

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

INGRID BAYS

**A EDUCAÇÃO SOCIAL E A AUTONOMIA DE ADOLESCENTES EM MEDIDA
PROTETIVA: UMA CONCEPÇÃO FREIREANA NO ACOLHIMENTO
INSTITUCIONAL**



CAXIAS DO SUL
2019

INGRID BAYS

**A EDUCAÇÃO SOCIAL E A AUTONOMIA DE ADOLESCENTES EM MEDIDA
PROTETIVA: UMA CONCEPÇÃO FREIREANA NO ACOLHIMENTO
INSTITUCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Haddad

CAXIAS DO SUL

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B361e Bays, Ingrid

A educação social e a autonomia de adolescentes em medida
protetiva: uma concepção freireana no acolhimento institucional /
Ingrid Bays. – 2019.

150 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientação: Sergio Haddad.

1. Educação - Brasil - Aspectos sociais. 2. Adolescentes -
Assistência em instituições. 3. Assistência a menores. 4. Pedagogia -
Brasil - Aspectos sociais. 5. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Haddad,
Sergio, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.014.53

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

“A educação social e a autonomia de adolescentes em medida protetiva: uma concepção freireana no acolhimento institucional”

Ingrid Bays

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 17 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

Dr. Sérgio Haddad (presidente – UCS)

Dr. Délcio Antônio Agliardi (UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Dedico esta pesquisa às pessoas que acreditam. Que apesar de envoltas em um sistema cruel, sorriem e acreditam. Amanhã há de ser outro dia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, pela paciência e companheirismo das pessoas que fazem parte do meu cotidiano. Ao meu marido Henrique, pois compreendeu cada segundo de tantas aventuras acadêmicas e profissionais, estando presente e ressignificando nossa ideia de que amar é para os fortes. À minha mãe, Marilene, pelo cuidado, por me iniciar no mundo mágico da leitura e por nunca soltar a minha mão. Ao meu pai, Jairo, pelo incentivo e pelo gosto de viver. À minha irmã, Isadora, por ser a melhor parte de mim. Ao meu padrasto, Marcos, pelo acolhimento, por acreditar nos nossos sonhos. O apoio de vocês é meu alicerce. Ao meu orientador, prof. Sergio Haddad, pela atenção, compreensão e conhecimento compartilhado. Docentes do PPGEdu e colegas, sobretudo Alana, Eveline e Isadora, mulheres guerreiras e resistentes. À Marina, amiga-educadora, por todos debates e apoio na construção e execução da pesquisa, bem como às demais colegas. À Karen, pela amizade, pela compreensão e por aliviar tantos momentos de tensão.

Agradeço, sobretudo, pelas oportunidades. Viver é melhor que sonhar. Que às pessoas – imprescindivelmente às crianças e adolescentes –, assim como eu, tenham seus direitos garantidos, pois assim poderão realmente viver.

RESUMO

A história da infância e da adolescência institucionalizada no Brasil transita como objeto de estudo em diferentes contextos em razão de que há muito o que ser desmistificado, desmembrado e revisitado. Do período da Roda dos Expostos até hoje, perpassando pela doutrina da situação irregular até a doutrina da proteção integral, vigente a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990, mudanças ocorreram na forma de condução das instituições e na escolha de profissionais para atuarem com esse segmento da população, finalmente priorizando-se as pessoas da área social, notadamente que se envolvem com educação social e educação popular, a exemplo do município de Caxias do Sul/RS. Apesar disso, os quase trinta anos que se passaram desde o ECA não se desfizeram completamente dos resquícios de períodos autoritários e segregadores. A nível de contexto histórico, dedicou-se um capítulo para investigar os serviços de acolhimento no município de Caxias do Sul/RS, perpassando a COMAI e a FAS, por meio de informações contidas no Arquivo Público Municipal e em matérias de jornais que circulavam pela cidade e pela região na época, atravessando internatos e abrigos e, posteriormente, visualizando novas perspectivas de acolhimento. A partir desse contexto histórico, buscou-se, diante de pesquisa exploratória, por meio de levantamento de dados bibliográficos aliados aos caminhos etnográficos vivenciados em um serviço de acolhimento da cidade de Caxias do Sul/RS, identificar evidências da educação social na perspectiva freireana de autonomia de adolescentes que vivem na instituição, analisando-se o cotidiano tanto na perspectiva de adolescentes quanto na de profissionais da educação social. Visualiza-se que, apesar das (in)definições sobre o papel de profissional da educação social, a possibilidade de utilização da pedagogia social como estratégia e como epistemologia da esperança no território institucional é lutar pelas garantias de que adolescentes em medida protetiva recebam um atendimento digno, de pessoas com olhar crítico, ao mesmo tempo cuidadoso, afetivo e acolhedor e que auxiliem na construção de sua autonomia, superando barreiras institucionais.

Palavras-chave: Acolhimento Institucional. Adolescência. Adolescentes. Autonomia. Educação Social. Institucionalização. Paulo Freire. Pedagogia Social.

ABSTRACT

The history of institutionalized childhood and adolescence in Brazil transits as an object of study in different contexts because there is much to be demystified, dismembered and revisited. From the period of the Wheel of the Exposed to the present, going through the doctrine of the irregular situation until the doctrine of integral protection, in force in the Federal Constitution of 1988 and the Statute of the Child and Adolescent - ECA of 1990, changes occurred in the way of conducting the institutions and in the choice of professionals to work with this segment of the population, finally giving priority to people from the social area, notably those involved in social education and popular education, such as the city of Caxias do Sul/RS. In spite of this, the almost thirty years that have passed since ECA have not completely removed the remnants of authoritarian and segregating periods. In terms of historical context, a chapter was devoted to investigating the reception services in the municipality of Caxias do Sul/RS, going through COMAI and FAS, through information contained in the Municipal Public Archive and in newspaper articles that circulated in the city. city and region at the time, crossing boarding schools and shelters and, subsequently, visualizing new perspectives of reception. From this historical context, it was sought, in the face of exploratory research, through the collection of bibliographic data combined with the ethnographic paths experienced in a welcoming service in the city of Caxias do Sul / RS, to identify evidence of social education in the Freirean perspective of autonomy of adolescents living in the institution, analyzing daily life both from the perspective of adolescents and from social education professionals. It can be seen that, despite the (in) definitions about the role of a professional in social education, the possibility of using social pedagogy as a strategy and as an epistemology of hope in the institutional territory is to fight for the guarantees that adolescents in protective measures receive care worthy, of people with a critical eye, at the same time careful, affective and welcoming and who help in the construction of their autonomy, overcoming institutional barriers.

Keywords: Institutional Reception. Adolescence. Teens. Autonomy. Social Education. Institutionalization. Paulo Freire. Social Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMJEC	Associação dos Menores Jornaleiros e Engraxates da COMAI
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
COMAI	Comissão Municipal de Amparo à Infância
COMDICA	Conselho Municipal da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAS	Fundação de Assistência Social
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação do Bem-Estar do Menor
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MNMMR	Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua
MOCOVI	Movimento Contra a Violência
NEPAS	Núcleo de Educação Permanente em Assistência Social
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PIA	Plano Individual de Acolhimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAI	Serviço de Acolhimento Institucional
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SUAS	Sistema único de Assistência Social
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Situação dos “menores”	29
Figura 2 - "Menores" discutem a nova tabela da graxa	31
Figura 3 - Campanha da Fraternidade - 1987	34
Figura 4 - Crianças voltaram a pedir apoio na Lei Orgânica	37
Figura 5 - Crianças maiores pouco procuradas para adoção.....	40
Figura 6 - Escritas nos armários (1)	82
Figura 7 - Escritas nos armários (2)	83
Figura 8 - Decorações nas paredes do quarto das adolescentes	83
Figura 9 - Decorações nas paredes do quarto das adolescentes	84

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: CONSTITUINDO-SE PESQUISADORA	11
2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES: DO “MENOR” AO SUJEITO DE DIREITOS	20
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES: PROTEGER OU CONTROLAR?	21
2.2 SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS: ENTRE O PODER PÚBLICO E A FILANTROPIA.....	26
2.2.1 A COMAI e a questão do “menor”	26
2.2.2 Internatos e abrigos: Instituições de acolhimento no período da COMAI	38
2.3 PANORAMA NACIONAL DOS SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	46
2.3.3 Surgimento da FAS (Fundação de Assistência Social) e novas perspectivas de acolhimento no município	51
3 EDUCAÇÃO SOCIAL: UMA PEDAGOGIA CRÍTICA	57
3.1. SER EDUCADORA SOCIAL NO AMBIENTE INSTITUCIONALIZADO: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES.....	66
4 CAMINHOS ETNOGRÁFICOS: A VOZ QUE CONTA	73
4.1. DIÁRIO DE CAMPO: AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO	81
4.2. OS ENCONTROS E A PESQUISA ETNOGRÁFICA: AUTONOMIA PARA QUE(M)?	85
4.2.1 Contextualizando o abrigo e a rotina institucional.....	86
4.2.2 Primeiro encontro: apresentação e fortalecimento de vínculos.....	87
4.2.3 Segundo encontro: engajamento na atividade	94
4.2.4 Terceiro encontro: minha história, nossas histórias	95
4.2.5 Quarto encontro: tensão e desabafos	97
4.2.6 Quinto encontro: proteção e autonomia	103
4.2.7 Grupo Focal: escutando profissionais da educação social.....	109
5 AUTONOMIA, PAULO FREIRE E ABRIGOS: DIÁLOGO POSSÍVEL?	121
5.1 O FORTALECIMENTO DA AUTONOMIA NO ESPAÇO INSTITUCIONAL: TECENDO POSSIBILIDADES.....	121
5.2. A PERSPECTIVA FREIREANA DE AUTONOMIA.....	126

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
7 REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (ADOLESCENTES)	147
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (EDUCADORES(AS) SOCIAIS).....	148
APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE.....	149
APÊNDICE D - GRUPO FOCAL – FRASES DISPARADORAS.....	150

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: CONSTITUINDO-SE PESQUISADORA

O cotidiano, as pessoas, as histórias, os objetos, tudo isso me instiga. Não sei se é possível situar desde quando, porém, faz parte da minha constituição como pesquisadora. O início de minha infância se desenvolveu em uma cidade interiorana, cuja economia é baseada prioritariamente na agricultura e, mesmo residindo na área urbana do município, o clima no local entre as pessoas que lá habitam é aquele comum das pequenas comunidades.

Cresci assim, cercada pela natureza e pelos livros, que encantavam meus pais. No entanto, o primeiro contato significativo que tive vinculado à linha de pesquisa que hoje estou associada, veio de um senhor barbudo, que com seu chimarrão, animais de estimação e os chinelos de dedo, devorava a filosofia. Tendo frequentado poucos anos do ensino formal, me citava Nietzsche quando eu tinha menos de dez anos de idade, fazendo com que eu achasse que meu avô era maluco. Talvez muitos assim tenham achado. Na sua simplicidade, entretanto, era um “maluco beleza” autodidata, que além da teoria tinha uma consciência política que perdura por gerações. Tarde, mas em tempo, me dei conta do que ele queria me mostrar. Foi meu primeiro exemplo de como os espaços e os contextos populares ensinam os sujeitos, mesmo distantes da educação formal.

Nos anos 2000, com apenas sete anos de idade, vivenciei uma caminhada na política, quando meu pai se candidatou à prefeito e minha mãe à vereadora, com um projeto de governo pautado em ideais de esquerda, empenhado na construção de uma política municipal alinhada com perspectivas democráticas, igualitárias e humanistas, dentre elas “a criação de conselhos populares e orçamento participativo”, “educação e cultura de qualidade, transformadora e libertária”, conforme os materiais de campanha até hoje orgulhosamente mantidos nas recordações. Porém, como esperado, em um ambiente conservador como o que estávamos inseridos, a proposta não foi bem acolhida por quem morava em Chapada/RS, que se acostumaram com uma forma de governo exercida pelos mesmos detentores do poder até hoje.

Minha mãe sempre foi a minha grande professora, talvez auxiliada por sua formação no magistério, instigava a minha curiosidade epistemológica, fosse pelos livros que sempre leu para mim e que depois líamos juntas, fosse pelas atividades diferentes que sempre me proporcionou, mesmo frente às limitações que muitas vezes encontramos pelos caminhos árduos da vida.

Necessitando de um novo ambiente para aspirações profissionais e pessoais, minha família chega até Caxias do Sul/RS, onde meu genitor retoma seus estudos no curso de Direito, justamente na Universidade de Caxias do Sul. Em seus finais de semana de estudo, ao lado da minha irmã, o acompanhava às tardes descobrindo a biblioteca que tanto me fascinava, novamente imersa na minha curiosidade epistemológica, aquela incentivada pela minha mãe.

Aluna de escolas públicas (Província de Mendoza, Aquilino Zatti e, por fim, Imigrante), passei a perceber que diferente das conversas que permeavam a região que nasci, e na qual sempre mantive vínculo em razão de tantos familiares que lá permaneceram, em Caxias do Sul, por ser uma cidade universitária, as pessoas falavam muitos mais em frequentar o ensino superior, mesmo que como um sonho distante. A universidade estava a poucos passos de distância física das escolas em que realizei meu ensino básico.

Em razão da mudança de Chapada/RS, cidade onde cresci, para Caxias do Sul/RS e das diferenças gritantes existentes entre os dois municípios, tive uma penosa adaptação, fazendo com que o ingresso na escola desse “outro mundo” fosse assustadora e, ao mesmo tempo, trazendo memórias confortáveis, como do carinho e paciência da querida prof. Catarina, que soube lidar com a demanda de uma nova aluna chegando de outro contexto. Aliás, guardo com carinho as lembranças de todas as professoras que integraram a minha formação e que com tantos desafios e precariedades a serem enfrentadas, marcaram a minha trajetória e a de muitas outras e outros. Sempre me motivaram no meu fascínio pela leitura e pela escrita. Sempre fui grata por meu percurso na educação formal ter sido realizado na rede pública de ensino.

No segundo ano do ensino médio tive a oportunidade de ingressar no mercado formal de trabalho, exercendo um estágio na Caixa Econômica Federal, executando atividades junto à gerência geral. Apesar do trabalho burocratizado, também tive a oportunidade de atender ao público e, nesses contatos, conhecer realidades distantes da minha e fazer questionamentos sobre o tratamento diferenciado concedido às pessoas. Perdi a conta de quantas vezes sai frustrada, decepcionada e indignada, dada a diferenciação que era feita pelas mais diversas pessoas, em uma notável distinção entre o atendimento ao “povo” e à “elite”. Lá permaneci até o final do ensino médio, quando chegava a hora de realizar a inscrição no vestibular e eu, que sempre

fui uma aluna dedicada, sentia a pressão de uma decisão que eu não gostaria de tomar tão “cedo”, de forma tão impositiva.

Dividida entre a Psicologia e o Direito, fiz uma escolha que na verdade teve como critério inicial o fator financeiro, optando pelo Direito. Assim, em 2011, com dezessete anos e navegando em incertezas, iniciei o curso na Faculdade da Serra Gaúcha (FSG), conseguindo em seguida uma bolsa integral do PROUNI para a realização do mesmo. Diante do acesso a esse direito, pude me dedicar aos estudos nos turnos da manhã e da noite e estagiar pela tarde, no intuito de conhecer alguns órgãos públicos e os serviços por eles prestados. Fui estagiária na Prefeitura Municipal, exercendo atividades na Junta Militar e na Procuradoria Seccional Federal, acompanhando as procuradoras federais em diligências judiciais. Neste período me questionava muito sobre minha inserção no Direito e as atividades que eu exercia, pois era uma burocratização absurda e eu sentia falta do contato com as pessoas e de entender qual era, talvez, a função social que eu estava exercendo.

Surgiu, então, a oportunidade de estagiar no Fórum, junto ao gabinete do Juizado Especial Criminal. Acompanhava as audiências e fazia minutas de despachos. Ali minha sensibilidade social além de pulsar, gritava. Além disso, sempre que surgiam outros turnos disponíveis assistia audiências em outras Varas, ou tribunais do júri, pois a esfera criminal me instigava. Não nego que em um primeiro momento me solidarizei com a acusação. Só que imediatamente comecei a questionar algumas situações que eram postas, o perfil de quem estava sendo acusado, a inexistência da presunção de inocência na prática. E aqui me chamava a atenção o fato de muitos réus serem jovens, negros e pobres. Enquanto eu convivía com outros tantos jovens brancos e ricos que também cometiam delitos – normalmente os mesmos delitos – mas não conheciam os corredores penosos do fórum. E, se por algum motivo conhecessem, estavam sempre amparados por pessoas conceituadas na advocacia, o que faz uma diferença gigantesca em uma ação penal.

O último estágio da graduação realizei na Justiça Federal, trabalhando com processos previdenciários, principalmente pensão por morte, auxílio-reclusão, aposentadorias rurais e especiais. Foi quando publiquei meu primeiro artigo, no qual,

acompanhada por duas colegas, pretendia desmistificar alguns aspectos do auxílio-reclusão,¹ benefício tão criticado e pouco conhecido.

No espaço acadêmico, me envolvia completamente com a área penal, processual penal e criminologia. No ano final, tive a oportunidade de dividir essa paixão com a minha irmã Isadora, grande companheira de vida e de pesquisa, pois iniciou a graduação em Direito e logo compartilhamos das mesmas angústias, resultando em noites a fio problematizando as nuances da área penal, tanto em forma de diálogos abstratos quanto em escritas acadêmicas. No desenvolvimento do meu trabalho de conclusão de curso, orientada pela professora, colega de trabalho e amiga Cristina Lazzarotto Fortes, escrevi sobre aquela incomodação acima citada, “Direito Penal Juvenil: reflexões acerca da menor idade penal” e, por mais elementos jurídicos que pautassem o trabalho, era impossível fechar os olhos para a questão da desigualdade social e dos espaços educativos.

Aprovada no exame da OAB antes de concluir o curso, surgiu a oportunidade de advogar em Porto Alegre/RS, no escritório da família de um professor, Dr. Fábio Fayet. Foi uma oportunidade de advogar sem deixar de lado a pesquisa. Escrevia semanalmente em uma coluna no Canal Ciências Criminais, problematizando algumas questões da área e também relatando acontecimentos do meu cotidiano como advogada criminal. Porém, outra vez me questioneei se os ambientes que eu vinha frequentando me bastavam. Se eu estava conseguindo cumprir com o compromisso juramentado de “defender a Constituição, a Ordem Jurídica do Estado Democrático, os Direitos Humanos, a Justiça Social, a boa aplicação das leis”, entre outros. Academicamente, aproveitei o período para realizar uma especialização em Direito Processual Penal, momento em que escrevi sobre “Prisão Preventiva: uma questão de (des)ordem pública”, fazendo uma crítica acerca da decisão do Supremo Tribunal Federal na época, que relativizou o princípio da presunção de inocência, garantia constitucional das cidadãs e cidadãos brasileiros.

¹ O auxílio reclusão é um benefício previdenciário aos dependentes de segurado do INSS que esteja preso em regime fechado ou semiaberto, possuindo diversos requisitos para que os dependentes obtenham acesso. A justificativa para escrever sobre o tema surgiu em razão de ser um benefício envolvido em muitos boatos nas redes sociais, apelidado normalmente como “bolsa presidiário”, fazendo com que os cidadãos acreditem e espalhem a informação de que no Brasil é vantajoso ser preso em razão de benefícios como este, o que é um mito. Para saber mais: BASSANI, Franciele; BAYS, Ingrid; LIMA, Monique. **Auxílio-reclusão**: a literalidade do benefício. Juris Plenum Previdenciária, v. 5, p. DVD, 2014.

Disposta a retornar a Caxias do Sul, arrisquei abrir meu próprio escritório e passei a atuar como advogada voluntária da Justiça Federal em ações previdenciárias e advogada dativa em processos criminais na Justiça Federal e na Estadual. Aí sim, fui percebendo que me envolvendo com pessoas que sofriam as mazelas de um sistema de justiça elitista e falido, estava fazendo algo minimamente significativo. Passava horas no escritório ouvindo-as. Outras tantas horas nos apertados corredores do fórum conversando com acusados que depois de meses estavam tendo o primeiro contato com a defesa, nem sequer sendo a Defensoria Pública e sim eu, nomeada por juízas ou juizes para apenas aquele ato, ou seja, ciente de que eu iria embora depois da audiência e nada mais estaria em minhas mãos.

Aliado a essas atuações na área jurídica, me inscrevi em um processo seletivo para docência, iniciando, em maio de 2016, meu percurso dentro do espaço de sala de aula, nos cursos de Aprendizagem Profissional Comercial do SENAC/RS. Estabeleci, então, uma convivência diária com adolescentes de diferentes faixas etárias que se localizavam em espaços distintos da cidade, habitantes da área nobre e também habitantes de áreas periféricas, que se reuniam em um ambiente cuja “missão” era a preparação para o mercado de trabalho. Imediatamente reforcei meu interesse em pesquisar sobre a educação, aliada com todos os ganhos e percalços existentes na minha formação jurídica. Ministrei aulas voltadas a questões teóricas e específicas de legislação, bem como comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital; diversidade cultural brasileira; direitos humanos, com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política; formas alternativas de geração de trabalho e renda, com enfoque na juventude e informações sobre o mercado e o mundo do trabalho; políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens; entre outros.

Sentia, porém, uma necessidade imediata de me estruturar pedagogicamente falando, de me adaptar a metodologias que atendessem à população que eu convivía e aos seus anseios. Escolhi Paulo Freire, me dedicando à Pedagogia do Oprimido e da Autonomia. Em um sebo no centro da cidade me deparei com o livro “Educação e Mudança”, de Paulo Freire, em uma versão de 1981, com uma dedicatória em espanhol e diversas assinaturas, imaginando o quanto aquela escrita influenciou todas aquelas pessoas décadas atrás. Ainda não imaginava o quanto essa escrita me acompanharia hoje.

Nas aulas, fiz algumas adaptações ao que entendi pelos círculos de cultura implantados na metodologia freireana e realizei misturando com o que eu conhecia dos círculos de paz, pois vinha estudando algumas coisas acerca da justiça restaurativa. Levava imagens para o corpo discente, que iniciavam debates sobre o que aquelas imagens representavam a partir de sua visão de mundo e de suas experiências, para que pudéssemos debater temas como “diretos humanos”, por exemplo. Assistíamos filmes que se transformavam em atividades de registros como diário de campo, depois trazidos no decorrer das aulas e unidades. Me dediquei por completo, ou o quanto pude, a cada educanda e a cada educando. Foram muitas trocas, muitos pedidos de ajuda, e por vezes muito silêncio. Foi um período realmente gratificante, que me desafiava a cada minuto, desconstruindo e reconstruindo aquilo que vem me ligando à educação.

Ocorre que, quando retornei a Caxias do Sul, fiz um concurso para o cargo de Educador Social da Fundação de Assistência Social do município. Ao me deparar com o conteúdo do edital, baseado em políticas públicas e no Estatuto da Criança e do Adolescente, imediatamente me empolguei. Após duas fases no processo seletivo, passei e fui nomeada no final do ano de 2017. Em razão do meu envolvimento na área social, fiz uma especialização em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos, pela UNOPAR, escrevendo sobre “O Programa de Aprendizagem Profissional: Política Pública de Inclusão de Jovens no Mercado de Trabalho”.

Da inscrição até a nomeação e da nomeação até hoje venho cotidianamente sendo interrogada por colegas da área jurídica acerca da minha escolha “aleatória” diante das tantas possibilidades de ingresso na carreira pública que o Direito proporciona. Penso que os espaços que frequentei e os seus significados me trouxeram até aqui, tanto ao papel que exerço hoje quanto ao ingresso no Mestrado em Educação. Além disso, Freire (2001, p. 36) me inspirou ao dizer que “a prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social. A educação consegue dar às pessoas maior clareza para “lerem o mundo”, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política. É essa clareza que lançará um desafio ao fatalismo neoliberal”.

Meu repúdio à burocratização que vivi na área jurídica me aproximou aos contextos mais reais da vida humana. Eu escrevia sobre uma realidade que não me pertencia. Eu, aos 21 anos, nomeada como advogada para defender um outro jovem

de 21 anos, que enfrenta a desigualdade, a violência, o abandono. Como lidar com todo esse distanciamento? Por que eu tive tantas oportunidades que me conduziram até o que sou hoje, enquanto um número infinito de jovens da mesma idade nem sequer consegue frequentar a escola básica?

Pensamentos que não são possíveis de responder, mas que me assolam. Se torna claro que existe, se tratando de justiça criminal, uma “clientela” fixa.² Talvez nesse momento eu tenha percebido que queria buscar um outro caminho de atuação, preventivo, me envolvendo efetivamente com pessoas em situação de vulnerabilidade social, não somente quando já chegaram na esfera criminal, que é destinada para este grupo social e que me parece existir apenas para capturá-los e mantê-los sobre o controle dos “cidadãos de bem”. Vi na educação social uma possibilidade de colocar isso em prática.

Assumi, então, em 10 de janeiro de 2018, o cargo de educadora social em um Serviço de Acolhimento Institucional do município, o qual acolhe crianças e adolescentes de zero a dezoito anos (ou, excepcionalmente, até os vinte e um anos, conforme preconiza o ECA), em medida protetiva de acolhimento. É uma atuação recente, mas que me instiga todos os dias, motivo pelo qual adaptei a ideia inicial de escrever sobre adolescentes que já estavam em cumprimento de medida socioeducativa para um olhar anterior, a essas cidadãs e esses cidadãos que se encontram nas instituições por razões que nem sempre compreendem, advindas do abandono, da negligência, do uso de entorpecentes, entre tantos outros motivos. São crianças e adolescentes que compartilham conosco diariamente suas angústias, seus medos, suas frustrações, suas alegrias, suas expectativas... São novos olhares de mundo, novas perspectivas. São fragmentos de narrativas de vida que pouco interessam ao sistema. Em suas falas e atitudes, vejo que são adolescentes que se sentem ocultos e não encontram um espaço para “pertencer”.

Não me considero uma alma caridosa, uma benfeitora, não acredito em milagres. Sou participante de uma política pública que merece um olhar atento, sobretudo nos tempos vindouros, em que se anunciam perigosos cortes financeiros

² Nesse sentido, escrevi algumas colunas no Canal Ciências Criminais, entre elas “Fiança e liberdade da pessoa pobre”, “Habeas Corpus, celeridade e esperança”, “Prisão preventiva: a (inconstitucional) banalização da “ordem pública””, “Execução penal e o STF: dois pesos e duas medidas”, “Advocacia criminal: a defesa do um contra todos”, “A redução da maioridade e a cor da pele do controle penal”. Disponível em: <<https://canalcienciascriminais.com.br/author/ingrid-bays/>>. Acesso em 06 nov. 2018.

na área social, consequência de um desinteresse do poder público por determinados grupos sociais. Sou agente garantidora de direitos. Minha prática pedagógica é, conscientemente, uma ação política. É de luta, de resistência. Não vejo razão para produzir uma escrita acadêmica se ela não for vinculada às minhas práticas, que por sorte são divididas com outras pessoas de meu convívio que são comprometidas com essa perspectiva social e que trabalham pela, talvez utópica, “educação e mudança”.

Importante explicar que busquei utilizar durante a pesquisa uma linguagem não sexista, por mais que os vícios de uma linguagem em que predomina o masculino não torne isso tão prático. Compartilho da ideia de que pela língua não só refletimos como transmitimos e reforçamos estereótipos e papéis considerados adequados para mulheres e homens em uma sociedade. Assim, nos casos em que a maioria são mulheres – como nos círculos realizados com adolescentes e no grupo focal – optei por utilizar o plural no feminino “as adolescentes” e “as educadoras”.³

O capítulo “A institucionalização de adolescentes: do “menor” ao sujeito” dá início à presente pesquisa, trazendo registros acerca das políticas “menoristas” adotadas durante longo período em nosso país e das práticas de caridade que ocuparam o lugar das políticas públicas. Os aspectos históricos e legais da institucionalização de adolescentes são apresentados como forma de refletir sobre as formas e as práticas culturais estabelecidas, buscando registros locais para ilustrar de que forma a cidade de Caxias do Sul/RS se organizou e construiu relações com crianças e adolescentes que necessitavam de proteção. Isso porque coaduno com Luchese (2014, p. 147), acreditando que a História é permeada por práticas e por representações, constituindo momentos passado-presente, dado seu “processo de multiplicidades, descontinuidades, brechas e atravessamentos”. Os trabalhos executados pela Comissão Municipal de Amparo à Infância (COMAI) e, posteriormente, pela Fundação de Assistência Social (FAS) são resgatados e brevemente apresentados, bem como as mudanças legais que permearam nos

³ Para compreensão mais profunda sobre o tema da linguagem não sexista, sugiro a leitura: FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Görski (Org.) **Mulheres, linguagem e poder: estudos de gênero na sociolinguística brasileira**. São Paulo: Blucher, 2015; FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>>. Acesso em 12 nov. 2019; MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço. **Masculino genérico e sexismo gramatical**. 159 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis/SC, 2015.

serviços, principalmente por meio de arquivos localizados no Arquivo Municipal João Spadari Adami e por jornais locais da época, em consulta realizada *online* no Centro de Memória da Câmara Municipal.

O capítulo “Educação social: uma pedagogia crítica” apresenta a construção da pedagogia social e da educação social na perspectiva de pessoas que pesquisam a matéria, para que se possa observar de que forma isso se relaciona com o que se caracteriza educação na área social hoje, principalmente nas instituições de acolhimento. A influência de Paulo Freire é destacada, diante do seu pensamento pedagógico voltado para sujeitos oprimidos e pelas raízes na educação popular. A atuação de profissionais da educação social no ambiente institucionalizado também é objeto de investigação no supracitado capítulo.

Além dos componentes metodológicos que delinearão a pesquisa, no capítulo “Caminhos etnográficos: a voz que conta” é o momento em que a narrativa é feita a partir das vozes de adolescentes que vivem em uma instituição de acolhimento e também de profissionais da educação social que lá trabalham. Suas palavras, entrelaçadas com as minhas observações, compõem o capítulo, que busca demonstrar como os estudos já existentes sobre institucionalização e autonomia se relacionam com as vivências do próprio cotidiano desses sujeitos. Alguns registros do meu diário de campo são apresentados, a fim de exemplificar situações. Durante todo o processo da pesquisa de campo, prevaleceu a questão ética e a garantia de sigilo para as pessoas participantes.

A reflexão final se dá no capítulo “Autonomia, Paulo Freire e abrigos: diálogo possível?”, em que é abordado de forma mais profunda o conceito de autonomia pela legislação e pelos documentos condutores de serviços de acolhimento, para, então, poder-se investir em uma concepção freireana de autonomia e a possibilidade de que seja trazida vivencialmente para o espaço institucionalizado.

Sabedora de que sou sujeita implicada nesta pesquisa, me desafio a construir uma escrita crítica, militando pela garantia dos direitos de adolescentes, por meio das minhas palavras e das minhas ações.

2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES: DO “MENOR” AO SUJEITO DE DIREITOS

“Só sirvo pra ser o anexado no projeto, que angaria verba pública no Congresso (...) Eu me sinto um produto descartável, dispensado no depósito dos rejeitados (...) Pelo Eca meu martírio tinha que ser temporário, não a porra de um vitalício calvário” Carlos Eduardo Taddeo.

Segundo levantamento do Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas, realizado pelo Conselho Nacional de Justiça, em julho de 2019, o número de acolhimentos no país contabilizava um total de 47.698 pessoas, sendo que 20.483 estavam entre a faixa etária de 12 (doze) a 21 (vinte e um) anos, ou seja, adolescentes, segundo a classificação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) (BRASIL, 2019). Ironicamente, esse número diz respeito a um país cuja legislação foca, atualmente, na desinstitucionalização.

Olhar para um passado distante, refletir sobre o presente e ter perspectivas para um futuro próximo é necessário como contribuição para deslocar da sombra do esquecimento milhares de crianças e adolescentes que crescem nas instituições que já tiveram mais características típicas de instituições totais e pautadas no autoritarismo, e hoje são carinhosamente denominadas de instituições de acolhimento, como forma de fazer crer que essas cidadãs e esses cidadãos estariam, efetivamente, acolhidos – protegidos, aceitados, respeitados.

Se por muito tempo foi permitido esse esquecimento, seja pelas políticas adotadas em épocas nefastas, em que claramente se apontava o “menor”⁴ como consequência para os males da sociedade, hoje já tem-se uma caminhada de trinta anos de vigência da Constituição Federal e, em breve, do ECA (Lei nº 8.069/90), estando mais do que na hora de os serviços se reordenarem, readequarem, pautarem-se pelos novos valores desta legislação para efetivar-se uma mudança cultural,

⁴ A utilização de aspas para designar o termo “menor” se dá porque a palavra “menor” associa crianças e adolescentes à pobreza e à desvalorização social. Segundo glossário elaborado pela ANDI – Comunicação e Direitos, se trata de “termo de sentido vago, utilizado para definir a pessoa com menos de 18 anos. Desde que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) entrou em vigor, é considerado inapropriado para designar crianças e adolescentes, pois tem sentido pejorativo. Esse termo reproduz e endossa de forma subjetiva discriminações arraigadas e uma postura de exclusão social que remete ao extinto Código de Menores”.

substituindo-se a tendência assistencialista por propostas de caráter socioeducativo e emancipatório (SILVA, 2004, p. 19).

A existência de um capítulo histórico para abordar a institucionalização de adolescentes se dá por uma visão da história na perspectiva de Nóvoa (2015, p. 26), o qual garante que ela é o mais apropriado modo de expor os problemas atuais graças a uma interrogação científica do passado.

Sem promover críticas infundadas, porém não abandonando um olhar crítico, faz-se imprescindível trabalhar a ideia de que as práticas de caridade deram (e ainda precisam dar) espaço ao entendimento de que as ações devem ter foco em acesso aos serviços públicos, direitos e cidadania (FERRO; BITTENCOURT, 2018, p. 10). Pode-se lidar com o fato de estarmos pairando em tempos de incertezas, porém não de retrocessos.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES: PROTEGER OU CONTROLAR?

Nosso país possui um longo histórico de institucionalização, que perpassa o desenvolvimento do propósito assistencial brasileiro em fases que são definidas por Silva (1997, p. 34-36) como a filantrópica (1500-1874), cuja centralização eram as Santas Casas de Misericórdia e a roda dos expostos; a filantrópico-higienista (1874-1922), na qual os médicos, em uma visão da sociedade científica, sobressaiam-se no tratamento referente às crianças frente aos juristas, buscando organizar os espaços públicos e coletivos; a assistencial (1924-1964), surgindo o Código de Menores e todo o aparato judicial montado para auxiliar o Estado na responsabilidade legal pela tutela das crianças órfãs e abandonadas e, com isso, esforços são destinados na oportunidade do trabalho; institucional pós-64 (1964-1990), em que tem início a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) e a FEBEM (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor), em conformidade com a Doutrina da Segurança Nacional, editando-se o Código de Menores, promulgado em 1979 e objetivando a inserção dos “menores” no serviço militar; por fim, a desinstitucionalização (1990 – dias atuais), que advém da Constituição Federal de 1988 e a conseqüente chegada do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, sendo a responsabilidade pelas crianças e adolescentes compartilhada entre a família, a sociedade e o Estado.

Também retratando a realidade do acolhimento de crianças e adolescentes, da história para a historicidade, Ferro e Bittencourt (2018, p. 12-21) dividem em etapas que são: a) a roda dos expostos; b) da proclamação da República à era Vargas; c) a era Vargas; d) do regime militar à redemocratização brasileira.

No primeiro momento, cumpre ressaltar a existência da roda dos expostos, que, conforme explicita Marcilio (2001, p. 53), perdurou por aproximadamente um século e meio no Brasil (o primeiro registro de roda dos expostos é de 1726 e a sua extinção se deu apenas na década de 1950), período em que foi praticamente a única forma de assistência à criança abandonada no país, utilizando-se como meio de garantir o anonimato do expositor e evitando que os recém-nascidos fossem abandonados em locais diversos, sendo encontrados registros de 13 (treze) rodas de expostos no país. A autora também afirma que numa perspectiva ampla da história, é possível dizer que a maioria das crianças abandonadas não foram assistidas por instituições especializadas, pois acabaram sendo acolhidas por famílias substitutas.

Após a proclamação da República, começaram a surgir os grandes orfanatos, regidos pelos princípios da disciplina, da higiene, da educação para o trabalho e do dever cívico. Classificando “menores” em abandonados e delinquentes, em 1927 surge o primeiro Código de Menores e o Estado se responsabilizava, então, sob o argumento de exercer papel paternal e protetor, pela correção dos “menores” delinquentes, por meio dos grandes estabelecimentos totais, com a proposta de “assistir para prevenir” (FERRO; BITTENCOURT, 2018, p. 16-17). A partir da intensa repulsa moral decorrente do cenário promíscuo presente no resultado de estarem inseridos maiores e menores nos mesmos estabelecimentos, considera-se nessa época o início da doutrina da etapa tutelar (SARAIVA, 2005, p. 18). Segundo Machado (2003, p. 37), é possível registrar que nessa etapa ocorreu uma confusão conceitual do combate à criminalidade juvenil com esse tipo de tratamento do problema social concernente à infância desamparada.

Na Era Vargas, criou-se o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), buscando enfrentar a ameaça de crianças e adolescentes considerados perigosos e suspeitos, sendo substituído em seguida pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor, que passou a ser executada pela FUNABEM, focando na descentralização para os estados e como oposição ao modelo repressivo. Porém, vigente em plena ditadura militar, os registros posteriores demonstraram que se manteve o modelo de repressão preexistente. Então, na etapa tutelar, ocorreu um emaranhado de confusões: atribuíam-

se ao juiz a deliberação acerca de decidir o que seria melhor para a criança/adolescente, sendo que tal atribuição resultou em um estigma por parte da sociedade, que concluía que um “menor” abandonado era conseqüentemente um “menor” infrator. Nessa ocasião houve a forte criminalização da pobreza e supressão de garantias, bem como a justificativa para a expressão “menores em situação irregular”, base do Código de Menores de 1979, em que a visão que se tinha da criança era como objeto. Situando o problema das crianças e adolescentes abandonados, Souza Neto (2001, p. 27) relembra que até o ano de 1988 a perspectiva era de um olhar pela questão policial, não pela social, sendo que:

Os pressupostos pedagógicos dessas legislações preconizavam a institucionalização desse segmento da sociedade, o que terminava por atribuir à vítima a culpa de sua adversidade, numa deliberação mais punitiva do que emancipadora, que subtraía à população infanto-juvenil empobrecida as prerrogativas de ir, vir e estar, entre outros direitos.

Em seguida, foi a vez de se perceber o fracasso das políticas mediante a abertura de diálogo projetada a partir da redemocratização do país na década de 80, em que o símbolo da falta de priorização de crianças e adolescentes era representado pelos inúmeros meninos e meninas de rua espalhados pelos centros urbanos do país. Em 1985 foi fundado o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), o qual teve importante papel desde a mobilização de crianças e adolescentes até a elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse período, acumulando-se mudanças legais e socioculturais, a história de crianças e adolescentes passa a ser compreendida de “situação irregular” para “proteção integral”, quando “progrediu-se de uma política repressiva e corretiva para uma que reconhece a criança e o adolescente como sujeito de direitos” (FERRO; BITTENCOURT, 2018, p. 20-21).

Gonçalves (2005, p. 37) destaca que foi com o ECA que ocorreu esta mudança doutrinária, já expressa na Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança:

A doutrina da proteção integral compreende a criança como sujeito de direitos; defende a inclusão dos direitos de crianças e adolescentes nos códigos legislativos, e afirma ainda que esses segmentos são detentores privilegiados dos direitos de cidadania, o que implica a discriminação positiva da criança e do adolescente. O Estatuto reafirma os direitos individuais e coletivos assegurados na Constituição Federal e acrescenta disposições específicas que sustentam os privilégios de toda a população infanto-juvenil, abandonando a antiga dicotomia entre menor e criança.

Em complementação, Lamenza (2011) garante que a mudança que foi conquistada atualmente surgiu por interferência de uma legislação que visa à inserção de um sistema garantidor dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes por meio de instrumentos jurídicos e políticos. Dessa maneira, os interesses dessa população não devem ser um referencial vago para a intervenção do Estado, pois na condição de absolutamente tutelados a incumbência é de que sejam “alvo de atuação contínua, diferenciada e de amparo adequado” (LAMENZA, 2011, p. XII). A principal diferença apontada no modelo anterior e no adotado atualmente é indicada por Gonçalves (2005, p. 41):

No modelo assistencial-repressivo, predominava o entendimento de que a criança tinha obrigações e deveres legais, e a autoridade, o direito de punir o comportamento da mesma; no modelo da proteção integral, predomina a percepção da criança como sujeito privilegiado de direitos, que a autoridade tem o dever de fazer cumprir. No primeiro caso, a autoridade detém prioritariamente o direito de punir; no segundo, tem principalmente o dever de atender.

Esse é o momento em que se abandonam, na legislação, conceitos vagos e abstratos para dar lugar a definições bem destacadas e que impulsionam a necessidade de priorizar as ações governamentais que visam assegurar direitos garantidos às crianças e adolescentes, por intermédio de políticas públicas.

Conforme lembrado por Passetti (2008, p. 348) a infância e a adolescência no Brasil constituíram-se emaranhadas de carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas e o Estado passou a intervir com o objetivo de contenção das classes marginalizadas e sempre com o destaque para a intenção de reduzir a criminalidade:

Uma história de internações para crianças e jovens provenientes das classes sociais mais baixas, caracterizados como abandonados e delinquentes pelo saber filantrópico privado e governamental (...) deve ser anotada como parte da história da caridade com os pobres e a intenção de integrá-los à vida normalizada. Mas também deve ser registrada como componente da história contemporânea da crueldade. (PASSETTI, 2008, p. 350)

A institucionalização é utilizada como uma forma de padronização e correção de comportamentos, porém o resultado é estigmatizante e o supracitado autor também destaca que é uma opção de educar pelo medo, pois “absolutiza a autoridade de seus funcionários, vigia comportamentos a partir de uma idealização das atitudes, cria a impessoalidade para a criança e o jovem” (PASSETTI, 2008, p. 356). Isso

porque o sistema disciplinar-institucional é baseado no controle: controla o desejo, controla a linguagem, controla o próprio ir-e-vir (ALTOÉ, 2008, p. 57).

No livro “O Problema do Menor Abandonado”, Würth (1969), baseado em pesquisa realizada em meados do século XX e, em seus estudos de pedagogia social, fala sobre uma crise social e em consequência uma infância inadaptada/desajustada, classificando isso como uma patologia. Obviamente existem pontos que se conectam apenas com a época da escrita, porém ao ser realizada uma descrição sobre os antigos “lares de menores” e “lares da juventude”, é possível identificar que muitos dos obstáculos enfrentados naquela época ainda estão internalizados nos ambientes de acolhimento, em que pese a alteração nas orientações legais e técnicas. Demandas em acúmulo, superlotação, desgaste de profissionais, entre tantos outros problemas fazem com que as necessidades individuais de quem está em medida de acolhimento e a troca de afeto sejam, geralmente, substituídas pelas tentativas de “aquietar a criança e enquadrá-la no ideal disciplinar” (WEBER; KOSSOBUDZKI, 1996, p. 35).

Incontroverso que a institucionalização acabou por gerar um obstáculo na garantia dos direitos de crianças e adolescentes, dada a adoção desta medida como prática usual e desumanizante, destinada a crianças e adolescentes provindos de uma situação de extrema pobreza e exclusão social. Legalmente, isso perdurou até a chegada do ECA, que passou a regular a medida protetiva de acolhimento institucional como algo provisório, excepcional, transitório e em nenhuma hipótese com o cunho de privação de liberdade. Os desdobramentos, na prática, acabam não acompanhando as mudanças legislativas, mantendo-se marcados por condutas adotadas no passado e que integram as instituições de forma enraizada, trazendo a dificuldade de repensar uma sociedade que se constituiu em práticas autoritárias e educando para a prática da violência (SOUZA NETO, 2001, p. 30). Ademais, as políticas públicas destinadas a atender um grande segmento de nossa população estão cada vez mais escassas e constituem objeto de desinteresse dos governos, resultando, assim, no exposto por Rizzini e Rizzini (2004, p. 54, grifo nosso):

A forma não articulada com que profissionais e instituições interagem com as crianças e adolescentes contribui para a sequência de rupturas que se verifica nas trajetórias de suas vidas. Eles dificilmente têm a visão do processo de sua institucionalização, pois passam por diversos espaços e, muito raramente, são atendidos, levando-se em consideração suas demandas, expectativas e desejos. **O sistema funciona de maneira tal que, nos programas de atendimento à criança e ao adolescente, a última voz que parece importar é, de fato, a deles.**

De acordo com Passeti (2008, p. 372), “entre a intenção do ECA e a realidade política, preponderou a internação, o que expressa o fracasso da intenção educativa”, isso porque, em que pese o investimento a cunho legislativo para a desinstitucionalização, na prática ainda encontramos abrigos lotados, principalmente pela falta de condições dignas de vida de muitas famílias brasileiras. A pobreza, a fome e a negligência ainda levam crianças e adolescentes aos abrigos, porque apesar de alguns avanços executados nas últimas décadas para lidar com a desigualdade social no país, permaneceram os resquícios da intervenção assistencialista e autoritária no âmbito da família (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 14).

Não sendo possível pensar em uma perspectiva de extinção desses locais – por muitos estudiosos denominados de instituições totais –, pelo menos em curto prazo, se faz necessária a criação de estratégias de ação e resistência dentro do espaço institucional na busca constante de alternativas, de ações afirmativas. Para tanto, é preciso olhar para esses espaços na atualidade, em como se constituem e nos resultados que deixam, porque como acontecia no passado, em determinado momento, o vínculo com a instituição se extingue: seja pelo retorno à família, adoção ou em razão de adolescentes completarem a maioridade.

2.2 SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NA CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS: ENTRE O PODER PÚBLICO E A FILANTROPIA

2.2.1 A COMAI e a questão do “menor”

Criada pela Lei Municipal nº 1.200 de 29 de dezembro de 1962, a cidade de Caxias do Sul/RS contava, inicialmente, com a existência da COMAI (Comissão Municipal de Amparo à Infância). O objetivo era prestar atendimento aos “menores” da cidade, visando principalmente a sua inserção no mercado de trabalho. Nacionalmente, na época de criação da COMAI, vigorava o Código Mello Mattos (Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927), elaborado notadamente para o controle da infância abandonada e delinquente. Em reportagem do jornal Correio

Riograndense, no ano de 1970, assim se explicava, basicamente, a pretensão da COMAI:

Na COMAI todos merecem o mesmo tratamento. Trabalhando em firmas industriais ou engraxando sapatos, os menores sentem-se amparados. Na COMAI, o Menor não é tratado como um objeto, mas como um ser humano, digno de respeito e sujeito à educação, formação e promoção. Valorizar para exigir e PROMOVER para não punir é o binômio meta da COMAI. (REIS, 1970)

A preocupação girava em torno da desocupação dos “menores” que deveriam, o mais cedo possível, encontrar a oportunidade de uma aprendizagem profissional. No ano de 1963 foi realizado pela Comissão Municipal o “Levantamento do Problema do Menor Abandonado”, a fim de que pudesse ser elaborado um plano de ação visando a inserção deles em oficinas profissionais para que “escolham uma profissão que lhes dará um meio de vida econômico mais rendoso e maior segurança pessoal, bem como um nível de vida mais elevado e humanizado à comunidade de Caxias do Sul” (A COMAI..., 1963, p. 03). Considerado um trabalho “apostolar” e visando tornar o problema de conhecimento notório dos caxienses, houve a publicação dos resultados na íntegra no Jornal Brasilino, em 1964 (O PROBLEMA..., 1964, p. 17-26).

No que tange à institucionalização, ainda no início do ano de 1964, anunciou-se a abertura da Casa de Triagem Divina Providência, solicitando-se o apoio financeiro de habitantes do município (CASA..., 1964, p. 14), ocorrendo agradecimentos no decorrer do ano em relação ao envolvimento da comunidade, notadamente de empresários, para a sua manutenção. Destacou-se a visita do governador em novembro de 1964, sinalizando-se que os “menores” estudam naquele ambiente e, assim, adquirem “hábitos de recuperação” (COMISSÃO..., 1964, p. 03). Amparando-se na ideia da institucionalização uma campanha pró-manutenção da Casa buscava arrecadar fundos para “recolher” o maior número de “menores” possível (MOVIMENTA-SE..., 1964). Importante nome do município caxiense, tendo ocupado diversos cargos políticos, inclusive o de prefeito, Mario David Vanin escreveu em sua coluna no Jornal Caxias Magazine que a Casa de Triagem estava entre as tantas coisas belas de Caxias do Sul que infelizmente é desconhecida, sugerindo que quem estivesse lendo a matéria visitasse o local, no qual, segundo ele, ocorria um milagre humano (VANIN, 1965, p. 07).

Se de um lado os investimentos da COMAI estavam focados no espaço institucional, nos casos em que se vislumbrava a permanência de crianças e

adolescentes na família a aposta era na profissionalização, ocorrendo, por exemplo, o estímulo para engraxates, que recebiam caderneta de identificação e macacões para uso pessoal (ENGRAXATES..., 1964, p. 04). No ano seguinte, com a chegada da Festa da Uva e maior movimentação na cidade, receberam também sapatos e meias novas... (SAPATOS..., 1965, p. 21).

De acordo com documentação localizada no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, em Caxias do Sul/RS, na síntese histórica da COMAI de 1963 a 1967, destaca-se sua constituição a partir da mobilização da opinião pública quanto ao problema do “menor” e a colaboração da imprensa como fatores de “sucesso do empreendimento”, ressaltando os recursos econômicos, sociais e religiosos. Os serviços constituídos neste período consistiam em: Casa de Triagem, Lares Substitutos, Adoção, Setor do Menor Ambulante e Setor do Menor Ativo. Apontava-se que o objetivo do órgão é o de amparar o “menor” em dificuldade, normalmente financeira e paternal. Segundo o documento, “tem como meta a difícil tarefa de livrar a cidade destes indesejáveis elementos desamparados e profundamente carenciados”, em total consonância com as políticas adotadas na década de sessenta. A preocupação da COMAI era a de dar ocupação aos “menores”, o que se entendia como sinônimo de trabalho. Reconheciam, ao mesmo tempo, que “o menor é apenas uma consequência, não é o problema, é o reflexo da estrutura social”. Seguiam o critério de que as crianças pauperizadas eram “corrigidas” pelo Estado por meio da pedagogia do trabalho (SANTOS, 2008, p. 222).

Em 1968, salta aos olhos nota no Jornal Pioneiro, referindo que cerca de 500 (quinhentos) “menores” foram colocados em lares, com adoção, o que, segundo a matéria, os garantiria um futuro “perfeito e tranquilo” e, ainda, que a partir do encaminhamento de “menores” para os setores da indústria e do comércio estariam tendo a oportunidade de se tornarem “úteis a si e a Pátria” (COMISSÃO..., 1968, p. 04). Aparentemente, se buscava demonstrar que o lar substituto era um golpe de sorte na vida de crianças e adolescentes que viviam em instituições, ignorando-se que “tanto nas famílias organizadas dentro dos modelos socialmente aceitos como naquelas totalmente desorganizadas, encontram-se os mesmos problemas, conflitos e modos de relacionamento entre seus membros” (VIOLANTE, 1984, p. 44). Apostar fielmente nos lares substitutos servia para mascarar um problema social nacional.

Na imprensa, era costumeiro encontrar solicitações de colaboração com as crianças pobres do município, divulgando-se eventos caritativos que contavam com a

presença de homens e mulheres caxienses do alto escalão social, postulando-se doações, tanto em dinheiro quanto em objetos, nomeando-se quem doava. Quando se aproximavam as datas comemorativas as matérias surgiam com mais habitualidade, ilustrando-se o trabalho por meio de fotos em que também estavam expostas as crianças dos serviços da COMAI, ganhando os seus presentes. Também se percebeu o uso de fotografias que fossem capazes de causar comoção nas pessoas, como é possível observar junto com a matéria “COMAI – Questão de Bom Senso” (COMAI..., 1969, p. 13):

Figura 1 - Situação dos “menores”



Fonte: COMAI – questão de bom senso. Pioneiro, Caxias do Sul/RS, 23 ago. 1969, p. 13.

Não obstante, no ano de 1970 foi publicada uma carta recebida pelo Jornal Pioneiro, problematizando justamente a questão das “migalhas” oferecidas para os “menores”, como se só fossem lembrados nas épocas de festas: Páscoa, Natal, Ano Novo... (O MENOR..., 1970, p. 12). Seria a própria retratação da benemerência, ou seja, dos mais frágeis lembra-se em alguns momentos que causam maior sentimentalismo no ser humano, pois a atenção voltada a esse público figurava no âmbito da caridade. Além disso, a prestação desse auxílio aos fragilizados a título de caridade é uma forma de restaurar a moral dos chamados “homens de bem” (PASSETTI, 2008, p. 368).

Assim como a exposição de eventos caridosos ocorria com frequência, notadamente nos espaços reservados para a coluna social, notou-se outro tipo de exposição das crianças, por meio de publicações sinalizando quais crianças foram abandonadas, por vezes recém-nascidas, outras vezes crianças maiores que “perambulavam” pelas ruas, dando informações sobre seus nomes e sinais de identificação, postulando-se que familiares entrassem em contato com a COMAI (CRIANÇA..., 1970, p. 22; COMAI..., 1975).

O descrédito pelas políticas de atendimento aos “menores” é destacado, quando se menciona que até o Juiz de Menores “sabe que o menor que lhe chega, poucas chances terá de encontrar um caminho digno para se recuperar” (O ABANDONO..., 1975, p. 09), considerando que no “sistema”, deixam de tratá-lo como ser humano para tratá-lo como delinquente. Em que pese reconhecida a preocupação com o “fenômeno” do “menor” abandonado, apontava-se que uma provável solução deveria ser a ampliação da Casa de Triagem, ou seja, o entendimento de que a institucionalização desta população auxiliaria na “resolução do problema”. Setores da atividade privada apostaram na criação de uma Casa Modelo de Triagem, com vagas ampliadas, o que não ocorreu por “razões não plausíveis” (MENORES... 1975, p. 08). Elogiava-se a colocação de crianças recém-nascidas em “lares bem formados desta cidade” (COMAI..., 1976, p. 33), relacionando o ato de adoção das crianças da Casa de Triagem com um gesto de caridade cristã...

Em 1977 o município sediou um foro de debates sobre a criminalidade, no qual os membros da segurança pública prometeram um “arrastão que deverão acabar com os vadios e desocupados”, e, mais uma vez, registrou-se que o problema maior da criminalidade era relacionado ao “menor”, e o representante do Poder Judiciário trouxe críticas à COMAI, que estaria “desfigurada e transformada quase numa agência de empregos” (RESULTADOS..., 1977, p. 20). A questão da vadiagem do “menor”, por sua vez, vinha sendo pauta desde a instauração da República, nitidamente persistindo por séculos, diante da demonstração de que as autoridades tomam medidas que buscam justamente reprimir e combater o que não se enquadrava na lógica da produção e do trabalho (SANTOS, 2008, p. 228). Talvez por isso tantos foram os investimentos da COMAI para comprovação de que “menores” ali atendidos estavam devidamente inseridos no mercado de trabalho.

No início de 1980, ocorreu a criação do Conselho Municipal do Bem-Estar do Menor, dividindo o problema do “menor” em duas áreas de atendimento, quais sejam,

a preventiva e a terapêutica (CONSELHO..., 1980, p. 10). Na década de 80 o tema do “menor” abandonado seguiu em debate, sendo discutido de forma a chamar a atenção da população e sensibilizar, inclusive pelo medo:

Menores carentes e abandonados já passam de um milhão em nosso Estado. Todo trabalho feito diretamente com eles se apresenta como inútil, como um esparadrapo em gangrena. É a estrutura social que precisa ser modificada. Eles são apenas consequência de algo muito errado e sem amor. Se as causas não forem atacadas, se não houver um trabalho sério e mudanças profundas, em breve bandos de adolescentes famintos invadirão e saquearão (BAGGIO; CONTI, 1980).

Concomitante, as crianças e adolescentes, aliados ao período de redemocratização do país, estampavam os jornais locais em notícias destacando as reuniões dos engraxates da COMAI, que em assembleia passaram a tomar decisões referentes aos preços e às eleições de representantes (OS PEQUENOS-GRANDES..., 1981; ENGRAXATES..., 1981, p. 10), resultando na constituição da AMJEC (Associação dos Menores Jornaleiros e Engraxates da COMAI), que possuía a finalidade de reunir “menores” ambulantes, defender os seus interesses econômicos e denunciar a violência contra “menores”, que participavam em grande número (UMA ASSEMBLEIA...,1982, p. 06):

Figura 2 - "Menores" discutem a nova tabela da graxa



Fonte: UMA ASSEMBLEIA de engraxates. Jornal de Caxias, Caxias do Sul/RS, 19 abr. 1982, p. 06.

A denúncia da violência se dava em razão de situação corriqueiramente relatada no país e que também surgia nas páginas policiais caxienses, sendo esta o espancamento de “menores” por parte de policiais militares, relatando torturas e humilhações a dois “menores” que trabalhavam na COMAI (DENÚNCIA...,1982, p. 20).

Envolvida pela temática que se debatia em nível nacional, a cidade de Caxias do Sul/RS presidiu alguns eventos, entre eles o 1º Painel sobre o Direito do Menor, na Universidade de Caxias do Sul (UCS) (DIREITO..., 1982, p. 21) e o Seminário sobre os Direitos do Menor, promovido pelo Diretório Acadêmico do Curso de Direito da UCS (UM DEBATE..., 1983). De acordo com os documentos encontrados no Arquivo Público Municipal, o ano de 1982 foi um marco para a COMAI no sentido de busca de ideias igualitárias para que fosse possível dar ao “menor” um tratamento mais digno, mostrando as possibilidades oferecidas pela sociedade, ocorrendo, para tanto, encontros entre as funcionárias da COMAI e “menores”. A entidade sinalizava entre os seus objetivos repúdio a todo e qualquer comportamento repressivo por parte da entidade, funcionários e pela própria comunidade. Além disso, a entidade buscava: *a) a valorização das potencialidades de cada menor, orientando-as na busca de soluções para os próprios conflitos pessoais, familiares e sociais; b) a profissionalização do menor para um efetivo encaminhamento do menor para o trabalho produtivo como fonte de rendimentos para suprir as próprias necessidades; c) o auxílio na solução dos problemas de higiene, recreação, saúde e alimentação adequadas; d) um ambiente físico adequado a propiciar o desenvolvimento das habilidades artísticas e culturais próprias do menor; e) uma linha de atuação única dos funcionários com vistas a permitir a auto afirmação do menor; f) contatos constantes com autoridades e entidades afins para uma colaboração mútua.*

Informando que a comunidade desconhecia o bom trabalho da COMAI, o Jornal Pioneiro abriu espaço durante o ano de 1983 para falar um pouco sobre a instituição e seus objetivos:

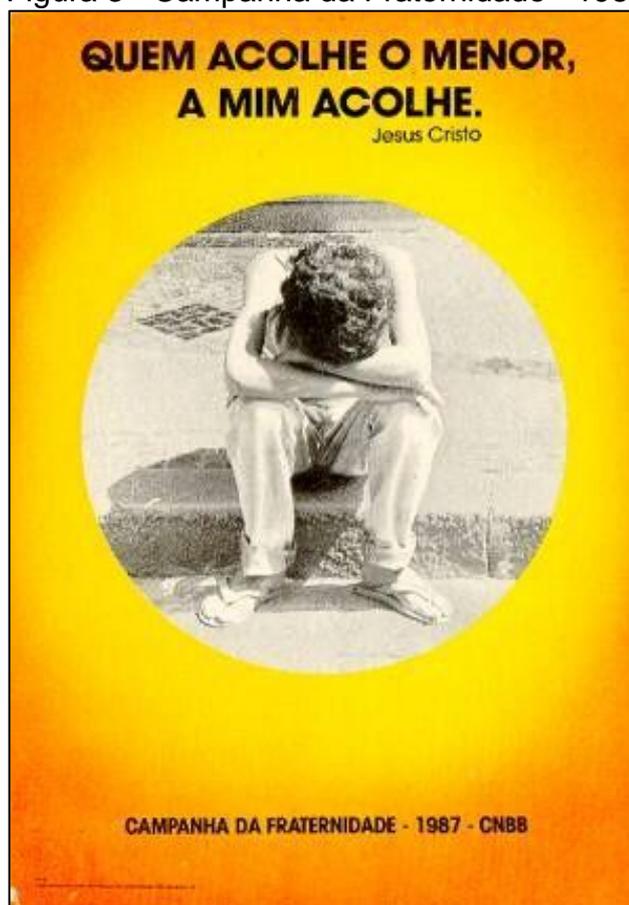
São objetivos da COMAI a criação de condições de aprendizagem, informativa e formativa, através de entrosamento com escolas públicas, municipais e estaduais; repelir o paternalismo, valorizando as potencialidades próprias de cada criança, nas buscas das soluções de seus conflitos e problemas pessoais, familiares e sociais através de: ensino profissionalizante (oficinas, técnicas de artesanato, preparação a técnicas comerciais, industriais e domésticas); condições de higiene, saúde, recreação e alimentação adequadas ao seu desenvolvimento; ambiente físico adequado

a propiciar ao menor um desenvolvimento de suas habilidades artísticas e culturais, orientado por pessoal técnico; canalizar a linha de atuação da equipe de trabalho, a fim de agilizar a auto-afirmação do menor; manter contato constante com as autoridades, informando através de documentos e reivindicando as necessidades sentidas de acordo com a possibilidade de colaboração de cada órgão. A COMAI mantém atualmente nove creches, a Casa de Triagem, a Casa do Menor, o setor do menor ambulante e o setor de emprego. Os problemas começam já pelas instalações das casas mantidas que não oferecem condições alguma de ser desenvolvido o trabalho proposto (A COMUNIDADE..., 1983).

Apesar do esforço em trazer à tona o trabalho exercido pela COMAI, com a junção dos vários problemas enfrentados, de cunho financeiro e organizacional, as pessoas que trabalhavam na COMAI optaram pela adesão a um movimento de greve, o qual foi apoiado pelas famílias de quem utilizava os serviços. Porém a situação foi vista de maneiras antagônicas pela população, pela mídia e pelo Poder Público, ocorrendo acusações de que foram situações geradas em torno de disputas políticas, tendo após acordo entre a Prefeitura e pessoas que exerciam atividades profissionais na COMAI ocorrido algumas demissões, bastante questionadas, gerando certa desestabilização na COMAI (FUNCIONÁRIOS..., 1983, p. 11; GREVE..., 1983, p. 12; COMAI..., 1983, p. 13; PREFEITURA..., 1983; FRIZZO..., 1983, p. 10). Chegou a ser anunciada uma possível paralisação definitiva dos serviços (COMAI..., 1983), cena que se repetiu no ano seguinte (COMAI..., 1984, p. 10-11).

No ano de 1987, ocorreu o 1º Encontro de Menores de Caxias do Sul, organizado pela Pastoral do Menor e que contou com a participação de uma média de 100 (cem) “menores”, a fim de debaterem questões de saúde, violência, educação, trabalho e fome, entre outros enfrentados pelos marginalizados e a partir do *slogan* da campanha, denominado “a sociedade que nos cria é a mesma que nos critica” (MENEGUZZO, 1987, p. 33). Em se tratando da seara religiosa, também foi sobre o “menor” a Campanha da Fraternidade, que é realizada anualmente pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB):

Figura 3 - Campanha da Fraternidade - 1987



Fonte: CNBB. Manual Campanha da Fraternidade – 1987 – CNBB. Brasília: CNBB, 1987.

A Campanha da Fraternidade do ano de 1987 tinha como pressuposto uma recomposição do tecido ético e cultural da sociedade, reassumindo compromissos libertadores que integram a fé, colocando o “menor”, sobretudo, nos centros das comunidades e dos projetos da igreja católica. Inseriu-se no Manual da Campanha, dentre diversos temas que envolviam “menores” na época, um histórico sobre o “internato de menores”, registrando-se que muitas pessoas haviam vivido heroicamente em incansável dedicação a essas instituições, mas que diante das mudanças sociais e culturais a “internação” deveria ser avaliada como opção extrema, já que o ambiente produziria sentimento de rejeição, que por consequência seriam geradores de agressividade e revolta. O documento também trouxe sugestões de orientação sociopedagógica para atuação de “agentes” no internato:

- a) Possibilitar às crianças, adolescentes e jovens a **participação** nas decisões e responsabilidades, dificuldades e alegrias da instituição (preços, conservação, melhorias, organização, celebrações...) Isso é fundamental para que se sintam **agentes e sujeitos**.
- b) Respeitar a fazer respeitadas as **diferenças individuais** e os **objetos da pessoa**, através de um clima de

amizade, confiança e entreaajuda. Com mais facilidade aprenderão a gostar do que têm, a cuidar do que é deles e a viver em solidariedade. c) Acompanhar o desenvolvimento de **laços afetivos** dos Menores com seus educadores e ocasionar-lhes uma certa **experiência de família**. d) Proporcionar equilibrada **ocupação do tempo** com programação variada que atenda às necessidades de cultura, lazer e trabalho, aproveitando-se aptidões naturais e orientando para futura profissão. e) Proporcionar **orientações em áreas especiais** como a afetivo-sexual, sobretudo na fase de adolescência, recorrendo para isso à colaboração da Comunidade, de professores, médicos, psicólogos e casais orientadores. f) Valorizar a **criatividade**, a iniciativa, o espírito de trabalho e de colaboração, o **sentimento de perdão**, principalmente dos próprios genitores, no caso de abandono. Desperta o desejo de ajudar os que são ainda mais necessitados. Proporcionar meios afetivos de participação social. g) Oferecer oportunidade para a **educação** da dimensão **religiosa** dos menores, sem sobrecarrega-los com as devoções características dos adultos educadores. Aos que, neste campo já fizeram opção, dar-lhes chance de crescimento na fé explícita. (CNBB, 1987, p. 81-82, grifo do autor).

O envolvimento religioso sempre esteve presente de alguma forma no atendimento às crianças e adolescentes do município de Caxias do Sul, seja por meio das próprias ações desenvolvidas ou pela cedência de imóveis e espaços que pudessem servir para a realização das atividades da COMAI. A Pastoral do Menor contribuiu em muitos fatores com a luta pela garantia de direitos às crianças e adolescentes no nosso município e estava vinculada tanto à COMAI quanto ao Centro Técnico Social, Centro de Promoção do Menor Santa Fé, Centro de Cuidados Nossa Senhora da Paz e Pastoral da Criança (MENORES..., 1987, p. 19).

Por meio desse trabalho e com a intenção de denunciar a realidade vivenciada pelas crianças empobrecidas da cidade, a Pastoral do Menor organizou em conjunto com “menores” de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos uma manifestação, momento no qual a Praça Rui Barbosa foi ocupada por cerca de 250 (duzentos e cinquenta) “menores” que com cartazes, encenações, cantos e leituras:

Entre as declarações, uma palavra de ordem bastante incisiva: **“Um, dois, três, quatro, cinco mil: queremos vida ou matamos o Brasil”**. Além disso, os menores perguntavam até quando vai durar esta situação de morte, discriminação e vergonha, faziam críticas aos políticos e reivindicavam direitos, como moradia e saúde. Ainda encenaram uma peça em que um pai reclamava por seus não trabalharem e estes, apesar de protestarem dizendo que ele havia matado a sua mãe, foram até uma fábrica. Espantados de lá, acabaram vendendo jornais, quando, além de ser roubados, seu pai ficava com todo o dinheiro. Mas era só uma encenação, pois, como dizia uma letra da música de Belchior, “a vida é muito pior” (MENORES..., 1987, p. 26, grifo nosso).

Completando 25 anos de existência, foi apresentado relatório de atividades da COMAI à população, indicando quais as suas atividades e número de pessoas atendidas, bem como sinalizando que para que o trabalho pudesse ser realizado, firmaram-se convênios com diversos órgãos como SENAI, SENAC, FUNABEM, FEBEM, Legião Brasileira de Assistência, PIMES/LBA e outras empresas do município (COMAI..., 1987, p. 13).

Antes de abordar todas as mudanças legislativas trazidas pelo fatídico ano de 1988, no qual ocorreu a promulgação da Constituição Federal de 1988, marcando o processo de redemocratização do país após período de regime militar, destaca-se que as entidades permaneceram envolvidas para a construção de um local que pudesse atender “menores” em situação de alto risco ou infratores, dos 14 (quatorze) aos 18 (dezoito) anos, com capacidade para atender 30 (trinta) meninos e 30 (trinta) meninas, em regime de internato, semi-internato e liberdade assistida (CASA..., 1988, p. 17). Construída com recursos privados, a previsão de entrega foi se estendendo pelos anos seguintes, sendo que até o plano econômico atrasou a efetivação da obra, devido a problema burocráticos no banco (PISANI, 1989, p. 12; CASA... 1989, p. 04; PLANO..., 1990, p. 02). Enquanto isso, “menores” continuavam sendo trancafiados no presídio comum.

Em 1989 encontram-se registros da organização do III Ciclo de Debates Menor a Vítima Maior, promovido pela Pastoral do Menor, sendo que a discussão foi originada a partir dos relatos de meninos e meninas atendidos pelas entidades promotoras, por meio de músicas que contaram a sua realidade. Criticou-se o desinteresse da sociedade civil em participar do encontro, apontando-se que as pessoas presentes e preocupadas com o tema são sempre as mesmas (DISCRIMINADOS..., 1989, p. 12).

As crianças também tiveram participação ativa na elaboração de propostas para a Lei Orgânica do município (CRIANÇAS..., 1989, p. 12), que foram organizadas durante o III Encontro de Menores da Pastoral do Menor, planejando a realização de um manifesto no legislativo (MENORES..., 1989, p. 14). Assim, com música e teatro, cerca de 80 (oitenta) crianças e adolescentes de diversos órgãos assistenciais solicitaram mudanças na Lei Orgânica, a fim de que se pudessem resolver os problemas de educação, saúde, transporte e alimentação de crianças e adolescentes carentes. Dentre os argumentos, lembraram que “**criança que não joga bola, cheira cola**” (MOBILIZAÇÃO..., 1989, p. 08, grifo nosso):

Figura 4 - Crianças voltaram a pedir apoio na Lei Orgânica



Fonte: MOBILIZAÇÃO geral para a nova Lei Orgânica: propostas chegaram a 728. Pioneiro, Caxias do Sul/RS, 01 nov. 1989, p. 08.

Com a criação do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (COMDICA), pela Lei Municipal nº 3.551, de 09 de outubro de 1990, “menores” postularam sua participação direta no referido conselho, o que foi definido a partir do V Encontro de Crianças e Adolescentes Empobrecidos de Caxias (MENORES..., 1991, p. 16).

No “Relatório de Atividades do Exercício de 1991” registrava-se que o trabalho da COMAI em face ao problema do “menor” havia deixado a satisfação de ter cumprido com um dever social e cristão. Já no “Relatório de Atividades do Exercício de 1992” o então diretor executivo da COMAI, Delmir Sérgio Portolan, trouxe que o relatório era um dos momentos de produção de uma pedagogia construtivista, não assistencialista, não paternalista, de formação de consciência e ajuste de possíveis distorções. Também se destacaram os aperfeiçoamentos destinados naquele ano pelas pessoas que trabalhavam na COMAI, entre eles seminários de educação popular e palestra com Paulo Freire, sobre educação libertadora. Apontava-se que foi um ano de superação da concepção inoperante de atendimento paternalista e caritativo da criança, passando-se para uma abordagem construtivista do problema, embasada em programas sólidos de resgate da cidadania da infância e da juventude empobrecidas. No entanto, as conclusões narradas não pareceram se manter na mesma perspectiva, considerando que no “Relatório de Atividades do Exercício de

1993” a diretora executiva da COMAI, Maria Tereza Spalding Verdi, aposta na ajuda de Deus e na solidariedade das pessoas para poder continuar prestando colaboração à nobre causa da criança desvalida. Percebe-se uma oscilação entre o caráter de garantia de direitos previstos desde o início dos anos 90 com o ECA e Constituição Federal e a enraizada ideia de caridade na prestação desses serviços.

Temendo uma possível revisão dos artigos 227 e 228 da Constituição Federal, acompanhados de proposta de extinção do ECA, as crianças e adolescentes retornaram a ocupar as ruas no ano de 1993, na 7^o Passeata Caxiense do Menor, expondo faixas e gritando palavras de ordem, bem como discursando contra o extermínio de crianças (MENORES..., 1993, p. 02).

A trajetória da COMAI, conforme pode ser levantado, andou em consonância com as políticas existentes a nível nacional, sendo um órgão comprometido com a assistência da população infanto-juvenil no município de Caxias do Sul/RS, apesar das nuances a cada governo eleito, permeando entre sua composição de práticas ora caritativas, ora “menoristas”, porém aparentemente sempre vinculado, de alguma forma, a uma militância pelos direitos das crianças e adolescentes.

2.2.2 Internatos e abrigos: instituições de acolhimento no período da COMAI

No que tange à política de institucionalização, reitera-se que o município reuniu esforços para que pudesse entrar em funcionamento a Casa de Triagem Divina Providência, que foi inaugurada em 30 de dezembro de 1962 e passou a funcionar efetivamente em 24 de abril de 1964, sendo considerado o primeiro internato para crianças e adolescentes em Caxias do Sul, em que pese existirem registros de outros locais mantidos por entidades religiosas anteriormente. Pela análise das publicações em jornais da época, observa-se que era muito comum a solicitação de doações e contribuições por parte da sociedade civil, por meio de chamadas que mobilizassem “empresários e nobres cidadãos caxienses” a contribuírem com o “bem-estar do menor”, política inaugurada nacionalmente na mesma época de inauguração da Casa de Triagem. Em contrapartida, a Casa de Triagem era “aberta ao público”, ou seja, poderia ser visitada por quem tivesse interesse, a fim de verificar os “menores” que lá estavam e as suas produções, “não há horários para visitas, todos serão bem recebidos” (VANIN, 1965, p. 07).

Inicialmente, a Casa de Triagem Divina Providência abrigou uma média de 12 (doze) a 15 (quinze) crianças, funcionando como um lar de emergência onde as crianças eram atendidas por um casal com filhos, em ambiente familiar, enquanto esperassem por uma adoção. Nesse primeiro momento, pela forma como a Casa de Triagem é retratada nos documentos da COMAI, ainda não possuía o aspecto de internato, já que se destacava o ambiente familiar.

Anos depois, no “Relatório Histórico da Entidade de 1984” a Casa de Triagem Divina Providência é apresentada como a única existente na região para fins de recolhimento e amparo gratuito de menores, de ambos os sexos, na faixa etária de 0 (zero) a 12 (doze) anos de idade, sendo que o local já estava abrigando uma média de 43 (quarenta e três) “menores”. Apesar da estrutura da casa e do regime estatutário sinalizar o abrigo apenas temporário, na inexistência de um internato, os casos de longa permanência também eram encaminhados para a Casa de Triagem, resultando na permanência de crianças por prazo indeterminado. Os motivos do recolhimento também eram retratados no documento:

Lares desfeitos, abandono material e de fato, maus tratos, saúde dos pais ou responsáveis (principalmente a saúde mental), pois sem condições econômicas e habitacionais para manter e educar os filhos em razão de desemprego e subemprego, refeição do menor pela família e vice-versa. Menores expostos, excepcionais em situação de abandono, pois também não existe local para ampará-los; adolescentes do sexo feminino até dezessete anos, por problemas de drogas, prostituição, etc.; menores que aguardam verificação de situação irregular e outros, pois é difícil enumerar toda a problemática que desencadeia o recolhimento de menores para a Entidade.

Se por condições econômicas as crianças e adolescentes eram retiradas do convívio familiar, por condições econômicas também se dificultava a manutenção dos locais de atendimento a essa população. A situação precária da Casa de Triagem Divina Providência foi divulgada, relatando questões de ordem física da casa e a própria superlotação, na medida em que estariam morando 40 (quarenta) crianças no local, a maioria com problemas de saúde que se agravavam no inverno, fora os casos de desnutrição (CASA..., 1983). Outra vez, o uso das imagens das crianças acolhidas aparecia junto com a reportagem, registrando, inclusive, “crianças maiores pouco procuradas para adoção”:

Figura 5 - Crianças maiores pouco procuradas para adoção



Fonte: CASA de Triagem, lar provisório de crianças abandonadas. Pioneiro, Caxias do Sul/RS, 27 Maio 1983.

No ano seguinte, foi possível dar início a algumas reformas na Casa de Triagem, por meio do que foi nomeado como “operação cívico-social”, contando com o auxílio dos soldados do 3º GAAAE (COMEÇAM..., 1984, p. 17). Quanto à idade das crianças acolhidas, encontram-se divergências, pois em alguns momentos havia relatos de que a Casa de Triagem abrigava “menores” entre 0 (zero) e 04 (quatro) anos, salvo algumas exceções (RECOLHIDOS..., 1984, p. 06), enquanto em outra ocasião se falava em “menores” de 15 (quinze) e 16 (dezesesseis) anos (CASA..., 1984, p. 16).

Em reportagem na época de Natal relatou-se que durante o ano, a média de crianças atendidas na Casa de Triagem era de 60 (sessenta) a 65 (sessenta e cinco), tendo sido reduzido este número em dezembro, mês em que haviam 43 (quarenta e três) “menores”, em razão das adoções e dos retornos para casa. Evidenciou-se que as crianças passariam o Natal na Casa de Triagem, sem liberação para que nenhuma fosse passar a data festiva com a família de origem, pois em anos anteriores isso havia gerado muitas expectativas e o retorno foi complicado (NENHUMA..., 1986, p. 30). Sinais de que se privilegiava a institucionalização em face às possibilidades do que viria a se chamar convivência familiar e comunitária.

Em 1979, ano conhecido como Ano Internacional da Criança, proclamado pelas Nações Unidas, foi instalada a Casa do Menor, conhecida como Casa do Comissário Teodósio Rocha Neto, sendo que a criação deste local se deu

principalmente pelo movimento da comunidade para que fossem retirados “menores” do prédio da penitenciária (COMAI..., 1983, p. 06), utilizando-se de metodologia do Movimento de Renovação Cristã (CASA..., 1979, p. 15), com a finalidade de atender “menores” com problemas de conduta leve. Segundo o “Relatório Histórico da Entidade de 1984”, o local atendia, em regime de internato, “menores” do sexo masculino na faixa etária de 07 (sete) a 17 (dezesete) anos por tempo indeterminado, dependendo da sua conduta, da situação familiar, de determinação judicial, do desejo do “menor”, da questão do abandono, entre outras situações. O relatório apontava que “é preciso reconhecer que o trabalho torna-se quase insignificante, diante da atual condição social, que não oferece condições de vida digna ao menor”, sendo que o delito apontado como mais grave era a reincidência no uso de tóxicos. Outro fator sinalizado eram as fugas, que ocorriam normalmente nas saídas para visita da família ou para realização de trabalhos externos.

O “Regimento Interno do Abrigo Administrado pela COMAI”, datado de 30 de junho de 1991, relatava que a chamada Casa do Menor: Casa Comissário Teodósio Rocha havia sido transferida e reestruturada em agosto de 1986, passando a se chamar Setor de Apoio Integrado, “um abrigo de caráter civil, apolítico e não econômico”. A substituição se deu em uma parceria firmada com a Cáritas Diocesana, trazendo como intenção a descaracterização de “presídio dos meninos” que vinha sendo rotulada a Casa do Menor (MENINOS..., 1986, p. 18). Em 1991, registrava-se que a finalidade do local era “atender crianças e adolescentes em suas necessidades básicas, que constam no ECA, em situação de não respeito aos seus direitos fundamentalmente, ocasionada por problemas psicossociais, bem como na educação”. A capacidade máxima de atendimento era de 20 (vinte) crianças e/ou adolescentes e não eram aceitos no local crianças ou adolescentes excepcionais e com problemas mentais. Nesse período, o Setor de Apoio Integrado recebia crianças e adolescentes apenas do sexo masculino, de 09 (nove) a 15 (quinze) anos e excepcionalmente de 09 (nove) a 17 (dezesete) anos, não sendo aceitas crianças e adolescentes que tivessem praticado ato infracional. Quanto à organização do abrigo, a estrutura era composta pela direção executiva da COMAI, coordenação, equipe técnica, plantonistas, cozinheiras, auxiliar geral e instrutores. Entre as diversas atribuições do coordenador, também cabia zelar pela educação formal e informal das crianças e adolescentes em acolhimento. Quanto ao instrutor ou instrutora, cabia, com a participação do restante da equipe de trabalho, “desenvolver atividades educativas

junto ao menino, com o objetivo de prepará-lo para o trabalho, criando hábitos de horário, disciplina, produtividade e responsabilidade”. Plantonistas, por sua vez, tinham atribuições mais diversas, envolvendo os cuidados básicos necessários ao cotidiano das crianças e adolescentes, acompanhando-os em todas as atividades desenvolvidas pelo abrigo.

Localizou-se, também, o “Regimento Interno dos Internatos Administrados pela COMAI”, documento não datado, porém pela leitura é possível observar que foi redigido antes da promulgação do ECA (1990), pois referia que a finalidade dos internatos (Casa de Triagem Divina Providência e Setor de Apoio Integrado) era de atender crianças em suas necessidades básicas, em situação irregular, fazendo alusão ao período em que vigorou o Código de Menores e ênfase à situação irregular. Dentre as principais diferenças, observa-se a capacidade máxima de atendimento, sendo 45 (quarenta e cinco) crianças na Casa de Triagem e 30 (trinta) crianças no Setor de Apoio Integrado). Em relação a profissionais que atendiam no local, falava-se nas atribuições de dinamizadores, plantonistas e atendentes.

Outras mudanças também foram percebidas em relação ao “Regimento Interno dos Internatos Administrados pela COMAI”, datado de 1979, quando da abertura da Casa do Menor, em que profissionais plantonistas deveriam realizar “vistoria no menor” e, quando do desligamento, “auxílio ao seu reingresso na sociedade”, questões não apontadas nos regimentos posteriores.

Em julho de 1991 anunciava-se a abertura do Centro Renascer, criado pelo Conselho da Comunidade, com capacidade para atender 30 (trinta) meninos e 30 (trinta) meninas com idade entre 14 (quatorze) e 18 (dezoito) anos, com expectativa de funcionar como um reeducandário, preenchendo a lacuna aberta pela falta de assistência a adolescentes carentes e infratores (COMAI..., 1991, p. 07) e em setembro se afirmava que 70% dos internos tinham envolvimento com drogas e 100% cometeram algum crime (MENOR..., 1991, p. 06). Poucos meses após a inauguração do novo local, destacava-se a falta de pedagogia para lidar com adolescentes como um entrave e o risco de que se estivesse repetindo a própria filosofia da FEBEM (CENTRO..., 1991, p. 06).

O Regimento Interno do Centro Renascer trazia em sua redação que as diretrizes seguiam o Livro II, Título III, Capítulo IV do ECA, o qual aborda as medidas socioeducativas. Dentre as diretrizes, apontava-se, entre outras, que seria privilegiada a manutenção do vínculo familiar e, seguindo uma lógica ainda enraizada nas

entidades signatárias do Conselho da Comunidade de Caxias do Sul/RS, proporcionar experiências vivenciadas de valores cristãos, mantendo forte a questão da religiosidade no atendimento de adolescentes. Outro detalhe bastante significativo para a presente pesquisa é que dentre a operacionalização das diretrizes básicas da política de atendimento para adolescentes encontra-se “discussões em grupo das propostas de atendimento através de assembleia dos adolescentes”, demonstrando-se que estava, pelo menos no Regimento Interno, garantido o espaço de fala e de participação dessas cidadãs e desses cidadãos institucionalizados. Quanto à execução das tarefas dentro do internato, ocorria uma divisão entre profissionais dinamizadores, monitores e instrutores. Monitores eram responsáveis, entre outras funções e atribuições, por manter a disciplina e a vigilância.

O Centro Renascer contava também com uma ala clínica, local em que eram encaminhados adolescentes que cometessem algum tipo de violência ou oferecessem algum tipo de risco dentro do internato, que se envolvessem em algum delito (uso de drogas, tráfico, roubo, etc.), que apresentassem risco de fuga, suicídio ou quadros de alucinação, que apresentassem algum problema clínico necessitando de isolamento ou, ainda, esgotadas as negociações possíveis, no caso do adolescente recusar-se a realizar suas atividades ou estar tumultuando o ambiente, sendo retirado e encaminhado a ala por tempo indeterminado, com a finalidade de estabelecer limite. A permanência na ala clínica impedia adolescentes de realizarem atividades externas ao Centro Renascer. Cabia às monitoras e aos monitores de plantão registrar em livro de plantão um relato da conduta de cada adolescente.

Em suma, durante o período de existência da COMAI (1962 – 1996), existiram quatro locais que marcaram a trajetória da institucionalização de crianças e adolescentes no município de Caxias do Sul/RS, sendo eles a Casa de Triagem Divina Providência, o Setor de Apoio Integrado (em substituição a Casa do Menor), o Lar das Meninas e o Centro Renascer.

O documento público da COMAI mais recente que trata sobre esses espaços indicava que a Casa de Triagem Divina Providência atendia crianças de 0 (zero) a 12 (doze) anos de idade e que seu funcionamento se dava da seguinte forma:

Desenvolve programa de abrigo, em período integral, observando os direitos e garantias de que são titulares os atendidos. Oferece atenção personalizada em ambiente de respeito e dignidade. Propicia escolarização, atividades culturais, esportivas e de lazer, procurando integração com a comunidade. Oferece assistência médica, social, odontológica e farmacêutica. Mantém

instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança para quem é lá atendido. Apresenta plano de trabalho compatível com os princípios da Lei nº 8.069/90, a qual dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. A capacidade máxima desta casa é de 40 (quarenta) crianças.

Quanto ao Setor de Apoio Integrado, atendia, em período integral, adolescentes do sexo masculino, de 09 (nove) a 14 (quatorze) anos de idade, com capacidade máxima de 20 (vinte) acolhimentos, funcionando da seguinte maneira:

São desenvolvidas atividades diversas, como escola (todos frequentam escolas da comunidade), reforço escolar, centro ocupacional, oficina de couro, atendimento psicológico, natação, academia e escolinha de futebol. A saúde é rigorosamente observada, com trabalho preventivo e, quando necessário, são encaminhados aos recursos da comunidade. Comemoram-se, ainda, datas festivas (Páscoa, Festa Junina, Dia das Crianças, Aniversariantes do Mês e Natal) e, durante as férias escolares de verão, participam da Colônia de Férias em Lageado Grande.

A partir de deliberação do conselho consultivo da COMAI, foi observada a impraticabilidade de um modelo educativo-pedagógico eficiente em um sistema misto de acolhimento, como estava ocorrendo no Centro Renascer, registrando-se a abertura de uma casa apenas para meninas em situação de risco, por meio de uma parceria FEBEM-COMAI (CAXIAS..., 1992, p. 05). A proposta para o lar de meninas estaria pautada na intenção de ressocialização por meio de uma pedagogia participativa, com a ideia de que as próprias “menores” cuidassem da casa, a fim de reduzir inclusive o número de trabalhadoras e trabalhadores envolvidos (LAR..., 1992, p. 03). A abertura da casa ocorreu, efetivamente, em 09 de setembro de 1992, contando com 06 (seis) meninas de 12 a 16 anos, responsáveis inclusive pela elaboração do regimento interno do serviço (MENINAS..., 1992, p. 29). Um ano depois, profissionais comemoravam resultados positivos, apesar das dificuldades e dos remanejamentos que foram necessários. Frise-se que as adolescentes criaram as normas da casa, em conjunto com as educadoras, constando que “é indispensável estudar, trabalhar e fazer cursos profissionalizantes. Consumir drogas, sair sem comunicar os monitores, levar namorados para dentro da casa e ficar desocupada em frente ao abrigo observando quem passa é totalmente proibido” (THEODORO, 1993, p. 04).

A Casa Abrigo das Meninas, portanto, foi inaugurada após o advento do ECA, em 1992, com o intuito de receber meninas adolescentes em situação de risco, propondo-se a recuperar a saúde física das mesmas e de resgatar sua dignidade humana e de mulher e cidadã, apresentando-lhes um novo modelo de vida. Era necessário cumprir com algumas condições para permanecer no local, como estudar e trabalhar fora ou frequentar cursos profissionalizantes. Cabia às próprias adolescentes executarem as atividades da casa, como cozinhar, fazer a limpeza e lavar as roupas. O esporte e o lazer também faziam parte do trabalho educativo.

Antes disso, verificou-se registro de trabalhos com crianças e adolescentes do sexo feminino no ano de 1979, quando eram atendidas em regime de internato pelo Instituto Bom Pastor, na faixa etária de 11 (onze) a 18 (dezoito) anos, recebendo orientações básicas quanto à religião e à moral, sendo que ao serem consideradas aptas para voltarem ao convívio externo eram enviadas às suas casas de origem ou para trabalho em casas de família (RECUPERANDO..., 1979, p. 64). Localizou-se a informação de que o espaço mencionado era conhecido por “Lar da Mãe Solteira”, fundado no ano de 1959 pela Congregação das Irmãs do Bom Pastor, de natureza filantrópico-confessional, atendia adolescentes que justamente por estarem grávidas acabam não sendo aceitas no seio familiar. No Lar elas recebiam cuidados de saúde, realizavam atividades diversas e eram feitos trabalhos com a família, considerando que poderiam permanecer no local somente até 90 (noventa) dias após o parto (CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CAXIAS DO SUL, RS), 1990, p. 743).

O Centro Renascer, por fim, funcionava como internato (enquanto os outros três locais ganharam a denominação “abrigo”) e tinha como objetivo o recolhimento de adolescentes que cometiam infração, com processo judicial, em média 22 (vinte e dois) internos que atuavam em oficinas (cerâmica, marcenaria, horta) e recebiam refeições, vestuário e atendimentos de saúde. Em 1993, a COMAI anunciou que não pretendia mais receber infratores no Centro Renascer, postulando que fossem encaminhados para a FEBEM de Porto Alegre (COMAI..., 1993, p. 03).

No ano de 1993 foi noticiada a intenção de abertura de um Abrigo de Meninos, principalmente em face do elevado número de crianças do sexo masculino que estavam vivendo em situação de rua. O projeto ficou sendo postergado por falta de verbas e de decisão de qual órgão seria responsável, até que se optou por atendê-los no próprio Centro Renascer, que passou a se dividir em duas casas independentes:

uma para autores de pequenos delitos e outra para meninos carentes (RENASCER..., 1994, p. 03).

Entre idas e vindas, em junho de 1995 foi anunciado o “Recanto Super Amigo”, criado pela ADRA (Agência Adventista de Desenvolvimento Assistencial) em conjunto com a COMAI (Comissão Municipal de Amparo à Infância) e com o MOCOVI (Movimento Contra a Violência). Enquanto a administração ficou de responsabilidade da Igreja Evangélica do Sétimo Dia, a fiscalização competia a COMAI. Intitulando-se como uma espécie de “adoção não-legalizada”, a instituição tinha a pretensão de acolher 10 (dez) meninos de rua dos 08 (oito) aos 18 (dezoito) anos (RECANTO..., 1995, p. 04; RECANTO..., 1995, p. 02).

Enfim, a predominância dos serviços de acolhimento no município de Caxias do Sul, mesmo que diversas vezes em parceria com outras entidades, normalmente de caráter religioso, foram executadas pela COMAI até a aprovação e criação da FAS.

2.3 PANORAMA NACIONAL DOS SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Denota-se que considerar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos foi introduzido apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, portanto, pesquisar com o intuito de lhes dar visibilidade, espaço e voz é algo recente, um tema que vem se estruturando aos poucos em nossa sociedade.

Em consonância com os preceitos constitucionais, desde o ano de 1990 o Brasil é signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990), se comprometendo com o respeito aos direitos enunciados na Convenção, notadamente em adotar todas as medidas administrativas, legislativas e de outra índole com vistas à implementação dos direitos reconhecidos na Convenção, utilizando ao máximo os recursos disponíveis quando se tratar de direitos econômicos, sociais e culturais. O destaque é a prioridade que deve ser garantida às crianças, que neste acordo é entendida como todo ser humano com menos de 18 (dezoito) anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes. Também é referida diversas vezes a importância da família, em uma ideia de ser composta por um ambiente de felicidade, amor e compreensão e que deve receber a proteção e assistência necessárias a fim de poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade. Além disso, assim dispõe o artigo 20:

1. As crianças privadas temporária ou permanentemente do seu meio familiar, ou cujo interesse maior exija que não permaneçam nesse meio, terão direito à proteção e assistência especiais do Estado. 2. Os Estados Partes garantirão, de acordo com suas leis nacionais, cuidados alternativos para essas crianças. 3. Esses cuidados poderiam incluir, *inter alia*, a colocação em lares de adoção, a *kafalah* do direito islâmico, a adoção ou, caso necessário, a colocação em instituições adequadas de proteção para as crianças. Ao serem consideradas as soluções, deve-se dar especial atenção à origem étnica, religiosa, cultural e linguística da criança, bem como à conveniência da continuidade de sua educação. (BRASIL, 1990)

Infraconstitucionalmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), pelo mesmo caminho, adota a doutrina da proteção integral, aderindo a perspectiva de um tratamento governamental distinto em relação às crianças e adolescentes: a situação irregular que outrora era imposta às crianças e adolescentes passa a incidir sobre a família, o Estado e a sociedade.

Depois de permear por uma construção histórica do olhar e atendimento destinado a esse segmento de nossa população, pretende-se contextualizar a situação a partir da garantia prevista com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que passou a tratar a convivência familiar e comunitária como direito das crianças e adolescentes, e, sendo dever da família, do Estado e da sociedade fez com que as políticas de assistência a esse grupo passassem por uma reestruturação gradual.

Além das normativas que foram surgindo e estabelecendo mudanças, para que fosse possível uma readequação que atendesse a Constituição e o ECA, um documento nomeado Carta de Constituição de Estratégias em Defesa da Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente foi apresentado para auxiliar na integração de esforços entre órgãos do Poder Executivo e do Sistema de Justiça brasileiro, sendo que um dos eixos estratégicos possui como objetivo geral “reduzir o número de crianças e adolescentes institucionalizados e qualificar o seu atendimento nos serviços de acolhimento”. Ramificando o objetivo, encontra-se a indicação de que sejam estimuladas ações para o progressivo reordenamento e monitoramento dos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes.

A existência de uma Política Nacional de Assistência Social visa auxiliar no rompimento do paradigma do assistencialismo, do voluntarismo e da benemerência, que por muito tempo se consolidaram como identidade e orientadores da assistência social no país, criando uma imagem difícil de desconstruir. O SUAS (Sistema Único de Assistência Social), incorporado a LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social) em

2011, permite uma cobrança mais enfática pela qualidade do atendimento aos usuários e usuárias dos serviços socioassistenciais e pela capacitação de profissionais, que além de compromisso ético e político com a garantia dos direitos dos usuários e usuárias demandam qualificação técnica (FERRO; BITTENCOURT, 2018, p. 08).

Percebe-se que a proposta vigente, que também se constitui como um desafio para o século XXI, é a desinstitucionalização de crianças e adolescentes, na medida em que ano após ano, mesmo após a vigência do ECA, é possível verificar os efeitos negativos que tal prática exerce no desenvolvimento humano, como atrasos no desenvolvimento emocional, físico e cognitivo. Ao militarem pela eliminação da institucionalização, Costa e Pop (2017), em documento redigido para a Associação Brasileira Terra dos Homens, apresentam diversas questões interligadas às práticas institucionais que são extremamente prejudiciais às crianças e adolescentes, como a rotina em forma de cronograma e com pouca flexibilidade, a despersonalização, na medida em que há pouco espaço para desenvolverem e demonstrarem sua personalidade, a falta de tempo, capacitação e supervisão de profissionais da educação que atuam com essa população e o efeito devastador na autonomia de quem está em situação de acolhimento, pois deixam de desenvolver um conjunto básico de habilidades práticas e competências para uma vida independente.

A Lei nº 8.069/90 trouxe o termo “abrigo” como um dos regimes de programas de proteção e socioeducativos destinados a crianças e adolescentes, sendo substituído por “acolhimento institucional” com o advento da Lei nº 12.010/09. O acolhimento institucional pode ocorrer em modalidades mais abrangentes, sendo elas: a) os abrigos institucionais; b) as casas-lares; c) as famílias acolhedoras e d) as repúblicas, sendo tal definição oriunda do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (Brasil, 2006) e das Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Brasil, 2009).

O supracitado Plano propõe um reordenamento dos serviços existentes em âmbito nacional, para que, em conjunto com o Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e Adolescentes fosse possível repensar alguns paradigmas e estruturas institucionais, refletir sobre as políticas pedagógicas e promover as articulações necessárias (Gulassa, 2010, p. 14), principalmente com a rede socioassistencial do município (saúde, educação, assistência social, esporte, cultura e outros).

As normativas em questão surgiram para que se possa ter um parâmetro de como reorganizar os serviços, atentando-se à Constituição Federal de 1988 e ao ECA. Isso porque as marcas históricas deixadas pela institucionalização em nosso país remetem a situações gravíssimas, que reproduzem uma cultura de violência, opressão, humilhação e exclusão social, dando ênfase ao estigma do “menor”. Com isso, ainda se luta para superar o mantido “abismo infranqueável entre infâncias privilegiadas e menores marginalizados” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 16).

Pretendendo uma sociedade democrática e participativa, o ECA trouxe um renovado paradigma de cunho jurídico, político e administrativo, apostando no atendimento à criança e ao adolescente como componente das políticas sociais. Ocorre que, pensando na questão legislativa, Silva (1997, p. 71) alerta:

O Brasil sempre se deparou com esta contradição: por um lado, adota posturas avançadas na legislação, acompanhando os principais avanços consagrados nos tratados e nas convenções internacionais, mas, por outro, essa mesma legislação avançada serve para mascarar e camuflar uma prática arcaica e discriminatória.

Segundo o texto do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (Brasil, 2006), verificou-se, por meio de um levantamento nacional, que a institucionalização ainda tem sido utilizada de maneira indiscriminada, em desatendimento ao caráter de excepcionalidade previsto no ECA, que determina no § 1º do artigo 101 que “o acolhimento institucional e o acolhimento familiar são **medidas provisórias e excepcionais**, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (BRASIL, 1990, grifo nosso). Ademais, os dados apurados evidenciam características típicas de exclusão social, indicando que os abrigos no Brasil são “depósitos” de pobreza e desvalorização social. A partir disso é possível evidenciar que, apesar da intenção legal pela desinstitucionalização, ainda convivemos com práticas equivocadas de “proteção” por parte de pessoas que operam as políticas públicas que antes de procurar a superação da violação do direito provocada pelo afastamento da família, optam pelo encaminhamento às instituições (RIZZINI, 2006, p. 09).

De acordo com as “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” (Brasil, 2009) o abrigo institucional deveria ter aparência semelhante de uma residência oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. O atendimento deveria ser em pequenos grupos e personalizado, colaborando com o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local. As especializações e atendimentos exclusivos deveriam ser evitados, e deveria ser garantida a convivência entre grupos de parentesco, sendo que o número máximo de usuários por equipamento deveria ser de 20 (vinte) crianças e adolescentes, sendo essas de 0 (zero) a 18 (dezoito) anos.

Quanto ao educador/cuidador que atua no abrigo, define-se que sua formação mínima seja a de nível médio e capacitação específica, com desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes, sendo que as principais atividades desenvolvidas deveriam ser: a) cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção; b) organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente); c) auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da autoestima e construção da identidade; d) organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida; e) acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano (quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deveria também participar deste acompanhamento); f) apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior (BRASIL, 2009).

Mesmo que possa se afirmar a existência de um distanciamento significativo em relação aos antigos “orfanatos” e “internatos” do que são os abrigos hoje, ainda é nítido, segundo as pesquisas e documentos governamentais sobre o tema, que existe um número exacerbado de crianças e adolescentes crescendo nesses ambientes, colocando em risco o seu adequado desenvolvimento emocional, físico e cognitivo.

No entanto, não é possível fechar os olhos para a realidade: enquanto existirem abrigos e existirem aplicações de medidas protetivas de institucionalização nesta modalidade, é necessário encará-la, trabalhar com ela, ressignificar os espaços, as atuações profissionais, as vivências das crianças e adolescentes. Se de um lado

buscamos outras modalidades de enfrentamento dessa situação social, por outro não podemos fechar os olhos para as instituições ainda existentes, sendo imprescindível lutar pela qualidade do serviço e pela garantia aos direitos humanos de quem está em acolhimento, tanto investindo em pesquisa acadêmica quanto em militância em prol destes direitos. Agarra-se, portanto, à ideia de que uma das formas de enfrentamento da realidade das instituições, refletindo-se sobre os próprios locais de acolhimento e nessas crianças e adolescentes que vivem nas instituições, é valer-se da figura de profissional da educação social, aliando-se às questões previstas nas Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009) e aos pensamentos freireanos sobre educação.

2.3.3 Surgimento da FAS (Fundação de Assistência Social) e novas perspectivas de acolhimento no município

Diante da mudança de legislação, com o advento do ECA e a criação do COMDICA e do Conselho Tutelar, o município de Caxias do Sul/RS organizou uma transição, visando que a COMAI se tornasse uma fundação. Assim, desde o ano de 1996 o município conta com uma entidade da Administração Indireta do Poder Executivo Municipal, com personalidade jurídica de Direito Público, instituída pela lei nº 4.419/96, denominada Fundação de Assistência Social – FAS, sendo o órgão gestor da Política Pública de Assistência Social do Município de Caxias do Sul. Entre as suas competências, encontra-se a execução de serviços, programas e projetos de assistência social, de forma indireta quando gestor e através de convênios com entidades não-governamentais para a execução das ações, sendo estes programas e projetos de baixa, média ou alta complexidade.⁵ O serviço de acolhimento institucional, de acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2009), integra os serviços de proteção especial de alta complexidade, entre eles: abrigo institucional, casa-lar, casa de passagem e residência inclusiva.

⁵ Para contextualizar, importante sinalizar que na *proteção básica* executam-se ações de caráter preventivo com o objetivo de fortalecer os laços familiares e comunitários, na *proteção especial de média complexidade* as ações são destinadas às situações nas quais os direitos do indivíduo e da família já foram violados, porém ainda existe o vínculo familiar. Já a *proteção especial de alta complexidade* atende situações nas quais os direitos do indivíduo ou da família já foram violados, normalmente necessitando de acolhimento institucional. Disponível em: <<https://fas.caxias.rs.gov.br/site/historia.php>>. Acesso em 03 nov. 2018.

Neste ano de 2019, o município conta com três abrigos institucionais, sendo eles substitutos dos antigos serviços da COMAI, uma vez que a Casa de Triagem Divina Providência hoje é a Casa de Acolhimento Institucional Sol Nascente, o Setor de Apoio Integrado se transformou na Casa Recanto Amigo e, por fim, a Casa das Meninas deu lugar a Casa de Acolhimento Institucional Estrela Guia. As casas Sol Nascente e Estrela Guia são mantidas exclusivamente pelo poder público, enquanto a casa Recanto Amigo é mediante parceria com uma entidade. Cada local possui a capacidade de acolher 20 (vinte) crianças e adolescentes, de ambos os sexos. Além disso, desde o mês de julho de 2019 existem 15 (quinze) casas-lar em funcionamento, sendo que cada uma possui capacidade para receber 08 (oito) crianças e/ou adolescentes. Os serviços de casas-lar são executados por meio de um edital de parcerização, embasado na Lei nº 13.019/14, que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil.⁶

No trajeto percorrido pelos órgãos da assistência social, é possível verificar um empenho em reordenar os serviços, a fim de que fossem adaptados aos marcos legais e regulatórios, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Criança, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), Estatuto da Criança e do Adolescente, Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS), Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais – Resolução nº 109/2009 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), Orientações Técnicas:

6 Segundo as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009), sobre a casa-lar, “a principal diferença entre este serviço e o Abrigo Institucional, além do menor número de crianças e adolescentes atendidos por equipamento, está na presença do educador/cuidador residente – pessoa ou casal que reside na casa-lar juntamente com as crianças/adolescentes atendidos, sendo responsável pelos cuidados e pela organização da rotina da casa. Tal profissional deve participar ativamente das decisões relacionadas à casa-lar, sendo recomendável que o mesmo tenha autonomia para gerir a rotina “doméstica”, inclusive as despesas da casa. Recomenda-se que também as crianças e adolescentes tomem parte nas decisões acerca da rotina da casa, de modo que os(as) mesmos(as) reconheçam-se como parte integrante do grupo, com direitos e deveres”. Em 2019, as 15 casas-lar existentes em Caxias do Sul estão divididas entre três entidades parceiras, quais sejam: Ação Social Aliança (que se denomina uma organização cristã, que visa proclamar o Reino de Deus através do acolhimento de crianças e adolescentes em situação de risco), Associação Jesus Senhor (declarada como comunidade de ação evangelizadora) e Associação Mão Amiga (um dos projetos sociais dos Capuchinhos, criado em 7 de setembro de 2009 por um grupo de voluntários, motivado pelo Frei Jaime Bettega e sensibilizado com o número elevado de crianças em situação de vulnerabilidade social). Em que pese o cunho declaradamente religioso das instituições citadas, o Termo de Referência do Serviço de Acolhimento Institucional na Modalidade de Casa Lar, disponível no Edital 004/2019 de Chamamento Público da FAS, define que dentre os objetivos específicos das casas está “propiciar assistência religiosa *àqueles que desejarem de acordo com suas crenças*”.

Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes - Resolução Conjunta nº 1/2009, do CNAS e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, Plano Plurianual e Deliberações da XII Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, bem como as Diretrizes Internacionais para Cuidados Alternativos a crianças sem cuidados parentais. No entanto, algumas dificuldades encontradas décadas atrás persistiram, notadamente de cunho econômico, trazendo à tona em alguns momentos a precariedade dos serviços no município.

Em 13 de novembro de 2008, por exemplo, ocorreu uma Reunião Ordinária sobre os abrigos na Câmara de Vereadores de Caxias do Sul, organizada pela Comissão de Direitos Humanos, Cidadania e Segurança, em face das condições da casa Sol Nascente, incluindo a superlotação, entre outros problemas. No relatório, consignou-se que “os educadores e estagiários, prestam auxílio básico como alimentação, recreação e higiene. Mas não conseguem dar um atendimento individualizado às crianças, conversar com elas ou até mesmo dar carinho aos bebês de colo. Não há possibilidade dos educadores dialogarem com as crianças, ante a superlotação, o que há é somente palavras de comando”, demonstrando que, o problema persistia mesmo décadas depois. Assim como o problema da falta de verbas para execução das pretensões da COMAI sempre estiveram em evidência, aliado a superlotação dos serviços, notadamente o “lar dos enjeitados”, como se denominou a Casa do Menor (MENOR..., 1982, p. 10). Dados demonstram que o espaço físico do local era inadequado, estando o prédio em ruína e com péssima aparência interna e, apesar da capacidade ser para até 15 (quinze) meninos, houveram momentos em que estiveram 40 (quarenta) sendo atendidos (CASA..., 1983).

Profissionais que compõem a equipe dos abrigos, antes denominados instrutores, monitores ou dinamizadores, agora são reconhecidos como educadoras e educadores sociais. Tomando como parâmetro os abrigos que são públicos, a contratação de profissionais de educação social ocorre por meio de concurso público para o cargo de educador social, com exigência de ensino médio completo e aprovação em curso introdutório de formação para educadores sociais, cujo conteúdo programático integrava, dentre outras questões, os fundamentos da educação social e atividades socioeducativas e a pedagogia da autonomia.

Segundo o Portal de Transparência do município, em dezembro de 2018 a FAS, órgão gestor da Política Pública de Assistência Social, contava com 98 (noventa e oito) educadores e educadoras sociais que são distribuídos entre os serviços de proteção social básica e especial, de média e alta complexidade. Em torno de 44 (quarenta e quatro) profissionais estão lotados nos dois abrigos supracitados, Estrela Guia e Sol Nascente.

A FAS foi instituída no município pela Lei n.º 4.419 de 4 de janeiro de 1996, e, conseqüentemente, educadoras e educadores sociais da Fundação foram nomeados após esse período, em que já estava em vigor tanto a Constituição Federal de 1988 quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. No entanto, os serviços seriam reordenados aos poucos, com o advento do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (Brasil, 2006) e das Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Brasil, 2009).

Hoje, além do acolhimento institucional nas modalidades abrigo e casa-lar, a FAS também tenta trilhar o caminho da desinstitucionalização, investindo no programa de famílias acolhedoras, serviço que organiza o acolhimento, em residências de famílias acolhedoras cadastradas, de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para adoção. Propicia o atendimento em ambiente familiar, garantindo atenção individualizada e convivência comunitária, permitindo a continuidade da socialização da criança/adolescente. O programa de famílias acolhedoras ainda não está completamente difundido no país, já tendo sido iniciado em outra ocasião no município e, em razão da pouca aderência, permaneceu suspenso até o ano de 2018, quando foi reiniciado. Os passos para execução desse programa são ampla divulgação, acolhida e avaliação inicial, avaliação documental, seleção, capacitação, cadastramento e acompanhamento (BRASIL, 2009).

Mesmo assim, segundo levantamento do Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas, realizado pelo Conselho Nacional de Justiça, uma média de 100 (cem) crianças e/ou adolescentes recebem medida protetiva de acolhimento por ano no

município de Caxias do Sul,⁷ recebendo encaminhamento, inicialmente, por via de regra, aos abrigos.

Diferente da época da COMAI, já não se encontram dados, indicações ou imagens dos serviços de acolhimento e de usuárias e usuários dos serviços na imprensa local, uma vez que a imagem e a identidade das crianças e adolescentes que vivem nas instituições é preservada. O que passou a ocorrer recentemente, com lançamentos de campanha de apadrinhamento afetivo, é a divulgação das atividades que são organizadas para o público das instituições, porém, as doações não são nominadas.

O estigma do “menor” institucionalizado e sua relação com a delinquência ainda é algo que vem sendo trabalhado com a sociedade, pois a culpabilização de adolescentes em estarem nesses locais é algo preexistente na cultura brasileira da institucionalização. Como antigamente, é realizada uma imediata comparação de que as crianças e adolescentes que provêm da marginalidade, das favelas, dos locais que as pessoas não desejam habitar, necessitam serem realocados para os abrigos, para neles encontrarem a possibilidade de ingressar em outra família, bem estruturada, com poder aquisitivo. De qualquer forma, na impossibilidade de retorno para a família de origem, o fator idade é um grande dificultador para que adolescentes encontrem uma família substituta. Isso já era relatado, inclusive, em matérias na época da COMAI, em que se apontavam “crianças maiores pouco procuradas para adoção”. Os bebês sensibilizam. Adolescentes assustam...

Outro ponto em comum encontrado é o fato de que o Estado, sozinho, não dá conta: as parcerias continuam sendo utilizadas em larga escala, como é o exemplo, em Caxias do Sul, dos serviços de acolhimento na modalidade de casa-lar. O padrão, no entanto, é nacional, pois conforme o Censo Suas de 2017, no ano de 2017, 63,8% das unidades de acolhimento eram não governamentais e 36,2% eram governamentais, repetindo-se um padrão que já vinha sendo observado desde 2012 (BRASIL, 2018). Infelizmente, conforme fundamenta Passeti (2008, p. 368), da parceria Estado e organizações não-governamentais cria-se uma nova filantropia, que se promove no campo do atendimento, como forma de contenção de custos para o

⁷ De acordo com os relatórios do levantamento do Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas: 97 em 2010; 97 em 2011; 99 em 2012; 82 em 2013; 100 em 2014; 98 em 2015; 114 em 2016; 110 em 2017; 120 em 2018; 83 até 20 de novembro de 2019. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/cnca/publico/>>. Consulta em 20 nov. 2019.

Estado e, ao mesmo tempo, sendo geradora de empregos no âmbito privado e, com isso, “a criança, enfim, é o meio para a continuidade das burocracias público e privada que, para tal, criam e recriam programas de atendimento, avaliações e premiações, montando e remontando o espetáculo das compaixões” (PASSETTI, 2008, p. 370).

Não obstante, valendo-se da existência de dois abrigos públicos no município, que contam com toda estrutura do aparelho estatal e que investe em profissionais cuja denominação recebida é de educador e educadora social, busca-se na presente pesquisa uma imersão nas possibilidades (ou impossibilidades) de autonomia encontradas por adolescentes nestes espaços, o que será demonstrado durante a pesquisa por meio dos relatos coletados em atividades de campo.

3 EDUCAÇÃO SOCIAL: UMA PEDAGOGIA CRÍTICA

“A questão é saber: que tipo de educador é esse, a serviço de quem, quais são os métodos e a coerência entre o sonho político do educador, a sua utopia e os métodos de trabalho que ele usa. Agora, será que esse educador substantivamente democrático, não é também um educando?” (FREIRE, 1989, p. 21).

Se há um tempo atrás profissionais que ocupavam as instituições eram denominados dinamizadores, instrutores, monitores, entre outros, no contexto de pesquisa da autora e no abrigo investigado as pessoas que lidam diretamente com crianças e adolescentes que estão em acolhimento institucional são reconhecidas como educadoras e educadores sociais. Sendo assim, a pessoa mais próxima dessa “adolescência protegida”, podendo ser formalmente ou informalmente reconhecida como uma referência – é o “tio” ou a “tia”, como comumente são chamados, que imergem no cotidiano delas e deles.

Pode-se considerar que a educação social vem sendo reconhecida como a área de atuação de educadoras e educadores sociais, no Brasil. Esta, por estar alinhada aos ideais de defesa e garantia de direitos sociais aproxima-se da educação popular. Tradição latino americana, que se pretende a construção de um outro projeto de sociedade. Ambas se integram a uma pedagogia crítica.

Tais afirmações encontram-se em construção, na medida em que o trabalho social é dinâmico e adaptado de acordo com o cenário político dominante. Além disso, importante frisar que os termos “educação social” e “pedagogia social” ganharam força a partir da década de 1980 e tornam-se mais frequentes a partir de 2000, no Brasil, mas são vocábulos antigos que receberam diversos sentidos ao longo da história e de acordo com as situações dos países em que foram evocados (GROPPO; COUTINHO, 2016, p. 130). No entanto, em que pese a ideia de se tratar de um projeto em aberto, há a convergência acerca da influência de Paulo Freire enquanto referência para a defesa da educação social em nosso país e como pensador que embasa as práticas educativas de profissionais da educação social (PAULO; NACHTIGALL; GÖES, 2019, p. 55-56).

Como uma tentativa de delinear alguns aspectos da educação social ao longo do tempo, distanciando-se inclusive da realidade local, inicialmente pode-se dizer que

as produções sobre pedagogia social, reconhecida como ciência da educação, possuem forte base na Europa, notadamente na Espanha, se consolidando academicamente ao longo do século XX, em que pese registros darem conta de sua ocorrência na Alemanha no século anterior (ZUCCHETTI, 2008, p. 397). Contribuindo com a linha histórica, Araujo e Parente (2010, p. 27) afirmam ser na Alemanha a primeira vez em que o termo pedagogia social foi utilizado, no ano de 1844, envolvido na conjuntura de transformações na Europa do século XIX. Como já referido, apesar do decurso de tempo, é possível identificar que a pedagogia social ainda é um termo em construção, talvez pelo fato de que não é algo dado, posto, é algo que *está sendo*. Um refazer permanente e reflexivo é o atributo fundamental do próprio existir da pedagogia social, uma ciência em processo contínuo de (re)construção (GRACIANI, 2014, p. 13).

Para a pesquisadora espanhola Pérez Serrano (2003), a concepção utópica de educação se desenvolveu na Alemanha entre os séculos XVIII e XIX, em razão de uma série de fatores, que envolvem desde uma mentalidade mais aberta até uma situação social carregada de problemas, carências e conflitos, a qual demandava urgentemente uma resposta educativa e social.

Porém, aponta que a concepção clássica de educação social tem referências em Platão e Aristóteles e, na Idade Moderna, com Comenius (1592-1670), que menciona ser o primeiro a formular uma concepção pedagógica-social, tendo vivenciado uma pedagogia humanista fundada na moral cristã, objetivando desenvolver um conceito universal de educação que não se baseava no ensino enciclopédico, mas sim em questões éticas, de ciências e artísticas (VEIGA, 2007, p. 40). Assim, se destacou por ser o primeiro educador a propor um sistema articulado de ensino, sendo um dos maiores reformadores sociais de sua época, adotando a posição de que o saber é um direito de todos os “homens”, independentemente de sua condição social ou econômica, e que “a educação do homem nunca termina porque nós sempre estamos sendo homens e, portanto, estamos sempre nos formando” (GADOTTI, 2003, p. 78-79). De qualquer sorte, nesta época conhecida como pensamento pedagógico moderno, pouco se falava sobre a democratização do ensino e a educação das classes populares.

Pérez Serrano (2003) destaca, em seguida, a influência do pedagogo suíço Pestalozzi (1746-1827), referindo-o como o verdadeiro fundador de uma educação

social autônoma, dada a sua dedicação à educação do povo e reconhecimento de que a educação é um direito humano e um dever da sociedade:

La teoría de la Educación Social en Pestalozzi se basa en un realismo social y, al propio tiempo, en un humanismo que lleva a un ardiente deseo de bienestar social para todos y, por consiguiente, de justicia social. Subraya el valor formativo de la vida austera y la educación de la voluntad a través de la lucha que impone la vida. (PÉREZ SERRANO, 2003, p. 27)

Assim, em uma época na qual a educação tradicional era destinada a camadas sociais de elite, Pestalozzi realizava um trabalho preocupado com a educação de camadas menos favorecidas, influenciado pelo iluminismo e pelo romantismo, impulsionando uma cultura “espiritualista, tradicionalista e liberal ao mesmo tempo” (CAMBI, 1999, p. 415). Destaca-se que os trabalhos de Pestalozzi não possuíam um aspecto escolar e seu objetivo ao falar sobre educação popular não era voltado especificamente para a educação pública, pois ocupava espaços que seriam concebidos hoje como de educação não formal. Seu objetivo era, de qualquer sorte, que a educação se tornasse o principal meio de reforma social (LIMA, 2010, p. 128).

Pode-se entender que a atribuição dada a Pestalozzi como um dos precursores da educação social tenha relação com o fato de que além da teorização de suas ideias, colocou-as em prática abrindo escolas e orfanatos, identificando-se como um ativista nas causas sociais e educacionais, tendo como propósito a socialização do sujeito diante de sua realidade concreta e vivências naturais, utilizando-se para isso de convicções de liberdade, justiça social e autonomia (BRUM, 2014).

Como anteriormente mencionado, é de suma importância considerar os estudos que ocorreram na Alemanha, sobretudo aqueles realizados por Paul Natorp (1854-1924), autor da obra traduzida “*Pedagogía Social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*”. Conhecido como o pioneiro da pedagogia social, o filósofo tem a percepção de que “a comunidade é a fonte de toda a realidade e o centro de todo o trabalho educativo” (GADOTTI, 2012, p. 23), priorizando a relação entre a educação e a sociedade e, portanto, entendendo que a pedagogia social não tem como finalidade somente a educação do indivíduo isolado, mas sim do cidadão que vive em uma comunidade. Em suma, é possível afirmar que Natorp contribuiu com o surgimento da pedagogia social como ciência, não só pensando e escrevendo sobre o tema como também ensinando e investigando em nível filosófico, histórico e pedagógico (CARIDE, 2004, p. 199).

Perpassando pelo pensamento pedagógico fenomenológico-existencialista destaca-se o pediatra, autor infantil e pedagogo Korczak (1878-1942), judeu polonês que ficou conhecido pela sua dedicação pela justiça e pelos direitos da criança. Seu trabalho buscava valorizar o papel da afetividade na educação e na construção do conhecimento, sendo que tais construções eram colocadas em prática pelo médico educador, que condenava o academicismo por si só. Era um defensor da autogestão pedagógica que, na verdade, se tratava de autogestão social, dada a sua preocupação com a questão social e com os métodos que visavam a autonomia das crianças com as quais trabalhava:

Para educar as crianças e jovens, Korczak recorria ao teatro – sempre produzindo reflexões críticas baseadas no humanismo-existencial que impregnava a sua Pedagogia Social e práxis. Desenvolveu a reprodução política do seu país no micro contexto do orfanato a partir de técnicas (e filosofia) de Parlamento, Tribunal de Justiça, por isso o orfanato era chamado de República das Crianças. Lá, as crianças aprendiam o que é justiça, amor, generosidade, cidadania, solidariedade, vivenciando esses valores subjetivos (e concretos), pois os problemas cotidianos eram resolvidos nesses encontros. (PINEL; COLODETE; PAIVA, 2012, p. 17).

Ciente de que a educação é um processo coletivo, fazia críticas aos modelos existentes. Acabou falecendo na câmara de gás nazista ao lado das crianças de seu orfanato, o que denota que assumiu com as demandas pelas quais se comprometeu efetivamente até o final de sua vida (GADOTTI, 1990).

Sinteticamente, demonstrou-se com o nascimento do pensamento pedagógico moderno de Comenius, no século XVII, do pensamento pedagógico iluminista de Pestalozzi no final do século XVIII e início do século XIX e do momento fenomenológico existencialista de Korczak e Nartop no final do século XIX e início do século XX considerações que auxiliam até hoje na construção dos conceitos atribuídos à pedagogia social e à educação social.

Partindo-se da concepção de que “a história não serve para nada, a não ser para pensar” (NÓVOA, 2015, p. 32), buscou-se apresentar alguns personagens históricos que marcaram o processo de construção do que nomeamos hoje educação social e pedagogia social, com o intuito de realizar uma breve reflexão sobre a influência destes nos dias atuais, como as obras de Moacir Gadotti e Gloria Perez Serrano e, a partir de suas considerações descrever alguns aspectos sobre os autores mencionados, a fim de contextualização do objetivo principal.

A constatação que se faz é de que os educadores que ficaram marcados por terem alguma ligação com o que se conceitua hoje como educação social ou pedagogia social tinham em comum o fato de que além de suas teorizações atuavam na prática, fazendo com que as suas reflexões também se relacionassem com as suas próprias ações. Percebiam a questão social como algo interligado à educação e a importância da coletividade, de não enxergar o sujeito como um indivíduo isolado.

As épocas em que os pensamentos foram construídos são de fundamental importância para a contextualização do cenário. Na Alemanha, por exemplo, se menciona a construção de uma pedagogia social devido às consequências da revolução industrial e da guerra. No Brasil, se percebe uma crescente nesta área a partir do final da década de 80, com a influência do neoliberalismo e das políticas do estado mínimo. O Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), criado em 1982 e constituído como entidade civil independente em 1985, é um exemplo das lutas que foram se organizando com a redemocratização do país, quando educadoras e educadores sociais se deslocaram das instituições para às ruas, com o intuito de conhecer esses meninos e meninas que habitavam os centros urbanos e fazer com que as mobilizações partissem deles mesmos, os próprios “menores”. De acordo com Volpi (2001, p. 30), neste momento se produziu uma nova metodologia, baseada na pedagogia do oprimido de Paulo Freire e das avançadas discussões da educação histórico-crítica.

Cabe, portanto, a partir deste ponto, mencionar a influência de Paulo Freire (1921-1997) e seu pensamento pedagógico, considerando-se que a construção e a defesa de uma educação social no país está alinhada com o seu envolvimento com os oprimidos. Com suas raízes na educação popular, os ensinamentos de Paulo Freire podem ser, a todo momento, utilizados como base para a educação social, já que se constrói de forma dialógica, libertária e unindo teoria, método e prática (GADOTTI, p. 67). A preponderância da obra de Paulo Freire na pedagogia social é, inclusive, mencionada por Graciani (2014, p. 18):

(...) a Pedagogia Social sofre a influência da obra freireana e reitera a importância do conhecimento de mundo para a sua transformação por meio de um processo educativo dialógico, rigoroso, intuitivo, imaginativo, comunitário, participativo e afetivo, no qual a relação com o outro é a constituinte fundamental para a construção de uma verdadeira consciência histórica.

Destaca-se, para contextualização, um capítulo do livro Educação e Mudança, qual seja, “O Papel do Trabalhador Social no Processo de Mudança”, publicado originalmente no ano de 1981,⁸ uma vez que, no texto, Freire pontua a questão do olhar de quem trabalha na área social, da admiração perante o outro, e o quanto isto difere da pura ingenuidade baseada no já instituído assistencialismo. Aborda a complexidade da estrutura social em que estas trabalhadoras e estes trabalhadores atuam e o seu posicionamento entre a permanência no *status quo* ou a participação na mudança, destacando-se que, optando pela segunda, ciente de que não há neutralidade, deve-se cuidar para não impor sua opção aos demais, bem como não se sentir “o” agente da mudança e sim um de seus agentes.

Menciona a importância de que se trabalhe a partir de sujeitos de transformação e não de objetos de transformação, considerando que “o trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive” (FREIRE, 1981, p. 51).

Assim, mesmo que os homens⁹ tenham até então sido considerados simples objetos de uma estrutura social, o papel enquanto profissional da área social está justamente ligado a esta mudança, para que se promova a condição de sujeito de cidadãos e cidadãos, de participantes ativos na eterna mudança. Ademais, trabalhadoras e trabalhadores sociais devem estar sempre atentos sobre a importância da reflexão-ação e de que nessa construção se permita a colaboração dos sujeitos assistidos, pois é a maneira de se transformar os fatalismos em esperanças, como destaca:

⁸ Cabe ressaltar que parte do texto já havia sido publicado anteriormente pelo autor, no livro Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos, no ano de 1976.

⁹ Ao utilizar-se a expressão “homens”, é necessária a abertura para uma análise da crítica existente sobre a escrita de Paulo Freire, na medida em que existe o entendimento de que o autor utiliza uma linguagem sexista, o que é visto como um exemplo negativo pelas feministas contemporâneas. Busca-se, portanto, apoio na interpretação da teórica bell hooks, que entende não existir contradição entre ser feminista e ao mesmo tempo valorizar a obra de Paulo Freire, considerando que é o próprio pensamento feminista que torna possível que a visão de mundo do autor não seja apreciada de forma passiva e sim com uma crítica feminista. Segundo a autora, “o sexismo de Freire é indicado pela linguagem de suas primeiras obras, apesar de tantas coisas continuarem libertadoras. Não é preciso pedir desculpas pelo sexismo. O próprio modelo de pedagogia crítica de Freire acolhe o questionamento crítico dessa falha na obra. Mas questionamento crítico não é o mesmo que rejeição” (HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017, p. 70).

Esta mudança de percepção que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaçamento de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. **Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante.** (FREIRE, 1981, p. 60, grifo nosso)

Entende-se primordial a contextualização da presente pesquisa a partir da citação acima, na medida em que no ambiente institucionalizado realmente há uma aproximação com o que Freire entende por um *mundo criado do qual não se pode fugir*, e o seu funcionamento se dá tanto por educadoras e educadores e demais profissionais, quanto por quem está em acolhimento, tornando-se substancial a análise do espaço e da motivação de cada uma e de cada um neste processo que deve ser, sobretudo, educativo.

Sobrelevam-se também os apontamentos realizados por Freire em 1959, em sua tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, intitulada Educação e Atualidade Brasileira, pois traz relatos que classifica como “experiência de educação social” e pondera com criticidade sobre o assistencialismo das instituições e da ausência de participação e tomada de decisão dos cidadãos e cidadãs que são atendidos por estes locais:

Cada vez mais compreendemos menos a hipertrofia dessas instituições assistenciais, perigosamente alongadas em assistencialistas, levando-as a resolver os problemas de seus clientes, de seus “assistidos”, digamos melhor, quando resolvem, sem sua colaboração. Sem consultá-los. A escolher até suas distrações. A organizar suas festas. A criar seus clubes e associações. **A interferir constantemente na sua vida.** A alterar os estatutos de seus clubes, tudo isto de cima para baixo. Antidemocraticamente. (FREIRE, 2001, p. 19, grifo nosso)

Com a vivência diária em uma instituição de acolhimento, ao proceder na leitura do trecho supracitado verificou-se que quase sessenta anos depois o formato ainda se repete em alguns momentos. Considerando que diante da estrutura existente nas instituições e das demandas apresentadas pelo contexto social e econômico vigente a promoção da autonomia de quem vive nas instituições, notadamente as/os adolescentes, sujeitos da presente pesquisa, fica em segundo plano, o que pode acarretar danos irreversíveis em cidadãs e cidadãos que com tão pouco tempo de vida

já carregam muitas marcas, fruto dessa estrutura social que por nós é criada e sustentada.¹⁰

Reitera-se que no que tange à educação social, pode-se dizer que é um campo cuja significação está ainda sendo construída, relacionando-se em alguns aspectos com a educação popular e a educação comunitária, pois todas são adversas às concepções autoritárias e domesticadoras e se integram no campo da *pedagogia crítica*. Conforme explicita Gadotti, ao se unirem a uma mesma corrente compartilham de uma perspectiva utópica da educação “porque esse educador educa em função de um sonho na busca de um mundo justo, produtivo e sustentável para todos e todas. Para intervir e mudar o mundo que deseja transformar, ele precisa conhecer a realidade onde atua, com os pés no chão, mas procurando enxergar longe” (GADOTTI, 2012, p. 11). Ainda na concepção do mesmo autor, espera-se que educadoras e educadores sociais tenham domínio técnico-pedagógico específico e com isso exerçam a sua função de socializar o indivíduo.

Ademais, Petrus (2003), ao fazer uma aproximação com a sociologia, conduz que a educação social teria a missão de educar para a participação social, trabalhando as próprias condutas dos cidadãos em suas relações com a família, comunidade, trabalho, etc., sob pena de se manter em um paradigma tradicional de educação:

A educação social está obrigada a iniciar toda ação intercultural a partir do pressuposto: **o respeito pela cultura de origem do cidadão**. Se queremos frear a atual incidência da desigualdade e da polarização social, pensamos que somente cabe uma estratégia: as políticas públicas. E dentro delas, acreditamos, a educação social terá a cada dia um papel mais importante, principalmente se for capaz de detectar corretamente as necessidades de todos aqueles que se veem obrigados a construir uma nova “identidade”. (ROMANS; PETRUS, 2003, p. 59, grifo nosso)

Nessa acepção, Antunes e Garroux (2008) trazem também como modelo de educação social o que chamam de *pedagogia do cuidado*, referenciando a importância dos embasamentos teóricos, dos planejamentos e procedimentos, mas

¹⁰ Acredita-se que não se pode crer em fatalismos, que não temos responsabilidade pelos acontecimentos ao nosso redor, pelos sofrimentos que estão submetidos as crianças e adolescentes que vivem nas instituições. Nesse sentido, Freire (2009, p. 100-101) acrescenta que “Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadez, ao atribuir a “forças cegas” e imponderáveis os danos por elas causados aos seres humanos. A fome frente a frente à abundância e o desemprego no mundo são imoralidades e não fatalidades como o reacionarismo apregoa com ares de quem sofre por nada poder fazer”.

primordialmente da capacidade de trabalhar com as emergências, com os *gritos* destas educandas e destes educandos, com a administração de conflitos e que isso esteja sempre amparado em uma ideologia e em um método, destacando-se que “as palavras de uma verdadeira educadora possuem poder essencial de transformação quando chegam no momento necessário, ditas pela sinceridade de quem não transmite informação, mas busca estimular pensamentos” (ANTUNES; GARROUX, 2008, p. 91).

Ademais, ao abordar a educação não formal, com uma perspectiva de fortalecimento do exercício da cidadania, Gohn (2010, p. 16), realça que apesar de existir a figura da educadora social e do educador social, o fundamental educador é o “outro”, ou seja, aquele com o qual interagimos e nos integramos. Quanto ao objeto da presente pesquisa, ressalta:

A educação não formal poderá desenvolver, como resultados, uma série de processos, tais como: consciência e organização de como agir em grupos coletivos; a construção e reconstrução de concepção(ões) de mundo e sobre o mundo; contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas o capacita para entrar no mercado de trabalho); **quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes, a educação não formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam, simplificada, como a autoestima), ou seja, dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (como seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc.);** os indivíduos adquirem conhecimentos a partir de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca; desenvolve a cultura política do grupo. (GOHN, 2010, p. 21, grifo nosso)

Entre idas e vindas para que fosse viável expor, ainda que de maneira sucinta, uma delineação acerca da pedagogia social e da educação social, tenciona-se a afirmar que efetivamente não há uma clareza conceitual. A educação no campo social é permeada de (des)encontros, mormente por não poder ser classificada somente enquanto atuação profissional, em que pese esse olhar também se faça imprescindível, enquanto inspirada pela educação popular (SANTOS; PAULO, 2017). Compreende-se, portanto, dentro de tamanha multiplicidade de concepções, que na interlocução com o campo empírico da presente pesquisa, cujo envolvimento de educadoras e educadores sociais ocorre dentro de um serviço de acolhimento

institucional, deve ocorrer uma orientação pedagógica contemplando um projeto institucional que sinalize intencionalidades possíveis, objetivando a complexa realidade dessa prática profissional (SANTOS; LEMES, 2016, p. 64). Mas sobretudo aliada a uma prática que se opõe ao assistencialismo, operando também em um engajamento político e transformador, pautado em uma pedagogia de direitos, libertadora, com sede de justiça social e militante. Unindo essas duas concepções, mesmo que no ambiente institucional se desencontrem por vezes, sempre há espaço para ressurgir a esperança.

3.1. SER EDUCADORA SOCIAL NO AMBIENTE INSTITUCIONALIZADO: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES

Ligado à conquista dos direitos humanos, o campo de atuação de educadoras e educadores sociais se dá nas relações entre indivíduos, famílias e instituições, por meio de intervenção pedagógica no contexto sociopolítico (SOUZA NETO, 2010, p. 30). Os ambientes e os fatores sociais que justificam a intervenção deste profissional são diversos, no entanto, destacam-se o atendimento à população em situação de desigualdade e de conflito (Garrido, 2012) e mediante ligação com a realidade de exclusão, marginalização e conflito social, desvio e abandono (SOUZA NETO, 2010, p. 32). Assim, além da pluralidade de definições acerca do que é a educação social e a pedagogia social, também é necessário destacar a análise por um viés específico e complexo que perpassa a atuação de educadoras e educadores sociais no ambiente institucionalizado.

O próprio estudo do percurso histórico da constituição de profissionais na área da educação social se faz imprescindível, na medida em que ainda não é uma profissão regulamentada,¹¹ gerando debates inclusive sobre a necessidade de tal formalização. Ademais, o histórico de desprofissionalização do trabalho dentro do abrigo institucional está vinculado ao longo período antecedente ao SUAS (Sistema Único de Assistência Social), em que o voluntariado, enquanto política caritativa, predominava nesses espaços, não se visualizando como necessário formações e capacitações para o atendimento de crianças e adolescentes (GIROTTO, 2015, p. 14).

¹¹ Existem em tramitação o Projeto de Lei nº 5349/2009 na Câmara de Deputados e o Projeto de Lei nº 328/2015 no Senado Federal, sendo que ambos visam a regulamentação da profissão de educador social, diferenciando-se principalmente no grau de escolaridade e no local de execução das atribuições.

Iniciando a exposição pela ótica do que está regulamentado – burocratizado, inclusive – tem-se que a definição da atividade profissional pela Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho é que são “trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco e adolescentes em conflito com a lei”, sendo importante mencionar que nas condições gerais de exercício é sinalizado que “os trabalhadores desta família ocupacional lidam diariamente com situações de risco, assistindo indivíduos com alteração de comportamento, agressividade e em vulnerabilidade”.¹² Quanto às competências pessoais definidas para atuação deste profissional, registram-se: trabalhar em equipe, servir de exemplo, inspirar confiança, buscar identificação e empatia, despertar esperança, exercitar atividades de escuta, agir sob pressão, demonstrar capacidade de compreensão, contornar situações adversas, demonstrar entusiasmo, respeitar diferenças, demonstrar criatividade, assumir riscos, demonstrar coragem, demonstrar persistência, tomar decisões, demonstrar facilidade de comunicação, administrar conflitos, demonstrar autocontrole, demonstrar capacidade de negociação, permanecer em estado de alerta, demonstrar proatividade e demonstrar flexibilidade. Trata-se de um rol que define características que devem estar presentes no cidadão ou na cidadã com disposição para atuar neste segmento profissional.

A partir disso reforça-se a percepção de que o cotidiano de educadoras e educadores sociais envolve uma série de desafios a serem gerenciados, sendo primordial a construção de um projeto político-pedagógico nas instituições, o alinhamento entre a equipe e a construção de objetivos bem delineados no que tange ao desenvolvimento de educandas e educandos, a ocupação dos espaços comunitários por estes sujeitos, a conscientização crítica, um planejamento autônomo de suas perspectivas para o futuro. A preocupação com a permanência histórica da institucionalização e os reflexos disso no retorno de adolescentes para outras instituições evidenciam a necessidade de reflexão sobre as práticas institucionais correntes e suas fragilidades.

Verifica-se que a figura do/a educador/a social no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) está regulamentada pela Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014 do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) que, considerando a deliberação da

¹² BRASIL. Ministério do Trabalho: Classificação Brasileira de Ocupações. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/ResultadoFamiliaHistoricoOcupacoes.jsf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

VIII Conferência Nacional de Assistência Social, de 2011, reconhece “os cargos e funções dos trabalhadores de ensino médio e fundamental que atuam no SUAS, nas funções de monitor, **educador social** e orientador social, entre outras” (grifo nosso). As Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009) trazem, conforme já exposto no capítulo anterior, as atividades a serem desenvolvidas pelo que denominam educador/cuidador. Porém, assim como há diversas interpretações sobre a educação social, também há entendimentos controversos quanto a atuação profissional dentro no abrigo. Segundo Bittencourt e Ferro (2018, p. 139), por exemplo, profissionais mencionados na Resolução supracitada não devem ser confundidos com o profissional que é detalhado nas Orientações Técnicas, pois seriam papéis discrepantes.¹³

Apesar do entendimento exposto pelas autoras, adota-se a posição de que é possível, sim, pensar para além do papel de cuidado no serviço de acolhimento institucional, sendo isso, inclusive, o que ocorre no município de Caxias do Sul/RS. Atualmente, a própria Lei Complementar Municipal nº 462 de 2014 define que no âmbito deste município cabe ao educador social “realizar ações socioeducativas com crianças, adolescentes, adultos e famílias vinculados aos diversos Projetos, Programas e Serviços da Política de Assistência Social”, figurando entre eles os serviços de acolhimento institucional na modalidade abrigo. Tal entendimento ocorre desde o ano de 1997, quando foram extintos os cargos de dinamizador, instrutor, monitor e orientador educacional, sendo substituídos pelo cargo de educador social (Lei Municipal nº 4.656 de 11 de junho de 1997). Partindo da própria realidade local, intenciona-se discutir os limites e as possibilidades de ser educador/a social no ambiente institucional, sabendo-se que a educação social adquire maior consistência nas políticas públicas a partir da adoção da doutrina da proteção integral.

¹³ Cavalcante e Corrêa (2012) trouxeram em sua pesquisa relatos de insatisfação de educadoras sociais por não conseguirem realizar atividades de cunho pedagógico dentro do abrigo, ficando apenas no cuidado. As educadoras mencionam que se sentem como “babás do Estado”, porque uma pessoa cuidando de doze crianças é uma espécie de “amor por atacado”. Da mesma forma Olinda (2011, p. 83) questiona: “Tornou-se o educador social e popular em uma “babá do estado”? Onde se fala sobre educação para transformação, para mobilização social? Deve ser a educação no/com o abrigo uma educação para os mínimos? Perder-me-ei em “cuidados institucionais” no sentido de ser um educador para o cuidado burocrático da instituição? Assume-se uma educação tutelar neste documento, no sentido de ser o educador o tutor de atividades “necessárias à manutenção da vida dos adolescentes”? É possível que esta educação “romântica”, sonhadora, que visa(va) a transformação social, sem negar o indivíduo, seja apenas mais uma forma de coerção do poder? De qual poder?”

Concorda-se que a rotina imposta no ambiente do abrigo costuma evidenciar o papel de cuidador com mais ênfase, pois afinal existem diversos compromissos a serem cumpridos durante cada plantão: acordar as crianças e adolescentes, servir o café da manhã, almoço e jantar, organizar a saída para as escolas ou outros compromissos, acompanhar nas consultas médicas, auxiliar ou encaminhar para o banho, ajudar na organização e manutenção dos ambientes da casa, propor atividades dentro do local, planejar saídas externas... dentre tantas obrigações, as tarefas acabam se tornando mecânicas e automáticas, se desviando de um sentido mais humanizado e pedagógico, na própria valorização da relação com a criança ou adolescente e no estabelecimento de um vínculo que permita contribuir com o fortalecimento da autoestima e a construção da identidade desses seres humanos.

A instituição de acolhimento precisa estar atenta à legislação e regulamentações atualizadas e trabalhar a partir dessas orientações, mesmo que para tanto seja necessário abrir mão de algumas crenças e modos de atuar anteriormente enraizados na cultura da instituição. A política nacional estabelecida para a infância e a adolescência e a busca pela garantia desse segmento da população deve ser o caminho para o diálogo e construção do trabalho diários de educadoras e educadores e demais profissionais das instituições de acolhimento.

Pode-se compreender que com a estruturação dada pelo ECA na nova maneira de atender crianças e adolescentes fez com que a figura de profissional da educação social resplandecesse, pois afinal a exigência não é só do cuidado, mas da atenção ao cunho educativo. Educadoras e educadores se tornam o adulto mais próximo de adolescentes que acabaram de ser retirados de seu convívio familiar, de seu lar, oportunizando que nesse novo espaço sejam acolhidas e acolhidos como cidadãos e cidadãs dignos de cuidado, de exercer os seus direitos, deixando de lado a percepção de “coitadinho”, “órfão”, “abandonado” ou até mesmo o estigma do “menor”... Sentimentos como a piedade e a compaixão não podem ordenar um processo de cunho educativo (Elage, 2010, p. 37), já que este, para além da boa vontade e da solidariedade precisa ser alimentado por reflexão e técnica.

Quando a instituição realmente é protetiva e com cunho fortemente educacional, tem-se que os “educadores são pensadores, reconstrutores de um universo novo para as crianças e os adolescentes dos acolhimentos institucionais, onde todos estarão em constante revisão e reconstrução de si próprios” (GULASSA, 2010, p. 12). Educadoras e educadores que atuam no abrigo precisam ter lucidez

quanto ao papel que desenvolvem, pois se tornam pessoas significativas na vida daqueles sujeitos e nas relações do cotidiano passam a construir, paulatinamente, vínculos afetivos.

No abrigo, profissionais da educação social precisam, entre tantas coisas, se pautarem no diálogo. O acolhimento é medida impositiva – raramente adolescentes escolhem estar no abrigo – então a acolhida precisa ser um processo de muito engajamento por parte de quem os recebe. Com isso, faz-se uma ligação, novamente, com os ensinamentos de Freire, que costumava trazer à tona com frequência suas críticas ao assistencialismo, mostrando a diferença entre este e a assistência. Lembrando ser o oposto do que chama de “dialogação”, classifica o assistencialismo – que é uma dimensão da “assistencialização” – como a total passividade do homem perante as situações que o envolvem (FREIRE, 2001, p. 28). Quando convida a pensar na assistência, que então se aproximaria a “dialogação”, traz que o homem se faz participante e interferente, podendo se modificar, tornando-se um estímulo ou um desafio que transforme o “assistido” de hoje no sujeito que “tomando amanhã sua história na mão, a refaz plena de justiça, de decência e de boniteza”, classificando, então, como um ato de sabedoria e esperança (FREIRE, 2013, p. 179).

São diversas as razões que levam adolescentes até o espaço institucional: negligência, abandono, violência, uso de drogas, situação de rua, envolvimento com o crime organizado, questões psiquiátricas, abuso sexual, prostituição, entre outros. Muitas vezes, diversas dessas situações se somam na construção da vida desses sujeitos, que até então tiveram seus direitos negados, bem como desconhecem a possibilidade de que tenham direitos. No estabelecimento do vínculo, aos poucos, entende-se que cabe às educadoras e aos educadores a preparação de quem está em acolhimento institucional para que muito além do cumprimento das regras estabelecidas pelo ambiente, que se tornem questionadores, que sua curiosidade seja estimulada. É imprescindível um trabalho educativo que se destine no auxílio do que Freire classifica como a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica (Freire, 2001, p. 37) e, para isso, educadoras e educadores precisam estar disponíveis para o diálogo, atuarem efetivamente no campo social para além de classificações e burocratizações – é onde se espera que a teoria geral da educação social se alinhe com a educação popular, com a militância.

A dialogação permite que o/a educador/a também passe a interagir com o mundo até então conhecido pelo/a acolhido/a, com as suas vivências em outros

espaços, com o seu saber de experiência feito, fazendo com que nesse processo possa se refletir sobre as atitudes demonstradas pelas educandas e educandos e, além disso, enquanto profissionais da educação social, na medida em que nem sempre o seu pensar certo é o suficiente. Quando não está profundamente certo de suas certezas, consegue abrir espaço para essa reflexão, indo além da sua visão de mundo e valorizando a experiência social que é trazida pelo outro (FREIRE, 2009, p. 28).

Uma alternativa para a aproximação desses profissionais com adolescentes em medida protetiva é o de mediador/a de cultura, para que seja difundido para as adolescentes e os adolescentes aquilo que é oferecido e que possa ser trabalhado com um olhar crítico, enquanto se utilizam de bens culturais como músicas, filmes, teatros, literatura e a própria mídia, valorizando-se principalmente da cultura juvenil. A influência exercida por educadoras e educadores nesse ponto “contribui muito para que as crianças e os adolescentes sejam curiosos, desejem crescer e atuar de modo autônomo em busca de seus planos e sonhos” (ELAGE; GÓES; FIKS; GENTILE, 2011, p. 37) e, como garante Freire (2009, p. 55) a própria curiosidade já é conhecimento. Ademais, ao ocupar-se desse papel é possível, dentro desse processo educacional, atender aquilo que reza o artigo 58 do ECA, respeitando os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Apesar das múltiplas possibilidades que profissionais da educação social podem encontrar ou criar para atuarem no espaço institucional, existem barreiras que precisam ser encaradas. Como as crianças e adolescentes estão em acolhimento por medidas judiciais, as responsabilidades no cuidado e no atendimento são um fator que a todo momento tornam o trabalho mais desafiador, ocupando a fronteira entre o educar e o monitorar e entrelaçando o sofrimento do/a educador/a com o/a adolescente, entrando em uma encruzilhada micropolítica (GIROTTI, 2015, p. 12 e 108). No entanto, o serviço de acolhimento, dentro da atual configuração, tem a obrigação de ser um espaço de socialização e ampliação do mundo, não devendo ser, em hipótese alguma, utilizado como espaço de confinamento, de privação de liberdade, em nome da proteção e dos cuidados (BITTENCOURT; FERRO, 2018, p. 152).

O espaço do abrigo não pode ser visto somente como um lugar, como uma pura e simples residência neutra, sem afeto, sem marcas. Ele é espaço que pulsa. Pulsa vida. Ele se faz na história e com a história (FREIRE; SHOR, 1992, p. 50). É lugar de muita intensidade, onde a educadora e o educador são seres que estão sendo, assim como o mundo (FREIRE, 2009, p. 76).

Evidenciou-se que a política vigente desde o Brasil-Colônia não poderia mudar somente com uma imposição legislativa, e a formação permanente de trabalhadores/as dos serviços de acolhimento constituem em estratégia para avanços diários, inclusive porque ninguém nasce educador/a, “a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 32). Ou seja, não basta que educadores/as sociais recebam, de maneira bancária, diversos conteúdos técnicos, apenas. Como explicita Giroto (2015, p. 43), um arsenal de conhecimentos teóricos, por si só, não auxilia na construção de uma atuação que na prática é imprevisível e dinâmica, sendo imprescindível um trabalho de reflexão crítica acerca das práxis e dos sentimentos evocados pela convivência com as crianças e adolescentes.

De qualquer sorte, Martins (2010, p. 53) relembra que a educadora social e o educador social não é um ser que adquirindo técnica e formação permanente será redentor, não se podendo confundir sua atividade como atuação puramente filantrópica. A ênfase que se dá na presente pesquisa não tem o condão de atribuir esse papel a educadoras e educadores, como alternativa de salvação. Mas é alternativa de esperança. É sujeito envolvido com esse espaço-vida, que pode problematizar nos/as adolescentes as suas relações com o mundo (FREIRE, 2012, p. 74). É ir para além dos instrumentos legais, mas pensando com elas e eles. É assumir riscos, riscos pela construção, valorização e compartilhamento dessas vidas que entrecruzam um espaço às vezes indefinido, às vezes definido demais. Acredita-se, alinhando-se novamente com Freire (2009, p. 52), que “tudo isso nos traz de novo a radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”. É o objetivo da pesquisa, que é pesquisa-convivência, pesquisa-relação, pesquisa-com-o-outro, que é fazer e refazer, é arriscar. E entre conceitos e (in)definições, o próximo passo é ouvi-los: adolescentes e profissionais da educação social, partilhando saberes, partilhando o cotidiano.

4 CAMINHOS ETNOGRÁFICOS: A VOZ QUE CONTA

“Quem olha, e observa a realidade para conhecê-la e interpretá-la, lhe atribui certas características a partir do que sabe e do que procura, incluindo nesse interpretar também componentes do seu mundo pessoal, da sua história, das suas implicações afetivas” (MELUCCI, 2000, apud STECANELA, 2012, p. 21).

Construindo teoricamente a pesquisa e refletindo criticamente sobre os temas relevantes para a (des)construção do problema, surgiu o momento de adaptar os conteúdos ao método adequado para que a pesquisa se alinhasse com as pretensões adotadas. A escolha, que se dá pela pesquisa etnográfica, perpassando aspectos da pesquisa participante, possui relação com a minha identidade enquanto pesquisadora, a partir da observação do cotidiano e dos registros realizados desde o momento em que eu, pessoa-profissional-pesquisadora, me envolvi com o espaço institucional. O desafio nesse ponto era evidente, entendendo-se a nítida importância ética que perpassa no presente trabalho, na medida em que a relevância social desta pesquisa só se concretiza ao ser possível realizá-la atendendo aos parâmetros éticos e legais, priorizando-se o sujeito em desenvolvimento e em vulnerabilidade.

Preliminarmente, a pesquisa foi pautada em um levantamento bibliográfico sobre os conceitos abordados (institucionalização, autonomia, educação e pedagogia social, notadamente), bem como revisão da literatura, conjuntamente com a análise documental. Sobre a análise, busquei informações no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, de Caxias do Sul, o qual possui um acervo sobre a Comissão Municipal de Amparo à Infância (COMAI), incluindo Organização Administrativa, Comunicação Institucional – Publicidade, Recursos Humanos, Programas de Atendimento - Estrutura e Organização, Programas de Atendimento - Setores de Emprego, Programas de Atendimento – Internatos, Programas de Atendimento- Creches, Programas de Atendimento - Colônia de Férias - Lajeado Grande e Execução Orçamentária e Financeira. Também foi possível buscar dados relevantes nos jornais locais distribuídos no município na época em que existia a COMAI, mediante pesquisa virtual no Centro de Memória da Câmara Municipal de Caxias do Sul.

Além dos dados públicos, a instituição forneceu acesso ao Livro de Registro de Atas das Reuniões, o qual foi aberto para registros no ano de 2008, possibilitando realizar análises e traçar algumas comparações, evoluções ou mudanças contidas na instituição nos últimos dez anos, a partir dos relatos lá produzidos.

A utilização de abordagem qualitativa na presente pesquisa se deu pela pretensão de compreender do fenômeno pela ótica dos sujeitos envolvidos, ou seja, trabalhar a autonomia no processo de institucionalização e desacolhimento a partir de adolescentes em situação de medida protetiva e das pessoas que trabalham com educação social na instituição. Assim, conforme delineia Malheiros (2011, p. 31), além das fontes obtidas por meio do levantamento bibliográfico o próprio ambiente natural (instituição de acolhimento) se tornou a fonte dos dados.

Destaco que a escolha do tema se deu pelo meu precípuo interesse em buscar a qualificação do atendimento aos direitos e garantias de crianças e adolescentes que vivem em instituições de acolhimento – previstos a partir do artigo 227 da Constituição Federal e com o complemento do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), da própria Lei de Adoção (Lei nº 12.010/09) e do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, bem como por meio de outros documentos específicos, como as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, emitidas pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) –, estando claro que isso faz parte do próprio processo de autonomia discutido, em que a permissão e vontade destas/es adolescentes em participarem da pesquisa é uma das premissas metodológicas:

O comportamento ético está intimamente ligado à atitude – a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos factos. Entrar na vida das outras pessoas é ser-se um intruso. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas (GRAUE; WALSH, 2003, p. 76).

Considerando-se justamente a minha vinculação ao local onde emergiu a investigação, dada a presença física diária e ao envolvimento constante com os sujeitos, bem como que o desenvolvimento do problema se deu a partir de meus registros de diário de campo que foram realizados e posteriormente debatidos com membros da equipe da rede socioassistencial, visualizou-se o delineamento de uma

pesquisa etnográfica. Compreendi que “o exercício de sistematizar a própria prática faz com que se produza conhecimento a partir dela” (SANTOS, 2017, p. 22). Para tanto, foram observados aspectos múltiplos da vida do grupo de adolescentes, tais como questões de ordem histórica, econômica, religiosa, cultural, entre outras que foram emergindo.

O problema surge na fala diária das adolescentes e dos adolescentes, que repetem constantemente a impossibilidade de tomarem decisões, de realizarem tarefas por si só, de possuírem qualquer grau de independência. Percebi com esses relatos que se tratava de uma expressão coletiva por busca de autonomia no espaço em que foram inseridos. Assim, nessa produção, interessei-me por entrecruzar a academia com a realidade de um serviço, viabilizando-se uma articulação também com profissionais que efetivam as políticas públicas e adolescentes que constituem a realidade social estudada.

Vivenciar, ainda que em condição bem diferente do que da posição de ser adolescente em medida protetiva, faz com que a cada término de plantão novas situações sejam postas em avaliação, novos conflitos internos surjam, novas análises da legislação sejam comparadas com a realidade... É pura ação-reflexão-ação. Nas questões que foram sendo levantadas, em alguns momentos de forma planejada e em outros espontaneamente, dada a característica da pesquisa, não foram buscadas respostas conclusivas, na medida em que se trata de um trabalho dinâmico e em um contexto social que se molda e se reconstitui, porém foi assumido um compromisso social, abraçando-se a uma utopia de transformação, uma vez que “investigar para quê? Bem, para transformar. Por quê? Porque há injustiça, há exploração e o mundo tem de ser mais satisfatório” (CENDALES; TORRES; TORRES, 2006, p. 78).

O contexto onde se desenvolveu a pesquisa foi em um serviço de acolhimento institucional na modalidade de “abrigo”, pertencente ao poder público municipal, atendendo crianças e adolescentes de ambos os sexos, de 0 (zero) a 18 (dezoito) anos (excepcionalmente até os vinte e um anos), em situação de medida protetiva, composto por educadoras/es sociais e uma equipe técnica que possui um coordenador, uma assistente social e duas psicólogas, sendo todas/os servidores/as públicas/os concursadas/os.

Partindo-se do pressuposto de que adolescentes em medida protetiva constituem uma espécie de grupo organizado e duradouro, optei pela etnografia a fim de auxiliar na pesquisa como proposta metodológica, na medida em que observei e

trabalhei justamente a vida cotidiana e rotineira delas e deles, valorizando-se a interação já existente entre nós. Além do mais, conforme garante Mattos (2011, p. 50), a etnografia é flexível, pois substitui a ideia de padrões estabelecidos na pesquisa para enfatizar o senso desenvolvido pelo pesquisador a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Em consonância:

(...) a etnografia é um processo dinâmico, que envolve uma abordagem interativa-responsiva de pesquisa, uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo. Nesses processos, questões são propostas, redefinidas e revisadas e decisões sobre entrada em novos espaços e acesso a determinados grupos, assim como coletas de dados e análises, são feitas à medida que novas questões e temas emergem in situ e demandam atenção (GREEN; DIXEL; ZAHARLICK, 2005, p. 37).

Posso afirmar que a presente pesquisa se aproximou, em alguns aspectos, das composições da denominada pesquisa participante, já que combinar a pesquisa científica com ações políticas que possam interferir na transformação da realidade de adolescentes e profissionais que atuam neste segmento foi meu interesse primordial, uma vez que me posicionei como partícipe e educanda comprometida no processo (Gabarrón; Landa, 2006, p. 113), enfatizando o contato de reciprocidade entre sujeito e objeto e a relação dialética entre teoria e prática (SILVA, 2006, p. 127). Desta forma, tendo-se a pesquisa como mediação na relação teoria-prática, “espera-se que sirva para esclarecer seus destinatários sobre a posição que assumem num sistema social conflitivo e os interesses que ali podem ser assumidos” (SOBOTTKA; EGGERT; STRECK, 2006, p. 179).

Na projeção da pesquisa, utilizei múltiplas técnicas de coletas de dados, estrategicamente, objetivando-se uma triangulação etnográfica (Angrosino, 2009, p. 54), quais sejam: *a)* análise documental; *b)* círculos de debate com adolescentes e grupo focal com educadoras/es sociais da casa de acolhimento; *c)* observação participante. As escolhas se deram com o entendimento de que assim permite-se “com maior rigor investigar o objeto do estudo inserido num movimento e percebê-lo como sujeito que tem algo a dizer pela sua experiência e inserção na realidade, a qual vivencia experiências particulares e singulares” (SCHMIDT, 2011, p. 62).

Durante a construção da pesquisa, era impossível definir o número de adolescentes que estariam vivendo na instituição quando fossem agendados os encontros, já que isso depende de uma série de fatores imprevisíveis. Após as

autorizações necessárias para o agendamento, os encontros foram programados com a presença de 09 (nove) adolescentes:¹⁴

Frida, 14 anos, sexo feminino, estudante do 9º ano, possui cinco irmãos (estando uma acolhida na mesma instituição e os demais residindo com a genitora em outro município), acolhida desde fevereiro de 2019, em razão de abuso sexual perpetrado pelo genitor.

Sônia, 17 anos, sexo feminino, estudante do 1º ano do ensino médio, jovem aprendiz, possui cinco irmãos (estando uma acolhida na mesma instituição e os demais residindo com a genitora em outro município), acolhida desde fevereiro de 2019, em razão de abuso sexual perpetrado pelo genitor.

Chico, 13 anos, sexo masculino, estudante do 6º ano, possui três irmãos (estando um acolhido na mesma instituição, um está cumprindo pena em regime prisional e a genitora está grávida), acolhido desde março de 2019 pelo Conselho Tutelar, via escola, em razão de agressão por parte da genitora.

Gilberto, 16 anos, sexo masculino, estudante do 7º ano, possui três irmãos (estando um acolhido na mesma instituição, um está cumprindo pena em regime prisional e a genitora está grávida), acolhido desde março de 2019 pelo Conselho Tutelar, via escola, em razão de agressão por parte da genitora. Já havia sido acolhido anteriormente em outro município, no ano de 2015, durante curto período de tempo.

Elza, 15 anos, sexo feminino, diagnosticada com deficiência intelectual, estudante do 8º ano, possui três irmãos (todos acolhidos em uma casa-lar), acolhida desde setembro de 2018 por motivo de negligência no núcleo familiar. Já havia sido acolhida anteriormente em outro município, de 2011 a 2012.

Maria, 14 anos, sexo feminino, estudante do 7º ano, jovem aprendiz, possui sete irmãos (um maior de idade e os demais acolhidos em outro abrigo), acolhida desde fevereiro de 2019 na instituição pesquisada em razão de negligência no núcleo familiar, sendo que estava no mesmo abrigo que os irmãos de setembro de 2018 até fevereiro de 2019.

Eva, 15 anos, sexo feminino, estudante do 1º ano, porém afastada das atividades escolares e frequentando o CAPS Infantil, diagnosticada com doença/transtorno mental Borderline, possui dois irmãos (um foi adotado e o outro

¹⁴ Os nomes das adolescentes e dos adolescentes foram substituídos, preservando a sua identidade, conforme dispõe o artigo 17 do ECA.

reside com o genitor), acolhida desde outubro de 2018 na instituição pesquisada, porém já passou por diversas instituições desde o ano de 2016.

Caetano, 14 anos, sexo masculino, estudante do 5º ano, diagnosticado com deficiência intelectual, possui dois irmãos (um maior de idade e a outra acolhida na mesma instituição), acolhido desde fevereiro de 2019 em razão de negligência/abusos físicos ou psicológicos contra criança/adolescente.

Isabel, 13 anos, sexo feminino, estudante do 7º ano, possui um irmão (reside com a tia), acolhida desde março de 2019 por negligência e conflitos no ambiente familiar.

Os dados das/os adolescentes foram coletados na Guia de Acolhimento e no PIA (Plano Individual de Acolhimento)¹⁵ de cada um, sendo que optei por não apresentar muitos detalhes em sua identificação para maior preservação da identidade deles, conforme preconiza a legislação. Nos círculos, foram realizados momentos de escuta sobre sua história de vida, relação com o ambiente institucional, razões que identificaram como centrais para a determinação de seu acolhimento, percepção sobre o conceito de autonomia e de que forma a organização e funcionamento da instituição permite o desenvolvimento da sua autonomia, totalizando 05 (cinco) encontros.¹⁶

Além dos encontros com adolescentes, identifiquei a necessidade e a importância de que profissionais da casa de acolhimento também fossem envolvidos com a temática, inclusive para que me permitisse realizar um breve comparativo entre as percepções de quem estava em medida de acolhimento e de quem atua profissionalmente no espaço-abrigo. Para tanto, optei pela realização de um grupo focal, e muitas foram as tentativas de agendamento, porém a superlotação da casa e dificuldade de organização das escalas de trabalho tornou por algumas vezes o encontro inviável. Assim, o recorte acabou sendo por interesse pelo tema e

¹⁵ O PIA é um documento obrigatório, de acordo com o ECA, sendo “um instrumento que norteia as ações a serem realizadas para viabilizar a proteção integral, a reinserção familiar e comunitária e a autonomia de crianças e adolescentes afastados dos cuidados parentais e sob proteção de serviços de acolhimento. É uma estratégia de planejamento que, a partir do estudo aprofundado de cada caso, compreende a singularidade dos sujeitos e organiza as ações e atividades a serem desenvolvidas com a criança/adolescente e sua família durante o período de acolhimento” (BRASIL, 2018, p. 7). A sua elaboração fica a encargo da equipe técnica do serviço de acolhimento.

¹⁶ Optei por não anexar documentos e apresentar apenas alguns relatos do diário de campo de forma integral, para manter o anonimato da instituição e das pessoas – tanto as que estão acolhidas quanto as que atuam profissionalmente.

disponibilidade de agenda na mesma data, e também priorizei a presença de uma educadora que estivesse atuando há mais tempo na casa, já que todas educadoras do plantão diurno possuem menos de três anos de atuação:¹⁷

Helen, 40 anos, graduada em Serviço Social, trabalha na FAS desde 04/2001 e pelo menos há dez anos em serviço de acolhimento institucional para adolescentes.

Cecília, 23 anos, graduada em Psicologia, atua na instituição desde 02/2018;

Jean, 38 anos, possui licenciatura em Filosofia e é graduado em Gestão de TI, atuando desde o ano de 2012 em instituições de acolhimento para adolescentes.

Emília, 33 anos, graduada em Administração em Marketing e atualmente cursando Serviço Social, lotada na instituição desde 12/2017.

Débora, 26 anos, tecnóloga em Gestão Hospitalar e bacharel em Administração, atualmente cursando Serviço Social, lotada na instituição desde 11/2017.

A partir desta metodologia, com tantos momentos em que tive a possibilidade de conversar sobre o tema da pesquisa com as pessoas envolvidas, tanto nos encontros formalmente registrados quanto no dia a dia da instituição, embora tenham envolvido muito tempo, se tornaram primordiais para o estudo, permitindo, conforme delineiam Gaspar, Santos e Alcoforado (2015, p. 69) “desenvolver uma aproximação relacional, de observação abrangente e otimizar a etapa metodológica seguinte – sinopse e análise do seu conteúdo”.

Quanto às observações cotidianas, algumas colacionadas na presente pesquisa, compreendo que foi a partir delas que o problema e os objetivos do trabalho foram sendo construídos, sendo também técnica primordial utilizada na etapa da coleta de dados. Considerando a minha inserção diária no espaço-abrigo, convivendo de forma coletiva com os sujeitos da pesquisa, classifico, de acordo com Gil (2010, p. 103) como observação participante natural. Os sujeitos, os cenários e o comportamento social foram ao longo dos dias observados e descritos, a partir do problema apresentado. Isso porque a própria etnografia foi realizada *in loco*, sendo que enquanto etnógrafa estive, dentro do possível, envolvida subjetivamente na vida das adolescentes-pesquisadas, me considerando uma observadora objetiva daquelas vidas (ANGROSINO, 2009, p. 31).

¹⁷ Os nomes das educadoras e do educador também foram substituídos, para preservação de suas identidades e do serviço de acolhimento.

A pesquisa etnográfica com observação participante ocorreu mediante meu envolvimento e interação direta com os sujeitos estudados, na própria procura pela alteridade, ou seja, outras maneiras de ver, ser e estar no mundo (FONSECA, 2004, p. 12). Aliado a isso, foi imprescindível para a execução da presente pesquisa um olhar focado na dimensão ética, já que a proteção dos sujeitos humanos envolvidos, sua privacidade e o sigilo de todos os dados que possam identifica-los tornou-se parte integrante da presente pesquisa.

Afirmar e reforçar durante a pesquisa empírica que o vínculo existente entre mim e a instituição, bem como a relação já existente com as adolescentes e os adolescentes, contribuiu para o desenvolvimento de uma pesquisa nesta área, valorizando a voz destes sujeitos institucionalizados, que com frequência manifestam seus anseios referentes a ausência de autonomia e poder de decisão. Não obstante, a dimensão da pesquisa é encharcada de uma dimensão fenomenológica, mostrando que há sentido no que está sendo escrito, como também existem outros sentidos no que está escrito, para além do que posso agora escrever, sendo uma das atitudes interpretativas frente ao problema apresentado (REZENDE, 1990, p. 17).

A presente pesquisa possui autorização do órgão gestor do serviço de acolhimento, qual seja, a Fundação de Assistência Social (FAS) de Caxias do Sul/RS e também foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul/RS, conforme Parecer nº 3.195.824, o qual também concluiu que todos os documentos apresentados estavam adequados, de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, não havendo pendências.

Para a realização dos encontros com as adolescentes e os adolescentes, foi inicialmente apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao coordenador do abrigo e responsável legal das/os adolescentes e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido a cada participante em respeito a sua participação e consentimento, nos termos da legislação, preservando-as de quaisquer constrangimentos ou exposição desnecessária. Foram oferecidas informações sobre os objetivos do estudo, sobre a voluntariedade da participação, a garantia de sigilo das informações pessoais e a possibilidade de desistência a qualquer momento do estudo.

4.1. DIÁRIO DE CAMPO: AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

A escrita está sempre ressurgindo em minhas recordações. Desde que aprendi a ler e a escrever, fiz disso um hábito. Gostava de deixar registros em todos os espaços, permitidos ou não. Os cadernos de receita de minha mãe e as agendas telefônicas tinham minhas letras. As paredes. Os meus tênis. As agendas da escola, os diários, os cadernos de perguntas que eram trocados com as amigas na pré-adolescência.

Nos espaços da minha atuação profissional não foi diferente. Ao chegar no abrigo, para conhecer o local em que eu iria não só trabalhar como conviver, imediatamente me agarrei ao diário, que por vezes era virtual, por vezes físico. Escrevi logo sobre o primeiro dia que eu entrei lá, ainda só para conhecer.¹⁸ Quando iniciei meus plantões, oficialmente, precisava com urgência encontrar uma maneira de externalizar o misto de sentimentos que me envolveram, pois se eu tinha me preparado com toda a dedicação para um conhecimento teórico sobre a institucionalização, sobre ser uma educadora social, na prática iminente não existia tempo hábil para reflexão teórica. Eram mais de 30 (trinta) crianças e adolescentes de todas as faixas etárias e três profissionais para cuidá-los, sendo que eu era a terceira pessoa, recém-chegada. É difícil conversar com o “mundo externo” sobre essa atuação dentro da casa de acolhimento, uma pela questão do sigilo, outra pela dificuldade de que seja compreensível para quem não conhece essa realidade.

Então, eu precisava escrever. Escrevi sobre a sensação de desorganização e abandono que eu senti, pois a quantidade de tarefas a serem executadas era infinita e isso não permitiu que alguém pudesse me recepcionar, me apresentar às crianças e adolescentes, me falar sobre as rotinas, enfim... Fui acolhida por uma colega educadora e imediatamente tínhamos que realizar uma saída médica com dois bebês.

¹⁸ “Cheguei na FAS para assinar a minha posse e combinar algumas questões, inclusive sobre a minha ida para o abrigo X e horários, por causa do início das aulas do mestrado em março. Me disseram que eu não iria para o abrigo X, pois outra colega assumiu antes, então eu deveria ir para o abrigo Y. Contataram a coordenadora, que eu já conhecia por uma amiga em comum, e pediram que eu fosse naquele momento mesmo lá, para conhecer o ambiente e fazer combinações gerais com ela. Me passaram o endereço e eu dirigi até a casa. Tinha um senhor e um adolescente sentados na escada, porém não vieram falar comigo. Toquei a campainha e um pouco relutante o senhor me atendeu, pedi pela coordenadora, fiquei aguardando do lado de fora. Me passaram para uma sala de atendimento no andar de baixo. Aguardei um tempo e quando a coordenadora veio me atender, começou a rir, pois o educador que me atendeu disse para ela que tinha uma adolescente aguardando para ser acolhida. Mal cheguei e já tinha uma história pra contar”. (...) (Diário de Campo, Caxias do Sul, 08 de janeiro de 2018)

Eu não conhecia a história deles, eu não conhecia eles. Escrevi sobre as minhas sensações naquela primeira manhã, sobre o horário de almoço, sobre a interpretação de que estavam fazendo “birra” por causa da minha presença, já que eu era nova. Uma criança perguntou se eu não queria adotar ela. Outra chorou quando eu estava indo embora, dizendo que por lá as pessoas costumam ir e não voltar mais.

Assim como os dias foram passando, os relatos foram diminuindo, pois parecia que eu estava me institucionalizando também. Isso ligou um alerta em mim, pois eu não queria me burocratizar, aceitar o sistema e fazer parte dele de forma passiva. Foi aí que os registros, problematizados, viraram a presente pesquisa, mediante apoio do orientador e de profissionais da Fundação de Assistência Social de Caxias do Sul.

Passei a prestar atenção ao meu redor como educadora e como pesquisadora. Eu sempre achei importante também observar a organização do ambiente e como o espaço era remodelado pelas crianças e adolescentes. Passei a fazer alguns registros fotográficos para incluir no diário virtual, como por exemplo dos armários e das paredes dos quartos das adolescentes:

Figura 6 - Escritas nos armários (1)



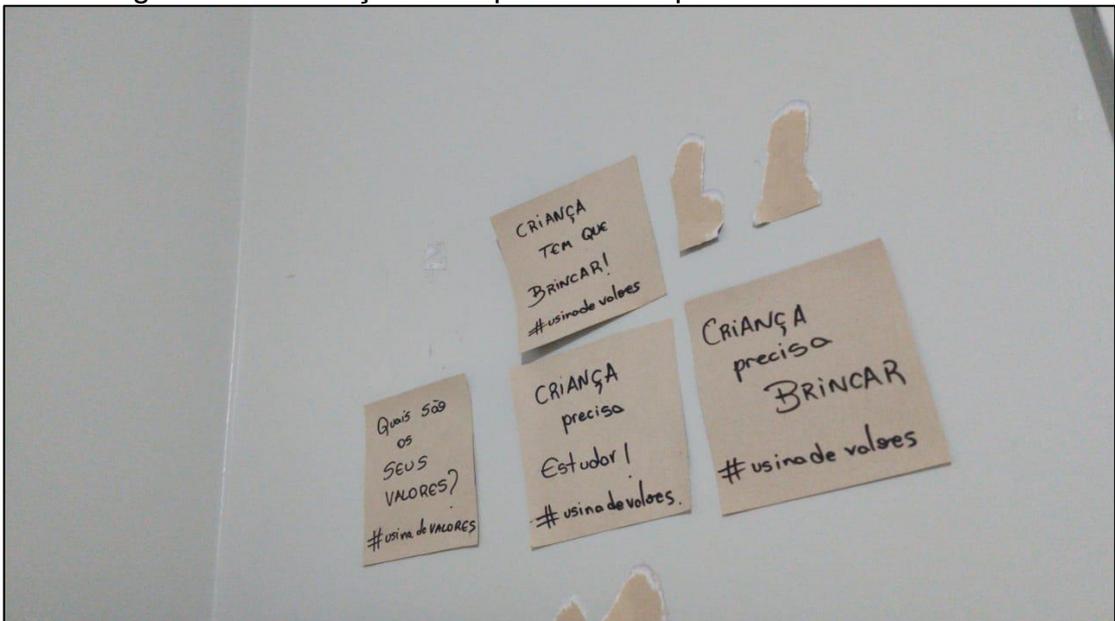
Fonte: Acervo da autora (2018)

Figura 7 - Escritas nos armários (2)



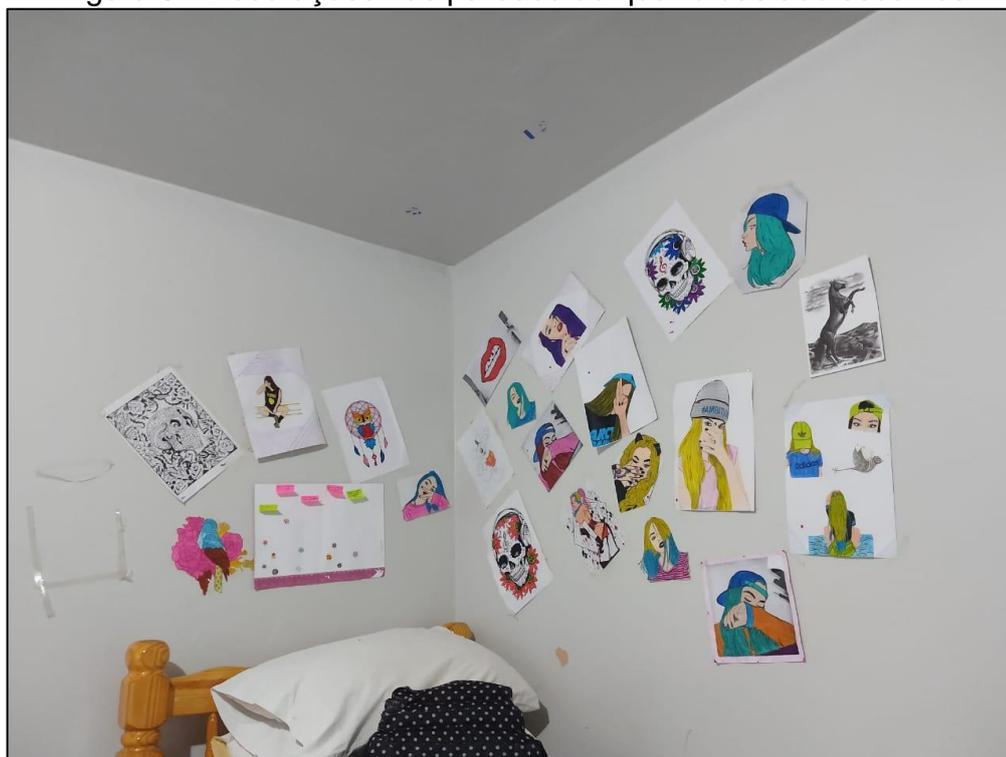
Fonte: Acervo da autora (2018)

Figura 8 - Decorações nas paredes do quarto das adolescentes



Fonte: Acervo da autora (2019)

Figura 9 - Decorações nas paredes do quarto das adolescentes



Fonte: Acervo da autora (2019)

Escrevendo, ou seja, construindo com palavras uma narrativa a partir daquilo que observei, escutei, vivenciei, pude refletir. Às vezes, com o cansaço de fazer diversos plantões seguidos, em um ambiente superlotado e com desgastes constantes, não conseguíamos esconder a ansiedade de que o turno encerrasse. Numa dessas ocasiões, uma adolescente me disse “tia, você já vai embora... eu fico, nós todos ficamos, não temos para onde escapar... a tua vida continua lá fora, a nossa está parada aqui”.¹⁹ Nesse sentido, ao escrever o que ela disse, pude repensar nas minhas atitudes que faziam com que ela encarasse isso dessa forma, já que “ao registrar, encontramos sentidos, formulamos questões, temos ideias e chance de mudar pontos de vista e condutas” (ELAGE; GÓES; FIKS; GENTILE, 2011, p. 65).

¹⁹ Diário de campo, 15 de maio de 2018.

4.2. OS ENCONTROS E A PESQUISA ETNOGRÁFICA: AUTONOMIA PARA QUE(M)?

*Tia, eu só queria ter a minha liberdade. Tia, eu só queria ter a minha mãe para comprar os meus materiais. Tia, eu me sinto presa aqui. Tia, minha cabeça vai explodir aqui dentro. Tia, eu queria ser aquele passarinho, para poder voar bem longe. Tia, eu queria ser um bebê ainda, porque daí eu não ia lembrar das dores que eu senti.*²⁰

Surgindo a proposta de pesquisa a partir dos relatos delas e deles, aproveitei-me das críticas e dos conflitos que permeavam o espaço para construir os temas a serem discutidos em nossas oficinas, buscando um movimento em que troca, partilha e negociação cultural se complementassem (SOBOTTKA; EGGERT; STRECK, p. 186).

A primeira dificuldade estava na impossibilidade de saber exatamente quantos e quantas adolescentes estariam vivendo na instituição de acolhimento no momento de realização da pesquisa de campo, pois algumas evadiam, algumas eram transferidas para outros serviços, algumas retornavam à família de origem, algumas estavam em internação psiquiátrica...

Mesmo assim, estabelecendo datas próximas e com a presença, naquele momento, de 09 (nove) adolescentes na casa, o ponto de partida foi a realidade concreta daquele grupo e, para tanto, coletei as informações sobre cada uma delas no Plano Individual de Acolhimento.

Elas já sabiam que eu iria realizar alguns momentos específicos de conversas, acompanhada por uma colega também educadora-pesquisadora, e aguardavam. Informei com certa antecedência sobre o que conversaríamos, a fim de garantir que fossem elaborando uma “disponibilidade temporal e emocional” (GASPAR; SANTOS; ALCOFORADO, 2015, p. 68). A curiosidade permeou o grupo, que instigavam quando seria o primeiro encontro. Optamos que os encontros ocorressem à noite, para que não interferissem nos compromissos delas e não coincidissem com nossos turnos de plantões, a fim de obter um cuidado, buscando preservar o espaço “exclusivamente” de pesquisa no momento da coleta de dados.

²⁰ Registros esparsos retirados do meu diário de campo.

4.2.1 Contextualizando o abrigo e a rotina institucional

A casa em que as adolescentes e os adolescentes que participaram da presente pesquisa vivem é ampla e espaçosa, localizada em área residencial do município. Possui dois andares, com um espaço inferior reservado para Coordenação e Equipe Técnica, bem como para atividades diversas com as/os acolhidas/os. Na parte superior estão a cozinha, lavanderia, a sala, a sala das/os educadores/as, os quartos, berçário e banheiros. Além do berçário, existem quatro quartos: em um deles ficam os “pequenos” e nos outros adolescentes meninas e adolescentes meninos, separados. A equipe é composta por 24 educadoras/es sociais divididos em três turnos de trabalho, uma assistente social, duas psicólogas, um coordenador, duas profissionais que atuam na limpeza e duas profissionais que atuam na cozinha. Todas as refeições são feitas pelas cozinheiras e a organização da casa é de responsabilidade das profissionais da limpeza, dificilmente ocorrendo a participação das/os acolhidas/os.

Via de regra, adolescentes estão matriculados no ensino regular, em escolas públicas próximas ao abrigo. Na rotina semanal, portanto, em um dos turnos frequentam a escola e no turno inverso são incluídos em atividades nos serviços de convivência ou em cursos profissionalizantes, dependendo do caso. *Frida, Isabel, Maria, Sônia, Chico, Gilberto e Caetano* frequentam a escola regularmente, porém *Elza e Eva* possuem dificuldades na adaptação e não costumam ir para as aulas.

Sônia e Maria, no momento da pesquisa, estavam trabalhando no turno inverso da escola. *Frida, Isabel, Chico e Caetano* frequentavam serviço de convivência. Já *Elza, Eva e Gilberto* não possuíam atividades no contraturno escolar. Durante a semana também são levados para consultas médicas pelo SUS, conforme necessidade de agendamento e acompanhamento.

No final de semana, dois adolescentes tinham liberação para passar o sábado e o domingo com a família, uma adolescente com a família do namorado e outras duas passavam alguns finais de semana com suas respectivas tias. O restante permanecia na casa, onde são realizadas atividades pelos próprios profissionais ou por grupos de voluntários. As atividades podem ser internas ou externas, porém sempre acompanhados das educadoras ou educadores, assim como nos demais compromissos.

4.2.2 Primeiro encontro: apresentação e fortalecimento de vínculos

Iniciamos o primeiro círculo, com a proposta de uma vinculação para aquela atividade e também que elas pudessem tentar nos ver na horizontalidade, talvez “despidas” do papel de educadora-fiscalizadora-vigilante. Apresentei a minha pesquisa, contando momentos vivenciados com elas que influenciaram na construção do meu problema, expliquei sobre a questão ética e também que a participação era completamente voluntária, que poderiam participar e desistir a qualquer momento. Em um primeiro momento, na elaboração do projeto, haviam menos adolescentes e por isso eu havia estipulado a participação de apenas 04 (quatro). No dia do primeiro círculo, estavam em 09 (nove) adolescentes na casa – 06 (seis) meninas e 03 (três) meninos – e todas/os manifestaram o desejo de participar. Foram, obviamente, acolhidas/os.

Foi explicado sobre a importância da atividade, mas também sobre a possibilidade de usá-la como um momento de diversão, para falar sobre si, para escutar o outro, pensando em um futuro melhor tanto para elas quanto para as próximas adolescentes que vierem morar no abrigo um dia, encontros com possibilidades de construirmos formas de viver melhor no abrigo. Propusemos como diretrizes para o círculo o respeito ao falar, ao ouvir e lembrar de usar o objeto da palavra. Além disso, a importância do sigilo, uma vez que o que é dito no círculo fica no círculo e que não iríamos expor isso no “plantão” (livro de registros das educadoras).²¹ O restante das diretrizes foram construídas em conjunto, sendo elas: *respeito, educação, atenção, não julgar, compaixão, falar a verdade, ter amor, não rir do outro, respeitar o corpo dos outros, não fazer bullying com os outros, direitos iguais.*

Cada uma também escolheu um objeto para levar ao círculo, contando porque era especial. Foi um momento em que reafirmaram amizades, já que haviam ganhado de alguém do abrigo, ou lembranças, pois tinham trazido de suas casas. O fato de ser uma data próxima ao dia das mães também mexeu com os sentimentos, pois logo começaram a falar sobre isso, momento no qual aproveitamos para reforçar sobre o direito que elas têm à preservação dos vínculos familiares e que, apesar dos fatores

²¹ Para a organização dos encontros, busquei uma *influência* nos chamados Círculos de Construção de Paz, cuja metodologia busca a facilitação do diálogo e cujo formato proporciona liderança partilhada, pertencimento, igualdade, conexão, empoderamento e responsabilização. Sobre o tema, consultar: PRANIS, KAY. **Processos Circulares**: teoria e prática. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

que levaram ao acolhimento, não deveriam se sentir culpadas por sentirem saudades e desejarem estar perto de suas famílias de origem. Ressalto que a história demonstra a ineficácia de se trabalhar na perspectiva de que institucionalizar a adolescência é uma forma de protegê-la dos “males”, “vícios” ou “desarranjos” das famílias de origem.

Combinei com elas que deveriam escolher um nome para identificá-las na pesquisa, porém não gostaram da ideia: queriam ser identificadas por quem eram, por seus nomes. Conversamos sobre as questões éticas e legais que impediam que isso fosse realizado. Assim, em razão da preservação da identidade, os nomes são fictícios. Escolhi nomes de mulheres e de homens que remetem reflexão, luta, conquistas e garantia de direitos: *Frida, Isabel, Elza, Maria, Sônia, Eva, Chico, Gilberto* e *Caetano*. É o ponto de vista delas que passa a desenhar a pesquisa com mais ênfase agora.

Ficou ajustado que iniciáramos os círculos falando como estávamos nos sentindo naquele dia. Após, como estavam se sentindo no abrigo. O sentimento comum era ambíguo, pois traziam que estavam felizes e tristes ao mesmo tempo. Mesmo que sentissem ter uma família dentro do abrigo, também sentiam que no abrigo as coisas andavam muito devagar, que estavam privados de algumas coisas. O relato de *Sônia* explica a percepção geral:

O abrigo, cara, altas oportunidades, até porque hoje eu tenho um emprego né, graças e ele. **A única coisa ruim do abrigo é porque, eu penso assim, a gente tá perdendo a nossa adolescência, não em festa, droga, nada disso, a gente tá perdendo a nossa adolescência lá fora, o que a gente tá lá planejando fazer, altos planos assim, pro ano inteiro ou pro futuro sabe, a gente tá perdendo, porque uma pessoa te priva de tudo e isso é ruim, muito ruim, aqui dentro a gente não pode fazer nada,** que nem eu e a *Maria*, é da escola pro trabalho, do trabalho para casa, e a gente chega em casa é criança gritando, tipo a gente chega muito cansado, ninguém respeita isso, tu tem que fazer isso, tem que fazer aquilo (...).

As decisões que são tomadas sem diálogo com elas também as afetam, como por exemplo a situação que ocorreu naquele mesmo dia com outra acolhida, *Maria*, quando recebeu a informação de uma pessoa da equipe do abrigo de que seria transferida de quarto:

(...) eu olho no outro quarto, todas as minhas coisas já estão lá, tipo, eu me senti mal, porque podia ter pedido tu quer, ou deixado que eu pegue minhas coisas e troco, eu me senti muito mal (...).

O relato de *Maria* traz um reflexo antigo de uma marca que longos anos de práticas de institucionalização no país nos deixaram: “a criança nunca é avisada previamente – ela aprende através de seu sofrimento e vivência institucional” (ALTOÉ, 2008, p. 36). Para cumprir regras burocráticas e institucionais, deixa-se de lado o melhor interesse da adolescente. Silva (1997, p. 164) entende que manifestações como a de *Maria* são reminiscências de uma vida socio afetiva anterior, em que estavam presentes o apego às suas coisas, aos seus objetos, às suas preferências pessoais, fazendo disso um mecanismo de resistência ao processo de institucionalização, uma persistência para preservar os fatores que compõem a sua subjetividade enquanto indivíduo. No entanto, para o serviço, a mobilidade na dinâmica institucional pode ser considerada perigosa, pois desafia tradições.

Caetano, por sua vez, destaca que “*a parte ruim do abrigo é que a gente não pode sair, a gente não pode ter a privacidade da gente*”. A questão da privacidade no ambiente institucional é um desafio constante, pois vai de encontro ao papel vigilante exercido pelas profissionais. A violação da intimidade ocorre constantemente, pois além dos adultos outras crianças e adolescentes estão sempre por perto, ocupando os mesmos ambientes. Efetivamente, adolescentes nunca ficam sozinhos. Como sinaliza Altoé (2008, p. 80), “sempre se pensa na “massa” e não no indivíduo. O regulamento é todo-poderoso”. A contradição aqui se faz evidente, pois como ousamos falar em proteger um indivíduo em um ambiente no qual ele não possui seu próprio espaço? Um espaço individual é inclusive recomendado para que se garanta a integridade e forneça segurança e bem-estar ao ser humano:

(...) o silêncio, o recolhimento e a privacidade são condições importantes para a chamada recuperação emocional, possibilitando a apreensão e o processamento de informações que permitem o estabelecimento de um quadro coerente e consistente da realidade vivida. Esses aspectos facilitam a consolidação da orientação moral e ética do indivíduo (saber o que é certo e o que é errado), contribuem para a sensação de ser aceito e querido, assim como aumentam as possibilidades de expressão e criação (SILVA, 2004, p. 148).

O tema “privacidade” surgiu de forma recorrente em nossos encontros. Em outro círculo, contam que por vezes acordam durante à noite com o choro dos bebês ou com as conversas da equipe da noite. *Sônia* diz que “*um silêncio que nem tu tem na tua casa assim, de noite, bah vou mexer no meu celular, deitar na minha cama, um silêncio e vou dormir, ou vou olhar TV, todo mundo quieto, tipo isso, privacidade, não*

tem mais aquela privacidade de ficar sozinho em casa (...)” e que só falta colocarem câmeras na casa, o que *Chico* acha que não aconteceu ainda apenas por falta de verba. *Isabel* explica aos demais que na verdade não colocam câmeras por causa da imagem deles, que não pode ficar exposta, e que isso foi explicado pelo coordenador da casa, mas diz que isso não muda muito, já que “*nossa, os tios nos seguem no banheiro, os tios nos seguem em tudo*”. Discorrem sobre a falta de chaves no banheiro, o que possibilita que na hora que estão fazendo suas necessidades fisiológicas ou tomando banho, outra criança ou adolescente entre, interferindo completamente na privacidade deles. Contam sobre as estratégias que criam para que isso não aconteça, como combinar para que alguém – no caso outra acolhida – fique de “vigia” ou colocar o cesto de roupas na porta, para impedir que a entrada seja facilitada.

As adolescentes também debateram sobre a questão de poderem sair sozinhas, gerando alguns desentendimentos em razão das opiniões contrárias. Ficam divididas entre ser algo que deve ser conquistado, por merecimento, por exemplo, para aquelas que não fogem, que cumprem com os seus compromissos, que não brigam e que não desrespeitam os “tios”. *Maria* afirma ter a impressão de que as decisões tomadas não avaliam o que é melhor para as adolescentes, apenas o que é melhor para a instituição. Em consonância, *Sônia* traz que a forma de lidar com o seu próprio corpo também é modelada pela instituição, argumentando:

(...) eu acho que mandam muito, bastante, no nosso corpo. Sobre pôr piercing, fazer tatuagem, usar um *cropped*, um calção, tipo pra sair e tal né, porque a gente sabe que em casa tem regra e não pode usar, mas tipo pra sair e tal.

Segundo Benelli (2014, p. 32), essa sensação é própria da vivência em uma “instituição total” – ainda que o autor se refira em seu estudo especificamente aos hospitais, prisões e internatos escolares - pois há uma invasão entre as divisas que o sujeito estabelece entre seu ser e o ambiente, não podendo mais manter o seu “eu” (seu corpo, suas ações imediatas, seus pensamentos e alguns de seus bens) fora de contato com “invasões”.

Questionadas se o abrigo era “uma casa” ou “a sua casa”, a maioria prontamente comparou a vivência dentro do abrigo como se fosse uma grande família, pois tinham laços e sentimentos estabelecidos com outras pessoas acolhidas e também com profissionais do local. No entanto, *Caetano* relatou que era uma casa,

como se fosse a casa dele, porque alguém o obrigava a permanecer lá, nesse caso o juiz. *Eva* disse que era a casa dela, mas apenas porque ela não tinha outro lugar para ir. *Gilberto* complementou que entendia ser “uma casa” porque o tempo para ficar ali era determinado e, afinal, quando saíssem, não poderiam nem visitar o local. Ao mesmo tempo em que traziam essas percepções, foram trazendo memórias que os encaixam no papel de alguém da família, como o fato de brincarem que *Sônia* era a mãe de todos, que vivia cobrando que fizessem as coisas certas e se cuidassem, “puxando a orelha” quando necessário.

A ideia de saída do abrigo também os deixa divididos, porque se por um lado cria expectativas, por outro são obrigados novamente a deixar vínculos já estabelecidos para trás. No processo de abrigamento já se fala na saída, pois afinal, tal medida protetiva é de caráter transitório. Essa saída pode ocorrer por transferência para outra modalidade de serviço (casa-lar, por exemplo), por retorno à família de origem, por colocação em família substituta e, enfim, por completarem a maioridade. Assim como o “desabrigamento” gera expectativa, gera medo. É importante ressaltar que o momento de saída não pode ser impessoal e burocrático e não deve seguir um regulamento único para qualquer adolescente, pois é resultante de um processo de amadurecimento e necessita de tempo de investimento (GULASSA, 2010, p. 14). Sobre o fato de não poderem visitar o local, também contraria a proposta de que a ruptura com o espaço-abrigo deve ser gradativa, uma transição, em que os vínculos já estabelecidos devem ser mantidos.

Olinda (2011) entende esse processo de desvinculação do abrigo como um extremo à cultura da institucionalização, pois perpassamos da cultura da institucionalização para a cultura da transitoriedade: hoje você está no abrigo, mas é apenas uma entrada no sistema, pois logo mais você será transferido para um lugar que dizem ser mais adequado, que em consonância com as políticas e nos moldes do Plano Municipal de Acolhimento do Município de Caxias do Sul/RS, por exemplo, seria a casa-lar. Nesse sentido:

A quem estamos garantindo quando afirmamos cotidianamente que o abrigo é provisório? Aos baixos custos da política pública? Ao menos gasto do poder público? É realmente no benefício dessas meninas que se pensa quando se pensa dessa forma? Claro que há o “perigo” da “cultura de institucionalização” (RIZZINI, 2004), mas, repito, caímos no extremo outro, estamos, parece-me, vivendo a “cultura da transitoriedade”. Excessivamente, parece que tudo tem que ser hiper-rápido, desrespeitando-se os diferentes tempos que são os de cada um(a). (OLINDA, 2011, p. 107).

Altoé (2008, p. 38) evidencia que essas transferências também podem reavivar as dores do abandono familiar, pois quando são realizadas de forma abrupta, frequente e constante, reativa o sofrimento dessas adolescentes, sofrimento que o Estado acredita estar minorando ao institucionalizar, quando por vezes o fabricam e o reforçam...

Outro tema que surgiu no círculo foi a violência e, conseqüentemente, a forma como lidam com seus problemas, momento no qual trouxeram relatos sobre condutas que não gostavam por parte de profissionais do local, sendo orientados a procurarem um ambiente de escuta que pudesse auxiliar na resolução dessas situações. Aproveitamos para conversar sobre os direitos delas e que estarem no abrigo não era um favor, já que estavam ali justamente porque seus direitos tinham sido violados por alguém que os deveria proteger, fosse a família, o Estado, a sociedade. O ambiente estabelecido fez com que também se sentissem à vontade para apontarem uns aos outros as brincadeiras que eram feitas e que afetavam seus sentimentos, tratando isso como bullying, motivo pelo qual *Sônia* falou, emocionada:

(...) não brinca com a cor da gente porque a gente não gosta, a gente não gosta que brinque com a cor da gente, eu já sofri *bullying* na escola por causa da minha cor, ela sofreu *bullying* por causa do cabelo dela na escola, da cor da pele dela, e isso dói nela.

O relato de *Sônia* tinha a intenção de defender a irmã, *Frida* e, ao conversarem sobre o assunto, *Gilberto* pediu desculpas, alegando que ao brincar ele esquece de pensar no que está falando. Esse momento possibilitou uma intensa reflexão, já que permitiu que olhassem também para a dor do outro.

Entendo viável neste ponto fazer um recorte sobre a violência institucional, perpetrada pelos agentes do Estado. Para Silva (1997, p. 149) é possível apontar que principalmente durante a vigência do regime militar marcou-se um conhecido “período de institucionalização”, o qual enalteceu as instituições totais e “comprometeu diretamente a imagem das instituições e dos profissionais que cuidam do abrigo e da proteção da criança”, pois a questão do “menor” era encarada como problema de segurança nacional. Passeti (2008), por outro lado, entende que a prática da internação se perpetuou de diversas formas, tanto nos regimes políticos democráticos quanto nos autoritários, sendo que em alguns momentos havia uma confusão entre o atendimento social e o serviço penitenciário e o resultado da sociabilidade autoritária desses locais acabavam apenas retroalimentando a violência. Nos locais que existiam

antes da vigência do ECA, trabalhadores eram reconhecidos como agentes de punição, regrados por um distanciamento físico e afetivo em relação aos “menores”, que observavam que ao mesmo tempo que os agentes institucionais exigiam respeito, não os respeitavam (VIOLANTE, 1984, p. 165).

Em pesquisa realizada por Altoé (2008) na década de 1980, no que denominou internatos-prisão, foi verificado que a ideia da disciplina era motora das atitudes de pessoas que trabalhavam nos internatos, que relacionavam isso com a docilidade, à obediência, ao respeito e à exclusão do afeto, automatizando e aniquilando o sujeito. A fala dos adultos, segundo a percepção da autora, tinha sempre o intuito de dar ordens ou zangar, sem paciência, gritando para que se comportassem, de forma dura e pouco amistosa, sendo que observavam, vigiavam e penalizavam cada detalhe do cotidiano. Além disso, se algum agente institucional tentava manter um contato mais próximo e humanizado com os “internos”, enfrentava dificuldade com os demais colegas. O resultado encontrado, portanto:

Este sentimento de desproteção e abandono marca todo o cotidiano de diferentes formas nos diversos internatos. No lugar da atenção do adulto, de que a criança necessita, ela encontra a disciplina, a “formatura”, a “ordem-unida”, o castigo, o aprisionamento de seu corpo e dos próprios gestos (ALTOÉ, 2008, p. 126).

Não obstante, a autora reascende um questionamento: os funcionários estão em um sistema diferente do das crianças? É fato que a cruzada de intervenções do Estado, na afirmação dos direitos de crianças e adolescentes em medida protetiva de acolhimento institucional, sustentando a proteção integral, se consolida a partir da criação/reformulação de espaços de acolhimento institucional e resguarda condições de dignidade; rompe com as múltiplas facetas da violência e dá o ensejo da emancipação dos infortúnios ulteriores. Todavia, a invasão abrupta do Sistema de Garantia de Direitos na comunidade e na família, bem como a necessidade iminente de se fazer justiça social, trouxe a falha estrutural da insuficiência de modelos substitutivos acolhedores, que possam organizar satisfatoriamente os sujeitos – equipes, educadoras/es e educandas/os – em um sistema que corrompe a normatividade de sua existência. A superlotação dos serviços, a sobrecarga de demandas de cuidado e o não reconhecimento de outras potencialidades traduzem falas cansadas e o descrédito no sistema. A execução se torna meramente paliativa, dando lugar à radicalidade e discursos que insistentemente posicionarão a juventude

em destinos catastróficos. Segundo Paulo Freire (2016), é neste momento que abandonamos as expressões ideológicas e, inconsequentemente, viramos reprodutores de clichês. No momento atual, é ingênuo dizer que a violência institucional perpetrada por tanto tempo foi suprimida com a presença do papel de educadoras e educadores sociais, por exemplo. Mas abrindo o diálogo para profissionais e pessoas acolhidas é possível pensar em formas alternativas para soluções anteriormente resolvidas apenas com a repressão. Nesse sentido, corrobora Silva (2017, p. 119):

É sabido que os atravessamentos, limites institucionais estão dados; cabe-nos olhar para eles e pensar estratégias de superar e erradicar as situações que contribuem para a violação de direitos. Práticas de não cuidado muitas vezes se apresentam no cotidiano profissional, e assim se coloca o desafio de analisar os discursos da prática, suas reproduções e repetições, não há de se reduzir se há certo ou errado, ou verdadeiro e falso, mas é minimamente necessário “conversar sobre”, analisar, interpretar e, se necessário, transformar.

4.2.3 Segundo encontro: engajamento na atividade

Retornando aos encontros, se no primeiro momento montamos um espaço de acolhida no andar inferior da casa, apto a receber de forma confortável as adolescentes, o segundo círculo precisou ser realizado na cozinha, porque os outros espaços de uso comum da casa estavam sendo pintados e não era indicado permanecermos lá por muito tempo. A forma como ficamos distribuídos não contribuiu muito, causando a dispersão de todas. Também ocorreu uma discussão entre duas acolhidas, fazendo com que *Eva* optasse por não participar do círculo.

No entanto, a acolhida *Maria*, espontaneamente, trouxe que ficou pensando nas conversas do primeiro círculo e resolveu propor uma atividade: escreveu diversos questionamentos em papéis dobrados dentro de uma caixinha, para que pudéssemos ir pegando cada um e todos respondendo, a fim de que nos conhecêssemos melhor. As perguntas respondidas foram: “*Quando você acorda e lembra que está no abrigo, o que você sente?*”, “*Você sabe guardar segredos?*” “*Você sabe o que significa amor?*”, “*Qual animal você gosta e você queria ter?*”, “*Você se considera brigão ou brigona?*”, “*O que significa perigo para você?*”, “*O que mais te irrita?*”, e, por fim, *Maria* pediu que cada um dissesse uma palavra que deixasse a pessoa do seu lado feliz. Foi um momento de extrema significação afetiva, rendendo pautas também para os círculos seguintes.

4.2.4 Terceiro encontro: minha história, nossas histórias

O terceiro encontro ocorreu na semana posterior, na qual eu estava de licença, portanto não estava realizando plantões no abrigo naqueles dias. Quando cheguei na casa, muitos já vieram conversar e estavam ansiosos, ao mesmo tempo muito agitados com a superlotação da casa. *Gilberto* e *Caetano* queriam participar de um evento externo, que não tinham sido autorizados, por isso estavam irritados e manifestaram que não iriam participar do círculo. Relembrei que conforme havíamos combinado, não havia problema, pois, a participação era livre e voluntária, como desejassem. No entanto, a curiosidade era latente para saber sobre o que conversaríamos nessa noite e acabaram descendo todas/os, com exceção de *Eva*, pois estava em internação psiquiátrica.

Logo que iniciamos o círculo, já começaram perguntando como estávamos nos sentindo hoje, de acordo com o que tínhamos combinado, que essa seria sempre a nossa pergunta inicial. Expliquei que no círculo de hoje iríamos ter um momento para compartilharmos as nossas histórias, então solicitei que cada um escrevesse em um papel a primeira palavra que viesse a cabeça quando pensavam na sua história de vida, sendo que foram escritas as seguintes palavras: “*bosta – lixo*”, “*forte*”, “*tristeza*”, “*feliz – compaixão*”, “*esperança*”, “*raiva*”, “*amoroso*”, “*briga*”.

Elza foi a primeira a falar e contar a sua história, causando certa surpresa, considerando que ela normalmente sai na defensiva, dizendo que não quer falar porque não gosta disso, não gosta de se expor na frente dos outros. Referiu que a palavra que representava sua história e sua família seria *briga*, detalhando acontecimentos de violência ocorridos no núcleo familiar e fazendo uma análise de violência intergeracional, quando afirma que “*(...) daí isso marcou. Porque os meus tios também brigam, meus tios por parte de pai, brigam com os outros. Daí isso passa de geração né (...)*”.

Gilberto disse que se identificava um pouco com a história de *Elza* e pediu para continuar falando. Trouxe questões de cunho religioso. Quando *Chico*, seu irmão mais novo, começou a falar, se desentenderam, pois *Gilberto* disse de forma grosseira que preferia que o irmão nunca tivesse ido morar com eles de novo, pois isso teria feito com que as brigas fossem desencadeadas no núcleo familiar e, por consequência, teriam vindo parar no abrigo. *Chico* se retirou, exaltado, e disse que não queria mais

participar. Foi necessária uma intervenção diferente, em que aproveitei para expor sobre os pontos de vista diferentes que uma mesma história pode apresentar e que a forma de olhar e interpretar as situações varia de pessoa para pessoa, sendo importante escutarmos, sem procurar um “certo ou errado”. Alguns minutos depois *Chico* retornou. Como Elias (1994, p. 20) prescreveu: “a vida social dos seres humanos é repleta de contradições, tensões e explosões”.

Elza, Sônia, Frida e Maria trouxeram relatos contundentes sobre a questão do abuso sexual perpetrado contra elas. Foram trocas, solidariedade, emoção e empoderamento. A palavra sororidade – aliança feminista entre as mulheres – nunca fez tanto sentido.

Caetano apenas referiu estar no abrigo porque não ia para a escola. Não parece perceber algumas coisas no seu contexto familiar, ou tem dificuldades para falar sobre elas. Dificilmente traz relatos, porém sempre diz que está gostando da atividade e realmente demonstra gostar de ouvir as/os demais acolhidas/os.

Isabel, por sua vez, estava mais distante. Não quis comentar sobre sua história e também não interagiu como de costume, se manteve mais afastada e pensativa, sendo respeitado esse momento.

Um ponto em comum na história de todas é a violência, que parece existir como elemento constitutivo de suas identidades. Passaram a discorrer sobre o porquê as coisas eram resolvidas em suas casas na “base do tapa”. *Sônia* disse que para ela se tratava de uma maneira de educar, sinalizando que “(...) *pra mim era uma educação, porque a gente fazia coisa errada, sério, a gente aprontava demais, a gente merecia apanhar*”. Seguiram trazendo relatos sobre as várias formas que já apanharam, mostrando que a violência é a primeira maneira que eles aprendem a resolver os seus conflitos. Em contraponto, *Maria* discorda, dizendo que “*em vez de educar a pessoa faz a pessoa ficar com medo dela*”.

O próprio Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006) aborda que as consequências da desigualdade social e da pobreza geram situações desgastantes que podem contribuir para situações de negligência e abandono, aliada aos valores de uma sociedade que tornou a violência banal, admitindo a existência de agressão física como forma de disciplina e socialização. E isso não ocorre somente nas famílias marginalizadas – apesar de estas serem mais atingidas, face à estrutura social vigente – pois segundo Violante (1984, p. 44), “tanto nas famílias organizadas

dentro dos modelos socialmente aceitos como naquelas totalmente desorganizadas, encontram-se os mesmos problemas, conflitos e modos de relacionamento entre seus membros”. A violência, portanto, é um tema presente e recorrente na vida de adolescentes, sejam elas institucionalizadas ou não. No caso das acolhidas, nos cabe a criação de um espaço propício para debater sobre a violência com um olhar que não julgue a maneira que as famílias encontram para lidar com a solução de conflitos dentro do sistema opressor que vivemos, mas que possamos apontar outros caminhos alternativos para a construção da harmonia nos ambientes privados e coletivos.

4.2.5 Quarto encontro: tensão e desabafos

No penúltimo encontro, *Eva* continuava em internação psiquiátrica e *Elza* havia evadido. A questão das fugas é pontuada em diversas pesquisas sobre institucionalização, normalmente reconhecida como um ato de rebeldia daqueles que não estão dispostos a se sujeitarem às medidas autoritárias impostas pelo ambiente institucional. Inicialmente, as fugas eram vistas como reflexo da “intolerância e revolta dos menores para com o tratamento cruel e frequentemente violento que lhes era dispensado” (SANTOS, 2008, p. 226). Não obstante, a evasão é uma forma de adolescentes demonstrarem sua insatisfação com a própria decisão de que devem ficar acolhidos, já que na maioria dos casos a determinação do acolhimento é feita à sua revelia, alimentando sentimento de revolta e injustiça, que se traduzem na aversão pelo acolhimento (VIOLANTE, 1984, p. 52). É uma forma de demonstrar sua oposição ao sistema de acolhimento e a sua conseqüente “privação de liberdade”. Altoé (2008, p. 138) reforça que “a resistência do interno se expressa pelos desvios às regras disciplinares, pela vontade de voltar para a casa de seus familiares e, sobretudo, pela fuga”. Obviamente, a fuga não é um ato cometido por todas/os adolescentes, pois há quem não possua uma vivência na rua que dê coragem para se distanciar do abrigo, bem como há quem não possua contatos com a comunidade local que permita encontrar abrigo diverso. É possível dizer que na maioria dos casos as evasões ocorrem para retorno ao convívio familiar:

Notamos que, apesar da dificuldade de relacionamento intrafamiliar, a família é preservada pelo Menor. A família é preservada de tal modo que muitos fogem da instituição e voltam para a família, mesmo que não permaneçam com ela, mas na rua, devido à dificuldade de relacionamento, e mesmo que sejam explicitamente rejeitados por seus familiares, podendo, inclusive, ser por eles levados de volta à instituição (VIOLANTE, 1984, p. 176).

A evasão de *Elza*, por exemplo, ocorria justamente para retornar ao ambiente familiar, já que sempre evadia para ir até a casa de sua mãe. Por não ter uma vivência significativa na rua, dificultando seu deslocamento pela cidade, memorizou algumas datas, como o dia do mês em que a passagem de ônibus era gratuita, então quando era feita sua busca e condução até o abrigo, aguardava esse dia chegar para retornar para a casa da mãe. Para Silva (1997, p. 111), “fugir ou tentar fugir é uma prerrogativa inalienável de todo e qualquer ser vivo que se sinta oprimido”. Entendo que o ponto crucial da questão da evasão é a própria forma de entender a configuração de uma instituição de acolhimento: para ser considerado um “fugitivo”, primeiro precisa ser considerado “preso”. E em consonância com Altoé (2008, p. 238) “somente aqueles que estão presos precisam fugir para dar uma volta no fim de semana ou visitar seus familiares”. Temos uma nítida contradição com o direito de ir e vir.

Iniciamos o círculo em um clima de tensão. Era como se a afinidade que havia sido estabelecida anteriormente estivesse fragilizada. Havia uma situação de desentendimento entre as adolescentes e os adolescentes, porém quando questionados, disseram que não gostariam de falar sobre o assunto. Começaram a contar sobre como estão se sentindo, até que *Gilberto* e *Caetano* se desentendem, proferem ameaças, todos começam a se exaltar e o clima fica bem complicado. Os irmãos se deslocam para o andar superior e precisam ser separados, pois estão tentando se agredir. Os educadores do plantão tentam intervir e conversar, pedindo calma, porém *Gilberto* alega que não vai ouvi-los, que não vai ficar quieto, questiona se sabemos como “*é ficar nessa merda dessa casa*”, até que desabafa dizendo “*isso aqui é uma bomba dentro da cabeça do cara, entendeu, eu não queria estar aqui cara, estou só por vazar daqui, eu vou fazer a minha vida*”.

No andar de baixo, o restante do grupo acompanha o relato e acaba concordando. Alegam que as brigas que estão acontecendo entre todos é em função das atitudes e do comportamento de *Gilberto*, mas são uníssonos no sentido de que a casa é realmente uma “bomba” na cabeça de todos. *Sônia* complementa:

(...) quem é que gosta de ficar numa casa trancado, não pode sair, ver os amigos, não pode passear, não pode fazer isso, não pode fazer a maioria das coisas que tu fazia lá fora, né... tipo, ah, tá estressado, pega e dá uma volta, depois tu volta, né, que nem tipo, se tivesse em casa, tá estressado vai dar uma volta, tu pode voltar, é tua casa, tu vai voltar a hora que tu quiser, mas é que tipo aqui, todo mundo... é uma bomba sabe, tu vai entrando, vai entrando, vai entrando, aí tem uma hora que explode, porque tu não aguenta mais ficar aqui dentro. Algumas pessoas conseguem relevar, outras não. (...) “eu acho

que algumas pessoas podem ficar doentes, doente mental aqui dentro. Algumas pessoas podem entrar normais aqui dentro, mas de tanto tempo que elas ficam aqui dentro, a cabeça delas, o cérebro delas fica louco. É estressante (...) porque tipo tu tá longe da tua família, tu tá longe das pessoas que tu gosta sabe, tipo tu não vê, tu não pode ver elas, tipo isso, acho que isso ai também afeta de tu estar trancada em um lugar e não poder sair, não pode ver a tua família, teus tios, tua mãe, teu pai, essas pessoas, é isso que eu acho, que afeta bastante a cabeça da gente.

Em meio aos diversos desabafos, passamos a falar sobre a importância das regras de convivência em um ambiente com tantas pessoas, sendo que todas concordaram acerca da necessidade de se estabelecerem regras. As adolescentes se dividiram em duplas, a fim de elaborarem as regras que gostariam de instituir no abrigo. *Caetano* e *Chico* apontaram que gostariam de poder ver a família duas vezes por semana e que houvesse um dia por semana reservado para brincarem, para festejarem, sendo fora ou dentro do abrigo. *Frida* e *Maria* exemplificam lembrando de uma tarde em que dois educadores fizeram um churrasco e colocaram músicas em uma caixa de som, sinalizando que foi um dos melhores dias que tiveram no abrigo.

Isabel e *Maria* elaboraram uma lista, em que trazem como regras: a) mais respeito; b) mais organização (comentam sobre o quarto delas e que os “pequenos” também precisam de estímulo para terem organização, pois as vezes estão inclusive com as coisas que pertencem às adolescentes; *Caetano* reforça que alguns arrumam todo o quarto e os outros bagunçam); c) mais privacidade; d) mais carinho (“*dos educadores com nós e entre todos, porque a gente é uma família*”, segundo *Maria*); e) mais colaboração; f) menos crianças (referem que há muitas crianças na casa e pedem se não é possível distribuir entre os outros abrigos, que gostariam de ser separados por faixa etária, que se irritam com os gritos dos “pequenos”, sinalizando que se fossem só em adolescentes no abrigo poderiam se juntar para realização de atividades mais específicas); g) mais paciência; h) mais atividades para adolescentes; i) menos brigas (“*porque a gente é uma família*”, explica *Maria*); j) mais criatividade (justificam que esperam mais de educadoras/es e de voluntárias/os, utilizando de exemplo um grupo que faz atividades no abrigo e que dão mais atenção para as crianças, não interagindo com adolescentes, não planejando nada para adolescentes); k) menos falsidade; l) menos infantilidade; m) mais compartilhamento (*Maria* traz o exemplo de quando a *Sônia* estava sem guarda-chuva e ela emprestou o seu); n) menos “putaria” (*Isabel* menciona que se sente desconfortável com brincadeiras maliciosas).

Frida e *Sônia* também trouxeram as suas contribuições, sendo que na percepção delas as regras seriam: a) comer na hora que quiser; b) sair sozinhos (*Maria* complementa “*posso falar uma coisa, acrescentar um bagulho? Pra isso deveria, as pessoas deveriam conquistar a confiança dos tios, porque não adianta a gente falar a gente quer sair, dois segundos depois estamos lá evadindo, eu sou a prova disso, a prova disso*”); c) poder usar o seu dinheiro sem ter alguém te controlando (*Maria* diz que no outro abrigo em que esteve acolhida era assim, que ela recebia todo o salário da coordenadora; *Caetano* aproveitou para reclamar sobre não poder pintar o cabelo, que o coordenador acaba não deixando fazer nada do que querem); d) poder usar o celular (sobre a questão do celular, *Maria* refere que “*os bons pagam pelos maus, foi porque tipo assim as pessoas de antigamente que moravam aqui não souberam respeitar, tipo, mandavam nudes, mandavam os caras chamar elas aqui, lá no outro abrigo aconteceu coisa pior, e não adianta a gente querer, querer, quando ver a gente fala que não vai fazer e vai lá e faz uma cagadinha*”); e) assistir o que quiser; f) menos briga, mais parceria; g) contribuir com a casa, ajudar a manter limpa (*Frida* diz que ela e a *Maria* fazem isso todo sábado, que limpam a sala todo sábado de manhã).

Após exporem as regras que elaboraram, comentei que poderíamos seguir uma lógica de que, cumprindo as regras, poderíamos pensar em uma contrapartida, ou seja, “*o que queremos poder fazer?*” dentro do abrigo. Isso foi proposto porque é algo simbólico dentro da instituição pesquisada, em que o cumprimento de regras é compromisso é pressuposto para uma possível negociação quanto aos desejos das adolescentes, em que pese eu tenha ressalvas sobre direitos serem tratados como recompensas.

Isabel responde, de imediato, que o que gostariam é “*serem mais livres como passarinhas que podem voar toda hora*”, enquanto *Caetano* diz que gostaria que os “*tios*” confiassem mais nos adolescentes. *Frida* diz que gostaria de poder sair mais. Começam a pensar em alternativas de “*controle*”, como um cartaz em que pudessem ser colocadas “*estrelinhas*” quando cada um cumpriu seu compromisso, para que depois pudessem negociar com a coordenação, em face do bom comportamento. Um dos “*problemas*”, no entanto, seria a forma de “*avaliação*”: como organizar isso em uma equipe com tantas pessoas trabalhando? *Maria* conta sobre uma experiência vivenciada na outra casa de acolhimento em que viveu, em que existia o “*educador de referência*”, que era alguém que tinha uma relação mais próxima a cada acolhida

ou acolhido, podendo atender alguns desejos (como comprar uma tinta de cabelo ou um salgadinho, como exemplificou *Maria*), mas principalmente para conversar, desabafar ou tirar alguma dúvida.

Maria também contou que na outra instituição algumas planilhas eram preenchidas pelos próprios adolescentes, como a dos “banhos” (na instituição em que vivem as adolescentes que participaram dos encontros, há uma planilha em que as/os educadoras/es sinalizam se a/o adolescente tomou banho naquele dia ou não), bem como a planilha dos compromissos do dia ficava visível para as/os adolescentes. Concluíram que uma das coisas que gostariam era de saberem previamente de seus compromissos, para que pudessem se organizar. Também gostariam de sair sozinhas, caso cumprissem com os seus compromissos. Questionadas como isso funcionaria, explicaram:

Maria: “ter hora de ir, hora pra voltar e falar o lugar que vai”

Sônia: “é, e não adianta pegar e falar ah, vou em tal lugar e tu tá pra lá no meio da Yes (boate)”

Chico: “endereço, número e rua”

Maria: “como o tio (coordenador) falou pra mim esses dias, tem festas tipo da nossa idade que a gente pode ir”

Sônia: “tem juiz que autoriza adolescente a sair pra festa só que não com bebida alcoólica”

Outro ponto levantado pelas adolescentes é que gostariam de poder mexer no celular. *Isabel*, *Chico* e *Caetano* dizem que quando entraram no abrigo, foi dito que poderiam usar o celular quando estivessem em atividades externas, porém isso não ocorreu. O uso do celular é proibido dentro dessa instituição, o que gera bastante descontentamento por parte das adolescentes, o que é compreensível, na medida em que é difícil imaginar uma adolescente que hoje em dia não esteja conectada e envolvida com as redes sociais, por exemplo. Alegam frequentemente se sentirem excluídas em razão disso. Observando as atas de reuniões do serviço de acolhimento em que vivem, foi possível identificar que o tema já foi pauta de reunião em alguns momentos, sendo que no ano de 2010 foi decidido pela não liberação do uso do celular. Em 2012, constou em ata que “*referente aos celulares foi decidido que a partir dos 14 anos podem usar o celular no abrigo até às 22h30, sendo que não perturbe e não use após este horário, será recolhido pelo educador e para recarregar o mesmo será permitido até 22h30*”. Não foram localizados registros posteriores, determinando a proibição, porém pelo menos nos últimos dois anos a determinação é pela proibição

do uso, sob alegações de que os contatos virtuais podem ser perigosos e expor as demais crianças e adolescentes.

Também gostariam de poder comer a hora que quisessem, que sentissem fome, pois entendem que o horário em que a janta é servida é muito cedo, muito diferente do que estavam acostumados em casa. Falam sobre a vontade de negociarem o horário de comer. Novamente, temos uma questão puramente burocrática-institucional, diante da rigidez da rotina, típica do serviço institucional. Mesmo recentemente, no ano de 2009, as atas de reunião dessa instituição trazem a necessidade de que sejam estipulados horários exatos para todas as atividades, entre elas banhos, alimentação, escutar rádio, assistir TV. A crítica a algo como a imposição do horário da janta pode parecer simples, mas é dotado de muito significado:

O internamento é representado como impossibilidade para sua experiência de vida, tornando-os ignorantes não só por afastá-los do mundo externo, como por confina-los a um mundo monótono – sempre com as mesmas pessoas, as mesmas cores, as mesmas rotinas (VIOLANTE, 1984, p. 167, grifo nosso).

A rotina institucional pode ser vista como um aspecto de segurança e estabilidade, tanto para as crianças e adolescentes quanto para trabalhadores/as. No entanto, isso é possível desde que a equipe esteja apta a trabalhar de forma flexível a partir de construção coletiva do próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), que também possui essa finalidade, possibilitando que se faça uso do bom senso diante das singularidades e necessidades de cada criança e adolescente.

Passamos a conversar sobre como seria possível instituímos essas questões abordadas no círculo no dia a dia dentro do abrigo, como eles poderiam postular tais mudanças. *Sônia* sugere:

(...) quando é reunião pra vocês conversarem tipo dos adolescentes, da nossa rotina, o que aconteceu e tal, o que é que deve melhorar e tal, teria que ser com a gente junto; eu acho que a gente, os adolescentes também, a gente podia marcar reunião com vocês... é que daqui a pouco eu me estouro e vou lá na frente da (diretora) e vou ficar lá protestando.

Caetano reclama do fato de estar no abrigo por ter feito “duas coisinhas erradas”, enquanto tem pessoas que estão na rua e não são acolhidas. *Sônia* concorda, dizendo que vê crianças no frio, com pouca roupa, no chão, e que deveria ter um carro da FAS para recolher essas criancinhas. Questionamos se acham que a

solução é “recolher” as crianças da rua e *Isabel*, *Caetano* e *Sônia* dizem que sim, enquanto *Maria* discorda, dizendo que “*a mãe dela ia sentir a mesma coisa que as nossas mães sentem*”. Lembramos que segundo a legislação, o acolhimento é a última medida que pode ser tomada e *Maria* acrescenta:

Eu acho que tipo assim, eles deveriam conversar com essas pessoas assim, pra ver o que é melhor pra elas, o que elas estão precisando, com essas mães, não só fazer, tá vamos fazer isso deu e acabou, não, tem que conversar com elas, tipo assim, entendeu (...) tem pessoas que tipo não é por maldade que elas estão na rua, que tipo sabe, a gente veio pra cá porque tinha um problema e tipo não teve escolha tipo assim sabe, já eles tem, tipo, conversa, um albergue pra eles irem, pra pensar entendeu, não botar direto aqui no abrigo.

4.2.6 Quinto encontro: proteção e autonomia

No último encontro com as adolescentes, *Eva* não participou porque ainda estava em internação psiquiátrica e *Elza* estava evadida. Iniciamos a conversa refletindo sobre o morar no abrigo, se isso se torna um assunto nos espaços externos que elas frequentam, como a escola. *Isabel* disse que conversava todo dia sobre isso, porque os colegas têm curiosidade e fazem várias perguntas. A opinião de *Maria* trouxe novamente algumas questões sobre o fator liberdade:

Já me perguntaram e eu respondi normal, só que tipo assim, as vezes fica meio ruim tipo, eles ficam perguntando, lá tu pode usar o celular, não, lá tu pode sair a hora que tu quer, não, ah não sei o que, não, que é meio que tipo coisa de adolescente não é muito liberada aqui as vezes, claro que a gente não faz por merecer também né... muito privada tipo, os adolescentes não podem sair, não podem fazer isso... claro que tem alguns adolescentes que não fazem por merecer, como eu, eu não estou fazendo por merecer...

Frida diz que seus colegas também ficam a questionando sobre como é morar no abrigo, e se impressionaram com coisas como o fato de ter *videogame*, que sempre querem saber se a comida é boa, se existem passeios, mas que o fato de ela morar no abrigo não interfere na convivência com as/os colegas. Já *Sônia* disse que não perguntaram onde ela mora, que ela não costuma falar espontaneamente, mas que considera o assunto algo normal:

Na verdade é que na escola ninguém pergunta onde eu moro, mas eu não falo de livre e espontânea vontade. E pra mim é normal. (...) e daí eles tocaram no aborto e no abrigo. Dai eles falavam que a mulher não aborta ela tem um filho e dá pro abrigo e que muitas vezes ela, eles disseram que muitas vezes a criança cresce no abrigo, faz dezoito anos e vai morar na rua, só que não é bem assim sabe, tem várias oportunidades aqui dentro, tu consegue

um emprego, só não aproveita quem não quer. Tipo dai eu peguei e falei, não é bem assim, eu moro no abrigo e ali as pessoas tem muitas oportunidades, tu ganha curso, tu tem roupa lavada, tu tem comida, em vários horários do dia sabe... seis refeições por dia, é muito bom... e eles te dão trabalho, te dão curso, tudo, tu pode sair dali entrando na faculdade e tal... só não aproveita quem não quer, eu falei assim pra eles.

Isabel diz que se sente incomodada com a quantidade de vezes e coisas que perguntam para ela sobre o abrigo, por exemplo o que ela come, se o dia foi legal, com quem ela dorme, se ela pode conversar, coisas que pode fazer e que não pode fazer dentro do abrigo. Entende que pode ser curiosidade, mas gostaria que não perguntassem isso todos os dias, apesar de observar que dentro do abrigo está “melhor que eles”, se referindo às/aos colegas. *Chico* usa o exemplo de *videogame* para manifestar sua indignação em relação a alguns comentários:

O tia, se tem uma coisa que eu não gosto é a vida que o cara tem aqui dentro, o cara tem uma vida que é uma bosta aqui dentro, aí o cara fala a gente joga videogame de vez em quando, tipo, ah eu quero morar pra lá e não sei o que, porque tem videogame e um monte de negócio, começam a falar como se fosse a melhor coisa o abrigo, isso dá raiva tia, tipo tu tá falando eles começam a te perguntar as coisas que tem aqui, se o cara come assim... claro, é bom né, o cara come, faz as refeições certo, mas a vida não é boa, a nossa aqui dentro do abrigo. E dai nossa, as pessoas têm tudo lá fora e reclamam da vida deles. Isso é chato, tipo muito chato, sabendo o que o cara tá passando aqui.

Caetano diz que um colega perguntou se era bom morar no abrigo, dizendo que também queria morar no abrigo. Segundo *Caetano*, se ele soubesse como era, não iria mais querer. *Maria* defende o ambiente, lembrando que “(...) *quem tá transformando o lugar ruim, é nós, é os pequenos, é nós, não adianta a gente falar que é ruim, mas tem gente tá passando coisa ruim, pior, tem que gente que tá passando coisa pior em casa e aqui seria o melhor lugar, entendeu?*”. Constatado que essa confusão de criticar e ao mesmo tempo atenuar a crítica (Violante, 1984, p. 160) é muito comum entre as acolhidas, que demonstram uma espécie de gratidão por estarem vivendo em um local com condições que garantam, ainda que por vezes precariamente, base material para a sua sobrevivência física, porém nem por isso deixam de perceber que são prejudicadas no seu desenvolvimento psicológico, notadamente a nível afetivo e emocional.

Isabel relata que uma vez uma menina da escola pediu para um educador se ela também podia ir para o abrigo, porque não queria mais apanhar de sua avó. Com isso, começam a conversar sobre o “apanhar”: para *Isabel*, “*pra apanhar tem que*

aprontar né, ninguém vai apanhar do nada”, enquanto *Chico* e *Frida*, principalmente, reclamam enfaticamente deste comentário, dizendo que é uma situação muito desagradável para ser reduzida a isso.

Após, passam a falar sobre o “apanhar” lembrando com saudosismo sobre suas histórias em casa, com suas mães principalmente, quando faziam bagunças e aprontavam, apanhando depois, tentando criar formas de escapar. Criaram um momento profundo, compartilhando vivências. A figura materna está continuamente presente nas conversas, nas lembranças e no modo de se comportar das crianças e adolescentes. Altoé (2008, p. 107) registra que “a busca da mãe é muito presente e insistente nas crianças internas”. Aqueles que nunca tiveram uma vivência institucional anterior, seguidamente perguntam se as educadoras são mães de alguém, normalmente de algum dos bebês. Também costumam guardar presentes que ganham para posteriormente presentear suas mães, nas visitas que recebem.²²

Perpassando lembranças, voltamos ao presente e à reflexão sobre estarem em medida protetiva, pois afinal, como alegou *Maria*, “*a gente podia tá passando algumas coisas em casa e aí eles tiraram nós de lá para poder proteger nós*”. Segundo *Gilberto*, eles estão sendo protegidos demais... Essa “superproteção” antigamente era representada de forma mais intensa, em razão do isolamento das crianças e adolescentes que viviam nos “internatos”, já que no mesmo local em que moravam funcionava a escola, tinham profissionais da saúde e eram executadas atividades de lazer no próprio espaço, assim eram isoladas do mundo e abandonadas em si mesmas (GULASSA, 2010, p. 51). Com o reordenamento, é fundamental que adolescentes recebam incentivos para terem uma vida fora do abrigo, uma vida que se desenvolva para além da proteção do abrigo, pois a proteção integral garantida pelo ECA não deve ser segregadora ou isoladora, já que atualmente a concepção de acolhimento é justamente antagônica à percepção de institucionalização como

²² “*Vitória (nome fictício), 16 anos, me procurou para conversar, depois de alguns meses evadida. Disse que estava passando por um momento muito conturbado, que não estava mais dando conta de seu problema com as drogas e tinha medo de acabar como a sua mãe (que morreu com tuberculose e AIDS, muito jovem) e magoar o seu sobrinho, que é tudo que ela tem na vida. Consegui convencê-la a procurarmos auxílio com a sua técnica de referência no CAPS. Enquanto aguardávamos, emprestei minha agenda e minhas canetas porque ela queria escrever uma carta para o seu “marido”, pedindo que eu entregasse a ele caso ela viesse a ser internada. Vitória, que dificilmente fala sobre seus sentimentos, que costuma conversar de forma bastante afoita e sexualizada, me encarou com os olhos marejados de lágrimas e disse “tia, eu só queria ter a minha mãe, para comprar meus materiais...”*” (Diário de Campo, 20 de agosto de 2019).

experiência de confinamento e segregação social, em que tanto a criança precisava ser protegida como a sociedade precisava se proteger dela (RIZZINI, 2006).

A partir desse relato de “superproteção”, perguntei se sabiam o significado da palavra autonomia. Apenas *Gilberto* arrisca uma resposta, sugerindo que pode ser algo que tenha relação com autoridade, ou com “se mandar”. Pergunto se eles sentem que podem decidir alguma coisa dentro do abrigo, se eles podem escolher por contra própria algo relacionado às suas vidas: todas dizem que não. *Gilberto* diz que considera isso impossível, complementando:

Se o cara fala alguma coisa tipo ah não sei o que, não deixam o cara fazer nada, sempre tem uma resposta na real, (ou uma ameaça, complementa *Isabel*) ou sempre demoram uma semana depois, que nem eu falei pro (coordenador), cara, eu quero sair entregar currículo, eu não vou ficar aqui parado a tarde inteira, ele olhou pra mim assim... nem tudo que vocês querem é assim mas pra isso existe uma possibilidade e a gente pode tentar dar um comprovante pra ver se tu vai lá e não sei o que...

Conversamos sobre as diversas experiências que puderam ter antes de chegarem ao abrigo, fazendo com que fossem construindo uma autonomia: faziam comida em casa, andavam sozinhos pelas ruas, cuidavam de seus irmãos, entre outras coisas. No entanto, usam o exemplo de uma outra acolhida, que está há bastante tempo dentro do abrigo e não teve essas experiências, que está passando da fase da infância para a pré-adolescência e que com certeza terá dificuldades, pois ao sair do abrigo “*ela não sabe como que é o mundo lá fora*”, segundo *Gilberto*. Todas concluem que uma criança que vive, constrói a infância e a adolescência dentro do abrigo quando chegar os 18 anos e tiver que sair não saberá “se virar” fora do ambiente institucionalizado. *Maria* complementa falando sobre a limitação do ambiente e também da necessidade de sempre andarem acompanhadas por educadoras/es:

A gente não pode sair, se a gente for sair a gente vai sair com os tios, eles ficam no pé, por exemplo, tem gente que não sabem nem ir ali no (...0, tipo se eu tivesse aqui, aqui não dá nem pra sair, se eu não tivesse trabalhando, a escola é logo aqui na frente, não conheço nada, só conheço do caminho pra cá pra lá, tipo por um exemplo, se eu ganhar um dinheiro por exemplo como ela ganha, na escola, e quiser ir comprar, e o juiz deixar ela sair sozinha, como que ela vai? Ela sabe ir? Não.

É interessante perceber que a percepção das adolescentes é similar a de trabalhadores-educadores, conforme pesquisa desenvolvida em outro município por Giroto (2015, p. 103-104), em que um educador conta que o excesso de regras e horários acaba os privando da liberdade, da noção do mundo externo e do “ser adolescente”:

Porque na verdade pra poder funcionar junto desse monte de gente tem que ter esse sistema de regras e de horários e tudo. Mas isso não acontece no mundo real, sabe. Na verdade eles não são inseridos no mundo real. Por exemplo, sai pra dar um passeio e tem que voltar correndo porque quatro horas é hora do café. Olha, se eu tô na minha casa, eu tomo café quatro e meia ou cinco horas. Não sou obrigado a tomar café quatro horas. Então na verdade é, existe um excesso de zelo, de cuidado para que dentro desse caos a coisa não se desorganize e haja certo controle na verdade sobre essas pessoas, entendeu. (...) mas que esse excesso de cuidado, de regras e de horários não bate com o mundo real não bate. Eu não acho que seja, assim, que isso seja a realidade das pessoas. E é umas coisas muito louca porque a gente não vive isso, né. A gente não vive assim. (...) Então tu tem que introduzir na mente da pessoa umas regras que a pessoa nunca viu na vida.

Sônia traz outra complicação, que é a manutenção de vínculos com pessoas externas ao ambiente institucionalizado, como por exemplo o convite para visitar uma colega de trabalho:

Eu tenho uma colega no trabalho e tipo ela é super legal, e daí eu falei pra ela assim brincando sabe, tipo vou lá na tua casa e tu faz um strogonoff pra mim, daí eu falei tu sabe cozinha e tal e ela só como miojo e não sei o que, daí hoje ela me falou ba tu podia ir lá em casa mesmo né, podia descer lá um dia, dormir lá em casa e tal, só que daí tipo eu não sabia o que falar pra ela, não sabia o que falar pra ela.

Essa falta de perspectivas sobre a possibilidade de conviver fora do abrigo as deixa incomodadas. Referem que nesse ponto também acreditam que existem diferenças no tratamento destinado a cada um, avaliando que determinadas acolhidas possuem alguns privilégios, como por exemplo autorização para fumar ou o recebimento de dinheiro para fazerem coisas fora do abrigo. Também concluem que ouvem informações contraditórias por parte da Equipe Técnica do abrigo, pois têm a impressão que cada uma diz uma coisa diferente, normalmente as deixando sem uma resposta definitiva. As adolescentes demonstram não ter clareza sobre quem decide as coisas que devem acontecer com elas ou como as coisas são organizadas, confundindo os papéis das/os educadoras/es, da Equipe Técnica e do Poder Judiciário. O distanciamento existente com a judicialização de suas histórias é evidente e determinações como a do Provimento nº 32 do Conselho Nacional de

Justiça (CNJ), que recomenda que as audiências concentradas sejam realizadas dentro do serviço de acolhimento como forma de transformar processos burocráticos em rostos e vidas, aproximando os membros do Poder Judiciário das crianças e adolescentes institucionalizados, não é realidade na instituição.

Optei em trazer para o círculo o conteúdo do artigo 15 do ECA, o qual garante que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”, e, que o direito ao respeito consiste, entre outros, na inviolabilidade da autonomia. Aprofundando a questão, elas creem que há um distanciamento entre o que a lei garante e o processo de autonomia que estão vivenciando (ou deixando de vivenciar) no abrigo. *Frida* comenta que gostaria de escrever uma carta para o juiz, alegando os pontos que entendem contraditórios com o teor do texto legal. Todas concluem que a maior convivência que elas têm são com educadoras/es, que são as pessoas que mais os deveriam apoiar no processo de autonomia, mas que infelizmente em alguns momentos percebem que existe um distanciamento muito grande entre educadoras/es e acolhidas/os, bem como alguns comentam que estão ali somente pelo dinheiro e não querem se envolver além do minimamente necessário.

Caetano diz que gostaria de receber mais atenção por parte da equipe do abrigo. *Maria* concorda, afirmando que desejaria que as escutassem mais, porque alguns não param para escutar suas demandas, com o que *Frida* complementa que parece que tem educadoras/es que só se preocupam com os “pequenos”. *Maria* também aponta alguns desconfortos quando descumprido um compromisso como não ir à aula em razão de estar com cólicas, e que normalmente é encarado como um subterfúgio, sendo “ameaçada” que com isso irá perder o direito a visitas dos familiares ou da possibilidade de retornar ao convívio familiar.

Falamos das dificuldades de organização em razão da superlotação e das diversas demandas que surgem. Concluímos que diante disso é importante a participação das adolescentes trazendo pontos a serem discutidos e trabalhados para a construção da rotina da casa, porque a participação delas é fundamental.

Gilberto conclui o círculo cantando, acompanhado por *Caetano* “*minha meta é estudar, trabalhar ficar de boa pra no futuro eu dar uma condição pra minha coroa*”. Diz que seu objetivo é trabalhar para até os dezoito ter a sua casa, alugar uma casa para morar sozinho, ter a sua moto, suas coisas... ajudar a sua mãe, mas ao mesmo

tempo se ajudar. *Maria* diz que quer estudar, terminar o seu curso e logo conseguir outro, voltar para casa e ser feliz com a sua mãe e com seus irmãos. *Sônia* alega querer terminar seus estudos, continuar trabalhando e juntar dinheiro para construir a sua casa e, depois, poder fazer uma faculdade. *Chico* afirma querer que seus quinze anos cheguem logo, para poder trabalhar e comprar um celular, bem como ajudar com um dinheiro dentro de casa. A família está sempre nos planos, por isso a importância de – sempre que possível – investir na reintegração delas e deles ao convívio familiar.

Fizeram fotos para registrar o momento e marcamos uma janta de encerramento, momento em que foi autorizado o deslocamento das/os adolescentes para um local externo ao abrigo.

4.2.7 Grupo Focal: escutando profissionais da educação social

Em um segundo momento, foi realizado um encontro em formato de grupo focal com quatro educadoras e um educador do serviço de acolhimento em que vivem as adolescentes participantes da pesquisa, já identificadas no início do presente capítulo.

Antes do encontro, foi disponibilizado breve material (Apêndice D) para que as envolvidas tivessem prévio acesso ao conteúdo que seria abordado. O debate iniciou naturalmente, considerando que os assuntos eram de conhecimento das educadoras sociais e, diante do cenário atual do abrigo, estavam eminentemente em discussão.

A educadora *Helen*, que trabalha a mais tempo em serviços de acolhimento institucional, trouxe de imediato um comparativo, sinalizando que o formato antigo – em que os abrigos eram separados por gênero e por faixa etária – era bem “*mais fácil de lidar do que como é agora o abrigo com criança misturada*”, constatando que é mais complicado trabalhar com grupos que não são homogêneos. Também apontou um fator diferente quando trabalhava em uma casa que era só de meninas adolescentes, sendo este a participação delas nos cuidados com a casa, na “organização do lar”: enquanto antigamente todas auxiliavam, hoje a educadora diz que elas tratam as trabalhadoras do serviço como “empregadas” a seu serviço.²³

²³ As atas de reunião do serviço institucional em que vivem as adolescentes que participaram dos encontros e em que trabalham as educadoras demonstram que essas questões entraram em pauta, já que em abril de 2009 foi registrada a orientação de “*não convidar mais as adolescentes para irem ajudar a levar o lixo, pois poderão ser atropeladas na rua. Não devem entrar também na cozinha por segurança delas*”, o que foi revisado apenas em janeiro de 2012, constando que “*foi reavaliada a questão de as adolescentes ajudarem a levar o lixo, concluindo-se que, se for necessário, pode ser aceita a ajuda delas*”. Em agosto de 2010 houve a proposta de que fosse feito um teste com os

A prática de fazer *por eles* e não *com eles* é trazida pela educadora *Cecília* como um impulso, já que automaticamente as educadoras do serviço se organizam para que tudo esteja pronto, como uma maneira de facilitar o cumprimento das rotinas. Então, como acabam fazendo para os “pequenos”, também fazem para as adolescentes. Porém, entendem que é uma espécie de “proteção que não protege”, pois acabam “levando para a vida” que sempre terão alguém fazendo as coisas por elas. Para Silva (1997), situações corriqueiras como as aqui narradas podem dificultar que o sujeito estabeleça uma relação livre e independente de uma instituição de tutela, fazendo com que suas vidas permaneçam nas “mãos do Estado”, já que pode ocorrer uma “virtual incapacidade de viver e orientar-se fora do quadro referencial tão intensamente introjetado pela vida institucional” (SILVA, 1997, p. 177). A educadora *Débora* enfatiza:

Mas eu vejo que aqui a gente é... a gente acaba sendo, não é induzido, mas agindo até de uma forma que talvez em casa não fizesse né, mas aqui como já é um padrão que tá imposto, todo mundo faz da mesma forma, mesmo que eu Débora não faria porque é uma instituição, ok, não é minha casa, aí a gente peca né...

A fala de *Débora* traz um aspecto que remete à institucionalização da própria educadora: ao entrar no espaço institucional, pensa que precisa desconsiderar suas vivências para agir exclusivamente da mesma forma que os demais, burocraticamente. Essa percepção é reconhecida inclusive pelas Orientações Técnicas, que preveem que ao longo do tempo profissionais dos serviços de acolhimento passem a trabalhar com “automatismo” em suas respostas frente às demandas do serviço, gerando a possibilidade de se cair na rotina, agindo sem reflexão (BRASIL, 2009, p. 59). Essa é a preocupação externada pela educadora *Cecília*:

adolescentes, que passariam a servir seu próprio café da manhã. Em novembro de 2011 ficou consignado que as adolescentes maiores poderiam ajudar na organização da cozinha, quando ausente funcionário da cozinha, desde que acompanhadas de um educador. Já em março de 2012 registraram a orientação de “evitar de deixar as adolescentes executar tarefas de limpeza da cozinha, lavar e secar louça, tem as profissionais para estas atividades”.

(...) quando eu digo que é o impulso é porque a gente entra (...) alguém te diz ó, tu tem que botar isso aqui, aqui, tu vai lá, né, num primeiro momento tu não questiona, só que tu continua fazendo a manutenção de uma forma de operacionalizar esse equipamento, a mesma forma de dar o café que eu dei no primeiro dia eu dou agora, né, (...) eu tenho o impulso de fazer por ele, tu entende? Por uma superproteção, por entender que ele pode se machucar, por entender que eu vou ser responsabilizada se algo acontecer, então eu nem critico mais, a gente só faz. Então hoje um pouquinho mais segura do meu trabalho eu já consigo flexibilizar isso, mas ainda a duras penas né. E assim, se eu estou meio no automático eu vou lá e preparo, ou as vezes já deixo tudo pronto, que é só se servir, que nem no sistema de hotelaria (...).

Helen reforça que antigamente funcionava melhor, porque tanto na casa das adolescentes meninas quanto na casa dos adolescentes meninos, existia uma divisão e execução de determinadas atividades, fazendo com que eles aprendessem a realizar tarefas e se tornassem “donos do seu nariz”. Diz que no formato atual, não espera muitas coisas positivas das adolescentes que saem do abrigo. A educadora *Cecília* comenta, utilizando alguns exemplos, ter observado uma regressão nas adolescentes depois de um tempo dentro do abrigo, uma espécie de “*processo de emburrecimento*”, apresentando inclusive perda de energia e de pulsão de vida. Segundo a educadora *Helen*, o exemplo citado é de um adolescente que já veio “contaminado”, isso porque já tinha dezessete anos, era usuário de crack e aí “*ele não ia aceitar nada, já não tem mais o que fazer, tu tem que pegar ele antes*”. A educadora *Débora* concorda, dizendo que nesse caso o adolescente “*já está formado*”. Essa fala, que é muito corriqueira no cotidiano, causa certa perturbação, na medida em que tenho a impressão que quando determinamos que algo está formado, não é passível de mudar. Me filio a Zamora (2005, p. 90), ao questionar se nessa acomodação, nessa aceitação de opiniões generalizadas, não nos tornamos menos humanos...

Sobre as perspectivas das adolescentes no abrigo, lembram da importância do PIA e se os desejos delas são ouvidos. *Cecília* traz que entende ser um espaço de fala, mas não necessariamente de autonomia, pois mesmo que a adolescente manifeste o desejo, por exemplo, de voltar ao convívio materno, algumas vezes isso demora para ser avaliado, sendo que logo a maioria é atingida e, de qualquer forma, a adolescente busca nessa pessoa a sua referência, retorna a esse lar, como se a sua autonomia só se desse nessa concretização da maioria. Segundo o educador *Jean*, que atualmente ocupa a função de coordenador do abrigo, muitas coisas nesse sentido há tempos são questionadas e podem se observar as mudanças, por meio de reavaliações:

Acho que as mudanças ocorrem mais devagar do que as mudanças ocorrem na sociedade, acho que lá fora já mudou muito mais rápido do que acontece dentro dos abrigos por ser institucionalizado, mas elas estão acontecendo, a pressão de certa forma acaba acontecendo ou forçando mudanças, por resultados negativos ou positivos também né, tem casos que deu muito certo também né, a gente acaba as vezes enxergando mais os que deram errado mas os positivos também acaba exercendo uma influência de continuidade ou não do que os serviços estão fazendo.

Estaria aqui ocorrendo a interpretação de que o abrigo é um mundo paralelo? Já que existe o “lá fora” e o “aqui dentro”? Essa visão do abrigo pode ser preocupante, na medida em que se entrelaça justamente com a característica da instituição total: “o caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico” (GOFFMAN, 1974, p. 16). Atualmente, o Estado se empenha em desenhar – teoricamente - o abrigo como um outro espaço, uma rede de apoio, de socialização e de ampliação de mundo, mas que não seja um espaço de confinamento em nome da proteção e dos cuidados (BITTENCOURT; FERRO, 2018, p. 152).

A partir da fala de *Jean* e da apresentação do meu problema de pesquisa, a conversa é embalada pela ideia que temos de educação social no ambiente institucional. *Helen* entende que essa dificuldade de ter esse olhar pedagógico-social é evidente “*principalmente em abrigo, que é uma produção, tá sempre cheio, é uma produção, próximo, próximo, não tem como*”. A educadora *Emília* atribui como dificuldade o fato de não haver consenso nas práticas, já que “*cada educador pensa de um jeito*”.²⁴ O coordenador do abrigo, *Jean*, lembra que estamos falando de nossa experiência em abrigos, mas que pensando na institucionalização como um todo, o município tem investido nas casas-lar, aproximando-se dos objetivos trazidos com as mudanças legislativas:

²⁴ O “pensar diferente” de cada educador pode ser visto tanto como uma divergência, gerando dificuldades, como um benefício na execução do trabalho, em razão da própria pluralidade e diversidade de conhecimentos. No entanto, isso é algo que é trazido pela equipe da instituição há tempos, como se observam nos registros das atas de reuniões. Em abril de 2009, foi registrada a importância de “*todos os educadores trabalharem da mesma maneira*”, bem como em novembro de 2011 consignou-se que “*todos têm que seguir a mesma linha*”. Da mesma forma em maio de 2013 “*foi conversado também sobre o trabalho dos educadores que deve ser em equipe, tendo coerência para que todos falem a mesma linguagem com as crianças e adolescentes*”.

(...) quando se pensa nessa questão da autonomia freireana também eu acho que Caxias tá muito a frente e muito, bem próximos dos ideais, porque a gente não pode olhar só o que a gente faz, a gente faz no sentido, que eu diria que é preparar o terreno, mexer a terra pra tentar mexer, não sei nem se a nossa função dos três abrigos grandes seria semear, que seria mexer, dar uma sacudida, uma estabilizada, pra você passar pro passo seguinte que é casa-lar, ou uma família acolhedora, ou enfim um desacolhimento, mas pegando abrigos grandes, casa-lar, a família acolhedora ainda é nova em Caxias a gente tem que esperar os frutos também então não dá pra ter um respaldo do que que vai acontecer, mas tem exemplos de outras cidades muito positivos, como tem outros negativos também, mas as casa-lar conseguem avançar bastante na questão dessa autonomia, desse preparo, estão engatinhando...

É pontuado que apesar de ser um modelo mais “atual”, muitas adolescentes acabam retornando da casa-lar para o abrigo, pois existem alguns “requisitos” para que possam permanecer acolhidas nesta outra modalidade. Entendem que é uma questão de perfil, que o trabalho da Equipe Técnica pode detectar em qual espaço a adolescente pode ter um desenvolvimento mais adequado. A educadora *Helen* comenta sobre a importância de que exista um investimento e uma fiscalização de qualidade nas casa-lar, para que seja uma tentativa efetiva de “salvar” algumas adolescentes, já que muitas adolescentes que ela atendia no passado tiveram um desfecho desagradável, estando presas ou mortas. Sobre a prisão, as educadoras entendem que acaba sendo um reflexo do que estão acostumadas, que é retornar para o ambiente institucional, pois de acordo com *Cecília*, “o processo de institucionalização quando ele atravessa o sujeito, aqui eles regridem muito mais, era aquilo que a gente falava, tão ganhando a vida lá fora, tão descobrindo o mundo e aí retornam pra um lugar que fazem tudo por eles” entendendo que o período no abrigo faz com que “eles reneguem também o seu compromisso de assumir a sua própria vida”.

Entendem que a instituição, por sua vez, diante da superlotação e das demandas também restringe o olhar da educadora, já que em uma ordem de “preferência”, os “pequenos” serão os primeiros, pois dependem das educadoras para tudo, o que faz as adolescentes serem deixadas em segundo plano, recebendo atendimento e atenção apenas quando todas as outras demandas e rotinas da casa puderem ser resolvidas. As educadoras do plantão diurno (manhã, das 07h às 13h e tarde, das 13h às 19h) sinalizam que a dificuldade é maior, pois é o período em que tudo acontece: levar e buscar nas escolas, consultas médicas, banhos, alimentação, atendimentos... A educadora do plantão noturno (19h às 07h) garante sempre reservar um horário, após os “pequenos” dormirem, para poder conversar com as

adolescentes. O coordenador, por sua vez, diz que os espaços de escuta informais devem ser mais valorizados e que observa que eles ocorrem mais vezes do que as educadoras percebem. Mesmo assim, a educadora *Emília* revela uma frustração:

(...) eu entendo pelo que tá sendo falado que durante o dia é muito raro esse informal, porque ou a gente tá tendo que atender realmente os pequenos porque demanda mais a gente ou é a demanda da própria casa, porque a gente tem que fazer saída... eu cansei enquanto vocês estavam falando eu me lembrei de várias vezes que eles chamavam tia eu quero falar contigo, ba agora eu não posso porque tenho que fazer tal coisa, muitas vezes e depois eu ia embora e pensando no caminho pra casa ba, me pediu e eu não consegui atender.

Cecília traz o relato de uma experiência que teve em um plantão noturno, diante da instabilidade de uma adolescente e de que precisava decidir de forma iminente como lidar com aquela demanda, entendendo que aquilo seria o *ser mais* do papel de educadora, já que *“precisei me desprender daquilo sabe e botar de mim ali e utilizar meu conhecimento, a minha calma e entrar num outro papel que transcende ser um educador, tu tem que ser mais, esse é o ser mais”*. A educadora *Helen*, por sua vez, garantiu que entendia justamente ser esse o “ser educador social”. Diante de tantas situações, questionam: qual seria o ponto de equilíbrio entre a “vigilância”, o “controle” e a “relação de confiança”?

A confiança entre membros da equipe é um tema que mexe bastante com as participantes do grupo, pois entendem como primordial para a execução do trabalho que exercem, ao mesmo tempo que verificam a sua não-existência. Citam exemplos de situações que foram relatadas de forma confidencial por alguma adolescente, justamente por existir uma relação estabelecida com alguma educadora específica, e após terem relatado nos registros de plantão, de alguma forma se espalhou e chegou ao conhecimento da acolhida, gerando um ambiente desagradável e com quebra de confiança. Esse clima de suspeita, a falta de orientação às educadoras sobre determinadas situações e as diferenças/preferências entre usuárias são apontados como elementos desestabilizadores do serviço.

A organização dos compromissos das adolescentes também são um ponto que gera desconforto, já que muitas vezes descumprem seus compromissos sem um motivo significativo. Segundo as educadoras, seria adequado trabalhar em uma espécie de “sistema de recompensas”, o que coadunaria com um sistema de regras e

limites, fazendo com que nesses casos, se descumprirem o compromisso, perderiam a oportunidade de participarem de algum passeio, como sugere a educadora *Débora*:

Nas próprias combinações básicas, que eu te levei ali aquela demanda, o Centro Educativo é um compromisso, tu não tá fazendo um favor de ir, é teu compromisso, e a partir do momento que tu quebra aquele compromisso que a gente tinha, que a gente já estava conversando e trabalhando aquela semana, bom, no final de semana não vamos em tal passeio e tu sabe o porquê tu não vai.

O coordenador, *Jean*, contrapõe que existem algumas atividades que a participação de todas as adolescentes é definida por outras entidades e que não caberia o abrigo interferir na presença delas. Entende, também, que teriam casos em que as dificuldades de respeitar limites são tão grandes que a criança ou adolescente acabaria sendo limitada a realizar qualquer atividade recreativa:

Então ele acaba sendo cerceado também de todas as outras alternativas, ou proibido de uma coisa que ele nem conhece por exemplo né, nunca foi num rodízio de pizza, então ele aprontou a semana toda ele não vai no rodízio, mas ele nem conhece o rodízio de pizza, então a punição também ela precisa ser olhada também dessa forma também.

As educadoras *Helen*, *Emília* e *Débora* se manifestam no sentido de entenderem essa posição, mas ao mesmo tempo veem como um fator de desmotivação para aquelas que nunca “saem da linha” e se sentem desiguais. Para a educadora *Cecília*, adquirir responsabilidades é importante no processo de amadurecimento:

Eles se sentem com o seu direito violado também, eu também quero ser atendido, eu também quero conversar com o (coordenador), eu também quero poder ir na rouparia, porque é que a Fulana pode e eu não posso, um exemplo tosco, mas o que eu quero dizer é que parece que, agora analisando melhor meu discurso, parece uma prática sim de recompensas, e que há uma rigidez e as vezes parece que tu quer inferir o teu modo de vida sobre o do outro, aqui tu tem que seguir o mesmo caminho, tu tem que estudar e trabalhar, que os tios aqui fazem isso e... não, só que eu acho que assim, essas crianças precisam, elas vêm aqui para terem seus direitos garantidos e o direito, através da Constituição, do ECA, fala sobre educação, saúde, acolhimento, né... e eu acho que a gente viola isso em vários aspectos. Num ambiente familiar normativo, se assim a gente pode chamar, cada um vai assumindo seus compromissos e é cobrado por isso, mais ou menos, as vezes um pai e uma mãe com um estilo mais liberal, outros com um estilo mais autoritário, mas tem isso, né, agora, viver em prol de usufruir no seu princípio do prazer, ah, porque eu hoje estou afim de dormir, tá então eu não vou trabalhar... tu entende, então, hoje, ba, eu acabo arrumando desculpas, e eu renego novamente aquilo que eu tenho que assumir para ter autonomia e liberdade lá fora depois, a gente retira do sujeito a sua pulsão de vida, a gente retira do sujeito aquilo que ele tem que descobrir, seu

autoconhecimento, assumindo a sua responsabilidade também sobre as suas ações, se fizer coisa errada infelizmente a legislação, a lei da vida lá é muito mais dura, e eu sinto assim, que tudo bem, talvez eu enquanto educadora e pessoa tenho uma estrutura um pouco mais rígida porque entendo as coisas dessa forma, mas eu acho que sim, a vida ela precisa ser passada num contexto real e não como um conto de fadas de que tu vai estar sempre acolhido por educadores, comidinha na mesa e sistema de hotelaria, a vida não é isso.

Todas concordam que além disso, é um equívoco atribuir a elas a condição de “coitadinhas”, pois justamente é o contrário que deve ser feito, auxiliando-as a serem protagonistas de sua vida e de sua história, lembrando que é *“na superproteção, é na intenção de fazer o melhor, a gente também renega que eles têm vontades próprias”* (Educadora *Cecília*). Não obstante, não há consenso em relação ao entendimento das adolescentes que possuem algumas questões cognitivas, pois enquanto algumas educadoras acreditam que elas possuam discernimento sobre algumas atitudes, outras entendem que não há compreensão em razão do diagnóstico médico.

Para que essas divergências possam ser debatidas, as educadoras manifestam descontentamento pelo pouco número de reuniões que foram realizadas durante o ano, impossibilitando que assuntos desse nível fossem debatidos pela totalidade de educadoras/es do serviço de acolhimento. As capacitações realizadas pelo NEPAS²⁵ são vistas como um espaço que não deveria suprir as reuniões, e que por vezes não atendem as expectativas das educadoras, já que ministradas por pessoas que não conhecem a realidade, o cotidiano do ambiente institucional. A educadora *Helen*, que trabalha há cerca de vinte anos nessa função, entende que *“os novatos têm que ir, vocês são novos, tem que aprender, eu já fui”*. Imprescindível lembrarmos que se hoje

²⁵ O Decreto nº 18.284, de 12 de julho de 2016 institui o Núcleo de Educação Permanente em Assistência Social (NEPAS) no âmbito da Fundação de Assistência Social, com a finalidade de estabelecer diretrizes e estratégias para a implementação da Política de Educação Permanente no âmbito da Fundação de Assistência Social, ou outra que a suceder. Tem como atribuições, de acordo com o artigo 3º: I - planejar ações de formação e capacitação; II - acompanhar ações de formação e capacitação realizadas; III - promover a socialização e disseminação das informações e conhecimentos produzidos, por meio da realização de fóruns, jornadas, seminários, entre outros; IV - elaborar diagnósticos de necessidades de qualificação dos trabalhadores; V - organizar observatórios de práticas profissionais; VI - sistematizar experiências de gestão e provimento de serviços e benefícios; VII - viabilizar a validação de certificados de ações de formação e capacitação adquiridos externamente aos percursos formativos estabelecidos na Política de Assistência Social; VIII - propiciar a problematização do saber e da experiência, que resulta dos processos de implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS); IX - promover a produção de conhecimentos sobre os diferentes aspectos do trabalho e do controle social no SUAS; X - contribuir com a construção do Plano Municipal de Educação Permanente em Assistência Social, juntamente com a Diretoria de Gestão do SUAS e o Conselho Municipal de Assistência Social.

localizamos o trabalhador social na seara profissional, historicamente os atendimentos eram comumente realizados por voluntários, religiosos ou leigos, como se bastasse a vontade da pessoa em auxiliar, o seu “bom coração”. Acredito que ainda não é possível dizer que esse entendimento tenha sido extinto, porém os documentos norteadores já falam em seleção, capacitação e acompanhamento desses profissionais e a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS), traz orientações para gestão do trabalho e educação permanente, como é o caso do NEPAS no município de Caxias do Sul. A realidade, entretanto, torna isso um desafio:

(...) no cotidiano o que se vê são equipes atordoadas pelas cobranças e sem tempo para organizar espaços de formação e de reflexão sobre suas práticas para o amadurecimento da equipe como um grupo de trabalho coeso. É preciso priorizar o tempo para planejamento e para o debate e elaboração do PPP de modo participativo com todos os trabalhadores, acolhidos e famílias envolvidas com o serviço de acolhimento (BITTECOURT; FERRO, 2018, p. 150)

Do mesmo modo que as adolescentes falaram com frequências nos círculos sobre como gostariam de poder saírem sozinhas, as educadoras sinalizaram que é algo que não conseguem entender, porque é contraditório com a ideia de que elas não estão em privação de liberdade. Questionam se há alguma determinação legal nesse sentido ou se é um acordo interno da casa. Segundo o educador *Jean*:

Não, não tem determinação, é um acordo da casa mas também esbarra na questão legal de saída enquanto função, se você autoriza a saída você assume a responsabilidade também, né, da saída do que acontecer na rua também, então tipo tu autorizou a sair, isso, por isso que eu digo, a gente não é uma ilha, a gente não tem regras só nossas né, hoje quem é o pai que responde por eles aqui ou a mãe, no caso eu sou o pai, mas se você autoriza a sair da mesma forma que, porque que não pode ter e porque é que foi criado o apadrinhamento afetivo, que é justamente pra quebrar essa mazela legal que tem que não poderia eu autorizar a sair as crianças, então o apadrinhamento tem essa função de ter uma atividade externa, autorizada legal que se for programado via apadrinhamento tu consegue fazer e tu tira uma responsabilidade enorme de cima da... senão eu não consigo, se eu quiser deixar ela ir... porque é que não dá pra botar nos carros da gente também, as vezes não teria problema nenhum, mas tem que ser atividades... pra fugir um pouquinho daquela questão que está amarrada que é a questão legal.

As educadoras pontuam que estão falando sobre algo diferente do apadrinhamento, porque no apadrinhamento elas também saem acompanhadas. A questão é que possam ir a um parque, ao cinema, ao shopping, na casa de amigas,

enfim, locais comuns que adolescentes se encontram. Entendem inclusive que isso poderia reduzir as evasões, que são frequentes na casa. A educadora *Débora* reforça que esse tipo de saída, na idade delas, são “*básicas, saudáveis e necessárias*”. Segundo *Jean*, são pendências burocráticas que empacam esse tipo de decisão:

A gente também tem que entender que a política também ela é pensada dentro de acolhimento ou coisa assim elas são pensadas por vários órgãos, por várias cabeças e também por várias cabeças muito mais desatualizadas que demoraram pra avançar, que não acompanharam muita coisa, então dizer assim, olha quem são, quem está na frente da nossa gestão, é ou, não essa gestão agora, mas quem está sempre na frente da gestão são cabeças normalmente mais antigas também, nem todo mundo consegue ter uma cabeça aberta e mesmo que tenha cabeça aberta ela não tá sozinha, ela tem uma série de outros órgãos que vão cobrar. Eu entendo que tu pode ir passear no parque sozinho, algumas crianças que tem uma certa autonomia, sim, mas quantos outros órgãos dizem que não né, vai juntar por exemplo o Conselho Tutelar, qual é a compreensão que o Conselho Tutelar tem?”

A fala do coordenador demonstra que há um receio em realizar certas concessões por não ter certeza se o aparato jurídico-burocrático que envolve a instituição irá apoiá-lo se eventualmente ocorrer alguma situação que “fuja do controle”, bem como o quanto isso envolve o pensamento da gestão, sinalizando que prevalecem questões de governo acima da política pública. Esse sentimento, no entanto, não é exclusividade dessa coordenação nem dessa instituição de acolhimento, pois Bittencourt e Ferro (2018, p. 152) contam que “alguns dirigentes se sentem tão responsáveis e responsabilizados pelos fiscalizadores e pela rede que acabam se excedendo no controle dos horários, na limitação (ou até proibição)” das atividades que começam a ser demandadas pelo grupo de adolescentes, como passeios, visitas a colegas e programas noturnos.²⁶

²⁶ “A casa estava muito agitada durante a semana, o que me fez prever que o final de semana seria complicado. Como o tempo limpou, finalmente, resolvemos pegar todas as crianças e adolescentes e levamos para o parque que fica próximo ao abrigo. Chegando lá, as adolescentes insistiram para que fossemos dar uma caminhada mais longa, no centro da cidade. Pediram que eu as acompanhasse, já que não podiam ir sozinhas. Fiquei dividida, pois as outras educadoras estavam com muitas crianças pequenas e as demandas eram das mais diversas, o que poderia deixar elas sobrecarregadas. Conversei com as colegas e concordaram que eu fosse só com as adolescentes realizar a caminhada. Eu não tinha me programado para isso, então saí sem documentos, sem dinheiro, sem identificação, só com a roupa do corpo... Fomos conversando, rindo, contando histórias, a pé até um outro parque, em outro ponto da cidade. Quando estávamos caminhando dentro do parque, um carro da Guarda Municipal nos parou. Reconheceram as meninas do abrigo. Pararam o carro do nosso lado, de forma bastante autoritária, querendo saber o que elas estavam fazendo lá sozinhas. Expliquei que não estavam sozinhas, estavam comigo, me apresentei como educadora, porém eles ficaram desconfiados e percebi que nos acompanharam durante todo o percurso no parque. Por um curto momento, me senti na pele deles. Quanto controle, quanta vigilância, quantas barreiras... De “vítimas” da sociedade,

Cecília manifesta que quando existe a possibilidade de discussão, as servidoras se prendem ainda a pautas tão primárias, que falar sobre liberdade e sobre autonomia é praticamente um tabu. O educador *Jean* reitera que o “não sair” pode ser uma forma também de dar limites e preservar a adolescente, pois “*a gente tem que também ter clareza que o abrigo também tem essa função de colocar limites que talvez a criança nunca tenha tido, independentemente da idade que ela tem*”. Além disso, não considera que o abrigo deva somente se pautar na ideia de pensar a autonomia da adolescente, pois outras coisas são essenciais:

Então pode se cobrar e acho que sim, acho que temos que caminhar pra autonomia, mas a nossa função enquanto abrigo grande ela não é só produzir a autonomia, ela tem outras funções talvez tão importantes ou mais importantes num primeiro momento do que a autonomia, que é romper um ciclo, estabelecer limites, colocar regras, pra que se saiba o que é que é uma regra né, que talvez eles nunca tiveram. Então isso vai contra talvez de uma autonomia e tal ali que a gente imagina que seja o ideal, mas no primeiro momento, a primeira função primária ali é preservar a autonomia sim, mas ela tem uma função de dar essa ruptura, e cada vez mais tá sendo, tu tem as vezes um mês, quarenta e cinco dias, sessenta dias, no máximo seis meses, já trocou quantas crianças aqui? (...) e ai eu acho que tem que ser pensado abrigo grande, casa-lar, e se é longa permanência a gente não pode pensar só nós, a gente tem que pensar numa forma conjunta, a gente começou, fez um começo, tanto que as vezes a gente não vê tanto os frutos, talvez o que mais, eu já não me frustro mais por causa disso, parece que eu estou entendendo a função que a gente acaba tendo, eu não vou colher frutos hoje, eu vou colher frutos depois que a criança completou os dezoito lá na casa-lar, mas eu preparei um terreno, ou talvez em alguns eu consigo colocar a semente, talvez em alguns eu consiga ver brotar, mas eu tenho que estar feliz por aquele que eu consegui preparar o terreno para os outros semearem depois, nesse conjunto.

Quando se pensa que o período dentro do abrigo é apenas um lapso temporal até a transferência para uma casa-lar sinto que se renega o tempo de vida desse adolescente, ou como aprofunda Olinda (2011, p. 72) “junte-se aqui as transitoriedades, os cronologismos: o abrigo, espaço provisório, @ adolescente: ente cronologizado, entre-ente, ente transitório. Um entrecruzamento de transitoriedades faz com que um “ent(r)e” “passeie” por outro “ent(r)e””. Assim, sujeitar adolescentes à espera de que outro local possa ter vaga para recebe-los/as e então ela/e possa, talvez, ter autorização para viver sua adolescência, seria um ato de trabalho articulado, em rede? Ou seria um ato de desresponsabilização?

constituem uma “ameaça”. Demorou um tempo para que ficassem tranquilas, mas acabamos rindo da situação, pois elas acharam legal eles terem me confundido com uma acolhida...” (Diário de Campo, 23 de março de 2019).

A educadora *Helen* sugere ao coordenador que seja conversado com a Equipe Técnica para que se reserve um período para realização de conversas e atividades somente com adolescentes da casa, realizadas pelas educadoras e pelos educadores, lembrando que em outras épocas eram realizadas espécies de assembleias uma vez por semana, o que era muito positivo. Para ela, “*os problemas dos adolescentes são sempre os mesmos gente, por isso que a gente tem que sentar sempre e retomar, retomar, retomar*”. A educadora *Emília* acrescenta que é importante que as coisas sejam construídas com eles próprios, não somente pelas educadoras.

Para *Jean*, falar em autonomia depende de fatores e autorizações externos:

Só que tipo assim não se avançou tanto essa busca de autonomia, se já veio pra cá de fato já foi, a situação já é delicada né, então pra conseguir essa autonomia que de fato eles querem, pra conseguir, muito acima da gente que vai autorizar ou não, e casos muito claros que eles não autorizam.

Enquanto coordenador, o educador *Jean* pontua que além das adolescentes que estão na casa, existem muitas demandas daquelas que estão evadidas, mas que ainda mantém o abrigo como referência. Ele considera um avanço enxergar que algumas adolescentes não irão conseguir residir no abrigo, pois acabam evadindo, e obter autorização judicial para que seja realizado um acompanhamento diferenciado para esses casos, priorizando, por exemplo, um atendimento de saúde para uma adolescente que não está residindo no abrigo, mas está vinculada a ele. A educadora *Helen* concorda que olhar para esses sujeitos é extremamente significativo, já que eles estão justamente lutando por autonomia, só que “do lado de fora”, o que para a educadora *Cecília* significa cumprir a função protetiva com um outro olhar, sem retirar a liberdade, a autonomia e o poder de decisão sobre a sua própria vida.

Qual será, de fato, o entendimento acerca do que é a autonomia e como ela deve ser trabalhada e estimulada no abrigo? Avaliei que, ao conversarmos sobre autonomia, divagamos sobre aspectos amplos, sobre exemplos práticos em relação a adolescentes específicas/os, mas não se buscou uma conceituação. De certa forma, o encontro foi permeado de desabafos, de algumas cobranças e de reflexão sobre compromissos assumidos, sobre educação social e expectativas.

5 AUTONOMIA, PAULO FREIRE E ABRIGOS: DIÁLOGO POSSÍVEL?

“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2009, p. 59)

Existem muitos enfoques e olhares que podem ser pesquisados quando se fala em acolhimento institucional. Optou-se por um olhar especial, voltado para a autonomia de adolescentes que vivem em instituições de acolhimento. Para além das normativas que auxiliam na organização das instituições, pode-se pensar em uma posição que ultrapassa a neutralidade e dialoga com os pensamentos freireanos.

5.1 O FORTALECIMENTO DA AUTONOMIA NO ESPAÇO INSTITUCIONAL: TECENDO POSSIBILIDADES

No molde das instituições totais, os antigos “internatos” não tinham o condão de trabalhar a autonomia do sujeito institucionalizado, na medida em que se tratava de uma vivência marcada pela uniformidade, pela massificação do atendimento e pela mesmice (ALTOÉ, 1990, p. 50). Nesta formatação, avaliou-se que a tensão existente entre a autonomia do sujeito e sua dependência à instituição, bem como sua infantilização, era utilizada como instrumento de facilitação para o controle de funcionários, principalmente pelo número elevado de crianças e adolescentes atendidos (na média de cinquenta crianças/adolescentes para um adulto) (ALTOÉ, 2008, p. 35). Não favorecer o desenvolvimento da autonomia, portanto, era a maneira encontrada para manter o “interno” dentro de um controle planejado, o que é próprio de um sistema disciplinar. Nesse sentido:

Também o sistema de atendimento massificado e a disciplina rigorosa e punitiva não favorecem o desenvolvimento mental saudável da criança, a construção de sua identidade e a possibilidade de se constituir enquanto sujeito. Sua individualidade é sobretudo equalizada e homogeneizada. **Constrangida e impossibilitada de demonstrar qualquer expressão de liberdade e autonomia**, de descoberta do que é capaz e de seu limite, resta-lhe o ócio, o silêncio, o cumprimento da ordem e da sequência disciplinar (ALTOÉ, 2008, p. 291, grifo nosso).

A segregação de adolescentes que viviam nas instituições deixava-os despojados de um desenvolvimento psíquico e social, abolindo um contato natural com a vida “externa”. Inseridos em um “ritual de internação” – criação de uma ficha de

internação, atribuição de um número, corte de cabelo, utilização de uniforme, entre outros – eram atingidos por um processo de perda e mortificação, principalmente de sua individualidade. O modo paternalista de organização das instituições, que provia as necessidades básicas de indivíduos sem a participação destes, cerceava qualquer tipo de iniciativa e não dava chances de opção, de escolha, de se responsabilizar (CAMPOS, 1984). A própria ausência de vínculos, de integração social, de identidade, faz com que restem “possibilidades mínimas de elaborar e conservar sua concepção de si mesmo e apoio na constituição do eu. O menor segue, pois, a sua carreira moral de indivíduo abandonado, marginalizado” (CAMPOS, 1984, p. 145-146).

As experiências institucionais que antecederam a Constituição Federal e o ECA, anteriores à doutrina da proteção integral, treinavam e educavam adolescentes apenas para a realidade institucional, não para uma sociedade livre e competitiva. Como explica Silva (1997, p. 118), receberam abrigo, alimentação e roupas, mas saíram da instituição na mesma condição de abandono moral em que lá entraram. Em consonância, Altoé (1990) reforça que durante a internação não existia qualquer explicação sobre seus direitos, não aprendiam a ter autonomia e ao saírem se viam expostos em um mundo social cujas regras desconheciam até então. Justamente por terem a obrigação de por tanto tempo abrirem mão de sua autonomia e liberdade, acabavam retornando para um lugar que lhes oferecia, em tese, segurança (no sentido de abrigo, alimentação e roupas): as instituições.

Atualmente, entretanto, localiza-se no ECA um capítulo destinado ao direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, direitos garantidos às crianças e adolescentes como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade, entre outros, da autonomia, conforme preconiza o artigo 17 do referido dispositivo legal: “*o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais*”.

A adolescência é um período, por si só, conturbado. Justamente por isso é preciso analisar essa etapa pela perspectiva do sujeito em desenvolvimento. De acordo com o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, a adolescência é uma etapa do ciclo de vida caracterizada por um “desprendimento” do núcleo familiar para o pleno

envolvimento com outros ambientes e com a sociedade. Nesta etapa, vivencia-se uma alternância entre independência e dependência. Para Calligaris (2011), a modernidade impõe ao adolescente a independência como um ideal a ser perseguido, sendo que instigar isso é um aspecto da educação moderna. O autor destaca que adolescentes vivem uma fase em que são “nada”, já que não são mais crianças amadas, nem adultos reconhecidos, sendo que a adolescência acaba sendo vista como um estado de espírito e um ideal da cultura.

A questão da independência está atrelada ao significado de autonomia, que segundo o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária é definida como “capacidade de um indivíduo ou grupo social se autogovernar, fazer escolhas e tomar decisões sem constrangimentos externos à sua liberdade” (BRASIL, 2006, p. 129).

Encontra-se na Carta de Constituição de Estratégias em Defesa da Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente, dentre os objetivos e ações prioritárias da Estratégia Nacional de Defesa da Convivência Familiar e Comunitária de Crianças e Adolescentes estimular a adoção de medidas de indução e fortalecimento da autonomia dos adolescentes que se encontram em serviços de acolhimento, em especial a partir dos quatorze anos.

É crível afirmar que os documentos que orientam as instituições reforcem frequentemente o estímulo à autonomia porque, apesar de tantas tentativas de reordenar, readequar e repensar as instituições, elas ainda são instituições. Isso faz com que os sujeitos ali presentes estejam envoltos em regras e controles tipicamente institucionais, cujo ambiente é limitador por natureza, escasseando as possibilidades de que o sujeito aja de acordo com os seus desejos e planos (AZEVEDO, 2013, p. 32).

Se pensarmos na autonomia como possibilidade de escolha, só o fato de estarem abrigados normalmente já se constitui em uma supressão de autonomia, considerando que na maioria dos casos, adolescentes não optaram por morar no abrigo ou por nesse espaço permanecerem, pois apesar dos fatores de risco existentes no núcleo familiar, o vínculo que possuem com suas famílias e as restrições impostas pelo ambiente institucional dificultam sua vivência no abrigo.

Para Souza Neto (2001), a autonomia é “a capacidade do sujeito de se apropriar do discurso e da experiência do outro, de transformá-los para satisfazer suas necessidades”, compreendendo que a autonomia se desenha, justamente, no

coletivo. O espaço institucional possui uma margem de manobra para a possibilidade de construção do caminho individual do sujeito. O autor conta a história de uma adolescente que saiu do abrigo para viver com um companheiro, retornou para o abrigo e depois saiu novamente, casou e teve um filho. Essa ida e vinda é apresentada como um jogo, um poder de escolha entre as poucas oportunidades que surgiram. Assim, quando as adolescentes trazem nos encontros suas saídas e retornos, são expressões de autonomia, suas formas de se relacionarem com a exterioridade.

Em que pese a pesquisa atente-se para a autonomia de adolescentes, cabe enfatizar que a construção da autonomia ocorre desde o momento em que a criança chega ao mundo. Em respeito à autonomia da criança e do adolescente, suas manifestações de vontade e opiniões devem ser consideradas tanto em relação às atividades propostas no abrigo, nas atividades comunitárias e também no seu processo de reintegração familiar ou colocação em família substituta, utilizando-se para tanto de metodologias condizentes com a idade e desenvolvimento de cada indivíduo atendido (FERRO; BITTENCOURT; SILVA, 2018, p. 59). Para Faleiros (2011, p. 36, grifo do autor), é recente a inclusão da cidadania de crianças e adolescentes na atividade de atores políticos e nos discursos oficiais, graças a luta dos movimentos sociais e, em consequência disso, das garantias previstas na CF/88 e, sendo assim:

Uma política voltada para a cidadania implica outra relação com o Estado, baseada no *direito* e na *participação*, combina a autonomia da criança, com a solidariedade social e o dever do Estado em propiciar e defender seus direitos como cidadã.

Levando-se em consideração que são profissionais da educação social que estão em contato direto com a construção da autonomia dessa população institucionalizada, entende-se que a dinâmica e a rotina do ambiente se constituem como dificultadores, já que o processo de autonomia exige espaço, tempo e construção coletiva, com paciência. Isso porque, utilizando-se como exemplo a problemática do “café da manhã” discorrida pelas participantes do grupo focal no capítulo anterior, é nítido que deixar pronto é mais “eficaz” ao serviço; o fazer junto exige dedicação contínua das/os educadoras/es. Para Gulassa (2010, p. 51), deve-se trabalhar os “porquês” e os “comos”, para que crianças e adolescentes entendam as atividades para além do cumprimento de uma obrigação, “mas construindo competências e habilidades, desenvolvendo atitudes de colaboração, de cuidado e

valorização dos espaços e objetos que pertencem à ela ou ao coletivo”, pois assim estará aprendendo a ser mais autônoma. A importância da autonomia do pensar e do fazer é destacada por Gohn (2010, p. 41 e 59), que garante ser também pressuposto para agir como cidadã/ão emancipada/o e para a participação política do indivíduo na globalização:

Necessita relacioná-la como uma das formas para vencer as dificuldades de compreensão política do mundo que o cerca, para além dos problemas emergentes locais; autonomia como instrumento de formação de um cidadão capaz de ser e agir, de ter um entendimento crítico da sociedade globalizada, de ler o mundo a partir de valores e metas de emancipação. A autonomia é um valor, para que se construa uma sociedade onde haja mudanças e emancipação sociopolítica e cultural dos indivíduos e não a formação de redes de clientes usuários, não emancipatórias. É preciso ter a capacidade de fazer uma leitura crítica do mundo que nos rodeia, no plano local, para entender as condições globais, para conviver com as fragmentações e os antagonismos de uma sociedade que faz dos conflitos a sua base de sustentação, para compreender as novas concepções do processo cultural civilizatório em marcha na globalização.

Em material produzido pelo Instituto Fazendo História, Gulassa (2010, p. 27) traz a percepção sobre autonomia de um grupo de profissionais atuantes em serviço de acolhimento. Segundo o grupo:

A autonomia é uma conquista, não algo dado. É desenvolver recursos para viver por si mesmo. Poder gerir sua própria vida, sendo capaz de fazer escolhas e tomar decisões. É poder desejar e assumir o próprio desejo. É conseguir se expor e aceitar todos os seus lados, podendo aceitá-los e integrá-los. É não ter vergonha de ser e poder ser diferente. É aprender a se diferenciar do outro para então fazer parcerias. Ter autonomia é poder participar da cultura, construir seu espaço, adquirir os códigos da sociedade.

As oportunidades para construção da autonomia precisam ser contínuas, não como um projeto isolado quando da proximidade do desligamento do abrigo. No entanto, esse é um momento também crucial, pois na saída as/os adolescentes podem sentir um completo vazio e também um desinteresse por parte das pessoas que conviveram por tanto tempo, em um ambiente que diziam ser a sua casa. Precisam ser criados mecanismos de suporte, visando uma adaptação gradativa (GASPAR; SANTOS; ALCOFORADO, 2015, p. 75-76).

Dentro da instituição, pode se dizer que a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP), em consonância com as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, é uma forma de resguardar a oferta do atendimento, com um olhar cuidadoso para a questão da autonomia. Ferro,

Bittencourt, Silva e Gulassa (2018, p. 124-127) apresentam algumas sugestões a serem observadas na elaboração do documento: o PPP é coletivo; o serviço de acolhimento é um lugar de escutar e conhecer cada pessoa; o serviço de acolhimento é um lugar de acolher, de receber cuidado e conhecer; o serviço de acolhimento é um lugar para se vincular e se independe (ter autonomia); o serviço de acolhimento é um lugar de motivação para a vida; o serviço de acolhimento é um lugar de interação das crianças entre si; o serviço de acolhimento é um lugar de cuidado consigo próprio (é importante a autonomia no autocuidado); o serviço de acolhimento é um lugar de encontros entre crianças e educadores/cuidadores – pensar e decidir; o serviço de acolhimento é um lugar de diferentes formas de representação e linguagem; o serviço de acolhimento é um lugar de leitura e escrita no cotidiano; o serviço de acolhimento é um lugar para pensar, raciocinar, contar, construir, inventar; o serviço de acolhimento é um lugar de construção de si no tempo e no espaço.

O espaço institucional é reconhecido por dificultar o desenvolvimento da autonomia, mas também é um espaço em movimento, em construção. Mesmo que seja desafiador, quem vive na instituição precisa conhecer, entender, decidir, participar, expressar – desde a rotina básica da casa até tudo que está acontecendo do lado de fora. Ao mesmo tempo que não se pode abrir mão de planejamento, de projeto, de procedimentos e de organização, é preciso estar sempre aberto ao imprevisível. Pode ser isso que torna o trabalho árduo, mas também é isso que torna o trabalho humano e, como garante Freire (1996, p. 52, grifo do autor) “tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da *esperança*. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”.

5.2. A PERSPECTIVA FREIREANA DE AUTONOMIA

Paulo Freire (2001, p. 19) costuma defender no decorrer de suas obras a importância de que jovens participem plenamente da tomada de decisões, de que não se espere que as experiências democráticas só sejam atribuídas e “cobradas” deles quando atingirem a maioria. Nesse sentido, infere que mesmo diante dos riscos de que as decisões tomadas possam ser equivocadas, é o caminho indicado, pois, afinal, é decidindo que se aprende a decidir (FREIRE, 2009, p. 106).

Em consonância, defende a liberdade, mesmo assumindo que dela derivam os riscos, mas sobretudo porque é imperativo para que se viva a eticidade. Trabalhando a partir da liberdade se constrói a possibilidade de desenvolvimento de autonomia, entendendo-se que “é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida” (FREIRE, 2009, p. 94, grifo do autor). A autonomia é uma das categorias centrais na obra de Freire e é princípio pedagógico para educadoras e educadores que se consideram progressistas (MACHADO, 2018, p. 61)

Observa-se que em “Pedagogia da Autonomia” (1996), Freire parece abordar o assunto partindo de um contexto de convivência familiar “padrão” (qual seja, pais e filhos; talvez pensando na suposta “família tradicional brasileira”). Como vem sendo visto, institucionalmente, o processo é ainda mais burocrático e complicado, pois o trabalho desenvolvido com adolescentes depende dos regramentos do local, do Projeto Político Pedagógico – quando existente –, da politicidade e conscientização de educadoras/es, da confiança entre educadoras/es e educandas/os, entre tantas outras questões que foram abordadas na presente pesquisa, levando-se em conta, entre outras, a seguinte alegação de Freire (2009, p.107, grifo nosso):

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. **A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.** Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? **Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.**

Parte-se do pressuposto inegável que o desenvolvimento da autonomia em adolescentes que vivem em instituições é demasiadamente distinto de adolescentes em convívio familiar, frente a todas as situações que já vivenciaram e também das que estão expostos com a institucionalização, além das suas projeções sobre a sua saída do abrigo.

A escolha de uma concepção freireana legitima-se justamente por ser uma das relevâncias centrais de sua obra e tarefa fundamental no ato de educar, vinculada ao paradoxo da autonomia/dependência, assim sendo compreensível a ideia de que adolescentes em acolhimento, cientes de sua dependência frente à instituição, possam refletir criticamente sobre ela e o processo de decisão e humanização que a/o tornará autônoma/o, o que ocorre concomitantemente a uma série de experiências.

Como infere Machado (2018, p. 61), “a autonomia também se caracteriza pela confiança que o sujeito possui no seu histórico particular, é o desenvolvimento do sujeito histórico, de democracia e liberdade que a autonomia vai se construindo”. Educadoras e educadores sociais, portanto, devem permitir que tal condição ocorra a partir da contextualização de vida de cada adolescente, do diálogo aberto estabelecido com ela/e sobre as diversas possibilidades que surgem, mesmo encarando uma vivência de abandono e violência, buscando não alienar estas cidadãs e cidadãos do que os compõe individualmente.

O próprio vínculo afetivo estabelecido entre os sujeitos que compõem o espaço-abrigo demanda atenção, já que o afeto é extremamente fundamental, porém não pode causar uma relação de dependência, pois prestar assistência mantendo essas/es adolescentes presas/os ao sistema é ocupar o papel de opressor (FREIRE, 2012, p. 40). Como a realidade social é mantida e construída por quem nela está inserida, também assim pode ser transformada. Se a relação será de dependência ou de promoção da autonomia, será definido justamente pela ação das pessoas envolvidas, que sendo ação libertadora, poderá transformar em independência:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2012, p. 42).

Olhar para a autonomia de adolescentes que vivem em instituições a partir da ótica de Paulo Freire é muito mais amplo, já que implica posturas progressistas enquanto no papel de profissional da educação social, interesse em compreender a realidade de cada sujeito, tanto pela sua realidade social quanto pelas suas particularidades, é não negar as posições diferentes que são exercidas, mas desocupar o papel de opressor. Essencialmente, evidencia-se que Freire propõe uma

“educação emancipadora orientada para a busca de um grau maior de igualdade e liberdade entre adultos e crianças, entre os homens e as mulheres, independentes de serem ricos ou pobres” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 295). As estratégias de promoção da autonomia de adolescentes precisam, sobretudo, ser pensadas com elas e com eles, já que “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo” (FREIRE, 2008, p. 46).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção da pesquisa consistia em abrir caminhos, podendo apresentar pontos de vista que atravessam percepções: a minha, as delas e deles, as nossas, buscando afastar o papel de educadora enquanto posição hegemônica ou totalizadora, privilegiando as percepções e os discursos de quem realmente vive no ambiente institucional. Acompanhando hooks (2017, p. 123), pontos de vista criados não somente pela experiência, mas com paixão, com lembranças... Afinal, até que ponto devemos considerar o mundo das emoções um obstáculo para a construção científica? Não será ele necessário?

No livro *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985), Freire traz impressões suas, questionamentos, vivências de seu período no exílio. Comecei a enxergar as adolescentes e os adolescentes do abrigo passando por um período semelhante, por mais estranho que pareça: largam seu contexto de origem, sem opção de não querer fazê-lo, e passam a viver em outro lugar, um contexto de empréstimo, vivendo entre o saudosismo e a negação, a ruptura, onde desafios se multiplicam e a tensão se instala. Senti a importância de olhar para essa situação e a partir da voz de adolescentes, de suas experiências, transformar na minha escrita, na minha dissertação. Como diz Rodrigo Ogi, em sua música *Anjo Caído*, reproduzindo a fala de um escritor e jornalista paulistano “é preciso realmente acreditar em escrever, eu acredito que vale a pena escrever como vale a pena viver”.

Inicialmente, os desdobramentos históricos puderam situar a questão da infância e da adolescência institucionalizada em nosso país, a partir de registros de legislação e pesquisas sobre o tema, enquanto a imersão nos jornais locais permitiu visualizar como o município de Caxias do Sul/RS andou em consonância com as políticas nacionais. A pretensão era a de apresentar uma realidade social e, como explica Brandão (2006, p. 42), “os processos e as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua dimensão histórica, pois é o fluxo e a integração orgânica dos acontecimentos dessa dimensão aquilo que em boa medida explica uma realidade social”.

Mesmo que possa se afirmar a existência de um distanciamento significativo em relação aos antigos “orfanatos” e “internatos” do que são os abrigos hoje, ainda é nítido, segundo as pesquisas e documentos governamentais sobre o tema, que existe um número exacerbado de crianças e adolescentes crescendo nesses ambientes,

colocando em risco o seu adequado desenvolvimento emocional, físico e cognitivo, o que não nos permite fechar os olhos para esta realidade: enquanto existirem abrigos e existirem aplicações de medidas protetivas de institucionalização nesta modalidade, é necessário encará-la, trabalhar com ela, ressignificar os espaços, as atuações profissionais, as vivências das crianças e adolescentes.

Se de um lado buscamos outras modalidades de enfrentamento dessa situação social, por outro não podemos fechar os olhos para as instituições ainda existentes, sendo imprescindível lutar pela qualidade do serviço e pela garantia aos direitos humanos das pessoas acolhidas, tanto investindo em pesquisa acadêmica quanto em militância em prol destes direitos. E é nessa educação utópica, entre a denúncia e o anúncio, que buscamos um futuro que não repita o presente, buscamos um engajamento arriscado (Freire, 1981), principalmente em épocas em que os discursos contrários aos direitos humanos se proliferam.

Constatai, então, que as possibilidades de mudança não estão tão distantes assim: é só olhar para trabalhadoras e trabalhadores sociais que atuam nesse espaço, na pedagogia social que une as ciências sociais, os serviços sociais e a educação, visando colaborar com o bem-estar e a recuperação dos indivíduos que precisam de apoio (CALIMAN, 2010, p. 366). Educadoras e educadores sociais progressistas, que se filiem a uma epistemologia conexa com uma prática científica libertária e em conformidade com as práticas educativas freireanas podem atuar como fios condutores de esperança dos espaços institucionais. A pedagogia social contribui como formação científica e a educação social como vivência cotidiana, entre a racionalidade e a irracionalidade. É da convivência com o outro que surge a reflexão, enquanto a esperança brota do cotidiano, como caminhada, como compromisso ético. Esperança que vive no corpo de cada educadora, de cada educador, de cada educanda, de cada educando. Como afirma Freire (2016, p. 15), precisamos de esperança crítica assim como o peixe precisa da água despoluída. Ser, então, educadora e educador social no abrigo é educar para além da razão crítica, mas com o corpo inteiro: sentimentos, emoções, dúvidas, desejos, medos, paixões, frustrações (FREIRE, 2009, p. 12). É preciso encarar uma realidade distante da legislação, realidade que é desacreditada pela sociedade e movida muitas vezes por interesses políticos. É sobreviver à desesperança. É acreditar na utopia, no inédito viável, no sonho possível.

E para isso, é imprescindível conhecer a história de cada acolhida e de cada acolhido, ouvir suas angústias, seus anseios, seus desejos, suas inquietações. Poder organizar encontros em que o objetivo principal era esse foi praticamente a superação de obstáculos ideológicos e institucionais. Sentar por tantas horas e viver o momento de escuta foi o maior aprendizado que a dissertação me permitiu experimentar.

Como em diversos momentos afirmei, tentei me deslocar do papel de educadora na realização dos círculos, para me colocar na posição de pesquisadora. Porém não posso afirmar que isso foi possível: sou educadora-pesquisadora, e essa junção me permitiu desenvolver a presente pesquisa, trazendo registros do que pensam as adolescentes e os adolescentes que estavam vivendo naquele abrigo, naquele momento, bem como de educadoras. São narrativas individuais, mas que cabem em um quadro coletivo, pois como afirma Oliveira (1980, p. 25) “a grande maioria dos principais problemas que afetaram e afetam a vida de cada um são problemas comuns a todos”. Tanto é verdade, que em pesquisas de décadas atrás estavam contidas as mesmas afirmações de quem vivia em instituições naquela época. Algumas coisas mudaram, outras coisas persistiram.

Precisei escrever e pesquisar sobre e com o abrigo, afinal “o abrigo é onde trabalho, onde passo todo o meu dia, e quando volto para a casa onde me recolho, o abrigo acolhe meus pensamentos sobre o abrigo: o abrigo se aninha em mim e continua comigo mesmo quando não estou lá” (OLINDA, 2011, p. 161). As barreiras institucionais me fazem refletir, diariamente, sobre o quanto do que fazemos com as crianças e adolescentes que lá vivem é muito mais condizente com uma “domesticação” do que com uma educação dialógica e libertadora. Como posso falar em liberdade, quando não é possível que decidam comer na hora que sentem fome, pois precisam comer no horário previamente indicado? Ou sair caminhar na quadra, para respirar, se não há autorização para isso, sem que haja uma “vigilância”?

A pesquisa empírica demonstrou que são demandas idênticas para adolescentes e para profissionais que lá trabalham, as angústias são compartilhadas. Por isso, é preciso pautar esses temas nas nossas conversas cotidianas, nos momentos formais, também com a participação de adolescentes, entendê-las e construir a necessidade ou não disso no coletivo, afinal a discussão não pode ser sobre elas e eles, e sim com elas e eles!

Pensar em autonomia a partir de Paulo Freire é pensar em autonomia em um viés de liberdade, de independência, de consciência política. É pensar no empoderamentos dos sujeitos, educadoras, educadores, adolescentes. Existem profissionais com engajamento para superação da cultura da institucionalização, assim como ainda existem os que trabalharam na época em que se pregavam práticas repressivas, dificultando sua adaptação ao “novo” cenário, sendo imprescindível tratar isso como prioridade política. É preciso olhar para os documentos que orientam as instituições, mas também questioná-los, trazê-los para o contexto prático e imprevisível do abrigo. Freire (2008, p. 46), outra vez, lembra que “o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la. (...) A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo”. Podemos fazer. Todas e todos, adolescentes e profissionais. Digo isso inclusive porque algumas sugestões pequenas que apareceram nos encontros já puderam resultar em avanços dentro do abrigo. É a vivência diária que me faz acreditar nisso, porque, apesar de todas as nuances que nos levam até o abrigo, lá os sentimentos pulsam. A saudade, a tristeza, o inconformismo. Mas também pulsa o amor, o compartilhar, o sorrir, o dialogar. Pulsa vida. E enquanto vivermos, podemos refazer, ressignificar, transformar. Se existe solução? Não sei. Mas existe esperança:

Se, porém, você que me lê agora, me perguntar se tem receita para a solução, lhe direi que não a tenho, que ninguém a tem. Uma coisa, contudo, eu sei e digo porque a história nos têm ensinado, a história dos outros e a nossa, *que o caminho não é do fechamento antidemocrático*, dos regimes de exceção, de governos sectários, intolerantes e messiânicos, de *direita* ou de *esquerda*. O caminho é o da luta democrática pelo sonho possível de uma sociedade mais justa, mais humana, mais decente, mais bonita, por tudo isso (FREIRE, 2013, p. 191, grifo do autor).

O tema não foi escolhido, o tema me escolheu. Não resolvi ele, nem pretendia. Mas me movi por compreender, por buscar formas de pensar sobre, de agir sobre, de contribuir, de avançar, de sair da comodidade, abandonando obviedades e desilusões, atravessando uma esfera espontânea de conscientização para atingir uma esfera crítica. Essa é a boniteza... da vida, das pessoas, da pesquisa.

7 REFERÊNCIAS

A COMAI terminou o levantamento do menor abandonado. **Pioneiro**, Caxias do Sul, 07 dez. 1963, p. 03.

A COMUNIDADE desconhece o bom trabalho da COMAI. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 25 Maio 1983.

ALTOÉ, Sônia. Internato de menores – educar para (de)formar? **Fórum educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, nº 2, p. 50-76, mar./maio 1990.

ALTOÉ, Sônia. **Infância perdida**: o cotidiano nos internatos-prisão. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTUNES, Celso. GARROUX, Dagmar. **Pedagogia do cuidado**: um modelo de educação social. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

ARAUJO, Inês Olinda Botelho de; PARENTE, Juliano Mota. O surgimento da Associação Brasileira de Educadores Sociais – ABES: um sonho e uma história de três anos. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho (Org.) et al. **Desafios e perspectivas da educação social**: um mosaico em construção. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010, p. 27-39.

AZEVEDO, Sérgio Henrique Santos. **A autonomia das crianças acolhidas em abrigos**: uma experiência vivenciada em Serra e Vitória/ES. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Estácio de Sá, 2013.

BAGGIO, Antonio; CONTI, José Antonio. Criança sem amor e sem futuro. **Correio Riograndense**, Caxias do Sul/RS, 20 ago. 1980.

BASSANI, Franciele; BAYS, Ingrid; LIMA, Monique. **Auxílio-reclusão**: a literalidade do benefício. *Juris Plenum Previdenciária*, v. 5, p. DVD, 2014.

BENELLI, Sílvio José. **A lógica da internação**: instituições totais e disciplinares (des)educativas. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014.

BITTENCOURT, Alice Alvina Duarte de; FERRO, Viviane de Souza. Um olhar cuidadoso para os profissionais que atuam junto às crianças e adolescentes em acolhimento institucional e familiar. In: FERRO, Viviane de Souza; BITTENCOURT, Alice Alvina Duarte de (Org.). **Serviço de acolhimento para crianças e adolescentes**: proteção integral e garantia de direitos. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz; Ministério do Desenvolvimento Social, 2018, p. 138-163.

BRANDÃO, Carlos. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues;

STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006, p. 21-54.

BRASIL. **Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas**. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/cnca/publico/>>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. **Censo SUAS 2017: análise dos componentes sistêmicos da política nacional de assistência social**. Brasília: MDS, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990.

BRASIL. **Orientações técnicas para elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 2018.

BRASIL. **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Brasília: 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília: 2006.

BRUM, Mara Lucia Teixeira. **A pedagogia social em Pestalozzi: teoria e prática pedagógicas**. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2011.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Angela Valadares Dutra de Souza. **O menor institucionalizado: um desafio para a sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1984.

CARIDE, José Antonio. **Las fronteras de la pedagogía social**. Barcelona: Gedisa, 2005.

CASA Comissário Teodósio Rocha Neto. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 28 mar. 1979, p. 15.

CASA de Triagem da Comai vai passar por reformas. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 25 fev. 1984, p. 16.

CASA de Triagem, lar provisório de crianças abandonadas. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 27 Maio 1983.

CASA de triagem vai funcionar. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 21 mar. 1964, p. 14.

CASA do menor abandonado será concluída até maio. **Folha de Hoje**, Caxias do Sul/RS, 18 dez. 1989, p. 04.

CASA do Menor: tentativa de ressocializar. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 26 Maio 1983.

CASA do Menor será instalada em breve. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 11 nov. 1988, p. 17.

CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves; CORREA, Laiane da Silva. Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil. **Cad. Pesqui.** [online]. 2012, vol. nº 42, nº 146, p. 494-517.

CAXIAS terá uma casa para meninas de rua. **Folha de Hoje**, Caxias do Sul/RS, 12 Maio 1992, p. 05.

CENDALES, Lola; TORRES, Fernando; TORRES, Alfonso. A semente tem sua própria dinâmica: sobre as origens e os rumos da *investigación-acción participante* (IAP): entrevista com Orlando Fals Borda. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006, p. 55-92.

CENTRO Renascer: viabilidade do projeto é colocada em dúvida. **Folha de Hoje**, Caxias do Sul/RS, 22 out. 1991, p. 06.

CNBB. **Manual Campanha da Fraternidade – 1987 – CNBB**. Brasília: CNBB, 1987.

COMAI abre creches, mas crianças não vão. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 10 jun. 1983, p. 13.

COMAI: certeza de um lar para as crianças. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 29 Maio 1976, p. 33.

COMAI comemora hoje 25 anos de existência. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 29 dez. 1987, p. 13.

COMAI não quer mais infratores no Renascer. **Folha de Hoje**, Caxias do Sul/RS, 08 jun. 1993, p. 03.

COMAI, novamente, ameaçada de paralisar atendimento: precisa de Cr\$ 320 milhões. **Jornal de Caxias**, Caxias do Sul/RS, 25 jun. 1984, p. 10-11.

COMAI pode paralisar os serviços este mês. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 07 jul. 1983.

COMAI recolhe menor. **Jornal de Caxias**, Caxias do Sul/RS, 04 mar. 1975.

COMAI quer debate sobre problema do menor. **Jornal de Caxias**, Caxias do Sul/RS, 14 mar. 1983, p. 06.

COMAI – questão de bom senso. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 23 ago. 1969, p. 13.

COMAI ultima preparativos do Centro Renascer. **Folha de Hoje**, Caxias do Sul/RS, 02 jul. 1991, p. 07.

COMEÇAM as reformas na Casa da Triagem. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 04 ago. 1984, p. 17.

COMISSÃO Municipal de Amparo à Infância. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 15 nov. 1968, p. 04.

COMISSÃO Municipal de Amparo à Infância de Caxias intensifica suas atividades. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 21 nov. 1964, p. 02.

CONSELHO Municipal do Bem Estar do Menor. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 05 mar. 1980, p. 10.

CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CAXIAS DO SUL, RS). SISEM: Situação sócio-educacional do menor na área urbana de Caxias do Sul. Caxias do Sul/RS: SISEM, 1990.

CORREIO RIOGRANDENSE, Caxias do Sul/RS: Correio Riograndense, 06 jun. a 13 de jun. 1970. Centro de Memória da Câmara Municipal de Caxias do Sul.

COSTA, Michela; POP, Delia. **Um fim ao silêncio**: fundamentos para eliminar a institucionalização de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Terra dos Homens, 2017.

CRIANÇA abandonada. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 21 nov. 1970, p. 22.

CRIANÇAS carentes elaboram propostas para Lei Orgânica. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 16 out. 1989, p. 12.

DENÚNCIA: menores espancados por PMs. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 06 abr. 1982, p. 20.

DIREITO do menor. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 21 Maio 1982, p. 21.

DISCRIMINADOS, os menores carentes contam a realidade vivida em Caxias. **Folha de Caxias**, Caxias do Sul/RS, 01 jul. 1989, p. 12.

ELAGE, Bruna; GÓES, Marcus; FIKS, Milton; GENTILE, Renata. **Formação de profissionais em serviço de acolhimento**. São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

ELAGE, Bruna (Coord.). **História de vida**: identidade e proteção: a história de Martim e seus irmãos. São Paulo: Instituto Fazendo História, 2010.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ENGRAXATES realizam assembleia. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 14 nov. 1981, p. 10.

ENGRAXATES recebem o seu natal. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 24 dez. 1964, p. 04.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011, p. 33-96.

FERRO, Viviane de Souza; BITTENCOURT, Alice Alvina Duarte de (Org.). **Serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**: proteção integral e garantia de direitos. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz; Ministério do Desenvolvimento Social, 2018.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra**: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>>. Acesso em 12 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Görski (Org.) **Mulheres, linguagem e poder**: estudos de gênero na sociolinguística brasileira. São Paulo: Blucher, 2015

FRIZZO denuncia quatro demissões na COMAI. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 14 jun. 1983, p. 10.

FUNCIONÁRIOS da COMAI expõem situação na Câmara e entram em greve no dia de hoje. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 08 jun. 1983, p. 11.

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad Hernandez. O que é a pesquisa participante?. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006, p. 92-121.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, Brasília, v. 18, nº 1, p. 10-32, dez. 2012.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir. Korczak: precursor dos direitos da criança. In: Zilda Márcia Gricoli Iokoi, Circe M^a F. Bittencourt. (Org.). **Educação na América Latina**. São Paulo: Endusp, 1990, p. 63-76.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho. Educador social: diferentes campos de atuação, formação e reconhecimento profissional.. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, São Paulo, 2012.

GASPAR, João Pedro M.; SANTOS, Eduardo J. R.; ALCOFORADO, Joaquim Luís M.. Desafios da autonomização: estudo das transições segundo jovens adultos ex-institucionalizados. **Psicol. clín.** [online]. 2015, vol. 27, nº 1, p. 59-81.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTTO, Willian Mella. **Ofício de educar em abrigo institucional: diálogos com trabalhadores-educadores**. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Porto Alegre/RS, 2015.

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

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Hebe Signorini. **Medidas socioeducativas**: avanços e retrocessos no trato do adolescente autor de ato infracional. In: ZAMORA, Maria Helena (Org.). **Para além das grades**: elementos para a transformação do sistema socioeducativo. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2005, p. 35-61.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 42, dez. 2005 . Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982005000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2018.

GREVE na COMAI: crianças não vão para as creches e pais apoiam funcionários. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 09 jun. 1983, p. 12.

GROPPO, Luís Antonio; COUTINHO, Suzana Costa. Considerações sobre a história da educação popular e de seus desafios atuais. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, nº 40, Maio/ago. 2016, p. 129-143.

GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro (Org.). **Abrigos em movimento**: o processo de mudança vivido por cinco abrigos de crianças e adolescentes na Grande São Paulo. São Paulo: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro (Org.) **Imaginar para encontrar a realidade**: reflexões e propostas para trabalho com jovens nos abrigos. São Paulo: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro (Org.). **Novos rumos do acolhimento institucional**. São Paulo: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LAMENZA, Francismar. **Os direitos fundamentais da criança e do adolescente e a discricionariedade do Estado**. São Paulo: Minha Editora, 2011.

LAR de Meninas em processo de definição. **Folha de Hoje**, Caxias do Sul/RS, 02 jun. 1992, p. 03.

LIMA, João Francisco Lopes de. Pestalozzi. O romantismo e o nascimento da pedagogia social. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, nº 47, p. 123-135, jan./jun. 2010.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Hist. Educ.** [online], Porto Alegre, 2014, vol.18, nº 43, p. 145-161.

MACHADO, Martha de Toledo. **A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos**. São Paulo: Manole, 2003.

MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço. **Masculino genérico e sexismo gramatical**. 159 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis/SC, 2015.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 53-79.

MARTINS, Francisco Marcos. Formação do educador social e proposição de um perfil de intelectual orgânico. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho (Org.) et al. **Desafios e perspectivas da educação social: um mosaico em construção**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010, p. 40-60.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MENEGUZZO, Pe. Élio. Menor II. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 01 Maio 1987, p. 33.

MENINAS aprovam abrigo feminino. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 20 set. 1992, p. 29.

MENINOS da Casa do Menor irão para Setor de Apoio Integrado. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 23 jul. 1986, p. 18.

MENOR delinquente à procura de espaço. **Jornal de Caxias**, Caxias do Sul/RS, 05 abr. 1982, p. 10-11.

MENOR é preparado para retornar à vida social de forma produtiva. **Folha de Hoje**, Caxias do Sul/RS, 02 set. 1991, p. 06.

MENORES abandonados realizam manifesto hoje no Legislativo. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 31 out. 1989, p. 14.

MENORES: cada vez mais abandonados. **Jornal de Caxias**, Caxias do Sul/RS, 15 mar. 1975, p. 08.

MENORES caxienses defendem Estatuto. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 02 out. 1993, p. 02.

MENORES ocupam a praça para fazer denúncias. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 23 out. 1987, p. 26.

MENORES protestam hoje na praça. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 22 out. 1987, p. 19.

MENORES querem participação direta no COMDICA. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 07 out. 1991, p. 16.

MOBILIZAÇÃO geral para a nova Lei Orgânica: propostas chegaram a 728. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 01 nov. 1989, p. 08.

MOVIMENTA-SE a campanha pró-manutenção da Casa de Triagem Divina Providência. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 29 ago. 1964.

NENHUMA criança passará o Natal fora da Casa de Triagem da Comai. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 24 dez. 1986, p. 30.

NÓVOA, Antônio. Carta a um jovem historiador da educação. **Historia y Memoria de la Educación**, Espanha, v. 1, p. 23-58, 2015.

O ABANDONO é um caminho para a delinquência. **Jornal de Caxias**, Caxias do Sul/RS, 15 mar. 1975, p. 09.

OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de. **Aobrigo**: ou de como abrigar e obrigar brincam de amarelinha nas relações entre educadore(a)s sociais e meninas em um abrigo de fortaleza. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Conhecer para transformar. In: FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; CECCON, Claudius. **Vivendo e aprendendo**: experiências do Idac em educação popular. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980, p. 15-38.

O MENOR delinquente é problema sem solução? **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 11 abr. 1970, p. 12.

O PROBLEMA do menor abandonado. **Brasilino**, Caxias do Sul/RS, 18 jan. 1964, p. 17-26).

OS PEQUENOS-GRANDES homens da graxa. **Jornal de Caxias**, Caxias do Sul/RS, 27 abr. 1981.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 347-375.

PAULO, Fernanda Santos; NACHTIGALL, Nara Rosana Godfried; GÕES, Taís Pereira de. Educação popular e educação social a partir de Paulo Freire: conceitos em disputas ou complementares? In: **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 43-62, 2019.

PÉREZ SERRANO, Gloria. **Pedagogía social ~ educación social**: construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea, 2003.

PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva. **Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias.** Conhec. Dest., Serra, ES, v. 01, nº 02, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://www.fabra.edu.br/assetmaager/assets/hcs/11_52_1_pb.pdf>. Acesso em 02 ago. 2018.

PISANI, Silvana. A questão do menor em Caxias. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 13 jun. 1989, p. 12.

PLANO econômico atrasa Casa do Menor. **Folha de Hoje**, Caxias do Sul/RS, 08 Maio 1990, p. 02.

PRANIS, KAY. **Processos Circulares: teoria e prática.** São Paulo: Palas Athenas, 2010.

PREFEITURA e funcionários chegam a um acordo: termina a greve da COMAI. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 11 jun. 1983.

RECANTO Super Amigo abrigará meninos de rua. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 09 jun. 1995, p. 04.

RECANTO Super Amigo inaugura hoje. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 27 jun. 1995, p. 02.

RECOLHIDOS nas ruas, abandonados pelos pais, um carinho todo especial para com os menores na casa de triagem da Comai. **Jornal de Caxias**, Caxias do Sul/RS, 09 jul. 1984, p. 06.

RECUPERANDO as menores pobres e desamparadas. **Jornal de Caxias**, Caxias do Sul/RS, 22 dez. 1979, p. 64

REIS, Luiz Triches dos. COMAI: hora e vez do menor. **Correio Riograndense**, Caxias do Sul, 06 a 13 jun. 1970.

RENASCER dará abrigo também a menino de rua. **Folha de Hoje**, Caxias do Sul/RS, 09 jul. 1994, p. 03.

RESULTADOS práticos do foro sobre a criminalidade. **Jornal de Caxias**, Caxias do Sul/RS, 14 Maio 1977, p. 20.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica de educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irene (Org.). **Acolhendo crianças e adolescentes.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. São Paulo: Loyola, 2004.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão**: educador social. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 59.

SANTOS, Karine dos; LEMES, Marilene. O sentido do trabalho educativo no campo social. In: **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 21, nº 43, p. 45-67, set./dez. 2016.

SANTOS, Karine dos; PAULO, Fernanda dos Santos. (Des)encontros entre a educação popular e a pedagogia social. In: **Ensino & Pesquisa**, v. 15, p. 117-140, 2017.

SANTOS, Karine (Org.) et al. **Percursos com adolescentes**: PPSC 20 anos de histórias. Criação Humana: UFGRS/FACED, 2017, p. 114-120.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 210-230.

SAPATOS para os menores engraxates na F. da Uva. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 20 fev. 1965, p. 21.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em conflito com a lei**: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SCHMIDT, Fabiana. **Adolescentes privados de liberdade**. Curitiba: Juruá, 2011.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. São Paulo: Ideias e Letras, 2006, p. 123-149.

SILVA, Monique Muniz Alves da. Sexta-feira, 3 de junho de 2016. In: SANTOS, Karine (Org.) et al. **Percursos com adolescentes**: PPSC 20 anos de histórias. Criação Humana: UFGRS/FACED, 2017, p. 114-120.

SILVA, Enid Rocha Andrade da (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

SILVA, Roberto da. **A formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

SILVA, Roberto da. Prefácio. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho (Org.) et al. **Desafios e perspectivas da educação social**: um mosaico em construção. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010, p. 05-06.

SOBOTTKA, Emil; EGGERT, Edla; STRECK, Danilo R. A pesquisa como mediação político pedagógica: reflexões a partir do orçamento participativo. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006, p. 167-188.

SOUZA NETO, João Clemente. **Crianças e adolescentes abandonados: estratégias de sobrevivência**. São Paulo: Arte Impressa, 2001.

SOUZA NETO, João Clemente de. Pedagogia social: a formação do educador social e o seu campo de atuação. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, Vitória, v. 16, n. 32, jul./dez. 2010, p. 29-64.

STECANELA, Nilda . A escolha do método e a identidade do pesquisador. In: Nilda Stecanela (Org.). **Diálogos com a Educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: EDUCS, 2012, p. 08-23.

THEODORO, José Ademir. Casa das meninas, um abrigo que deu certo. **Folha de Hoje**, 14 set. 1993, p. 04.

UM DEBATE sobre os direitos do menor. **Pioneiro**, Caxias do Sul/RS, 16 nov. 1983.

UMA ASSEMBLEIA de engraxates. **Jornal de Caxias**, Caxias do Sul/RS, 19 abr. 1982, p. 06.

VANIN, Mario David. Casa de Triagem. **Caxias Magazine**, Caxias do Sul/RS, 19 jun. 1965, p. 07.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIOLANTE, Maria Lúcia Vieira. **O dilema do decente malandro**. São Paulo: Cortez, 1984.

VOLPI, Mário. **Sem Liberdade, Sem Direitos: a privação da liberdade na percepção do adolescente**. São Paulo: Cortez, 2001.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; KOSSOBUDZKI, Lúcia Helena Milazzo. **Filhos da solidão: institucionalização, abandono e adoção**. Paraná: Governo do Estado, 1996.

WÜRTH, Thiago M. **O problema do menor abandonado**. Porto Alegre: FEBEM, 1969.

ZAMORA, Maria Helena. A lógica, os embates e o segredo: uma experiência de curso de capacitação com educadores. In: ZAMORA, Maria Helena (Org). **Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo**. São Paulo: Loyola, 2005, p. 79-112.

ZITKOSKI, Jaime José; STRECK, Danilo R.. Que Fazer. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 390.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A pedagogia social e as racionalidades do campo socioeducativo. In: **Revista Brasileira de Educação** , Rio de Janeiro, v. 13, nº 38, p. 397- 399, Maio/ago. 2008.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (ADOLESCENTES)

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS

Convidamos o(a) adolescente que está sob sua responsabilidade para participar, voluntariamente, da pesquisa: “A EDUCAÇÃO SOCIAL E A AUTONOMIA DE ADOLESCENTES EM MEDIDA PROTETIVA: UMA CONCEPÇÃO FREIREANA NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL”, a qual é orientada pelo Prof. Dr. Sergio Haddad e está sob a responsabilidade da pesquisadora Ingrid Bays, residente à Rua Honorino Pedro de Zorzi, nº 902, ap. 903, Bairro Bela Vista, Caxias do Sul/RS, (54) 99106.5516, e-mail: ingridbays@gmail.com. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que o(a) adolescente faça parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa o(a) Sr.(a) ou o(a) adolescente não serão penalizados(as) de forma alguma. A pesquisa, de cunho qualitativo pretende permear a trajetória de adolescentes que estão institucionalizados(as) em situação de medida protetiva e a possibilidade de promoção da autonomia deles(as) nestes espaços, a partir de uma concepção freireana e com o envolvimento da educação social. Será realizada com adolescentes acolhidos(as) e educadores(as) sociais do Serviço de Acolhimento Institucional Estrela Guia, pertencente ao poder público municipal. É firmado o acordo de que todas as informações obtidas serão utilizadas apenas para esta pesquisa e servirão como grande contribuição para a construção de novos saberes a respeito dos temas que envolvem o acolhimento institucional e a educação social. Esta proposta já foi devidamente autorizada pela Fundação de Assistência Social do município de Caxias do Sul/RS. A pesquisa propõe como procedimento para obtenção das percepções dos(as) adolescentes, a realização de encontros grupais, para realização de cine-debate e oficinas, para que, de forma dinâmica, os(as) adolescentes possam falar ou escreverem sobre suas ideias, experiências, vivências, perspectivas e sentimentos dentro e fora do ambiente institucional, bem como discutirem sobre a autonomia e a educação social no abrigo. Também será realizada entrevista semiestruturada com alguns dos(as) adolescentes, bem como levantamento do perfil dos(as) mesmos por meio de pesquisa documental. Para as entrevistas poderá haver necessidade de gravação das falas dos(as) participantes. O material obtido será apenas para o uso da pesquisadora, no caso de qualquer publicação de razão acadêmica/científica, não haverá a identificação dos(as) participantes. Esta atividade será completamente voluntária, e o(a) adolescente institucionalizado participará apenas se o desejar. Ele(a) poderá desistir de fazê-lo a qualquer instante, não tendo esta participação qualquer tipo de remuneração prevista. Diante do exposto, o(a) adolescente poderá recusar ou retirar este consentimento, comunicando-o à pesquisadora, não havendo qualquer prejuízo para nenhuma das partes. Quanto aos possíveis benefícios, tem-se que a presente pesquisa pretende analisar a política de acolhimento institucional pela ótica de seus usuários, o que além de gerar novos conhecimentos que poderão servir a outros trabalhos sobre a temática também propiciará uma reflexão dos adolescentes sobre a política da qual se utilizam e de que forma a mesma tem sido executada e tem afetado seus projetos de vida, notadamente no que diz respeito à autonomia. Como possíveis riscos, destaca-se que discutir o tema poderá retomar lembranças de experiências sobre possíveis violações de direito que os levaram à institucionalização, trazendo desgaste emocional, sendo que a pesquisadora, educadora social com experiência em trabalhos com adolescentes, tentará minimizar este desgaste e evitar qualquer revitimização utilizando linguagem e técnicas adequadas. A pesquisadora garantirá a confidencialidade e o anonimato. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados apenas no computador da pesquisadora pelo prazo de cinco anos, ficando a mesma responsável pela guarda dos dados em todas as suas implicações. O contato para qualquer esclarecimento de que necessite, será realizado com a pesquisadora Ingrid Bays, autora do estudo, por via telefônica ou eletrônica: (54) 99106.5516 e e-mail: ingridbays@gmail.com. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UCS: Telefone: (54) 3218-2829 - Bloco M, sala 106 - E-mail: NDKlring@ucs.br.

_____ Assinatura da pesquisadora

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, CPF: _____, abaixo assinado, responsável pelo(a) adolescente _____, autorizo a sua participação no estudo: “A EDUCAÇÃO SOCIAL E A AUTONOMIA DE ADOLESCENTES EM MEDIDA PROTETIVA: UMA CONCEPÇÃO FREIREANA NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL”, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele(a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Caxias do Sul, _____ de 2019.

_____ Assinatura do(a) responsável

_____ Assinatura do(a) adolescente

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (EDUCADORES(AS) SOCIAIS)

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL: UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar, voluntariamente, da pesquisa: “ A EDUCAÇÃO SOCIAL E A AUTONOMIA DE ADOLESCENTES EM MEDIDA PROTETIVA: UMA CONCEPÇÃO FREIREANA NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL”, a qual é orientada pelo Prof. Dr. Sergio Haddad e está sob a responsabilidade da pesquisadora Ingrid Bays, residente à Rua Honorino Pedro de Zorzi, nº 902, ap. 903, Bairro Bela Vista, Caxias do Sul/RS, (54) 99106.5516, e-mail: ingridbays@gmail.com. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa o(a) Sr.(a) não será penalizados(as) de forma alguma. A pesquisa, de cunho qualitativo pretende permear a trajetória de adolescentes que estão institucionalizados(as) em situação de medida protetiva e a possibilidade de promoção da autonomia deles(as) nestes espaços, a partir de uma concepção freireana e com o envolvimento da educação social. Será realizada com adolescentes acolhidos(as) e educadores(as) sociais do Serviço de Acolhimento Institucional Estrela Guia, pertencente ao poder público municipal. É firmado o acordo de que todas as informações obtidas serão utilizadas apenas para esta pesquisa e servirão como grande contribuição para a construção de novos saberes a respeito dos temas que envolvem o acolhimento institucional e a educação social. Esta proposta já foi devidamente autorizada pela Fundação de Assistência Social do município de Caxias do Sul/RS. A pesquisa propõe como procedimento para obtenção das percepções dos(as) adolescentes, a realização de encontros grupais, para realização de cine-debate e oficinas, para que, de forma dinâmica, os(as) adolescentes possam falar ou escreverem sobre suas ideias, experiências, vivências, perspectivas e sentimentos dentro e fora do ambiente institucional, bem como discutirem sobre a autonomia e a educação social no abrigo. Também será realizada entrevista semiestruturada com alguns dos(as) adolescentes, bem como levantamento do perfil dos(as) mesmos por meio de pesquisa documental. Para as entrevistas poderá haver necessidade de gravação das falas dos(as) participantes. Além disso, será realizado grupo focal para debater as mesmas questões com educadores(as) sociais do serviço de acolhimento. O material obtido será apenas para o uso da pesquisadora, no caso de qualquer publicação de razão acadêmica/científica, não haverá a identificação dos(as) participantes. Esta atividade será completamente voluntária e você participará apenas se o desejar, podendo desistir de fazê-lo a qualquer instante, não tendo esta participação qualquer tipo de remuneração prevista. Diante do exposto, você poderá recusar ou retirar este consentimento, comunicando-o à pesquisadora, não havendo qualquer prejuízo para nenhuma das partes. Quanto aos possíveis benefícios, tem-se que a presente pesquisa pretende analisar a política de acolhimento institucional pela ótica de seus usuários, o que além de gerar novos conhecimentos que poderão servir a outros trabalhos sobre a temática também propiciará uma reflexão dos adolescentes sobre a política da qual se utilizam e de que forma a mesma tem sido executada e tem afetado seus projetos de vida, notadamente no que diz respeito à autonomia. Como possíveis riscos, destaca-se que discutir o tema poderá retomar lembranças de experiências sobre possíveis violações de direito que os levaram à institucionalização, trazendo desgaste emocional, sendo que a pesquisadora, educadora social com experiência em trabalhos com adolescentes, tentará minimizar este desgaste e evitar qualquer revitimização utilizando linguagem e técnicas adequadas. A pesquisadora garantirá a confidencialidade e o anonimato. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados apenas no computador da pesquisadora pelo prazo de cinco anos, ficando a mesma responsável pela guarda dos dados em todas as suas implicações. O contato para qualquer esclarecimento de que necessite, será realizado com a pesquisadora Ingrid Bays, autora do estudo, por via telefônica ou eletrônica: (54) 99106.5516 e e-mail: ingridbays@gmail.com. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UCS: Telefone: (54) 3218-2829 - Bloco M, sala 106 - E-mail: NDKlering@ucs.br. _____ Assinatura da pesquisadora

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, autorizo minha participação no estudo: “A EDUCAÇÃO SOCIAL E A AUTONOMIA DE ADOLESCENTES EM MEDIDA PROTETIVA: UMA CONCEPÇÃO FREIREANA NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL”, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele(a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Caxias do Sul, _____ de 2019. _____ Assinatura do(a) participante

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado como participante da pesquisa: “A EDUCAÇÃO SOCIAL E A AUTONOMIA DE ADOLESCENTES EM MEDIDA PROTETIVA: UMA CONCEPÇÃO FREIREANA NO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL”. Nesse estudo pretendemos permear a trajetória de adolescentes que estão institucionalizados(as) em situação de medida protetiva e a possibilidade de promoção da autonomia deles(as) nestes espaços, a partir de uma concepção freireana e com o envolvimento da educação social. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que as informações obtidas servirão como grande contribuição para a construção de novos saberes a respeito do tema acolhimento institucional e educação social. A pesquisa propõe como procedimento para obtenção das percepções dos(as) adolescentes, a realização de encontros grupais, para realização de cine-debate e oficinas, para que, de forma dinâmica, os(as) adolescentes possam falar ou escreverem sobre suas ideias, experiências, vivências, perspectivas e sentimentos dentro e fora do ambiente institucional, bem como discutirem sobre a autonomia e a educação social no abrigo. Também será realizada entrevista semiestruturada com alguns dos(as) adolescentes, bem como levantamento do perfil dos(as) mesmos por meio de pesquisa documental. Para as entrevistas poderá haver necessidade de gravação das falas dos(as) participantes. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O(a) responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Caxias do Sul, _____ de 2019.

_____ Assinatura do(a) adolescente

_____ Assinatura da pesquisadora

O contato para qualquer esclarecimento de que necessite, será realizado com a pesquisadora Ingrid Bays, residente à Rua Honorino Pedro de Zorzi, nº 902, ap. 903, Bairro Bela Vista, Caxias do Sul/RS, (54) 99106.5516, e-mail: ingridbays@gmail.com. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UCS: Telefone: (54) 3218-2829 - Bloco M, sala 106 - E-mail: NDKlring@ucs.br.

APÊNDICE D - GRUPO FOCAL – FRASES DISPARADORAS

O histórico da institucionalização se apresenta de forma extremamente negativa e ainda violadora de direitos dos(as) adolescentes

“A questão é saber: que tipo de educador é esse, a serviço de quem, quais são os métodos e a coerência entre o sonho político do educador, a sua utopia e os métodos de trabalho que ele usa. Agora, será que esse educador substantivamente democrático, não é também um educando?” (FREIRE, 1989, p. 21).

“O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive” (FREIRE, 1981, p. 51).

“Aprender significa reconstruir criticamente a realidade que nos cerca, como titulares da nossa própria história. Ao oferecer proteção, o sistema pode equivocadamente fazer com que o assistido se mantenha sempre no papel de assistido, submisso e impossibilitado. A assistência tem êxito quando o sujeito pode deixar de ser assistido, constituindo-se como sujeito autônomo, capaz de reconstruir sua história, saindo da tutela para conquistar a libertação” (GULASSA, 2006, p. 58)

A institucionalização é utilizada como uma forma de padronização e correção de comportamentos, porém o resultado é estigmatizante e o supracitado autor também destaca que é uma opção de educar pelo medo, pois “absolutiza a autoridade de seus funcionários, vigia comportamentos a partir de uma idealização das atitudes, cria a impessoalidade para a criança e o jovem” (PASSETTI, 2008, p. 356)

“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2009, p. 59)

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2009, p. 107)