

Noêmia Soares Barbosa Leal
Maria Elizete Guimarães Carvalho



**SUJEITOS
DE DIREITOS
OU SUJEITOS
DE TUTELA?**

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

SUJEITOS DE DIREITOS OU SUJEITOS DE TUTELA?

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitor BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA
Pró-Reitora de Pós Graduação MARIA LUIZA DE ALENCAR MAYER FEITOSA



EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Administração GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

CONSELHO EDITORIAL

Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Ítalo de Souza Aquino (Ciências Agrárias)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfard (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

NOÊMIA SOARES BARBOSA LEAL
MARIA ELIZETE GUIMARÃES CARVALHO

**SUJEITOS DE DIREITOS OU
SUJEITOS DE TUTELA?**

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

Editora da UFPB
João Pessoa
2017

Direitos autorais 2017 – Editora da UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Projeto Gráfico EDITORA DA UFPB
Editoração Eletrônica
e Projeto de Capa ANA GABRIELLA CARVALHO

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

L435s Leal, Noêmia Soares Barbosa.

Sujeitos de direitos ou sujeitos de tutela? Memórias de jovens egressos sobre o acolhimento institucional em João Pessoa (2010-2015) / Noêmia Soares Barbosa Leal, Maria Elizete Guimarães Carvalho. - João Pessoa, 2017.

Editora da UFPB, 2017.

154 p.

ISBN 978-85-237-1286-0

1. Direitos humanos. 2. Memórias - Jovens egressos - Acolhimento institucional. 3. Desligamento institucional.

I. Carvalho, Maria Elizete Guimarães. II. Título.

UFPB/BC

CDU: 342.7

EDITORA DA UFPB

Cidade Universitária, Campus I – s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.edu.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:



Livro aprovado para publicação através do Edital da Chamada Interna PRPG/UFPB No 01/2017, financiado pelo Programa de Apoio a Produção Científica - Pró-Publicação de Livros da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, com as mesmas mãos que sustenta o universo, sustenta nossas vidas. As nossas famílias e amigos que foram uma fonte importante de apoio. A todos os jovens que aceitaram o convite para revisitar seu passado e compartilhar suas memórias.

Ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH, espaço onde tecemos nossas discussões e conhecimentos, e especialmente aos seus Coordenadores, Professores Adelaide Alves Dias e Giuseppe Tosi. Igual gratidão, ao Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos – NCDH, às Coordenadoras Professoras Lúcia de Fátima Guerra Ferreira e Maria de Nazaré Tavares Zenaide.

Por fim, agradecemos o apoio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba por viabilizar a publicação dessa produção.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	CONQUISTA HISTÓRICA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA	21
3	O DESLIGAMENTO INSTITUCIONAL POR MAIORIDADE	31
4	MEMÓRIAS DE JOVENS EGRESSOS	41
4.1	Memória testemunhal: razões da institucionalização e permanência até a maioridade	42
4.2	Emancipação: as práticas educativas sob o olhar dos jovens egressos	63
4.3	Autonomia: a maioridade, o desligamento e a realidade dos jovens egressos	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	129
	SOBRE AS AUTORAS	153

1

INTRODUÇÃO

Esta obra é fruto de uma pesquisa de dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba, e que teve como propósito reconstituir as memórias de jovens egressos das unidades de acolhimento institucional de João Pessoa/PB acerca de suas vivências, da leitura que fazem da preparação para o desligamento por maioria e a formação de sujeitos de direitos nessas instituições.

Sua relevância evidencia-se em dois aspectos: primeiro pelo desafio de discutir questões cruciais, ainda timidamente abordadas ou resolvidas, como é o caso da institucionalização e permanência de crianças e adolescentes; e segundo, por apresentar/debater sugestões/resultados/soluções para a questão do acolhimento e da preparação para o desligamento a partir da visão dos próprios egressos. Situa-se, também, nesse contexto, a atualidade da temática e suas contribuições para a área interdisciplinar de direitos humanos, manifestando-se a preocupação com a efetivação de políticas públicas para crianças e adolescentes, assim como o cumprimento do princípio da proteção integral e a observância dos direitos dessa população.

Nessa trajetória, visitou-se o percurso histórico das políticas públicas para crianças e adolescentes e as razões que conduziram os jovens ao acolhimento institucional e suas implicações no desligamento por maioria. Também, foram discutidas as práticas educativas desenvolvidas nas unidades de acolhimento, considerando seu caráter emancipador e promotor de autonomia, para a formação de sujeitos de direitos; a presença da perspectiva da Educação em Direitos Humanos nas unidades de acolhimento e sua contribuição na vida posterior dos jovens egressos foram evidenciadas. Toda a efetivação da proposta orientou-se pela perspectiva de oferecer um direcionamento à questão da preparação para o desligamento de jovens institucionalizados, contribuindo para o enriquecimento dos conhecimentos e saberes circulantes na academia, como também, para sua utilização em outros espaços educativos e sociais.

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

No entanto, tal processo de reconhecimento ainda acontece de forma desgastante, no que tange à efetivação dos direitos garantidos e à luta por outros ainda não reconhecidos. Sabe-se que a conquista e garantia de direitos, visto não se tratar de um processo harmônico, não se faz sem contrassensos e conflitos, pois há, ainda, um grande abismo

entre o texto da lei, as políticas do Estado e a vida das pessoas (ABREU, 2010; SILVA, 2010).

Contraditoriamente, a institucionalização de crianças e adolescentes, estabelecida como medida protetiva para assegurar o gozo de direitos por parte dessa população pode apresentar-se também como fator de risco social, quando priva ou viola outros tantos direitos.

Ainda é uma realidade a permanência de adolescentes institucionalizados que, na iminência de atingirem a maioridade, contam com pouco ou nenhum direcionamento, perspectiva de retorno ao lar e encaminhamento educacional ou profissional que lhes assegure a entrada na vida adulta com autonomia.

Mesmo que haja empenho por parte dos profissionais de algumas das casas de acolhimento, em garantir as melhores oportunidades possíveis para que a saída dos adolescentes da instituição resulte na ampliação de horizontes e em uma vida com autonomia, há muitas dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho eficaz de preparação de sujeitos autônomos; pois, além das limitações das próprias instituições e de suas equipes técnicas, ainda se somam a elas a precariedade da rede socioassistencial na oferta de programas, cursos e outras formas de encaminhamento e acompanhamento para esse público.

Compreendemos que a provisoriedade da medida do acolhimento institucional não significa que o trabalho deve restringir-se ao mero acolhimento. Antes, esse serviço precisa se revestir de potencial educativo, apresentando-se como experiência saudável, que expande horizontes para os acolhidos, por meio da oferta de cuidado, segurança e ampliação de uma rede comunitária que lhes dê suporte. Também por ser um ambiente coletivo em que a troca de experiências

naturalmente acontece, os movimentos de identificação e diferenciação entre os acolhidos podem favorecer o encontrar-se na própria história. Dessa forma, poderão valorizá-la e descobrir soluções criativas para as adversidades, sendo capazes, assim, de desenhar o futuro.

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

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

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

Tão importantes como as políticas para o período do acolhimento, são as políticas que orientam o pós acolhimento, as quais devem direcionar um olhar atento e cuidadoso para os jovens que estão na iminência de atingir a maioridade e que não mais se enquadrarão no perfil da proteção integral e da permanência nessas instituições. Com base nos estudos de Almeida et al. (2007), Honorato (2011) e Almeida (2014)¹, entre outros, observa-se que a saída dos jovens das instituições nem sempre é precedida por um trabalho que vise ao desenvolvimento da sua autonomia e que os prepare para viver em sociedade, autogerindo responsabilmente sua vida. Como aponta Rocha (2011, p. 10):

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

Tal realidade incitou-nos a refletir sobre as práticas educativas que são desenvolvidas nas unidades de acolhimento e se estas dialogam com um preparo planejado para o desligamento do jovem que o possibilite assumir as responsabilidades da vida, não mais sob a tutela do Estado, mas posicionando-se no mundo com autonomia.

Nessa perspectiva, visitamos as práticas educativas das Instituições de Acolhimento pelo dizer e escuta sensível de seus egressos, e que foram analisadas a partir das categorias conceituais de memória testemunhal, emancipação e autonomia, ligadas à constituição do

1 A referência utilizada foi disponibilizada pela autora numa apresentação em *slides* que continha os principais resultados da pesquisa realizada em sua segunda edição, estando em conformidade com o material disponibilizado, por ocasião do livro ainda estar em vias de publicação.

sujeito de direitos. Autores como Gagnebin (2004), Freire (1967, 2013) e Gulassa (2010a, 2010b), entre outros, contribuíram para a análise e interpretação das vozes dos jovens egressos.

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

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

A **memória testemunhal**, como categoria de análise, permite o estudo do tempo presente a partir dos depoimentos de personagens vivos, que podem compartilhar suas experiências e trajetórias de vida, possibilitando a correlação de acontecimentos e, assim, abrindo espaço para análises que extrapolam a mera constatação dos fatos. Mais do que eventos, as memórias falam sobre significados selecionados na

lembrança e no esquecimento, servindo, ainda, para fornecer um lugar de pertencimento, uma memória comum (AMORIM, 2012).

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

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

Compreendemos, assim, que um dos caminhos possíveis para que os jovens egressos se identifiquem como sujeitos livres e autônomos é o trabalho que os serviços de acolhimento institucionais (SAIs) têm o dever de proporcionar – a promoção da emancipação e o preparo para o desligamento. Então, as intenções pedagógicas da educação em e para os direitos humanos são fundamentais para que se desvendem as forças que impedem os indivíduos de participarem das decisões que afetam

suas vidas. Assim, a partir do interesse emancipatório e orientado pelo conhecimento, o sujeito questiona o poder como dominação, buscando libertar-se das forças que o oprimem e constituir-se como sujeito empoderado, capaz de transformar, por seus próprios meios, suas circunstâncias.

Portanto, garantir voz a esses jovens é verificar, a partir de suas lentes, se ou como tais unidades cumpriram seu papel educativo e se orientaram pelos princípios da EDH para sua formação, papel que é prescrito nos documentos oficiais. Refletir sobre a institucionalização de espaços de proteção para crianças e adolescentes, a partir das memórias de jovens egressos, engendra, necessariamente, o questionamento de como esses espaços se configuram como ambientes educativos e quais contribuições apresentam para a formação de sujeitos reflexivos, autônomos e conscientes dos motivos e situações que os conduziram a essas instituições.

Ferreira (2007) preceitua que a história dos grupos excluídos pode colaborar para o processo de afirmação de identidades e de direitos de cidadania daqueles que foram (e são) excluídos e ocultados da história oficial. Assim, garantir aos jovens egressos o exercício do direito de falar resultou também no exercício do direito à memória. É possível que esse exercício os conduza ao empoderamento, uma vez que os jovens tiveram a oportunidade de narrar para além de sua posição de vítimas, relatando também como se deu sua inserção na sociedade e que escolhas fizeram na condução de sua própria vida. Considerando, ainda, que, para concretizar-se, a EDH deve permear todos os âmbitos ou ambientes sociais em que ocorrem processos socializadores e educativos, a realidade do acolhimento institucional configura-se como

lugar privilegiado para promoção, defesa e luta pela efetivação dos direitos humanos.

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

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

Esta obra constituiu-se a partir da análise de dois tipos de fontes. As fontes escritas englobam a análise bibliográfica e os processos de medidas protetivas, arquivados nos cartórios na 1ª Vara da Infância e Juventude de João Pessoa/PB, referente aos jovens egressos que participaram da pesquisa.

Nos processos, averiguaram-se os registros dos motivos do acolhimento institucional e sua relação com a permanência dos adolescentes no serviço; o trabalho educativo desenvolvido pelos profissionais durante a permanência dos acolhidos na instituição; os encaminhamentos que lhes foram dados na ocasião de seu desligamento e o acompanhamento dispensado a eles nos meses seguintes ao desligamento.

O outro tipo de fontes utilizado foram as orais, que consistem nos testemunhos e narrativas colhidos em entrevistas semiestruturadas e organizados com base nos procedimentos da História Oral (FREITAS, 2006; DELGADO, 2010; FICO, 2012, entre outros). As entrevistas ocorreram entre novembro de 2015 e abril de 2016.

Participaram do estudo, oito jovens entre 19 e 21 anos de idade, que atenderam aos critérios de desligamento por maioria entre os anos de 2010 a 2015, residência na capital, não apresentar distúrbios mentais ou cognitivos que inviabilizassem a realização da entrevista, aceitar participar voluntariamente da pesquisa e permitir a gravação da entrevista em áudio.

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

Com estas reflexões, apresentamos então a estrutura do livro, aberto com esta Introdução, que aborda as razões e importância da escritura da obra. Em seguida, temos o capítulo “Conquista histórica dos direitos da criança e do adolescente: o acolhimento institucional como política pública”, onde trazemos uma discussão concernente à conquista histórica dos direitos de crianças e adolescentes e à formulação de uma política pública do acolhimento institucional que considere a educação em direitos humanos. No capítulo posterior, “O desligamento institucional por maioria”, aprofundamos o debate sobre o desligamento de adolescentes por maioria e a maneira como foram preparados para a saída. Já no último capítulo, “Memórias de jovens egressos”, é apresentada a interpretação/análise das vozes e memórias dos jovens egressos por maioria. Por fim, nas considerações finais, são desenvolvidos apontamentos/sugestões e reflexões sobre a temática investigada.

Convidamos, então, o leitor para leitura e reflexão dessa obra, revestindo-se *a priori* de sensibilidade, postura essencial ao exercício de uma Educação em Direitos Humanos.

2

CONQUISTA HISTÓRICA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

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

Esse fragmento ilustra o percurso de negação da alteridade de crianças e adolescentes ao longo da história de formação do Brasil enquanto nação. Os atuais pactos de proteção da infância e da adolescência e promoção de seu desenvolvimento integral, resultantes de um longo e duro trajeto, ainda não são plenamente vivenciados, sobretudo na aplicação prática dos direitos conquistados, tendo em vista nossa herança cultural imbuída por concepções que criminalizam

e culpabilizam a infância e adolescência pobre, desprotegida ou vulnerável. São também notórias as divisões socialmente estabelecidas entre as infâncias, cujas concepções tratavam diferentemente a infância pelo lugar social ocupado pela criança, impactando nas ações a elas destinadas. Assim, aos economicamente abastados, era reservado um lugar de pertencimento social e proteção, enquanto que aos pobres, cabiam os discursos de salvação do “mal herdado” por meio do trabalho.

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

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

séculos, o entendimento desses períodos de vida esteve fortemente relacionado com a conjuntura sócio-histórica, cultural, política e econômica. A assistência direcionada a crianças e adolescentes era fragmentada, construída a partir do olhar e das necessidades dos adultos e das demandas da sociedade.

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

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

dos Expostos; a legitimação do higienismo; a criminalização da pobreza e as medidas punitivas do Código de Menores, além da exploração da mão de obra infantil no fim do século XIX e início do século XX.

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

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

Fruto desses debates e iniciativas, o direito da criança e do adolescente demarcou um campo especial no ordenamento brasileiro. Com a nova carta constitucional, conhecida como Constituição Cidadã, de 1988, as crianças e adolescentes passam a ser reconhecidas como

sujeitos de direitos e contando, a partir de então, com uma política de proteção integral. Surgiu, destarte, um novo direito para esse público, direito mais científico, mais jurídico e dirigido a todas as crianças e adolescentes, o qual viria a ser consagrado, na ordem jurídica, como doutrina da proteção integral (BRASIL, 1988, art. 227; RIZZINI et al., 2006; GARCIA, 2009).

Fortalecendo a Carta Constitucional, em 13 de julho de 1990, foi criada a Lei Federal nº 8.069, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) atualizada pela Lei nº 12.010 em 3 de agosto de 2009 e pela Lei de nº 13.010 de 27 de junho de 2014, cujo intuito é assegurar a defesa, proteção e desenvolvimento integral da criança e do adolescente “[...] mediante a efetivação de políticas sociais públicas [...]” (BRASIL, 1990, art. 7).

Portanto, o ECA trouxe à tona a responsabilidade conjunta do Estado, da família e da sociedade – que devem assegurar, garantir e proteger, com prioridade, os direitos das crianças e adolescentes (BRASIL, 1990, art. 4) – e estabeleceu as linhas de ação da política de atendimento e dos programas sociais, serviços de prevenção e entidades assistenciais, traçando medidas de proteção e organização pública.

Na verdade, o ECA, atual legislação que disciplina e regulamenta os direitos das crianças e adolescentes, não está isento de críticas, mas há de se reconhecer o salto qualitativo na redefinição da política pública para a infância e a adolescência. Tal legislação assegurou-lhes direitos por meio da ação da família, da sociedade e do Estado, que devem zelar por sua integral proteção e desenvolvimento. Também a dimensão dos direitos humanos muito contribuiu para o estabelecimento de novos objetivos, à medida que propiciou que se desse enfoque ao

fim pedagógico das políticas públicas e das medidas de acolhimento institucional e que se buscasse superar o caráter punitivo e repressivo das legislações anteriores, caráter que impregnou, por longos anos, a história da assistência à infância.

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

A complexidade dessas variáveis, que são multicausais e interdependentes, aponta para a inexistência ou precariedade de políticas públicas que atendam às demandas da população infantil. E embora essa pesquisa revele dados de 12 anos atrás, ela foi o último levantamento que considerou o contexto nacional, tendo sua importância em oferecer uma visão panorâmica desse cenário, bem como da região Nordeste.

Em nossas entrevistas com os jovens egressos, observamos que a aplicação da medida do acolhimento não tem obedecido aos princípios da excepcionalidade e provisoriedade. Apontam-se duas razões para essa desobediência: ou a medida é aplicada antes mesmo do esgotamento das tentativas de solucionar os conflitos ou carências materiais ligadas à pobreza das famílias; ou ainda, a dificuldade para solucionar esse quadro

em curto espaço de tempo, resultando na permanência nas instituições até a maioridade.

Por integrarem a Proteção Social de Alta Complexidade, esses serviços baseiam-se nas diretrizes do Programa Nacional de Assistência Social (PNAS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), sendo necessário que sigam os pressupostos jurídicos da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (NOB/RH/SUAS); do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC); do Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre o Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças, além de outros documentos que redefinem a linha de atuação dos serviços de acolhimento institucional (LEITE, 2011; OLIVEIRA, 2014).

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

Provisório e excepcional, o período de acolhimento institucional pode representar uma oportunidade para o desenvolvimento da criança, quando o bem-estar é tão importante quanto o “bem-sair”. É certo que

as práticas desenvolvidas no cotidiano dessas unidades não são neutras; e, portanto, é fundamental que o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição reflita sua identidade e objetivos, indicando a metodologia que fundamentará e justificará as ações realizadas. A potencialidade educativa desses espaços deve ser valorizada e concebida como fio condutor que perpassa as práticas cotidianas e as relações entre cuidadores, educadores, acolhidos e comunidade, em complemento à educação formal (GUARÁ, 2006, p.64; GARCIA, 2009; IZAR, 2011).

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

Os profissionais que atuam nesses espaços precisam, pois, se apropriar das leis e dos demais documentos que reconhecem o direito à educação como garantia fundamental, bem como daqueles que estabelecem parâmetros para o funcionamento de instituições de acolhimento, tais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988, Art. 6º e Cap. III); o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a Nova Lei da Adoção (BRASIL, 2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996); as publicações da Associação de Pesquisadores dos Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente (NECA); a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais para Serviços da Proteção Social Especial em Alta

Complexidade (BRASIL, 2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007); o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), na Diretriz 8, Eixo Orientador III (BRASIL, 2010, p.91); e as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

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

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

3

O DESLIGAMENTO INSTITUCIONAL POR MAIORIDADE

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

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

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

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

Os resultados de uma pesquisa realizada nos anos de 2012 e 2013, em que se buscou avaliar os avanços decorrentes da implantação do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, revelaram que,

nestes anos, 26 dos acolhidos tinham entre 16 e 18 anos, um tinha entre 19 e 21 anos e quatro deles tinham mais de 21 anos (ALMEIDA, 2014).

Essa pesquisa contemplou 10 instituições de acolhimento de João Pessoa/PB, tanto as unidades municipais (Casa de Acolhida Feminina, Casa de Acolhida Masculina, Casa Lar Morada do Betinho, Casas Lar Manaíra, Lar da Criança Jesus de Nazaré e Casa de Passagem) quanto as ONGs (Aldeias SOS da Paraíba, Missão Restauração, Casa Padre Pio de Pietrelcina e Casa Shalom).

Esses dados alarmantes fortalecem a nossa preocupação com a real função protetiva das instituições de acolhimento e nos faz indagar acerca dos motivos pelos quais elas não conseguem garantir encaminhamentos que melhor atendam ao interesse dos jovens, antes que atinjam a maioria. É sabido que as circunstâncias que resultam no acolhimento são geralmente marcadas pela complexidade estrutural dos vínculos familiares e comunitários e pela falta de acesso a políticas sociais e educacionais. A experiência do acolhimento deve ampliar os horizontes existenciais dos acolhidos, sobretudo daqueles que atingirão a maioria ainda sob a medida de institucionalização.

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

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

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

Portanto, ainda durante o acolhimento, o trabalho em prol do desenvolvimento da autonomia deve estar ligado à rede socioassistencial; e, embora seja necessário obedecer ao princípio da incompletude institucional, é imprescindível que se desenvolvam, cotidianamente, práticas educativas. Atividades diárias podem favorecer a autonomia, como a limpeza do ambiente, a programação de práticas recreativas e educativas, a ida à padaria sob instruções concernentes ao uso do dinheiro. Ações como essas podem contribuir para o autocuidado e para a internalização da necessidade de se cumprirem as responsabilidades, aspectos que serão fundamentais para a construção de projetos de vida (BRASIL, 2009).

Assim, o tempo de permanência nas instituições de acolhimento é um dado que exige atenção, tendo em vista que, quanto mais ele for estendido, maiores serão os danos para os acolhidos. No Levantamento Nacional dos Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede SAC, detectou-se que 52,6% das crianças e adolescentes viviam nas instituições

por mais de dois anos; 32,9%, entre dois e cinco anos; 13,3%, entre seis e 10 anos; e 6,4%, por um período superior a 10 anos (SILVA, 2004).

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

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

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

Diante dessas estatísticas, questionamos sobre os encaminhamentos dispensados aos adolescentes que estão prestes a ser desligados por maioria e sobre o investimento em educação realizado dentro e fora das instituições. Com igual preocupação, problematizamos as contribuições que a experiência do acolhimento ofereceu ao adolescente, para que ele pudesse alcançar autonomia e assumir uma vida independente e responsável fora do abrigo. Observamos, então, que o potencial educativo advindo da vivência de crianças e adolescentes em acolhimento não pode ser desprezado.

Nesse sentido, o fortalecimento da autonomia dos adolescentes que estão na iminência de atingirem a maioria é crucial para o seu posicionamento na sociedade, pois essa característica será exigida assim que se depararem com escolhas que terão que fazer. Segundo Freire (1967, p. 56), “[...] o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se [...], é fazê-lo agente de sua própria recuperação [...], pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas”.

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

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

Apoiada sobre essa proposta educacional, a segunda frente de trabalho consiste em se oportunizar aos acolhidos a vivência prática do exercício da autonomia e do protagonismo; para que, assim, eles possam testar, errar e aprender a lidar com as demandas que, mais tarde, quando desligados das instituições, terão de enfrentar. Graciani (2001b) explica que o protagonismo juvenil encontra-se com a proposta da educação libertadora quando é assumido como espaço de construção da cidadania e do direito a ter direitos. Nesse sentido, compreende-se a importância de assegurar ao jovem espaços de atuação criativa, crítica e participativa no território em que estão inseridos. A aprendizagem do enfrentamento dos problemas reais encontrados nos espaços de convivência e a troca de experiências entre educadores e acolhidos contribuirão para esse protagonismo.

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

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

O atendimento prestado no interior das instituições de acolhimento tem a obrigação de encaminhar os jovens para usufruírem de outras políticas públicas e serviços disponíveis na comunidade, sobretudo os que estão prestes a atingir a maioridade. A relação entre abrigo e comunidade deve possibilitar que os acolhidos interajam com o contexto social mais amplo, enriquecendo suas experiências; potencializando habilidades, competências e interesses; contribuindo com marcos identitários; e viabilizando que eles, efetivamente, sejam recuperados pela comunidade e tratados como sujeitos de direitos e protagonistas na busca pela melhoria de suas vidas (SILVA; MELLO, 2004; NEVES; RAMOS; SILVA, 2007).

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

Como uma história que se constrói cotidianamente, as casas de acolhimento e as relações que nela são estabelecidas influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos acolhidos,

bem como a construção de identidades e o projeto de futuro. Por isso, buscar o significado e o valor que orientam o trabalho em prol desse público e do desenvolvimento de uma prática que, de fato, potencialize o compromisso das crianças e adolescentes de se inserirem na sociedade como jovens e adultos que protagonizem as mudanças que desejam, no âmbito individual ou coletivo, exige um comprometimento ético indispensável das equipes que atuam nas instituições de acolhimento. É importante, então, que os profissionais disponham de condições para se qualificarem continuamente e compreender que a simples existência das leis e documentos normativos não é suficiente para garantir mudanças culturais no cuidado com o público infantojuvenil.

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

4

MEMÓRIAS DE JOVENS EGRESSOS

A partir das memórias e discursos dos jovens egressos das unidades de acolhimento de João Pessoa/PB e guiando-nos pelas categorias conceituais de memória testemunhal, emancipação e autonomia, buscamos compreender o fenômeno da institucionalização e da preparação para o desligamento. Intentamos, ademais, conferir-lhes lugar nos registros e dados oficiais, a fim de que suas memórias e narrativas enriqueçam as possibilidades de melhoria do processo de institucionalização e inserção social.

O investimento educativo é importante para o cumprimento desse propósito, porquanto a educação, como direito básico e fundamental, abre caminho para que os demais direitos sejam conhecidos e exigidos. A partir da análise das experiências vivenciadas por esses jovens, discutimos a necessidade de aprimoramento do sistema de garantia de direitos, reconhecendo como legítimas e necessárias as contribuições dos próprios jovens egressos para o processo de maturação da política de atenção à infância e adolescência no Brasil.

4.1 MEMÓRIA TESTEMUNHAL: RAZÕES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO E PERMANÊNCIA ATÉ A MAIORIDADE

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

À semelhança de muitos casos mencionados em pesquisas das quais fizemos uso nesse estudo (ALMEIDA et al., 2007; 2014; SILVA, 2004; ASSIS; FARIAS, 2013), as histórias de vida de nossos colaboradores têm em comum os motivos que concorreram para o acolhimento institucional e a permanência dos jovens no serviço até completarem a maioria, ocasião em que o desligamento ocorre compulsoriamente. A situação socioeconômica das famílias faz parte de uma macroconjuntura que envolve outras demandas e situações de violação de direitos, tais como a exposição ostensiva desses adolescentes a variadas formas de violência e a sua falta de acesso a direitos que assegurem o convívio sadio na família e na comunidade, como revela a fala a seguir:

[...] quando eu cheguei tinha quatro ou cinco anos [...] minha mãe não tinha condições de cuidar, era muito filho e a casa era muito pequena, não era nem rebocada, o piso era ruim, aí não tinha como não [...] Minha mãe contava a

mim “meus filhos foram adotados tudinho que eu nem vi, nem sei como foi” [...] É, e nesse negócio quando a gente veio pra cá ser acolhido, foi à força, pegaram à força a gente. Minha mãe chorando, chorou (COLABORADOR 3, 2016).

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

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

Assim, estão implícitas na atuação do Estado, relações de poder e controle das famílias pobres e consideradas desvalidas, pois ao

institucionalizar crianças e adolescentes e descuidar-se de sua formação, o Estado está exercendo o controle e disciplinamento sobre eles e seu poder de punir, não fisicamente, mas moralmente (FOUCAULT, 2011).

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

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

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

caracterize e especialize o atendimento oferecido, não se pode violar o direito à convivência familiar.

Dada a ocorrência de casos semelhantes a esses, as experiências de separação e perdas significativas na infância constituem tema de amplos estudos, os quais investigam os possíveis prejuízos na capacidade da criança de estabelecer ou manter vínculos afetivos (BOWLBY, 2002; 2004; DALBEM; DELL`AGLIO, 2008; PARKES, 2009). Quando institucionalizadas, crianças e adolescentes vivenciam diversos processos de perdas materiais e, sobretudo, simbólicas – seja de seus objetos pessoais, da referência de lar ou da presença das figuras de apego.

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

A complexidade das situações vivenciadas pelos colaboradores em seus ambientes domésticos também concorre para o enfraquecimento dos vínculos familiares, de modo que a medida protetiva do acolhimento acaba por perder o seu caráter temporário e excepcional. Quando a conjuntura familiar é marcada por violência

entre seus membros, há uma maior fragilização ou mesmo ruptura dos vínculos afetivos, e as possibilidades de reintegração familiar são, então, reduzidas. Nesses casos, a criança ou adolescente que tem violada a sua dignidade e seu direito de se desenvolver sadiamente junto à família passa por novos processos de violação de direitos ao ser dela afastado e institucionalizado, enquanto o agressor permanece em sua casa e, em alguns casos, impune: “Quando eu cheguei lá no abrigo eu tinha 13, foi. [...] É porque, aí eu não consigo, minha cabeça, é porque... [...] não vou falar não (COLABORADORA 4, 2016)”.

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

Lidando com a oralidade, tivemos o cuidado de respeitar a voz dos colaboradores e, sobretudo, seu silêncio; pois, segundo Pollak (1992, p. 203), a memória é seletiva e construída socialmente. “Nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado”, de modo que, consciente ou inconscientemente, a memória é submetida a um processo de organização que está relacionado ao sentimento de identidade do indivíduo e daquilo que ele pode reviver.

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

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

A falha de articulação da rede socioassistencial e a ineficácia dos encaminhamentos que devem ser dados pelas instituições de acolhimento concorrem, mais uma vez, para a violação de direitos e representam obstáculos para que os sujeitos acolhidos encontrem meios para a emancipação e autonomia. Quando a política pública falha na garantia dos direitos básicos de acesso à saúde, educação e assistência

social, questiona-se a sua real utilidade para sujeitos que, por situações de vulnerabilidade e ameaça pessoal e social, foram afastados de suas famílias.

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

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

experimenta as medidas como uma violência suplementar (MORALES; SCHRAMM, 2002).

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

[...] meu pai teve que vender a casa dele quando a gente era pequenininho, ele deixou a gente [...] na casa da minha tia. [...] a gente ficou com a nossa tia, a gente cresceu lá, virou moça lá, pronto, a gente aprontou por lá e assim, com o passar do tempo a minha tia foi se transformando [...] Ela ficou muito ruim pra gente, ela me espancava muito, ela não batia pouco não, demais. Se a gente na limpasse a casa direito ela espancava a gente, era com vassoura, com concha, faca, o que via na frente dela, era de corrente, mangueira, ela batia mesmo na gente, ela não queria saber [...] aí o Conselho Tutelar me pegou e me levou pro hospital pra saber se tava tudo bem, aí tava tudo ok, eles me levaram para o abrigo, pro primeiro [...] eu fiquei lá um bom tempo (COLABORADORA 2, 2016).

O motivo que eu fui abrigada foi porque eu fugi da casa da minha avó porque ela me batia muito, aí eu não aguentava mais e saí de lá fugida, por esse motivo que eu era espancada, maltratada (COLABORADORA 5, 2016).

[...] eu era pequeno, a mulher que me criava disse que me encontrou, que ela trabalhava de feirante no Mercado Central, me encontrou jogado sabe?! Acho que eu tinha uns 2 anos, ela disse desse jeito [...] e com pena pegou e me criou, mas isso ela não me adotou sabe?! Ela só criou

mesmo [...] Eu sofria maus tratos também por eles, pelo filho dela, e eu sofri maus tratos [...] chegou uma época que eu sofri tantos maus tratos que já pensei em fugir sabe?! [...] eu pensei “Pra onde iria? Onde eu ia morar? Viver na rua?”. Aí esse tempo todinho, até os 10 anos, eu não sabia ler, não sabia escrever [...] E com isso eu fui crescendo né?! Cheguei com 10 anos, fui morar com um pessoal [...], passei um bom tempo com eles, que na época era uma casa de apoio que acolhia criança [...] tipo um abrigo, mas sendo mais voltado pra família. E eu morava com eles, passei um tempão também, uns 3 ou 4 anos se não me engano (COLABORADOR 6, 2016).

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

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

Ademais, a situação de drogadição dos cuidadores ou das próprias crianças e adolescentes, com a qual a família se mostra incapaz de lidar, é salientada na fala dos jovens e configura-se um problema de saúde pública. Agravando essa questão, na memória da colaboradora

há indícios de violência física e psicológica vivenciadas durante o acolhimento institucional, quando narra que “lá as pessoas judiavam, batiam”:

Primeiro abrigo [...] eu fui com 8, assim que eu perdi minha mãe e meu pai se viciou em crack, 8 ou 9 anos por aí, novinha. Fui eu e todos os meus irmãos, lá as pessoas judiavam, batiam. Fiquei quase dois anos, 1 ano e 8 meses, por aí, até que a gente aguentou não [...] Fui morar com minha vó. Até 15 anos [...] aí fui pra rua, comecei a usar drogas, eu e todos os meus irmãos [...] (COLABORADORA 1, 2016).

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

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

Eu fui abrigado por um pequeno desvio psicológico que eu tive, quando eu tinha 15 a 16 anos de idade. Um surto, vamos dizer, um surto psicológico [...] O surto foi pra mim, conscientemente, foi causado pelo uso da droga [...] No primeiro surto que eu tive, eu usava a cocaína, a maconha e álcool, esses três [...] Ficava agressivo, às vezes quebrava os objetos da casa [...] pra mim assim [...] esses surtos que eu tinha, veio por causa do primeiro surto que eu tive, que eu tive que sair da casa de minha mãe. Saí com medo de morrer mesmo, por causa dos envolvimento

que eu tinha também, com os traficantes [...] surgiu na minha cabeça um pensamento assim, de que eles podiam de repente decidir me matar a qualquer momento, aí isso não saiu mais [...] Eu tive que passar pelo Conselho Tutelar primeiro, aí foram eles que me encaminharam a esse abrigo aqui [...] (COLABORADOR 7, 2016).

Nesse caso, é injustificável a aplicação do acolhimento institucional – seja por desvio psicológico, seja por consequências decorrentes da drogadição –, posto que as unidades de acolhimento não lidam, especificamente, com a dependência química e que os encaminhamentos que esse serviço pode fazer também podem ser realizados pelo próprio Conselho Tutelar (CT), mediante “requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico [...]; inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos”, como prevê o ECA (BRASIL, 1990, arts. 101, V, VI; 163, I). Não é, pois, necessário que se afaste o jovem de sua família.

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

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

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

Assim, a negligência da responsabilidade governamental de garantir o desenvolvimento integral desses jovens está presente em suas memórias, as quais revelam que a inexistência de encaminhamentos, durante o acolhimento, para o tratamento da dependência química repercutiu ao longo de sua vida, mesmo após o desligamento. Alguns jovens parecem haver-se apropriado das estratégias adotadas pelos SAIs, visto reproduzirem o discurso de que o abandono da dependência

química depende, fundamentalmente, da vontade própria e da crença religiosa:

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

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

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

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

Apesar de, nos processos de medida protetiva dos colaboradores 1, 5 e 7, ter-se feito registro de seu histórico de drogadição, não foi identificado, em nenhum dos relatórios anexados – os dos SAIs, do CT ou mesmo do juizado da infância –, o registro de encaminhamento ou de desenvolvimento de algum trabalho específico com vistas ao tratamento da dependência química. Apenas constava, nos processos, o acompanhamento psicoterapêutico a que se submeteram os três jovens.

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

O fator que culminou na institucionalização de um colaborador foi o esfacelamento das relações familiares. Após perder seus principais cuidadores, ele passou a ser assistido por uma tia paterna, mas não

encontrou, em seu novo lar, um lugar de pertencimento, dado o tratamento que se lhe dispensava, diferente do que era oferecido aos filhos dela. A falta de uma rede de proteção e defesa de crianças e adolescentes em cidades do interior acaba por transferir a demanda de serviço para a capital, provocando o distanciamento entre os jovens, suas famílias e sua comunidade de pertencimento:

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

em abrigo, de morar em instituição (COLABORADOR 8, 2016).

A trajetória institucional desses jovens é marcada por transferências de unidades, reintegrações, sua alocação malsucedida em famílias substitutas e seu consequente retorno à instituição. Multicausais, os fatores que conduzem ao acolhimento nem sempre são sanados, de maneira que a reintegração familiar se apresente uma possibilidade real.

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

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

Por vezes, a incerteza relativa à duração do acolhimento dos jovens nos SAIs, a rotatividade de acolhidos e profissionais e a transitoriedade dos vínculos estabelecidos imprimem o sentimento de urgência nas decisões tomadas, as quais, em geral, desconsideram a subjetividade implicada na trama de relações e planejamentos. De acordo com o estudo de Pereira e Alberto (2014), a reintegração

familiar, em seus moldes atuais, embora tente assegurar ao sujeito o direito a conviver com sua família e comunidade, também concede ao poder público, representado pelos órgãos competentes, livrar-se de suas responsabilidades para com as crianças e adolescentes, pois a reintegração nem sempre é precedida, permeada e sucedida por um trabalho que considere os aspectos subjetivos nela implicados.

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

[...] aí encontraram meu avô, identificaram a casa dele
[...] Aí eu passei a frequentar a casa dele nos finais de semana, até um certo tempo que o juiz determinou que a minha guarda ia ficar com ele. Eu fiquei com ele, fui pra casa dele quando eu fiz 18 anos, fiquei de vez na casa dele porque o juiz determinou e no abrigo (gov) só pode ficar até os 18 anos. Depois dos 18 anos vai embora, ou para a família, vai ser reintegrada pra família ou se não tiver família vai pra outro abrigo pra maior de idade [...] a gente discutia demais, não dava certo. Eu e meu avô. Aí

acabei procurando o Conselho novamente, aí foi onde me botaram no abrigo (Ong) [...] com 3 dias eu fugi [...] Eu ia pra rua, ia fugir. Só que quando pulei o muro o povo saiu e me segurou, “se você quiser sair ia ser sem seu filho”, eu comecei a chorar. [...] tiveram que chamar o coordenador, novamente o Conselho, aí a gente foi lá pro Ministério Público, aí daí a responsabilidade do meu filho ficou com meu avô, aí eu não podia nem sair no portão com meu filho, porque eu tinha perdido a guarda dele pra meu avô [...] Voltei, de novo, se eu quisesse ficar perto do meu filho eu teria que ir pra lá. Aí como ele é uma pessoa boa comigo ele falou assim “se você quiser ficar perto do seu filho você pode ficar aqui, eu não vou tirar seu filho de você não, você pode ficar perto dele”, eu fiquei com raiva dele, ficava ameaçando, dizendo que ia matar ele, dizendo que ele não prestava, chamando ele de velho. Aí depois eu fui, procurei novamente o Conselho Tutelar, aí me levaram de volta para abrigo (Ong), aí eu passei um bom tempo, uma boa temporada lá (COLABORADORA 5, 2016).

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

A despeito do prazo fixado para que os encaminhamentos determinados ocorressem, nada foi feito, e a jovem permaneceu em acolhimento. Houve, ainda, uma tentativa posterior de reintegrá-la à

família extensa, mas, em razão da suspeita de que cunhado a houvesse assediado, a jovem retornou à unidade e perdeu, por completo, o contato com a sua família. Ela relata, ademais, acerca do momento em que estava prestes a completar a maioridade, ser desligada e, possivelmente, retornar para sua família:

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

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

De qualquer forma, como depreendemos da fala da colaboradora 4, o afastamento do lar constitui um rompimento de vínculos importantes para as crianças ou adolescentes e mais importante do que quem desampara, são as consequências desse desamparo. Quando se recorre ao acolhimento institucional, é importante que ele se estruture de forma

a minimizar os impactos e traumas vividos por crianças e adolescentes, contribuindo para o seu equilíbrio emocional e sua reestruturação psíquica, além de buscar o apoio da rede de proteção para auxiliar a família em suas dificuldades.

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

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

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

A importância do direito à memória testemunhal tem sido amplamente reconhecida – não por conter lamento e expressar a autovitimização de quem narra sua própria história, mas por se apresentar como possibilidade de elaboração/reelaboração de experiências dolorosas que repercutem em toda a sociedade (FREITAS, 2006; ROVAI, 2013).

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

Aspectos interessantes manifestos nas vozes dos jovens dizem respeito à pobreza, drogadição, violência e abuso sexual, presentes no seio das famílias. Eles compreendem esses males como um retrato da sociedade. Os seus discursos devem, portanto, ecoar como denúncia social e exigência por políticas públicas que visem à formação de sujeitos de direitos emancipados e autônomos.

Ao serem retirados do seio de sua família e submetidos ao acolhimento institucional, espera-se que a criança e o adolescente recebam o cuidado e a proteção que os seus familiares não puderam dar-lhes. Exige-se, pois, do Estado competência para cumprir seu papel protetor e garantir o funcionamento de uma rede de atendimento que seja capaz de satisfazer a demanda. Caso contrário, a medida, supostamente protetiva, torna-se questionável, à medida que afasta sujeitos da convivência familiar e lhes impõe, em seguida, uma nova

situação de violação de direitos. Ao Estado também compete assegurar, efetivamente, proteção durante e após o acolhimento (ABREU, 2010), de modo que, ao ser desligado, o jovem egresso não retorne para a situação de vulnerabilidade e risco social.

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

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

4.2 EMANCIPAÇÃO: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS SOB O OLHAR DOS JOVENS EGRESSOS

As memórias e discursos dos colaboradores permitiram a apreensão das práticas cotidianas trabalhadas pelos SAIs, considerando-se a emancipação do sujeito e os encaminhamentos educativos e

profissionais desenvolvidos pelas Instituições. Possibilitaram, também, a compreensão de como essas práticas contribuem para a formação de sujeitos de direitos e preparam os adolescentes para o desligamento.

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

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

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

Nessa trajetória, foi possível perceber como os SAIs favoreceram (ou desfavorecem) a participação dos colaboradores no ordenamento do

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

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

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

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

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

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

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

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

Tinha várias atividades né?! Falando em atividades tinha várias, a gente ia pra o Clube Cabo Branco que é onde tem lazer né?!, esporte, piscina, natação, futsal. Eu fiz tanto curso [...] Teve mais assim de computação, que eu fiz, que foi ministrado pelos instrutores do Unipê (faculdade particular), lá mesmo no Unipê, foi mais esse que me marcou [...] tive um encaminhamento do pessoal do abrigo até o CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola), fiquei cadastrado no CIEE e fiquei atento. Quando abriu uma vaga na Cagepa (Companhia de Águas e Esgotos da Paraíba), hoje eu trabalho na Cagepa, quando abriu uma vaga, aí uma assistente social aqui da casa me comunicou

e eu fui lá no CIEE e pedi para eles me direcionar pra essa empresa (COLABORADOR 7, 2016).

Não tinha não, era só fora, não tinha no abrigo não. Mas era encaminhado pelo abrigo, tipo, era sempre um acordo do abrigo com outros parceiros, como Margarida [...] Eu comecei a frequentar o Margarida, que hoje não existe mais, que era um centro de recreação, iam todos os abrigos [...] A gente tinha aula de tudo, de capoeira, atletismo, tinha pintura, eu gostava muito [...] Eu estagiava de 8h as 12h pelo CIEE e estudava a noite. Fiquei 1 ano e 3 meses assim (COLABORADOR 8, 2016).

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

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

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

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

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

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

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

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

Oportunizar a emancipação, nesses casos, relaciona-se intimamente com o trabalho em favor da autonomia dos acolhidos. Apresentadas a eles as oportunidades disponíveis, espera-se que avaliem e escolham o que lhes desperta interesse. Porém, as falas de alguns

colaboradores demonstram que nem sempre lhes davam opções, seja porque a equipe julgava saber o que era melhor para cada um deles, seja porque faltavam alternativas na rede socioassistencial:

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

A proposta freireana é justamente romper a sectarização, que é a postura fechada, acrítica, arrogante, antidialógica e que não respeita a opção do outro; antes, tenta impor a sua lógica. Despertar o interesse dos jovens pelos estudos e pela qualificação demanda um trabalho de incentivo e de favorecimento das condições para o despertar crítico, processo em que o papel do educador é fundamental, à medida que desafia o educando a se assumir como ser histórico, pensante, transformador, capaz de adotar a radicalidade de seu eu e de sua inserção no mundo. Como explica Freire (1967), a radicalização se dá quando o indivíduo está certo da escolha que fez. Trata-se de uma postura reflexiva, crítica e aberta ao diálogo com o outro e com o mundo, postura que reage à violência daqueles que tentam impor o silêncio.

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

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

Ao definir a experiência da leitura como o momento em que “acabou a brincadeira dali em diante”, o colaborador 6 parece

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

A propósito da pedagogia libertadora, Weffort escreve: “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 1967, p.5). Ao se valorizar, pois, o potencial educativo das instituições de acolhimento, o tempo ao longo do qual ali vivem crianças e adolescentes pode constituir-se um marco emancipatório nas suas vidas. Guará (2006) defende que as casas de acolhimento podem representar uma experiência de cuidado, aceitação, apoio e segurança, propiciando aos jovens que participem plenamente da vida cidadã. É necessário que haja ferramentas que os ajudem a compreender o mundo e agir nele, decidindo o seu futuro.

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

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

Também as práticas de educação não escolar podem ser incorporadas como atividades cotidianas nos SAIs e funcionar como ferramentas que contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos acolhidos, encontrando fundamentação no PNDH-3, no Eixo Orientador V (BRASIL, 2010), que versa sobre a educação não formal, orientada para a sensibilização e formação de emancipação, autonomia e consciência crítica.

Tópicos como administração de dinheiro, formação educacional e profissionalizante, orientação sexual e afetiva e vínculos familiares devem compor a frente de trabalho da equipe profissional dessas instituições, para que a saída e inserção positiva dos jovens na sociedade sejam possibilitadas. Algumas experiências cotidianas sobremodo diversificadas compõem as memórias dos jovens:

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

[...] “vá comprar o pão, vá comprar um negócio” [...] já me levando pra fora já tava ensinando o negócio. Aí eu aprendia (COLABORADOR 3, 2016).

[...] uma varria, outra passava pano, uma fazia almoço [...] educar na base de ser educada por onde você chegar, se comportar, tentar parar de falar gírias, esses negócios, parar de usar roupas curtas [...] hoje eu sou uma pessoa mais cidadã sabe?!(COLABORADORA 5, 2016).

[...] saía sozinho de bicicleta, mas com autorização, ia aqui no mercado, no mercadinho, comprar alguma coisa pra mim [...] fiz curso de eletricista também [...] esse educador [...] ele pedia pra mim, principalmente abrir uma poupança, [...] Lembro que quando eu ganhei dinheiro ele foi comigo na lotérica pra abrir essa poupança, pra guardar o dinheiro e eu não sair gastando. Aí eu tenho essa poupança (COLABORADOR 7, 2016).

Monteiro e Castro (2008, p. 282), a partir de uma proposta que considere a subjetivação voltada para o futuro, ressaltam a preocupação de se criarem possibilidades e condições para o desenvolvimento, crescimento e amadurecimento dos jovens, cujo ganho intelectual deve capacitá-los a ser guiados pela consciência, pelo domínio de si e do mundo. A cidadania de crianças e jovens é alcançada por meio da sua socialização e educação, que são obtidas mediante o emprego de “formas diferentes de aprendizagem que se articulam a um processo constante de experienciar conflitos, envolvendo a construção do pertencimento e identificação a coletivos”.

Como processo formativo, a EDH se diferencia da educação formal ou escolar, que, por intermédio da exposição de conteúdos, atua principalmente no plano cognitivo. A proposta da EDH, porém, envolve metodologias participativas e ativas, em que a realidade social, as

experiências de vida e o conhecimento prévio dos educandos relacionam-se intimamente com aquilo que se deseja ensinar, suscitando a mudança de atitudes, mentalidades e comportamentos e proporcionando espaços de motivação e sensibilização com as questões dos direitos humanos (CANDAUI, 2008).

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

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

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

fizer, quem vai fazer? Ninguém (COLABORADORA 4, 2016).

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

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

Orientações para o autocuidado e organização do ambiente coletivo em que se vive compõem uma estratégia que, além de reproduzir, por meio da divisão de tarefas, o cotidiano das famílias, estimula os acolhidos a assumirem responsabilidades que lhes serão úteis no pós-acolhimento. A participação das crianças e adolescentes na organização da rotina e do espaço do serviço é prevista pelas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009, p. 53):

É importante ressaltar que a participação das crianças e adolescentes nas tarefas relacionadas aos cuidados

domésticos devem ser estimuladas, sem detrimento, todavia, de qualquer outra atividade lúdica ou educativa.

A possibilidade do enriquecimento mútuo e decorrente das trocas experienciais entre as crianças, os adolescentes e os profissionais que atuam nos espaços de acolhimento ganha um sentido mais amplo quando se assume que não há objetos passivos no processo de aprendizagem. Antes, cada um desses sujeitos é ator do processo e tem algo a ensinar.

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

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

Na contramão da educação bancária, Freire (2013) define o educador democrático como aquele que assume o compromisso irrenunciável de reforçar a capacidade crítica do educando, para que ele possa ler o mundo, seu contexto e sua própria situação. Corroborando essa opinião, Candau (2008) assevera que, na proposta da educação em direitos humanos, é imprescindível que se estipulem claramente os objetivos a ser alcançados, para que sejam estabelecidas estratégias

curriculares e pedagógicas coerentes e que priorizem a participação de todos os sujeitos nas atividades. Educar, assim, proporcionará experiências reais de vivenciamento dos direitos humanos.

Quanto ao acompanhamento e orientação profissionais, que consideram aspectos diversos sobre a individualidade e o viver em coletividade, observamos que as memórias dos jovens sobre as práticas educativas desenvolvidas dentro dos SAIs, no geral, remontam a cursos que, apesar de relevantes, não oferecem uma qualificação intensa e não os capacitam a ocuparem postos de trabalho que, por demandarem maior qualificação, são mais competitivos.

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

[...] tinha atividades que os professores vinham até nós para fazer atividades, fazer origami, momento, assim momento que todo mundo senta em grupo, conversa, compartilha o que você tá sentindo, aula de arte [...] aula de música e aula de teatro [...] (COLABORADORA 5, 2016).

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

quo, à medida que não oferecerão aos jovens acolhidos possibilidades reais de ascensão intelectual, cultural, social e econômica.

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

Foracchi (1965), já na década de 1960, apresentava a juventude como um momento de força social renovadora e transformadora de si e do entorno social. No entanto, essas características não estão desconectadas do contexto sócio-histórico dos jovens, de modo que as suas potencialidades requerem que lhes sejam possibilitadas alternativas, seja pela sua inserção na sociedade, seja pelas posições que ocupam, seja pelos caminhos oferecidos ou negados para suas trajetórias.

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

Para que o período de acolhimento institucional logre êxito no trabalho de emancipação dos acolhidos, o seu acesso e permanência à rede formal de ensino devem ser priorizados como meta, para que crianças e adolescentes concluam os estudos e, assim, tenham maiores oportunidades de exercício pleno da cidadania, acesso ao mercado de trabalho e interesse pela continuidade dos estudos (BRASIL, 1988, artigos 205 – 214; BRASIL, 1990, artigos 53 – 59).

Nas entrevistas, constatou-se que o nível de escolaridade dos jovens era baixo, posto haver uma séria defasagem na relação idade-série – dos oito entrevistados, apenas três haviam concluído o ensino médio após o desligamento.

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

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

A colaboradora 2 apresentou embaraço ao rememorar sua experiência na escola: “Parece [...], se não me engano [...], a gente não estudou [...]. As meninas [...], não sei não o que aconteceu”. Tais memórias, ainda em processo de transformação e seleção, demonstram

a sua dificuldade em lidar com a experiência negativa da escola, dificuldade que se revela também quando ela apresenta as suas próprias lembranças como uma experiência coletiva.

Em seu processo, o primeiro registro concernente à sua carreira acadêmica informa que ela tinha baixa escolaridade e que havia estudado até a 4ª série, apresentando mau comportamento. Também observou-se uma queixa da diretora da escola, a qual notificou as constantes evasões da aluna da sala de aula e seu envolvimento com práticas ilícitas nas redondezas da escola. Tentou-se, ainda, matricular a jovem no 6º ano do ensino fundamental, tentativa frustrada pela sua resistência e desinteresse pelos estudos e cursos. O último SAI registrou em relatório que, além do seu encaminhamento para alguns cursos, estava providenciando a matrícula escolar da colaboradora no turno da noite. Os cursos em que a jovem foi inscrita foram de informática, costura, atendente de lanchonete, mecânica de motores e o PRONATEC². Buscou-se, ademais, a sua inscrição no PROJOVEM Urbano Trabalhador³, mas, como a sua idade não atendia ao critério de inclusão no curso, o encaminhamento não foi realizado.

A colaboradora 4 exigia um forte investimento do SAI junto à rede de proteção, a fim de que, garantindo-se sua permanência na

2 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/inscricao/>>. Acesso em 13 out. 2017

3 O programa Projovem Urbano busca elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental. Ele visa à conclusão dessa etapa por intermédio da Educação de Jovens e Adultos, integrando-a com a qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias que, na forma de curso, exercitem a cidadania. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17462-projovem-urbano-novo>>. Acesso em 13 out. 2017

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

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

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

falta de escolaridade ainda constitui um obstáculo para a sua inserção no mercado de trabalho:

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

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

Inaceitável, portanto, que a escola reproduza uma prática de padronização ou homogeneização dos indivíduos, porquanto precisa enxergar, na diferença e nos diferentes, possibilidades de enriquecer-se, contribuir com uma sociedade em que os sujeitos sejam protagonistas de suas próprias escolhas e dos papéis e lugares sociais que desejam assumir, cada um no seu ritmo.

É fundamental que o sistema formal de ensino aproprie-se do desafio de construir conhecimentos e habilidades a partir da coparticipação de todos e do reconhecimento de que cada sujeito ativo pode cooperar. Tal postura favorece o empoderamento e a emancipação

dos sujeitos. Da memória compartilhada pela colaboradora 4 é possível pensar que ela já se encontre em um estado de consciência transitiva, pois já reconhece a importância dos estudos para sua vida e já toma decisões de dar continuidade aos estudos.

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

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

da experiência do acolhimento e também do desligamento – sobretudo, pelo critério da maioridade civil.

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

Já como aspectos inviabilizadores da emancipação, foram mencionados a falta de alternativas na rede socioassistencial quanto à oferta de cursos e esportes; a participação em cursos que não ofereceram uma qualificação intensa ou eram tediosos e repetitivos e a defasagem idade-série que não foi solucionada na maioria das trajetórias escolares dos colaboradores.

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

Como debatido ao longo dessa obra, todas as ações e práticas da política de acolhimento precisam ser revestidas de um caráter educativo e que vise à autonomia e constituição de sujeitos de direitos. Para tanto, é, necessário preparar os adolescentes para percorrerem o caminho com que se depararão fora da unidade de acolhimento, ao atingirem

a faixa etária máxima para a permanência nesse espaço. Urge incitá-los a buscar a autonomia, a fim de que sejam capazes de trilhar, com dignidade, o novo caminho que lhes foi proposto.

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

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

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

Foi diferente, teve altos e baixos. Os altos é que o cara tem comer [...] vai pra shopping [...] aprende a ler a bíblia, um bocado de coisa [...]. Os baixos é pouco, é só um negócio que eu acho que toda pessoa que vive no abrigo pensa

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

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

A atuação do SAI junto aos diversos órgãos do SGD precisa se revestir de uma intencionalidade bem definida e ser posta em prática com a execução de ações planejadas; pois, conforme Gulassa (2010b), a provisoriedade da medida não implica em pressa ou superficialidade no trabalho. É preciso, antes, encará-lo com a seriedade de quem está

lidando com vidas de indivíduos que estão inclusos numa faixa etária que transcorre rapidamente. A vida em acolhimento, de acordo com o colaborador 3, afastou-o de situações que ele julgava propícias para o seu envolvimento com práticas ilícitas, as quais lhe confeririam uma baixa expectativa de vida:

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

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

As lembranças na primeira família eram maus tratos, essas coisas, apanhava muito, sofria muito sabe?! No primeiro abrigo (Ong) [...] a experiência mais forte foi o amor sabe?! Porque assim, de uma certa forma eu aprendi que o amor não é só carinho, não é só beijo, não é só abraço, porque a Bíblia fala que o pai que ama o filho corrige sabe?! Tipo assim, eu aprendi que o amor não é

só isso não, é a gente, como é que se chama... disciplinar. Amor não é só a gente falar aquilo que a pessoa quer ouvir, mas é falar o que tá precisando ouvir, tipo assim, o que eu peguei deles foi isso sabe?! Corrigir, ensinar, ver o que tá errado e tentar corrigir [...] Do segundo abrigo (gov) o que me marcou mais foi a simplicidade. Lá era todo mundo simples e humilde, mas todo mundo era feliz [...] ficava de castigo, mas assim, ninguém sofria, não era maus tratos [...] Ser simples, ser honesto né?! Honestidade e assim, uma coisa que eu peguei muito pra minha vida foi a tal da honestidade e ser sincero em tudo [...] De ser uma pessoa honesta, ser uma pessoa simples e educada, assim, questão de educação também [...] Aqui no terceiro abrigo (Ong) o que mais me marcou foi a busca em Deus. Foi o que mais me marcou, foi o que mais me abriu os olhos, do que é Deus, do que seria Deus, do que Deus tinha pra mim, foi o que mais me marcou assim e fora as outras coisas boas também. As brincadeiras, as bagunças também, foi o que mais me marcou, foi o amor também né?! A união com o próximo, a ajuda e foi isso o que mais me marcou (COLABORADOR 6, 2016).

Percebemos, ainda, em sua fala, a importância de alguns elementos cruciais para o seu desenvolvimento e construção da própria identidade: o SAI, como lugar de afeto e pertencimento; o estabelecimento de limites e disciplina, como instrumento de ensino e socialização; valores, tais como a simplicidade, honestidade, humildade e o amor; e a influência de sua crença religiosa sobre o desenvolvimento de sua personalidade.

Os profissionais dos SAIs têm a importante tarefa de acreditar na singularidade e no potencial de cada acolhido, fazendo-os compreender a “própria história e favorecendo o desenvolvimento do sentimento de confiança neles próprios e a capacidade de eles persistirem, desejarem e projetarem o futuro” (ELAGE, 2010, p. 91). O fortalecimento da

autonomia, porém, não se restringe a um momento ou atividade específica, mas é uma busca constante e cotidiana. Escutando os acolhidos e ajudando-os a tomarem consciência de si, de seu caminho, de seus gostos, habilidades e sonhos, incentivando as suas iniciativas pessoais, o SAI oferece instrumentos para a conquista da autonomia (GULASSA, 2010a).

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

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

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

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

O projeto político pedagógico, ao incorporar o desenvolvimento do projeto de vida dos acolhidos, tem os mesmos propósitos de emancipação e autonomia, mas não é igual, pois deve considerar as peculiaridades e habilidades de cada sujeito. No caso do colaborador 6, apesar de o mesmo discorrer sobre seu processo de aprendizagem

como uma decisão que fez sozinho, lembramos que ninguém aprende sozinho, os homens aprendem em comunhão e a partir da compreensão da sua realidade. Já no caso do colaborador 8, há o reconhecimento das contribuições que a experiência do acolhimento e as trocas lá estabelecidas representaram para sua vida. Portanto, a autonomia exige que o sujeito tenha claro um projeto de vida, que o persiga e que, por reconhecer sua condicionalidade, encontre condições de superá-la (FREIRE, 2013).

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

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

A proximidade da maioridade foi experienciada por alguns colaboradores como uma ruptura repentina, que lhes causou incertezas

sobre seus destinos; pois essa descontinuidade implica na perda da garantia de proteção legal, de maneira que a sua permanência nos SAIs se dá, a partir de então, informalmente e mediante a complacência da instituição. Esse dado revelou, porém, que o SAI e a rede socioassistencial não tiveram êxito nas suas articulações, encaminhamentos e formulações de projetos de vida para os acolhidos.

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

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

questão que pesava era de eu me virar, me virar só, fazer comida (COLABORADOR 8, 2016).

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

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

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

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

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

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

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

Segundo o ECA (BRASIL, 2009, art. 94, XVIII) e as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009, p. 85), é imprescindível a existência de programas de acompanhamento de jovens egressos ou mesmo daqueles

que se acham em fase de transição na vida, pois essa demanda tem sido marginalizada. No Plano Estadual de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2013, p. 182), é prevista a implantação e implementação de “Programas e serviços de preparação de adolescentes e jovens [...], visando à autonomia, garantindo a criação de repúblicas [...], a formação profissional e inclusão produtiva”.

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

Outro fator que prejudica o trabalho para autonomia dos jovens é a ausência de investimento educativo em atividades cotidianas que se vinculem com a comunidade e instituições educacionais, culturais e profissionalizantes, resultando, conseqüentemente, na grande dificuldade deles em encarar a vida fora do SAI como uma ampliação de horizontes existenciais.

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

bem”. Só que não né?! Fiz 18 anos e não me comportei bem. Deu errado né?! (COLABORADORA 2, 2016).

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

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

Para Gulassa (2010b, p.87), de todas “as instituições que lidam com a educação, as instituições de acolhimento parecem ter as características mais agudas, as situações mais extremas e as contradições mais fortes”. Para lidar, portanto, com essa complexidade, os SAIs não podem contar com recursos empobrecidos, tanto nos aspectos materiais e afetivos quanto na orientação educativa. Construir soluções criativas requer o planejamento de práticas que auxiliem a conquista da autonomia.

A colaboradora 2 revelou a inexistência de um projeto de vida bem encaminhado face a iminência de seu desligamento e também denuncia a judicialização do cuidado, à medida que a equipe do SAI dependia de um parecer judicial para traçar os encaminhamentos para a jovem. Essa situação contribuiu, evidentemente, para a morosidade das decisões.

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

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

Corroborando a tese de que a preparação para o desligamento deve ser assumida como eixo de trabalho, sem a qual a vida independente do jovem egresso será dificultada, Martinez e Soares-Silva (2008, p. 10) consideram:

[...] a proteção excessiva realizada pelo abrigo, que procura oferecer amparo, antagonicamente, acaba por privá-lo de determinadas experiências que seriam importantes num processo de transição e preparação para o desligamento.

Nesse sentido, quando tais posturas são adotadas, o protagonismo dos jovens dificilmente será percebido. Com efeito, algumas narrativas parecem demonstrar certo grau de comodismo:

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

Assim, tinha vários casos também das meninas, que eles chegavam, conversavam com a gente, eles diziam “olhe, se você passou por isso, a gente vai resolver, vai correr atrás, vai conversar com o juiz”, com esse tipo de pessoas que fazem parte dos direitos humanos. Aí eles conversavam e chegavam pra gente e dizia que resolveu, aí a gente ficava um pouco mais aliviada porque eles resolveram aquilo pra gente [...] Assim, porque dentro do abrigo sempre quem resolve as coisas são os tios, a gente não faz nada. Agora quando a gente sai de lá, a gente tem que correr atrás de documento, ir pro médico, trabalhar com nossas pernas

pra conseguir. Mas sei lá, dá um medo, dá um medo visse (COLABORADORA 2, 2016).

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

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

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

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

do acolhimento pode possibilitar a reavaliação de escolhas pessoais e o modo de pensar dos acolhidos:

[...] hoje quando eu quero uma coisa eu vou atrás e eu não paro porque eu não consigo [...] fiz o ENEM 2014, passei pra Gestão Pública na FPB (Faculdade Internacional da PB), queria Ciências Contábeis não consegui aí fui pra Gestão Pública. Minha chefe ficou admirada porque eu tinha passado por tanta dificuldade e tinha superado né?! Tinha superado, quem chegou aqui em João Pessoa sem nada e hoje tem uma perspectiva de vida, tá em um curso na universidade, tinha seu emprego, tinha acabado de conseguir sua casa, então isso era fantástico né?! Aí consegui minha casa, fiquei mais 6 meses na instituição, tinha quem mobiliar, colocar grades (COLABORADOR 8, 2016).

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

Quanto à relação entre autonomia, profissionalização e projeto de vida, consideramos que é preciso estimular o interesse dos adolescentes que estão prestes a atingir a maioria pelo conhecimento, motivando-os a se dedicarem a novas experiências de estudo e qualificação profissional. Nesse espaço, poderão assumir uma postura de disponibilidade para acertar, errar, criar novas soluções para suas demandas, identificar seus próprios interesses e habilidades e construir um projeto de vida. Investir na autonomia é entender que toda vivência

é um caminho para o aprendizado, de modo que as iniciativas pessoais devem ser apoiadas e valorizadas (GULASSA, 2010a), assim como o foram no caso do colaborador 8.

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

não tinha muito discernimento das coisas, mas também minha entrevista foi péssima [...] Eu estagiava de 8h às 12h pelo CIEE e estudava a noite. Fiquei 1 ano e 3 meses assim (COLABORADOR 8, 2016).

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

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

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

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

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

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

[...] eles chegaram pra mim e conversaram bem direitinho “você vai fazer os seus 18 anos [...] Só quem está te esperando lá fora é só Deus. Você vai começar a trabalhar. Eles sempre diziam “[...] não fique com medo não [...] Você vai ver como é bom você se mexer sozinha, pelo menos você aprende alguma coisa”. Eu dizia “tá certo tia, eu

vou aprender se Deus quiser”. Mas não, até hoje pra eu sair, até hoje, pra um canto eu tenho que chamar minha cunhada, eu não saio sozinha não [...] Eles disseram pra mim “[...] você tá vendo que você fez esses cursos, vamos ver se quando você sair daqui, lá fora você vai começar a procurar pra trabalhar de atendente de lanchonete”. Mas assim, eu não sei, eu acho que é medo que eu tenho de sair pra procurar um serviço e dar errado, não saber fazer e sair, fora do trabalho, eles me expulsar. Aí pronto, até hoje não vou mentir, até hoje eu não saí pra procurar não (COLABORADORA 2, 2016).

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

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

Há, ainda, a expectativa de efetivação nas empresas, como aconteceu no caso do colaborador 6:

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

Eu trabalho como Jovem Aprendiz na Cagepa. Foi meu primeiro foi esse. Já como Jovem Aprendiz, que quando eu saí daqui eu já saí com esse emprego. Não, saí com esse não, saí com outro, mas não foi com a carteira assinada, aí com pouco tempo depois a assistente social daqui do abrigo (Ong) ligou pra mim indicando essa vaga pra mim, pra fazer uma entrevista pra trabalhar. Aí o que estou fazendo hoje é trabalhando como Jovem Aprendiz [...] Acaba em Agosto e eu já estou me preparando para o concurso da UFPB, fiz minha inscrição [...] vou fazer o terceiro (3º) ano do Ensino Médio agora dia 11 de fevereiro e quando terminar o Ensino Médio e vou fazer Vestibular e Faculdade. Eu quero fazer Psicologia (COLABORADOR 7, 2016).

Ainda que a inclusão do jovem nesses programas seja uma boa oportunidade para se inserir no mercado de trabalho, ele ainda permanece limitado a funções que não exigem dele muita qualificação profissional, como no caso do colaborador 6, que foi efetivado numa empresa e manteve-se na função de abastecimento de frigobar nos quartos do hotel. Os SAIs precisam, portanto, adotar uma proposta contra-hegemônica. Se os primeiros SAIs eram destituídos de objetivos educativos e profissionalizantes, hoje, é cada vez mais importante

que eles assumam essas dimensões – não, porém, para preparar uma mão de obra que sirva a classe dominante e se mantenha na posição de inferioridade social. De posse de todos os documentos e normas mencionados ao longo deste trabalho, deve-se educar em conformidade com a proposta da EDH, incitando a inquietação dos sujeitos, a fim de que possam ser mais.

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

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

A mãe de [...] que vai tirar minha carteira de trabalho (pessoa com quem estava morando na entrevista

devolutiva) [...] Eu fico “aí meu Deus, tenho que resolver as coisas, me ajuda”, na minha cabeça “aí, 18 anos queria tá já, tô com 19 anos, queria tá já num emprego, fazendo um curso, ter meu próprio negócio, ter meu dinheiro pra comprar as coisas que eu quero”. Fica assim na minha mente [...] Sei não, é porque é tanto curso que eu não sei não [...] Arrumar um emprego, se eu tivesse carteira de trabalho eu já tava trabalhando faz tempo [...] Quando eu tiver um emprego, tiver ganhando muito eu vou morar numa casa, alugar não, morar numa casa né?! (COLABORADORA 4, 2016).

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

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

acolhimento decorre de ser ele uma fase em que é permitido testar, tentar, errar e acertar, a fim de se exercitar o poder de autonomia e de diferenciação de si mesmo dos outros.

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

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

Saí com um pouco de medo, porque eu nunca morei sozinha, como disse a você, tenho medo e procurar um trabalho, não sei porque, sempre o povo diz pra mim "vai procurar um trabalho", tia "vai, coloca essa menina na creche" mas sei lá, acho que é uma coisa que não deixa eu sair não pra procurar, eu não sei o que é não, aí pronto, mas fora isso (COLABORADORA 2, 2016).

[...] já me ofereceram casa da prefeitura, essas coisas, já me ofereceram outro tipo de abrigo que saía e voltava só quando tava de noite. Mas eu não aceitei porque se fosse morar só eu nunca me acostumei a morar só, sempre morei com muita gente. Desde pequeno eu acostumado a morar com muita gente, ai tipo assim, imagina eu morando só.

Ai onde eu ia almoçar? E aonde eu ia conseguir fazer tudo só? (COLABORADOR 6, 2016).

[...] eu realmente não queria sair, eu tava com medo, eu realmente tava com medo, porque tipo assim, eu ia morar só, eu morava com 8 pessoas na casa, eu ia ter que cozinhar, eu ia ter que lavar, lá a gente tinha segurança, tinha carro, eu ia morar numa casa, eu não tinha nada entendeu? Eu não tinha ninguém por mim, era só eu “caramba, e agora?”, eu sabia que uma hora ou outra eu ia ter que ir pra minha casa, porque eu tinha ganhado e o acordo era esse, só que eu não queria ir naquela hora, porque ele tava toda hora me empurrando, pela equipe da Casa Masculina eu não iria, mas por esse novo coordenador geral tinha esse novo perfil (COLABORADOR 8, 2016).

Nos processos judiciais dos jovens, além dos já mencionados encaminhamentos para cursos profissionalizantes e para benefícios assistenciais de habitação e transferência de renda, não há registros que indiquem a sua preparação para a autonomia ou para a elaboração de um projeto de vida. Apenas no processo da colaboradora 2, o SAI informou, em relatório de desligamento, que a jovem estava “sendo orientada em relação ao estudo, trabalho e família”; porém, não se especificou como se davam essas orientações – conquanto, conforme a própria jovem, nenhuma delas tenha sido bem-sucedida.

Visto que os processos são arquivados junto com a emissão da Guia de Desligamento, não se registram quaisquer acompanhamentos após o desligamento por maioria. Conforme previsto no artigo 94, XVIII, do ECA (BRASIL, 1990), é preciso “manter programas destinados ao apoio e acompanhamento de egressos”. A maneira como o processo é encerrado dá aos SAIs a oportunidade de não cumprirem a previsão

legal, já que o juizado ou Ministério Público não requisitarão que eles apresentem relatórios de seu trabalho.

Uma vez que uma história vivida não se esquece ou, ao menos, não deve ser esquecida, é imprescindível que se enxergue a realidade do acolhimento institucional a partir dos olhares multifacetados daqueles que o vivenciaram e que, hoje, estão inseridos na sociedade. Entender o cenário a partir da perspectiva dos jovens egressos é também permitir que as suas histórias contribuam para a melhoria do processo de institucionalização e do trabalho contínuo com vistas ao desligamento, concedendo aos jovens uma inserção crítica, autônoma, digna e responsável no mundo.

Há que se considerar, pois, a leitura que os próprios egressos fizeram da política do acolhimento, a fim de os acolhidos serem mais bem preparados para enfrentarem a vida:

Cursos, cursos profissionalizantes, por exemplo, a gente vê que hoje em dia tem um programa pequeno aprendiz, o Atacadão pega, esses mercadinhos grandes pegam, se o abrigo tivesse mais intervenção com essas empresas grandes e apresentasse as meninas maiores que tivessem uma idade mais avançada, com 16, 17 anos e apresentasse. Então poderia ter encaminhamento para curso e emprego [...] A lidar com as contas, as contas, ainda passei um bom tempo sozinha, só eu e o meu menino, a solidão, quando chegar uma conta “será que eu posso pagar tal dia? Deixar pra lá?”, saber ser adulto [...] Agora outros abrigos, já visitei dois abrigos (gov), esses outros abrigos eu acho que todos eles precisam de muito trabalho, de muitas pessoas que tenham um bom coração pra cuidar de crianças. (COLABORADORA 1, 2016).

Essa jovem fez muitas sugestões para o SAI, como a inserção de cursos profissionalizantes e a atuação conjunta do serviço com programas

de aprendizado que oportunizem o encaminhamento para empregos; a educação financeira e a necessidade de um acompanhamento, após o desligamento, que ofereça suporte às demandas emocionais, ação tão importante quanto a contratação de profissionais que atuem nos SAIs e tenham sensibilidade para lidar com histórias de vida. Para Vidigal et al. (2013), os profissionais dos SAIs precisam ter uma formação que lhes possibilite dirigir um olhar mais amplo para as necessidades e singularidade dos acolhidos, alinhando condutas, dando os encaminhamentos necessários e enxergando os mais singelos sinais de sofrimento, que exigem um repertório de ações que se baseie numa formação profissional, e não apenas nos recursos pessoais.

Pelas memórias dos egressos, a maior preocupação dos SAIs é com a profissionalização e não com a formação para a cidadania e autonomia. Embora a preparação profissional contribua e seja importante para a vida adulta, muitas vezes ela não apresenta os saberes de que os jovens precisam para emancipar-se de sua condição de sujeito passivo ou de assujeitamento a sua própria realidade ou situação de acolhido.

O colaborador 3 oferece uma leitura bastante particular das mudanças no serviço após o reordenamento institucional, concluindo que as práticas cotidianas ficaram “tudo mais frouxo”:

[...] antigamente zelava mais, já hoje eu tô percebendo que não tá mais. Pronto, o terreno, a pista era bem limpinha. A gente limpava, de 2 em 2 meses tava tudo limpinho, porque é de kart, de corrida, ficava bem limpinha. Tem uma pista aí, não sei se você viu. Tinha uns ferros, tinha uns pneus assim pra quando bater. Arrancaram isso, aterraram, tinha o campo, um jardim era bem bonito. Agora, na minha opinião tá ruim, pior do que ruim [...] Eu gostava

mais antigamente, quando o diretor antigo, porque as coisas eram mais rígidas [...] Pronto, antigamente era assim, roupa, roupa suja. Uma roupa suja no chão sua era uma lapada, se tiver 2 é duas, se tiver 3 é três lapadas [...] Eu gostava, sabe por quê? Porque não tinha palavrão, se tivesse palavrão era sabão na boca. Pra mim assim, é muito bom, quem mandou ou falar palavrão? [...] Acho que hoje tem empregada pra fazer as coisas. Eu prefiro antigamente, porque você aprende você fazendo, quando você for pra sua casa você já sabe fazer, arrumar [...] Quando chegou esse novo diretor, com ele ficou tudo mais frouxo. Foi saindo os tios de antigamente [...] Aí pronto, levava. Mas cadê? Não via mais roupa no chão, não via nada sujo, não chamava palavrão, se tivesse brincadeira chata, botava em cima do banco, tamborete, abraçado “é? Fique aí”, ficava até dormir. Pronto, antigamente não tinha isso. Era bom demais e era 32 boys, acho que tinha mais e era assim, se comportava. Já hoje, inventaram nesse negócio aí, uma regra aí que não pode mais bater, só 12 e é uma bagunça do caramba (COLABORADOR 3, 2016).

Um ponto de destaque na fala desse jovem é que, antes, ele percebia maior participação dos acolhidos na organização, limpeza e manutenção do ambiente, organização que ensinava responsabilidade. Ele ressalta, ademais, que o amplo terreno em que se localizava o próprio SAI era aproveitado como espaço de lazer, e as disciplinas aplicadas, embora envolvessem castigos corporais, alcançavam, em sua opinião, o propósito de disciplinamento. Embora a leitura dos castigos seja considerada necessária e eficaz para esse colaborador, questionamos se essas práticas realmente educam ou, ao contrário, surtem o efeito desejado pelo medo imposto. Assim como as práticas educativas, o espaço físico do serviço reflete o projeto pedagógico. O colaborador 6 também faz menção a importância de se investir na limpeza do

ambiente, na orientação para o autocuidado e nas atividades cotidianas que incentivam a autonomia:

Assim, na minha opinião, o que deveria ser mudado era a higiene [...] deveria ser mais higiênico né?! O lugar, as crianças, tudo, envolvendo tudo. O modo de ensinar sabe?! Assim, não tô dizendo que eles estão ensinando ruim, mas deveria ensinar para o futuro sabe?! Pensando no futuro, não ali, no agora, no momento [...] Assim, preparar no dia a dia a resolver os problemas do dia a dia e assim, preparar no sentido de ensinar sabe?! Ensinar a cada dia a resolver algo, determinada coisa, tipo assim, é algo que deveria ter né?! Que falta nos abrigos. Hoje assim, vamos supor, um desses meninos aí saem e não tem família, não tem nenhum lugar pra onde ir, ele não foi preparado 100% pra, vamos supor, se ele ganhar uma casa como me foi oferecido, ele não foi preparado 100% a desenvolver, a viver bem, a poder juntar aquilo e poder resolver cada coisa, poder estudar, trabalhar e cuidar da casa ao mesmo tempo e se cuidar né?! Então assim, na minha opinião, não prepara sabe? Não prepara 100% pra essa fase de adulto (COLABORADOR 6, 2016).

O colaborador 8 nos leva a refletir sobre como a sua vinculação afetiva com os educadores dos SAIs serviram como referência para a sua experiência de acolhimento e para o seu desenvolvimento como pessoa. Ainda que o SAI não tenha a pretensão de ocupar o lugar da família, ele deve, no entanto, prover um ambiente acolhedor e afetivo, favorecendo o fortalecimento da autoestima e da construção da identidade (VIDIGAL et al., 2013). Portanto, o término da rotatividade dos profissionais propicia à continuidade do trabalho e evita a reedição de situações de abandono já vividas pelos acolhidos:

Acho que não mudar a equipe técnica, rotatividade de profissionais [...] então que acho que deveria trabalhar

com pessoas que realmente se importassem com o acolhido, que substituísse um pai ou uma mãe, acho que é isso (COLABORADOR 8, 2016).

Quanto às contribuições que o SAI ofereceu para suas vidas – seja por ofertas do próprio serviço, seja pela sua parceria com outros órgãos –, os jovens destacaram o acompanhamento psicoterapêutico, o acesso à educação, as atividades de lazer, a orientação religiosa, a descoberta de novas figuras de apego e o aprendizado de atividades rotineiras, como limpeza da casa. No tocante ao que não foi resolvido ou àquilo que percebem como uma lacuna em suas vidas, os jovens elencaram a emissão de documentos pessoais, como carteira de trabalho e título de eleitor; o ensino de atividades cotidianas, como o cuidado com a casa; a falta de orientação para administração das finanças; a ausência de diálogo do SAI com outros serviços, que gerava ociosidade e lhes dava a sensação de estarem presos na casa; a rotatividade e despreparo de alguns profissionais.

Observamos, ainda, em alguns fragmentos dos discursos, que os SAIs relacionavam o trabalho em prol da autonomia com a oferta de moradia e meios de autossustentação. Entretanto, apesar de a autonomia pressupor a independência financeira, elas não podem ser confundidas, senão se poderá impor aos adolescentes que estão prestes atingir a maioridade um determinado tipo de comportamento e *status*. Não podemos perder de vista que a independência financeira é um processo, uma construção que depende de um contexto social que lhe favoreça. Portanto, distinguimos a autonomia da independência. Aquela refere-se à autodeterminação do indivíduo, e esta, à sua autossuficiência

econômica, que, em geral, se alcança mais tardiamente (BRANDÃO; HEILBORN, 2006; UZIEL; BERZINS, 2012).

Numa perspectiva mais ampla, a autonomia começa no momento do acolhimento, quando o SAI investe na emancipação dos acolhidos por meio da educação, da qualificação profissional, do exercício do protagonismo nas atividades cotidianas, da ampliação das suas potencialidades, habilidades e interesses, da orientação para elaborar um projeto de vida pessoal, da garantia de espaços para expressão dos sentimentos e planos. A autonomia não é, enfim, algo que nos trará estabilidade na vida; ela é, antes, uma construção que, diariamente, se redefine de acordo com a realidade em que estamos inseridos e que deve ser trabalhada na transição dos vários lugares (afetivos, sociais, fases do desenvolvimento) pelos quais os jovens passam.

A política pública do acolhimento institucional e todos os atores inseridos na militância, no estudo e na prática profissional podem ser muito beneficiados, caso se deem ouvidos ao que as crianças, adolescentes e jovens egressos têm a dizer e sejam consideradas as suas contribuições, memórias e representações da realidade. O SAI deve ser um lugar propício para o seu crescimento, e o seu desligamento por maioria precisa marcar o começo de uma nova história.

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da infância e da adolescência desassistida, houve mais continuidades do que rupturas nas políticas aplicadas e nas práticas educativas desenvolvidas nas unidades de internação e acolhimento. As continuidades redundam na violação de direitos fundamentais e na vitimização e assujeitamento de crianças e adolescentes, dificultando a construção de sujeitos de direitos que sejam críticos, emancipados, autônomos.

Com a consagração da doutrina da proteção integral, exigiu-se um reordenamento do modo como as instituições de acolhimento eram pensadas e organizadas, e se fez, pois, necessário o rompimento de uma cultura menorista, ainda enraizada nas práticas cotidianas. Ao inserir-se como política pública, obedecendo a uma orientação pedagógica e a diversos documentos, pactos, leis e diretrizes técnicas que versam sobre os direitos humanos, o acolhimento institucional comprometeu-se, intencionalmente, a garantir o pleno desenvolvimento do público que ele atende.

Entretanto, de acordo com as vozes dos jovens egressos, essa intencionalidade não tem sido cabalmente cumprida. Um exemplo são

os entraves do trabalho em rede e do acompanhamento à família, que quando inexistem ou falham, reduzem as possibilidades de reinserção dos acolhidos em suas famílias e concorrem para a sua permanência nas instituições até que completem a maioridade.

Por conseguinte, os princípios da provisoriedade e excepcionalidade do acolhimento são infringidos, de modo que o preparo gradativo para o desligamento deve ser considerado um eixo indispensável do trabalho em favor daqueles que serão desligados das unidades de acolhimento ao atingirem a maioridade civil. A negligência desse trabalho repercute na vida dos jovens egressos e na sua inserção na sociedade e pode acarretar a redução das suas perspectivas de ser e estar no mundo.

Nesta pesquisa, entrevistamos oito jovens que, entre os anos de 2010 e 2015, foram desligados pelo critério da maioridade. Cinco destes permaneceram provisoriamente no acolhimento, depois de atingida a maioridade, sendo que os colaboradores 1, 2 e 8 aguardavam a concessão do benefício habitacional e o colaborador 7 concluía o ensino fundamental. A colaboradora 5, porém, permaneceu acolhida por não dispor de outros encaminhamentos. Ademais, o colaborador 3 e seus três irmãos foram acolhidos, no início da infância, em ocasiões e em casas de acolhimento distintas.

Em casos como estes, a burocracia e a falta de articulação da rede de proteção inviabilizam o atendimento das necessidades das crianças e adolescentes acolhidos, prolongando a permanência na instituição até que se complete a maioridade. Também a inexistência de repúblicas para jovens em João Pessoa/PB, a despeito das resoluções do ECA e do Plano Estadual de Promoção, Proteção e Defesa do Direitos de Crianças

e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2013), prejudica o atendimento que se presta a essa população.

Em razão da ausência de políticas públicas específicas que salvaguardem o desenvolvimento da autonomia e a transição para a vida adulta, a situação dos jovens é agravada, de modo que permanecem nos serviços de acolhimento mesmo depois de atingirem a maioridade. Eles passam, então, a ocupar um não lugar social, isto é, não mais se enquadram no perfil do acolhimento e são tratados informalmente, precisando, por vezes, recompensar sua estadia com a prestação de serviços de limpeza ou com outras atividades; e, quando saem das instituições, em muitos casos, retornam a situações de vulnerabilidade pessoal e social.

Nessa escritura, analisamos, a partir das memórias das vivências de jovens egressos das unidades de acolhimento institucional de João Pessoa/PB, a leitura que eles fazem da preparação para o desligamento e da formação de sujeitos de direitos; posto que o exercício da memória põe fim ao esquecimento e ao sigilo e anuncia a emergência do testemunho, promovendo o empoderamento e autonomia e convertendo as experiências vividas em debates mais amplos, os quais são, então, historicamente contextualizados.

Com base na categoria de memória testemunhal, depreendeu-se que, em geral, os motivos que ocasionam a institucionalização são os mesmos que concorrem para a permanência dos adolescentes nos serviços de acolhimento até a sua maioridade. A pobreza ainda é a principal causa do acolhimento e da exclusão das famílias dos programas e políticas públicas que transcendam a mera transferência de benefícios socioassistenciais, impedindo-as de desenvolverem as suas

potencialidades de autossustentação e empoderamento e de exercerem a sua função protetiva.

Além da pobreza estrutural, outras adversidades mencionadas pelos jovens foram a drogadição, a negligência, a violência física e sexual, o abandono afetivo dos familiares, situações que violaram sua dignidade e impediram que eles se desenvolvessem sadiamente junto à família. A institucionalização é vivida como mais uma violação de direitos; pois, à medida que afasta permanentemente a criança e o adolescente de seu núcleo de pertencimento, não oferece assistência à família e, em alguns casos, de acordo com o perfil do serviço de acolhimento, separa um grupo de irmãos.

Constituindo uma complexidade de significados, relações e realidades, as memórias testemunhais dos jovens egressos revelaram que a experiência do acolhimento tem duas faces, as quais se entrelaçam e se complementam. Por um lado, representaram o luto pelas relações familiares fragilizadas ou perdidas, quase sempre acompanhado por sentimentos de culpa, medo e ansiedade, que exige dos acolhidos sucessivas adaptações. Representaram, por outro lado, a oportunidade de eles viverem novas experiências de vinculação afetiva em relacionamentos saudáveis, de acesso à educação e a outros direitos básicos e de crescimento num ambiente isento de crime, drogas e violência.

Vislumbrando horizontes positivos ou negativos, a experiência da institucionalização acarreta rupturas e separações com as quais nunca é fácil lidar e, por isso, reivindica um trabalho orientado e planejado, que enxergue, em cada criança e adolescente, um sujeito de direitos único, que tem demandas que precisam ser acolhidas e atendidas. Os

problemas que conduzem ao acolhimento são um sintoma de uma sociedade desigual e que necessita, urgentemente, da atuação do Estado, por meio de políticas públicas que sejam orientadas por uma perspectiva educativa e pelos princípios dos direitos humanos, a fim de empoderarem os sujeitos.

A categoria da emancipação sobreleva que a provisoriedade do acolhimento institucional não implica que o trabalho deva restringir-se ao mero acolhimento. Antes, as instituições precisam se valer de todo o seu potencial educativo e terapêutico, apresentando-se como experiência saudável que, pela oferta de cuidado, expanda os horizontes dos acolhidos e amplie a sua segurança e a rede comunitária que lhes dá suporte.

As memórias dos jovens manifestaram que os serviços de acolhimento podem revestir-se de uma intencionalidade emancipatória, desde que sejam adotados caminhos que lhes permitam protagonizar o enredo cotidiano da instituição e das escolhas referentes à sua própria vida.

Os jovens salientaram o desenvolvimento que obtiveram através de sua participação em atividades educativas, recreativas e profissionalizantes, realizadas em instituições parceiras. Elas ampliaram a sua rede de relacionamentos e o conhecimento dos recursos da comunidade e fomentaram a sua participação em projetos como o Fazendo Minha História – que incentiva a leitura, a escrita, o projeto de vida e o protagonismo da própria história – e em trabalhos diurnais, que os ensinaram a lidar com a rotina de uma casa e a administrar o dinheiro. Eles receberam, ademais, orientações referentes ao autocuidado, comportamento, linguagem e vestimentas, além de instrução religiosa,

a fim de poderem lidar com as adversidades e com a vinculação afetiva com os profissionais.

Por outro lado, a forma como algumas situações foram conduzidas tolheu o desenvolvimento de posturas emancipadas, convertendo os acolhidos em clientes de um serviço que lhes entregava respostas prontas e não lhes oferecia oportunidades de pensar, testar, escolher e assumir as responsabilidades e consequências de suas escolhas.

A inexistência de participação dos jovens nas decisões concernentes aos cursos em que se engajariam e às atividades rotineiras da casa pelas quais eles se responsabilizariam; o condicionamento do lazer à obrigatoriedade dos estudos ou de sua participação em atividades propostas por voluntários favoreceu a sua resistência aos processos de aprendizagem. Também, favoreceu essa resistência, o enrijecimento sufocante das normas mencionadas; disfunções que também foram ensejadas pela fragmentação do serviço, como consequência da rotatividade dos profissionais – fator que também causou uma nova ruptura de vínculos afetivos e a perda de figuras de referência–, e pela falta de qualificação dos profissionais e voluntários que conduzem o trabalho.

Muitas dessas dificuldades se devem à contratação de profissionais que não têm a mínima qualificação para lidar com um contexto e público tão peculiares, assim como, à ausência de cursos de formação continuada que reciclem os conhecimentos e capacitem esses profissionais tecnicamente, mas que também os incentivem a frear o ritmo da coletividade, a fim de enxergarem a singularidade e as necessidades específicas dos acolhidos. Tão importante quanto a sensibilidade e boa vontade para se trabalhar nesse cenário, é a dimensão

técnico-profissional, o que exige dos serviços estruturar o projeto político-pedagógico com vistas à materialização dos seus propósitos.

Por fim, a categoria de análise da autonomia foi avaliada a partir dos relatos sobre a maioria, o desligamento e a realidade atual dos jovens egressos. Sendo extensão do trabalho em prol da emancipação dos sujeitos de direitos, a autonomia é o processo contínuo de superação do tratamento de crianças e adolescentes como sujeitos de tutela do Estado, para enxergá-los como sujeitos de direitos, indivíduos competentes para esboçarem seus planos de vida e assumir todas as suas repercussões.

Os discursos dos colaboradores patentearam que, dada a forma como os profissionais dos serviços de acolhimento e também os atores envolvidos nas audiências concentradas conduziam os encaminhamentos de cada caso, a almejada autonomia parecia depender da aquisição de uma moradia popular e da conquista de um emprego. Contudo, conforme os próprios jovens, esses fatores, embora importantes, não representam a inteireza da realidade que a maioria lhes impõe. A obtenção de documentos pessoais, administração do tempo e as responsabilidades da vida solitária (como cozinhar, pagar contas, cuidar dos filhos, continuar os estudos) foram algumas das dificuldades apontadas pelos jovens.

Fizeram menção, outrossim, ao sentimento de solidão, que causou sérios impactos na nova fase de suas vidas. Os colaboradores 1, 2 e 8 só saíram dos serviços de acolhimento quando foram contemplados pelo programa de habitação popular e receberam uma casa. Eles relataram que, além das laboriosas obrigações domésticas, a percepção da solidão os angustiava, porquanto, até então, só tinham vivido em coletividade. Com o passar do tempo, reaproximar-se dos

serviços de acolhimento constituiu um importante suporte para suas necessidades materiais e afetivas. Os colaboradores 1, 2, 3, 5 e 6, ainda hoje, frequentam, por iniciativa própria ou a convite dos profissionais, os serviços de acolhimento. Visitando o serviço, eles obtêm algum auxílio (como roupas) participam de projetos e atividades desenvolvidas pelas casas (como cursos e passeios), são encaminhados para entrevistas de emprego e recebem cestas básicas.

Também a sensação de terem sido abandonados pelos órgãos de proteção, conforme os colaboradores, fê-los enxergarem a vida adulta como uma fase sobremaneira difícil, já que não mais contavam com o apoio de um juizado específico e de uma legislação de cunho protetivo. A desconsideração da preparação para o desligamento resultou em ações emergenciais, e os encaminhamentos propostos não foram alcançados a tempo ou não mais puderam ser requisitados aos órgãos da rede de proteção, que não atendem maiores de idade. Os jovens, em suma, não foram auxiliados na elaboração de um projeto de vida.

Educar com vistas à autonomia orienta os jovens a desenvolverem posturas críticas; a reconhecerem seus direitos, para não se sujeitarem a situações de violação à dignidade; a protagonizarem as suas próprias vidas com responsabilidade, criatividade e ousadia. Essas perspectivas precisam ser desenvolvidas ainda no acolhimento; pois, quando não ocorrem de forma sistematizada, o desligamento pode resultar no retorno dos egressos a situações de vulnerabilidade e os compelir a fazer escolhas inadequadas para suas vidas, como nos casos das colaboradoras 1, 2 e 5, que se envolveram em relacionamentos afetivos marcados por violência física e infidelidade, não concluíram os estudos e, até o momento da entrevista, não haviam conseguido se posicionar

no mercado de trabalho. A colaboradora 4 não possuía um lugar de pertencimento e, por isso, vivia de favor nas casas de colegas.

As jovens entrevistadas vivem situações mais complicadas e tinham baixas expectativas com respeito ao futuro, assim como poucos projetos e objetivos. A maternidade não planejada também pode dificultar a conclusão dos estudos e a busca por emprego, devido à ampliação de responsabilidades que passam a assumir. Já os jovens entrevistados relataram, diversamente, seus planos de conclusão dos estudos e intenção de cursar o ensino superior, ainda que apenas os colaboradores 6 e 7 estivessem empregados.

Há critérios que, quando respeitados, auxiliam os jovens a elaborarem o seu próprio projeto de vida: viabilizar a participação ativa dos jovens nas audiências concentradas, de forma que a presença de determinados profissionais não iniba a sua fala; abrir espaços de diálogo e construção coletiva das normas do serviço; resolver as demandas junto com os acolhidos, em vez de para os acolhidos; ensiná-los a buscar os recursos da comunidade de maneira independente.

Os colaboradores 6 e 8 destacaram-se, em seus discursos, por se apresentarem como sujeitos emancipados, conscientes de seus determinantes e dispostos a enfrentarem as dificuldades com que se deparavam em suas trajetórias de vida e a caminharem em busca da autonomia. Mesmo em face de suas pregressas e árduas experiências familiares, marcadas por abandonos e violações de direitos, foi no acolhimento que eles tiveram acesso à educação e puderam se vincular a figuras afetivas importantes em suas vidas.

Ambos os aspectos contribuíram para as posturas que os dois jovens assumiram ainda no acolhimento, requisitando participação em

cursos, demandando encaminhamentos para empregos e reivindicando que suas escolhas fossem ouvidas e respeitadas, de tal forma que, em muitas situações, a equipe técnica tivesse de repensar decisões e reorientar os encaminhamentos. O acolhimento, para eles, representou uma ampliação de horizontes existenciais e passou a compor, com os momentos difíceis e prazerosos, suas memórias e a própria identidade.

As sugestões dos jovens para a melhoria do serviço incluíram a maior oferta de cursos profissionalizantes que estejam em articulação com agências de estágio-aprendizagem; acompanhamento real dos egressos por parte dos profissionais dos serviços de acolhimento; flexibilização das normas do serviço e participação ativa dos acolhidos em sua definição; higienização dos espaços; fim da rotatividade de profissionais e oferecimento de melhor preparo para eles; obtenção de todos os documentos pessoais e orientação relativa à administração das finanças.

Essa discussão evidenciou que a história é movimento e que os fatos do passado estão intimamente relacionados com as experiências presentes dos jovens, moldando suas identidades e o lugar que assumem no mundo. Ter possibilitado aos jovens entrarem na ordem do discurso legitimou o poder de suas vozes, que, ao revelarem experiências individuais e coletivas, propuseram mudanças na política do acolhimento e em políticas que abrangem outros públicos. Por outro lado, abriram-se possibilidades para que eles discursassem sobre si, sobre o outro e sobre os acontecimentos, revelando suas representações, seu modo de enxergar e compreender a realidade.

Assim, considerando práticas educativas orientadas pela educação em direitos humanos, a experiência do acolhimento institucional pode

representar um marco positivo na vida dos adolescentes que estão prestes a atingir maioridade e também dos jovens egressos, contribuindo para que sejam reconhecidos e se reconheçam como sujeitos de direitos, e não de tutela.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. E. D. **A criança em acolhimento institucional e o direito humano à educação infantil: sob as teias do abandono.** João Pessoa: UFPB, 2010.

ADORNO, T. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, B. de L. F. de et al. (Orgs.). **Realidade dos abrigos para crianças e adolescentes de JP/PB: desafios e perspectivas.** João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2007.

ALMEIDA, B. de L. F. de. (Org.). **As instituições de acolhimento de João Pessoa: avanços e perspectivas pós Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.** João Pessoa, 2014. Digitado.

AMBROSINI, T. F. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. Campinas: **Revista HISTEDBR On-line**, n. 47, 2012, p.378-391.

AMORIM, M. A. B. V. História, memória, identidade e historia oral. São Paulo: **JUS Humanum – Rev. Eletrônica de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Cruzeiro do Sul**, v. 1, n. 2, 2012, p. 107-112.

ANDRIOLI, A.; LÖHR, S. S. Instituições de acolhimento e seu potencial educativo. Natal: **Revista Educação em Questão**, v. 49, n. 35, 2014, p. 203-227.

ARANTES, E. M. De “criança infeliz” a “menor irregular” – Vicissitudes na arte de governar a infância. In: VILELA, J.; JABUR, F.;

RODRIGUES, H. de B. C. (Orgs.). **Clio-psyché**: Histórias da Psicologia no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999, p. 152-154.

ARANTES, M.; FALEIROS, E. Subsídios para uma história da assistência privada dirigida à infância no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño: Editora Universitária Santa Úrsula; Amais Livraria e Editora, 1995.

ÁRIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARPINI, D. M. **Violência e exclusão**: adolescência em grupos populares. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

ASSIS, S. G. de; FARIAS, L. O. P. (Orgs.). **Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviços de acolhimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

ATHAYDE, S. C. R. A infância e a juventude: suas concepções e formas de proteção na sociedade. In: ALMEIDA, B. de L. F. de. et al. (Orgs.). **Realidade dos abrigos para crianças e adolescentes de João Pessoa/PB**: desafios e perspectivas. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2007, p. 25-51.

BAPTISTA, M. V. (coord.) **Abrigo**: comunidade de acolhida e socioeducação. São Paulo: Instituto Camargo Correia (Coletânea Abrigar), 2006.

BARBOSA, M. A. R. Memória, verdade e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 157-168.

BARISON, M. S. Disciplina ou cidadania? O Estatuto da Criança e do Adolescente e as representações de agentes sociais de um abrigo. **O Social em Questão**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Serviço Social, v. 2, n. 2, 1997, p. 107-117.

BARREIRO, G. S. de S.; FARIA, G. N. de; SANOS, R. N. V. Educação em Direitos Humanos: uma tarefa possível e necessária. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, 2011, p. 58-77.

BARROS, R. Em busca de um projeto de vida. In: BAPTISTA, M. V. (coord.) **Abriço: comunidade de acolhida e socioeducação**. São Paulo: Instituto Camargo Correia (Coletânea Abrigar), 2006, p. 99-100.

BEGHIN, N.; PELIANO, A. M. T. M. O voluntariado nos abrigos: uma profissão de fé. In: SILVA, E. R. A. (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004, p. 246-286.

BITTAR, E. C. B. A crítica da razão e a educação para o não-retorno: memória, barbárie e civilização. In: RODINO, A. M. et al. (Orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2014, p. 225-234.

BOBBIO, N. **O tempo da memória**: de senectude e outros escritos autobiográficos. 9 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDAO, E. R.; HEILBORN, M. L. Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, 2006, p. 1421-1430.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. **Carta de Constituição de Estratégias da Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. 2012.

_____. DOU. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais para Serviços da Proteção Social Especial em Alta Complexidade. **Diário Oficial da União**. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Senado Federal. Brasília: 1996.

_____. Lei nº 12.010. 2009. **Nova Lei nacional de Adoção**.

_____. **Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)**. Brasília: Senado Federal, 1993.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH**. Brasília: SEDH-MEC/MJ/UNESCO, 2007.

_____. Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País. Conselho Nacional do Ministério Público. **Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/Res_71_VOLUME_1_WEB_.PDF>. Acesso em: 19 mai. 2014.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social - CONANDA/CNAS.

Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília: 2008.

_____. **Norma Operacional Básica – NOB/SUAS:** construindo as bases para a implantação do sistema único de assistência social. Brasília: Senado Federal, 2005.

_____. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS - NOB-RH/SUAS – NOB/SUAS.** Brasília: Senado Federal, 2006.

_____. **Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes.** Brasília: 2009.

_____. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária -** Resolução conjunta CONANDA / CNAS nº 01/2006, 2006.

_____. **Política nacional de Assistência Social – PNAS.** Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 /** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BOWLBY, J. **Apego e perda: apego**, v.1, 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Apego e perda: separação: angústia e raiva**, v. 2, 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BULHÕES, R. R. R. Criação e Trajetória do Conselho Tutelar no Brasil. **Lex Humana**, n 1, 2010, p. 109-131.

BURKE, P. **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 399-412.

_____. Educação e Direitos Humanos, currículo e estratégias pedagógicas. In: ZENAIDE, M. N. T. (et al.) **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa, PB: Editora Universitária/UFPB, 2008.

CANINI, R. **A convivência familiar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional: limites e desafios da atuação do/a assistente social**. Dissertação de Mestrado/CCSA/UFPB: João Pessoa, 2013.

CAPELATTO, I. R. **Educação com afetividade**. Coleção jovem voluntário, escola solidária. Editora Fundação Educar, 2000.

CARBONARI, P. C. Por que educação em direitos humanos? Bases para a ação político pedagógica. In: RODINO, A. M. et al. (Orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2014, p. 165-180.

_____. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 169-186.

CARVALHO, B. A. C.; OLIVEIRA, P. A. A importância do trabalho voluntário como auxiliar na educação de crianças abrigados. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, ano 8, n. 8, 2007, p. 21-26.

CARVALHO, M. E. G. et al. Educar em Direitos Humanos: uma proposta pedagógica para a formação do sujeito de direitos da EJA. In: MEDEIROS, L. G.; QUEIROGA, M. do S. N.; CARVALHO, M. E. G. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: Interfaces**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2012, p. 113-120.

CARVALHO, M. E. G. et al. Educar para a compreensão dos direitos humanos. In: MACEDO, G; CARVALHO, M. E. G. (Orgs.). **Educação escolar do campo e direitos humanos**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010, p. 91-108.

CARVALHO, M. E. G.; BARBOSA, M. das G. da C.; SANTOS, L. M. T. dos. Memórias da ditadura militar: o movimento brasileiro de alfabetização – MOBREAL – como referência (1967-1985). In: DANTAS, E.; NUNES, P. G. A.; SILVA, R. F. de C. e. **Golpe civil-militar e ditadura na Paraíba: história, memória e construção da cidadania**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2014, p.173-201.

CARVALHO, M. E. G.; ESTÊVÃO, C. A. V. Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, jul./set. 2013, p. 405-432.

CARVALHO NETO, J. B. de. Da horda à família socioafetiva brasileira: um olhar sobre a evolução histórica das formações familiares. In: CARVALHO, M. E. G. (Org.). **História, Educação e Direitos Humanos**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2011, p.37-62.

COLABORADOR 1. **Entrevista sobre as memórias de jovens egressos sobre vivências em unidades de acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos**. João Pessoa/PB, 2016.

COLABORADORA 2. Entrevista sobre as memórias de jovens egressos sobre vivências em unidades de acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos. João Pessoa/PB, 2016.

COLABORADORA 3. Entrevista sobre as memórias de jovens egressos sobre vivências em unidades de acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos. João Pessoa/PB, 2016.

COLABORADOR 4. Entrevista sobre as memórias de jovens egressos sobre vivências em unidades de acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos. João Pessoa/PB, 2016.

COLABORADORA 5. Entrevista sobre as memórias de jovens egressos sobre vivências em unidades de acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos. João Pessoa/PB, 2016.

COLABORADOR 6. Entrevista sobre as memórias de jovens egressos sobre vivências em unidades de acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos. João Pessoa/PB, 2016.

COLABORADORA 7. Entrevista sobre as memórias de jovens egressos sobre vivências em unidades de acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos. João Pessoa/PB, 2016.

COLABORADOR 8. Entrevista sobre as memórias de jovens egressos sobre vivências em unidades de acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos. João Pessoa/PB, 2016.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. Fundamentos dos Direitos Humanos. In: MARCÍLIO, M. L.; PUSSOLI, L. (Orgs.). **Cultura dos Direitos Humanos**. São Paulo: LTr, 1998, p. 53-74.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011: **Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013.

CORTEZ, P. B. Práticas educativas em espaço não escolar. **Janus**, Lorena, n.17, 2013, p. 119-123. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/925/708>>. Acesso em: 16 de mai. 2016.

COSTA, B. L. D. As mudanças na agenda das políticas sociais no Brasil e os desafios da inovação: o caso das políticas de assistência social à infância e adolescência. In: CARVALHO, A. et al. (Orgs.). 2 reimpressão. **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Proex, 2008, p. 27-57.

COSTA, M. V. Sou repetente, e agora? Quando a diferença é déficit. In: SCHMIDT, S. (Org.). DP&A. **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro, 2001, p. 25-290.

COSTA, N. R. A. de. **As perspectivas educacionais como instrumento da proteção integral no combate à violência contra a criança e o adolescente**. João Pessoa: UFPB/CCJ, 2010.

CRUZ, L.; GUARESCHI, N. M. de F. A trajetória das políticas públicas direcionadas à infância: paralelos com o presente. **Mnemosine**, v. 4, n. 1, 2008, p.28-52.

CRUZ, L.; HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. de F. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. **Psicologia e Sociedade**, v. 17, n. 3, 2005, p.42-49.

DALBEM, J. X.; DELL`AGLIO, D. D. Apego em adolescentes institucionalizadas: processos de resiliência na formação de novos vínculos. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 39, n. 1, 2008, p. 33 – 40.

DELGADO, L. de A. N. **História oral – memória, tempo, identidades**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6ª Ed. Brasília: MEC, 2001.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 441-456.

DORNELLES, J. R. W. A dimensão política da memória na luta pelos direitos humanos. In: TOSI, G.; FERREIRA, L. de F. G.; ZENAIDE, M. de N. T. (Orgs.). **A formação em direitos humanos na educação no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2014, p. 211-220.

ELAGE, B. (coord.). **História de vida: identidade e proteção. A história de Martim e seus irmãos**. 1 ed. São Paulo: Associação Fazendo Minha História: NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

FALEIROS, V. de P. **Políticas para a infância e adolescência e desenvolvimento**. In: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA: Políticas Sociais - Acompanhamento e Análise, 2005, p. 171-177.

Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/ENSAIO1_Vicente11.pdf>. Acesso em: 19 de Nov. 2015.

_____. **Estratégias em serviço social**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIA, S. M. A. M. et al. As narrativas de adolescentes institucionalizados: percepções em torno das vivências de institucionalização. In: **Congresso Internacional em Estudos da Criança**, I, Braga, Portugal, 02-04 Fevereiro, 2008 - Atas eletrônicas do Congresso Internacional em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho, 2008. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pItNZVlbKU8J:repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/12930+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 12 Fev. 2015.

FARIAS, C. C. de. A família da pós-modernidade: em busca da dignidade perdida da pessoa humana. **Revista de Direito Privado**, vol. 19, 2004, p. 56 – 68.

FERREIRA, L de F. G. Memória e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p.135-155.

FERRONATO, V. F. O. A Importância da Família na Formação Social do Adolescente. **Rev. Educ.**, v.18, n. 24, 2015, p.3-9.

FICO, C. História que temos vivido. In: VARELLA, F. et al. (Orgs.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 67-98.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANÇOIS, E. A fecundidade da História Oral. In: FERREIRA, M. de M.; AMARO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Vargas, 1998, p. 3-13.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, S. M. de. **História Oral: possibilidades e procedimentos**. 2 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FURTADO, A. G. **Proteção social e o direito à convivência familiar de crianças e adolescentes em acolhimento em João Pessoa/PB**. João Pessoa: UFPB/PPGSS, 2013.

GAGNEBIN, J. M. Memória, história e testemunho. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. (Orgs.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004, p. 83-92.

GARCIA, M. A. **Constituição histórica dos direitos da criança e do adolescente: do abrigo ao acolhimento institucional**. Florianópolis: UFSC, 2009.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995, p. 57-63.

GONÇALVES, R. de C.; LISBOA, T. K. Sobre o método da História Oral em sua modalidade trajetórias de vida. Florianópolis: **Rev. Katál.**, v. 10, n. esp., 2007, p. 83-92.

GRACIANI, M. S. S. Intersetorialidade: desafios e perspectivas do trabalho em rede de proteção social. In: GUERRA, A. M. A. et al. (Orgs.). **Construindo política com a juventude PRONASCI/Projeto**. São Paulo: Ed. NTC – PUC/SP, 2001a, p. 111-122.

GRACIANI, M. S. S. Protagonismo juvenil: participação da juventude nos espaços de construção da cidadania em territórios vulneráveis. In: GUERRA, A. M. A. et al. (Orgs.). **Construindo política com a juventude PRONASCI/Projeto**. São Paulo: Ed. NTC – PUC/SP, 2001b, p. 155-167.

GUARÁ, I. M. F. R. **Abrigo**: comunidade de acolhida e socioeducação. (Coletânea Abrigar). São Paulo: Instituto Camargo Correa, 2006.

GULASSA, M. L. C. (Coord.). **Imaginar para encontrar a realidade**: reflexões e propostas para trabalho com jovens nos abrigos. 1. ed. São Paulo: Associação Fazendo História - NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010a.

_____. **Novos rumos do acolhimento institucional**. São Paulo: Associação Fazendo História - NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010b.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBSBAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HONORATO, A. A. S. **O significado do momento da saída de adolescentes de instituição de acolhimento ao completarem a maioridade civil: e agora?.** São Paulo: PUC, 2011.

HONORATO, A. A. S.; LAPA, J. **O significado do momento da saída de adolescentes de instituição de acolhimento ao completarem a maioridade civil: e agora?.** V Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2011. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:USU1wiGVf90J:www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DA_SEGURIDADE_SOCIAL/O_SIGNIFICADO_DO_MOMENTO_DA_SAIDA_DE_ADOLESCENTES.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 04 Jan. 2015.

IGLESIAS, M. Memoria y políticas culturales. In: ERAZO, X.; RAMÍREZ, G.; SCANTLEBURY, M. (Ed.). **Derechos Humanos, pedagogía de la memoria y políticas culturales.** 1 ed. Santiado: LOM Ediciones, 2011, p.107-116.

IZAR, J. G. **A práxis pedagógica em abrigos.** São Paulo: USP, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082011-161330/en.php>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

IZAR, J. G. O projeto pedagógico em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes. **Congr. Intern. Pedagogia Social**, 2012. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fwPYKwFmqpsJ:www.proceedings.scielo.br/scielo.php%3Fpid%3DMSC000000092012000100041%26script%3Dscarttext+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

JANCZURA, R. **Abrigos e políticas públicas**: as contradições na efetivação dos direitos da criança e do adolescente. Porto Alegre: USP, 2008.

_____. Abrigos para adolescentes: lugar social de proteção e construção de sujeitos? **Revista Virtual Textos e Contextos**, n. 4, 2005, p. 1-19.

KHOURY, Y. A.; HUGS, H. Grupo de memória popular. Memória popular: teoria, política, método. In: FENELON, D. R. et al. (Orgs.). **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho D'água, 2004, p. 116-138.

LE GOFF, J. **História e memória**. 5 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LEITE, J. A. C. **Família e proteção social nas instituições de acolhimento de crianças e adolescentes em João Pessoa/PB**. João Pessoa: UFPB/CCHLA, 2011.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação: alertando para as fontes. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR, 2004.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa na História Oral contemporânea. In: FERREIRA, M. de M.; AMARO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Getúlio Vargas, 1998.

MAIA, L. M. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 85-102.

MARICONDI, M. A. (Coord.). **Falando de abrigo: cinco anos de experiência do projeto Casas de Convivência**. São Paulo: Febem, 1997.

MARRE, J. L. História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, UFRGS, v.3. n.3, 1991, p. 89-141.

MARTINEZ, A. L M. **Adolescentes no momento de saída do abrigo: um olhar sobre os sentidos construídos**. Ribeirão Preto: USP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 2006.

MARTINEZ, A. L M.; SOARES-SILVA, A. P. O momento da saída do abrigo por causa da maioridade: a voz dos adolescentes. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2008, p. 113-132.

MARTINS, C. B. G.; JORGE, M. H. P. M. Desfecho dos casos de violência contra crianças e adolescentes no poder judiciário. **Acta Paul Enferm**, v. 22, n. 6, p. 800-807, 2009. Disponível em: <<http://www2.unifesp.br/acta/pdf/v22/n6/v22n6a12.pdf>>. Acesso em: 16 de mai. 2016.

MATOS, J. S.; SENNA, S. K. de. História Oral como fonte: problemas e métodos. Rio Grande: **Historiae**, v. 2, n. 1, 2011, p. 95-108.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. (Orgs.). **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDONÇA, M. H. M. O desafio da política de atendimento à infância e à adolescência na construção das políticas equitativas. Rio de Janeiro: **Cad. Saúde Pública**, 18 (suplemento), 2002, p. 113-120.

- MILNITSKY-SAPIRO, C.; OLIVEIRA, A. P. G. Políticas públicas para adolescentes em vulnerabilidade social: abrigo e provisoriedade. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932007001200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 mai. 2014.
- MIRANDA, I. V. Entre papéis e oralidade: considerações sobre a relação Memória e História. In: FIALHO, L. M. F. et al. (Orgs.). **Pelos fios da memória**. Fortaleza: Edições UFC, 2014, p. 19-31.
- MONTEIRO, R. A. de P.; CASTRO, L. R. de. A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. **Psicologia Política**, v.8, n.16, 2008, p. 271-284.
- MORALES, Á. E.; SCHRAMM, F. R. A moralidade do abuso sexual intrafamiliar em menores. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 7, n. 2, p. 265-273, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v7n2/10246.pdf>>. Acesso em: 16 de mai.2016.
- MOREIRA, I. M. **Acolhimento institucional e qualificação profissional**: implicações da medida protetiva na vida do jovem egresso. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, 2013.
- NASCIMENTO, M. L. do et al. Descompasso entre a lei e o cotidiano nos abrigos: percursos do ECA. **Aletheia** 31, 2010, p. 16-25.
- NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996, p. 1-5.
- NEVES, M. E. R.; MACHADO, M. A. S.; SILVA, T. V. da. O perfil das crianças e dos adolescentes abrigados em JP/PB In: ALMEIDA, B. de L. F. de et al. (Orgs.). **Realidade dos abrigos para crianças**

e adolescentes de JP/PB: desafios e perspectivas. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2007, p. 148-175.

NEVES, M. E. R.; RAMOS, D. A. X.; SILVA, J. dos S. As ações desenvolvidas nos abrigos de João Pessoa/PB: atividades e resultados. In: ALMEIDA, B. de L. F. de et al. (Orgs.). **Realidade dos abrigos para crianças e adolescentes de JP/PB: desafios e perspectivas.** João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2007, p. 176-209.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. São Paulo: **Projeto História**, v. 10, 1993, p. 7-28.

OLIVEIRA, A. G. de. As contribuições da história oral para a compreensão da formação dos professores de geografia na atualidade. In: MACHADO, C. J. dos S. (Orgs.). **Do silêncio à voz: pesquisas em história oral e memória.** João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2008, p. 195-208.

OLIVEIRA, C. C. de. **Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes: articulações em redes na cidade de João Pessoa/PB.** João Pessoa: UFPB/CCHLA, 2014.

OLIVEIRA, R. de C. A história começa a ser revelada: panorama atual do abrigamento no Brasil. In: GULASSA, M. L. C. R. (Coord.). **Imaginar para encontrar a realidade: reflexões e propostas para trabalho com jovens nos abrigos.** 1. ed. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010, p. 39-48.

OLIVEIRA, V. A. de. **Memória de mulheres dos movimentos sociais da Zona Leste de São Paulo: história de resistência.** São Paulo: USP, 2007.

ONU. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). **Direitos Humanos**: documentos internacionais. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 2006.

PARKES, C.M. **Amor e perda**: as raízes do luto e suas complicações. São Paulo: Summus, 2009.

PEQUENO, M. Sujeito, autonomia e moral. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 186-208.

PEREIRA, L. C. O.; ALBERTO, M. de F. P. “**Você não serve para ser mãe!**” Estudo dos motivos dos acolhimentos institucionais de crianças e adolescentes. João Pessoa: 1º Encontro Internacional de Estudos Foucaultianos: Governamentalidade e Segurança, 2014. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ad8DRA7i41wJ:www.cchla.ufpb.br/ocs-2.3.6/index.php/estudosfoucaultianos/estudosfoucaultianos/paper/download/30/34+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 06 mai. 2016.

PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas Sociais de Atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, 2010, p. 649-673.

PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIPER, I. Procesos de memória colectiva en la postdictadura chilena. In: ERAZO, X.; RAMÍREZ, G.; SCANTLEBURY, M. (Ed.). **Derechos Humanos, pedagogía de la memoria y políticas culturales**. 1 ed. Santiago: LOM Ediciones, 2011, p. 73-89.

PLANO ESTADUAL DE PROMOÇÃO, PROTEÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA. Paraíba: 2013.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. Rio de Janeiro: **Estudos Históricos**, v.2, n.3, 1989.

_____. Memória e Identidade Social. Rio de Janeiro: **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PRADA, C. G.; WILLIAMS, L. C. de A. Efeitos de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 9, n. 1, 2007, p. 63-80.

PROGRAMA MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. UNESCO, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2014.

REIS, C. de; GUARESCHI, N. M. de F. Nas teias da “rede de proteção”: internação compulsória de crianças e adolescentes e a judicialização da vida. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, 2016, p. 94-101.

RIFIOTIS, T. Direitos humanos: Sujeito de direitos e direitos de sujeitos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 231-244.

RIZZINI, I. **O elogio do científico**: a construção do menor na prática Jurídica. In: RIZZINI, I. A criança no Brasil hoje. Rio de Janeiro: Univ. Santa Úrsula, 1993.

RIZZINI, I.; NAIFF, L.; BAPTISTA, R. (Coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes**: experiências de promoção do direito à convivência

familiar e comunitária no Brasil. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF/ CIESPI; Rio de Janeiro: PUC, 2006.

ROCHA, A. C. **Instituição de acolhimento e a maioridade civil**. Curitiba: Instituto Tecnológico e Educacional (ITECNE), 2011.

ROMANELLI, B. M. B. **O que é feito dos jovens?** Dimensões psicossociais e educativas no processo de acolhimento institucional. Curitiba: UFPR, 2013.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1998, p. 93-101.

ROVAI, M. G. de O. O direito à memória: a História Oral de mulheres que lutaram contra a ditadura militar (1964-84). Florianópolis: **Revista Tempo e Argumento**, v. 5, n. 10, 2013, p. 1008-132.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p. 75-84.

SANTOS, M. F. Com a palavra o adolescente: ressignificando trajetórias de risco num espaço de fronteiras. Uma experiência em educação para a saúde. Feira de Santana: **Sitientibus**, n. 25, 2001, p. 9-28.

SCHMIDT, S. Inclusão ou exclusão? In: SCHMIDT, S. (Org.). DP&A. **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro, 2001, p. 31-40.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (Orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, E. R. A. da. (Coord.). **Os abrigos para crianças e adolescentes e o direitos à convivência familiar e comunitária**. Brasília: IPEA/ CONANDA, 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5481&catid=300>. Acesso em: 19 de Nov. 2015.

SILVA, E. R. A. da; MELLO, S. G. de. Um retrato dos abrigos para crianças e adolescentes da Rede SAC: características institucionais, forma de organização e serviços ofertados. In: SILVA, E. R. A. da (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: 2004, p.71-90. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/capit3.pdf>> Acesso em: 02. Jul. 2016.

SILVA, M. E. S da. **Acolhimento institucional: a maioria e o desligamento**. Natal: UFRN, 2010.

SILVA, V. P.; BARROS, D. D. Método História Oral de vida. São Paulo: **Rev. Ter. Ocup. Univ.**, v. 21, n. 1, 2010, p. 68-73.

SILVEIRA, R. M. G. Educação em direitos humanos e currículo. In: FLORES, E. C.; FERREIRA, L. de F. G.; MELO, V. de L. B. e. (Orgs.). **Educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 77-92.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2006, p. 71-80. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 Mai 2016.

SOUZA NETO, J. C. de. **Crianças e adolescentes abandonados: estratégias de sobrevivência**. 2 ed. São Paulo: Arte Impressa, 2002.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, 2002.

Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

THOMPSON, P. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TINOCO, V. **O luto de crianças institucionalizadas em casas abrigo**. In: MAZORRA, L. e TINOCO, V. (orgs) **Luto na infância: intervenções psicológicas em diversos contextos**. Campinas: Livro Pleno, 2005.

TREBITSCH, M. A função epistemológica e ideológica da História Oral no discurso da historia oral contemporânea. In: FERREIRA, M. de M. (Org.). **História Oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim Ed. Ltda, 1994, p. 19-43.

UZIEL, A. P.; BERZINS, F. A. J. Adolescências, autonomia e direitos sexuais: fragmentos de histórias de meninas abrigadas. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, 2012, p. 105 – 115.

VÁZQUEZ, D.; DELAPLACE, D. Políticas Públicas na perspectiva de Direitos Humanos: um campo em construção. **Revista SUR**, v. 8, n. 14, 2011, p. 35-65.

VIDIGAL, C. et al. (Org.) **Esta é nossa história**. Instituto Fazendo História. São Paulo: Alaúde Editorial, 2013.

VIEIRA, P. C. S. da R. **Condições sociais do adolescente em processo de desligamento em instituições de acolhimento**. Brasília: UnB, 2011.

VILANOVA, M. Pensar a subjetividade – estatísticas e fontes orais. In: FERREIRA, M. de M. (Org.). **História Oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim Ed. Ltda, 1994, p. 45-73.

VIOLA, S. E. A. Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007, p.119-134.

ZENAIDE, M. de N. T. A linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: RODINO, A. M. et al. (Orgs.). **Cultura e Educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Ed. Da UFPB, 2014, p.29-60.

SOBRE AS AUTORAS

Noêmia Soares Barbosa Leal

Psicóloga. Mestra em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas e Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência – NUPEDIA da Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: noemia.barbosa@hotmail.com

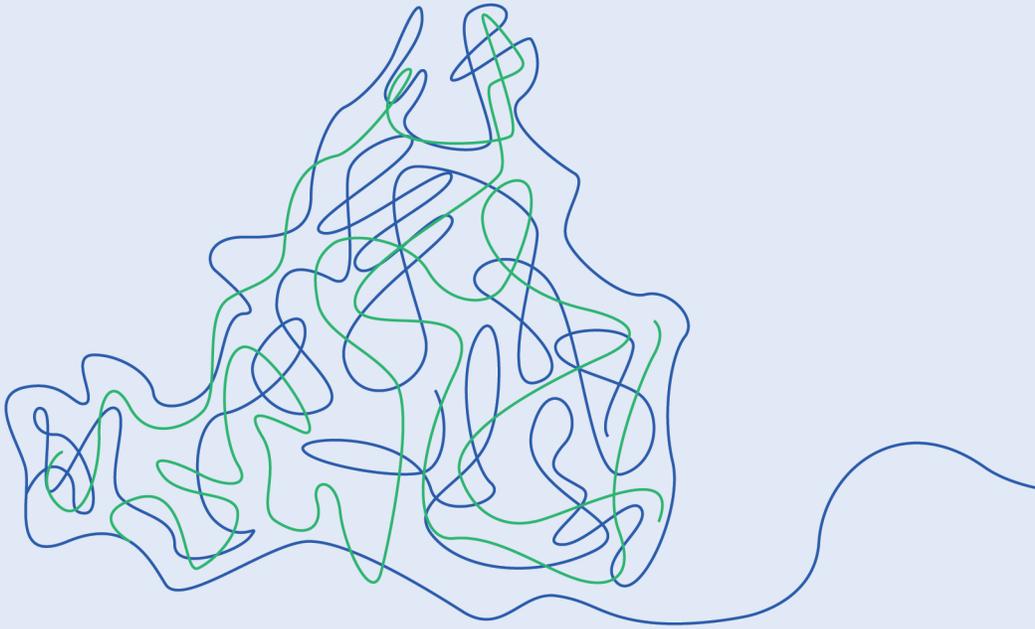
Maria Elizete Guimarães Carvalho

Advogada civilista. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-Doutora em Política Educativa pela Universidade do Minho/UMINHO/PT. Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR / GT – PB e do Grupo de Estudos Memória, História e Educação. Membro do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba - NCDH. Credenciada aos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPB e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH/UFPB. Tem publicações nas áreas de Educação e Direitos Humanos.

E-mail: mecarvalho23@yahoo.com.br

E

Este livro foi diagramado pela Editora da UFPB em 2017, utilizando a fonte Minion Pro. Impresso em papel Offset 75 g/m² e capa em papel Supremo 250 g/m².



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

Noêmia Soares Barbosa Leal
Maria Elizete Guimarães Carvalho

ISBN 978-85-237-1286-0



9 788523 712860 >