignidade do ser humano.

Ora, para que o sujeito se torne crítico e autônomo, é preciso que ele rompa com a posição de objeto conformado às regras prescritas; e um dos caminhos rumo a esse rompimento é o apontado por Freire (1967), que coloca a educação a serviço da transformação de si e do mundo, tirando o homem da posição de mero objeto e transformando-o em sujeito ativo, sujeito de direitos. A educação possibilita a inserção crítica do indivíduo no mundo, o questionamento das estruturas injustas e o rompimento das condições que fazem o homem permanecer alheio à luta, à defesa e ao gozo de seus direitos.

Portanto, a proposta da EDH deve ser apresentada às crianças e adolescentes institucionalmente acolhidos como possibilidade de diálogo, de troca e de formação de sujeitos que, no processo de desenvolvimento, potencializam o pensamento crítico, problematizando as questões que enfrentam, mesmo aquelas que ocasionaram sua institucionalização. Sobretudo em benefício dos adolescentes que serão desligados da instituição por maioria, cujo destino único e certo é o enfrentamento, por conta própria, da realidade extramuros, faz-se apropriada a perspectiva educacional que ora expomos, a qual pode contribuir para que os jovens não se resignem ao passado doloroso, mas que protagonizem suas escolhas, seus sonhos, seu posicionamento no mundo, encontrando soluções criativas e únicas para os desafios que enfrentam.

Por outro lado, não se pode negligenciar o papel que as instituições de acolhimento e seus profissionais têm na incorporação das diretrizes educacionais em direitos humanos como atmosfera institucional a ser pensada e vivida cotidianamente. As casas de acolhimento precisam ser orientadas por PPPs bem definidos, sem, no entanto, se limitarem a modelos rígidos de práticas educacionais. Os profissionais precisam se revestir de sensibilidade para

negociar regras, acordos e garantir a participação ativa dos acolhidos nos processos decisórios sobre suas próprias vidas, já como um preparo para o seu futuro desligamento.

Concordamos com Candau (2007, p. 404), segundo quem “não é outro o sentido da educação em direitos humanos, senão a formação de sujeitos de direitos, o favorecimento de processos de empoderamento e a educação para nunca mais”. Urge, então, compreender que o preparo gradativo para o desligamento deve ser encarado como um eixo de trabalho indispensável para aqueles que serão liberados das unidades de acolhimento por terem atingido a maioridade civil. Quando essa frente de trabalho é negligenciada, a vida dos jovens egressos e sua inserção na sociedade serão prejudicadas, haja vista a redução de suas perspectivas de ser e estar no mundo.

4 O DESLIGAMENTO INSTITUCIONAL POR MAIORIDADE

Neste capítulo, são discutidos conceitos e repercussões do desligamento institucional por maioria, e se apresentam referências e reflexões sobre o trabalho a ser realizado pelos profissionais das unidades de acolhimento no preparo para o momento de liberação do jovem. Também são debatidas as recomendações legais, como a do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, art.art. 92, VIII), que, apesar de prever a preparação gradativa para o desligamento, não abre espaço para uma discussão mais ampla sobre esse trabalho. São consideradas as recomendações do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) (BRASIL, 2008) quanto às diretrizes metodológicas, ao projeto político-pedagógico e ao trabalho para fortalecimento da autonomia.

Endossando a relevância da temática e a urgência de medidas que assessorem a população prestes a ser submetida ao desligamento por maioria, são apresentados resultados de pesquisas e estatísticas sobre o perfil das crianças e adolescentes acolhidos no Brasil, a partir do Levantamento Nacional, encomendado ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente e pelo CONANDA. Este Levantamento pretendeu contribuir para a melhoria das políticas públicas voltadas para o ordenamento e o financiamento dos serviços de abrigo para crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (SILVA, 2004).

Também serão discutidos alguns dos dados do Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento (ASSIS; FARIAS, 2013, p. 68), pesquisa realizada entre 2009 e 2011, com 2.262 serviços de acolhimento institucionais, cujos resultados têm servido como base ao Ministério de Desenvolvimento Social, no planejamento de ações e no aprimoramento das políticas e práticas adotadas, buscando contribuir para o debate mais ampliado e o aprimoramento das políticas e práticas no Brasil. Assis e Farias ressaltam que, embora a pesquisa constitua o maior estudo já realizado no país sobre o tema, não reflete, necessariamente, a realidade nacional, dada a sua complexidade, a dinâmica desses serviços e a falta de um cadastro nacional único das instituições de acolhimento existentes.

Tomar como referências essas duas pesquisas de abrangência nacional é importante para compreendermos a configuração do processo de reordenamento dos serviços de acolhimento e possibilita a análise dos dados referentes ao país em face da realidade do acolhimento na cidade de João Pessoa/PB. A partir, então, dos estudos organizados por

Almeida et al. (2007; 2014), apresentaremos a realidade das instituições pessoenses, nas quais se verificam os efeitos de longos anos de institucionalização, de desligamento por maioridade e da falta de investimento educativo para os acolhidos.

Discute-se, a partir da literatura existente, se há uma preparação gradativa para o desligamento ou, ao contrário das recomendações normativas, o desligamento é compulsório e realizado em decorrência da maioridade. Expõem-se, ademais, alternativas que têm apresentado resultados positivos na vida dos jovens egressos e também na redefinição das práticas institucionais, conforme Gulassa (2010a) discutiu com base nas reflexões e propostas para o trabalho com jovens nos abrigos da Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente (NECA – Coleção abrigos em movimento).

Encarar o trabalho de preparação para o desligamento como uma frente de trabalho da política pública de acolhimento institucional é uma tarefa que requer urgência e aprofundamento das propostas que garantam que à saída dos jovens das unidades de acolhimento se suceda a sua inserção segura na sociedade. Deve-se assegurar, pois, aos jovens o desenvolvimento de habilidades sociais, a fim de que assumam sua condição de sujeitos de direitos.

4.1 PREPARAÇÃO GRADATIVA OU DESLIGAMENTO COMPULSÓRIO?

Discutir o desligamento por maioridade requer que se considere a falência de outras frentes de trabalho – as quais, se tivessem sido prioritárias, poderia ter evitado a aplicação da medida do acolhimento institucional –, como o fortalecimento dos vínculos familiares e das próprias famílias por meio de sua inclusão em programas de auxílio à renda e moradia; a criação de espaços educacionais e de grupos de formação para crianças e famílias; ONGs e programas com metas possíveis de serem alcançadas, no âmbito educacional e ocupacional, dentre outras.

Porém, quando a medida extrema do acolhimento é aplicada, é indispensável que se busque desenvolver o potencial educativo da institucionalização, para que se viabilize a formação de sujeitos de direitos e se abrevie o tempo de permanência dos acolhidos nas instituições (BRASIL, 1990, arts. 100, 101 §1º). Mas, se o abrigo se torna um lugar onde os jovens permanecem até completarem a maioridade, há uma violação do caráter temporário da

medida, de forma que são ocasionados diversos prejuízos ao desenvolvimento desses indivíduos.

Há muitos estudos que apontam para a importância prioritária do trabalho de reintegração familiar e de evitamento da ruptura de vínculos (RIZZINI; NAIFF; BAPTISTA, 2006; LEITE, 2011; CANINI, 2013; FURTADO, 2013); mas, nesta pesquisa, assumiu-se a perspectiva daqueles que não mais dispunham dessa opção, pois, quando o propósito da reintegração falha, o adolescente permanece acolhido até atingir a maioridade. Muitos jovens, ao atingirem a maioridade, saem das instituições de acolhimento sem planos e objetivos bem traçados e carentes dos encaminhamentos da equipe técnica das instituições.

Assim, é preciso compreender que a desinstitucionalização não deve ser compreendida apenas como um processo de desligamento e saída dos jovens das unidades; deve, antes, ser atrelada a um processo de desenvolvimento da autonomia do indivíduo, que precisa ser preparado para viver em sociedade, e de construção da sua independência em relação à instituição. Também é fundamental que o jovem encontre políticas de atendimento que lhe ofereçam o suporte necessário para sua existência fora do contexto institucional de proteção integral assegurada pelo ECA. As políticas públicas voltadas para jovens devem promover a garantia de direitos, principalmente aos recém-egressos das instituições de acolhimento (SILVA, 2010). No tocante a essa preparação gradativa, temos que

O desligamento não deve ser visto como um momento apenas, mas como resultado de um processo contínuo de desenvolvimento da autonomia e como resultado de um investimento no acompanhamento da situação de cada criança e adolescente. Particularmente no que diz respeito aos adolescentes, a preparação para o desligamento deve incluir o acesso a programas de qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho, como aprendiz ou trabalhador – observadas as devidas limitações e determinações da Lei nesse sentido, visando sua preparação para uma vida autônoma. Sempre que possível, ainda, o serviço manterá parceria com Repúblicas, utilizáveis como uma forma de transição entre o abrigo e a aquisição de autonomia e independência (BRASIL, 2009, p. 55).

Diante da complexidade da temática, identificou-se, a partir do Levantamento Nacional dos Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede SAC (SILVA, 2004), a existência de 20 mil crianças e adolescentes vivendo nos 589 abrigos brasileiros contemplados pela pesquisa. A região Nordeste concentrava 29,4% dos abrigados, e o Estado da Paraíba contava, quando da realização da pesquisa, com nove instituições de acolhimento e um total de 286 acolhidos. Do público atendido em todo o território nacional, 11,9% tinham entre 16 e 18 anos incompletos, e 2,3% tinham mais de 18 anos. Visto, então, que alguns jovens permaneciam institucionalizados mesmo depois de completarem a maioridade, os

dados revelam que as instituições encontraram dificuldades no cumprimento do seu dever de preparar os acolhidos para o desligamento e encaminhá-los para uma inserção segura na sociedade.

Já no Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento (ASSIS; FARIAS, 2013), foi contabilizado um total de 36.929 crianças e adolescentes acolhidos pelos serviços de 1.157 municípios, localizados nas 27 unidades da Federação. Apesar do elevado número de indivíduos acolhidos, a abrangência dos municípios pesquisados corresponde apenas a 20,8% do total. 33,8% dos serviços institucionais apontaram a maioria como uma das principais causas do desligamento. O Nordeste tinha, na época da pesquisa, 3.710 (30,7%) crianças e adolescentes acolhidos em 264 (10,1%) serviços de acolhimento institucional. A região possuía um número reduzido de serviços, quando comparada com as demais regiões do país.

Na pesquisa realizada entre 2005 e 2007, a quantidade de crianças e adolescentes acolhidos apenas na cidade de João Pessoa/PB revelou-se maior do que a identificada no estudo do IPEA. Havendo, no período, um total de 487 acolhidos em 17 instituições, 80% das quais não eram governamentais. 47,1% de todas as instituições pessoenses abarcadas pela pesquisa haviam desligado jovens que tinham atingido a maioria – 29,4% dos abrigos procederam ao desligamento por maioria de um a cinco adolescentes; 11,8% deles, de seis a 10; e 5,9% das instituições, de mais de 10 (NEVES; RAMOS; SILVA, 2007).

Na segunda edição da pesquisa, realizada nos anos de 2012 e 2013, buscou-se avaliar os avanços decorrentes da implantação do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária e comparar os novos dados com os da pesquisa anterior. A mais recente investigação envolveu 10 instituições de acolhimento de João Pessoa/PB, 40% das quais não são governamentais. Foram entrevistados 10 gestores, 103 profissionais, 112 crianças e adolescentes acolhidos e 24 membros do Grupo de Trabalho Pró-Convivência. Identificou-se que, além da diminuição do número de instituições de acolhimento de João Pessoa/PB, o número de acolhidos também caiu para 168, uma redução de 68% (ALMEIDA, 2014).

A pesquisada empreendida por Almeida (2014) contemplou as instituições tanto as unidades municipais⁸ (Casa de Acolhida Feminina, Casa de Acolhida Masculina, Casa Lar Morada do Betinho, Casas Lar Manaíra, Lar da Criança Jesus de Nazaré e Casa de Passagem)

⁸ Um breve histórico da criação das casas de acolhimento municipais pode ser consultado na dissertação de mestrado de Furtado (2013).

quanto as ONGs (Aldeias SOS da Paraíba, Missão Restauração, Casa Padre Pio de Pietrelcina e Casa Shalom).

A pesquisa revelou que, nos anos de 2012 e 2013, 26 dos acolhidos tinham entre 16 e 18 anos, um tinha entre 19 e 21 anos e quatro deles tinham mais de 21 anos (ALMEIDA, 2014). Esses dados alarmantes fortalecem a nossa preocupação com a real função protetiva das instituições de acolhimento e nos faz indagar acerca dos motivos pelos quais elas não conseguem garantir encaminhamentos que melhor atendam ao interesse dos jovens, antes que atinjam a maioridade. É sabido que as circunstâncias que resultam no acolhimento são geralmente marcadas pela complexidade estrutural dos vínculos familiares e comunitários e pela falta de acesso a políticas sociais e educacionais. A experiência do acolhimento deve ampliar os horizontes existenciais dos acolhidos, sobretudo daqueles que atingirão a maioridade ainda sob a medida de institucionalização.

Motivadas pela preocupação com as repercussões do desligamento por maioridade, Martinez e Soares-Silva (2008, p.16) salientam

[...] a importância de que as instituições tenham projetos e programas de acompanhamento sistematizados e avaliados frequentemente. A inexistência desses projetos conduz a ações emergenciais, focalizadas e fragmentadas. No máximo, são ações restritas ao momento de deixar a instituição e com pouca contribuição para o enfrentamento da complexidade e da abrangência dos desafios que esse momento impõe ao jovem.

É imprescindível que o trabalho realizado durante o acolhimento se faça em conjunto com a rede socioassistencial, pois, como resultado dessa parceria, diminui-se a fragmentação e descontinuidade da assistência prestada, além de se fortalecer a convivência comunitária das crianças e adolescentes acolhidos, os quais, após o desligamento, serão capazes de encontrar referenciais de atendimento nos serviços. Segundo Canini (2013), quando o trabalho dos serviços de assistência é pontual e limitado pela ausência de políticas sociais complementares, o processo de reintegração familiar, por exemplo, é comprometido, e as famílias ficam ainda mais fragilizadas.

Portanto, ainda durante o acolhimento, o trabalho em prol do desenvolvimento da autonomia deve estar ligado à rede socioassistencial; e, embora seja necessário obedecer ao princípio da incompletude institucional, é imprescindível que se desenvolvam, cotidianamente, práticas educativas. Atividades diárias podem favorecer a autonomia, como a limpeza do ambiente, a programação de práticas recreativas e educativas, a ida à padaria sob instruções concernentes ao uso do dinheiro. Ações como essas podem contribuir para o

autocuidado e para a internalização da necessidade de se cumprirem as responsabilidades, aspectos que serão fundamentais para a construção de projetos de vida (BRASIL, 2009).

Efetuada o desligamento institucional, uma possibilidade de trabalho em rede são as repúblicas para jovens entre 18 e 21 anos, cujo propósito é atender indivíduos sem vínculos familiares ou em situação de vulnerabilidade, fragilidade e risco social, assim como aqueles que estão em processo de desligamento de unidades de acolhimento. A função desse serviço é promover a autonomia, autossustentação e independência do jovem, cuja permanência na república, findo o período de hospedagem, pode ser reavaliada e prorrogada, de acordo com o seu projeto individual, formulado em conjunto com o profissional de referência. Ainda em conformidade com as Orientações Técnicas, as ações devem ser desenvolvidas com vistas ao fortalecimento de habilidades, aptidões, capacidades e competências dos adolescentes, impulsionando, gradativamente, a sua autonomia (BRASIL, 2009).

Para tanto, deve-se viabilizar o acesso a i. projetos e serviços nos quais possam desenvolver atividades culturais, artísticas e esportivas que propiciem a vivência de experiências positivas e favorecedoras de sua autoestima; ii. programas de aceleração da aprendizagem, para os casos de grande distorção série – idade; e iii. cursos profissionalizantes e programas de inserção gradativa no mercado de trabalho (como estágios, programas de adolescente aprendiz, etc), sempre respeitando-se seus interesses e habilidades (BRASIL, 2009, p. 87).

Quanto aos motivos que resultam na institucionalização de crianças e adolescentes no cenário de João Pessoa/PB, 55% dos casos resultam de situações vividas ou provocadas pelos pais ou responsáveis, 21,8% se devem à violência contra a população infantojuvenil e 18,5% decorrem da pobreza (ALMEIDA, 2014). Não ignoramos que, embora o ECA, em seu artigo 23, declare que “a falta ou carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou suspensão do poder familiar” (BRASIL, 1990), esse ainda se constitui um dos motivos mais frequentes que conduzem crianças e adolescentes ao acolhimento e que acabam por determinar sua permanência nele, conforme se notou na fala de alguns colaboradores.

No Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006), a aplicação indiscriminada da medida do acolhimento é problematizada e considerada uma prática que está profundamente enraizada numa espécie de cultura de institucionalização. Segundo a nossa discussão no capítulo anterior, ela remonta aos anos de colonização. A medida, porém, é apenas uma das sete possibilidades de atendimento e proteção à criança e ao adolescente, precedida por políticas e programas de prevenção, orientação, apoio e assistência às famílias, conforme os artigos 87 e 90 do ECA (BRASIL, 1990). A leitura dessa realidade indica que:

[...] o Brasil é um país com tradição de responder com a institucionalização nos casos de situação de vulnerabilidade de crianças e adolescentes. Esta tradição foi historicamente forjada na desvalorização social da parcela da população a que pertencem, em sua grande maioria em situação de pobreza e procedente de etnias não-brancas, e na adaptação dessa população aos padrões considerados aceitáveis de relacionamento familiar e de socialização da prole (BRASIL, 2006, p. 61).

A cultura de institucionalização ainda está intensamente arraigada em nossa sociedade, pois, diacronicamente, desempenhou uma função social para as famílias pobres, cujos filhos eram recolhidos pelo Estado ou recebidos por instituições filantrópicas e religiosas, as quais os segregava, moldava, corrigia e qualificava tecnicamente como mão de obra. Se, por um lado, os abrigos exerciam essa função, que a sociedade considerava benéfica, os longos períodos de institucionalização, por outro lado, passaram a dificultar, devido à ineficácia ou inexistência de um trabalho eficaz para o fortalecimento dos vínculos familiares, o seu restabelecimento, de modo que se acabou por violar o caráter temporário do acolhimento (NASCIMENTO et al., 2010; SILVA, 2010).

Assim, o tempo de permanência nas instituições de acolhimento é um dado que exige atenção, tendo em vista que, quanto mais ele for estendido, maiores serão os danos para os acolhidos. No Levantamento Nacional, detectou-se que 52,6% das crianças e adolescentes viviam nas instituições por mais de dois anos; 32,9%, entre dois e cinco anos; 13,3%, entre seis e 10 anos; e 6,4%, por um período superior a 10 anos (SILVA, 2004).

Já Assis e Farias (2013) ressaltam que, no Nordeste, estão concentrados alguns dos SAIs mais antigos do país, 23% dos quais existem há mais de 20 anos. Os SAIs governamentais são mais recentes que as ONGs e, majoritariamente, foram criados após o ECA. Esses dados podem ser indicativos das dificuldades de efetivação do reordenamento institucional, visto que uma cultura historicamente estabelecida certamente resiste a uma ampla reforma, que priorize a família e exija a apropriação da dimensão educativa em direitos humanos nos espaços de acolhimento, de tal forma que os desdobramentos do movimento reformador sejam verificados em todas as demais ações,

Em João Pessoa/PB, 38 crianças e adolescentes se acham institucionalizados entre dois e cinco anos; 10, entre seis e 10 anos; e 10, há mais de 10 anos (ALMEIDA, 2014). Os dados nos levam a supor que uma significativa parcela da vida dessas pessoas ocorreu durante a institucionalização. No estudo de Leite (2011, p. 88), foi identificado que, em João Pessoa/PB, “[...] a população infantojuvenil atendida nas instituições é, em sua maioria, do sexo masculino (52%), destes, 28% estão na faixa etária de 16 a 18 anos”.

Diante desses dados, constatamos que a experiência da institucionalização, sobretudo quando se estende por longos anos, pode representar, para os acolhidos, uma falsa sensação de proteção, ainda que, na verdade, signifique desproteção, seja por não potencializar as habilidades latentes dos acolhidos, seja por não criar oportunidades para que eles possam experimentar a autonomia de que precisarão na vida posterior ao acolhimento.

Assim, a exigência de políticas públicas que abarquem toda a problemática da família carente de recursos financeiros é urgente na tentativa de se solucionar a aplicação indiscriminada da institucionalização. As unidades, por sua vez, precisam investir fortemente no preparo dos adolescentes, para que, ao serem desligados, estejam instrumentalizados para resistir às formas de opressão e trilhar caminhos que os afaste da situação de risco ou vulnerabilidade que os levou ao acolhimento. O investimento educativo assume uma dimensão importante, possibilitando que se atinja o propósito do acolhimento; visto que a educação, como direito básico e fundamental, abre caminho para que os demais direitos sejam conhecidos e exigidos.

Entretanto, é preciso muito esforço e compromisso político para se lidar eficazmente com os alarmantes dados, de acordo com os quais, no Brasil, 16,8% dos adolescentes acolhidos que tinham entre 16 e 18 anos eram analfabetos (SILVA, 2004). Em João Pessoa/PB, em 2011, 63% dos adolescentes acolhidos tinham mais de 14 anos e não haviam concluído o ensino fundamental (LEITE, 2011). Já nos anos de 2012 e 2013, 13,4% dos acolhidos não frequentavam a escola (ALMEIDA, 2014). Os dados são alarmantes, uma vez que, correspondendo a recortes temporais amplos, demonstram que a situação do acolhimento pouco mudou no que tange ao quantitativo da população acolhida, ao tempo de acolhimento e as dificuldades de acesso ou permanência na escola.

Diante dessas estatísticas, quais são os encaminhamentos dispensados aos adolescentes que estão prestes a ser desligados por maioridade? Que investimento é feito em educação dentro e fora das instituições? Que contribuições a experiência do acolhimento ofereceu ao adolescente, para que ele pudesse alcançar autonomia e assumir uma vida independente e responsável fora do abrigo? O potencial educativo advindo da vivência de crianças e adolescentes em acolhimento não pode ser desprezado.

É preciso compreender que o fortalecimento da autonomia dos adolescentes que estão na iminência de atingirem a maioridade é crucial para o seu posicionamento na sociedade, pois essa característica será exigida deles assim que se depararem com escolhas que terão que fazer. Segundo Freire (1967, p. 56), “[...] o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é

ajudá-lo a ajudar-se [...], é fazê-lo agente de sua própria recuperação [...], pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas”.

Para tornar real a promoção da autonomia e protagonismo de sujeitos de direito, são necessárias, basicamente, duas frentes de trabalho. A primeira delas requer a fundamentação teórica das práticas que serão desenvolvidas. A política pública do acolhimento institucional, que no plano normativo já revestida da proposta de educação em direitos humanos, deve pô-la em prática. Sendo assim, é necessário compreender que o significado da educação não está limitado à transmissão de habilidades e competências, mas diz respeito à construção coletiva delas, respeitando os interesses e pretensões dos próprios acolhidos. Novamente, a contribuição de Honorato e Lapa (2011, p.3) é importante:

[...] necessidade de uma pedagogia emancipatória direcionada para a libertação dos sujeitos sociais, ultrapassando modelos autoritários, paternalistas que só reforça a tutela destes que, ao completarem 18 anos, são submetidos a fazer a travessia para além dos “muros do abrigo” sem qualquer tipo de apoio.

Apoiada sobre essa proposta educacional, a segunda frente de trabalho consiste em se oportunizar aos acolhidos a vivência prática do exercício da autonomia e do protagonismo; para que, assim, eles possam testar, errar e aprender a lidar com as demandas que, mais tarde, quando desligados das instituições, terão de enfrentar. Graciani (2001b) explica que o protagonismo juvenil encontra-se com a proposta da educação libertadora quando é assumido como espaço de construção da cidadania e do direito a ter direitos. É preciso garantir ao jovem espaços de atuação criativa, crítica e participativa no território em que estão inseridos. Ele precisa aprender a enfrentar os problemas reais que encontra nos espaços de convivência e troca de experiências onde ele se desenvolve.

Criadas com a finalidade de atender o público por tempo determinado, as instituições de acolhimento, frequentemente, não são encaradas como espaço de desenvolvimento e cuidado para com os que nelas permanecem por mais tempo. A preparação para a autonomia e independência não é pensada no cotidiano institucional (MARTINEZ, 2006). Visto não se resumir a encaminhamentos profissionais, sobretudo para funções que exijam pouco investimento educacional e profissionalizante, o fortalecimento da autonomia

[...] deve ser construído gradualmente, por meio de pequenas ações cotidianas, para que o adolescente possa exercitar sua capacidade de tomar suas próprias decisões, que influenciarão em seu destino, colaborando também na construção de um projeto de vida pessoal e construir a capacidade de gerir sua própria vida (SILVA, 2010, p. 99).

Relatando um trabalho desenvolvido no ano de 2000 com jovens mães e seus filhos, Barros (2006) aventa algumas possibilidades para que os adolescentes possam desenvolver e concretizar um projeto de vida para além da instituição. Para a autora, é fundamental detectar e valorizar a capacidade dos jovens, transformando habilidades em oportunidades; desenvolver a responsabilidade pelas escolhas assumidas; ensinar a lidar com frustrações; estimular a autonomia por meio da gestão participativa, da ampliação da capacidade de escolha e da realização de ações dentro e fora do abrigo, para que eles possam concretizar suas capacidades e experimentá-las.

Dada a necessidade e exigência de o abrigo ser um espaço educativo, um fator que impacta diretamente a qualidade do serviço prestado pelas instituições de acolhimento é a qualificação dos profissionais que nelas atuam; de modo que o tipo de vínculo empregatício, a jornada de trabalho, o nível de escolaridade e a remuneração são fatores que incidem diretamente na prática cotidiana.

Segundo Almeida (2014), nos anos de 2012 e 2013, dos 181 funcionários das instituições de acolhimento de João Pessoa/PB, 37 deles atuavam no nível de apoio e 103, no nível operacional e técnico. Destes últimos, 35 tinham nível superior completo e integravam as equipes técnicas (psicólogos e assistentes sociais); 32% dos demais haviam concluído o ensino médio, e 1,9% ainda não tinham completado o ensino fundamental (1,9%). A autora mostra, ainda, que parte significativa dos trabalhadores que possuem baixa escolaridade pertence ao quadro dos educadores sociais (54,1%) que lidam diretamente com os acolhidos e cumprem maiores jornadas de trabalho.

Quanto ao vínculo de trabalho, 88 profissionais (85,4%) eram contratados temporariamente, e apenas 10 profissionais (9,7%) tinham vínculo empregatício estável. A faixa salarial dos profissionais entrevistados variava entre um e um salário mínimo e meio (59,2%) e entre dois e cinco salários mínimos (33%) (ALMEIDA, 2014). Dados semelhantes foram identificados na pesquisa de Oliveira (2014), que denuncia a precariedade dos recursos humanos que atuam nas instituições de acolhimento, cujos colaboradores são, em sua maioria, prestadores de serviços sem garantias trabalhistas, os quais recebem baixos salários, não possuem formação específica que os capacite para o exercício da função e cumprem cargas horárias exaustivas.

Assis e Farias (2013) identificaram que, no Nordeste, a fragilidade mais recorrente é a falta de capacitação profissional por parte dos que compõe a Rede de Proteção, com foco na temática da infância e juventude. Somado a outras dificuldades, tais como a influência de

questões políticas e repasse financeiro, o perfil desses profissionais influencia diretamente a articulação com o SGD e o atendimento às demandas e direitos dos acolhidos.

De posse desses dados, dificilmente se esperará que a política do acolhimento cumpra os preceitos educativos e de promoção de uma cultura de direitos humanos, os quais são negados na própria formação inicial e continuada dos profissionais que exercem o papel de educadores e que lidam diariamente com crianças e adolescentes, cada um dos quais possui um repertório pessoal que demanda proteção integral, orientação e condições essenciais para o desenvolvimento saudável.

Todos esses fatores apontam para a ineficácia dos órgãos responsáveis pela política pública da proteção integral, órgãos que, em oposição às diretrizes e legislações, não oferecendo condições dignas para que os profissionais atuem, com efetividade e qualidade, no atendimento aos acolhidos, cooperam para que os preceitos do ECA sejam conquistas meramente teóricas, dificultando o pleno desenvolvimento dos acolhidos e revitimizand-os. Prada e Williams (2007) destacam a importância da capacitação dos funcionários dessas instituições, a fim de se favorecer a instalação e manutenção de comportamentos pró-sociais que auxiliem o desenvolvimento sadio dos acolhidos.

A implementação de políticas públicas que legitimem a participação dos diversos setores da sociedade e que funcionem num contexto de rede integrada, em que os diversos serviços superem o histórico de fragmentação, superposição e isolamento das ações, pode contribuir para que os adolescentes prestes a alcançar a maioridade tenham a possibilidade de amadurecer e chegar à vida adulta sem rupturas drásticas. Assim, a construção de uma rede de proteção social com ações integradas e articuladas poderia contribuir efetivamente para a melhoria da vida dos jovens egressos.

Há, portanto, neste momento, a indicação de um novo, necessário e promissor recomeço que se inscreve na história milenar da criança e do adolescente no Brasil. Há necessidade urgente de se trabalhar em rede social de proteção, ou seja, uma rede conectada e integrada aos serviços e ações que até então eram isolados, fragmentados e fechados em seus muros, num silêncio sepulcral (GRACIANI, 2001a, p. 118).

O atendimento prestado no interior das instituições de acolhimento deve encaminhar os jovens para usufruírem de outras políticas públicas e serviços disponíveis na comunidade, sobretudo os que estão prestes a atingir a maioridade. A relação entre abrigo e comunidade deve possibilitar que os acolhidos interajam com o contexto social mais amplo, enriquecendo suas experiências; potencializando habilidades, competências e interesses; contribuindo com marcos identitários; e viabilizando que eles, efetivamente, sejam recuperados pela

comunidade e tratados como sujeitos de direitos e protagonistas na busca pela melhoria de suas vidas (SILVA; MELLO, 2004; NEVES; RAMOS; SILVA, 2007).

Assim, para que os jovens egressos se identifiquem como sujeitos livres e autônomos, as unidades de acolhimento devem promover a sua emancipação e prepará-los para o desligamento. As intenções pedagógicas da educação em e para os direitos humanos são fundamentais para que se desvendem as forças que impedem os indivíduos de participarem das decisões que afetam suas próprias vidas; posto que, a partir do interesse emancipatório pelo conhecimento, o sujeito questiona o poder como dominação, empoderando-se.

Como uma história que se constrói no dia-a-dia, as casas de acolhimento e as relações que nela são estabelecidas influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos acolhidos, bem como a construção de identidades e o projeto de futuro. Por isso, buscar o significado e o valor que orienta o trabalho em prol desse público e do desenvolvimento de uma prática que, de fato, potencialize o compromisso das crianças e adolescentes de se inserirem na sociedade como jovens e adultos que protagonizem as mudanças que desejam, no âmbito individual ou coletivo, exige um comprometimento ético indispensável das equipes que atuam nas instituições de acolhimento. Os profissionais, então, precisam dispor de condições para se qualificarem continuamente e compreender que a simples existência das leis e documentos normativos não é suficiente para garantir mudanças culturais no cuidado com o público infantojuvenil.

As instituições de acolhimento contam, hoje, com diversos documentos que orientam o trabalho a ser desenvolvido, e é, pois, inadmissível a manutenção de uma cultura institucional que exproprie crianças e adolescentes de sua posição de sujeitos de direitos e deveres, afastados dos processos decisórios que dizem respeito a suas vidas e negados enquanto protagonistas da própria história. Desse modo, não é possível enfrentar a exclusão dos jovens egressos sem que, na experiência do acolhimento, se estimule o seu protagonismo. Mas, afinal, como apreender as memórias e os sentidos atribuídos pelos jovens egressos à experiência de se viver em acolhimento e ser desligado por maioria?

5 MEMÓRIAS DE JOVENS EGRESSOS

Neste capítulo, são apresentadas as memórias e narrativas dos jovens egressos que foram entrevistados. Percebemos que, a partir da perspectiva desses sujeitos, podemos compreender o fenômeno da institucionalização e da preparação para o desligamento com base em discursos e memórias que não são encontrados na literatura oficial. Intentamos, ademais, conferir-lhes lugar nos registros e dados oficiais, a fim de que suas memórias e narrativas enriqueçam as possibilidades de melhoria do processo de institucionalização e inserção social.

O investimento educativo é importante para o cumprimento desse propósito, porquanto a educação, como direito básico e fundamental, abre caminho para que os demais direitos sejam conhecidos e exigidos. As memórias e discursos dos jovens desligados por maioria são analisados com base nos conceitos de memória testemunhal, emancipação e autonomia.

A partir da análise das experiências vivenciadas por esses jovens, buscamos discutir a necessidade de aprimoramento do sistema de garantia de direitos, reconhecendo como legítimas e necessárias as contribuições dos próprios jovens egressos para o processo de maturação da política de atenção à infância e adolescência no Brasil.

5.1 MEMÓRIA TESTEMUNHAL: COMO AS RAZÕES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO CONCORREM PARA A PERMANÊNCIA ATÉ A MAIORIDADE?

5.1.1 Memória Testemunhal sobre o motivo do acolhimento

Da mesma forma que, para discutirmos o atual panorama da política pública do acolhimento institucional, erigida sob a égide dos direitos humanos e com uma intencionalidade educativa, foi necessário, antes, compreendermos como se deu essa conquista histórica, também trabalhar com as memórias dos jovens egressos sobre suas trajetórias institucionais e sobre o seu desligamento por maioria demandou de nós que conhecêssemos os motivos que resultaram na aplicação da medida do acolhimento.

À semelhança de muitos casos mencionados em pesquisas das quais fizemos uso nesse estudo (ALMEIDA et al., 2007; 2014; SILVA, 2004; ASSIS; FARIAS, 2013), as histórias de

vida de nossos colaboradores têm em comum os motivos que concorreram para o acolhimento institucional e a permanência dos jovens no serviço até completarem a maioridade, ocasião em que o desligamento ocorre compulsoriamente. A situação socioeconômica das famílias faz parte de uma macroconjuntura que envolve outras demandas e situações de violação de direitos, tais como a exposição ostensiva desses adolescentes a variadas formas de violência e a sua falta de acesso a direitos que assegurem o convívio sadio na família e na comunidade, como revela a fala a seguir:

[...] quando eu cheguei tinha quatro ou cinco anos [...] minha mãe não tinha condições de cuidar, era muito filho e a casa era muito pequena, não era nem rebocada, o piso era ruim, aí não tinha como não [...] Minha mãe contava a mim “meus filhos foram adotados tudinho que eu nem vi, nem sei como foi” [...] É, e nesse negócio quando a gente veio pra cá ser acolhido, foi à força, pegaram à força a gente. Minha mãe chorando, chorou (COLABORADOR 3, 2016).

A voz do jovem revela um traço da memória que emerge da dor de ter sido bruscamente separado de sua genitora. Na fala reiterativa “foi à força, pegaram à força”, é perceptível a marca da arbitrariedade do acolhimento, que, a despeito do motivo que o ocasione, deve primar pela preservação dos vínculos afetivos existentes, os quais serão fundamentais para que haja a reintegração familiar no futuro. Também se deve considerar que, na maioria dos casos, a criança ou adolescente acolhido não compreende, com clareza, a medida aplicada e o seu afastamento do núcleo de pertencimento, podendo fantasiar sobre aquilo que não entende e viver a medida como uma punição, e não uma proteção.

Questionar o porquê o colaborador, assim como seus irmãos, foram retirados da companhia da mãe “à força”, remete a uma reflexão sobre o modo de intervenção predominante no século XX, conforme já discutido no capítulo 3. Assim, uma leitura possível é a de que os equipamentos institucionais do Estado e do judiciário parecem manter o entendimento do pobre como incapaz de criar os próprios filhos, o que revela por seu turno, que não pesam apenas os fatores socioeconômicos, mas sim o enraizamento de concepções higienistas e de controle amparadas na discriminação e culpabilização da pobreza, como causas isoladas para a institucionalização de crianças e adolescentes.

Assim, estão implícitas na atuação do Estado, relações de poder e controle das famílias pobres e desvalidas, pois ao institucionalizar crianças e adolescentes e descuidar-se de sua formação, o Estado está exercendo o controle e disciplinamento sobre eles e seu poder de punir, não fisicamente, mas moralmente (FOUCAULT, 2011).

No processo judicial desse colaborador, havia o registro de seu acolhimento, devido a denúncias de negligência e maus tratos por parte da genitora, situação agravada por seu adoecimento mental. Quando de seu acolhimento, uma irmã sua foi também acolhida em outro SAI, e outros dois de seus irmãos já tinham sido acolhidos – um, num SAI distinto, e outro, no mesmo para o qual o colaborador foi encaminhado. Ambos os irmãos foram adotados, cada um por uma família, enquanto sua irmã permaneceu em um SAI mesmo depois da maioridade, embora, atualmente, resida na companhia de nosso colaborador.

A colaboradora 1 relatou que um dos motivos que ocasionavam sua evasão da casa de sua avó, a cujos cuidados tinha sido entregue depois do primeiro acolhimento, enquanto seus irmãos permaneciam acolhidos em SAIs distintos, era a separação deles e as saudades que ela sentia:

Aí fui morar na rua, comecei o uso de droga, crack, maconha, tudo que você imaginar. Aí tudo isso leva, num tem? a viver na rua e querer tá lá junto com meus irmãos, porque era o único canto que a gente tava junto, era na rua, porque se fosse para o abrigo, se fosse para outro abrigo, ia tudo se separar, menina e menino [...] a gente queria tá todo mundo junto [...] aí fugia, cada um fugia de um canto pra ir pra rua, os meninos fugia **do abrigo (gov)** e eu fugia da casa da minha avó (COLABORADORA 1, 2016).

Em casos como esse, é preciso lembrar que, em regra, não deve haver a separação dos irmãos por adoção, devido às repercussões psicológicas e afetivas que essa separação causa. Assim, por cautela ou analogia, também no acolhimento essa separação deve ser evitada. O ECA preceitua que um dos princípios a ser observado pelos SAIs é o não desmembramento do grupo de irmãos (BRASIL, 1990, art. 92, V), a fim de que, quando um grupo de irmãos for acolhidos, preserve-se o vínculo fraterno, minimizando os impactos da institucionalização. Assis e Farias (2013) apontam, em seu Levantamento Nacional, que a região Nordeste é uma das que mais possui SAIs com critérios de admissão baseados no sexo da criança/adolescente (34,5%) e na sua idade (67,35%). Ainda que seja importante que os SAIs tenham um perfil de acolhimento que caracterize e especialize o atendimento oferecido, não se pode violar o direito à convivência familiar.

Dada a ocorrência de casos semelhantes a esses, as experiências de separação e perdas significativas na infância constituem tema de amplos estudos, os quais investigam os possíveis prejuízos na capacidade da criança de estabelecer ou manter vínculos afetivos (BOWLBY, 1907; DALBEM; DELL'AGLIO, 2008; PARKES, 2009). Quando institucionalizadas, crianças e adolescentes vivenciam diversos processos de perdas materiais

e, sobretudo, simbólicas – seja de seus objetos pessoais, da referência de lar ou da presença das figuras de apego.

Em um país como o Brasil, onde a pobreza estrutural atinge muitas famílias, há, ainda, profundamente arraigada, a cultura da institucionalização de crianças e adolescentes como resposta para tratar o sintoma de um problema muito mais grave, o qual demanda uma reforma ampla no campo econômico e no dos direitos sociais. Janczura (2008, p. 111) ressalta que “[...] os direitos sociais são conquistas recentes no Brasil e representam a relação entre um projeto de Estado Social e a sociedade, abrindo portas para um novo patamar de compreensão dos enfiamentos da questão social”. Para que esse projeto se concretize, o Estado precisa desenvolver políticas sociais que disponham de condições e de base fiscal para que, de fato, funcionem.

A complexidade das situações vividas pelos colaboradores em seus ambientes domésticos também concorre para o enfraquecimento dos vínculos familiares, de modo que a medida protetiva do acolhimento acaba por perder o seu caráter temporário e excepcional. Quando a conjuntura familiar é marcada por violência entre seus membros, há uma maior fragilização ou mesmo ruptura dos vínculos afetivos, e as possibilidades de reintegração familiar são, então, reduzidas. Nesses casos, a criança ou adolescente que tem violada a sua dignidade e seu direito de se desenvolver sadiamente junto à família passa por novos processos de violação de direitos ao ser afastado de sua família e institucionalizado, enquanto o agressor permanece em sua casa e, em alguns casos, impune: “Quando eu cheguei lá no abrigo eu tinha 13, foi. [...] É porque, aí eu não consigo, minha cabeça, é porque... [...] não vou falar não (COLABORADORA 4, 2016)”.

Como demonstra essa fala, marcada por dor e ressentimento, o acolhimento foi ocasionado por uma experiência inenarrável, que violou profundamente a dignidade da colaboradora. A vivência pregressa de violência e exploração sexual perpetrada pelos próprios parentes, somada à omissão e negligência da genitora, motivou o acolhimento da jovem, impossibilitou a sua reintegração, concorreu para a sua permanência no serviço até que atingisse a maioridade e, ainda hoje, a marca profundamente. Dessa forma, essa memória continuará subterrânea até o momento que a colaboradora supere a dor e possa amenizá-la, transformando essa memória em algo dizível, pronunciável.

Lidando com a oralidade, tivemos o cuidado de respeitar a voz dos colaboradores e, sobretudo, seu silêncio; pois, segundo Pollak (1992, p. 203), a memória é seletiva e construída socialmente. “Nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado”, de modo que, consciente ou

inconscientemente, a memória é submetida a um processo de organização que está relacionado ao sentimento de identidade do indivíduo e daquilo que ele pode reviver.

O abuso sexual intrafamiliar já é reconhecido como problema de saúde pública e priorizado na agenda das políticas públicas em governos democráticos, que buscam estratégias de enfrentamento, haja vista a crescente elevação das denúncias de abuso de crianças e adolescentes. Caracterizada por uma relação de poder assimétrica, em que o abusador quer tirar vantagem da vulnerabilidade intrínseca de suas vítimas, a exploração e a violação da sexualidade de crianças e adolescentes são moralmente ilegítimas, causam-lhes danos emocionais e abalam a estrutura da personalidade das vítimas, inclusive de sua cognição (MORALES; SCHRAMM, 2002; MARTINS; JORGE, 2009).

No processo judicial da colaboradora 4, há registros e relatos dos seus encaminhamentos a psicólogos e psiquiatras e de uma tentativa de acompanhamento dela por parte da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), que – diante do quadro de agressividade, alteração de humor, comportamento sexual acentuado e baixo rendimento escolar – queria avaliar a extensão dos danos às áreas cognitivas e comportamentais causados pelo trauma dos abusos sexuais que a adolescente sofrera. Todavia, não obstante o seu quadro clínico, o desligamento da jovem do SAI ocorreu sem que ela fosse encaminhada aos diversos órgãos da rede de proteção ou tivesse um projeto de vida bem traçado, como veremos mais adiante.

A falha de articulação da rede socioassistencial e a ineficácia dos encaminhamentos que devem ser dados pelas instituições de acolhimento concorrem, mais uma vez, para a violação de direitos e representam obstáculos para que os sujeitos acolhidos encontrem meios para a emancipação e autonomia. Quando a política pública falha na garantia dos direitos básicos de acesso à saúde, educação e assistência social, questiona-se a sua real utilidade para sujeitos que, por situações de vulnerabilidade e ameaça pessoal e social, foram afastados de suas famílias.

Na dinâmica do abuso sexual de crianças e adolescentes, o silêncio soma-se à culpa, vergonha, angústia e medo experimentados pela vítima. Quando as denúncias ocorrem, nem sempre são levadas a sério, de maneira que as dificuldades de se apresentarem comprovações que vão além do próprio relato da denunciante – tais como provas testemunhais, documentais ou periciais – geram, não raramente, uma suspeita sobre a veracidade da denúncia, fortalecendo a impunidade. Diante desse quadro cruel, Morales e Schramm (2002) asseveram que o desafio dos grupos que trabalham para desvendar o abuso sexual no âmbito familiar é criar estratégias e mecanismos capazes de evitar a impunidade; romper a cultura do silêncio

da vítima e da sociedade; concretizar o apoio à vítima e à família; e esclarecer a real magnitude do problema para os profissionais envolvidos no suporte e investigação.

A ação das Varas de Infância e Juventude também é crucial, pois elas podem causar a cessação do abuso por meio de medidas como a Destituição do Poder Familiar; a determinação de tratamento para a família abusiva; a interdição do contato entre vítima e agressor e o aprisionamento deste. Contudo, poucos dos casos encaminhados para os juizados se tornam processos que culminam na apuração dos crimes praticados e na punição dos responsáveis (MARTINS; JORGE, 2009). Em geral, as medidas mais aplicadas são a institucionalização e a desintegração familiar, as quais podem constituir-se uma nova agressão psíquica e social à vítima, que experimenta as medidas como uma violência suplementar (MORALES; SCHRAMM, 2002).

Outra face da violência intrafamiliar é a agressão física, geralmente precedida pelo abandono afetivo, conforme revelam as memórias dos colaboradores. Pelos detalhes das memórias, ratifica-se que, assim como afirma Delgado (2010, p. 46), “o ato de relembrar insere-se entre as possibilidades múltiplas de registro do passado, elaboração das representações e afirmação de identidades construídas na dinâmica da história”.

[...] meu pai teve que vender a casa dele quando a gente era pequenininho, ele deixou a gente [...] na casa da minha tia. Ele disse “olhe, fique com elas que eu vou vender a casa [...] e volto pra pegar minhas filhas de volta”. Até hoje... a gente ficou com a nossa tia, a gente cresceu lá, virou moça lá, pronto, a gente prontou por lá e assim, com o passar do tempo a minha tia foi se transformando [...] Ela ficou muito ruim pra gente, ela me espancava muito, ela não batia pouco não, demais. Se a gente na limpasse a casa direito ela espancava a gente, era com vassoura, com concha, faca, o que via na frente dela, era de corrente, mangueira, ela batia mesmo na gente, ela não queria saber [...] Na primeira vez que eu fui pro abrigo [...] foi por causa que eu me envolvi com vários homens casados, né?! Aí assim, a minha tia não tava me aguentando mais, aí ela me bateu [...] ela me trancou [...] daí fiquei presa até meia noite, ela me bateu muito, aqui no peito também, ficou roxo. Aí eu comecei a gritar né?!, passando fome, de manhã até meia noite, o dia todo, os vizinhos arrombaram a associação e chamaram o Conselho Tutelar pra mim, aí o Conselho Tutelar me pegou e me levou pro hospital pra saber se tava tudo bem, aí tava tudo ok, eles me levaram para o abrigo, pro primeiro [...] eu fiquei lá um bom tempo (COLABORADORA 2, 2016).

O motivo que eu fui abrigada foi porque eu fugi da casa da minha avó porque ela me batia muito, aí eu não aguentava mais e saí de lá fugida, por esse motivo que eu era espancada, maltratada e aí eu fugi e passei uma noite na rua, com meu ex- namorado e em seguida eu fui procurar o Conselho Tutelar [...] Logo de primeira assim, de cara eu tive um pouquinho de medo, fugi do Conselho, voltei atrás, fiquei na rua, depois voltei de novo atrás, vi que aquilo de ficar na rua não era pra mim. Procurei o Conselho, aí quando procurei o Conselho disseram que eu ia pra uma casa passar uma temporada até achar alguém que pudesse ficar comigo. Isso passei um ano (COLABORADORA 5, 2016).

[...] eu era pequeno, a mulher que me criava disse que me encontrou, que ela trabalhava de feirante no Mercado Central, me encontrou jogado sabe?! Acho que eu

tinha uns 2 anos, ela disse desse jeito [...] e com pena pegou e me criou, mas isso ela não me adotou sabe?! Ela só criou mesmo [...] Eu sofria maus tratos também por eles, pelo filho dela, e eu sofri maus tratos e só queria tá na rua, meu negócio era só brincar na rua, brincar na rua. Saía de manhã e voltava só de noite [...] chegou uma época que eu sofri tantos maus tratos que já pensei em fugir sabe?! [...] eu pensei “Pra onde iria? Onde eu ia morar? Viver na rua?”. Aí esse tempo todinho, até os 10 anos, eu não sabia ler, não sabia escrever [...] Nunca conheci meus pais verdadeiros, não conheci minha mãe, meu pai, não sei se tenho irmãos ou não, se tiver não faço nem ideia de quem seja e também eu não me interesse de ir atrás, por enquanto ainda não. E com isso eu fui crescendo né?! Cheguei com 10 anos, fui morar com um pessoal [...], passei um bom tempo com eles, que na época era uma casa de apoio que acolhia criança [...] tipo um abrigo, mas sendo mais voltado pra família. E eu morava com eles, passei um tempão também, uns 3 ou 4 anos se não me engano (COLABORADOR 6, 2016).

Essas memórias revelam que as trajetórias de vida dos jovens e o enfraquecimento dos vínculos familiares também decorrem de escolhas que eles fazem e que, dado o quadro já instalado de abandono afetivo e violência, acabam por acentuar a fragilidade e recusa familiar de responsabilizar-se por eles. Além dos maus tratos a que o submeteu uma família da qual fez parte, a narrativa do colaborador 6 manifesta, ainda, situações de negligência e negação do direito básico à educação, pois que, aos dez anos de idade, ele ainda “[...] não sabia ler, não sabia escrever”.

Conforme, porém, o artigo 3º do ECA, a criança tem direito à dignidade humana; e a educação, como um direito humano fundamental, por ser potencialmente emancipatória, pode contribuir para a formação de sujeitos aptos a atuarem ativamente nos processos decisórios relativos a si mesmos e suas realidades (BRASIL, 1990; ABREU, 2010).

Ademais, a situação de drogadição dos cuidadores ou das próprias crianças e adolescentes, com a qual a família se mostra incapaz de lidar, é salientada na fala dos jovens e configura-se um problema de saúde pública. Agravando essa questão, na memória da colaboradora há indícios de violência física e psicológica vivenciadas durante o acolhimento institucional, quando narra que “lá as pessoas judiavam, batiam”:

Primeiro abrigo [...] eu fui com 8, assim que eu perdi minha mãe e meu pai se viciou em crack, 8 ou 9 anos por aí, novinha. Fui eu e todos os meus irmãos, lá as pessoas judiavam, batiam. Fiquei quase dois anos, 1 ano e 8 meses, por aí, até que a gente aguentou não [...] A gente começava a chorar quando as visitas vinham [...] os responsáveis [...] era minha avó e minha tia, então pela justiça elas tinham que dar algum apoio a gente. Aí elas vinham fazer visitas nos fins de semana, aí a gente começava a chorar pra sair de lá, aí levaram a gente [...] Fui morar com minha vó. Até 15 anos [...] aí fui pra rua, comecei a usar drogas, eu e todos os meus irmãos [...] Toda a gestação eu passei na rua, conheci o consultório de rua, o Uarts, todos eles preocupados em fazer pré-natal, eu nem ligava, ali tava viciada em crack, ligava não, nem sabia se era menino, se era menina, não tinha nenhum afeto pela criança não, nada. Não ligava se tava se alimentando, não tinha mais amor por ninguém, mas quando a gente tava bem, quando deixava de usar droga, a gente tava tudo bem. Eu fui ter meu filho drogada, drogadíssima, fui parar na Cândida Vargas, quando eu

cheguei lá na Cândida Vargas, o neném já chegou coroando, nasceu prematuro, infecção pulmonar, teve todo um processo, ele sofreu muito. Fiquei internada, depois de 15 dias, quase um mês eu recebi a visita do juiz [...] sei que ele se pôs tão bem a cuidar, mas também ele teve aquele lado autoritário, ele fez “você que sabe, se quiser ir pra rua você vai, a gente não tem como lhe prender em canto nenhum, vai pra rua se você quer, agora o bebê fica”. [...] Agora se você quiser sair junto com ele, ir pra um canto, ser feliz, eu vou fazer o melhor de tudo pra lhe mandar pro melhor canto, aqui em João Pessoa. O melhor abrigo”. Eu aceitei e vim com o meu filho diretamente para o abrigo. Aí gostei muito (COLABORADORA 1, 2016).

Se a proposta do acolhimento é servir como medida protetiva, a narrativa dessa colaboradora surge como denúncia da necessária identificação dos responsáveis pela violação de direitos; da necessidade de ofertar capacitação contínua aos profissionais e da urgência de incorporar propostas educativas comprometidas com a cultura dos direitos humanos.

Já no caso do colaborador 7, consta, no processo judicial, que o seu acolhimento se deu por estar o jovem, em decorrência do tráfico de drogas, ameaçado de morte, ainda que ele mesmo tenha relatado não haver tal ameaça:

Eu fui abrigado por um pequeno desvio psicológico que eu tive, quando eu tinha 15 a 16 anos de idade. Um surto, vamos dizer, um surto psicológico. Um pequeno surto psicológico [...] O surto foi pra mim, conscientemente, foi causado pelo uso da droga [...] No primeiro surto que eu tive, eu usava a cocaína, a maconha e álcool, esses três [...] Ficava agressivo, às vezes quebrava os objetos da casa [...] pra mim assim [...] esses surtos que eu tinha, veio por causa do primeiro surto que eu tive, que eu tive que sair da casa de minha mãe. Saí com medo de morrer mesmo, por causa dos envolvimento que eu tinha também, com os traficantes [...] surgiu na minha cabeça um pensamento assim, de que eles podiam de repente decidir me matar a qualquer momento, aí isso não saiu mais [...] Eu tive que passar pelo Conselho Tutelar primeiro, aí foram eles que me encaminharam a esse abrigo aqui [...] (COLABORADOR 7, 2016).

Posto sob a guarda de uma tia, o jovem retornou ao acolhimento após cinco meses e seis dias, pois foi encontrado em situação de rua pelo RUARTs. Sua tia havia comunicado à justiça a impossibilidade de acolhê-lo novamente, haja vista a resistência de seu marido em aceitar o jovem em sua residência, conforme o processo do colaborador, que, apesar de, à época, manter contato com sua genitora, não podia morar com ela, visto que com ela já vivia um parente que fazia uso de drogas, cujo relacionamento com o colaborador não era bom.

Aí foi quando a minha tia me acolheu também [...] eu estudava perto da casa da minha tia e tinha medo até de ir pra escola, não queria sair [...] eu tinha medo de sair e alguma pessoa fazer um mal comigo, assim, me matar, por exemplo, tinha medo de morrer [...] Não tinha ameaça não (COLABORADOR 7, 2016).

Nesse caso, é injustificável a aplicação do acolhimento institucional – seja por desvio psicológico, seja por consequências decorrentes da drogadição –, posto que as unidades de

acolhimento não lidam, especificamente, com a dependência química e que os encaminhamentos que esse serviço pode fazer também podem ser realizados pelo próprio CT, mediante “requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico [...]; inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos”, como prevê o ECA (BRASIL, 1990, arts. 101, V, VI; 163, I). Não é, pois, necessário que se afaste o jovem de sua família.

No Plano Estadual de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2013), foram estabelecidas, como propostas operacionais para os anos de 2016 a 2018 (médio prazo), a criação e ampliação de programas e serviços de prevenção e tratamento de dependentes químicos, projetos que visam ao atendimento de crianças, adolescentes e suas famílias. O Plano prevê, ainda, o apoio técnico e financiamento para a implantação de programas de Apoio Sócio-Familiar, como o Programa de Proteção à Criança e ao Adolescente Ameaçados de Morte (PPCAAM) com apoio de diversos órgãos do SGD.

Devido à demanda por atendimento a dependentes químicos, os SAIs necessitam de equipes qualificadas e de um trabalho efetivo em parceria com a rede de proteção. Em julho de 2013, a juíza auxiliar da 2ª Vara da Infância e da Juventude da capital, fundamentada nos artigos 98, inciso I, e 101 do ECA (BRASIL, 1990), concedeu uma tutela antecipada em Ação de Obrigação de Fazer, impetrada contra a Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB⁹, determinando que ela deveria providenciar o internamento e tratamento de um adolescente de 15 anos, dependente químico. Caso a Prefeitura não dispusesse de uma instituição própria que pudesse atender o adolescente, deveria custear o seu tratamento em uma clínica particular.

Apesar da repercussão midiática do caso e de a magistrada ter afirmado que “essa foi a primeira de uma série de decisões que deverão ser tomadas nesse sentido, tendo em vista a existência de várias situações semelhantes na Vara da Infância e da Juventude da Capital”, sabemos se tratar de um caso particular que ganhou destaque; pois que, informalmente, muitas outras ocorrências semelhantes foram atendidas pelos SAIs e órgãos do SGD, com o emprego de métodos tais quais o mero confinamento, proibição do uso de drogas, conversa e amparo religioso.

Assim, a negligência da responsabilidade governamental de garantir o desenvolvimento integral desses jovens está presente em suas memórias, as quais revelam que

⁹ A matéria foi publicada no site do Tribunal de Justiça de João Pessoa/PB, onde pode ser consultada na íntegra. Disponível em: <<http://www.tjpb.jus.br/juiza-determina-que-municipio-de-joao-pessoa-garanta-tratamento-a-menor-dependente-quimico/>> Acesso em: 12 de jun. 2016.

a inexistência de encaminhamentos, durante o acolhimento, para o tratamento da dependência química repercutiu ao longo de sua vida, mesmo após o desligamento. Alguns jovens parecem haver-se apropriado das estratégias adotadas pelos SAIs, visto reproduzirem o discurso de que o abandono da dependência química depende, fundamentalmente, da vontade própria e da crença religiosa:

Passei a usar droga, bebia, fumava com ele. Antes de eu ter esse menino, fumava droga até os oito meses, depois que ele nasceu foi que eu parei, só fazia beber e fumar. Aí depois que eu conheci um professor lá, aí foi ele que me fez parar tudo. Foi minha motivação maior, meu filho e meu esposo agora [...] começou pelo **abrigo (gov)**, me encaminharam pra uma psicóloga e eu conversei com ela, eu já tava grávida, conversei muito, ela acompanhou toda a minha gravidez [...] então foi três pessoas na minha vida, que me acolheram em momentos muito difíceis, me ajudou, me estendeu a mão. Foi essa psicóloga, meu esposo e meu filho que foi a maior motivação de eu ter largado as drogas, largado a bebida, largado o cigarro (COLABORADORA 5, 2016).

[...] eu cheguei magrinha, feia. A **educadora** ainda pensou “será que essa menina vai conseguir ficar?”. Já cheguei a escutar “ela é usuária de crack, será que ela vai conseguir ficar?”. Mas eu consegui e é porque a droga é forte. [...] Eu acho que foi Deus, tudo pra mim foi Deus, porque eu parei num canto que eu não precisei ir pra CAPS, ir pra Juliano Moreira pra fazer desintoxicação. Eu não precisei de nada, bastou eu entrar dentro da casa, dormir, no outro dia acordar (COLABORADORA 1, 2016).

Não ignoramos, contudo, que a motivação pessoal, a determinação e a experiência de fé podem estimular o abandono do vício. Os SAIs, porém, não podem se apoiar unicamente nessas estratégias, pois a falta de um acompanhamento específico para os dependentes químicos pode resultar no uso de entorpecentes dentro da própria instituição e acentuar o risco de recaída do jovem depois do desligamento, como revela a colaboradora 1, que relatou que, embora, durante o período do acolhimento, tenha conseguido abster-se do uso de drogas, chegou a retomá-lo após ter sido desligada do serviço:

Cheguei, voltei a fumar quando entrei no curso Vira-Vida. Dentro do curso mesmo, e era curso que era pra mudar ainda mais a vida. Desperdicei essa etapa, depois que eu saí do abrigo eu desperdicei [...] Um tempo desse eu até pensei em me drogar, mas eu não quero não isso mais pra mim não, de sofrer de novo. Tá bom (COLABORADORA 1, 2016).

Apesar de, nos processos de medida protetiva dos colaboradores 1, 5 e 7, ter-se feito registro de seu histórico de drogadição, não foi identificado, em nenhum dos relatórios anexados – os dos SAIs, do CT ou mesmo do juizado da infância –, o registro de encaminhamento ou de desenvolvimento de algum trabalho específico com vistas ao

tratamento da dependência química. Apenas constava, nos processos, o acompanhamento psicoterapêutico a que se submeteram os três jovens.

No estudo sobre a judicialização da vida de adolescentes drogaditos, Reis e Guareschi (2016) atestam que as recorrências de internações psiquiátricas de adolescentes, somadas à falta de outras ações do poder público, resultam no agravamento da situação desses sujeitos, que, paulatinamente, afastam-se da escola, da família e se tornam resistentes às abordagens dos serviços socioassistenciais. Para as autoras, quando os jovens atingem a maioridade e deixam de ser objeto de processos judiciais que visam ao seu cuidado, o trabalho da rede de proteção é encerrado sem que tenham sido alteradas, expressivamente, as relações dos jovens com as drogas, e eles permanecem, então, expostos à vida marginalizada.

O fator que culminou na institucionalização de um colaborador foi o esfacelamento das relações familiares. Após perder seus principais cuidadores, ele passou a ser assistido por uma tia paterna, mas não encontrou, em seu novo lar, um lugar de pertencimento, dado o tratamento que se lhe dispensava, diferente do que era oferecido aos filhos dela. A falta de uma rede de proteção e defesa de crianças e adolescentes em cidades do interior acaba por transferir a demanda de serviço para a capital, provocando o distanciamento entre os jovens, suas famílias e sua comunidade de pertencimento:

[...] meu pai faleceu eu tinha 8 anos, eu morava com uma avó minha e ela faleceu eu tava com uns 12 anos. Eu fui morar com uma tia minha, não deu certo, mas eu fiquei uns 2 anos com ela, foi dos 12 aos 14 anos. Só que a minha relação com minha tia era boa, mas com o marido dela não tinha uma boa relação. Ele me humilhava às vezes, aí eu resolvi, eu saí de casa, ia pra casa de amigos, casa de vizinhos, ficava um mês na casa de amigos, de vizinhos dois meses [...] E teve um dia que eu queria me vingar do marido da minha tia, queria me vingar dele [...] peguei o cartão dele [...] e eu vim embora pra João Pessoa, eu não quis nem saber das consequências, só torrei o dinheiro [...] Assim que eu cheguei em João Pessoa, primeiro fiquei num hotel e depois que eu fiquei nesse hotel eu fui pra rua, fiquei na rua, acho que uns 3 dias, não sei, foi a pior experiência da minha vida, nunca tinha ficado em situação de rua [...] aí eu fui pra delegacia, fui até a 10ª DD [...] eu fui me entregar porque eu tinha roubado, foi um roubo o que eu tinha feito [...] me levaram pra delegacia do menor [...] acho que eu passei duas noites lá [...] encarcerado [...] Eu nunca imaginaria me ver numa delegacia, nunca imaginei me ver na cadeia e encarcerado, então eu tive muito medo [...] foi quando me chamaram pra ir pra promotoria [...] eu fiquei com vergonha quando eu vi o povo na rua, olhando pra mim, eu fiquei todo sem jeito [...] o povo na rua, todo mundo olhou quando chegou três meninos algemados [...] Eu saí da Promotoria e retornei para a delegacia e de lá fui encaminhado para o Conselho Tutelar que me levou para a Casa de Passagem [...] eu tava com medo de morar em abrigo, de morar em instituição (COLABORADOR 8, 2016).

A trajetória institucional desses jovens é marcada por transferências de unidades, reintegrações, sua alocação malsucedida em famílias substitutas e seu consequente retorno à

instituição. Multicausais, os fatores que conduzem ao acolhimento nem sempre são sanados, de maneira que a reintegração familiar se apresente uma possibilidade real.

5.1.2 Memória Testemunhal sobre a trajetória institucional

A trajetória institucional revela que o órgão do SGD responsável pelo primeiro acolhimento dos colaboradores 1, 2, 3, 5 e 7 foi o Conselho Tutelar da comarca de João Pessoa/PB; no caso dos colaboradores 4 e 8 foram Conselhos Tutelares mediante carta precatória e no caso do colaborador 6, não constava em seu processo, o registro do órgão responsável pelo pedido do acolhimento.

Quanto à quantidade de instituições pelas quais eles passaram, os colaboradores 1, 2, 4, 5 e 7 chegaram a ser reintegrados à família extensa, conquanto, posteriormente, por motivos semelhantes aos que ocasionaram a primeira institucionalização, tenham retornado ao acolhimento. O acompanhamento de cada criança e adolescente acolhido tem em vista, com efeito, a reintegração familiar, mas, posto que esse trabalho não é meticoloso, os encaminhamentos podem constituir uma nova ameaça à dignidade dos acolhidos.

Por vezes, a incerteza relativa à duração do acolhimento dos jovens nos SAIs, a rotatividade de acolhidos e profissionais e a transitoriedade dos vínculos estabelecidos imprimem o sentimento de urgência nas decisões tomadas, as quais, em geral, desconsideram a subjetividade implicada na trama de relações e planejamentos. De acordo com o estudo de Pereira e Alberto (2014), a reintegração familiar, em seus moldes atuais, embora tente assegurar ao sujeito o direito a conviver com sua família e comunidade, também concede ao poder público, representado pelos órgãos competentes, livrar-se de suas responsabilidades para com as crianças e adolescentes, pois a reintegração nem sempre é precedida, permeada e sucedida por um trabalho que considere os aspectos subjetivos nela implicados.

No processo da colaboradora 5, damos destaque a um registro do primeiro SAI onde ela foi acolhida. No relatório de outubro de 2011, a equipe relatou que o seu avô materno, por quem ela, quando bebê, havia sido criada, fora encontrado. Em abril de 2011, acertou-se, em audiência concentrada, que o SAI deveria desenvolver um trabalho de fortalecimento dos vínculos entre a adolescente e o seu avô. Em julho de 2012, o SAI comunicou a reintegração familiar, ocorrida no mês precedente, e solicitou a emissão da Guia de Desligamento, protocolando o sucesso do procedimento, a realização de todos os encaminhamentos necessários e o seu compromisso de fazer o acompanhamento da jovem por mais seis meses. Entretanto, a jovem não avaliou positivamente a sua experiência de reintegração familiar,

após ter passado um ano acolhida em um SAI, pois o frustrante episódio resultou em seu retorno para o acolhimento, mesmo que já tivesse atingido a maioridade:

[...] aí encontraram meu avô, identificaram a casa dele [...] Aí eu passei a frequentar a casa dele nos finais de semana, até um certo tempo que o juiz determinou que a minha guarda ia ficar com ele. Eu fiquei com ele, fui pra casa dele quando eu fiz 18 anos, fiquei de vez na casa dele porque o juiz determinou e **no abrigo (gov)** só pode ficar até os 18 anos. Depois dos 18 anos vai embora, ou para a família, vai ser reintegrada pra família ou se não tiver família vai pra outro abrigo pra maior de idade [...] a gente discutia demais, não dava certo. Eu e meu avô. Aí acabei procurando o Conselho novamente, aí foi onde me botaram **no abrigo (Ong)** [...] com 3 dias eu fugi [...] Eu ia pra rua, ia fugir. Só que quando pulei o muro o povo saiu e me segurou, “se você quiser sair ia ser sem seu filho”, eu comecei a chorar. [...] tiveram que chamar o **coordenador**, novamente o Conselho, aí a gente foi lá pro Ministério Público, aí daí a responsabilidade do meu filho ficou com meu avô, aí eu não podia nem sair no portão com meu filho, porque eu tinha perdido a guarda dele pra meu avô [...] Voltei, de novo, se eu quisesse ficar perto do meu filho eu teria que ir pra lá. Aí como ele é uma pessoa boa comigo ele falou assim “se você quiser ficar perto do seu filho você pode ficar aqui, eu não vou tirar seu filho de você não, você pode ficar perto dele”, eu fiquei com raiva dele, ficava ameaçando, dizendo que ia matar ele, dizendo que ele não prestava, chamando ele de velho. Aí depois eu fui, procurei novamente o Conselho Tutelar, aí me levaram de volta para **abrigo (Ong)**, aí eu passei um bom tempo, uma boa temporada lá (COLABORADORA 5, 2016).

Já no processo da colaboradora 4, registra-se o arrependimento da jovem por ter denunciado os abusos sexuais perpetrados por parentes, pois ela desejava estar em companhia de sua genitora, a qual, porém, atestou a inocência de seu companheiro e declarou considerar melhor que a filha permanecesse acolhida em uma instituição na comarca de João Pessoa/PB, visto depender do companheiro. Quatro meses após o acolhimento, foi decidido, em audiência concentrada, que o SGD da comarca de origem da jovem deveria providenciar um novo endereço para a genitora, bem como o acompanhamento da família pela rede socioassistencial, a fim de se possibilitar a reintegração.

A despeito do prazo fixado para que os encaminhamentos determinados ocorressem, nada foi feito, e a jovem permaneceu em acolhimento. Houve, ainda, uma tentativa posterior de reintegrá-la à família extensa, mas, em razão da suspeita de que cunhado a houvesse assediado, a jovem retornou à unidade e perdeu, por completo, o contato com a sua família. Ela relata, ademais, acerca do momento em que estava prestes a completar a maioridade, ser desligada e, possivelmente, retornar para sua família:

[...] o que vinha na minha cabeça é que eu queria tá com a minha família agora, não queria tá morando na casa de ninguém, o que tinha na minha cabeça era isso [...] porque minha mãe tá morando com aquele nojento, não quer nem saber. Ela voltou pra morar com ele [...] Posso fazer nada se ela tá lá (COLABORADORA 4, 2016).

Em casos como esse, é importante não só proteger a vítima de semelhante violência, mas estabelecer a centralidade da família no trabalho de assisti-la e ajudá-la a superar as ameaças instaladas e a vulnerabilidade, assim como punir aqueles que violam os direitos de crianças e adolescentes. Martins e Jorge (2009) ressaltam que, entre os estudiosos da temática, há uma divergência de opiniões quanto à retirada da criança vitimada pela violência doméstica de seu ambiente familiar. Para alguns, a institucionalização coloca a criança em um lugar onde os vínculos são temporários e as relações, instáveis; impondo-lhe o abandono e a ausência de referenciais e punindo-a por ter decidido denunciar. Já outros autores veem a medida como legal e legítima, uma vez que visa à proteção da integridade da criança.

De qualquer forma, como depreendemos da fala da colaboradora 4, o afastamento do lar constitui um rompimento de vínculos importantes para as crianças ou adolescentes e mais importante do que quem desampara, são as consequências desse desamparo. Quando se recorre ao acolhimento institucional, é importante que ele se estruture de forma a minimizar os impactos e traumas vividos por crianças e adolescentes, contribuindo para o seu equilíbrio emocional e sua reestruturação psíquica, além de buscar o apoio da rede de proteção para auxiliar a família em suas dificuldades.

No caso de nossa colaboradora, a impossibilidade de retornar ao convívio da família e a ausência ou a ineficácia de um trabalho de formação de um sujeito autônomo, pronto para o desligamento, concorreram para que sua saída ocorresse sob circunstâncias inapropriadas, sem que houvesse planejamento e se efetivasse a aproximação gradativa entre a jovem e a senhora que a recebeu, a qual, em virtude das primeiras dificuldades de relacionamento que enfrentaram, manifestou desinteresse por tê-la em sua companhia:

[...] queria me entregar pra minha família e ela pensava que eu sei onde minha família mora. Olha, se alguém me perguntar o nome da minha família eu não sei mais, não sei não é sério, eu não sei o que aconteceu na minha cabeça, que eu não sei o nome da minha família mais (COLABORADORA 4, 2016).

Sendo as memórias reminiscências moldadas por nossa identidade, Thomson (1997, p. 57, 58) tece sobre a seletividade dessa memória, de modo que “[...] frequentemente tentamos estabelecer uma coerência pessoal satisfatória e necessária entre as passagens não resolvidas, arriscadas e dolorosas de nosso passado e nossa vida presente”. Assim, a colaboradora parece lembrar daquilo que contribui para a formação da sua identidade ou daquilo que a afirma, sendo possível que as lembranças sobre a sua família a desestremem, resultando nessa lacuna em suas lembranças.

A importância do direito à memória testemunhal tem sido amplamente reconhecida – não por conter lamento e expressar a autovitimização de quem narra sua própria história, mas por se apresentar como possibilidade de elaboração de experiências dolorosas que repercutem em toda a sociedade. No trabalho com narrativas orais, é fundamental ter sensibilidade para detectar aquilo que não se está dizendo. Os silêncios que surgem durante a entrevista devem ser levados em consideração (FREITAS, 2006; ROVAI, 2013).

Na fala a seguir, o jovem arrola os diversos lugares por onde passou depois de seu primeiro acolhimento institucional. Em seguida, narra a tentativa frustrada de o adotarem e o seu encaminhamento à outra unidade, onde permaneceu até completar a maioridade. Nesses percursos, a insegurança e o medo de rejeição são patenteados, assim como uma medida de posicionamento autônomo, uma vez que, ao avaliar o lugar afetivo que ocupava na família que pleiteava a sua adoção, o próprio jovem optou por desistir da tentativa:

[...] e dali teve um processo na justiça que eu tive que sair né?!, que eles estava respondendo algo na justiça então todas que moravam com ele tiveram que sair, todos que tinham família tiveram que voltar pra suas famílias e como eu não tinha ninguém, não conhecia minha família, não sabia quem eram meus pais, aí tive que ir, o jeito foi ir para o abrigo [...] passei uns 2 anos lá [...] Eu fui com acho que uns com 14 anos que eu fui pra lá. Cheguei lá [...] chegou um casal e começaram a gostar de mim. Foi uma mulher no caso, conheci primeiro ela, foi minha pedagoga né?! Eu já com uns 14 nos [...] e isso ela foi criando vínculos comigo e eu com ela. Ela me chamava pra sair, pra lanchar, a gente ia, ela me deixava lá de novo, aí depois eu conheci o marido dela, ele gostou de mim [...] e no final eles fizeram essa proposta né?! Se eu quisesse ser filhos deles, se eu quisesse ser adotado por eles e tipo assim, eu já criei tanto um vínculo com eles que eu já acabei aceitando, gostando, achei uma boa ideia, fique super feliz e eu fui né?! Passou por esse processo todinho, passei 11 meses lá e no final das contas deu errado né?! [...] era muito puxado pra mim, por conta disso mesmo aí ela começou a implicar, começou a reclamar, a dizer que isso tá errado, que eu tava desobedecendo, aí eu achei, conversando com o psicólogo, achei melhor que eu saísse de lá, fosse pra outro lugar e por uma parte eu fiquei triste sabe?! Porque achei que meu futuro ia por algo abaixo também, mas depois a juíza falou comigo que o lugar era bom (COLABORADOR 6, 2016).

A experiência da institucionalização se dá mediante o afastamento dos jovens de seus lugares de pertencimento e identidade; já que, com o pretexto de afastá-los do local de vulnerabilidade ou violação dos direitos, eles são transferidos de escola e submetidos a uma sequência de situações que exigem deles adaptações sucessivas. Assim, não se deve perder de vista o motivo da existência dos SAIs, e tudo o que se planeja e se estrutura como plano de ação desses serviços deve primar pelo desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, que, antes de serem identificados como vítimas de situações de ameaça ou violação de direitos, precisam ser reconhecidos como seres de dignidade inviolável.

Os motivos para o acolhimento institucional são atribuídos pelos colaboradores a uma junção de fatores, os quais, quando negligenciados, resultam no prolongamento da institucionalização até que os jovens atinjam a maioridade. Contudo, a medida, definida pelo ECA como excepcional e transitória, tem sido utilizada como ferramenta prioritária e, por vezes, exclusiva no atendimento à população infantojuvenil.

Portanto, quando a política pública atua desconectada da rede socioassistencial e longe do círculo familiar, mais difícil será orientar, apoiar e acompanhar a família por meio de programas oficiais de promoção social (BRASIL, 1990, art. 101, §7º), ocasionando a quebra de vínculos e a consequente permanência dos jovens em serviços de acolhimento até completarem a maioridade.

Quando os motivos que conduzem ao acolhimento são naturalizados, como se fossem a realidade do Brasil desde os seus primórdios, ou individualizados, como se se tratasse de questão particular das famílias que têm seus filhos institucionalizados, a atuação do Estado, dos SAIs e de toda a rede socioassistencial é minimizada e vista como um ato beneficente, e não como direito conquistado e exigível. É preciso considerar que, segundo os jovens, a pobreza, drogadição, violência e abuso sexual que estão presentes no seio das famílias são um retrato da sociedade. Os seus discursos devem, portanto, ecoar como denúncia social e exigência por políticas públicas que visem à formação de sujeitos de direitos emancipados e autônomos.

Khoury e Hugs (2004, p. 123) afirmam que as narrativas são atos interpretativos e formas de a consciência do indivíduo expressar a realidade vivida, de modo que se percebam os sentidos que o fato narrado e a pessoa que narra assumem nas problemáticas que estudamos. Para os autores, “[...] as narrativas, embora sejam pessoais, se fazem na experiência social, são constitutivas dela e são reconhecidas como tal segundo padrões de significação”.

A memória “[...] exerce função primordial na evolução das relações humanas; é a base sobre a qual a sociedade pode se afirmar, redefinir e transformar os seus valores e ações”, possibilitando a reflexão que impedirá que os erros do passado se repitam (BARBOSA, 2007, p. 157) e fomentando a (re)formulação de políticas públicas que contribuam para a reparação das violações sofridas pelo público que, por meio das palavras, se torna visível. Assim, trabalhar com a história do tempo presente, que pelas vozes dos jovens é trazida para análise e reflexão, pode ser apropriada como passo inicial para esse novo fazer na política pública do acolhimento.

Sistematicamente, a medida do acolhimento não tem atendido aos critérios de excepcionalidade e provisoriedade, em razão da falta de alternativas que possibilitem a resolução efetiva das causas do acolhimento. Assim, ainda que o trabalho em rede das políticas públicas tenha a finalidade de racionalizar os recursos humanos e financeiros, bem como de evitar a fragmentação, superposição e isolamento das ações, é imperativo, a fim de essa atuação conjunta funcionar, que os sujeitos atendidos sejam valorizados e considerados em seu próprio meio social e em seu lugar de pertencimento, para que seja assegurada a sua participação na condução das políticas públicas que lhes assistem (RIZZINI; NAIFF; BAPTISTA, 2006).

Ao serem retirados do seio de sua família e submetidos ao acolhimento institucional, espera-se que a criança e o adolescente recebam o cuidado e a proteção que os seus familiares não puderam dar-lhes. Exige-se, pois, do Estado competência para cumprir seu papel protetor e garantir o funcionamento de uma rede de atendimento que seja capaz de satisfazer a demanda. Caso contrário, a medida, supostamente protetiva, torna-se questionável, à medida que afasta sujeitos da convivência familiar e lhes impõe, em seguida, uma nova situação de violação de direitos. O Estado também deve ser capaz de assegurar, efetivamente, proteção durante e após o acolhimento (ABREU, 2010), de modo que, ao ser desligado, o jovem egresso não retorne para a situação de vulnerabilidade e risco social.

Espaço coletivo, a organização desses serviços não é neutra, pois precisa orientar-se pelos documentos de defesa e promoção dos direitos da população atendida. O potencial educativo das unidades de acolhimento deve nortear as práticas cotidianas e as relações nelas estabelecidas, para que o período de institucionalização de crianças e adolescente lhes garanta proteção, segurança, condições para o desenvolvimento saudável, educação, bem-estar e relação com o mundo.

O ECA recomenda que, “na aplicação das medidas, levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 1990, art. 100 caput). Não há mais espaço para que a política pública do acolhimento se restrinja a meros discursos de proteção e cuidado. Ela deve, antes, superando os modelos de controle e correção, estruturar-se como mecanismo de empoderamento de crianças e adolescentes, possibilitando-lhes transcender as relações opressoras ainda presentes na sociedade e nas instituições sociais.

5.2 EMANCIPAÇÃO: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS SOB O OLHAR DOS JOVENS EGRESSOS.

A partir das memórias e discursos dos colaboradores, buscou-se apreender como a emancipação do sujeito e os encaminhamentos educativos e profissionais são trabalhados nas práticas desenvolvidas cotidianamente nos SAIs. Em seguida, revelou-se como essas práticas contribuem para a formação de sujeitos de direitos e preparam os adolescentes para o desligamento.

A emancipação, intimamente relacionada ao protagonismo juvenil, faz urgir a superação da lógica do assistencialismo e posiciona crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, para quem o acolhimento institucional deve ser uma experiência de desenvolvimento e sobrepujamento das condições históricas que os vitimizaram. A emancipação também ultrapassa a prática educativa precária que forma sujeitos meramente para o mercado de trabalho e condiciona, assim, a inserção social ao poder aquisitivo.

Neste estudo, assumimos que, por meio da emancipação, é possível formar indivíduos para o exercício da cidadania, da conscientização e da superação da alienação, sujeitos que contradizem, resistem e criticam; pois “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121), permitindo-lhes conquistar a autonomia.

Assim, o protagonismo social pode ser alcançado por meio de uma educação que possibilite ao homem libertar-se da posição de vítima e objeto e o situe como protagonista de sua história e de seu contexto, à medida que reflete sobre seu papel no mundo, torna-se consciente de sua responsabilidade social e política e nega a transferência dessa responsabilidade, dialogando com outros, interpretando os problemas e sendo agente de sua própria recuperação (FREIRE, 1967).

Intentamos identificar como os SAIs favoreceram (ou não) a participação dos colaboradores no ordenamento do espaço coletivo do serviço, no protagonismo da própria vida e na decisão de seus destinos. Segundo as Orientações Técnicas, é necessário “[...] que tais serviços venham a propiciar para os acolhidos: desenvolvimento integral; superação de vivências de separação e violência; apropriação e ressignificação de sua história de vida, fortalecimento da cidadania, da autonomia e inserção social” (BRASIL, 2009, p. 24).

Os processos educativos em espaços não formais foram ampliados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996, art. 1º), na qual se definiu que “a

educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

As práticas educativas não escolares podem ser efetivadas na interação dos sujeitos com o meio social, político, cultural, comunitário e familiar. Os SAIs, por meio de toda atividade que proporcione aos acolhidos que aprendam valores, princípios, atitudes, e responsabilidades, também promovem interações dos sujeitos com os educadores, com os demais profissionais, com voluntários, com a comunidade e com outros acolhidos.

O educador deve ser, portanto, o agente que medeia o processo de aprendizagem e construção do conhecimento, de modo a estimular a inquietação, curiosidade, criticidade e colaboração dos acolhidos no desenvolvimento e transformação do espaço social. Assim, o aprendizado ocorre em virtude das possibilidades que o educador oferece ao educando para construir e produzir o próprio conhecimento, em uma construção coparticipante (CORTEZ, 2013; FREIRE, 2013).

5.2.1 Emancipação em interface com as atividades externas aos SAIS

As memórias dos jovens sobre a rotina e as práticas educativas desenvolvidas nos SAIs demonstram que, em muitos casos, as atividades eram realizadas em ambientes exteriores, mediante a atuação conjunta do SAI com outros serviços e programas ou por meio da atuação de voluntários. Quando os SAIs operam em rede, há uma ruptura do modelo das instituições atuantes nos anos anteriores a 1980, as quais queriam ser autossuficientes e marcadas pela ausência de contato com o mundo externo. Esse modelo de instituição total acabava por dificultar a “[...] reinserção social da criança que viveu num ambiente totalmente descolado do universo real de trocas e experiências de vida ‘além-muros’” (ASSIS; FARIAS, 2013, p. 24).

Nas falas a seguir, os colaboradores afirmam que, no próprio SAI, não havia a oferta de algumas atividades, as quais, portanto, tinham de ser realizadas na comunidade, em parceria com outras instituições:

Assim, eu estou com dois certificados dos cursos que eu fiz [...] um foi no SENAC de cozinha, sobre a alimentação, a segurança do trabalho na cozinha, pra não se queimar, essas coisas e de computação (COLABORADORA 2, 2016).

O Caminhar¹⁰ pra adolescente era assim, o povo do Caminhar fazia entrevista com os adolescentes, levava os adolescentes pra ver como era um trabalho (COLABORADORA 4, 2016).

Tinha várias atividades né?! Falando em atividades tinha várias, a gente ia pra o Clube Cabo Branco que é onde tem lazer né?!, esporte, piscina, natação, futsal. Eu fiz tanto curso [...] Teve mais assim de computação, que eu fiz, que foi ministrado pelos instrutores do Unipê, lá mesmo no Unipê, foi mais esse que me marcou [...] tive um encaminhamento do pessoal do abrigo até o CIEE¹¹, fiquei cadastrado no CIEE e fiquei atento. Quando abriu uma vaga na Cagepa, hoje eu trabalho na Cagepa, quando abriu uma vaga, aí uma assistente social aqui da casa me comunicou e eu fui lá no CIEE e pedi para eles me direcionar pra essa empresa (COLABORADOR 7, 2016).

Não tinha não, era só fora, não tinha no abrigo não. Mas era encaminhado pelo abrigo, tipo, era sempre um acordo do abrigo com outros parceiros, como Margarida [...] Eu comecei a frequentar o Margarida, que hoje não existe mais, que era um centro de recreação, iam todos os abrigos [...] A gente tinha aula de tudo, de capoeira, atletismo, tinha pintura, eu gostava muito [...] Eu estagiava de 8h as 12h pelo CIEE e estudava a noite. Fiquei 1 ano e 3 meses assim. A tarde era livre, só que a tarde também, eu sempre fui uma pessoa muito ocupada, até hoje [...] nessa época [...] a tarde eu fazia atletismo, eu ia pra Margarida [...] eu corria, fazia velocismo também, fazia mil e uma coisas [...] eu gostava muito e eu fiz também dardo [...] eu chegava de meio dia, aí almoçava, descansava um pouco, eu ia pra academia ou ia pro DEDE¹² (COLABORADOR 8, 2016).

As atividades realizadas fora dos SAIs incluíam a recreação, esportes, estudos e qualificação profissional, viabilizando o rompimento com a lógica de internação, que o ECA almeja superar. Além disso, a participação dos acolhidos em serviços da comunidade favorece o seu amadurecimento, facilita o início da sua vida adulta e promove o seu desligamento sem rupturas drásticas com os dispositivos de engajamento social.

Esses exemplos ressaltam a importância da continuidade entre a atenção prestada ao jovem no interior dos SAIs e os serviços disponíveis na comunidade, para que crianças e adolescentes tenham a oportunidade de interagir com o contexto social mais amplo, enriqueçam suas experiências de ser e estar no mundo e superem os estigmas e discriminações que ainda existem na comunidade (NEVES; RAMOS; SILVA, 2007).

Por outro lado, apesar do esforço empreendido nas últimas décadas, os SAIs não assimilaram todas as exigências legais, devido à falta de preparo e comprometimento ou omissão (GRACIANI, 2001a). De fato, a cultura da instituição total pode ser percebida nas

¹⁰ O Projeto Caminhar é uma iniciativa da Fundação Cidade Viva e atua, através de seus projetos, parceiros e voluntários, na promoção da dignidade de adolescentes que vivem em instituições de acolhimento. Com o objetivo de formar cidadãos que, ao saírem da instituição, possam viver de maneira independente e digna, são realizados encontros quinzenais e gratuitos, nos quais se discutem temas como cidadania, ética, educação, fé, comportamento, conduta social, sexualidade, orientação profissional, direitos, deveres e sustentabilidade.

¹¹ O CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola) é uma instituição filantrópica cujo objetivo é apresentar oportunidades de estágio ou aprendizado a jovens estudantes dos níveis médio, técnico e superior.

¹² O DEDE, atual CIEF (Centro Integrado de Educação Física, é um complexo esportivo em João Pessoa/PB).

memórias da colaboradora 5, que dá ênfase à necessidade de reavaliação das práticas institucionais de alguns SAIs:

[...] a gente não só vai só viver de flores, tem os espinhos também. Era muito bom e ao mesmo tempo ruim [...] também o estresse lá dentro, porque a gente vivia presa 24 horas, não saía pra ver o mundo, a gente só via o mundo do terraço e o céu e pronto (COLABORADORA 5, 2016).

A despeito de serem importantes os encaminhamentos dos acolhidos para atividades diversas, deve-se também levar em conta a sua preferência pessoal por certos cursos e encaminhamentos que o serviço realiza. Favorecer a emancipação requer, portanto, que as crianças e adolescentes participem dessas escolhas e sejam encaminhados para atividades que se coadunam com seus interesses e habilidades. A identificação das propensões e predileções dos acolhidos pode ser feita por meio de ações cotidianas e criativas, como a escuta individualizada e a apresentação das opções disponíveis. Os colaboradores 2 e 7 recordam:

[...] eles diziam a gente, levava o papelzinho aí chegava para cada adolescente e perguntava o que a gente queria, a maioria era de costura, a outra era de culinária e assim a gente participava (COLABORADORA 2, 2016).

[...] eles me chamavam e diziam que tinha uma proposta pra mim, uma proposta boa que eu tinha que agarrar que era bom para a minha vida, aí diziam que era um curso (COLABORADOR 7, 2016).

Oportunizar a emancipação, nesses casos, relaciona-se intimamente com o trabalho em favor da autonomia dos acolhidos. Apresentadas a eles as oportunidades disponíveis, espera-se que avaliem e escolham o que lhes desperta interesse. Porém, as falas de alguns colaboradores demonstram que nem sempre lhes davam opções, seja porque a equipe julgava saber o que era melhor para cada um deles, seja porque faltavam alternativas na rede socioassistencial:

[...] dá o que se tem né?! Eles tentavam, a assistente social tentava mais **os coordenadores**, se empenhavam pra conseguir o que a gente queria, mas muitas vezes não tinha o que a gente queria. Eu queria muito ter saído daqui fazendo gastronomia, culinária, mas não consegui. Até hoje sou apaixonada por essa área, consegui o curso de costura industrial, não gostei nada [...] tentou escola técnica em Jaguaribe, tentou ali não conseguiu (COLABORADORA 1, 2016).

A proposta freireana é justamente romper a sectarização, que é a postura fechada, acrítica, arrogante, antidialógica e que não respeita a opção do outro; antes, tenta impor a sua lógica. Despertar o interesse dos jovens pelos estudos e pela qualificação demanda um trabalho de incentivo e de favorecimento das condições para o despertar crítico, processo

em que o papel do educador é fundamental, à medida que desafia o educando a se assumir como ser histórico, pensante, transformador, capaz de adotar a radicalidade de seu eu e de sua inserção no mundo. Como explica Freire (1967), a radicalização se dá quando o indivíduo está certo da escolha que fez. Trata-se de uma postura reflexiva, crítica e aberta ao diálogo com o outro e com o mundo, postura que reage à violência daqueles que tentam impor o silêncio.

Alguns dos jovens relembram o seu desânimo para participar de certas atividades, o que pode indicar a necessidade de incitação à curiosidade e do convite para o novo, mostrando aos acolhidos como o investimento educativo contribui para a sua vida pessoal.

[...] o **coordenador**, ele fazia de tudo pra gente não ficar o dia todinho sentada, sem fazer nada, ele arrumava curso de costura, de culinária, a gente sempre participava, sempre tinha uma briga, uma preguiça, aí a gente “não tio, a gente não vai hoje não”, ele “vá embora menina, tem que ir pra aprender”. A gente ia, querendo ou não a gente tinha que participar. Eu gostava um pouco, não vou dizer que sou aquela que gostava de fazer os cursos todinho não, de vez em quando eu dizia “não tio, quero ir hoje não”, “você tem que ir [...]”. É assim, o de culinária não era muito o que eu gostava não sabe? Já o de costura eu gostava muito [...] A gente ia né?! Com o passar do tempo a gente aprende a gostar (COLABORADORA 2, 2016).

Também é preciso levar em consideração o tempo que cada acolhido leva para conseguir lidar com a grande demanda emocional ensejada pela sua institucionalização, que é marcada, amiúde, por culpa, angústia, medo, ansiedade e incertezas. Portanto, os profissionais dos SAIs e a própria estrutura de funcionamento desses serviços precisam compreender que lidam com existências, com uma demanda que requer acolhimento e cuidado, com sujeitos que trazem consigo uma bagagem de vida e precisam de tempo para reestruturar-se e redefinir a sua própria identidade, como revela o colaborador 8:

[...] quando eu cheguei no abrigo eu queria me isolar do mundo, tinha acontecido tanta coisa, tanta dificuldade, muita coisa, foi muita coisa de uma vez, muito desafio. Você [...] vai morar com a tia não dá certo [...] vai pra delegacia, vai preso, vai para o abrigo, então é muita coisa de uma vez só, você tem 15 anos. Então assim, é muita coisa, eu tava querendo me isolar do mundo. Então fiquei seis meses sem estudar, até porque eu ia fazer EJA¹³ [...] Eu voltei a estudar depois do tempinho de isolamento, tempinho de querer me adaptar com aquilo, eu voltei a estudar né?! (COLABORADOR 8, 2016).

¹³ EJA (Educação de Jovens e Adultos) é um programa do Governo Federal destinado àqueles que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Ele é organizado em cursos e exames supletivos, habilitando o aluno/candidato para dar prosseguimento aos seus estudos regularmente. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33360/conheca-os-programas-federais-voltados-para-a-alfabetizacao/>>. Acesso em: 12 de mai. 2016.

O colaborador 6 trata de sua experiência escolar antes e depois do acolhimento. Para ele, estar inserido em um ambiente no qual foi incentivado a estudar levou-o a redefinir a sua trajetória pessoal e evitou que ele desistisse dos estudos, mesmo quando a qualidade do ensino das escolas por onde passou o impeliavam a desistir:

Eu ia, mas assim, eu ia de bolo, pra bagunçar, pra brincar, tipo assim, desses dez anos, sempre repetia a mesma série, nunca passei, então assim quando eu fui morar **no abrigo** eles me acolheram tão bem assim sabe?! Me ofereceram logo os estudos [...] Aí no começo era chato, porque eu não sabia ler nem escrever [...] eles insistiam que eu estudasse [...] mas no começo eu não queria nem conversa, não sabia ler, não sabia escrever, aí eu lembro que na minha primeira leitura, a gente tava brincando acho que era de esconde-esconde, tava embaixo da mesa, aí sabe como é criança que escreve em todo canto, aí escreveram um nome debaixo da mesa e eu li pela primeira vez. Do nada, eu li. Era o nome de uma menina, de uma mulher que já passou pela casa. Aí eu li e fiquei tão feliz que acabou a brincadeira dali em diante. Aí desse dia em diante eu comecei a ler, soletrando essas coisas. Aí tipo, fui gostando e gostando a cada dia, aí me colocaram na escola, conversaram com a professora sobre o meu caso, ela foi me acompanhando e eu sempre fazia todas as atividades em casa, eu era o único, eu era sempre elogiado por eles, sempre era. Na mesa quando fazia reunião, eu era sempre elogiado e tipo assim, eles tinham orgulho de mim sabe?! Eu sempre buscava os estudos, brincava e sabia estudar, brincava e estudava. Depois que eu aprendi a ler assim, sozinho, normal, aí é que eu comecei a gostar do estudo mesmo. Às vezes era chato, era. Às vezes tinha colégios que eu passei que tipo assim, você estudasse ou não, passava de todo jeito. Às vezes foi chato, já passei ano chato, como ano passado mesmo, o ano passado meu ano de estudo foi uma negação, não por causa de mim sabe?!, mas por causa da escola onde eu estudava, que era de noite, aí sabe como é, ensino a noite é super fraco. Tipo assim, eu nunca desisti por causa de colégio, sempre procurei estudar depois que eu aprendi a ler e a escrever, aí que eu comecei (COLABORADOR 6, 2016).

Ao definir a experiência da leitura como o momento em que “acabou a brincadeira dali em diante”, o colaborador 6 parece experimentar um desvelamento crítico da realidade, porquanto, reconhecendo-se como sujeito inacabado, torna-se consciente de que é um ser de opção, um ser que toma decisões em face das possibilidades do vir a ser. Consciente de seu inacabamento, o indivíduo reconhece que pode ir além, pode fazer mais de sua presença no mundo (FREIRE, 2013) e, assim, pode, como o nosso colaborador, escolher aprofundar-se no aprendizado, conciliando os próprios interesses e resistindo às circunstâncias que tencionam acomodá-lo.

A propósito da pedagogia da liberdade, Weffort escreve: “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 1967, p.5). Ao se valorizar, pois, o potencial educativo das instituições de acolhimento, o tempo ao longo do qual ali vivem crianças e adolescentes pode constituir-se um marco emancipatório nas suas vidas. Guará (2006) defende que as casas de acolhimento podem representar uma experiência de cuidado, aceitação, apoio e segurança, propiciando aos

jovens que participem plenamente da vida cidadã. É necessário que haja ferramentas que os ajudem a compreender o mundo e agir nele, decidindo o seu futuro.

O processo de aprendizagem é um movimento contínuo de reconstrução crítica da realidade que nos cerca, em que assumir o protagonismo da própria história é um vir a ser, e não uma condição dada. Se considerarmos os motivos que ocasionaram o acolhimento dos jovens egressos que colaboraram com esta pesquisa, constataremos que a conjuntura familiar e comunitária em que eles estavam inseridos, com frequência, englobava um cenário hostil ao seu protagonismo e emancipação, e a experiência do acolhimento pode mudar essa lógica.

Para Freire (2013), assumir uma postura crítica não é um processo automático, mas envolve a curiosidade epistemológica, a aproximação do objeto de saber, a busca por esclarecimentos e a curiosidade que desperta questionamentos. Transitar da ingenuidade para a criticidade exige esforço e disposição para aceitar o novo, questionamento dos velhos padrões e conhecimentos; exige que o indivíduo se insira em seu contexto e dialogue com ele – movimento registrado nas memórias do colaborador 6.

É em razão da complexidade desse cenário que o planejamento da atuação dos SAIs é tratado, nesta pesquisa, como necessário e urgente. Não se pode improvisar o incentivo a práticas educativas e o oferecimento de condições apropriadas para a emancipação, a fim de que não se condicione o acesso a certos direitos (como o lazer) à participação em atividades educativas. Na contramão da pedagogia para a liberdade, ensinar de modo que haja uma associação entre o estudo e a punição ou a provisão de uma recompensa pode intensificar a resistência do estudante e o seu desinteresse.

Eu acho que não deu certo porque eu não me identifiquei, por que se eu tivesse em identificado de cara eu tinha ficado com o que tinha já no abrigo, mas fiz no SENAI, mas não fiquei não (COLABORADORA 1, 2016).

[...] tem curso de inglês, se você não quiser é assim, é com você, é pra quem quer, quem não quer dê seus pulos, até hoje é assim. Quem quisesse tava ali aberto, inglês, espanhol, tinha de matemática, a professora vinha de fora pra ensinar matemática, história. Quando tiver alguma dificuldade em alguma matéria, sei lá, trazia. Pronto era assim, quem quisesse. E também tinha isso, se não quisesse, ficava sem o quê? Tem que ser esperto né?!, “não vai para o passeio não” [...] O boy era pequeno acreditava [...] eles fizeram mesmo assim “quem não for para o curso hoje, não vai para o passeio não”. Isso é um dever, você tem que cumprir se você quiser alguma coisa em troca, tem que fazer a sua parte, ir pra escola, fazer seus deveres. É como se fosse uma troca (COLABORADOR 3, 2016).

Não foram eles que me colocaram, mas teve um curso que eu participei e não gostei, que foi o de mecânica de moto que foi na escola mesmo que eu estudava, que a diretora ofereceu um curso de beleza e mecânica de moto. Beleza pras mulheres e mecânica para os homens. Eu fiz o de mecânica de moto, mas não gostei, tinha que fazer esse mesmo, aí o que eu não gostei muito foi esse (COLABORADOR 7, 2016).

Essas memórias evidenciam uma lógica já internalizada pelo colaborador 3, segundo quem a participação nas atividades oferecidas pelo SAI era o cumprimento de um dever, o qual, se efetivado, era recompensado com a concessão do direito de participação em atividades de lazer, direito que, em se descumprindo o dever, era, ao contrário, suprimido. Questiona-se, então, se era com inteira disposição que os colaboradores se engajavam nessas atividades e se a elas devotavam disponibilidade cognitiva e psíquica, a fim de aprenderem.

Com base na perspectiva freiriana, de acordo com a qual a pedagogia deve ter a finalidade de promover a liberdade e libertação do oprimido, compreendemos que o educador não pode, em nome do cumprimento de rotinas e objetivos, tolher a inquietação do educando, domesticando-o. O caminho mais favorável para que os acolhidos se engajem nas atividades educativas exige, antes, que eles sejam cativados e levados a compreender como a sua elevação intelectual é importante para o seu desenvolvimento, para a ampliação de seu poder de análise das opções e escolhas, para a sua inserção no mundo. Não se pode perder de vista, entretanto, que a educação é processual e demanda tempo, investimento, criatividade.

Ainda, a partir de Foucault (2011; 2012), entendemos o papel dos diversos modelos de instituição no controle social, como discutimos a respeito dos modelos disciplinares dos primeiros abrigos para crianças, cujo propósito era moldá-las aos padrões de conduta desejáveis da época. Assim, é cabível questionarmos se a mesma lógica continua sendo reproduzida na prática cotidiana dos atuais espaços coletivos de acolhimento e também dos espaços escolares, conforme o discurso do colaborador 7. Até que obtenhamos uma resposta negativa, haverá sempre a necessidade de um novo fazer na assistência social. Por outro lado, Foucault afirma que as formas de poder e controle nem sempre possuem tom de punição, pois podem estar relacionadas às possibilidades de criação e de posicionamento de sujeitos que optam pelo que querem ser e criar.

5.2.2 Emancipação em interface com as práticas de educação não escolar nos SAIS

A fim de ofertar uma educação que seja respaldada pelos direitos humanos e que possua caráter emancipatório, os SAIs, enquanto políticas públicas, precisam reordenar seus currículos e as práticas educativas cotidianas, possibilitando que a experiência do acolhimento institucional constitua um salto qualitativo para o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes (GARCIA, 2009). A prática cotidiana pode buscar fundamentação no PNDH-3,

no Eixo Orientador V (BRASIL, 2010), que versa sobre a educação não formal e orientada para a sensibilização e formação de emancipação, autonomia e consciência crítica.

Portanto, as práticas de educação não escolar podem ser incorporadas como atividades cotidianas nos SAIs e funcionar como ferramentas que contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos acolhidos. Tópicos como administração de dinheiro, formação educacional e profissionalizante, orientação sexual e afetiva e vínculos familiares devem compor a frente de trabalho da equipe profissional dessas instituições, para que a saída e inserção positiva dos jovens na sociedade sejam possibilitadas. Algumas experiências cotidianas sobremodo diversificadas compõem as memórias dos jovens:

O que mais me tocou foi a mesa, todo mundo reunido orando pra comer. Porque orar eu nunca tinha orado pra comer não, eu fiquei emocionada. Nunca tinha pensando em tá orando, agradecendo. Eu acho que eles sabem cuidar (COLABORADORA 1, 2016).

[...] “vá comprar o pão, vá comprar um negócio” [...] já me levando pra fora já tava ensinando o negócio. Aí eu aprendia. A gente já aprendia a pagar conta na lotérica [...] Aprendi aqui mesmo, cozinho. Cozinho massa, tudo, feijão, arroz, macarrão, café, tudo, carne, galinha (COLABORADOR 3, 2016).

[...] uma varria, outra passava pano, uma fazia almoço [...] E quando contrataram uma pessoa pra ficar na cozinha, a gente não ia pra parte da cozinha, a gente não ia pra cozinha, ficava só nos quartos, tinha o dia de lavar roupa, tinha o dia de fazer tudo [...] educar na base de ser educada por onde você chegar, se comportar, tentar parar de falar gírias, esses negócios, parar de usar roupas curtas [...] hoje eu sou uma pessoa mais cidadã sabe?! [...] dizia “isso é feio, vai queimar tua imagem no emprego, não faça tatuagem”, aconselhava, aconselhava muito e foi daí que eu fui mudando o jeito (COLABORADORA 5, 2016).

Ajudou no dia a dia [...] então assim, no dia a dia eu já sabia resolver as coisas, já tinha aprendido aqui, questão de vamos supor, resolver algumas coisas. Antes eu ia com medo, hoje já vou só resolver as coisas (COLABORADOR 6, 2016).

[...] saía sozinho de bicicleta, mas com autorização, ia aqui no mercado, no mercadinho, comprar alguma coisa pra mim [...] não fiz curso de eletricista também?! Eletricista, o curso que eu fiz não foi de casa, foi de baixa tensão né?! que é de rua, mas esse educador tem essa experiência de residencial e predial, aí ele levava eu as vezes pra ter esse conhecimento também, predial e residencial [...] Fazer o serviço prático mesmo, aí aprendia [...] Tinha dia que ele me dava R\$100,00 [...] ele pedia pra mim, principalmente abrir uma poupança, aí nesse tempo eu abri uma poupança, a poupança que eu tenho hoje foi ele que me ajudou a abrir. Lembro que quando eu ganhei dinheiro ele foi comigo na lotérica pra abrir essa poupança, pra guardar o dinheiro e eu não sair gastando. Aí eu tenho essa poupança (COLABORADOR 7, 2016).

Monteiro e Castro (2008, p. 282), a partir de uma proposta que considere a subjetivação voltada para o futuro, ressaltam a preocupação de se criarem possibilidades e condições para o desenvolvimento, crescimento e amadurecimento dos jovens, cujo ganho intelectual deve capacitá-los a ser guiados pela consciência, pelo domínio de si e do mundo. A

cidadania de crianças e jovens é alcançada por meio da sua socialização e educação, que são obtidas mediante o emprego de “formas diferentes de aprendizagem que se articulam a um processo constante de experienciar conflitos, envolvendo a construção do pertencimento e identificação a coletivos”.

Como processo formativo, a EDH se diferencia da educação formal ou escolar, que, por intermédio da exposição de conteúdos, atua principalmente no plano cognitivo. A proposta da EDH, porém, envolve metodologias participativas e ativas, em que a realidade social, as experiências de vida e o conhecimento prévio dos educandos relacionam-se intimamente com aquilo que se deseja ensinar, suscitando a mudança de atitudes, mentalidades e comportamentos e proporcionando espaços de motivação e sensibilização com as questões dos direitos humanos (CANDAUI, 2008).

Tais aprendizados acabam por facilitar o pós-acolhimento dos jovens, tanto na organização do espaço onde eles vivem quanto na resolução de uma necessidade imediata, como a obtenção de um documento, ou no aprendizado de conhecimentos básicos, como a apreensão de um calendário, ou mesmo numa dimensão mais ampla e carregada de subjetividade e representações simbólicas, em que os aprendizados obtidos no SAI e a experiência do acolhimento significam a ampliação da visão de vida, a mudança de postura e a orientação para escolhas pessoais importantes:

[...] parei de usar droga, de fumar cigarro, parei de querer ir pra festa, pra esses negócios, parei de querer me prostituir, eu não me prostituía por dinheiro, mas eu ficava com um menino aqui, ficava com um menino ali, isso é praticamente prostituição. Hoje em dia eu não fico mais assim. Se acordo de manhã, deixo meu menino na creche. Já trabalhei em três lugares depois que eu saí daqui, fiz curso no SENAI, foi tudo ótimo depois que eu saí, me ajudou muito, muito, muito (COLABORADORA 1, 2016).

Eu era pequenininho, não tinha nem o que aprender ainda. Tava aprendendo a falar. Aí cheguei, foi bom demais [...] Foi, foi aqui que eu aprendi tudo (COLABORADOR 3, 2016).

Porque no abrigo que eu tava tinha que limpar a casa, porque a casa que a pessoa vive tem que tá limpa, tem que tá, o banheiro tem que tá limpo, tem que arrumar, dobrar as roupas [...] Uma parte, ajudou né?! Porque quando uma pessoa vai sair do abrigo ou então quando vai morar numa casa sozinha, tem que fazer os serviços em casa. Se não fizer, quem vai fazer? Ninguém (COLABORADORA 4, 2016).

Aprendi umas coisas que ensinaram, aprendi muito [...] foi o que ajudou a virar minha vida, a mudar foi o pessoal **do abrigo (Ong)**. Eu aprendi a ser uma pessoa melhor, porque eu não era uma pessoa boa, na verdade eu era uma ameaça pra sociedade porque além de eu roubar, eu me drogar, eu cheguei a fazer coisas que você nem imagina, então assim, quem sabe de todos os detalhes é meu marido, ele me ajudou também, especialmente foi ele que me ajudou, mas **o abrigo (Ong)** me ajudou muito a ser uma pessoa melhor, com conversas, oração, foi libertação, foi muita coisa ali que me ajudou (COLABORADORA 5, 2016).

[...] e ali eu fui aprendendo com eles, aprendendo a estudar, a ler, até então eu não sabia ler, passei esse tempo todinho sem saber. Aí eu fui aprendendo a ler, a estudar, quando eu aprendi a ler eu comecei a gostar de estudar, vi que as coisas eram fáceis (COLABORADOR 6, 2016).

Eu via minha vida sem rumo, sem sentido, sabe? Sem uma direção para seguir, assim, eu não enxergava o que hoje eu enxergo, uma visão de futuro, né?! Concluir o ensino médio e fazer uma faculdade, um vestibular para fazer uma faculdade. Eu não tinha essa visão que tenho hoje. Cheguei aqui sem essa visão [...] Foi uma experiência boa porque eu se não tivesse vindo para o abrigo eu ia ficar naquela ilusão, no pensamento de... naquela fantasia, eu ia tava vivendo uma vida de fantasia, fantasiosa, na casa da minha tia. Tomado pelo medo [...] Eu saí daqui com noção assim da vida e totalmente diferente de antes de eu entrar aqui no abrigo. Pra você ter ideia, eu pegava um calendário e não sabia, não tinha nem noção do que era um calendário, sobre o tempo (COLABORADOR 7, 2016).

Com base nessas memórias, observamos que o tempo vivido na instituição de acolhimento também parece compor o período em que os jovens reencontram a si mesmos e reconectam-se consigo, refletindo sobre suas aspirações e sonhos para o futuro e digerindo as situações que os levaram ao serviço, com as quais é difícil lidar, visto envolverem experiências e sentimentos complexos.

Orientações para o autocuidado e organização do ambiente coletivo em que se vive compõem uma estratégia que, além de reproduzir, por meio da divisão de tarefas, o cotidiano das famílias, estimula os acolhidos a assumirem responsabilidades que lhes serão úteis no pós-acolhimento. A participação das crianças e adolescentes na organização da rotina e do espaço do serviço é prevista pelas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009, p. 53): “É importante ressaltar que a participação das crianças e adolescentes nas tarefas relacionadas aos cuidados domésticos devem ser estimuladas, sem detrimento, todavia, de qualquer outra atividade lúdica ou educativa”.

Meu dia a dia era, quando eu chegava da escola, eu estudava de manhã, quando eu chegava da escola, fazia meu serviço [...] Era varrer a casa, lavar louça, meu serviço era lavar louça, tinha vez que eu ficava na casa, limpava meu quarto, arrumar o quarto, forrar a cama [...] Era obrigatório todo mundo fazer, cada uma tinha sua obrigação de fazer, se não fizesse ficava de castigo [...] Tinha vez que eu gostava de fazer, tinha vez que não gostava [...] É, porque tinha que ajudar né?! [...] tem que cuidar do lugar que a gente vive porque se não cuidar onde a pessoa vive fica um lixo (COLABORADORA 4, 2016).

Um dia você fazia escala, suas escalas todo dia de manhã, você acorda, toma banho, tomava café, depois fazia sua escala, depois podia fazer qualquer coisa [...] Todo dia tinha atividade pra alguém, quem não fazia no outro dia fazia em dobro (COLABORADORA 5, 2016).

[...] quando era no lanche a noite, o educador orientava a gente, que era pra cada um fazer uma parte, fazer a limpeza da cozinha, a gente fazia. (COLABORADOR 7, 2016).

[...] na casa tinha essa política, de a gente ajudar sabe? Não uma escala de limpeza [...] **a psicóloga** sempre dizia pra a gente “você tem que trabalhar, fazer, ajudar as cozinheiras em alguma coisa, o menino da limpeza, porque a casa é de vocês, vocês tem que cuidar”, entendeu? Sempre passou isso pra gente (COLABORADOR 8, 2016).

As formas de disciplinamento e a visão que os profissionais têm sobre castigos também precisam ser respaldadas pelos documentos normativos e previsões legais, a fim de não reproduzirem experiências de violência que nada têm de educativas. Conforme Foucault (2011), à mesma proporção que os modelos sociais de instituições e dos saberes a elas relacionados podem encarcerar o sujeito e dominá-lo, enquanto se tenta enquadrá-lo no padrão previamente definido, eles também podem maximizar o efeito útil de toda atividade humana. Para tanto, é preciso que se questione o propósito a que cada ação se destina, ou seja, as formas de disciplina buscam normatizar e conter os sujeitos ou podem ser construções coletivas em que os sujeitos tenham poder de voz, escolha, posicionamento, questionamento e negociação sobre as regras, deveres e direitos no cotidiano dos SAIs?

Abrir possibilidades para os jovens produzirem discursos sobre si, sobre o outro e sobre os acontecimentos à sua volta os leva a enxergar e compreender a realidade e as regras de convivência social. A instrução e inclusão dos acolhidos em atividades rotineiras os auxiliam a se integrarem à comunidade, a ampliarem sua iniciativa, a exercitarem a autonomia (inclusive, a financeira) e o senso de responsabilidade. A atuação em rede e a superação do modelo de instituição total não isentam os SAIs de desenvolverem atividades educativas em seu interior. A possibilidade do enriquecimento mútuo e decorrente das trocas experienciais entre as crianças, os adolescentes e os profissionais que atuam nos espaços de acolhimento ganha um sentido mais amplo quando se assume que não há objetos passivos no processo de aprendizagem. Antes, cada um desses sujeitos é ator do processo e tem algo a ensinar.

[...] eu não sabia ler não. No Fazendo Minha História aqui eu aprendi a ler (COLABORADORA 1, 2016).

Pronto, aqui eu aprendi a fazer um bocado de coisa, a fazer comer. Porque toda vez eu ficava na cozinha ali, ajudando [...] Tinha hora pra dormir, pra acordar, tinha que fazer serviço, tinha um papel assim “hoje é tal pessoa, hoje é tal, hoje é tal” [...] “cozinha, banheiro [...]”, tinha a hora de ler a bíblia, hora de brincar, hora pra tudo [...] Tem outras coisas, tem também que estudar, tem também esse negócio do Fazendo Minha História, tem o inglês, espanhol [...] Isso, tudo aqui dentro. Tinha outras atividades [...] Levava pra praia na hora do almoço, de noite, ler a palavra, cantar, aí como eu tinha violão, tocava. Tinha outros que levava pra praia pra não ficar só entediado dentro da casa [...] (COLABORADOR 3, 2016).

Os ensinamentos assim que passavam pra mim era a questão de como estudar, pra não ficar só em uma coisa, e, por exemplo, eu tinha um celular e eu gostava muito de ficar mexendo no celular, aí eles diziam também que não era pra eu ficar só em

uma coisa, pra o meu cérebro não se acostumar só em uma coisa, que eu tinha que participar de diversas atividades que a casa [...] oferecia, aí a gente aprendia isso também (COLABORADOR 7, 2016).

Na contramão da educação bancária, Freire (2013) define o educador democrático como aquele que assume o compromisso irrenunciável de reforçar a capacidade crítica do educando, para que ele possa ler o mundo, seu contexto e sua própria situação. Corroborando essa opinião, Candau (2008) assevera que, na proposta da educação em direitos humanos, é imprescindível que se estipulem claramente os objetivos a ser alcançados, para que sejam estabelecidas estratégias curriculares e pedagógicas coerentes e que priorizem a participação de todos os sujeitos nas atividades. Educar, assim, proporcionará experiências reais de vivenciamento dos direitos humanos.

Talvez como desdobramento dessas posturas, muitos aprendizados que os colaboradores obtiveram derivaram-se de sua observação e curiosidade. Há duas leituras possíveis para esse fenômeno: a primeira delas revela a disposição dos acolhidos de se mostrarem atentos e aprenderem nas situações práticas do dia a dia, enquanto a segunda, estreitamente ligada à primeira, refere-se às possibilidades diversas de ensino, troca de saberes e educação dos acolhidos, a fim de saberem resolver as demandas do cotidiano.

Se ia no médico, no posto de saúde pra resolver algum problema dentário, eles iam acompanhando [...] Eu mesmo sempre ficava olhando, aí eu hoje faço só. Eles não chegavam e diziam “é assim, quando você chegar no posto de saúde, você vai ter que dizer isso”, não era assim não. Eu ia pro banco com o educador que às vezes ia trocar o cheque, eu via como era (COLABORADOR 7, 2016).

Aprendi aqui no abrigo. Uma assistente social [...] dizia “vamos [...] conseguir uma feira pra fulano de tal, a gente faz assim”, aí eu sempre escutando, ia só guardando, Aí hoje em dia eu vou atrás. Não é o direito do povo, né?! (COLABORADORA 1, 2016).

Por outro lado, também é importante refletir sobre a intencionalidade da qual se revestem as atividades educativas praticadas nos SAIs, para que o planejamento e a oferta dessas ações levem em consideração tanto os interesses dos acolhidos quanto as contribuições de longo prazo que podem oferecer, contribuições que vão além das atividades rotineiras, como a organização e limpeza da casa e dos pertences pessoais.

5.2.3 Emancipação em interface com a orientação profissional

Quanto ao acompanhamento e orientação profissionais, que consideram aspectos diversos sobre a individualidade e o viver em coletividade, observamos que as memórias dos

jovens sobre as práticas educativas desenvolvidas dentro dos SAIs, no geral, remontam a cursos que, apesar de relevantes, não oferecem uma qualificação intensa e não os capacitam a ocuparem postos de trabalho que, por demandarem maior qualificação, são mais competitivos.

[...] tinha de fazer crochê, dos papezinhos que a gente faz bichinho, origami, tinha vários cursos também, de culinária, tinha aula de música, tinha um bocado de coisa, a gente participava. Eles brigavam com a gente porque era do mesmo jeito, a gente queria ficar deitada né?!, mas a gente fazia (COLABORADORA 2, 2016).

[...] tinha atividades que os professores vinham até nós para fazer atividades, fazer origami, momento, assim momento que todo mundo senta em grupo, conversa, compartilha o que você tá sentindo, aula de arte [...] aula de música e aula de teatro [...] roda de conversa que a gente falava tudo, desejo de tá com algum homem, desejo de tudo, desejo do corpo da gente e o tinha o momento da capela, com um grupo rezando, orando, em seguida era outro professor, falava de sexologia com a gente, como a gente se sentia ali dentro, como a gente tava, se tava tranquila. Depois aula de origami. Só que isso não era todos os dias, era um dia sim e outro dia não (COLABORADORA 5, 2016).

A emancipação pelas vias da profissionalização transparece a visão de que emancipar é construir um cidadão que esteja instruído a conseguir um trabalho para se manter, um trabalhador braçal e adaptado ao sistema, sem reflexividade, sem condições de opinar e escolher. Portanto, se as atividades educativas não abarcarem investimentos significativos na vida escolar e em cursos de qualificação profissional de maior peso no currículo, elas poderão promover a manutenção do *status quo*, à medida que não oferecerão aos jovens acolhidos possibilidades reais de ascensão intelectual, cultural, social e econômica.

Talvez, nas rodas de conversa, possa ser encontrado um espaço para a autonomia e emancipação dos sujeitos. Por outro lado, atividades tediosas e repetitivas podem inibir o desejo de ser mais. Refletir sobre o tipo de inserção social que se almeja proporcionar pode ser o passo inicial para o planejamento das ações.

Quanto aos textos governamentais de programas de políticas públicas, Romanelli (2013) destaca o uso indiscriminado de terminologias – tais como “cidadania”, “emancipação social”, “inclusão” – que podem revelar um modismo ou discurso fabricado, mas que não resultam em ações eficientes. Portanto, é preciso ter cuidado com o uso de nomenclaturas que transmitam ideais de emancipação e libertação; pois, embora atraentes, não são, em si, suficientes para efetivar mudanças, dada a existência de abismos profundos que distanciam os discursos das práticas, na área do cuidado com a infância.

Foracchi (1965), já na década de 1960, apresentava a juventude como um momento de força social renovadora e transformadora de si e do entorno social. No entanto, essas características não estão desconectadas do contexto sócio-histórico dos jovens, de modo que

as suas potencialidades requerem que lhes sejam possibilitadas alternativas, seja pela sua inserção social, seja pelas posições que ocupam, seja pelos caminhos oferecidos ou negados para suas trajetórias.

Quando os acolhidos permanecem no serviço até a maioridade, é preciso “reconhecer suas habilidades, competências, interesses e necessidades específicas, ouvindo-os e incentivando-os [...] à busca compartilhada de soluções para as questões que lhes são próprias”, além de investir “na qualificação profissional e na construção do projeto de vida, bem como estar fundamentado em metodologias participativas que favoreçam o exercício de seu protagonismo” (BRASIL, 2006, p. 71).

5.2.4 Emancipação em interface com a rede formal de ensino

Identificar e implementar práticas educativas emancipatórias na rotina dos SAIs, articuladas com outras iniciativas educacionais da rede de proteção, é uma frente de trabalho que deve estar associada à educação formal e complementá-la. Esta, como direito básico e inviolável, é prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988, artigos 205 – 214) e no ECA (BRASIL, 1990, artigos 53 – 59) e é considerada um direito que dinamiza muitos outros, pois potencializa, pela consciência crítica, a capacidade de emancipação dos sujeitos, assim como sua participação e decisões relativas a suas trajetórias de vidas e posicionamento no mundo.

Portanto, para que o período de acolhimento institucional logre êxito no trabalho de emancipação dos acolhidos, o seu acesso à rede formal de ensino e sua permanência nela devem ser priorizados como meta, para que crianças e adolescentes concluam os estudos e, assim, tenham maiores oportunidades de exercício pleno da cidadania, acesso ao mercado de trabalho e interesse pela continuidade dos estudos. Nas entrevistas, constatou-se que o nível de escolaridade dos jovens era baixo, posto haver uma séria defasagem na relação idade-série – dos oito entrevistados, apenas três haviam concluído o ensino médio após o desligamento.

Na Quadro 5, indica-se o nível de escolaridade dos colaboradores quando foram acolhidos nos SAIs e ao atingirem a maioridade, além de se revelar que o acesso e a permanência na escola são problemas que ainda não foram resolvidos:

QUADRO 3: NÍVEL DE ESCOLARIDADE

COLABORADOR	ESCOLARIDADE ANTES DO ACOLHIMENTO	ESCOLARIDADE AO ATINGIR A MAIORIDADE
1	5º ano do Ensino Fundamental	6º ano do Ensino Fundamental
2	3º ano do Ensino Fundamental	5º ano do Ensino Fundamental
3	Pré-escola.	9º ano do Ensino Fundamental
4	1º ano do Ensino Fundamental	5º ano do Ensino Fundamental
5	7º ano do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental Completo.
6	2º ano do Ensino Fundamental.	1º ano do Ensino Médio.
7	8º ano do Ensino Fundamental	2º ano do Ensino Médio
8	7º ano do Ensino Fundamental	1º ano do Ensino Médio

A colaboradora 1 relatou que, antes de seu primeiro acolhimento, aos 15 anos de idade, nunca fora assídua na escola e que iniciara seus estudos na EJA durante o seu segundo acolhimento, que se estendeu até que ela completasse a maioridade. A jovem ressaltou, ainda, que não deu continuidade aos estudos após o desligamento devido às suas dificuldades de adaptação à nova rotina e de acesso à escola no bairro em que morava:

[...] eu nunca tinha estudado não. Ia na escola, faltava 3 dias, já era desistente. Podia buscar minha ficha na escola que eu era desistente. Comecei na primeira, no EJA, com um bocado de senhorzinho. Era senhor e senhora. Só de adolescente tinha eu mesma e eu ia com meu bebezinho [...] Aí fiz até a sexta série [...] Saí daqui, aí já cheguei em casa tinha todo aquele cuidado com a criança, com a casa, pensei logo em namorar, arrumar alguém pra morar, aí aquela pessoa já ficava com medo porque era muito esquisito pra mim ir, porque era escuro, estrada de barro. Escola não tinha nada, porque era projeto novo de governo, nem escola, nem posto de saúde, só as casas, aí não tinha como eu estudar não, aí eu parei (COLABORADORA 1, 2016).

Nem mesmo os registros de escolaridade, que constam nos processos dos colaboradores, revelam muitas informações sobre a sua trajetória escolar. Eles apenas notificam a sua inserção em cursos profissionalizantes (sobretudo de orientação técnica e de curta duração), que se destinavam à sua colocação rápida no mercado de trabalho. No caso da colaboradora 1, embora tenha sido acolhida em novembro de 2010, o seu primeiro registro de escolaridade data de agosto de 2012 – trata-se de sua matrícula no 5º ano do ensino fundamental e de seu filho na creche. Outros registros informam a sua inclusão, ao longo dos anos de acolhimento, em cursos de qualificação profissional, no Projeto Caminhar, no

Programa Vira Vida do SESI¹⁴, no PRONATEC¹⁵ e em curso de culinária, além da sua inclusão em benefícios sociais de transferência de renda e em programa habitacional.

Já a colaboradora 2 afirmou que sua escolaridade atual é “até o 5º ano” e que, nos dois primeiros SAIs por onde passou, foi matriculada regularmente na escola, mas, por seu histórico de repetência, não avançou nas séries. Porém, em sua última passagem pelo SAI, em que permaneceu mesmo depois de completar a maioridade, ela não chegou a estudar:

No abrigo (Ong) a gente ia estudar a noite, mas só que parece que não deu certo, se eu não me engano. Parece que já era pra mim ir pra outro abrigo, eu não me lembro não, mas a gente não estudou, eu né?! Tirando por eu. Aí as meninas começaram a se envolver com os meninos do colégio, aí o **coordenador** teve que trocar de escola, aí daí eu não sei não o que aconteceu não (COLABORADORA 2, 2016).

A colaboradora 2 demonstra embaraço ao rememorar sua experiência na escola: “Parece [...], se não me engano [...], a gente não estudou [...]. As meninas [...], não sei não o que aconteceu”. Tais memórias, ainda em processo de transformação e seleção, demonstram a sua dificuldade em lidar com a experiência negativa da escola, dificuldade que se revela também quando ela apresenta as suas próprias lembranças como uma experiência coletiva.

Em seu processo, o primeiro registro concernente à sua carreira acadêmica informa que ela tinha baixa escolaridade e que havia estudado até a 4ª série, apresentando mau comportamento. Também se notifica uma queixa da diretora da escola, a qual notificou as constantes evasões da aluna da sala de aula e seu envolvimento com práticas ilícitas nas redondezas da escola. Tentou-se, ainda, matricular a jovem no 6ª ano do ensino fundamental, tentativa frustrada pela sua resistência e desinteresse pelos estudos e cursos. O último SAI registrou em relatório que, além do seu encaminhamento para alguns cursos, estava providenciando a matrícula escolar da colaboradora no turno da noite. Os cursos em que a jovem foi inscrita foram de informática, costura, atendente de lanchonete, mecânica de motores e o PRONATEC. Buscou-se, ademais, a sua inscrição no PROJovem Urbano Trabalhador¹⁶, mas, como a sua idade não atendia ao critério de inclusão no curso, o encaminhamento não foi realizado.

¹⁴ O programa Vira Vida foi criado em 2008 pelo Conselho Nacional do SESI e apoia meninos e meninas, com idades entre 16 e 21 anos, que sofreram violência sexual. Disponível em: <<http://www.viravida.org.br/programa>> Acesso em: 18 mai. 2016.

¹⁵ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

¹⁶ O programa Projovem Urbano busca elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental. Ele visa à conclusão dessa etapa por intermédio da Educação de Jovens e Adultos, integrando-a com a qualificação profissional e o desenvolvimento de ações

Já no processo do colaborador 3, acolhido no ano de 2002, quando tinha seis anos de idade, os registros relativos à sua infância tratam mais da sua situação familiar. Só nos relatórios elaborados a partir de 2010, há registros do seu acompanhamento em reforço escolar e de sua matrícula regular no ensino fundamental. O último registro informa que, aos 16 anos e oito meses de idade, ele estava cursando o 9º ano do ensino fundamental e trabalhando como jovem aprendiz. Ele participou, ainda, de cursos de música, língua estrangeira, gestão empresarial com operação de sistema e de cursos profissionalizantes, que lhe proporcionariam maior autonomia e mais fácil inserção no mercado de trabalho. Ao falar sobre seu atual nível de escolaridade, o jovem afirmou que ainda não concluíra os estudos e que achava que os tinha interrompido no segundo ano do ensino médio:

Acho que no segundo ano, porque de noite faz duas séries, não sei. É o EJA. Aconteceu que eu comecei atrasado e o povo era pra ter me colocado no Acelera, Se Liga¹⁷. Tinha menino que chegou aqui que não tava nem na mesma série, fez Acelera, fez Se Liga e passou de mim. Eu “meu Deus, queria ter passado também”. Se esse ano eu tivesse estudado eu já tinha terminado o ensino médio. Pronto, meu amigo estudou, tá no 3º ano já e eu não fiz, aí pronto. Mas tenho que estudar de novo [...] vou estudar no EJA (COLABORADOR 3, 2016).

A colaboradora 4 exigia um forte investimento do SAI junto à rede de proteção, a fim de que, garantindo-se sua permanência na escola e seu acompanhamento especializado, fosse viabilizado o seu desenvolvimento. Constam, em seu processo, avaliações do Núcleo de Psicologia Jurídica de uma universidade e de uma psicopedagoga voluntária, segundo as quais o desenvolvimento cognitivo da jovem era inferior ao que se esperava de alguém com sua idade. Muitos ofícios do SAI solicitaram ao juizado e a órgãos da rede socioassistencial o seu acompanhamento especializado, pedidos que não foram atendidos até a data do desligamento dessa colaboradora. Durante todo o período de acolhimento, ela esteve regularmente matriculada na rede formal de ensino – conquanto tenha repetido a mesma série três vezes – e participou de curso de informática e capacitação profissional. Porém, ao ser desligada do SAI, ainda não havia concluído os estudos:

comunitárias que, na forma de curso, exercitem a cidadania. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17462-projovem-urbano-novo>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

¹⁷ O Acelera Brasil é um programa de correção de fluxo para alunos matriculados, prioritariamente, do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental, alfabetizados e que tenham, no mínimo, dois anos de distorção idade-série. O Se Liga é um programa direcionado para crianças ainda não alfabetizadas, matriculadas na 1ª fase do Ensino Fundamental e que tenham, no mínimo, dois anos de distorção idade-série ou que estejam matriculadas no 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental, com idade compatível. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rfLthDTJD-OJ:portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9909-guias-tecnologias-2011-12+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br#36>>. Acesso em: 18 mai. 2016.

Tava no 5º, agora to fazendo o 6º, aí esse ano vou para o 7º. Vou ter que estudar de noite, vou ter que fazer duas séries no ano e vou ter que trabalhar de tarde (COLABORADORA 4, 2016).

Para que a inclusão de alunos com necessidades especiais nos espaços escolares redunde, realmente, na oferta de uma educação de qualidade, são necessários investimentos contínuos no desenvolvimento de projetos político-pedagógicos, além da transformação da escola, que precisa atuar junto a uma rede de suporte e a outros serviços. A inclusão não pode ser conduzida como uma estratégia de controle dos excluídos ou como forma de disciplinar a alteridade dos educandos. Antes, é preciso que se entenda que aprender a lidar com as diferenças prepara o sujeito para a vida, e a heterogeneidade é, por certo, um recurso a ser explorado, e não apenas uma limitação a ser superada (SCHMIDT, 2001). Quanto à sua realidade atual, a jovem relatou que a falta de escolaridade ainda constitui um obstáculo para a sua inserção no mercado de trabalho:

Não estou trabalhando. Porque tem que terminar os estudos todinho. Tenho que estudar, não vou parar não, eu estou no 7º, aí vou pro 8º, vou pro 9º, aí vou fazer um curso, vou fazer faculdade, pronto, vou escolher o curso [...] vou estudar de manhã (COLABORADORA 4, 2016).

Costa (2010) assevera que a evasão e a repetência têm sido tema de muitas pesquisas na área educacional e têm repercutido na política educacional, demandando revisões e mudanças nas formas de currículo, avaliação e gestão da escola. Contudo, o problema persiste, em parte, porque a escola ainda atribui ao repetente uma identidade pré-fabricada e que o estigmatiza como incompetente e lento na concretização dos objetivos escolares e, conseqüentemente, nos desígnios da sociedade. Para a autora, a escola só lidará mais apropriadamente com essa questão quando compreender e aceitar que, cada vez mais, a sociedade está atravessada por diferenças e por uma variedade de posições que os sujeitos ocupam.

A escola não pode, pois, reproduzir uma prática de padronização ou homogeneização dos indivíduos, porquanto precisa enxergar, na diferença e nos diferentes, possibilidades de enriquecer-se, contribuir com uma sociedade em que os sujeitos sejam protagonistas de suas próprias escolhas e dos papéis e lugares sociais que desejam assumir, cada um no seu ritmo. É fundamental que o sistema formal de ensino aproprie-se do desafio de construir conhecimentos e habilidades a partir da coparticipação de todos e do reconhecimento de que cada sujeito ativo pode cooperar. Tal postura favorece o empoderamento e a emancipação dos sujeitos. Da memória compartilhada pela colaboradora 4 é possível pensar que ela já se

encontre em um estado de consciência transitiva, pois já reconhece a importância dos estudos para sua vida e já toma decisões de dar continuidade aos estudos.

Semelhantemente, a colaboradora 5 relatou sua trajetória escolar e revelou que, quando acolhida no último SAI por onde passou, no qual permaneceu mesmo depois de alcançar a maioridade, não frequentou a escola. Ela demonstrou interesse pelos estudos somente depois de ter ido morar em sua própria casa, com incentivo do seu companheiro: “[...] aí quando eu vim morar com ele que eu comecei a me interessar”.

Eu estudava quando estava na casa da minha avó [...] quando eu morava com ela estudava normal, aí depois que eu fugi eu não tive mais contato com colégio, com mais nada. Eu vim estudar depois que eu entrei **no abrigo (gov)**, aí eu vim estudar. Aí depois que eu engravidei eu parei, vim morar na casa do meu avô, só voltei pra escola depois que eu casei, que foi meu esposo que me incentivou, me deu força, disse “vá, vá estudar”. Eu parei de estudar eu tava no ciclo três, que no caso é o Acelera que são duas séries, aí eu terminei agora quando eu tava com ele, o médio, terminei ano retrasado (2014). (COLABORADORA 5, 2016).

Não consta registro algum sobre a situação escolar da colaboradora 5 nos relatórios referentes ao seu primeiro acolhimento. Apenas naqueles que concernem à sua passagem pelo segundo SAI, registra-se que a unidade buscava definir a série que a adolescente deveria cursar, visto não haver documentos que comprovassem sua escolaridade. Também se notifica que, aos 17 anos, por ter dado à luz um filho, ela não foi matriculada na escola. O SAI, onde a jovem permaneceu mesmo depois de atingir a maioridade, providenciou o seu encaminhamento para cursos de informática e cursos profissionalizantes não especificados, além de sua inclusão no Projeto Vira Vida.

É interessante observar a questão da memória, que faz adequar lembranças passadas às necessidades do presente, mesmo que não sejam necessariamente verdadeiras. Certamente, ao perceber hoje a importância da escola para a vida, a colaboradora 5 transforma desejos em realidade. A memória é assim também: procura adequar desejos não realizados a realidades presentes, para que a pessoa possa movimentar-se melhor em seu espaço social e ser impulsionada pelo desejo por redefinir quem é e o que deseja para si.

Já o processo do colaborador 6, diferente dos demais, foi instruído como Medida de Guarda. Não constavam, pois, muitos relatórios referentes ao período do acolhimento – os quais, no entanto, podem estar anexados a um processo a que, por tramitar em segredo de justiça, não tivemos acesso. De acordo com a narrativa do jovem, porém, ele, aos 18 anos, quando do seu desligamento, ainda não concluía os estudos: “Não, eu não terminei não, vou pro segundo agora. Estava fazendo o primeiro” (COLABORADOR 6, 2016).

No caso do colaborador 7, segundo o seu processo, ele estava regularmente matriculado na escola antes de seu acolhimento, durante o qual deu continuidade aos estudos, além de participar do PROJOVEM, de cursos de mecânica oferecidos na escola, de um curso de formação para o mundo do trabalho, de cursos de reciclagem, compostagem, turismo e hotelaria, redes sociais, marcenaria, eletricidade, inglês, reforço escolar e de um curso preparatório para a seleção do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), no qual o ensino médio é integrado ao técnico. A fim de viabilizar a continuidade dos seus estudos, o jovem informou a sua permanência no SAI até os 19 anos de idade:

[...] quando eu completei 18 anos eu não saí não [...] eu estava no nono ano do Ensino Fundamental quando eu completei 18, aí os responsáveis pelo abrigo abriram exceção para eu ficar até eu concluir o nono ano, pra eu ir pra casa da minha mãe com o Ensino Fundamental completo [...] porque podia atrapalhar em alguma coisa assim, eu pensava assim né? Mas se eu fosse pra casa de minha mãe não ia atrapalhar em nada não, mas eu botei isso na cabeça (COLABORADOR 7, 2016).

A fala desse jovem revela que, ainda hoje, impera a ideia de que as instituições de acolhimento são os melhores lugares para que crianças e adolescentes se desenvolvam, alternativas supostamente mais atrativas e interessantes do que a sua permanência em família. A institucionalização, sobretudo no caso de famílias com poucos recursos financeiros, é vista como uma alternativa à vida marginal a que crianças e adolescentes se entregariam, se permanecessem em seus lares. Entretanto, a sua permanência em instituições acarreta o rompimento definitivo dos vínculos familiares, afetivos e comunitários ou o seu enfraquecimento (FURTADO, 2013), fato percebido na fala do jovem egresso.

O acesso aos registros atinentes ao colaborador 8 não foi possível, posto que, com seu desligamento do SAI, o processo foi remetido à sua comarca de origem, para lá ser arquivado. Todavia, a sua fala denota que, após o período de adaptação, avaliação das perdas e integração à sua nova realidade de vida, agora em instituição e em zona urbana, ele retomou os estudos:

[...] quando eu cheguei no abrigo eu queria me isolar do mundo [...] Então fiquei 6 meses sem estudar, até porque eu ia fazer EJA. [...] acho eu estava atrasado, eu estava atrasado um ano, acho que eu tava na 7^o enquanto eu devia ta na 8^a série, aconteceu isso, aí eu ia fazer EJA, fiquei uns três meses em casa, tempo que ia começar, que o EJA ia começar um novo período e eu ia entrar nele (COLABORADOR 8).

Em vista do panorama educacional dos colaboradores, é preciso considerar que o direito à educação é elemento central da proteção integral e, como direito fundamental e inalienável, possibilita a construção de uma cultura em direitos humanos, imprescindível para

a constituição do sujeito (ABREU, 2010). Por outro lado, como enfatiza Izar (2012, p. 5), a proposta educativa dos SAIs não é escolarizar o espaço institucional, “[...] mas sim promover um espaço que seja educativo em todas as suas esferas, considerando todos os sujeitos ali envolvidos[...]”. Por meio das relações construídas, é possível que se vivenciem experiências de crescimento, cuidado e transformação de realidades, experiências que podem ser alcançadas por intermédio da interação dialógica, da relação compartilhada das responsabilidades e do trabalho multidisciplinar da equipe técnica, pois que a educação comporta a possibilidade de mudança e de se alcançar uma vida com qualidade.

5.2.5 Emancipação em interface com o voluntariado

Espaços ricos de possibilidades, os SAIs também contam com a atuação de voluntários. É, pois, necessário que se reflita a respeito da atuação e motivação que movem essas pessoas a atuarem em instituições sociais, considerando que o Estado não deve se valer do voluntariado para fazer a política pública funcionar. O IPEA, em 2003, no Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede SAC, identificou a presença significativa do voluntariado na implementação do direito de acolhimento, proteção e assistência a crianças e adolescentes em situação de risco social ou pessoal.

Historicamente associado ao assistencialismo, religião e gestão da pobreza, o trabalho voluntário estabelecia com os mais pobres uma relação caritativa e apoiada no entendimento da sua menor capacidade. Contrapondo-se a essa lógica e almejando superá-la, há movimentos que defendem um novo modelo de voluntariado, que, como uma demonstração de mobilização política e democrática, surgiram mediante a multiplicação de ações populares em prol do empoderamento de grupos das bases da sociedade (BEGHIN; PELIANO, 2004). Principalmente nas ONGs, a atuação de voluntários foi mencionada pelos colaboradores:

[...] até hoje é assim, tem curso de inglês, se você não quiser é assim, é com você, é pra quem quer [...] Quem quisesse tava ali aberto, inglês, espanhol, tinha de matemática, a professora vinha de fora pra ensinar matemática, história (COLABORADOR 3, 2016).

Ia gente lá, tinha gente que me ensinava a aprender a matemática, a aprender português, a aprender pra a gente quando arrumar um emprego saber falar direito, porque tem que falar direito né?! pra arrumar um emprego [...] Era gente de fora, voluntário (COLABORADORA 4, 2016).

Eu via muito o pessoal de fora vindo, daqui de dentro não. Voluntário ensinando, mas aqui de dentro era meio difícil, não tinha muito não [...] Assim, os educadores da noite [...] eles inventavam atividades assim, brincadeiras, não ensinamentos, mas inventavam brincadeiras, pra a gente brincar se divertir a noite e fazer algo bom, pra

não ficar aquele negócio tenso de noite, aí eles inventavam isso [...] A ler a bíblia, eles ensinavam também como sentar na mesa, mas assim, alguns meninos não levavam a sério essas coisas, só levavam na brincadeira, então assim, ele acabou deixando as vezes de querer mandar, as vezes o pessoal achava que ele queria mandar demais e ficava falando, ele deixou mais por conta disso (COLABORADOR 6, 2016).

[...] aí minha rotina era, passava o dia aqui, às vezes vinha o pessoal da igreja, de fora, levava eu pra conhecer as coisas, por exemplo, o Instituto Federal, o IFPB de Jaguaribe. Fui lá também, aí eles me mostravam as coisas de engenharia elétrica [...] O acompanhamento psicológico da psicóloga voluntária daqui, que eu pude conversar e dialogar com ela e me abrir mais, porque eu era muito tímido também, aí me ajudou muito foi o acompanhamento psicológico [...] Como, por exemplo, no dia da sexta-feira vinha um pessoal aqui pra fazer dinâmica com a gente, esporte, vinha um pessoal da igreja (COLABORADOR 7, 2016).

Devido à demanda de voluntários que atuem nos SAIs de João Pessoa/PB, o Ministério Público exige, atualmente, que os serviços mantenham arquivada e também lhe remetam uma relação atualizada de todos os voluntários que neles atuam, indicando seus dados pessoais, a proposta da atividade que desenvolvem, os dias de sua atuação e o período previsto para a sua permanência no exercício das tarefas. Tal exigência favorece o controle das atividades realizadas e demanda maior cautela dos SAIs, à medida que, enquanto incentiva as parcerias dos serviços com a comunidade, prima, ao mesmo tempo, pela não exposição dos acolhidos, avaliando e acompanhando as atividades realizadas.

A colaboradora 1 expôs a sua leitura da atuação de voluntários que não desempenhavam satisfatoriamente suas funções e que se mostravam curiosos com respeito às histórias de vida dos acolhidos, além de não oferecer o aprendizado proposto:

Eu acho que tudo é questão de arrumar aquelas pessoas determinadas pra fazer aquele trabalho. Fiz o curso de costureira aqui, mas eu acho que a professora se envolvia muito com as crianças e adolescentes pra conversar, querer saber as coisas da vida, quer saber do abrigo também, não tinha aquela determinação “não, eu vim pra ensinar e elas vão ter que aprender”. A gente ficava é conversando, lanchando na sala e sem fazer calcinha, sem fazer cueca, sem fazer nada. A gente ficava brincando, conversando. Não teve aquele negócio “a gente vai aprender” (COLABORADORA 1, 2016).

Prezar a qualidade e continuidade do serviço oferecido por voluntários também evita que ocorram novas situações de rompimento brusco de vínculos e que se reeditem experiências de perdas, às quais se submeteram os indivíduos que foram afastados de seu núcleo familiar. Conforme Tinoco (2005), é preciso atentar para o fato de que a separação das figuras de apego que decorre da institucionalização pode representar uma perda do mundo particular das crianças e adolescentes, de quem se exige, em seguida, que assimilem um mundo novo, com novas figuras de referência. Essa adaptação, certamente, é dificultosa e

pode ocasionar o abalo das bases que alicerçavam sua vida, realidade e identidade, furtando-lhe o poder de controlar as situações.

Potencialmente benéfico para o processo educativo de crianças e adolescentes, o trabalho do voluntário pode resultar na criação de vínculos afetivos saudáveis e que perdurem para além do período de institucionalização. Carvalho e Oliveira (2007) afirmam que o voluntário pode exercer uma influência educadora e ajudar a romper os muros institucionais, que, com frequência, limitam o contato dos acolhidos com os funcionários da instituição. A fala da colaboradora 2 salienta a importância que ela atribui a uma voluntária que a acompanhou durante a institucionalização e com quem mantém contato até os dias atuais:

Assim, quando eu cheguei no abrigo [...] passei bons meses sem ninguém me visitar [...] Passei nesses abrigos todinho ninguém nunca foi me visitar não. Aí eu dizia assim “eu acho que eu vou ficar aqui pelo resto da vida. Ninguém gosta de mim mesmo, eu vou ficar aqui mesmo” [...] sempre quem me acompanhava nas audiências era **a voluntária**. Não vou dizer que ninguém ia me visitar não né? Da minha família não, mas ela sempre teve ali comigo, em todos os momentos ela tava comigo, ela ligava pra mim “oi [...], como é que você tá?” [...] é uma pessoa muito legal [...] é uma pessoa que me ajuda, nunca deixou de me ajudar não. Aí quando eu percebi que ela tava se envolvendo comigo, me ajudando, falando, fez o álbum Fazendo Minha História, aí pronto, eu já me vi outra pessoa né?! [...] Ela que me acompanhou. Ela fez o meu álbum e o álbum do meu filho. Ela me dava conselho “não fique desanimada, não fique triste porque ninguém vem lhe ver. Eu sempre venho aqui se eu puder venho lhe ver, trazer alguma coisa pra você”, daí eu não fiquei mais triste num canto porque minha família não queria me ver. Eu tinha uma pessoa que vinha me ver de vez em quando, pronto [...] fiquei contente com as visitas dela [...] até hoje tenho contato (COLABORADORA 2, 2016).

Apesar de a narrativa da colaboradora 2 não esclarecer a finalidade concreta do trabalho da voluntária que a acompanhou – trabalho que, por certo, não se limitava ao Projeto Fazendo Minha História, posto ter ela acompanhado a jovem em uma audiência –, fica evidente o lugar afetivo que, até hoje, a voluntária ocupa em sua vida e a importância de um vínculo com a realidade fora do SAI.

Por outra parte, Carvalho e Oliveira (2007) advertem ser necessário que a equipe técnica do SAI oriente o voluntário, para que sua atuação atinja os objetivos propostos e contribua para o processo de crescimento e desenvolvimento educacional dos acolhidos. Os autores ressaltam, ainda, que o trabalho do voluntário deve agregar-se àquele que realiza a equipe de profissionais do SAI, em vez de substituí-lo.

5.2.6 Emancipação em interface com a vinculação afetiva

A vinculação afetiva no ambiente institucional ocupa o centro do trabalho de proteção e desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Siqueira e Dell'Aglio (2006, p. 77) declaram que o atendimento padronizado, a grande quantidade de crianças sob a responsabilidade de cada cuidador, a falta de atividades planejadas e a fragilidade das redes de apoio social e afetivo inviabilizam o desenvolvimento adequado da criança que permanece institucionalizada por muito tempo. Destarte, o apoio social e afetivo oferecido pela equipe da instituição tem impactos significativos no “[...] desenvolvimento da capacidade [das crianças e adolescentes] de enfrentamento de adversidades, promovendo [neles] características de resiliência e desenvolvimento adaptativo”.

Tinoco (2005) ressalta a importância de que a criança e o adolescente institucionalizados compreendam e elaborem suas perdas, desfrutando de um ambiente acolhedor, em que vivenciem experiências construtivas. Encontrar nos profissionais que atuam nesse espaço figuras de referência com quem possam se vincular pode facilitar a reorganização emocional desses indivíduos e minimizar os impactos do desgaste psicológico sobre o seu desenvolvimento. As memórias de alguns colaboradores são preenchidas pelo forte sentimento de pertencimento e identificação com os cuidadores, que se tornaram figuras afetivas importantes para o seu desenvolvimento e que, nos casos dos colaboradores 1 e 8, ainda participam de suas vidas, sendo-lhes fonte de apoio, amizade, orientação e referência.

Aqui eu posso dizer que eu encontrei uma referência de pai, encontrei uma referência de mãe [...] A pessoa que eu achava mais chata no abrigo era a dona da casa, **a educadora**, achava muito chata ela, mas depois eu me acostumei com ela, depois tive muito ensino. Hoje em dia eu sei lavar prato, sei cuidar de casa, sei deixar minha casa limpinha, organizar as coisas, cuidar dos meus filhos. Apreendi muito com ela [...] Tem hora na vida que a gente tem que baixar as cabeças. Eu nunca pensei em baixar a cabeça pra outra mulher. Mas eu tive que baixar a cabeça para **a educadora**, saber escutar o que ela me dizia, pra parar um pouquinho. Não baixei pra minha avó, não baixei pra minha tia, mas baixei pra ela quando cheguei aqui na casa, porque eu vi que ela tava querendo a minha mudança e ela tocava, falava de um jeito, de uma maneira, ela e o esposo dela, de um jeito bem... que chega batia no meu coração e lá ficava. Já minha família não, minha família criticava. Eu acho que eu errei também com eles. Antes de sentar e conversar não, eu já chegava criticando (COLABORADORA 1, 2016).

A coordenadora e a psicóloga, elas foram realmente minha mãe, foi tudo pra mim [...] encontrei no abrigo o que eu não tinha em casa, encontrei amor de verdade, encontrei carinho, afeto, sempre se preocupavam comigo [...] Foram uma referência, foram uma base querendo ou não, eu tinha os ensinamentos da minha avó no passado, antes dela morrer, mas tipo, ela não tava mais na minha vida, quem eu tinha ali era **a coordenadora, a psicóloga**, tinha também [...] meus padrinhos, até hoje são, padrinhos afetivos [...] eles foram as quatro pessoas que foram minha base, base em tudo, tanto na vida profissional, como na vida como pessoa, como ser humano (COLABORADOR 8, 2016).

Arpini (2003) defende que as instituições de acolhimento, hodiernamente falidas, podem ser recuperadas mediante a promoção de espaços em que crianças e adolescentes possam encontrar referenciais identificatórios positivos. Estes, por sua vez, contribuem para a construção de sujeitos resilientes e capazes de se desenvolver frente às adversidades e necessidades de adaptação.

Podemos afirmar que esses profissionais fazem um trabalho consciente e cuidadoso, funcionando como modelos a serem seguidos pelos jovens. Ao referir-se à coordenadora e à psicóloga de um SAI governamental, o colaborador 8 expõe o sofrimento que lhe suscitou a saída do abrigo dessas profissionais:

[...] ela sempre estava comigo em tudo sabe?! Tirou minha documentação que eu não tinha, eu cheguei tinha só certidão de nascimento, cheguei tipo como indigente, ela correu atrás “vamos tirar tua documentação”, então assim, elas foram tudo pra mim, não tem como falar tudo porque eu acho que não lembro de tudo que eu vivi com elas, mas elas foram tudo pra mim, elas saíram do abrigo antes de eu sair, e tipo meu mundo acabou, acabou comigo, as pessoas que eram mais especiais pra mim [...] mudou a equipe técnica, mudou todo mundo. Houve ano político e mudou secretária, mudou prefeito, mudou todo mundo, e quando muda secretário e prefeito a equipe técnica muda toda né?! Aí foi quando **a coordenadora** e **a psicóloga** saíram e eu fiquei com medo, fiquei com muito medo porque eu não sabia como iria ser (COLABORADOR 8, 2016).

A partir da ruptura dolorosa e brusca do relacionamento com as novas figuras de apego ou modelos que o jovem encontrara nas funcionárias do SAI, depreendemos que até mesmo o término de contratos de prestação de serviços precisa ser bem planejado, possibilitando aos acolhidos vivenciarem um processo gradativo de afastamento dessas figuras. Numa publicação sobre a gestão de trabalho no âmbito do SUAS (BRASIL, 2012), é reconhecida a precariedade das condições de contratação e de trabalho dos seus colaboradores. Definiu-se, então, que a realização de concursos públicos seria um mecanismo justo de absorção de trabalhadores, visto que, assim, lhes seria concedida maior dignidade e se evitaria, simultaneamente, a fragmentação do serviço prestado, bem como a ruptura repentina dos vínculos dos colaboradores com a população atendida.

É inconcebível que um ambiente coletivo, onde soem as rupturas das relações estabelecidas, embora criado para proteger os seus acolhidos e proporcionar-lhes desenvolvimento sadio, acabe por revitimizá-los, por meio de outras tantas violações de direitos. A revitimização pode ocorrer, por exemplo, mediante a rotatividade dos profissionais, os quais, por mudanças em gestões políticas, podem não ter seus contratos renovados. Nesse caso, há um rompimento brusco do seu vínculo com os acolhidos e do trabalho que com eles realizavam e que nem sempre é retomado pelos seus substitutos.

No entanto, visto que essa realidade não mudará prontamente, os profissionais que atuam nos SAIs, não obstante a incerteza relativa à duração de seu trabalho ou da permanência dos acolhidos nas casas, não podem deixar de estabelecer vínculos afetivos, disponibilizar atenção às suas demandas subjetivas e, sobretudo, guiar-se por princípios éticos. A importância desse senso de pertencimento pode ser depreendido das memórias do colaborador 3, que ainda mantém contato com os profissionais, os quais ainda o convidam para as atividades promovidas pelo SAI e referem-se a ele, conforme sua orgulhosa memória, como o “melhor menino que passou pelo abrigo”:

Porque o povo fala, “não, venha, você é um menino que a gente dá valor tanto”, pronto, me chamaram pra fazer esse curso, eu nem estou aqui mais e me chamaram. Quando tem festa eles me chamam [...] É como se eu fosse daqui ainda [...] É bom porque ganho coisa, é como se fosse assim, eu não tivesse saído totalmente. Continuo vindo aqui. Como se fosse um conselho né?!, pra eu continuar (COLABORADOR 3, 2016).

Já que a própria família ocupa a centralidade do trabalho de reintegração familiar que a rede socioassistencial promove, a instituição e os profissionais que nela atuam não podem substituir as figuras parentais e a família extensa. Contudo, considerando os casos dos acolhidos que atingem a maioridade e não podem retornar ao núcleo familiar, como sucedeu a seis colaboradores desta pesquisa, é importante que eles encontrem disponibilidade afetiva nos profissionais do serviço.

É no relacionamento de troca e de afetividade que crianças e adolescentes podem achar condições propícias para a formação de suas identidades, para o encontrar-se no outro e saber diferenciar-se, numa relação em que são sujeitos ativos. Faria et al. (2008) asseveram que o tipo de relações interpessoais estabelecidas, dentro ou fora das instituições, são importantes para a trajetória de vida dos acolhidos, podendo contribuir para a sua autoestima, segurança emocional e incremento de suas competências sociais.

Assim, a participação em cursos, oficinas e atividades da rede socioassistencial é importante porque promove a criação de vínculos entre os acolhidos, a comunidade e os serviços que ela oferece, facilitando a sua saída da instituição e os relacionamentos que, depois dela, são estabelecidos. Para o colaborador 8, o seu relacionamento com uma professora de um centro artístico do qual ele participava significou a ampliação de sua perspectiva de vida:

E minha professora [...] ela foi um amor, ela “venha cá menino que eu vou te ensinar”, ela sempre assim comigo, me ensinou as coisas [...] ela sempre me encaminhava assim “procure superar isso, procure ser alguém” [...] A gente não tem

muita perspectiva de vida no abrigo, mas assim, ela começou a me incentivar a ir longe, a buscar caminhos, objetivos (COLABORADOR 8, 2016).

Por vezes, a identificação dos acolhidos com o cuidador é sobremodo intensa, a ponto de se questionar a salubridade e pertinência desse tipo de relação. Os limites precisam ser claros, e os profissionais devem se acautelar, a fim de não alimentarem sentimentos que não poderão sustentar. A colaboradora 5 relatou dois momentos importantes de sua experiência no acolhimento, ambos concernentes ao seu relacionamento com os educadores e demais profissionais. Na primeira fala, ela narra a frustração de não ter encontrado, em uma educadora, a reciprocidade sentimental a que aspirava. A jovem, então, em retaliação, mudou seu comportamento:

Eu gostava muito de uma educadora que tinha lá, eu tinha ela como minha mãe, nossa era uma ótima pessoa [...] eu cheguei até a me declarar pra ela “olhe, eu tenho a senhora como mãe” e eu esperava ela dizer o mesmo comigo, só que eu não escutei isso. Ela era tão dura, tão coração duro que ela só falou assim “tá bom, tá certo, fique com Deus, fique em paz”. Quando ela falou isso meu coração desabou, fiquei sem chão, aí foi quando eu comecei a ter raiva dela, a não gostar dela, porque assim, eu me abri, abri meus sentimentos esperando algo dela, só que ela não me deu, então eu vim aprendendo aos poucos, então eu me revoltei, tudo que ela falava comigo era motivo de briga, se ela reclamasse eu brigava, discutia com ela, se ela me repreendesse eu falava, discutia com ela e quando eu tava com raiva chamava nome com ela (COLABORADORA 5, 2016).

Conforme a discussão que encetamos no capítulo 3, a falta de qualificação dos profissionais atuantes nos serviços de acolhimento pode explicar o despreparo, resistência ou distanciamento da educadora a quem a jovem se referiu. Também precisamos levar em consideração que, assim como é difícil, para os acolhidos, viver a transitoriedade de seus vínculos, relacionar-se com crianças e adolescentes requer dos educadores o afastamento emocional, que se dará depois de os acolhidos saírem da instituição, a despeito do motivo do seu desligamento. Como afirma Capelatto (2000, p. 9), “a arte de cuidar implica aproveitar corretamente os momentos de fragilidade e de frustração por que passa o indivíduo a ser cuidado para dar-lhe uma referência”. Nesse caso, a educadora não percebeu o momento de fragilidade emocional da jovem e, talvez, para evitar o envolvimento, causou um mal maior.

A colaboradora 5 discorre sobre as suas muitas experiências de vinculação afetiva, enquanto tentava ter suprida sua carência emocional, até que foi correspondida por um educador com quem, na data da entrevista, vivia maritalmente:

[...] eu me declarei na intenção de assim, acreditar que eu tinha uma mãe, alguém que cuidasse, só que eu me iludi nessa historinha, aí a minha solidão me fez pegar pessoas erradas, entendeu? Se apegar a pessoas erradas [...] então assim, eu me

apaixonei por 3 pessoas ali dentro, na minha solidão, na minha carência e sem ninguém saber, eu dizia só a algumas pessoas, mas eu não chegava a dizer as cuidadoras não [...] Até que com o tempo chegou esse professor e eu me apaixonei de vez, não teve nem como assim “não, você não pode ficar com ele porque ele tem namorada”, eu não queria saber, queria saber que eu tava apaixonada, tava louca por ele. E ele correspondeu e essa resposta pra mim foi importante (COLABORADORA 5, 2016).

A pauta da sexualidade não pode ser ignorada nos SAIs e exige que os profissionais estejam preparados para acolher essa demanda. Num artigo que discute, a partir da noção de autonomia, as perspectivas da sexualidade e do exercício de direitos sexuais por parte de meninas adolescentes em situação de acolhimento, Uziel e Berzins (2012) sustentam que parece haver uma exigência ou expectativa de que a vida sexual dessas jovens, sobretudo daquelas que são mães, seja suspensa enquanto estão sob a medida do acolhimento.

Os autores defendem que, quando as adolescentes consentem em envolver-se sexualmente com adultos, não há violência, violação de direitos ou crime. Para eles, é importante que se questionem os parâmetros que norteiam a relação de mediação entre as adolescentes acolhidas e o Estado; de modo que se contorne o moralismo, reconheça-se a lógica que as adolescentes assumem ao tomarem suas decisões e se respeitem os sentidos que elas conferem às suas práticas e escolhas referentes ao uso de seu corpo (UZIEL; BERZINS, 2012).

Apesar de a colaboradora 5 relatar que um educador do SAI correspondeu ao seu interesse por ele, a relação entre trabalhadores e acolhidos deve ser, sobretudo, orientada pelo profissionalismo. A premissa que Uziel e Berzins assumiram – segundo a qual, os adolescentes poderiam, se consentissem, usufruir o direito irrestrito à liberdade, inclusive à liberdade sexual e dos próprios corpos – não deve ser adotada como a regra que rege as relações estabelecidas nos SAIs.

Demarcados os limites do relacionamento afetivo dos educadores e profissionais atuantes nos SAIs com as crianças e adolescentes acolhidos, Capelatto (2000, p.8) define a afetividade como “[...] a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar”. Assim, o relacionamento com uma figura cuidadora pode contribuir para o estabelecimento dos limites necessários e para uma vida emocional plena e equilibrada.

Em vista da riqueza das experiências e das memórias compartilhadas, oportunizar a emancipação dos jovens é, evidentemente, uma tarefa possível e necessária. Para tanto, os SAIs precisam reorganizar a si mesmos e à estrutura institucional, repensando conceitos, marcos legais, política pedagógica, articulações com a rede socioassistencial de proteção, gestão de voluntários e relacionamento entre os acolhidos e os profissionais.

O reordenamento institucional precisa, portanto, ser efetivado a partir de lugares de pertencimento e afetividade e do movimento de identificação com o outro, para que se viabilize o necessário afastamento dos jovens, assim como o seu empoderamento da própria história e identidade. Crianças e adolescentes precisam assumir o protagonismo e a responsabilidade pelas escolhas que lhes dizem respeito. Alcançar a autonomia deve ser o objetivo permanente da experiência do acolhimento e também do desligamento – sobretudo, pelo critério da maioridade civil.

Diante dos pontos discutidos sobre a emancipação, observa-se que algumas ações contribuíram para o processo de emancipação dos jovens, conquanto, outras o inviabilizaram por não favorecer o despertar crítico ou se darem no imprevisto. Dentre aqueles que favoreceram esse processo, foram citadas por alguns dos colaboradores, as atividades realizadas em parceria com a comunidade e com grupos de voluntários; as práticas de educação não escolar como a ida a uma padaria, a participação nas rotinas de limpeza da casa e a participação em projetos lúdicos e de reencontro com a própria história; o acesso e incentivo aos estudos como componente importante na redefinição da trajetória pessoal.

Já como aspectos inviabilizadores da emancipação, foram mencionados a falta de alternativas na rede socioassistencial quanto à oferta de cursos e esportes; a postura de alguns profissionais dos SAIs que decidiam no lugar (e não com) os acolhidos; a associação feita entre o estudo e a punição; a participação em cursos que não ofereceram uma qualificação intensa ou eram tediosos e repetitivos e a defasagem idade-série que não foi solucionada na maioria das trajetórias escolares dos colaboradores.

5.3 AUTONOMIA: A MAIORIDADE, O DESLIGAMENTO E A REALIDADE DOS JOVENS EGRESSOS.

No tópico anterior, observamos que a atuação dos SAIs deve tanto abarcar o trabalho desenvolvido no interior da instituição como articular-se com a rede socioassistencial e com a rede educacional. Os SAIs conjugam uma complexidade de demandas que requerem um enredamento de ações que não poderão ser satisfatoriamente colocadas em prática caso não se leve em conta o princípio da incompletude institucional, para que, como afirma Guará (2006, p. 64), “[...] o tempo presente na instituição seja vivido como possibilidade de

desenvolvimento da criança e do adolescente e que o bem-estar seja tão importante quanto o bem-sair”.

Portanto, todas as ações e práticas do serviço precisam ser revestidas de um caráter educativo e que vise à autonomia e constituição de sujeitos de direitos. Visto que o acolhimento institucional é um espaço social que participa do desenvolvimento e da formação de vidas humanas, ele não pode submeter crianças e adolescentes à revitimização. Os processos educativos e a incorporação de uma cultura em direitos humanos são fundamentais para que essa população se aproprie do protagonismo de suas histórias e atue como sujeito. Para Carbonari (2007, p.170),

Vítimas são aquelas pessoas humanas que sofrem qualquer tipo de apequenamento ou de negação de seu ser humano, de seu ser ético. Em termos ético-filosóficos, vítima é aquele ser que está numa situação na qual é inviabilizada a possibilidade de produção e reprodução de sua vida material, de sua corporeidade, de sua identidade cultural e social, de sua participação política e de sua expressão como pessoa, enfim, da violência de seu ser sujeito de direitos.

Assim, a experiência do acolhimento institucional precisa estar amparada por uma perspectiva educativa em e para os direitos humanos, a fim de que as crianças e adolescentes que foram acolhidos, devido às ameaças e violação de direitos que sofriram, não sejam novamente vitimados, mas, sim, incentivados a tomar a posição central em suas próprias vidas. O protagonismo, porém, requer o fortalecimento de sua autonomia, a capacidade de adaptação, a ressignificação de experiências dolorosas e difíceis e a capacidade de, a partir do presente, projetar novos percursos para o futuro.

É, portanto, necessário preparar os adolescentes para percorrerem o caminho com que se depararão fora da unidade de acolhimento, ao atingirem a faixa etária máxima para a permanência nesse espaço. Urge incitá-los a buscar a autonomia, a fim de que sejam capazes de trilhar, com dignidade, o novo caminho que lhes foi proposto. Precisa-se, na sociedade brasileira contemporânea, de mais políticas públicas voltadas para a juventude, posto haver poucos programas sociais que a acolham (MILNITSKY-SAPIRO, OLIVEIRA, 2007; MOREIRA, 2013).

O CONANDA (2008, p. 22) orienta que os acolhidos exerçam o direito à participação nas decisões que afetam seu desenvolvimento e trajetória de vida. Eles devem ser ouvidos, ter seus interesses identificados, ter acesso a informações sobre sua história de vida e sobre o motivo do acolhimento, ser orientados na elaboração de projetos para o futuro. Com efeito, “ações devem ser desenvolvidas visando ao fortalecimento de habilidades, aptidões,

capacidades e competências das crianças e adolescentes, de modo a fortalecer gradativamente sua autonomia”.

5.3.1 Autonomia e as trajetórias de vida em instituição

Que relação, pois, se pode estabelecer entre a autonomia, a maioridade, o desligamento e a realidade atual dos jovens egressos? Para os nossos colaboradores, a experiência do acolhimento lidou com jovens tutelados ou sujeitos de direitos? Afastando-nos da tentativa de homogeneizar as experiências compartilhadas, compreendemos que o acolhimento repercute, de modo singular, na vida de cada um dos jovens egressos, e as suas memórias, como reminiscências moldadas pela sua identidade e leitura de mundo, revelam experiências complexas, positiva ou negativamente marcadas.

Segundo Gulassa (2010a, p. 17), “cada pessoa pode conquistar a condição de produzir (pelo menos em parte) sua história, assim como a história coletiva do seu grupo”. Acerca da experiência de viver em SAIs, o colaborador 3 revela:

Foi diferente, teve altos e baixos. Os altos é que o cara tem comer [...] vai pra shopping [...] aprende a ler a bíblia, um bocado de coisa [...] Os baixos é pouco, é só um negócio que eu acho que toda pessoa que vive no abrigo pensa nisso. Se não pensar é porque tem uma coisa na cabeça. Pronto, um exemplo, quando alguém chega logo no começo, não tem isso não, é mais assim depois de um ano, dois anos aí começa. Quando eu ia pra casa da minha mãe [...] ficava na rua olhando, aí olhava outra família assim, abraçando feliz, o cara olha assim “meu Deus, porque eu não sou assim?”. Eu acho que toda pessoa que mora no abrigo pensa assim, só acho. Isso pra mim é um baque, porque é chato (COLABORADOR 3, 2016).

Confusa, talvez em razão da desordem sentimental desse jovem, a sua fala torna suas memórias dispersas, de modo que a narrativa sobre um assunto é interrompido por outra memória. A vida em acolhimento significou, para ele, ter acesso a direitos básicos, como alimentação e lazer. Viver longe da família, contudo, impelia-o a questionar os motivos pelos quais não lhe era concedido ter aquilo que julgava ser uma experiência natural para outras pessoas: desfrutar de afetuosas e felizes relações familiares. Institucionalizado sob a justificativa da insustentável situação financeira da família e da negligência da genitora, o jovem, segundo o parecer da equipe técnica do SAI, juntamente com o juizado da infância, deveria ser emancipado, para que ele pudesse ser inscrito em um programa habitacional e, assim, residir com sua genitora. No entanto, visto que o procedimento não foi feito a tempo ou não houve agilidade na sua tramitação, o colaborador declarou: “fizeram esse negócio de emancipação, aí eu já tava já perto de 18, não adiantou nada”.

A atuação do SAI junto aos diversos órgãos do SGD precisa se revestir de uma intencionalidade bem definida e ser posta em prática com a execução de ações planejadas; pois, conforme Gulassa (2010b), a provisoriedade da medida não implica em pressa ou superficialidade no trabalho. É preciso, antes, encará-lo com a seriedade de quem está lidando com vidas de indivíduos que estão inclusos numa faixa etária que transcorre rapidamente. A vida em acolhimento, de acordo com os colaboradores, afastou-os de situações que eles julgavam propícias para o seu envolvimento com práticas ilícitas, as quais lhes confeririam uma baixa expectativa de vida e maiores dificuldades de acesso e permanência na escola:

Eu acho é bom, porque eu fico pensando assim, eu tava em Mandacaru. Eu fico pensando pelo lado do meu primo, porque eu e meu primo... meu primo é o quê? Maconheiro, já foi preso. Imagina se eu tivesse em Mandacaru ainda? Com cinco anos, passando fome. Eu ia ser o quê? Acho que eu não tava nem vivo. Eu fico pensando por esse lado. Aí olho pro meu lado que eu tava aqui, oxe, bom demais (COLABORADOR 3, 2016).

[...] fiquei um bom tempo lá, gostei que só, aprendi muitas coisas boas, aprendi muita coisa, a encontrar o valor da vida, a importância da família e aprendi muitas coisas que sabe como é, no dia a dia, chegava o pessoal de fora, dava aquela mensagem, chegava pra falar. Sempre falando de Deus também, sempre falando pra estudar, perseverar que eu tinha um futuro. Que eu não sou uma pessoa ruim, através de tantos acontecimentos eu não sou uma pessoa de mal, nunca me envolvi com nada errado, sempre crescendo, crescendo a cada dia, desenvolvendo e sempre buscando estudar, estudar, o meu foco era estudo porque eu sabia que se eu tivesse estudo tinha algo no futuro né?! Sem estudo eu não ia ser nada (COLABORADOR 6, 2016).

Quanto à sua trajetória de vida, a qual se iniciou no seio de uma família que o violentava e prosseguiu com duas institucionalizações, uma tentativa frustrada de adoção e um terceiro e último acolhimento institucional, o colaborador 6 demonstra, em sua fala, que elaborou uma leitura de mundo muito particular, buscando absorver as experiências que lhe permitiram ser quem é e pensar como autor de sua própria história. A resiliência e o protagonismo são características marcantes desse jovem, que, em suas memórias, manifesta as contribuições de cada experiência vivida e cada ambiente no qual esteve para a construção de seu próprio lugar de afirmação e identidade.

As lembranças na primeira família eram maus tratos, essas coisas, apanhava muito, sofria muito sabe?! No primeiro abrigo (Ong) [...] a experiência mais forte foi o amor sabe?! Porque assim, de uma certa forma eu aprendi que o amor não é só carinho, não é só beijo, não é só abraço, porque a Bíblia fala que o pai que ama o filho corrige sabe?! Tipo assim, eu aprendi que o amor não é só isso não, é a gente, como é que se chama... disciplinar. Amor não é só a gente falar aquilo que a pessoa quer ouvir, mas é falar o que tá precisando ouvir, tipo assim, o que eu peguei deles foi isso sabe?! Corrigir, ensinar, ver o que tá errado e tentar corrigir [...] Do segundo abrigo (gov) o que me marcou mais foi a simplicidade. Lá era todo mundo simples e

humilde, mas todo mundo era feliz [...] ficava de castigo, mas assim, ninguém sofria, não era maus tratos [...] Ser simples, ser honesto né?! Honestidade e assim, uma coisa que eu peguei muito pra minha vida foi a tal da honestidade e ser sincero em tudo [...] De ser uma pessoa honesta, ser uma pessoa simples e educada, assim, questão de educação também [...] Aqui no terceiro abrigo (Ong) o que mais me marcou foi a busca em Deus. Foi o que mais me marcou, foi o que mais me abriu os olhos, do que é Deus, do que seria Deus, do que Deus tinha pra mim, foi o que mais me marcou assim e fora as outras coisas boas também. As brincadeiras, as bagunças também, foi o que mais me marcou, foi o amor também né?! A união com o próximo, a ajuda e foi isso o que mais me marcou (COLABORADOR 6, 2016).

Nota-se, ainda, em sua fala, a importância de alguns elementos cruciais para o seu desenvolvimento e construção de sua própria identidade: o SAI, como lugar de afeto e pertencimento; o estabelecimento de limites e disciplina, como instrumento de ensino de comportamentos adequados e regras de convivência em sociedade; valores, tais como a simplicidade, honestidade, humildade e o amor; e a influência de sua crença religiosa sobre o desenvolvimento de sua personalidade. Já o colaborador 8 demonstra como as suas memórias da vida precedeu o acolhimento impactaram a sua experiência de institucionalização:

[...] acho que viver em abrigo foi ruim, não vou dizer pra você que foi bom, não foi um mar de rosas. No início foi muito difícil, eu passei por coisas, eu perdi meu pai com 8 anos, perdi minha avó com 12 anos e acho que viver no abrigo você se sente rejeitado, você viver no abrigo sabendo que você tem uma família que não se importa com você [...] então acho que o ruim do abrigo foi não ter uma família, família de seu sangue. Mas assim por outro lado foi muito bom, eu via valores humanos, foi lá que eu aprendi valores humanos, eu vi o que era uma família realmente, eu tive amor que eu não tinha por minha mãe, não tinha por minha tia. Meu pai me deu muito pouco até porque ele morreu muito cedo, ele trabalhava muito não teve tempo de me dar amor, minha avó me deu amor, mas foi aquele amor meio que grosso e lá não, eu vi na coordenadora a preocupação, então pra mim isso foi gratificante. Antes eu tinha vergonha de dizer assim, hoje não, eu até fiz um seminário falando, contei toda a história, não contando minha história, mas contando uma história de como é um abrigo e assim, sei lá, acho que são conquistas (COLABORADOR 8, 2016).

A última fala desvela a complexidade da experiência vivida pelo nosso colaborador, marcada por perdas de figuras afetivas importantes e pelo sentimento de rejeição, haja vista que, mesmo tendo família, permaneceu institucionalizado. Os educadores precisam, pois, compreender que o passado constantemente invade o presente, em busca de sentido para o que se está vivendo. É preciso lidar com os acolhidos em sua totalidade, a fim de “prevenir a emergência repetitiva do passado, como dificuldade, sintoma, patologia. Isso caracteriza o abrigo como um ambiente saudável, terapêutico, educacional” (ELAGE, 2010, p. 46).

Por outro lado, o abrigo também se apresenta como um espaço ambíguo, ora bom, ora ruim. A representação desse espaço é única para cada sujeito e sofre a influência da história de vida de cada um, que desenha suas memórias e modos de enxergá-lo. Ele pode representar

o fim de uma história de negligência e maus tratos, e, concomitantemente ou não, também pode representar uma experiência de sofrimento pela ruptura brusca de vínculos afetivos, por exemplo.

Portanto, à proporção que a experiência do acolhimento se mostrou mais difícil, ela também se apresentou ao jovem como uma abertura para um mundo novo de encontros, com novas figuras de apego, aprendizagem de valores e apropriação da própria história. Ele foi capaz até mesmo de apresentar a realidade do SAI em um seminário na universidade. O desafio, quanto aos adolescentes que não podem retornar à sua família, é possibilitar a inclusão deles em outros grupos de pertencimento, que lhes sirvam como referenciais de apoio, proteção e intimidade, auxiliando-os a enfrentarem as dificuldades e, como este jovem, assumir posturas autônomas nos novos lugares de pertencimento.

Os profissionais dos SAIs têm a importante tarefa de acreditar na singularidade e no potencial de cada acolhido, “fazendo-os compreender a própria história e favorecendo o desenvolvimento do sentimento de confiança neles próprios e a capacidade de eles persistirem, desejarem e projetarem o futuro” (ELAGE, 2010, p. 91). O fortalecimento da autonomia, porém, não se restringe a um momento ou atividade específica, mas é uma busca constante e cotidiana. Escutando os acolhidos e ajudando-os a tomarem consciência de si, de seu caminho, de seus gostos, habilidades e sonhos, incentivando as suas iniciativas pessoais, o SAI oferece instrumentos para a conquista da autonomia (GULASSA, 2010a).

[...] eu acho impressionante uma coisa em mim, já passei por várias casas e cada casa tinha uma educação e sempre assim, eu mesmo fiz minha educação sabe?! Vendo o exemplo de outras pessoas, eu mesmo construí minha educação, de respeitar os mais velhos, de como falar com uma pessoa superior a você, de um chefe, de uma liderança [...] o respeito, essas coisas e o falar né?! O tom de falar, o jeito de falar e tipo, fui construindo a minha educação assim, eu sempre fui pegando aquilo de cada pessoa, de cada família essas coisas que eu já passei, de amigos, do pessoal do primeiro abrigo (Ong). Eles não chegaram a me ensinar como comer, eles não chegaram pra ensinar como falar com uma pessoa né?! de como falar com um chefe maior do que eu, um cargo, uma liderança maior, eles não ensinavam sabe?! Eu sempre fui vendo o jeito das pessoas, e construindo sabe?! (COLABORADOR 6, 2016).

Olha, eu cheguei aqui do interior, não tinha perspectiva nenhuma, queria ser um auxiliar de serviços gerais, hoje eu tenho outra visão, foi lá que eu aprendi, eu consegui uma profissão, eu comecei a trabalhar em setor administrativo, então assim, você queria ser um auxiliar de serviços gerais, você vem do interior, numa condição tão difícil que você não tinha nada, você conseguir um estágio, conseguir fazer uma universidade, você conseguir se profissionalizar, ser um profissional, apesar da minha pouca idade, vou fazer 21 anos agora, mas eu sou um profissional, eu tenho um conhecimento, eu tenho uma base, então assim, o abrigo me trouxe muita coisa boa. A coordenadora, sou eternamente grato a ela e a psicóloga, tenho contato, hoje elas são minhas amigas, elas foram pessoas que foram minha mãe, foram meu pai, foram meu tudo. Eu sou grato, eu amo muito, muito. O meu

padrinho, meu padrinho é tudo pra mim, ele é tudo na minha vida, acho que até, de 10 vidas, eu daria 10 pra ele porque foi uma pessoa que se importou comigo, quando eu saí do emprego agora, ele disse “se você precisar de alguma coisa eu tô aqui”, eu vou dizer uma coisa, é Deus que faz isso. Eu fiquei besta porque na delegacia, mesmo lá apareceu 2, 3 policiais que viam que eu era uma pessoa boa e queriam meu bem, então assim, acho que Deus, em todo canto teve alguém, acho que é Deus. Hoje acho que se eu estaria morto já, estaria enterrado aí ou numa vala aí por João Pessoa, é isso (COLABORADOR 8, 2016).

Esses discursos sinalizam que os SAIs têm potencial para contribuir positivamente no desenvolvimento dos acolhidos, ampliando seus repertórios pessoais, afetivos, cognitivos e de perspectiva para o futuro. Gulassa (2010a) propõe que sair dos SAIs implica em lidar com o novo e com as mudanças no próprio jeito de ser. A realidade extramuros institucionais pode, então, ser vivida com esperança. A abdicação da proteção institucional em prol do empoderamento dos rumos do próprio destino deve ser instrumentalizada por um projeto de vida em que o protagonismo seja constantemente desafiado pela possibilidade de se fazerem escolhas e de se ter consciência do medo que a responsabilidade acarreta, o qual, na busca pela autonomia, deve ser enfrentado com coragem.

O PPP, ao incorporar o desenvolvimento do projeto de vida dos acolhidos, têm os mesmos propósitos de emancipação e autonomia, mas não é igual, pois deve considerar as peculiaridades e habilidades de cada sujeito. No caso do colaborador 6, apesar de o mesmo discorrer seu processo de aprendizagem como uma decisão que fez sozinho, lembramos que ninguém aprende sozinho, os homens aprendem em comunhão e a partir da compreensão da sua realidade. Já no caso do colaborador 8, há o reconhecimento das contribuições que a experiência do acolhimento e as trocas lá estabelecidas representaram para sua vida. Portanto, a autonomia exige que o sujeito tenha claro um projeto de vida, que o persiga e que, por reconhecer sua condicionalidade, encontre condições de superá-la (FREIRE, 2013).

A fim de resistir às condições de vitimização e assujeitamento, a EDH busca a autonomia dos indivíduos reconhecidos como sujeitos, ou seja, pessoas ativas que protagonizam a sua própria vida, decisões e posicionamento no mundo. Para Ambrosini (2012), o ser humano está num contínuo processo de construção, sempre buscando ser mais, superando as dificuldades e motivando-se pela curiosidade epistemológica de pensar o mundo a partir de experiências reais, não alienadas.

5.3.2 Autonomia e a proximidade da maioria

O trabalho de preparação para o desligamento precisa, portanto, ser iniciado desde o momento do acolhimento, posto ser um processo gradativo e eixo norteador de todas as práticas (BRASIL, 1990, art. 92, VIII). Quando a autonomia não é exercitada, as dificuldades que o jovem enfrentará, com a maioridade e o seu conseqüente desligamento, somam-se a outras, atestando a falência dos SAIs, “num contexto de ausência de programas de reintegração familiar, de longo vínculo com a instituição e de pouca escolaridade dos adolescentes” (MARTINEZ, 2008, p. 5).

Ainda que o ECA constitua um avanço na conquista de direitos para crianças e adolescentes, que passaram a ser o público-alvo de políticas públicas de proteção integral, ainda ficam excluídos das discussões sobre direitos e cidadania aqueles que ultrapassam o limite etário, mas que permanecem nas condições de vulnerabilidade e exclusão social. Em tais situações, os instrumentos legais que operam em benefício dos direitos dos jovens são os mesmos que, automaticamente, os excluem da proteção, como nos casos daqueles que, no sistema virtual do Conselho Nacional de Justiça, são desligados, ao atingirem a maioridade, do Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Acolhidos, portal que registra e formaliza o histórico de acolhimentos e desligamentos nas instituições.

A proximidade da maioridade foi experienciada por alguns colaboradores como uma ruptura repentina, que lhes causou incertezas sobre seus destinos; pois essa descontinuidade implica na perda da garantia de proteção legal, de maneira que a sua permanência nos SAIs se dá, a partir de então, informalmente e mediante a complacência da instituição. Isso revela, porém, que o SAI e a rede socioassistencial não tiveram êxito nas suas articulações, encaminhamentos e formulações de projetos de vida para os acolhidos.

Aí eu já tinha completado 18 anos nessa audiência. Eu achei tudo diferente [...] ele chamando todo mundo e eu não. Minha mãe aí, quase se acabando [...] Esperando, esperando, esperando. Fui inventar de falar “Tio e a gente, não vai chamar não?”. Foi falar lá aí chamou nós, aí ele, o doutor disse “é, mas o seu caso já está encerrado, você já tem 18 anos, a gente não pode fazer mais nada”. Aí eu “e agora? vai fazer o quê”. Eu fique assim, voando, voando [...] aí eu falei com tia (coordenadora), “tia e agora? Eu vou ficar aqui ainda?”, “Você pode ficar aqui ainda, a gente vai te ajudar”. Eu acho que eram seis meses ajudando ainda (COLABORADOR 3, 2016).

Aí tinha uma parte lá no Estatuto que eu li, falava sobre o tempo da criança e do adolescente no abrigo, que quando completa os 18 anos vai viver por conta própria, aí eu sabia. Eu pensava “vou aproveitar antes de fazer os 18 anos, porque quando fizer os 18 anos essa lei não vai valer mais pra mim” [...] Eu cheguei a pensar que seria ruim, porque eu não ia ter mais direito as coisas que um adolescente tem [...] Preparou assim, psicologicamente [...] mas de ficar, de ser uma coisa assim, dizer que eu tava no tempo de sair e eu não ficar apavorado, mas prepararam nesse sentido aí. Foi logo no início que eu cheguei, eles já foram me orientando a respeito disso, que não era pra sempre que eu ia ficar aqui, tinha tempo (COLABORADOR 7, 2016).

Eu não sei, eu acho que não me preocupava tanto porque como eu estava próximo dos 18 anos eu estava próximo de ser contratado pela empresa, já tava tudo certo, só que minha preocupação era assim, de sair da casa e não ter pra onde ir. Meu grande medo era esse, “quando eu sair daqui pra onde é que eu vou?”, só que assim, teve uma preocupação da equipe da própria casa de me inscrever no programa da Minha Casa Minha Vida e ficou acordado em audiência que eu só poderia sair da instituição quando saísse a casa. Eu já tava com 18 anos quando elas (a equipe técnica do SAI) saíram [...] e eu tava lá meio que tipo, meio que, por favor, porque a gente sabe que assim, você tá aqui na casa mas o juizado não tá mais se importando com você, tanto faz você tá na casa ou sair. Eu sei que é assim, é era a dura realidade [...] não sei se houve preparação realmente. Apesar de que eu era bem centrado, já tinha meu emprego, tava bem preparado querendo ou não, a questão que pesava era de eu me virar, me virar só, fazer comida (COLABORADOR 8, 2016).

Alcançar a maioria fortalece, nos jovens, a sensação de que foram abandonados pelos órgãos de proteção, tais como o juizado da infância, que não tem responsabilidade formal para com os que atingem a maioria. Inviabiliza-se, assim, o acompanhamento das determinações feitas em audiências concentradas, determinações que, se não foram cumpridas antes de atingida a maioria, dificilmente o serão depois. Em muitos casos, os jovens deixam os SAIs sem receberem os devidos encaminhamentos.

As audiências concentradas são realizadas nos próprios SAIs, com a presença de representantes do SGD, da família e do próprio acolhido; a fim de se reavaliar sua situação jurídica e psicossocial. Elas devem acontecer a cada seis meses, acelerando a resolução de cada caso e impedindo a duração prolongada da medida de acolhimento institucional. As vozes das crianças e adolescentes são ouvidas, e leva-se em consideração o que eles desejam. Contudo, a forma como as audiências se estruturam, muitas vezes, expõe esses sujeitos, inibe sua participação ativa e o exercício da autonomia.

[...] na verdade era pra a gente ser escutada, mas no momento não foi, porque tinha muita gente, era muita gente, o povo do Tribunal, que era lá do Fórum, do Ministério Público, tinha o pessoal da casa e tinha as meninas que ficavam escutando, então não era individual, se fosse individual eu tinha como falar “olhe, tá acontecendo isso, isso e aquilo outro”, porque acontecia muita coisa ali dentro e a gente não podia falar porque elas (educadoras e equipe técnica) estavam presente (COLABORADORA 5, 2016).

Houve, por certo, um avanço considerável na estruturação e embasamento teórico-jurídico das políticas voltadas para a infância. “Mudar paradigmas é mudar cultura, mudar pessoas, mudar hábitos, mudar o jeito de ser e de pensar. É uma mudança em profundidade, atinge valores” (GULASSA, 2010b, p. 14). É necessária, então, uma mudança em rede, uma reeducação do olhar que se dirige para a infância e juventude.

A falta de repúblicas que ofereçam suporte aos jovens até que eles se estabeleçam na sociedade, principalmente quando a reintegração familiar não é possível ou quando eles não foram contemplados com auxílios para moradia, resulta em medidas que escapam à oficialidade dos esforços empregados. Assim, após completarem a maioridade, a sua permanência no serviço fica a critério das coordenações da casa; e, por não haver mais a responsabilidade legal pelo cuidado integral desses sujeitos, sua estadia se torna instável.

Já tinha 18 anos. Eu continuei lá porque não tinha pra onde ir (COLABORADORA 5, 2016).

Olha, eu acho que deveria ter mais, sei lá, devia ter uma preparação maior, deveria ter pessoas realmente pra orientar. Eu passei por duas instituições e passei por três coordenações e cada um deles tinha uma maneira de trabalhar, desses três, a primeira coordenação foi a que realmente encaminhou minha vida, as outras não, elas não se preocupavam mais “ah, ele que vê o que ele quer” (COLABORADOR 8, 2016).

Segundo o ECA (BRASIL, 2009, art. 94, XVIII) e as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009, p. 85), precisam existir programas de acompanhamento de jovens egressos ou mesmo daqueles que se acham em fase de transição na vida, pois essa demanda tem sido marginalizada. No Plano Estadual de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2013, p. 182), é prevista a “implantação e implementação de Programas e serviços de preparação de adolescentes e jovens [...], visando à autonomia, garantindo a criação de repúblicas [...], a formação profissional e inclusão produtiva”.

A criação desses dispositivos foi estabelecida como meta de curto prazo, os quais precisavam ter sido implementados entre os anos de 2014 e 2015. No entanto, em João Pessoa/PB, a inexistência desse tipo de serviço contribui para a permanência de alguns jovens maiores de 18 anos nas instituições de acolhimento, até que obtenham o encaminhamento de que não lograram antes da maioridade.

Um dos SAIs (ONG) da cidade tentou trabalhar com essa população e fundou uma unidade que funcionaria como república, a qual, todavia, manteve abertas as suas portas somente por cerca de um ano e meio. Uma das funcionárias desse SAI, ciente da demanda que existia, informou, porém, que poucos jovens desligados por maioridade foram encaminhados para lá, de modo que a manutenção do serviço se tornou insustentável. A falta de sistematização no trabalho com essa população acaba por reduzir as alternativas de sua inserção responsável na sociedade.

5.3.3 Autonomia e a preparação para o desligamento

A ausência de investimento educativo em atividades cotidianas que se vinculem com a comunidade e instituições educacionais, culturais e profissionalizantes e favoreçam a emancipação prejudica a intencionalidade do trabalho com a autonomia dos jovens e, conseqüentemente, resulta na sua grande dificuldade de encarar a vida fora do SAI como uma ampliação de horizontes existenciais.

Rapaz, foi assim, não teve preparação não [...] A psicóloga dizia “é já esta chegando o tempo de você ir pra casa, como você tá se sentindo?”. O coordenador, a assistente social, todo mundo conversando “olhe, a gente vai te acompanhar, você vai ter seis meses de acompanhamento. A casa tá aqui, para o que você precisar. Não deixe de ter contato com a gente [...] vai ter as visitas”. Apesar de que nunca teve visita não. Nenhumzinha. Agora a educadora e o coordenador foram duas vezes lá. Nem teve da Vara da Infância, que eu pensava “a Vara da Infância ainda pode vir aqui, pra ver como tá indo, se eu estou na casa ainda”, mas não foram não (COLABORADORA 1, 2016).

Aí chegou pra mim “olhe, amanhã você já vai fazer 18 anos. A gente não sabe o dia que você vai sair daqui. A gente vai fazer seus papéis e vai passar pra o juiz pra ver o que ele vai resolver, o que vai fazer com você”, eu disse “tá certo tia, se eu tiver que tiver que sair daqui, se minha família não quiser ficar comigo, a gente da um jeito, ou vai pra um abrigo pra pessoas maiores de idade, ou se não, a gente vê, só quem sabe é deus que sabe o que vai acontecer”. Aí elas diziam “olhe, não é porque você vai fazer 18 anos que a gente vai lhe colocar na rua não. Jamais, a gente vai fazer isso com você. Só depende de você. Se você se comportar bem”. Só que não né?! Fiz 18 anos e não me comportei bem. Deu errado né?! (COLABORADORA 2, 2016).

Eu saí assim do nada, já estou aqui fora. Eu me sinto preso ainda. Pronto, eu estou lá fora, mas é como se eu não tivesse. Me sinto ainda como se eu tivesse no abrigo. Porque assim, eu não vivi lá fora, não tenho muitos amigos, era só aqui dentro. Ó como é a doutrina, o negócio aqui dentro, é como se fosse um robô, o cara vai pra igreja, pra escola, algumas vezes vai pra outros cantos. É difícil, é um mundo fechado [...] Pronto, é isso que eu quero dizer, eu estou em liberdade agora, faço o que eu quiser, mas tem coisa que eu olho assim “vou fazer o quê?” (COLABORADOR 3, 2016).

Sim, quando ele vinha falar, ele “[...] quando você fizer 18 anos você vai ter que sair daqui porque a partir de 18 anos tem que ir embora daqui”, aí eu dizia “tá bom, eu vou pra onde?”, aí ele dizia “você vai pra uma família”, eu dizia “tá certo” [...] Porque o coordenador disse que quando faz 18 não tem que sair porque tem criança que queria vir e não podia vir porque as grandes estavam ocupando espaço das meninas de 10 anos que queriam vir e não tinha como vir, porque as meninas de 18 anos tava ocupando espaço das meninas de 10 anos, aí pronto. Eu ficava meio assim, sei lá, meio por fora, eu ficava “aí meu Deus do céu, e agora, eu vou pra onde?”, eu ficava na minha mente “e agora?”, eu ficava assim na minha mente (COLABORADORA 4, 2016).

Para Gulassa (2010b, p.87), “de todas as instituições que lidam com a educação, as instituições de acolhimento parecem ter as características mais agudas, as situações mais

extremas e as contradições mais fortes”. Para lidar, portanto, com essa complexidade, os SAIs não podem contar com recursos empobrecidos, tanto nos aspectos materiais e afetivos quanto na orientação educativa. Construir soluções criativas requer o planejamento de práticas que auxiliem a conquista da autonomia.

A colaboradora 2 denuncia a judicialização do cuidado, à medida que a equipe do SAI dependia de um parecer judicial para traçar os encaminhamentos para a jovem. Essa situação contribuiu, evidentemente, para a morosidade das decisões. As colaboradoras 1 e 2 revelam que, em razão da inexistência de um projeto de vida bem encaminhado, os próprios SAIs se dispuseram a assisti-las, atitude que lhes afiançou que a experiência do desligamento não redundaria em abandono, visto que a presença de referenciais afetivos as auxiliou na conquista da autonomia, dando-lhes a sensação de segurança diante do desconhecido.

Por outro lado, os SAIs, enquanto lugar seguro e de pertencimento, também precisam fomentar a autonomia e independência dos acolhidos, enriquecendo suas experiências por meio da construção de uma rede de relacionamentos pessoais e sociais, que contribuam para o sentido de pertencimento e possibilitem que ao desligamento não se sigam o isolamento e solidão (GULASSA, 2010b). O colaborador 3, porém, não se sentiu livre por estar fora do SAI, pois ainda se sentia preso, sem autonomia para inserir-se como protagonista em seu espaço social.

Numa publicação sobre as reflexões e propostas para o trabalho com jovens nos abrigos, Gulassa (2010a) apresenta algumas orientações, que compreendem: a promoção da consciência de si e o desenvolvimento de um projeto de vida desde a chegada ao acolhimento; o resgate e valorização da singularidade e da história de vida de cada um; a abertura contínua de um espaço para o diálogo e participação; a construção de uma relação de parceria entre educadores e acolhidos; a utilização do lúdico e da imaginação como instrumentos educacionais e como forma de transformação da realidade e incentivo à vida fora dos SAIs.

Diferentemente, porém, o desligamento da colaboradora 5 foi uma decisão pessoal sua, em virtude da sensação de aprisionamento. Sua saída foi também possibilitada porque ela encontrou um “beco com saída”:

Pra mim, eu não fui desligada porque eu fui obrigada, foi porque eu quis sair, então assim, é quando eu saí de lá, eu saí por conta própria, porque lá podia ficar com mais de 18 anos, eu não quis, eu já tava me sentindo sufocada, tava me sentindo presa, então assim, eu achei um beco com saída, e foi esse meu professor, que eu fui construir minha família com ele (COLABORADORA 5, 2016).

Conforme a própria colaboradora 5 e o colaborador 8, a experiência de contar com alguma possibilidade de vida digna e moradia após o desligamento não foi comum a todos os desligados por maioridade. Muitos retornaram a uma situação de vulnerabilidade pessoal e social, seja pela falta de uma rede de apoio e dos encaminhamentos do SAI, seja pelo desinteresse dos próprios jovens, que, supostamente, não souberam aproveitar as oportunidades.

[...] eu e meu filho somos as únicas pessoas de lá que se deu bem e que tem uma casa e que tá vivendo bem e não tá precisando de tá pedindo nada a ninguém. Assim, precisamos deles ainda [...] porque ainda não temos como comprar tudo sozinho, fazer feira sozinho, porque tá ruim que eu não trabalho por enquanto. Mas somos as únicas pessoas que saíram de lá e se deu bem [...] as mães, nenhuma delas tem a situação que eu tenho, porque assim, nenhuma delas tiveram força de vontade pra ir atrás de estudo, nenhuma delas tiveram força de vontade pra sair e correr atrás [...] então todas elas ainda fumam, se drogam [...] Como uma colega minha [...] ela fez coisa errada, voltou a beber, deixava os filhos com uma pessoa, não pagava o povo, o dinheiro que ela pegava não pagava aluguel nem comprava comida pra dentro de casa, ela não tem responsabilidade de viver só, de morar só, agora que ela arrumou um marido que batia muito nela, então ela tá vivendo uma situação bem difícil, não só ela como outras pessoas. Então a única pessoa que saiu e tá vivendo bem sou eu (COLABORADORA 5, 2016).

[...] a preparação teve [...] acho que a vida profissional, mas vida realmente de casa, de dono de casa, de doméstico, acho que não. Mas questão de mercado de trabalho, vida teve sabe? Eu fui bem encaminhado pelas pessoas que faziam parte da minha vida. Agora se você perguntar assim, “aconteceu isso com todos?”, não, não aconteceu com todos. Eu vejo assim, muitos meninos, como eu vejo até hoje, muitos não querem nada, tá numa instituição dessa e não querem nada, fazem seus 15, 16, 17 anos e não tá nem aí com nada (COLABORADOR 8, 2016).

O desligamento dos jovens, notadamente por terem atingido a maioridade, amplia suas responsabilidades, visto que sua inserção social passa a depender, com frequência, de seus próprios esforços e escolhas. Assim, a preparação para o desligamento deve se imbuir de uma prática que vise à formação de sujeitos de direitos, conscientes das situações que tentam subjugar-los, e os prepare para optarem por ser mais, por desenvolverem suas potencialidades. É preciso haver coerência entre os objetivos educacionais que se pretende atingir e as posturas práticas que, de fato, viabilizam os aprendizados.

Ainda que os educadores tivessem consciência de que, em breve, a colaboradora 2 alcançaria a maioridade e seria desligada, ela aponta não ter recebido orientação alguma acerca da retirada de documentos ou de outras ações que precisava realizar. Já outros jovens afirmaram que foram orientados e acompanhados nesse momento com a documentação, o que aponta que as falas constituem-se versões e no trabalho com História Oral, não estamos atrás de verdades, mas de versões de um mesmo acontecimento.

[...] vamos supor, ele me levava hoje pra a gente fazer um documento, aí dizia “quando você ficar de maior, você tem que aprender a mexer seus pezinhos, suas perninhas e resolver só, sem tá precisando de ninguém”. Alguns deles não, não chegava muito pra gente pra dizer como fazia isso ou aquilo”, resolvia pra a gente. Ele conversava com a gente, dizia “depois dos 18 anos vocês vão embora daqui né?! A gente não sabe pra onde vocês vão, se vão pra um abrigo de maior de 18 anos”. Aí a gente dizia “não tio, tem nada não” [...] Se tivesse alguma dúvida eles chegavam pra gente e perguntavam, aí a gente dizia, quando eles saíam, diziam “vou ali resolver um problema”, aí quando eles chegavam eles mostravam, diziam “olha aqui o que você me falou pra mim, tá tudo aqui”. Eles tinha vez que trazia pronto, no outro dia ensinava pra gente (COLABORADORA 2, 2016).

Não ensinou nada, ele só ensinou que era pra eu ir pra escola. Só disse que ia me levar pra tirar identidade, carteira de trabalho, mas só tirou o RG [...] Não vou mentir, tinha parte que vinha na minha cabeça “vou fazer 18 anos, não quero sair daqui não porque aqui é muito bom”, tinha vez que eu chorava dentro do quarto pra não sair de lá [...] era para o coordenador me colocar num curso, pra mim fazer um curso. É um curso pra eu sair de lá já pronta, pra eu ter meu negócio, ter meu emprego que eu preciso né? pra eu me manter só, me virar só, mas nem isso teve (COLABORADORA 4, 2016).

Assim, falando a verdade eu não fui preparado em questão disso, em sair e fazer as coisas, resolver tipo de problema, pagar conta, isso não, eu não, ninguém me preparou pra isso. Quando eu saí ninguém chegou pra me ensinar como fazer isso, fazer aquilo. E assim, eu fui aprendendo aos poucos, com as outras pessoas, vendo o exemplo das outras pessoas e fazendo sabe?! (COLABORADOR 6, 2016).

Corroborando a tese de que a preparação para o desligamento deve ser assumida como eixo de trabalho, sem a qual a vida independente do jovem egresso será dificultada, Martinez e Soares-Silva (2008, p. 10) consideram que “a proteção excessiva realizada pelo abrigo, que procura oferecer amparo, antagonicamente, acaba por privá-lo de determinadas experiências que seriam importantes num processo de transição e preparação para o desligamento”. Quando tais posturas são adotadas, o protagonismo dos jovens dificilmente será percebido. Com efeito, algumas narrativas parecem demonstrar certo grau de comodismo:

[...] não saí quando fiz 18 anos. Eu fiquei, fui ficando... Tinha conseguido a casa, mas não tinha os móveis [...] Aí faltava o carro da mudança, mas eu não tava nem aí, deixava, “Deus proverá”. Aí Deus proveu, a igreja mandou. Faltou a cama e eu nem ligando e as coisas chegando, de repente tava tudo aí. Armário, geladeira e eu olhava “Eita, tá chegando, as coisas já tá chegando”. Chegou um dia que tio (o coordenador) me colocou dentro do carro. Foi tanto que tudo foi eles, eles foram pintar, foram colocar grade [...] colocaram os móveis, ajeitaram as coisas [...] Quando eu cheguei parecia que eu já morava ali, já tava tudo montado, tudo ajeitado as coisas. Parece que eu já morava. Foi entrar, sentar no sofá e assistir. Aí eu disse “tá vendo, eu não queria não” [...] É, um dia eu cheguei da escola e as roupas já tava lá, as roupas, a maioria das minhas coisas (COLABORADORA 1, 2016).

Assim, tinha vários casos também das meninas, que eles chegavam, conversavam com a gente, eles diziam “olhe, se você passou por isso, a gente vai resolver, vai correr atrás, vai conversar com o juiz”, com esse tipo de pessoas que fazem parte dos

direitos humanos. Aí eles conversavam e chegavam pra gente e dizia que resolveu, aí a gente ficava um pouco mais aliviada porque eles resolveram aquilo pra gente [...] Assim, porque dentro do abrigo sempre quem resolve as coisas são os tios, a gente não faz nada. Agora quando a gente sai de lá, a gente tem que correr atrás de documento, ir pro médico, trabalhar com nossas pernas pra conseguir. Mas sei lá, dá um medo, dá um medo visse (COLABORADORA 2, 2016).

Ah, aqui era só na boa, lá não, lá você se vira, aqui não. Aqui “eu quero pão, quero não sei o quê”, ganha roupa, só os tênis da Nike, não sei o quê, mas lá fora, vá trabalhar não. É isso (COLABORADOR 3, 2016).

Embora seja importante perceber que a resistência de certos jovens em participarem de processos decisórios relativos às suas vidas se deva, em parte, aos medos e angústias presentes, os educadores devem incentivar a sua participação. Os educadores precisam permitir que os acolhidos sonhem e se sintam capazes de alcançar as suas aspirações, buscando soluções que transformem suas vidas e realidade e exercitem o pensar diferente, criativo (GULASSA, 2010b).

Quando, contudo, essa participação não acontece, maiores serão as dificuldades que o jovem enfrentará ao se ver privado de uma rede de proteção integral e dependente apenas dos seus próprios recursos e habilidades para resolver as questões do dia a dia. As memórias dos jovens manifestam situações em que a sua participação autônoma não era estimulada, uma vez que os educadores resolviam as dificuldades dos acolhidos, mas não juntamente com eles.

A trajetória da colaboradora 2 ilustra a acomodação de alguns egressos. Após o seu desligamento, ela retornou a uma situação de vulnerabilidade financeira, que só foi minimizada quando ela encontrou um parceiro, com quem tem uma filha. O relacionamento deles, no entanto, é marcado por infidelidade, rejeições e violência doméstica, a qual a jovem não denunciou por medo e por depender financeiramente de seu parceiro:

Aí assim, antes de a gente se conhecer, eu e meu filho passava necessidade, porque eu tinha vergonha de chegar pro povo do abrigo [...] “tia tá faltando isso e aquilo”, eu nunca cheguei não pra pedir não. A gente passava fome, a gente pedia a um e a outro, aí dentro do abrigo, eles sempre passando na cara né? “Essa menina não trabalha”. Aí passado o tempo conheci meu companheiro, aí graças a Deus ele pagou minhas contas, as contas que eu tava devendo demais, porque se não fosse ele eu tinha perdido o meu apartamento, porque chegaram a cortar a água, quase que ia cortando a luz, quatro papel de água pra mim pagar, por que eu recebo R\$156,00 do Bolsa Família, não dá pra nada né?! Aí cortaram minha água, passei um bom tempo. Não tem aquelas caixa de água, aqueles negócio de água que tem a torneira pra quando pega fogo? (mangueira da caixa de incêndio) Uma água suja, eu e meu filho a gente pegava pra tomar banho, pra a gente cozinhar pra comer, a gente tinha vergonha de pedir nas portas dos outros, aí pronto, aí graças a Deus encontrei meu companheiro [...] não cortaram água nem luz (COLABORADORA 2, 2016).

Portanto, o preparo para o desligamento não se resume a encaminhamentos para programas habitacionais e de transferência de renda. É preciso educar esses jovens para o exercício da autonomia, a fim de que eles conquistem um lugar de afirmação, e não de sujeição a novas formas de violência; porquanto “o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se [...], é fazê-lo agente de sua própria recuperação [...], pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas” (FREIRE, 1967, p. 56).

A preparação para a autonomia deve fazer parte do PPP e ser intensificada à proporção que a maioria se aproxima. “O projeto é pedagógico porque possui uma metodologia, uma concepção de formação, de ensinar e aprender. É político porque implica em participação, decisões, escolhas, tomada de posição, levando em consideração princípios e valores” (GULASSA, 2010b, p. 46). Quando essa intencionalidade é posta em prática, a experiência do acolhimento pode possibilitar a reavaliação de escolhas pessoais e o modo de pensar dos acolhidos:

Não, eu sou uma menina determinada. Eu vou no CRAS de Gramame, lá eu fiquei sabendo que da feira, levo meus documentos, faço, vou na SEASA, o povo faz doação, tem estabelecimento que dá doação de fruta, de verdura. Vou na sexta feira, os meninos separam alguma coisinha, me dá eu levo pra casa. O dinheiro do Bolsa família que saí eu pago alguma conta, pago a água e luz, o resto compro fralda, leite, uma besteirinha pra ele. Fico sem as coisas pra mim, mas tendo as coisas pra meus filhos já tá muito bom. E vou seguindo. Enxoval dessa que vai vir, já fiz inscrição no CRAS de Gramame. Quando eu completar 8 meses vou lá buscar (COLABORADORA 1, 2016).

Caráter, acho que hoje eu tenho caráter, acho que hoje eu não faria o que eu fiz, eu [...] não faria o que eu fiz no passado. Amor, acho que hoje eu tenho amor que eu aprendi lá. Acho que é isso, caráter, amor, amadurecimento. Amadureci como pessoa. Determinação, hoje quando eu quero uma coisa eu vou atrás e eu não paro porque eu não consigo, acho que foi isso, acho que foi essas coisas básicas mas que fizeram toda diferença na minha vida. Foi o que me deu suporte e hoje eu acho que foi o que eu aprendi [...] fiz o ENEM 2014, passei pra Gestão Pública na FPB (Faculdade Internacional da PB), queria Ciências Contábeis não consegui aí fui pra Gestão Pública. Minha chefe ficou admirada porque eu tinha passado por tanta dificuldade e tinha superado né?! Tinha superado, quem chegou aqui em João Pessoa sem nada e hoje tem uma perspectiva de vida, tá em um curso na universidade, tinha seu emprego, tinha acabado de conseguir sua casa, então isso era fantástico né?! Aí consegui minha casa, fiquei mais 6 meses na instituição, tinha quem mobiliar, colocar grades (COLABORADOR 8, 2016).

Portanto, o PPP precisa contemplar os casos de desligamento por maioria e dispor de uma metodologia destinada à “construção e fortalecimento de vínculos comunitários significativos, à ampliação do acesso à educação, à qualificação profissional e à progressiva autonomia do adolescente para o cuidado consigo mesmo e o cumprimento de suas responsabilidades” (BRASIL, 2009, p. 54).

5.3.4 Impedimentos à Autonomia: modelo de gestão engessado e não dialógico

Reconhecer a condição de sujeitos ativos dos acolhidos, que têm voz e vontade, exige sensibilidade. Na fala do colaborador 6, nota-se uma atitude ativa no tocante à comunicação de um encaminhamento que, no momento de seu acolhimento, a equipe técnica, sem o consultar, faria. Na rotina dos SAIs, muitos dos encaminhamentos objetivam atender às demandas e, ao mesmo tempo, preservar as condições logísticas de transporte, horários e proximidade. Porém, conforme o seguinte relato, a equipe levou em consideração e respeitou o interesse do jovem e sua opinião sobre a transferência de escola.

[...] eu vou dar um exemplo que aconteceu comigo quando eu cheguei aqui, foi real. Assim que eu aqui foi a coordenadora ou foi a psicóloga, disse assim “é bom que ele estuda aqui que é bem mais perto, dá pra ir de carro e voltar”, aí eu botei o pé né?! e disse “não, eu não saio daquela escola não, enquanto eu não terminar ela todinha”, aí foi na frente do diretor, na frente a coordenadora, da psicóloga, na frente dos dois que eu morava. Aí eu disse “Não. Eu vou estudar lá até eu terminar e quando eu terminar eu decido o colégio que eu quero estudar”. Eu não vou estudar num lugar aonde eu não quero né?! Aí eles respeitaram e aceitaram a minha opinião sabe?!, e não criticaram nem foram contra isso. Então desde esse dia em diante eles não botaram terra em nada. Minha opinião em questão disso era respeitada (COLABORADOR 6, 2016).

Segundo Foucault (2011; 2012), as formas institucionais de controle nem sempre atrelam o poder à punição; antes, elas podem estar relacionadas às possibilidades de criação, de posicionamento dos sujeitos, de opção pelo que querem ser e fazer. Assim, enquanto os modelos sociais de instituições e os saberes a eles vinculados podem encarcerar o sujeito, disciplinando-o com vistas ao seu enquadramento a um padrão pré-definido, também podem operar, nesses mesmos espaços, relações de poder e resistência.

Embora o espaço do acolhimento seja permeado por formas de disciplinamento e autoridade, também pode abranger o desenvolvimento de sujeitos e promover a autonomia, que não deve ser confundida com a ausência de regras, visto que exige a elaboração de um projeto de ação bem estruturado e fundamentado, o qual possa direcionar todo o funcionamento das atividades, encaminhamentos e relacionamentos estabelecidos no cotidiano.

Por outro lado, quando o modelo de gestão do SAI é engessado e faltam espaços de diálogo e construção coletiva das regras de convivência e da rotina institucional, nega-se aos acolhidos o direito de participação e se furta deles o protagonismo; à medida que não lhes é permitido envolver-se na organização e escolha das atividades em que gostariam de se engajar

e dos horários em que elas devem ocorrer, de modo que os jovens não são incentivados a assumir uma postura de responsabilidade e compromisso.

Olha, tipo, abrigo é tipo assim, é bom e é ruim, principalmente nessa época que eu entrei no abrigo, era uma época bem rígida [...] era muito de regras. Regras, regras, regras severas, tipo assim, a gente não podia entrar na cozinha, a gente não podia ir dormir tarde, assim, tinha tanta regra besta, tinha que acordar às seis horas da manhã pra tomar café, se não acordasse ficava sem café, tudo tinha horário e eu odiava isso, era [...] essas regrinhas que irritavam, porque eu não gostava disso. No dia que não tinha o que fazer a gente queria acordar de nove, dez horas, mas ela não queria, ela era tipo uma general. Tinha que acordar seis horas da manhã, tomar café, quem tiver escola ia pra escola, quem não tinha ficava em casa, mas tinha que fazer alguma coisa. Era muita regra, tinha horário pra acordar, horário pra comer, pra dormir, horário pra sair [...] era a rigidez, você tem que aceitar isso, não tem como tipo “a gente pode fazer assim? A gente quer fazer assim”, não podia, era do jeito que ela queria (COLABORADOR 8, 2016).

A fala desse jovem demonstra o seu desalinhamento em relação às Orientações Técnicas (BRASIL, 2009, p. 53), que preceituam: “Os serviços de acolhimento devem propiciar a organização de espaços de escuta e construção de soluções coletivas com a participação das crianças e adolescentes”. É em situações como a descrita que a equipe dos serviços pode colocar em ação o trabalho em prol da autonomia dos acolhidos, garantindo-lhes a participação na discussão e organização da rotina da casa, do ambiente e do próprio quarto, por exemplo.

O acolhimento institucional precisa assegurar que o processo de autonomia se desenvolva de forma saudável. Não se trata, porém, de uma autonomia absoluta, pois, como seres gregários e sujeitos em fase de desenvolvimento, precisamos manter relações com os outros e reconhecer a importância que as regras e limites têm na formação de nossa personalidade. Deve-se buscar, pois, o desenvolvimento da capacidade de se construir projetos e se fazerem escolhas oriundas de reflexão, responsabilidade e engajamento.

O trabalho em favor do protagonismo e da autonomia requer que se supere a lógica que considera esses indivíduos seres passíveis de assistência. A formação da equipe de profissionais dos SAIs é, pois, requisito fundamental para que sejam viabilizadas as práticas educativas orientadas pela cultura dos direitos humanos. Também é preciso romper com a visão assistencialista da política pública do acolhimento, que oferece soluções prontas as dificuldades dos jovens. A colaboradora 2 assim define o papel do SAI:

Assim, chegar pra perto dele, dar mais atenção, conversar “não, não fica assim, porque se Deus quiser você não vai tá só, você vai tá sempre com alguém do seu lado, para o que você precisar. Se você precisar assim, vamos supor, de alguma

coisa, se você não tem condições de pagar uma conta de luz, você chega pra gente, a gente da um jeito” (COLABORADORA 2, 2016).

O PNEDH (2007), quando define que a educação não formal em direitos humanos deve se guiar pelos princípios da emancipação e autonomia, esclarece que, para que essa proposta seja viabilizada, é preciso estimular os indivíduos a refletirem sobre suas próprias condições de vida, sobre os processos históricos em que estão inseridos e sobre o papel que desempenham em sua realidade. Essa proposta educacional, por sua vez, se dá por meio de um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, abrindo as reivindicações dos sujeitos e viabilizando mecanismos para a formulação e reformulação das políticas públicas que os atende.

5.3.5 Autonomia, profissionalização e projeto de vida

É preciso estimular o interesse dos adolescentes que estão prestes a atingir a maioridade pelo conhecimento, motivando-os a se dedicarem a novas experiências de estudo e qualificação profissional, assumindo uma postura de disponibilidade para acertar, errar, criar novas soluções para suas demandas, identificar seus próprios interesses e habilidades e construir um projeto de vida. Investir na autonomia é entender que toda vivência é um caminho para o aprendizado, de modo as iniciativas pessoais devem ser apoiadas e valorizadas (GULASSA, 2010a), assim como o foram no caso do colaborador 8.

[...] eu comecei a importunar [...] a coordenadora [...] e [...] a psicóloga, aí comecei a importunar elas duas. Eu sempre fui muito atrevido e sempre muito de questionar as coisas, “porque eu quero fazer curso”. Eu sempre fui de correr atrás das coisas e comecei a importunar “eu quero fazer curso, eu quero fazer curso [...] eu queria qualquer coisa que me tirasse daquela vida. Eu também queria sair de casa, porque a gente só saía para o Margarida e com o educador para praça raramente, e eu “ah, que chato”, “eu quero fazer curso, quero fazer curso”, até que elas conseguiram [...] Aí comecei a fazer o curso de informática [...] depois comecei um cursinho de cabeleireiro [...] Não quis ser cabeleireiro, mas eu queria trabalhar, aí comecei “eu que quero trabalhar, quero trabalhar”, mas eu queria ser Auxiliar de Serviços Gerais na própria casa, pra você ver como era a minha perspectiva de vida, não era nada, não tinha objetivo de vida, não que a profissão de Serviços Gerais seja desmerecedora entendeu?! Mas tipo, cara “eu quero ser Auxiliar de Serviços Gerais”. E assim, eu sempre falava com [...] o Auxiliar de Serviços Gerais, ele sempre dizia “você vai trabalhar comigo aqui, quando crescer, tiver 18 anos você vai trabalhar comigo”, e eu sempre me contentava com aquilo, só que depois eu fui crescendo, quando fiz 16 anos eu comecei a correr atrás de estágio, entrei no CIEE, isso também depois de algumas audiências, porque o juiz dizia, “oh, tem que procurar um estágio pra esse menino, tem 16 anos e ele não pode ficar assim. Tem o CIEE, tal”. Comecei a correr atrás de estágio, fui pra várias entrevistas na Caixa, foi decepcionante, não passei em nenhuma [...] Eu já tava me preocupando, “cara, já tenho 16 anos, não sei nada, não estou estagiando”, aí comecei a importunar meu

padrinho [...] ele falou com o pai dele pra me contratar como aprendiz, fui contratado. Vou ser bem sincero com você, foi por indicação, eu não tinha muito discernimento das coisas, mas também minha entrevista foi péssima [...] Eu estagiava de 8h às 12h pelo CIEE e estudava a noite. Fiquei 1 ano e 3 meses assim (COLABORADOR 8, 2016).

Este, por participar de vários cursos pôde ampliar sua visão e redefinir planos para o futuro profissional. Diversamente, a despeito das experiências negativas que enfrentou, o colaborador 8, assim como o 6, demonstraram ser sujeitos de decisão e conscientes do que desejam para suas vidas, reconhecendo o valor da educação e da experiência profissional em suas trajetórias pessoais.

Assim, em toda casa tem suas regras, seus ensinamentos, tipo assim, tinha as coisas boas, coisas ruins sabe?! E das três casas onde eu passei, eu peguei em cada casa, cada coisa boa e juntei e fiz uma coisa só e ali eu decidi o meu futuro sabe?! Decidi que ali, se eu estudasse eu tinha coisa boa sabe?! Eu ia ter um futuro bom, ia ter uma família, ia conquistar aquilo que eu quero. Tipo assim, eu peguei das três casas, foi coisa boa porque assim, nem sempre nas três casas foi só educação, às vezes eu já passei por humilhação também nas três casas, já passei, ser humilhado, ser reclamado, ser gritado, mas assim, eu tomava isso como ensinamento sabe?! (COLABORADOR 6, 2016).

Na pesquisa de Neves e Silva (2007) sobre as atividades desenvolvidas nos SAIs de João Pessoa, constatou-se que a trajetória institucional de adolescentes parece dificultar a sua inserção no mercado de trabalho. Portanto, a sua qualificação e capacitação, para que, de fato, lhes consigam reais oportunidades de trabalho, devem considerar outros aspectos de sua realidade, tais como o estigma social que lhes impuseram.

Ainda existem propostas pedagógicas e práticas educativas que tomam o aprendizado técnico como alternativa à vida marginal a que, supostamente, esses sujeitos estariam predispostos. Não há, portanto, um investimento em consciências críticas. Esse panorama se distancia da proposta educacional de Freire (1967), que intenta despertar o homem da condição de objeto passivo a que o reduziram, convidando-o a prescindir da alienação, a tornar-se sujeito inserido em seu tempo, consciente dos problemas sociais que o atingem e de seu papel nas mudanças que espera.

Frequentemente, os direcionamentos oferecidos pelas equipes dos SAIs seguem a perspectiva limitada da mera inserção dos jovens na sociedade e no mercado de trabalho, pois a qualificação profissional que os SAIs lhes garantem se restringe à sua participação em cursos de rápida duração e relativos a funções operárias. A baixa escolaridade e a falta de experiência profissional também são, segundo os colaboradores, motivos que dificultam a sua inserção ou permanência no mercado de trabalho.

Não sei, sei que eu sempre tive vergonha de ir atrás de emprego por causa da minha escolaridade, eu parei na sexta série. Até hoje eu tenho. Se alguém disser “vai atrás de emprego”, aí eu fico pensando “poxa, mas eu tenho dificuldade”. Eu leio bem, mas tenho dificuldade na escrita. Aí eu vou ter vergonha no local de trabalho, aí eu sempre penso (COLABORADORA 1, 2016).

[...] eles chegaram pra mim e conversaram bem direitinho “você vai fazer os seus 18 anos [...] Só quem está te esperando lá fora é só Deus. Você vai começar a trabalhar. Eles sempre diziam “[...] não fique com medo não [...] Você vai ver como é bom você se mexer sozinha, pelo menos você aprende alguma coisa”. Eu dizia “tá certo tia, eu vou aprender se Deus quiser”. Mas não, até hoje pra eu sair, até hoje, pra um canto eu tenho que chamar minha cunhada, eu não saio sozinha não [...] Eles disseram pra mim “[...] você tá vendo que você fez esses cursos, vamos ver se quando você sair daqui, lá fora você vai começar a procurar pra trabalhar de atendente de lanchonete”. Mas assim, eu não sei, eu acho que é medo que eu tenho de sair pra procurar um serviço e dar errado, não saber fazer e sair, fora do trabalho, eles me expulsar. Aí pronto, até hoje não vou mentir, até hoje eu não saí pra procurar não (COLABORADORA 2, 2016).

Terminei o curso direitinho, teve certificado e aí eu fiz o meu primeiro emprego, atendente de lanchonete, mas por causa do meu filho que ficou doente eu tive que sair. Perdi meu primeiro emprego, nunca mais eu tive outro assim de carteira assinada. Teve um, mas depois de 14 dias eu saí, porque quebrou contrato com a empresa e teve que quebrar contrato com a gente [...] É por causa da minha carteira que tá assinada duas vezes com menos de um mês e por causa dessa crise também né?! [...] Aí acho que o que dificulta é isso, uma experiência profissional, que no caso é o curso superior que eu não tenho. Isso dificulta muito e a crise também. Eu sou louca pra fazer Direito, mas precisa de dinheiro, escolaridade também né?! Aí eu tenho que voltar a estudar novamente (COLABORADORA 5, 2016).

Os colaboradores 6 e 7 tiveram outra oportunidade de inserção no mercado de trabalho, por meio dos programas Adolescente Aprendiz e Jovem Aprendiz. Aquele é destinado a adolescentes com idade entre 14 e 17 anos, e este, a jovens que tenham entre 18 e 24 anos. A proposta dos programas é que eles trabalhem enquanto recebem formação técnica na profissão em que estão se capacitando. Os requisitos para a participação são a frequência às aulas e o bom desempenho escolar. Há, ainda, a expectativa de efetivação nas empresas, como aconteceu no caso do colaborador 6:

[...] foi quando eu estava no segundo abrigo [...] ficou acertado de eu fazer o CIEE que era o Menor Aprendiz e foi assim que aconteceu [...] já era no hotel, trabalhava de manhã de 7h até meio dia, e de meio dia eu tinha esse tempo até 13h pra chegar na escola. Às vezes eu me atrasava e o pessoal já sabia que eu tava no trabalho, aí deixava eu entrar [...] fui contratado, vai fazer um ano em Janeiro [...] Em abastecer o hotel (COLABORADOR 6, 2016).

Eu trabalho como Jovem Aprendiz na Cagepa. Foi meu primeiro foi esse. Já como Jovem Aprendiz, que quando eu saí daqui eu já saí com esse emprego. Não, saí com esse não, saí com outro, mas não foi com a carteira assinada, aí com pouco tempo depois a assistente social daqui do abrigo (Ong) ligou pra mim indicando essa vaga pra mim, pra fazer uma entrevista pra trabalhar. Aí o que estou fazendo hoje é trabalhando como Jovem Aprendiz [...] Acaba em Agosto e eu já estou me

preparando para o concurso da UFPB, fiz minha inscrição [...] vou fazer o terceiro (3º) ano do Ensino Médio agora dia 11 de fevereiro e quando terminar o Ensino Médio e vou fazer Vestibular e Faculdade. Eu quero fazer Psicologia (COLABORADOR 7, 2016).

Ainda que a inclusão do jovem nesses programas seja uma boa oportunidade para se inserir no mercado de trabalho, ele ainda permanece limitado a funções que não exigem dele muita qualificação profissional, como no caso do colaborador 6, que foi efetivado numa empresa e manteve-se na função de abastecimento de frigobar nos quartos do hotel. Os SAIs precisam, portanto, adotar uma proposta contra-hegemônica. Se os primeiros SAIs eram destituídos de objetivos educativos e profissionalizantes, hoje, é cada vez mais importante que eles assumam essas dimensões – não, porém, para preparar uma mão de obra que sirva a classe dominante e se mantenha na posição de inferioridade social. De posse de todos os documentos e normas mencionados ao longo deste trabalho, deve-se educar em conformidade com a proposta da EDH, incitando a inquietação dos sujeitos, a fim de que possam ser mais.

Os descompassos observados na preparação para o desligamento, a ausência de um trabalho que auxilie os adolescentes prestes a atingirem a maioridade a elaborarem um projeto que lhes permita conduzir a sua própria vida e a precariedade com que se investe na sua autonomia acarretaram as dificuldades que eles enfrentam atualmente. Para Neves, Ramos e Silva (2007, p 198), “o término do período de institucionalização é um ponto crítico na vida das crianças e dos adolescentes, especialmente se acontece após longa permanência institucional, implicando que haja preparação bem antecipada”.

Eu tô sem trabalhar, me iludi com o amor, algumas coisas assim, mas tô de pé, to seguindo em frente né?! Como as pessoas diz, eu não sei o que eu fiz não, de uma hora pra outra tava bem, casei, já tinha o primeiro filho, aí o rapaz disse “vamos ter um filho, que você já tem o seu, eu queria ter um filho”. Aí eu fiz a vontade dele, tive a segunda filha. Aí agora veio outra gravidez, inevitável, inesperado. Engravidei separando, tudo já desconstitui a família. Sobrevivendo com R\$230, como eu vou tirar um pouquinho dali pra uma passagem de um ônibus, pra comprar alguma coisa pra eles, não dá. Vontade eu tenho (COLABORADORA 1, 2016).

E também tem outra coisa, se eu conseguir a guarda da minha mãe eu não vou poder trabalhar, eu não posso tá trabalhando recebendo o benefício da minha mãe. Tá vendo, é um problema. Ou eu trabalho ou eu não trabalho, um dos dois [...] eu prefiro trabalhar porque quando eu for morar só, como vai ser? Eu fico pensando, minha irmã vai morar só e eu vou ficar cuidando da minha mãe e minha tia sozinho (COLABORADOR 3, 2016).

A mãe de [...] que vai tirar minha carteira de trabalho (pessoa com quem estava morando na entrevista devolutiva) [...] Eu fico “aí meu Deus, tenho que resolver as coisas, me ajuda”, na minha cabeça “aí, 18 anos queria tá já, tô com 19 anos, queria tá já num emprego, fazendo um curso, ter meu próprio negócio, ter meu dinheiro pra comprar as coisas que eu quero”. Fica assim na minha mente [...] Sei não, é porque é tanto curso que eu não sei não [...] Arrumar um emprego, se eu tivesse carteira de

trabalho eu já tava trabalhando faz tempo [...] Quando eu tiver um emprego, tiver ganhando muito eu vou morar numa casa, alugar não, morar numa casa né?! (COLABORADORA 4, 2016).

A maior dificuldade foi cozinhar, foi a vida de doméstico sabe?! [...] a maior dificuldade foi alimentação, eu comia muito fast food, miojo, miojo (macarrão instantâneo) é mais fácil, até hoje acho que, hoje eu superei muito a questão de culinária, mas foi muito dificuldade (COLABORADOR 8, 2016).

Para que os jovens possam resgatar e reconstruir suas histórias e a imagem que têm de si mesmos, a sua interação com um novo ambiente e com uma nova rede de relacionamentos é importante, assim como é fundamental que tenham o acompanhamento das figuras de referência dos SAIs, as quais lhes oferecem sustentação afetiva e a convicção de que não estão sós, visto disporem de uma rede de acompanhamento do seu percurso e formação pessoal. Não se pode negar que a referência institucional faça parte da vida desses jovens, influenciando suas trajetórias, itinerários e estratégias que interferem na sua vida e cotidiano (ELAGE, 2010; FALEIROS, 2001).

Assim, o SAI tem o desafio de potencializar o que os acolhidos podem vir a ser, educando-os para compreenderem os direitos humanos como forma de posicionamento crítico e resistência às condições impostas, que lhes negam a dignidade e singularidade; a fim de que eles não sejam vidas perdidas nas instituições ou vidas viciadas na coletividade. Ao saírem dos SAIs, que não esbarrem na dificuldade de reconstruir suas vidas, de fazer escolhas por si mesmos, de analisar as consequências e decidir se as assumirão. De que recursos emocionais eles dispõem ao tomarem decisões? A importância da experiência do acolhimento decorre de ser ele uma fase em que é permitido testar, tentar, errar e acertar, a fim de se exercitar o poder de autonomia e de diferenciação de si mesmo dos outros.

Alguns dos colaboradores conservam, em suas memórias, as dificuldades que enfrentaram após o desligamento, ao se depararem com uma situação com a qual nunca tinham lidado. Sentimentos como solidão e medo somam-se à falta de recursos e habilidades para lidar com a rotina de cuidado com a casa e consigo e à dificuldade de administração do tempo e das responsabilidades.

Já tava apegada as pessoas, com medo de se envolver de novo com droga, medo de não ver de novo, medo de cair de novo, decepcionar, começar a usar droga, vender até a casa pra começar a usar droga. Medo de perder o meu filho. Sempre só vinha medo, medo, medo, medo. E tendo de ter que resolver tudo, eu nunca cozinhei, nunca cuidei de uma casa, eu vou ter uma casa pra mim e era o que eu mais queria e agora eu to com medo de enfrentar (COLABORADORA 1, 2016).

Saí com um pouco de medo, porque eu nunca morei sozinha, como disse a você, tenho medo e procurar um trabalho, não sei porque, sempre o povo diz pra mim "vai

procurar um trabalho”, tia “vai, coloca essa menina na creche” mas sei lá, acho que é uma coisa que não deixa eu sair não pra procurar, eu não sei o que é não, aí pronto, mas fora isso (COLABORADORA 2, 2016).

[...] já me ofereceram casa da prefeitura, essas coisas, já me ofereceram outro tipo de abrigo que saia e voltava só quando tava de noite. Mas eu não aceitei porque se fosse morar só eu nunca me acostumei a morar só, sempre morei com muita gente. Desde pequeno eu acostumado a morar com muita gente, aí tipo assim, imagina eu morando só. Ai onde eu ia almoçar? E aonde eu ia conseguir fazer tudo só? (COLABORADOR 6, 2016).

[...] eu realmente não queria sair, eu tava com medo, eu realmente tava com medo, porque tipo assim, eu ia morar só, eu morava com 8 pessoas na casa, eu ia ter que cozinhar, eu ia ter que lavar, lá a gente tinha segurança, tinha carro, eu ia morar numa casa, eu não tinha nada entendeu? Eu não tinha ninguém por mim, era só eu “caramba, e agora?”, eu sabia que uma hora ou outra eu ia ter que ir pra minha casa, porque eu tinha ganhado e o acordo era esse, só que eu não queria ir naquela hora, porque ele tava toda hora me empurrando, pela equipe da Casa Masculina eu não iria, mas por esse novo coordenador geral tinha esse novo perfil (COLABORADOR 8, 2016).

Nos processos judiciais dos jovens, além dos já mencionados encaminhamentos para cursos profissionalizantes e para benefícios assistenciais de habitação e transferência de renda, não há registros que indiquem a sua preparação para a autonomia ou para a elaboração de um projeto de vida. Apenas no processo da colaboradora 2, o SAI informou, em relatório de desligamento, que a jovem estava “sendo orientada em relação ao estudo, trabalho e família”; porém, não se especificou como se davam essas orientações – conquanto, conforme a própria jovem, nenhuma delas tenha sido bem-sucedida.

Visto que os processos são arquivados junto com a emissão da Guia de Desligamento, não se registram quaisquer acompanhamentos após o desligamento por maioria. Conforme previsto no artigo 94, XVIII, do ECA (BRASIL, 1990), é preciso “manter programas destinados ao apoio e acompanhamento de egressos”. A maneira como o processo é encerrado dá aos SAIs a oportunidade de não cumprirem a previsão legal, já que o juizado ou Ministério Público não requisitarão que eles apresentem relatórios de seu trabalho.

5.3.6 Autonomia sob o olhar dos jovens egressos: apontamentos sobre o acolhimento institucional

Uma vez que uma história vivida não se esquece ou, ao menos, não deve ser esquecida, é imprescindível que se enxergue a realidade do acolhimento institucional a partir dos olhares multifacetados daqueles que o viveram e que, hoje, estão inseridos na sociedade. Entender o cenário a partir da perspectiva dos jovens egressos é também permitir

que as suas histórias contribuam para a melhoria do processo de institucionalização e do trabalho contínuo com vistas ao desligamento, concedendo aos jovens uma inserção crítica, autônoma, digna e responsável no mundo.

Há que se considerar, pois, a leitura que os próprios egressos fizeram da política do acolhimento, a fim de os acolhidos serem mais bem preparados para enfrentarem a vida:

Cursos, cursos profissionalizantes, por exemplo, a gente vê que hoje em dia tem um programa pequeno aprendiz, o Atacadão pega, esses mercadinhos grandes pegam, se o abrigo tivesse mais intervenção com essas empresas grandes e apresentasse as meninas maiores que tivessem uma idade mais avançada, com 16, 17 anos e apresentasse. Então poderia ter encaminhamento para curso e emprego [...] A lidar com as contas, as contas, ainda passei um bom tempo sozinha, só eu e o meu menino, a solidão, quando chegar uma conta “será que eu posso pagar tal dia? Deixar pra lá?”, saber ser adulto [...] Agora outros abrigos, já visitei dois abrigos (gov), esses outros abrigos eu acho que todos eles precisam de muito trabalho, de muitas pessoas que tenham um bom coração pra cuidar de crianças. (COLABORADORA 1, 2016).

Essa jovem fez muitas sugestões para o SAI, como a inserção de cursos profissionalizantes e a atuação conjunta do serviço com programas de aprendizado que oportunizem o encaminhamento para empregos; a educação financeira e a necessidade de um acompanhamento, após o desligamento, que ofereça suporte às demandas emocionais, ação tão importante quanto a contratação de profissionais que atuem nos SAIs e tenham sensibilidade para lidar com histórias de vida. Para Vidigal et al. (2013), os profissionais dos SAIs precisam ter uma formação que lhes possibilite dirigir um olhar mais amplo para as necessidades e singularidade dos acolhidos, alinhando condutas, dando os encaminhamentos necessários e enxergando os mais singelos sinais de sofrimento, que exigem um repertório de ações que se baseie numa formação profissional, e não apenas nos recursos pessoais.

Pelas memórias dos egressos, a maior preocupação dos SAIs é com a profissionalização e não com a formação para a cidadania e autonomia. Embora a preparação profissional contribua e seja importante para a vida adulta, muitas vezes ela não apresenta os saberes de que os jovens precisam para emancipar-se de sua condição de sujeito passivo ou de assujeitamento a sua própria realidade ou situação de acolhido.

O colaborador 3 oferece uma leitura bastante particular das mudanças no serviço após o reordenamento institucional, concluindo que as práticas cotidianas ficaram “tudo mais frouxo”:

[...] antigamente zelava mais, já hoje eu tô percebendo que não tá mais. Pronto, o terreno, a pista era bem limpinha. A gente limpava, de 2 em 2 meses tava tudo limpinho, porque é de kart, de corrida, ficava bem limpinha. Tem uma pista aí, não

sei se você viu. Tinha uns ferros, tinha uns pneus assim pra quando bater. Arrancaram isso, aterraram, tinha o campo, um jardim era bem bonito. Agora, na minha opinião tá ruim, pior do que ruim [...] Eu gostava mais antigamente, quando o diretor antigo, porque as coisas eram mais rígidas [...] Pronto, antigamente era assim, roupa, roupa suja. Uma roupa suja no chão sua era uma lapada, se tiver 2 é duas, se tiver 3 é três lapadas [...] Eu gostava, sabe por quê? Porque não tinha palavrão, se tivesse palavrão era sabão na boca. Pra mim assim, é muito bom, quem mandou ou falar palavrão? [...] Acho que hoje tem empregada pra fazer as coisas. Eu prefiro antigamente, porque você aprende você fazendo, quando você for pra sua casa você já sabe fazer, arrumar [...] Quando chegou esse novo diretor, com ele ficou tudo mais frouxo. Foi saindo os tios de antigamente [...] Aí pronto, levava. Mas cadê? Não via mais roupa no chão, não via nada sujo, não chamava palavrão, se tivesse brincadeira chata, botava em cima do banco, tamborete, abraçado “é? Fique aí”, ficava até dormir. Pronto, antigamente não tinha isso. Era bom demais e era 32 boys, acho que tinha mais e era assim, se comportava. Já hoje, inventaram nesse negócio aí, uma regra aí que não pode mais bater, só 12 e é uma bagunça do caramba (COLABORADOR 3, 2016).

Um ponto de destaque na fala desse jovem é que, antes, ele percebia maior participação dos acolhidos na organização, limpeza e manutenção do ambiente, organização que ensinava responsabilidade. Ele ressalta, ademais, que o amplo terreno em que se localizava o próprio SAI era aproveitado como espaço de lazer, e as disciplinas aplicadas, embora envolvessem castigos corporais, alcançavam, em sua opinião, o propósito de disciplinamento. Embora a leitura dos castigos seja considerada necessária e eficaz para esse colaborador, é preciso discutir se essas práticas realmente educam ou, ao contrário, surtem o efeito desejado pelo medo imposto. Assim como as práticas educativas, o espaço físico do serviço reflete o projeto pedagógico. O colaborador 6 também faz menção da importância de se investir na limpeza do ambiente, na orientação para o autocuidado e nas atividades cotidianas que incentivam a autonomia:

Assim, na minha opinião, o que deveria ser mudado era a higiene [...] deveria ser mais higiênico né?! O lugar, as crianças, tudo, envolvendo tudo. O modo de ensinar sabe?! Assim, não tô dizendo que eles estão ensinando ruim, mas deveria ensinar para o futuro sabe?! Pensando no futuro, não ali, no agora, no momento [...] Assim, preparar no dia a dia a resolver os problemas do dia a dia e assim, preparar no sentido de ensinar sabe?! Ensinar a cada dia a resolver algo, determinada coisa, tipo assim, é algo que deveria ter né?! Que falta nos abrigos. Hoje assim, vamos supor, um desses meninos aí saem e não tem família, não tem nenhum lugar pra onde ir, ele não foi preparado 100% pra, vamos supor, se ele ganhar uma casa como me foi oferecido, ele não foi preparado 100% a desenvolver, a viver bem, a poder juntar aquilo e poder resolver cada coisa, poder estudar, trabalhar e cuidar da casa ao mesmo tempo e se cuidar né?! Então assim, na minha opinião, não prepara sabe? Não prepara 100% pra essa fase de adulto (COLABORADOR 6, 2016).

O colaborador 8 nos leva a refletir sobre como a sua vinculação afetiva com os educadores dos SAIs serviram como referência para a sua experiência de acolhimento e para o seu desenvolvimento como pessoa. Ainda que o SAI não tenha a pretensão de ocupar o lugar

da família, ele deve, no entanto, prover um ambiente acolhedor e afetivo, favorecendo o fortalecimento da autoestima e da construção da identidade (VIDIGAL et al., 2013). Portanto, o término da rotatividade dos profissionais propicia a continuidade do trabalho e evita a reedição de situações de abandono já vividas pelos acolhidos: “Acho que não mudar a equipe técnica, rotatividade de profissionais [...] então que acho que deveria trabalhar com pessoas que realmente se importassem com o acolhido, que substituísse um pai ou uma mãe, acho que é isso” (COLABORADOR 8, 2016).

Quanto às contribuições que o SAI ofereceu para suas vidas – seja por ofertas do próprio serviço, seja pela sua parceria com outros órgãos –, os jovens destacaram o acompanhamento psicoterapêutico, o acesso à educação, as atividades de lazer, a orientação religiosa, a descoberta de novas figuras de apego e o aprendizado de atividades rotineiras, como limpeza da casa. No tocante ao que não foi resolvido ou àquilo que percebem como uma lacuna em suas vidas, os jovens elencaram a emissão de documentos pessoais, como carteira de trabalho e título de eleitor; o ensino de atividades cotidianas, como o cuidado com a casa; a falta de orientação para administração das finanças; a ausência de diálogo do SAI com outros serviços, que gerava ociosidade e lhes dava a sensação de estarem presos na casa; a rotatividade e despreparo de alguns profissionais.

Observamos, ainda, em alguns fragmentos dos discursos, que os SAIs relacionavam o trabalho em prol da autonomia com a oferta de moradia e meios de autossustentação. Entretanto, apesar de a autonomia pressupor a independência financeira, elas não podem ser confundidas, senão se poderá impor aos adolescentes que estão prestes atingir a maioridade um determinado tipo de comportamento e *status*. Não se deve perder de vista que a independência financeira é um processo, uma construção que depende de um contexto social que lhe favoreça. Portanto, é preciso distinguir a autonomia da independência. Aquela refere-se à autodeterminação do indivíduo, e esta, à sua autossuficiência econômica, que, em geral, se alcança mais tardiamente (BRANDÃO; HEILBORN, 2006; UZIEL; BERZINS, 2012).

Numa perspectiva mais ampla, a autonomia começa no momento do acolhimento, quando o SAI investe na emancipação dos acolhidos por meio da educação, da qualificação profissional, do exercício do protagonismo nas atividades cotidianas, da ampliação das suas potencialidades, habilidades e interesses, da orientação para elaborar um projeto de vida pessoal, da garantia de espaços para expressão dos sentimentos e planos. A autonomia não é, enfim, algo que nos trará estabilidade na vida; ela é, antes, uma construção que, diariamente, se redefine de acordo com a realidade em que estamos inseridos e que deve ser trabalhada na

transição dos vários lugares (afetivos, sociais, fases do desenvolvimento) pelos quais os jovens passam.

A política pública do acolhimento institucional e todos os atores inseridos na militância, no estudo e na prática profissional podem ser muito beneficiados, caso se deem ouvidos ao que as crianças, adolescentes e jovens egressos têm a dizer e sejam consideradas as suas contribuições, memórias e representações da realidade. O SAI deve ser um lugar propício para o seu crescimento, e o seu desligamento por maioria precisa marcar o começo de uma nova história.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da infância e da adolescência desassistida, houve mais continuidades do que rupturas nas políticas aplicadas e nas práticas educativas desenvolvidas nas unidades de internação e acolhimento. As continuidades redundam na violação de direitos fundamentais e na vitimização e assujeitamento de crianças e adolescentes, dificultando a construção de sujeitos de direitos que sejam críticos, emancipados, autônomos. Assim, mesmo que as políticas públicas sejam inovadoras, as permanências históricas impedem que elas sejam efetivadas em conformidade com o projeto inicial. Em certos casos, as mesmas pessoas que participaram da produção da política menorista também atuaram no desenvolvimento da política da proteção integral. Há, então, certo descompasso ou ambiguidade entre a política e sua efetivação, descompasso que se evidencia no fato de castigos físicos e a falta de diálogo para a definição das regras e atividades dos SAIS comporem as memórias dos jovens egressos.

Com a consagração da doutrina da proteção integral, exigiu-se um reordenamento do modo como as instituições de acolhimento eram pensadas e organizadas, e se fez, pois, necessário o rompimento de uma cultura menorista, ainda enraizada nas práticas cotidianas. Ao inserir-se como política pública, obedecendo a uma orientação pedagógica e a diversos documentos, pactos, leis e diretrizes técnicas que versam sobre os direitos humanos, o acolhimento institucional comprometeu-se, intencionalmente, a garantir o pleno desenvolvimento do público que ele atende.

Entretanto, de acordo com as vozes dos jovens egressos, essa intencionalidade não tem sido cabalmente cumprida, em virtude, sobretudo, da falta de qualificação e formação continuada dos profissionais que atuam nos serviços de acolhimento, principalmente dos educadores, os quais passam mais tempo com os acolhidos. A precariedade dos contratos e a consequente rotatividade dos profissionais também contribuem para a descontinuidade das práticas desenvolvidas.

A intencionalidade pedagógica pode se dar por meio de práticas educativas que, visto complementarem a educação formal, fortaleçam a autonomia das crianças e adolescentes. Segundo Elage (2010, p. 49), “o cotidiano tem a riqueza das experiências que os ajudarão a superar positivamente as dificuldades e as adversidades que viveram e lhes propicia vivências que os ajudarão a desenhar o seu futuro”.

O trabalho conjunto da família e da rede de proteção é uma frente de atuação importante, pois evita a dissolução dos vínculos afetivos e familiares. A família deve, com efeito, inserir-se nos programas oficiais de auxílio que visem à sua reintegração e à emancipação, autonomia e protagonismo das crianças e adolescentes acolhidos. Quando o trabalho em rede e o acompanhamento à família inexistem ou falham, as possibilidades de reinserção dos acolhidos em sua família são reduzidas e concorrem para a sua permanência nas instituições até que completem a maioridade.

Por conseguinte, os princípios da provisoriedade e excepcionalidade do acolhimento são infringidos. A pesquisa de Silva (2004) identificou um percentual significativo de adolescentes que tinham entre 15 e 18 anos incompletos e permaneceram, por muito tempo, em abrigos em todo o Brasil. Estima-se que 47,1% das instituições de João Pessoa/PB tenham desligado, por maioria, de um a 10 adolescentes (NEVES; RAMOS; SILVA, 2007). O preparo gradativo para o desligamento deve, portanto, ser considerado um eixo indispensável do trabalho em favor daqueles que serão desligados das unidades de acolhimento ao atingirem a maioridade civil. A negligência desse trabalho repercutirá na vida dos jovens egressos e na sua inserção na sociedade e poderá acarretar a redução das suas perspectivas de ser e estar no mundo.

Nesta pesquisa, entrevistamos oito jovens que, entre os anos de 2010 e 2015, foram desligados pelo critério da maioridade. Outros 12 jovens foram identificados nos registros documentais da 1ª Vara da Infância e Juventude, bem como outros três que, conquanto não arrolados nesses documentos, foram indicados por um serviço de acolhimento, todos os quais, apesar das tentativas de contato, não foram localizados ou não puderam participar da pesquisa. Assim, se considerarmos que, no intervalo de apenas cinco anos, 23 jovens foram desligados por maioria das instituições de acolhimento de João Pessoa/PB, constataremos como a temática estudada é relevante e exige mais atenção dos diversos órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, além de demandar um trabalho bem estruturado das unidades de acolhimento.

A inexistência de repúblicas para jovens em João Pessoa/PB, a despeito das resoluções do ECA e do Plano Estadual de Promoção, Proteção e Defesa do Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2013), prejudica o atendimento que se presta a essa população. Em razão da ausência de políticas públicas específicas que salvaguardem o desenvolvimento da autonomia e a transição para a vida adulta, a situação dos jovens é agravada, de modo que permanecem nos serviços de acolhimento mesmo depois de atingirem a maioridade. Eles passam, então, a ocupar um não lugar social, isto é, não mais se

enquadram no perfil do acolhimento e são tratados informalmente, precisando, por vezes, recompensar sua estadia com a prestação de serviços de limpeza ou com outras atividades; e, quando saem das instituições, em muitos casos, retornam a situações de vulnerabilidade pessoal e social.

A permanência provisória no acolhimento, depois de atingida a maioridade, foi vivenciada por cinco dos oito colaboradores, durante a qual os colaboradores 1, 2 e 8 aguardavam a concessão do benefício habitacional e o colaborador 7 concluía o ensino fundamental. A colaboradora 5, porém, permaneceu acolhida por não dispor de outros encaminhamentos. Ademais, o colaborador 3 e seus três irmãos foram acolhidos, no início da sua infância, em ocasiões e em casas de acolhimento distintas. A burocracia e falta de articulação da rede de proteção inviabilizaram o atendimento ao nosso colaborador e a resolução das questões que ocasionaram o seu acolhimento (pobreza e transtorno mental da genitora, fatores que, contudo, não a impediram de conduzir a própria vida), prolongando a sua permanência na instituição até que completasse a maioridade, quando foi desligado e voltou a conviver com a genitora.

O caso desse jovem é apenas um retrato do que sucede a diversos outros. Ele viveu dos seis aos 18 anos na casa de acolhimento, e, ainda assim, as questões que motivaram a sua institucionalização não foram sanadas – tanto que ele concluiu o ensino fundamental somente aos 18 anos. Em seu processo de medida protetiva, não constava nenhum registro relativo a dificuldades de aprendizado que motivassem ou justificassem seu atraso escolar, tampouco se fazia menção de encaminhamentos que suprissem essa necessidade. Os registros dos encaminhamentos feitos nas audiências concentradas indicam, ainda, a inclusão da genitora em programa habitacional, o seu acompanhamento no CAPs e a tentativa de aposentá-la por invalidez – só se atendeu, porém, a esta última solicitação, conforme o relato do colaborador.

Como, então, explicar que, em 12 anos de acolhimento, não se tenham efetivado encaminhamentos que permitissem a reintegração familiar, a qual, no entanto, foi definida como a única alternativa viável para o jovem depois que completou a maioridade? Ele tem, por certo, afeição pela genitora, apesar dos longos anos em que viveram separados. O que, todavia, se deve fazer com aqueles que perderam a referência familiar e, além de não possuírem parentes por quem possam ser recebidos após o desligamento por maioridade, não contam com direcionamentos que os capacitem a assumir os rumos da própria vida?

Propusemo-nos, pois, a analisar, a partir das memórias das vivências de jovens egressos das unidades de acolhimento institucional de João Pessoa/PB, a leitura que eles fazem da preparação para o desligamento e da formação de sujeitos de direitos; posto que o

exercício da memória põe fim ao esquecimento e ao sigilo e anuncia a emergência do testemunho, promovendo o empoderamento e autonomia e convertendo as experiências vividas em debates mais amplos, os quais são, então, historicamente contextualizados.

Entender, a partir das memórias e vozes dos próprios jovens egressos, o acolhimento institucional, o preparo para o desligamento e as práticas educativas desenvolvidas nas unidades dá visibilidade a esses sujeitos, revela se existe, de fato, uma proposta de construção de sujeitos de direitos no âmbito dessas instituições e evidencia a contribuição delas para o pós-acolhimento.

Com base na categoria de memória testemunhal, depreende-se que, em geral, os motivos que ocasionam a institucionalização são os mesmos que concorrem para a permanência dos adolescentes nos serviços de acolhimento até a sua maioridade. A pobreza ainda é a principal causa do acolhimento, e da exclusão de famílias desvalidas de programas e políticas públicas que transcendam a mera transferência de benefícios socioassistenciais, impedindo-as de desenvolverem as suas potencialidades de autossustentação e empoderamento e de exercerem a sua função protetiva.

Assim, o desafio atual é que, como defendem Vázquez e Delaplace (2011), as políticas públicas sejam revestidas por uma dimensão de direitos humanos, de modo a poderem ultrapassar os problemas específicos e promover o empoderamento das pessoas, por meio da construção de sujeitos de direitos que estejam inseridos ativa, responsável e criticamente na sociedade, exercendo a cidadania e dispondo de mecanismos para o seu desenvolvimento pessoal.

Além da pobreza estrutural, outras adversidades mencionadas pelos jovens foram a drogadição, a negligência, a violência física e sexual, o abandono afetivo dos familiares, situações que violaram sua dignidade e impediram que eles se desenvolvessem sadamente junto à família. A institucionalização é vivida como mais uma violação de direitos; pois, à medida que afasta permanentemente a criança e o adolescente de seu núcleo de pertencimento, não trata a disfunção familiar e, em alguns casos, de acordo com o perfil do serviço de acolhimento, separa um grupo de irmãos.

Constituindo uma complexidade de significados, relações e realidades, as memórias testemunhais dos jovens egressos revelam que a experiência do acolhimento tem duas faces, as quais se entrelaçam e se complementam. Por um lado, representa o luto pelas relações familiares fragilizadas ou perdidas, quase sempre acompanhado por sentimentos de culpa, medo e ansiedade, que exige dos acolhidos sucessivas adaptações. Representa, por outro lado, a oportunidade de eles viverem novas experiências de vinculação afetiva em relacionamentos

saudáveis, de acesso à educação e a outros direitos básicos e de crescimento num ambiente isento de crime, drogas e violência.

Vislumbrando horizontes positivos ou negativos, a experiência da institucionalização acarreta rupturas e separações com as quais nunca é fácil lidar e, por isso, reivindica um trabalho orientado e planejado, que enxergue, em cada criança e adolescente, um sujeito de direitos único, que tem demandas que precisam ser acolhidas e atendidas. Os problemas que conduzem ao acolhimento são um sintoma de uma sociedade desigual e que necessita, urgentemente, da atuação do Estado, por meio de políticas públicas que sejam orientadas por uma perspectiva educativa e pelos princípios dos direitos humanos, a fim de empoderarem os sujeitos.

A categoria da emancipação sobreleva que a provisoriedade do acolhimento institucional não implica que o trabalho deva restringir-se ao mero acolhimento. Antes, as instituições precisam se valer de todo o seu potencial educativo e terapêutico, apresentando-se como experiência saudável que, pela oferta de cuidado, expanda os horizontes dos acolhidos e amplie a sua segurança e a rede comunitária que lhes dá suporte. Visto que as casas de acolhimento são um ambiente coletivo, em que a troca de experiências naturalmente acontece, os movimentos de identificação e diferenciação dos acolhidos podem favorecer o encontrar-se na própria história e sua conseqüente valorização, além da descoberta de soluções criativas para as adversidades, abrindo janelas para o futuro.

As memórias dos jovens manifestam que os serviços de acolhimento podem revestir-se de uma intencionalidade emancipatória, desde que sejam adotados caminhos que lhes permitam protagonizar o enredo cotidiano da instituição e das escolhas referentes à sua própria vida. As ações realizadas ainda na infância e adolescência impactaram a vida dos jovens e nortearam muitas escolhas que fizeram sem a orientação das figuras de referência.

Os jovens salientaram o desenvolvimento que obtiveram através de sua participação em atividades educativas, recreativas e profissionalizantes, realizadas em instituições parceiras. Elas ampliaram a sua rede de relacionamentos e o conhecimento dos recursos da comunidade e fomentaram a sua participação em projetos como o Fazendo Minha História – que incentiva a leitura, a escrita, o projeto de vida e o protagonismo da própria história – e em trabalhos diurnais, que os ensinaram a lidar com a rotina de uma casa e a administrar o dinheiro. Eles receberam, ademais, orientações referentes ao autocuidado, comportamento, linguagem e vestimentas, além de instrução religiosa, a fim de poderem lidar com as adversidades e com a vinculação afetiva com os profissionais.

Por outro lado, a forma como algumas situações foram conduzidas tolheu o desenvolvimento de posturas emancipadas, convertendo os acolhidos em clientes de um serviço que lhes entregava respostas prontas e não lhes oferecia oportunidades de pensar, testar, escolher e assumir as responsabilidades e consequências de suas escolhas. A inexistência de participação dos jovens nas decisões concernentes aos cursos em que se engajariam e às atividades rotineiras da casa pelas quais eles se responsabilizariam, além do condicionamento do lazer à obrigatoriedade dos estudos ou de sua participação em atividades propostas por voluntários, favoreceu a sua resistência aos processos de aprendizagem e o enrijecimento sufocante das normas mencionadas, disfunções que também foram ensejadas pela fragmentação do serviço, como consequência da rotatividade dos profissionais – fator que também causou uma nova ruptura de vínculos afetivos e a perda de figuras de referência–, e pela falta de qualificação dos profissionais e voluntários que conduzem o trabalho.

Muitas dessas dificuldades se devem à contratação de profissionais que não têm a mínima qualificação para lidar com um contexto e público tão peculiares, assim como à ausência de cursos de formação continuada que reciclem os conhecimentos e capacitem esses profissionais tecnicamente, mas que também os incentivem a frear o ritmo da coletividade, a fim de enxergarem a singularidade e as necessidades específicas dos acolhidos. Tão importante quanto a sensibilidade e boa vontade para se trabalhar nesse cenário é a dimensão técnico-profissional.

Mais do que incorporar discursos a favor da emancipação, cidadania e autonomia, os serviços de acolhimento institucional precisam estruturar seu projeto político-pedagógico com vistas à materialização dos seus propósitos, de modo que a intencionalidade assumida ampare-se em princípios, em uma dimensão educativa e em uma cultura de direitos e deveres que possibilite aos acolhidos se desenvolverem como sujeitos de direitos que buscam ser mais, que têm como meta permanente a busca por autonomia.

Por fim, a categoria de análise da autonomia foi avaliada a partir dos relatos sobre a maioria, o desligamento e a realidade atual dos jovens egressos. Sendo extensão do trabalho em prol da emancipação dos sujeitos de direitos, a autonomia é o processo contínuo de superação do tratamento de crianças e adolescentes como sujeitos de tutela do Estado, para enxergá-los como sujeitos de direitos, indivíduos competentes para esboçarem seus planos de vida e assumir todas as suas repercussões.

Os discursos dos colaboradores patenteiam que, dada a forma como os profissionais dos serviços de acolhimento e também os atores envolvidos nas audiências concentradas conduziam os encaminhamentos de cada caso, a almejada autonomia parecia depender da

aquisição de uma moradia popular e da conquista de um emprego. Contudo, conforme os próprios jovens, esses fatores, embora importantes, não representam a inteireza da realidade que a maioria lhes impõe. A obtenção de documentos pessoais, administração do tempo e as responsabilidades da vida solitária (como cozinhar, pagar contas, cuidar dos filhos, continuar os estudos) foram algumas das dificuldades apontadas pelos jovens.

Fizeram menção, outrossim, do sentimento de solidão, que causou sérios impactos na nova fase de suas vidas. Os colaboradores 1, 2 e 8 só saíram dos serviços de acolhimento quando foram contemplados pelo programa de habitação popular e receberam uma casa. Eles relataram que, além das laboriosas obrigações domésticas, a percepção da solidão os angustiava, porquanto, até então, só tinham vivido em coletividade. Com o passar do tempo, reaproximar-se dos serviços de acolhimento constituiu um importante suporte para suas necessidades materiais e afetivas. Os colaboradores 1, 2, 3, 5 e 6, ainda hoje, frequentam, por iniciativa própria ou a convite dos profissionais, os serviços de acolhimento. Visitando o serviço, eles obtêm algum auxílio (como roupas) participam de projetos e atividades desenvolvidas pelas casas (como cursos e passeios), são encaminhados para entrevistas de emprego e recebem cestas básicas.

Para que seja viabilizada a autonomia desses jovens, sobretudo daqueles desligados segundo o critério da maioria, é determinante o seu preparo gradativo para o desligamento, o primeiro passo para o exercício da autonomia. Essa medida esclarece que o acolhimento tem prazo determinado e demanda resultados visíveis. Contudo, a proximidade da maioria e o conseqüente desligamento foram percebidos pelos jovens como uma experiência repentina, a qual se resumiu a orientações informais e os deixou ansiosos, amedrontados e inseguros.

A sensação de terem sido abandonados pelos órgãos de proteção, conforme os colaboradores, fê-los enxergarem a vida adulta como uma fase sobremaneira difícil, já que não mais contavam com o apoio de um juizado específico e de uma legislação de cunho protetivo. A desconsideração da preparação para o desligamento resultou em ações emergenciais, e os encaminhamentos propostos não foram alcançados a tempo ou não mais puderam ser requisitados aos órgãos da rede de proteção, que não atendem maiores de idade. Os jovens, em suma, não eram auxiliados na elaboração de um projeto de vida.

Educar com vistas à autonomia deve incitar os jovens a desenvolverem posturas críticas; a reconhecerem seus direitos, para não se sujeitarem a situações de violação à dignidade; a protagonizarem as suas próprias vidas com responsabilidade, criatividade e ousadia. Essas perspectivas precisam ser desenvolvidas ainda no acolhimento; pois, quando não ocorrem de forma sistematizada, o desligamento pode resultar no retorno dos egressos a

situações de vulnerabilidade e os compelir a fazer escolhas inadequadas para suas vidas, como nos casos das colaboradoras 1, 2 e 5, que se envolveram em relacionamentos afetivos marcados por violência física e infidelidade, não concluíram os estudos e, até o momento da entrevista, não haviam conseguido se posicionar no mercado de trabalho. A colaboradora 4 não possuía um lugar de pertencimento e, por isso, vivia de favor nas casas de colegas.

As jovens entrevistadas vivem situações mais complicadas e tinham baixas expectativas com respeito ao futuro, assim como poucos projetos e objetivos. A maternidade não planejada também pode dificultar a conclusão dos estudos e a busca por emprego, devido a ampliação de responsabilidades que passam a assumir. Já os jovens entrevistados relataram, diversamente, seus planos de conclusão dos estudos e intenção de cursar o ensino superior, ainda que apenas os colaboradores 6 e 7 estivessem empregados.

Há critérios que, quando respeitados, auxiliam os jovens a elaborarem o seu próprio projeto de vida: viabilizar a participação ativa dos jovens nas audiências concentradas, de forma que a presença de determinados profissionais não iniba a sua fala; abrir espaços de diálogo e construção coletiva das normas do serviço; resolver as demandas junto com os acolhidos, em vez de para os acolhidos; ensiná-los a buscar os recursos da comunidade de maneira independente.

Os colaboradores 6 e 8 destacaram-se, em seus discursos, por se apresentarem como sujeitos emancipados, conscientes de seus determinantes e dispostos a enfrentarem as dificuldades com que se deparavam em suas trajetórias de vida e a caminharem em busca da autonomia. Mesmo em face de suas pregressas e árduas experiências familiares, marcadas por abandonos e violações de direitos, foi no acolhimento que eles tiveram acesso à educação e puderam se vincular a figuras afetivas importantes em suas vidas.

Ambos os aspectos contribuíram para as posturas que os dois jovens assumiram ainda no acolhimento, requisitando participação em cursos, demandando encaminhamentos para empregos e reivindicando que suas escolhas fossem ouvidas e respeitadas, de tal forma que, em muitas situações, a equipe técnica tivesse de repensar decisões e reorientar os encaminhamentos. O acolhimento, para eles, representou uma ampliação de horizontes existenciais e passou a compor, com os momentos difíceis e prazerosos que compreendia, as memórias e a própria identidade deles.

Conhecer, porém, as experiências passadas e as memórias dos jovens revelou outra face do acolhimento institucional, em que a violação dos direitos, quando não há uma intencionalidade educativa nem princípios que promovam uma cultura de direitos humanos, é potencializada. Valorizar as memórias e discursos desses sujeitos propicia a reflexão e

redefinição de valores e dos percursos que a política pública do acolhimento institucional elegeu.

As sugestões dos jovens para a melhoria do serviço incluem a maior oferta de cursos profissionalizantes que estejam em articulação com agências de estágio-aprendizagem; acompanhamento real dos egressos por parte dos profissionais dos serviços de acolhimento; flexibilização das normas do serviço e participação ativa dos acolhidos em sua definição; higienização dos espaços; fim da rotatividade de profissionais e oferecimento de melhor preparo para eles; obtenção de todos os documentos pessoais e orientação relativa à administração das finanças.

A partir dessa discussão, depreende-se que a história é movimento e que os fatos do passado estão intimamente relacionados com as experiências presentes dos jovens, moldando suas identidades e o lugar que assumem no mundo. Possibilitar que eles entrem na ordem do discurso legitima o poder de suas vozes, que, ao revelarem experiências individuais e coletivas, propõem mudanças na política do acolhimento e em políticas que abranjam outros públicos, além de abrirem possibilidades para que eles discurssem sobre si, sobre o outro e sobre os acontecimentos, revelando seu modo de enxergar e compreender a realidade.

Assim, se tiver em vista práticas educativas orientadas pela educação em direitos humanos, a experiência do acolhimento institucional pode representar um marco positivo na vida dos adolescentes que estão prestes a atingir maioridade e também dos jovens egressos, contribuindo para que sejam reconhecidos e se reconheçam como sujeitos de direitos, e não de tutela.

A crítica ensimesmada das instituições de acolhimento não integra a proposta deste estudo, que é, antes, uma tentativa de compreender o percurso diacrônico da política do acolhimento, para, então, lançar um olhar crítico sobre a naturalização de alguns discursos e práticas desfavoráveis à formação de sujeitos de direitos. Esperamos que, a partir das falas dos jovens egressos por maioridade, seja possível tecer algumas considerações e propostas concernentes a um novo fazer das políticas públicas para essa população ou ao melhoramento das que já existem.

Apesar de reconhecermos o grande avanço que representa a doutrina da proteção integral preceituada pelo ECA, este, por certo, não comporta a última legislação que regerá a assistência ao público infantojuvenil. As críticas e os resultados observados, juntamente com as novas demandas sociais, exigirão, em algum momento, que se desenvolva uma nova proposta normativa, que melhor organize a prática e que seja mais eficaz. Conhecer, pois, o percurso histórico da assistência à infância e os determinantes de cada medida adotada foi

imprescindível para que compreendêssemos os debates hodiernos acerca da infância e adolescência, sobretudo aquelas que são o público-alvo das medidas institucionais.

A fundamentação dos serviços de acolhimento na educação em direitos humanos foi adotada, nesta pesquisa, porque favorece uma pedagogia da e para a emancipação humana, que busca contribuir para a formação de uma cultura que reconheça, defenda e promova o valor da vida e da dignidade humanas, além de proporcionar às crianças e adolescentes que alcancem a autonomia em suas vidas adultas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S. E. D. **A criança em acolhimento institucional e o direito humano à educação infantil**: sob as teias do abandono. João Pessoa: UFPB, 2010.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- _____. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALMEIDA, B. de L. F. de et al. (Orgs.). **Realidade dos abrigos para crianças e adolescentes de JP/PB**: desafios e perspectivas. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2007.
- _____. (Org.). **As instituições de acolhimento de João Pessoa**: avanços e perspectivas pós Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. João Pessoa, 2014.
- AMBROSINI, T. F. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. Campinas: **Revista HISTEDBR On-line**, n. 47, 2012, p.378-391.
- AMORIM, M. A. B. V. História, memória, identidade e historia oral. São Paulo: **JUS Humanum – Rev. Eletrônica de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Cruzeiro do Sul**, v. 1, n. 2, 2012, p. 107-112.
- ANDRIOLI, A.; LÖHR, S. S. Instituições de acolhimento e seu potencial educativo. Natal: **Revista Educação em Questão**, v. 49, n. 35, 2014, p. 203-227.
- ARANTES, E. M. De "criança infeliz" a "menor irregular" – Vicissitudes na arte de governar a infância. In: VILELA, J.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. de B. C. (Orgs.). **Clio-psyché: Histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999, p. 152-154. Disponível em: http://cliopsyche.com.br/wp-content/uploads/ClioPsyche_Historas_psicologia_Brasil.pdf. Acesso em: 28 nov. 2015.
- ARANTES, M.; FALEIROS, E. Subsídios para uma história da assistência privada dirigida à infância no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño: Editora Universitária Santa Úrsula; Amais Livraria e Editora, 1995.
- ÁRIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARPINI, D. M. **Violência e exclusão**: adolescência em grupos populares. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- ASSIS, S. G. de; FARIAS, L. O. P. (Orgs.). **Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviços de acolhimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

ATHAYDE, S. C. R. A infância e a juventude: suas concepções e formas de proteção na sociedade. In: ALMEIDA, B. de L. F. de. et al. (Orgs.). **Realidade dos abrigos para crianças e adolescentes de João Pessoa/PB: desafios e perspectivas**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2007, p. 25-51.

BAPTISTA, M. V. (coord.) **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação**. São Paulo: Instituto Camargo Correia (Coletânea Abrigar), 2006.

BARBOSA, M. A. R. Memória, verdade e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 157-168.

BARISON, M. S. Disciplina ou cidadania? O Estatuto da Criança e do Adolescente e as representações de agentes sociais de um abrigo. **O Social em Questão**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Serviço Social, v. 2, n. 2, 1997, p. 107-117.

BARREIRO, G. S. de S.; FARIA, G. N. de; SANOS, R. N. V. Educação em Direitos Humanos: uma tarefa possível e necessária. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, 2011, p. 58-77.

BARROS, R. Em busca de um projeto de vida. In: BAPTISTA, M. V. (coord.) **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação**. São Paulo: Instituto Camargo Correia (Coletânea Abrigar), 2006, p. 99-100.

BEGHIN, N.; PELIANO, A. M. T. M. O voluntariado nos abrigos: uma profissão de fé. In: SILVA, E. R. A. (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004, p. 246-286.

BITTAR, E. C. B. A crítica da razão e a educação para o não-retorno: memória, barbárie e civilização. In: RODINO, A. M. et al. (Orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2014, p. 225-234.

BOBBIO, N. **O tempo da memória: de senectude e outros escritos autobiográficos**. 9 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDAO, E. R.; HEILBORN, M. L. Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, 2006, p. 1421-1430.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. **Carta de Constituição de Estratégias da Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/carta-de-constituicao-de-estrategias>>. Acesso em: 19 mai. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. 2012. Disponível em: <https://escoladeconselhos.faccat.br/sites/default/files/diretrizes_nedh.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2014.

_____. DOU. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais para Serviços da Proteção Social Especial em Alta Complexidade. **Diário Oficial da União**. 2009. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/tipificacao-nacional-de-servicos-socioassistenciais/tipificacao-nacional-de-servicos-socioassistenciais>>. Acesso em: 09 mai. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Senado Federal. Brasília: 1996.

_____. Lei nº 12.010. 2009. **Nova Lei nacional de Adoção**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm>. Acesso 14 de abr. de 2016.

_____. **Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)**. Brasília: Senado Federal, 1993.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH**. Brasília: SEDH-MEC/MJ/UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País. Conselho Nacional do Ministério Público. **Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/Res_71_VOLUME_1_WEB_.PDF>. Acesso em: 19 mai. 2014.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social - CONANDA/CNAS. **Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília: 2008.

_____. **Norma Operacional Básica – NOB/SUAS**: construindo as bases para a implantação do sistema único de assistência social. Brasília: Senado Federal, 2005.

_____. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS - NOB-RH/SUAS – NOB/SUAS**. Brasília: Senado Federal, 2006. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:178dJE1kkcJ:www.assistenciasocial.al.gov.br/sala-de-imprensa/arquivos/NOB-RH.pdf+&cd=2&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 04 mai. 2016.

_____. **Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes.** Brasília: 2009. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/orientacoes-tecnicas.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

_____. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária** - Resolução conjunta CONANDA / CNAS nº 01/2006, 2006. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e.pdf>>. Acesso em 21 de Nov. 2015.

_____. **Política nacional de Assistência Social – PNAS.** Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BOWLBY, J. (1907) **Apego e perda: apego**, v.1, 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. (1907) **Apego e perda: separação: angústia e raiva**, v. 2, 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BULHÕES, R. R. R. Criação e Trajetória do Conselho Tutelar no Brasil. **Lex Humana**, n 1, 2010, p. 109-131.

BURKE, P. **A Escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 399-412.

_____. Educação e Direitos Humanos, currículo e estratégias pedagógicas. In: ZENAIDE, M. N. T. (et al.) **Direitos Humanos: capacitação de educadores.** João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFPB, 2008.

CANINI, R. **A convivência familiar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional: limites e desafios da atuação do/a assistente social.** Dissertação de Mestrado/CCSA/UFPB: João Pessoa, 2013.

CAPELATTO, I. R. **Educação com afetividade.** Coleção jovem voluntário, escola solidária. Editora fundação Educar, 2000.

CARBONARI, P. C. Por que educação em direitos humanos? Bases para a ação político pedagógica. In: RODINO, A. M. et al. (Orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina.** João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2014, p. 165-180.

_____. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 169-186.

CARVALHO, B. A. C.; OLIVEIRA, P. A. A importância do trabalho voluntário como auxiliar na educação de crianças abrigados. **Olhares & Trilhas.** Uberlândia, ano 8, n. 8, 2007, p. 21-26.

CARVALHO, M. E. G. et al. Educar em Direitos Humanos: uma proposta pedagógica para a formação do sujeito de direitos da EJA. In: MEDEIROS, L. G.; QUEIROGA, M. do S. N.; CARVALHO, M. E. G. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: Interfaces**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2012, p. 113-120.

CARVALHO, M. E. G. et al. Educar para a compreensão dos direitos humanos. In: MACEDO, G; CARVALHO, M. E. G. (Orgs.). **Educação escolar do campo e direitos humanos**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010, p. 91-108.

CARVALHO, M. E. G.; BARBOSA, M. das G. da C.; SANTOS, L. M. T. dos. Memórias da ditadura militar: o movimento brasileiro de alfabetização – MOBREAL – como referência (1967-1985). In: DANTAS, E.; NUNES, P. G. A.; SILVA, R. F. de C. e. **Golpe civil-militar e ditadura na Paraíba: história, memória e construção da cidadania**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2014, p.173-201.

CARVALHO, M. E. G.; ESTÊVÃO, C. A. V. Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, jul./set. 2013, p. 405-432.

CARVALHO NETO, J. B. de. Da horda à família socioafetiva brasileira: um olhar sobre a evolução histórica das formações familiares. In: CARVALHO, M. E. G. (Org.). **História, Educação e Direitos Humanos**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2011, p.37-62.

COLABORADOR 1. **Entrevista sobre as memórias de jovens egressos sobre vivências em unidades de acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioria e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos**. João Pessoa/PB, 2016.

COLABORADORA 2. **Entrevista sobre as memórias de jovens egressos sobre vivências em unidades de acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioria e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos**. João Pessoa/PB, 2016.

COLABORADORA 3. **Entrevista sobre as memórias de jovens egressos sobre vivências em unidades de acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioria e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos**. João Pessoa/PB, 2016.

COLABORADOR 4. **Entrevista sobre as memórias de jovens egressos sobre vivências em unidades de acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioria e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos**. João Pessoa/PB, 2016.

COLABORADORA 5. **Entrevista sobre as memórias de jovens egressos sobre vivências em unidades de acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioria e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos**. João Pessoa/PB, 2016.

COLABORADOR 6. **Entrevista sobre as memórias de jovens egressos sobre vivências em unidades de acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por**

maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos. João Pessoa/PB, 2016.

COLABORADORA 7. **Entrevista sobre as memórias de jovens egressos sobre vivências em unidades de acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos.** João Pessoa/PB, 2016.

COLABORADOR 8. **Entrevista sobre as memórias de jovens egressos sobre vivências em unidades de acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos.** João Pessoa/PB, 2016.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos.** São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. Fundamentos dos Direitos Humanos. In: MARCÍLIO, M. L.; PUSSOLI, L. (Orgs.). **Cultura dos Direitos Humanos.** São Paulo: LTr, 1998, p. 53-74.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011: **Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País.** Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013. Disponível em:

<http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/Res_71_VOLUME_1_WEB_PDF>. Acesso em: 20 de mai. 2015.

CORTEZ, P. B. Práticas educativas em espaço não escolar. **Janus**, Lorena, n.17, 2013, p. 119-123. Disponível em:

<<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/925/708>>. Acesso em: 16 de mai. 2016.

COSTA, B. L. D. As mudanças na agenda das políticas sociais no Brasil e os desafios da inovação: o caso das políticas de assistência social à infância e adolescência. In: CARVALHO, A. et al. (Orgs). 2 reimpressão. **Políticas Públicas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, Proex, 2008, p. 27-57.

COSTA, M. V. Sou repetente, e agora? Quando a diferença é déficit. In: SCHMIDT, S. (Org.). DP&A. **A educação em tempos de globalização.** Rio de Janeiro, 2001, p. 25-290.

COSTA, N. R. A. de. **As perspectivas educacionais como instrumento da proteção integral no combate à violência contra a criança e o adolescente.** João Pessoa: UFPB/CCJ, 2010.

CRUZ, L.; GUARESCHI, N. M. de F. A trajetória das políticas públicas direcionadas à infância: paralelos com o presente. **Mnemosine**, v. 4, n. 1, 2008, p.28-52.

CRUZ, L.; HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. de F. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. **Psicologia e Sociedade**, v. 17, n. 3, 2005, p.42-49.

DALBEM, J. X.; DELL`AGLIO, D. D. Apego em adolescentes institucionalizadas: processos de resiliência na formação de novos vínculos. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 39, n. 1, 2008, p. 33 – 40.

DELGADO, L. de A. N. **História oral – memória, tempo, identidades**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6ª Ed. Brasília: MEC, 2001.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 441-456.

DORNELLES, J. R. W. A dimensão política da memória na luta pelos direitos humanos. In: TOSI, G.; FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T. (Orgs.). **A formação em direitos humanos na educação no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2014, p. 211-220.

ELAGE, B. (coord.). **História de vida: identidade e proteção. A história de Martim e seus irmãos**. 1 ed. São Paulo: Associação Fazendo Minha História: NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

FALEIROS, V. de P. **Políticas para a infância e adolescência e desenvolvimento**. In: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA: Políticas Sociais - Acompanhamento e Análise, 2005, p. 171-177. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/ENSAIO1_Vicente11.pdf>. Acesso em: 19 de Nov. 2015.

_____. **Estratégias em serviço social**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIA, S. M. A. M. et al. As narrativas de adolescentes institucionalizados: percepções em torno das vivências de institucionalização. In: **Congresso Internacional em Estudos da Criança**, I, Braga, Portugal, 02-04 Fevereiro, 2008 - Atas eletrônicas do Congresso Internacional em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 2008. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pItNZVlbKU8J:repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/12930+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 12 Fev. 2015.

FARIAS, C. C. de. A família da pós-modernidade: em busca da dignidade perdida da pessoa humana. **Revista de Direito Privado**, vol. 19, 2004, p. 56 – 68.

FERREIRA, L de F. G. Memória e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p.135-155.

FERRONATO, V. F. O. A Importância da Família na Formação Social do Adolescente. **Rev. Educ.**, v.18, n. 24, 2015, p.3-9.

FICO, C. História que temos vivido. In: VARELLA, F. et al. (Orgs.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 67-98.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANÇOIS, E. A fecundidade da História Oral. In: FERREIRA, M. de M.; AMARO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Vargas, 1998, p. 3-13.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, S. M. de. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. 2 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FURTADO, A. G. **Proteção social e o direito à convivência familiar de crianças e adolescentes em acolhimento em João Pessoa/PB**. João Pessoa: UFPB/PPGSS, 2013.

GAGNEBIN, J. M. Memória, história e testemunho. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. (Orgs.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004, p. 83-92.

GARCIA, M. A. **Constituição histórica dos direitos da criança e do adolescente: do abrigo ao acolhimento institucional**. Florianópolis: UFSC, 2009.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995, p. 57-63.

GONÇALVES, R. de C.; LISBOA, T. K. Sobre o método da História Oral em sua modalidade trajetórias de vida. Florianópolis: **Rev. Katál.**, v. 10, n. esp., 2007, p. 83-92.

GRACIANI, M. S. S. Intersetorialidade: desafios e perspectivas do trabalho em rede de proteção social. In: GUERRA, A. M. A. et al. (Orgs.). **Construindo política com a juventude PRONASCI/Projeto**. São Paulo: Ed. NTC – PUC/SP, 2001a, p. 111-122.

GRACIANI, M. S. S. Protagonismo juvenil: participação da juventude nos espaços de construção da cidadania em territórios vulneráveis. In: GUERRA, A. M. A. et al. (Orgs.). **Construindo política com a juventude PRONASCI/Projeto**. São Paulo: Ed. NTC – PUC/SP, 2001b, p. 155-167.

GUARÁ, I. M. F. R. **Abriço: comunidade de acolhida e socioeducação**. (Coletânea Abrigar). São Paulo: Instituto Camargo Correa, 2006.

GULASSA, M. L. C. (Coord.). **Imaginar para encontrar a realidade:** reflexões e propostas para trabalho com jovens nos abrigos. 1. ed. São Paulo: Associação Fazendo História - NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010a.

_____. **Novos rumos do acolhimento institucional.** São Paulo: Associação Fazendo História - NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010b.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos extremos:** o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HONORATO, A. A. S. **O significado do momento da saída de adolescentes de instituição de acolhimento ao completarem a maioridade civil:** e agora?. São Paulo: PUC, 2011.

HONORATO, A. A. S.; LAPA, J. **O significado do momento da saída de adolescentes de instituição de acolhimento ao completarem a maioridade civil:** e agora?. V Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2011. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:USU1wiGVf90J:www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DA_SEGURIDADE_SOCIAL/O_SIGNIFICADO_DO_MOMENTO_DA_SAIDA_DE_ADOLESCENTES.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 04 Jan. 2015.

IGLESIAS, M. Memoria y políticas culturales. In: ERAZO, X.; RAMÍREZ, G.; SCANTLEBURY, M. (Ed.). **Derechos Humanos, pedagogía de la memoria y políticas culturales.** 1 ed. Santiado: LOM Ediciones, 2011, p.107-116.

IZAR, J. G. **A práxis pedagógica em abrigos.** São Paulo: USP, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082011-161330/en.php>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

IZAR, J. G. O projeto pedagógico em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes. **Congr. Intern. Pedagogia Social,** 2012. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fwPYKwFmqpsJ:www.proceedings.scielo.br/scielo.php%3Fpid%3DMSC0000000092012000100041%26script%3Dsci_arttext+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 mai. 2016.

JANCZURA, R. **Abrigos e políticas públicas:** as contradições na efetivação dos direitos da criança e do adolescente. Porto Alegre: USP, 2008.

_____. Abrigos para adolescentes: lugar social de proteção e construção de sujeitos? **Revista Virtual Textos e Contextos,** n. 4, 2005, p. 1-19.

KHOURY, Y. A.; HUGS, H. Grupo de memória popular. Memória popular: teoria, política, método. In: FENELON, D. R. et al. (Orgs.). **Muitas memórias, outras histórias.** São Paulo: Olho D'água, 2004, p. 116-138.

LE GOFF, J. **História e memória.** 5 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LEITE, J. A. C. **Família e proteção social nas instituições de acolhimento de crianças e adolescentes em João Pessoa/PB**. João Pessoa: UFPB/CCHLA, 2011.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação: alertando para as fontes. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR, 2004.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa na História Oral contemporânea. In: FERREIRA, M. de M.; AMARO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Vargas, 1998.

MAIA, L. M. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 85-102.

MARICONDI, M. A. (Coord.). **Falando de abrigo: cinco anos de experiência do projeto Casas de Convivência**. São Paulo: Febem, 1997.

MARRE, J. L. História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, UFRGS, v.3. n.3, 1991, p. 89-141.

MARTINEZ, A. L M. **Adolescentes no momento de saída do abrigo: um olhar sobre os sentidos construídos**. Ribeirão Preto: USP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 2006.

MARTINEZ, A. L M.; SOARES-SILVA, A. P. O momento da saída do abrigo por causa da maioridade: a voz dos adolescentes. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2008, p. 113-132.

MARTINS, C. B. G.; JORGE, M. H. P. M. Desfecho dos casos de violência contra crianças e adolescentes no poder judiciário. **Acta Paul Enferm**, v. 22, n. 6, p. 800-807, 2009. Disponível em: <<http://www2.unifesp.br/acta/pdf/v22/n6/v22n6a12.pdf>>. Acesso em: 16 de mai. 2016.

MATOS, J. S.; SENNA, S. K. de. História Oral como fonte: problemas e métodos. Rio Grande: **Historiae**, v. 2, n. 1, 2011, p. 95-108.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. (Orgs.). **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDONÇA, M. H. M. O desafio da política de atendimento à infância e à adolescência na construção das políticas equitativas. Rio de Janeiro: **Cad. Saúde Pública**, 18 (suplemento), 2002, p. 113-120.

MILNITSKY-SAPIRO, C.; OLIVEIRA, A. P. G. Políticas públicas para adolescentes em vulnerabilidade social: abrigo e provisoriedade. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4,

2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932007001200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 mai. 2014.

MIRANDA, I. V. Entre papéis e oralidade: considerações sobre a relação Memória e História. In: FIALHO, L. M. F. et al. (Orgs.). **Pelos fios da memória**. Fortaleza: Edições UFC, 2014, p. 19-31.

MONTEIRO, R. A. de P.; CASTRO, L. R. de. A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. **Psicologia Política**, v.8, n.16, 2008, p. 271-284.

MORALES, Á. E.; SCHRAMM, F. R. A moralidade do abuso sexual intrafamiliar em menores. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 7, n. 2, p. 265-273, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v7n2/10246.pdf>>. Acesso em: 16 de mai.2016.

MOREIRA, I. M. **Acolhimento institucional e qualificação profissional**: implicações da medida protetiva na vida do jovem egresso. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, 2013.

NASCIMENTO, M. L. do et al. Descompasso entre a lei e o cotidiano nos abrigos: percursos do ECA. **Aletheia** 31, 2010, p. 16-25.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – pesquisas, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996, p. 1-5. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

NEVES, M. E. R.; MACHADO, M. A. S.; SILVA, T. V. da. O perfil das crianças e dos adolescentes abrigados em JP/PB In: ALMEIDA, B. de L. F. de et al. (Orgs.). **Realidade dos abrigos para crianças e adolescentes de JP/PB**: desafios e perspectivas. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2007, p. 148-175.

NEVES, M. E. R.; RAMOS, D. A. X.; SILVA, J. dos S. As ações desenvolvidas nos abrigos de João Pessoa/PB: atividades e resultados. In: ALMEIDA, B. de L. F. de et al. (Orgs.). **Realidade dos abrigos para crianças e adolescentes de JP/PB**: desafios e perspectivas. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2007, p. 176-209.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. São Paulo: **Projeto História**, v. 10, 1993, p. 7-28.

OLIVEIRA, A. G. de. As contribuições da história oral para a compreensão da formação dos professores de geografia na atualidade. In: MACHADO, C. J. dos S. (Orgs.). **Do silêncio à voz**: pesquisas em história oral e memória. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2008, p. 195-208.

OLIVEIRA, C. C. de. **Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes: articulações em redes na cidade de João Pessoa/PB**. João Pessoa: UFPB/CCHLA, 2014.

OLIVEIRA, R. de C. A história começa a ser revelada: panorama atual do abrigamento no Brasil. In: GULASSA, M. L. C. R. (Coord.). **Imaginar para encontrar a realidade**: reflexões e propostas para trabalho com jovens nos abrigos. 1. ed. São Paulo: Associação

Fazendo História: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010, p. 39-48.

OLIVEIRA, V. A. de. **Memória de mulheres dos movimentos sociais da Zona Leste de São Paulo: história de resistência.** São Paulo: USP, 2007.

ONU. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). **Direitos Humanos: documentos internacionais.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 2006.

PARKES, C.M. **Amor e perda: as raízes do luto e suas complicações.** São Paulo: Summus, 2009.

PEQUENO, M. Sujeito, autonomia e moral. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 186-208.

PEREIRA, L. C. O.; ALBERTO, M. de F. P. “**Você não serve para ser mãe!**” Estudo dos motivos dos acolhimentos institucionais de crianças e adolescentes. João Pessoa: 1º Encontro Internacional de Estudos Foucaultianos: Governamentalidade e Segurança, 2014. Disponível em:

<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ad8DRA7i41wJ:www.cchla.ufpb.br/ocs-2.3.6/index.php/estudosfoucaultianos/estudosfoucaultianos/paper/download/30/34+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 06 mai. 2016.

PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas Sociais de Atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, 2010, p. 649-673.

PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIPER, I. Procesos de memória colectiva en la postdictadura chilena. In: ERAZO, X.; RAMÍREZ, G.; SCANTLEBURY, M. (Ed.). **Derechos Humanos, pedagogía de la memoria y políticas culturales.** 1 ed. Santiago: LOM Ediciones, 2011, p. 73-89.

PLANO ESTADUAL DE PROMOÇÃO, PROTEÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA. Paraíba: 2013.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. Rio de Janeiro: **Estudos Históricos**, v.2, n.3, 1989.

_____. Memória e Identidade Social. Rio de Janeiro: **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PRADA, C. G.; WILLIAMS, L. C. de A. Efeitos de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 9, n. 1, 2007, p. 63-80.

PROGRAMA MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. UNESCO, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2014.

REIS, C. de; GUARESCHI, N. M. de F. Nas teias da “rede de proteção”: internação compulsória de crianças e adolescentes e a judicialização da vida. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, 2016, p. 94-101. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1143/1272>>. Acesso em: 09 mai. 2016.

RIFIOTIS, T. Direitos humanos: Sujeito de direitos e direitos de sujeitos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 231-244.

RIZZINI, I. **O elogio do científico: a construção do menor na prática Jurídica**: In: RIZZINI, I. **A criança no Brasil hoje**. Rio de Janeiro: Univ. Santa Úrsula, 1993.

RIZZINI, I.; NAIFF, L.; BAPTISTA, R. (Coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF/ CIESPI; Rio de Janeiro: PUC, 2006.

ROCHA, A. C. **Instituição de acolhimento e a maioridade civil**. Curitiba: Instituto Tecnológico e Educacional (ITECNE), 2011.

ROMANELLI, B. M. B. **O que é feito dos jovens? Dimensões psicossociais e educativas no processo de acolhimento institucional**. Curitiba: UFPR, 2013.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998, p. 93-101.

ROVAI, M. G. de O. O direito à memória: a História Oral de mulheres que lutaram contra a ditadura militar (1964-84). Florianópolis: **Revista Tempo e Argumento**, v. 5, n. 10, 2013, p. 1008-132.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 75-84.

SANTOS, M. F. Com a palavra o adolescente: resignificando trajetórias de risco num espaço de fronteiras. Uma experiência em educação para a saúde. Feira de Santana: **Sitientibus**, n. 25, 2001, p. 9-28.

SCHMIDT, S. Inclusão ou exclusão? In: SCHMIDT, S. (Org.). DP&A. **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro, 2001, p. 31-40.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, E. R. A. da. (Coord.). **Os abrigos para crianças e adolescentes e o direitos à convivência familiar e comunitária**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5481&catid=300>. Acesso em: 19 de Nov. 2015.

SILVA, E. R. A. da; MELLO, S. G. de. Um retrato dos abrigos para crianças e adolescentes da Rede SAC: características institucionais, forma de organização e serviços ofertados. In: SILVA, E. R. A. da (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: 2004, p.71-90. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/capit3.pdf>> Acesso em: 02. Jul. 2016.

SILVA, M. E. S da. **Acolhimento institucional: a maioria e o desligamento**. Natal: UFRN, 2010.

SILVA, V. P.; BARROS, D. D. Método História Oral de vida. São Paulo: **Rev. Ter. Ocup. Univ.**, v. 21, n. 1, 2010, p. 68-73.

SILVEIRA, R. M. G. Educação em direitos humanos e currículo. In: FLORES, E. C.; FERREIRA, L. de F. G.; MELO, V. de L. B. e. (Orgs.). **Educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 77-92.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2006, p. 71-80. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 Mai 2016.

SOUZA NETO, J. C. de. **Crianças e adolescentes abandonados: estratégias de sobrevivência**. 2 ed. São Paulo: Arte Impressa, 2002.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

THOMPSON, P. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TINOCO, V. **O luto de crianças institucionalizadas em casas abrigo**. In: MAZORRA, L. e TINOCO, V. (orgs) **Luto na infância: intervenções psicológicas em diversos contextos**. Campinas: Livro Pleno, 2005.

TREBITSCH, M. A função epistemológica e ideológica da História Oral no discurso da história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. de M. (Org.). **História Oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim Ed. Ltda, 1994, p. 19-43.

UZIEL, A. P.; BERZINS, F. A. J. Adolescências, autonomia e direitos sexuais: fragmentos de histórias de meninas abrigadas. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, 2012, p. 105 – 115.

VÁZQUEZ, D.; DELAPLACE, D. Políticas Públicas na perspectiva de Direitos Humanos: um campo em construção. **Revista SUR**, v. 8, n. 14, 2011, p. 35-65.

VIDIGAL, C. et al. (Org.) **Esta é nossa história**. Instituto Fazendo História. São Paulo: Alaúde Editorial, 2013.

VIEIRA, P. C. S. da R. **Condições sociais do adolescente em processo de desligamento em instituições de acolhimento.** Brasília: UnB, 2011.

VILANOVA, M. Pensar a subjetividade – estatísticas e fontes orais. In: FERREIRA, M. de M. (Org.). **História Oral e multidisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Diadorim Ed. Ltda, 1994, p. 45-73.

VIOLA, S. E. A. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p.119-134.

ZENAIDE, M. de N. T. A linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: RODINO, A. M. et al. (Orgs.). **Cultura e Educação em direitos humanos na América Latina.** João Pessoa: Ed. Da UFPB, 2014, p.29-60.

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre Memórias de Jovens Egressos das Unidades de Acolhimento Institucional de João Pessoa: um olhar sobre as práticas educativas e a construção do sujeito de direitos e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Noêmia Soares Barbosa Leal, aluna do Curso de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

O objetivo do estudo é reconstituir as memórias das vivências de jovens egressos das Unidades de Acolhimento Institucional de João Pessoa/PB, analisando a leitura que fazem da preparação para o desligamento por maioria e a formação de sujeitos de direitos nas unidades de acolhimento.

A finalidade deste trabalho é colaborar para os estudos sobre infância e juventude, valorizando as contribuições que os próprios jovens podem oferecer a partir da experiência de viver em unidades de acolhimento, cooperando também para que os dados encontrados auxiliem na qualificação dos profissionais que atuam nesse contexto e norteie as necessárias reformulações na política pública do acolhimento institucional.

Ao possibilitar aos jovens egressos o exercício do direito de falar e de revisitar suas memórias, o estudo pretende contribuir para que este se aproprie de sua própria história, reconhecendo o valor que a mesma tem, uma vez que poderá narrar para além de sua posição de vítima, retratando também sobre como se deu sua inserção na sociedade e que escolhas fez na condução de sua própria vida.

Solicitamos a sua colaboração para participar desta entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área dos Direitos Humanos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, _____ de _____ de 201__.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora:

Noêmia Soares Barbosa Leal

Telefone: (83) 0-8826-5317.

E-mail: noemia.barbosa@hotmail.com

Endereço (Setor de Trabalho):

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – CCHLA / UPFB.
Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos – NCDH. Campus Universitário. Central de Aulas – Bloco
B. Fone (83) 3216-7468. Email: ppgdh.ufpb@gmail.com. Bairro: Castelo Branco – João Pessoa PB –
CEP 58.059-900.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UPFB – Cidade Universitária / Campus I

Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE B: Carta de Cessão Sobre Depoimentos Oraís**CARTA DE CESSÃO SOBRE DEPOIMENTOS ORAIS**

Eu, _____, inscrito(a) no CPF sob o nº _____, residente e domiciliado em _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada em _____ para a Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na pessoa da pesquisadora Noêmia Soares Barbosa Leal, sob a responsabilidade da Professora Maria Elizete Guimarães Carvalho, brasileira, casada, com CPF _____ a ser usada com (ou sem) os limites relacionados abaixo.

- 1) De partes (citar as partes que não podem ser ouvidas, indicando inclusive se devem ser apagadas da cópia original ou apenas das colocadas a público ());
- 2) De prazos (citando se há limitação de tempo para sua liberação ());
- 3) De pessoas ou grupo que não devem ter acesso à fita ().

Caso não tenham sido especificados limites, fica autorizado o uso integral, sem restrições de prazo e citações, desde a presente data, ficando, pois, a Universidade Federal da Paraíba com a totalidade dos direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

João Pessoa, ____ de _____ de 201__.

COLABORADOR

APÊNDICE C: Roteiro de entrevista**MEMÓRIAS DE JOVENS EGRESSOS DAS UNIDADES DE ACOLHIMENTO
INSTITUCIONAL DE JOÃO PESSOA: um olhar sobre as práticas educativas e a
construção do sujeito de direitos****ROTEIRO DE ENTREVISTA****1) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

- Idade
- Data e motivo do Acolhimento
- Data do Desligamento

2) QUESTÕES NORTEADORAS:

- 2.1 Quais as lembranças sobre o período em que viveu no acolhimento institucional?
- 2.2 Qual era a visão que você tinha sobre si mesmo ao chegar no abrigo?
- 2.3 Qual a visão sobre si mesmo após o desligamento?
- 2.4 O que você recorda sobre as atividades do dia-a-dia no abrigo?
- 2.5 As decisões tomadas no cotidiano do abrigo e em relação a sua própria vida, levavam em consideração sua opinião e escolhas?
- 2.6 Com a proximidade da maioridade civil, quais as suas recordações e entendimento sobre como a equipe do abrigo lidou com isso?
- 2.7 Quais as memórias sobre os fatos que antecederam seu desligamento?
- 2.8 O que representou para você, o desligamento por maioridade?
- 2.9 O período no acolhimento institucional ofereceu alguma contribuição para sua vida fora do abrigo?
- 2.10 Quais as maiores dificuldades enfrentadas com/após o desligamento?
- 2.10 Com base nas suas lembranças, o modo de funcionamento do abrigo em que esteve acolhido deveria ter alguma mudança?

3 INDICAR PESSOAS A SEREM ENTREVISTADAS.

APÊNDICE D: Aceite Institucional da 1ª Vara da Infância e Juventude

0001789-63.2015.815.2014



Recobi em: 04/07/15

Ad. Noêmia

Luiz Carlos

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Senhor Juiz de direito da 1ª Vara da Infância e Juventude,

Disponível em 04.9.2015

O presente projeto de pesquisa será desenvolvido pela pesquisadora **Noêmia Soares Barbosa Leal**, aluna do Programa de Pós-Graduação de Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA e ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da profa. Dra. Maria Elizete Guimarães Carvalho.

A pesquisa tem por tema “**Memórias de Jovens Egressos das Unidades de Acolhimento Institucional de João Pessoa: Um Olhar sobre as Práticas Educativas e a Construção do Sujeito de Direitos**”, cujo objetivo principal é reconstituir as memórias das vivências de jovens egressos das Unidades de Acolhimento Institucional de João Pessoa/PB, analisando a leitura que fazem da preparação para o desligamento por maioridade e a formação de sujeitos de direitos nas unidades de acolhimento.

A fim de alcançar os objetivos elencados, a pesquisadora irá realizar entrevistas com jovens egressos das Unidades de Acolhimento de João Pessoa/PB, que foram desligados por terem atingido a maioridade, entre os anos de 2010 e 2015, e, portanto, hoje com idade entre 18 e 23 anos. O recorte temporal irá contemplar os jovens desligados a partir da implantação de Guias de Acolhimento e Desligamento emitidas pelo site do Conselho Nacional de Justiça, tendo em vista que a partir desse sistema, o fluxo, formalização e controle da entrada e saída de crianças e adolescentes do abrigo se tornaram possíveis de controle pela equipe do juizado da infância.

Como parte das fontes escritas documentais, a pesquisadora pretende analisar os processos de medidas protetivas de acolhimento institucional que ficam arquivados nos cartórios na 1ª Vara da Infância e Juventude de João Pessoa/PB, restritos aos processos que mantêm arquivadas informações sobre os jovens desligados por maioridade anteriormente entrevistados pela pesquisadora. Nestes se buscará analisar registros sobre o motivo de acolhimento, o trabalho desenvolvido pelas unidades durante a permanência do adolescente acolhido, os encaminhamentos dados na ocasião do desligamento e o acompanhamento realizado nos primeiros seis meses do pós acolhimento.

*Admission Luiz Carlos Pele
por 04.09.2015
e Juiz de Direito*

A pesquisa documental constitui uma rica fonte de dados, uma vez que se configura como "o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares" (GODOY, 1995, p. 21). Assim, a pesquisa documental pode somar e revelar contradições e visões diferentes no discurso registrado pelos profissionais da 1ª Vara da Infância e Juventude e dos abrigos, quando comparadas às narrativas dos jovens egressos, enriquecendo, portanto, a discussão neste estudo.

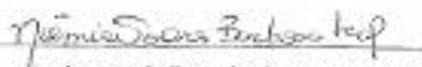
A finalidade deste trabalho é colaborar para os estudos sobre infância e juventude, valorizando as contribuições que os próprios jovens podem oferecer a partir da experiência de viver em unidades de acolhimento, cooperando também para que os dados encontrados auxiliem na qualificação dos profissionais que atuam nesse contexto e norteie as necessárias reformulações na política pública do acolhimento institucional.

A pesquisadora se compromete formalmente, junto ao este juizado e ao Comitê de Ética em Pesquisa no qual este projeto de pesquisa tramita em avaliação, a resguardar o cumprimento de todos os aspectos éticos revistos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que versa sobre pesquisas envolvendo seres humanos.

Diante do exposto, a pesquisadora responsável requer a apreciação de Vossa Excelência sobre o estudo proposto e caso autorize a consulta aos processos de medidas protetivas dos jovens egressos anteriormente entrevistados pela pesquisadora, solicita que assine a Carta de Aceite Institucional, que segue anexa no projeto de pesquisa.

João Pessoa, 03 de Setembro de 2015.

Atenciosamente,


Assinatura do Pesquisador Responsável

ACEITE INSTITUCIONAL

O Sr. Adelino Lacer Correia Porto Juiz de Direito da 1ª Vara da Infância e Juventude do Ceará, juiz titular da 1ª Vara da Infância e Juventude de João Pessoa, está de acordo com a realização da pesquisa MEMÓRIAS DE JOVENS EGRESSOS DAS UNIDADES DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE JOÃO PESSOA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO DE DIREITOS, de responsabilidade da pesquisadora NOÊMIA SOARES BARBOSA LEAL, aluna do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS no Departamento do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA - Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), realizado sob orientação da profa. DRA MARIA ELIZETE GUIMARÃES CARVALHO.

O projeto de pesquisa está em fase de análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa-CEP da Universidade Federal da Paraíba e a pesquisadora se compromete a protocolar a carta de aprovação do CEP juntamente ao processo de abertura deste pedido.

O estudo envolve a ANÁLISE DE PROCESSOS DE MEDIDA PROTETIVA QUE CONSTEM GUILAS DE DESLIGAMENTO POR MOTIVO DE MAJORIDADE CIVIL NOS ANOS DE 2010 A 2015, REFERENTE AOS JOVENS EGRESSOS ANTERIORMENTE ENTREVISTADOS PELA PESQUISADORA, A PARTIR DA INDICAÇÃO DOS PARES. A pesquisa tem previsão a duração de 5 (CINCO) MESES, com previsão de início em SETEMBRO/2015 e término em JANEIRO/2016.

Eu, Adelino Lacer Correia Porto Juiz de Direito da 1ª Vara da Infância e Juventude do Ceará, juiz titular da 1ª Vara da Infância e Juventude de João Pessoa declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispendo de infra-estrutura necessária para a garantia de sua realização.

João Pessoa, 04 de Set. de 2015.

Adelino Lacer Correia Porto Juiz de Direito da 1ª Vara da Infância e Juventude do Ceará
Nome do(a) responsável pela instituição

Adelino Lacer Correia Porto Juiz de Direito da 1ª Vara da Infância e Juventude do Ceará
Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

APÊNDICE E: Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 8ª Reunião realizada no dia 24/09/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: “MEMÓRIAS DE JOVENS EGRESSOS DAS UNIDADES DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE JOÃO PESSOA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO DE DIREITOS”, da pesquisadora Noêmia Soares Barbosa Leal. Prot.: 0454/15. CAAE: 47766615.8.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Mécia do C. Lima
Rua SAPE 1117510
Secretaria de CEP-CCS-UFPE