

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**JULIANA GAMA IZAR**

**A Práxis Pedagógica em Abrigos**

**SÃO PAULO**

**2011**

**JULIANA GAMA IZAR**

## **A Práxis Pedagógica em Abrigos**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto da Silva.

**SÃO PAULO**

**2011**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

37.04(81) Izar, Juliana Gama  
I98t A Práxis Pedagógica em Abrigos / Juliana Gama Izar; orientação  
Roberto da Silva. São Paulo: s.n., 2011.  
134 p. ils.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade  
de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Abrigo 2. Estatuto da Criança e do Adolescente 3. Medidas de  
Proteção 4. Educação Social 5. Pedagogia Social I. Silva, Roberto  
da, orient.

---

**Nome:** IZAR, Juliana Gama.

**Título:** A Práxis Pedagógica em Abrigos

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto da Silva.

**Aprovada em:** \_\_\_\_\_

### **BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Roberto da Silva - FE/USP**

**Julgamento:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto - UNIFIEO**

**Julgamento:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr. Augusto Chipombela Chacumbele - ULA**

**Julgamento:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas - UNIFESP**

**Julgamento:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Myrian Veras Baptista - PUC/SP**

**Julgamento:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Profa. Dra. Irene Rizzini - PUC/RJ**

**Julgamento:** \_\_\_\_\_ **Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Aos meus pais,  
por um sem-número de razões!**

## AGRADECIMENTOS

A Deus (Ele sabe a razão...!);

À minha família e amigos(as), presentes da e em minha vida;

Ao Lu e ao Uri, por me ensinarem o que é amor incondicional e felicidade instantânea;

À Raquel e Débora, pela preciosa ajuda, orientação e apoio;

Ao Roberto, pela amizade, liberdade, confiança e ideal em comum;

Ao João, pela amizade e crença compartilhada de que é possível fazer um mundo melhor;

Ao pessoal do grupo de pesquisa, em sua composição antiga e atual, pela amizade e crescimento profissional e pessoal;

Ao Nelson, pela presença, identificação e compreensão naquela manhã fria;

Ao IMM, na pessoa das Irmãs e amigas(os) de trabalho, pela amizade, apoio, carinho e motivação;

A todos os exemplos ao longo dessa caminhada, por me ajudarem a ser e, aos contra-exemplos, por me mostrarem o que definitivamente eu não quero ser;

A todas as crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, pelo encorajamento e fortalecimento da minha determinação em fazer a diferença – sem vocês esse trabalho não faria sentido...

... A todos vocês a minha sincera gratidão!

“A criança é o princípio sem fim, o fim da criança é o princípio do fim. Quando uma sociedade deixa matar as crianças é porque começou o seu suicídio como sociedade. Quando não as ama é porque deixou de se reconhecer como humanidade.

Afinal, a criança é o que fui em mim e em meus filhos, enquanto eu e humanidade. Ela como princípio é promessa de tudo. É minha obra livre de mim.

Se não vejo na criança, uma criança, é porque alguém a violentou antes e o que vejo é o que sobrou de tudo que lhe foi tirado. Mas essa que vejo na rua sem pai, sem mãe, sem casa, cama e comida; essa que vive a solidão das noites sem gente por perto, é um grito, um espanto.

Diante dela, o mundo deveria parar para começar um novo encontro. Porque a criança é o princípio sem fim e o seu fim é o fim de todos nós”.

(Herbert de Souza, Betinho. In: MURRAY, 1991).

## RESUMO

IZAR, Juliana Gama. **A Práxis Pedagógica em Abrigos**. 2011. 134 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

O presente trabalho consiste em uma análise das práticas educacionais desenvolvidas e voltadas para crianças e adolescentes em situação de abrigo ao longo da história nacional. Atualmente denominada como acolhimento institucional, esta prática é garantida pela Lei 8069/90 como uma medida de proteção e suas unidades de atendimento social são entendidas como espaços socioeducativos. A investigação empírica realizada em três instituições distintas durante a pesquisa apresenta evidências de que seu caráter educativo ainda está distante do ideal de desenvolvimento integral preconizado pela Lei, prevalecendo práticas pautadas no desrespeito à subjetividade daqueles que deveriam ser a razão de sua existência. Assim, este trabalho busca fazer um resgate histórico destas práticas, seguido pela apresentação da realidade atual constatada por meio da observação-participante, para uma posterior reflexão e proposição de um trabalho socioeducativo que seja realmente significativo para os acolhidos institucionalmente nestes espaços.

**PALAVRAS-CHAVE:** Abrigo; Educação; Pedagogia Social; Medidas de Proteção; Estatuto da Criança e do Adolescente.



## **ABSTRACT**

IZAR, Juliana Gama. **The Pedagogical Praxis in Shelters**. 2011. 134 p. Thesis (MA) - Faculty of Education, University of São Paulo, 2011.

This study is an analysis of educational practices and programs for children and adolescents in a shelter along the national history. Currently known as shelter, this practice is guaranteed by Law 8069/90 as a measure of protection and their social service units are understood as socio-educational spaces. Empirical research carried out in three different institutions during the study presents evidence that its educational nature is still far from the ideal of integral development envisaged by the law, prevailing practices based on disrespect to the subjectivity of those who should be the reason for their existence. This study seeks to make a historical review of these practices, followed by the presentation of the current reality observed through participant observation, for further discussion and proposal of a social-educational work that is really significant for the institutionally accepted in these spaces.

**KEYWORDS:** Shelter, Education, Social Pedagogy; Protective Measures; Status of Children and Adolescents.

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	11
<b>Parte I: Contextualização</b>	
Compreendendo o que é um Abrigo	21
Um Pouco de História: A Trajetória da Institucionalização de Crianças e Adolescentes no Brasil	24
Relato de Campo	49
Caracterização dos campos de pesquisa	50
A Lei X A Prática	54
Inciso I: Preservação dos Vínculos Familiares	54
Inciso II: Integração em Família Substituta	61
Inciso III: Atendimento Personalizado em Pequenos Grupos	64
Inciso IV: Desenvolvimento de Atividades em Regime de Coeducação	69
Inciso V: Não-Desmembramento do Grupo de Irmãos	72
Inciso VI: Evitar, sempre que possível, a Transferência	75
Inciso VII: Participação na Vida da Comunidade Local	79
Inciso VIII: Preparação Gradativa para o Desligamento	84
Inciso IX: Participação de Pessoas da Comunidade no Processo Educativo	90
<b>Parte II: A Práxis Pedagógica em Abrigos</b>	
Educação	95
A Práxis Pedagógica em Abrigos	105
Espaço Físico: Individual e Coletivo	107
Quadro de Recursos Humanos	108
Equipe Técnica	
1. O Trabalho com as Famílias	109
2. O Trabalho com a Comunidade	111
3. A Gestão da Rotina do Abrigo	112
4. A Elaboração de Relatórios para a Vara da Infância e Juventude	112
5. A Capacitação dos Cuidadores/Educadores	113
6. O Trabalho com Crianças e Adolescentes	114
Equipe Operacional	
1. Desenvolvimento da Rotina	116
2. Presença Educativa	117
3. Desenvolvimento da Noção de Cuidado, das Relações Interpessoais e da Autonomia	120
O Trabalho com Crianças e Adolescentes	122
1. Projeto de Vida	122
2. Álbum de Memórias	123
3. Genograma dos Desejos	124
4. Assembleias	125
<b>Apontamentos Finais (Conclusão)</b>	128
<b>Bibliografia</b>	130

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é consequência de uma longa trajetória, iniciada em 2004 com a minha inserção no Programa de Iniciação Científica da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo por meio do projeto de pesquisa em políticas públicas intitulado *Recuperação de fontes seriais para a historiografia da criança institucionalizada no Estado de São Paulo*.

Composto por oito linhas de pesquisa<sup>1</sup> e três universidades<sup>2</sup>, este projeto de pesquisa foi financiado pela *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo* (FAPESP) e tinha por objetivo final o estudo aprofundado do atendimento prestado à criança e ao adolescente institucionalizados, bem como a recuperação do acervo documental do *Núcleo de Documentação do Adolescente* (NDA), localizado na *Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor* (FEBEM) do Tatuapé.

Este acervo, constituído por uma única série documental denominada *prontuário*, possui cerca de 300.000 volumes compostos de documentação judicial e administrativa produzidas no período de 1939 a 1990, contemplando a história das práticas voltadas à assistência da infância e adolescência institucionalizadas no Estado de São Paulo sob a vigência dos *Códigos de Menores de 1927 e 1979* e encerradas com a promulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* em 1990.

Infelizmente, o acesso ao acervo não nos foi possível em decorrência da crise institucional vivenciada pela FEBEM ao longo da administração do governo Alckmin, que culminou na extinção da FEBEM e no seu reordenamento para a *Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente* (CASA).

Diante desse contexto, o foco de análise das atividades do projeto de pesquisa ampliou-se para dois períodos temporais diferentes: o passado e o presente. Essa alteração, ao mesmo tempo em que aumentou a demanda por trabalho investigativo acerca das práticas institucionais de atendimento à infância e adolescência, possibilitou aos pesquisadores uma experiência única: o conhecimento e compreensão do que é a institucionalização por meio da vivência de

---

<sup>1</sup> Arquivologia, Ciências da Informação, Ciências Sociais, Direito, História, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social.

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo (USP), com alunos dos cursos de Pedagogia, História, Letras, Direito e Arquivologia; Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), com alunos do curso de Psicologia e Universidade Faculdades Metropolitanas Unificadas (UniFMU), com alunos do curso de Serviço Social.

seu cotidiano e da convivência com crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente.

Para tanto, foi estabelecido um convênio entre a *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* (FEUSP) e um abrigo da região metropolitana de São Paulo que, a partir de agosto de 2004, tornou-se nosso campo de pesquisa<sup>3</sup>.

Dessa forma, utilizamo-nos de leituras documentais, legislativas e bibliográficas para compreender as práticas de atendimento do tempo passado e inserimo-nos em um abrigo para compreender o tempo presente.

Especificamente neste espaço, foram desenvolvidas as seguintes atividades<sup>4</sup>:

- Análise documental (estatuto da instituição; verificação das certidões para o seu funcionamento; leitura dos relatórios judiciais, dos prontuários individuais e do diário dos cuidadores);
- Análise do cotidiano (rotina da casa: horários para dormir, acordar, se alimentar, ir para a escola, realizar atividades extras e/ou de estudo, atividades domésticas, ir ao médico e brincar);
- Análise da relação entre as escolas e o abrigo (o que as escolas pensam sobre o abrigo e posterior esclarecimento sobre o que é um abrigo; delegação de funções e retomada da identidade institucional de cada uma; preconceito e tomada de medidas para a alteração de situações de exposição e discriminação);
- Análise dos acolhidos institucionalmente (relação interpessoal; micropenalidades; rendimento escolar; escuta terapêutica; genograma familiar e do desejo; projeto de vida; álbum de memórias; recuperação da história pessoal);
- Análise dos cuidadores (autoritarismo x permissividade; apego x maus-tratos; relação interpessoal; definição de funções e da forma de tratamento/atendimento das crianças e adolescentes);
- Análise da equipe técnica (trabalho desenvolvido com as famílias – compreensão/orientação x penalização/culpabilização; relação com a Vara da Infância e Juventude; periodização dos relatórios judiciais; utilização do genograma

---

<sup>3</sup> O trabalho de campo foi desenvolvido pelas linhas de pesquisa da Pedagogia (Avanilda Bezerra da Silva Mariano e Juliana Gama Izar), Psicologia (André Félix Portela Leite e Marla Rejane Pereira de Jesus) e Serviço Social (Amanda Motta, Maria Eliane Xavier Eliziário e Vivian Benícia Soares Flores).

<sup>4</sup> Todas as atividades foram desenvolvidas em caráter multidisciplinar, envolvendo além dos pesquisadores supracitados, os respectivos orientadores/supervisores: Prof. Dr. Roberto da Silva, Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto e Profa. Ms. Elizabete Terezinha da Silva Rosa.

como instrumento de análise para as possibilidades de desacolhimento; redução do tempo de acolhimento).

Neste período, compreendido entre agosto de 2004 e fevereiro de 2006, pude dedicar-me integralmente ao trabalho de campo e este, posteriormente, resultou em minha monografia de conclusão de curso<sup>5</sup>, na qual abordei a necessidade da Pedagogia intervir nos abrigos através da instrumentalização do projeto político-pedagógico – entendido como um documento eficaz para o planejamento e aplicação de uma metodologia de trabalho capaz de orientar a ação dos diversos profissionais que compõem o quadro de recursos humanos, convergindo todas as práticas de atendimento para um mesmo objetivo: o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente.

Além desta atividade focal, o projeto de pesquisa também desenvolveu outras atividades neste período, a saber:

- *Colóquios Multidisciplinares de Pesquisa em Sociologia do Desvio*: realizados entre outubro e dezembro de 2004, os colóquios foram a primeira oportunidade designada ao grupo de apresentar seus trabalhos de forma científica.

Caracterizados como curso de extensão universitária na modalidade de difusão, os colóquios abordaram as temáticas *Criança e Adolescente, Família, Institucionalização, Legislação, Sociedade e Políticas Públicas* utilizando-se de vasta bibliografia referenciada e possibilitaram momentos de troca, aprendizagem e compreensão das diversas visões e linhas de pensamento em razão de seu caráter multidisciplinar.

- *Banco de Dados*: atividade aparentemente simples, já que consistia na síntese das informações obtidas dos prontuários; a elaboração do banco de dados foi, sem dúvida nenhuma, uma das atividades mais difíceis de ser finalizada. Discutida desde junho de 2004, sua complexidade se deu por duas razões: o caráter multidisciplinar do projeto de pesquisa e a extensa quantidade de documentos que compõem um único prontuário.

Após a discussão e o consenso entre as oito linhas de pesquisa acerca das informações pertinentes que deveriam ser extraídas de cada documento do prontuário para compor o banco de dados, o passo seguinte foi discuti-las com um integrante da área de exatas.

---

<sup>5</sup> IZAR, Juliana Gama. **O Projeto Pedagógico em Abrigos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2007.

Inúmeras foram as tentativas de seleção de um aluno da área de exatas que compreendesse nossas exigências e necessidades. Quando já cogitávamos a idéia de contratar um especialista para tal feito, fomos apresentados a um aluno do IME/USP que se interessou pelo desafio e superou nossas expectativas, com o auxílio de uma nova integrante de pesquisa, na linha da Pedagogia<sup>6</sup>.

Além da conclusão do programa (banco de dados), foram elaborados a *ficha remissiva* – que consiste nas anotações do prontuário pesquisado para a digitação; e o *manual para os pesquisadores* – no qual constam as informações acerca das diferentes nomenclaturas utilizadas ao longo dos anos pelos profissionais da instituição nos prontuários.

- *Encontros de Equipes Técnicas de Unidades de Atendimento Social:* realizados de agosto a dezembro de 2005, os encontros foram pensados pela equipe do projeto de pesquisa após o aprofundamento teórico acerca do método sistêmico<sup>7</sup> e frente às observações realizadas no trabalho de campo, que denunciaram a necessidade de capacitação do setor técnico dos abrigos, normalmente composto de psicólogos e assistentes sociais, sendo rara a participação de um pedagogo em sua composição.

Estabelecida uma rede de trabalho com seis abrigos do estado de São Paulo, o desenvolvimento das atividades pautou-se na otimização do atendimento das instituições, contando com a participação de Cláudia Cabral (*Associação Brasileira Terra dos Homens - ABTH*), Roberto da Silva (FE/USP), Fátima Fontes (PUC/SP), Nelson Aldá (*Associação Santa Terezinha - AST*), João Clemente de Souza Neto (UPM) e Elizabeth Terezinha da Silva Rosa (UniFMU) que desenvolveram as seguintes temáticas: *A Metodologia Sistêmica; História da Criança Brasileira; O Trabalho do Técnico: a utilização do genograma e do sociodrama; Abrigo: história, família e comunidade; A História das Entidades Sociais no Brasil; O Trabalho com a Família.*

---

<sup>6</sup> Minha admiração e gratidão a Reginaldo Rideaki Kamiya (IME/USP) e Fernanda Guinoza Matuda (FE/USP).

<sup>7</sup> “A abordagem sistêmica possui um corpo teórico específico no estudo e tratamento da relação familiar. Considera a família como um sistema aberto, que troca energia e informação com seu meio ambiente. Cada grupo social é constituído por múltiplos microssistemas, sendo a família um sistema entre sistemas. Devemos considerar em que contexto sócio-cultural a família está inserida, considerando suas regras, seus mitos, suas origens étnicas e religiosas” (LADVOCAT in: ABTH, 2002, p. 21).

Estes encontros possibilitaram não somente a capacitação dos técnicos de abrigos, mas também uma leitura, por parte dos integrantes do projeto de pesquisa, sobre as posturas profissionais e a questão da formação e perfil do profissional social.

- *I Congresso Internacional de Pedagogia Social e Simpósio de Pós-Graduação (I CIPS)*: realizado de 08 a 11 de março de 2006 com atividades descentralizadas junto às três universidades parceiras no projeto de pesquisa, o I CIPS foi, sem dúvida, a grande realização deste projeto de pesquisa no eixo do presente.

Inicialmente pensado como um evento científico que daria continuidade às atividades desenvolvidas no *I Colóquio Multidisciplinar de Pesquisa em Sociologia do Desvio*; o planejamento deste evento foi diretamente influenciado pelas contribuições trazidas pelo Prof. Dr. Roberto da Silva, que entre agosto e outubro de 2005 participou de dois grandes eventos de porte internacional na Polônia e na Espanha sobre Pedagogia Social.

Frente à análise destas contribuições, percebeu-se que a temática Pedagogia Institucional era demasiadamente restrita às possibilidades de novas aprendizagens para o grupo de pesquisa e participantes inscritos. Assim, consideradas a amplitude e abrangência da Pedagogia Social, o *pequeno* evento focado na Pedagogia Institucional e de âmbito nacional transformou-se no *I Congresso Internacional de Pedagogia Social*.

Atualmente, encontramos-nos em sua 3ª. edição, realizada em abril de 2010; publicamos o primeiro livro nacional sobre Pedagogia Social<sup>8</sup> e desenvolvemos o curso de extensão universitária *Introdução à Pedagogia Social*, entre julho e agosto de 2009.

Paralelamente às atividades do projeto de pesquisa, após o término de minha iniciação científica e graduação, atuei como coordenadora pedagógica de um abrigo localizado na zona sul da cidade de São Paulo que passava pelo seu reordenamento institucional, deixando de ser um internato com aproximadamente 200 crianças e adolescentes do sexo masculino de diferentes faixas etárias para se tornar um abrigo com 20 crianças e adolescentes vivendo em coeducação.

A partir destas vivências, entendendo o abrigo como espaço promotor do desenvolvimento integral da criança e do adolescente e a Educação como prática

---

<sup>8</sup> SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

intrínseca ao desenvolvimento humano, o questionamento ora trazido é amplo e complexo: qual a educação que se deve desenvolver nestes espaços? Quem a faz, como a faz e para quê e quem a faz? Ou ainda, como se produz, avalia e fiscaliza o trabalho dito pedagógico destes espaços de atendimento social?

Em busca de respostas, intrigou-me observar a inexistência de material possível de orientar as práticas educacionais de atendimento. Nem as leis que regulamentam a Educação (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*) e o abrigo (*Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA*) tratam de seu caráter educacional, pois enquanto a primeira não o beneficia, a segunda é omissa em relação ao seu aspecto pedagógico.

Influenciada diretamente pela falta de clareza acerca de seu papel socioeducativo, a composição do quadro de recursos humanos deixa a desejar, contratando profissionais nem sempre qualificados, subjugando ao atendimento das crianças e adolescentes práticas educacionais pautadas no empirismo pessoal de cada funcionário. Neste contexto, a garantia de proteção para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente é o que menos se realiza, apesar de ser a razão de existir dos abrigos...

Assim, a pesquisa que ora se apresenta propõe a apresentação e discussão do universo do acolhimento institucional de crianças e adolescentes sob a ótica da Educação a partir da investigação da educação atualmente desenvolvida nos abrigos para uma posterior proposição da construção de um novo paradigma educacional para estes espaços.

Para a sua realização, foram utilizados os seguintes procedimentos de pesquisa:

- *Pesquisa bibliográfica*: essencial para o levantamento do estado da arte, a pesquisa bibliográfica buscou compreender o histórico da institucionalização, as ideologias influentes para a criação dos serviços, as práticas de atendimento, a repercussão destas no indivíduo e as metodologias utilizadas para analisá-la.
- *Depoimento oral*: entendido aqui como procedimento válido de investigação para a aquisição de informações complementares, o depoimento oral – desenvolvido através do recolhimento de relatos de maneira informal e não-intencional – possibilitou o contato e aproximação com os envolvidos institucionais (funcionários, acolhidos institucionalmente e comunidade) contribuindo significativamente para a leitura das instituições;



- *Pesquisa-ação*: adotada como orientadora principal no desenvolvimento das atividades de campo, esta metodologia de pesquisa está diretamente ligada à práxis.

Entendida como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2003, p. 14),

a pesquisa-ação tem como objetivos principais a tomada de consciência, a produção de conhecimento e a resolução de problemas, sob a forma de diretrizes de ação transformadora.

Faz-se necessário destacar a importância do caráter transformador da pesquisa como a razão de sua existência. De acordo com Boaventura de Sousa Santos,

[...] a ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (2008, p. 85).

Assim, sem perder de vista o seu rigor metodológico, o novo paradigma da ciência é o de “um conhecimento prudente para uma vida decente”, pois, “o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático” (ibid, p. 60 et seq.).

Nesse contexto, a “ciência, depois de ter rompido com o senso comum, deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum” (ibid., p. 9), pois,

[...] deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade. [...] Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico [...]. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. [...] A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (ibid., p. 90-91).

Balizada pelo novo paradigma da ciência, o qual acredito e defendo, é que a metodologia da pesquisa-ação foi utilizada para a realização desta pesquisa, uma vez que, de acordo com Graciani

[...] a ação educativa nesse âmbito constitui-se num processo de criação e recriação do conhecimento que parte de uma determinada teoria dialética do conhecimento, pois parte da prática, teoriza sobre ela e volta à prática para transformá-la, ou seja, parte do concreto, realiza um processo de abstração e regressa ao concreto, num movimento reflexivo, crítico e sistematizador – ação/ reflexão/ ação. Essa abstração busca penetrar nas raízes da realidade concreta, descobrir seu movimento interno, suas causas e suas leis, buscando desvelar suas contradições, para lucidamente poder transformá-las (in: MOURA, SILVA e SOUZA NETO, 2009, p. 213).

Para fins didáticos, este trabalho foi dividido em duas partes. Na primeira, buscou-se introduzir o leitor no universo institucional por meio da definição do que é um abrigo, da explanação das práticas institucionais ao longo da história nacional e das observações realizadas nos campos de pesquisa. Na segunda parte são apresentadas as conceitualizações de Educação e Pedagogia Social para uma posterior proposição do trabalho pedagógico possível de se realizar nestes espaços institucionais.

# PARTE I: CONTEXTUALIZAÇÃO



## REFERÊNCIAS DAS ILUSTRAÇÕES

**Imagem 1:** “A formatura era um recurso empregado pelos inspetores dos internatos, visando o disciplinamento das crianças. Instituição sediada no Rio de Janeiro, em convênio com a extinta FUNABEM”. In: RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC/RJ; São Paulo: Loyola, 2004, p. 11.

**Imagem 2:** “O espaço institucional é planejado para facilitar o trabalho dos atendentes, Correio Braziliense, fevereiro/2002”. In: *ibid.*, p. 43.

**Imagem 3:** “Nos internatos, desde muito cedo, as crianças eram treinadas a formar filas para o exercício das atividades cotidianas”. In: *ibid.*, p. 35.

**Imagem 4:** “Asilo de Menores Abandonados, criado pelo chefe da polícia carioca, Alfredo Pinto Vieira de Mello, em 1907, para o abrigo de crianças recolhidas nas ruas do Rio de Janeiro. Administrado pela polícia até 1915, quando foi integrado ao Patronato de Menores (particular), devido à má administração. As penas disciplinares infligidas aos menores eram *excessivas e desumanas*, segundo relato de Aaulpho de Paiva em *Justiça e Assistência*, 1916. Passou, então, a ter a denominação de *Casa de Preservação* (Fonte: Arquivos de Assistência à Infância, IPAI, 1907)”. In: *ibid.*, p. 19.

**Imagem 5:** “SAM – Dormitório – Pavilhão Anchieta – Quintino, RJ, 1964 (data provável). Revista FUNABEM Espaço – vol. I, nº. 42 – dez/1983, p. 17”. In: *ibid.*, p. 33.

**Imagem 6:** “Exemplos de Asilos dos Expostos e a grande quantidade de crianças atendidas. As imagens fazem parte do acervo do Museu da Irmandade da Santa casa de Misericórdia de São Paulo”. In: BAPTISTA, Myrian Veras. **Abriço:** comunidade de acolhida e socioeducação. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006, p. 34.

**Imagem 7:** “Se não andam calados, em perfeito alinhamento, a fila pode ser refeita” (foto 6). In: ALTOÉ, Sônia. **Infâncias Perdidas:** o cotidiano nos internatos-prisão. Rio de Janeiro: Xenon ed., 1990, p. 266.

**Imagem 8:** “Alunas no refeitório do Instituto Profissional Orsina da Fonseca (Augusto Malta, 1917)”. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (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, p. 198.

**Imagem 9:** “Na história da institucionalização de meninas no Brasil, as práticas religiosas são muito valorizadas. Correio Braziliense, fevereiro/2002”. In: RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Ed. PUC/RJ; São Paulo: Loyola, 2004, p. 63.

**Imagem 10:** “Os garotos saem da escola sem permissão, fica de briga no recreio, desobedece... o chefe de disciplina, automaticamente, ele forma e deixa de castigo” (foto 11). In: ALTOÉ, Sônia. **Infâncias Perdidas:** o cotidiano nos internatos-prisão. Rio de Janeiro: Xenon ed., 1990, p. 267.

## COMPREENDENDO O QUE É UM ABRIGO...

A referência mais antiga que se tem acerca do termo *abrigo* é atribuída ao Imperador Ashoka (264 – 227 a.C.) que, ao se converter ao budismo, construiu inúmeros espaços – simbolicamente representados por uma árvore – para o amparo dos missionários e viajantes ao longo das estradas, designando o sentido da palavra *abrigo* a um local destinado a pessoas que necessitavam de um alojamento até a superação de uma condição desfavorável.

No contexto nacional, abrigo é uma medida protetiva entendida como política social de atendimento, realizada “através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (art. 86, Lei 8069/90) tendo em vista a garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, dispostos no artigo 227 da *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988):

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

E no artigo 4º. do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990):

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Em termos simples, a instituição denominada abrigo foi regulamentada na promulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (lei 8069/90) como a sétima medida protetiva disposta no artigo 101, capítulo II (medidas específicas de proteção), para preservar o desenvolvimento integral da criança e do adolescente:

Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

- I. encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
- II. orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III. matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV. inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- V. requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI. inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII. abrigo em entidade;**
- VIII. colocação em família substituta.

O abrigo assemelha-se a uma casa residencial, mas no lugar dos pais, os responsáveis pelos cuidados básicos são funcionários denominados como educadores(as) sociais, pais/mães sociais, cuidadores(as), pajens ou simplesmente, tios/tias. Quem responde legalmente pela guarda da criança/adolescente acolhido institucionalmente nesse período é o dirigente do abrigo (art. 92, § único, Lei 8069/90).

Nestes espaços vivem crianças e adolescentes com faixa etária entre 0 e 18 anos incompletos, de ambos os sexos (coeducação), com seus grupos de irmãos, que foram afastados de suas famílias em razão de alguma situação que os colocaram em risco. Em relação ao limite de acolhimentos,

[...] tem-se estipulado a capacidade de abrigamento entre 20 e 30 crianças e adolescentes. A Resolução 053/99 do CMDCA/SP estipula que os abrigos devem atender a grupos de, no máximo, 20 crianças e adolescentes. Já o CMDCA/RJ estipula que a quantidade máxima de vagas é de 25 (OLIVEIRA, 2004, p. 90).

A natureza institucional dos abrigos pode ser não-governamental (68,3%) ou pública (30%) – neste caso, segundo levantamento do IPEA/CONANDA, sendo 21,7% municipais e 8,3% estaduais<sup>9</sup>.

As situações denominadas como situações de risco são inumeráveis e passam desde a negligência com os cuidados básicos (alimentação, higiene/saúde, segurança) até casos de extrema violência (agressão física e sexual), como podem ser verificadas no artigo 98:

---

<sup>9</sup> SILVA, 2004, p. 74.

As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

- I. por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- II. por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
- III. em razão de sua conduta.

A autoridade competente citada no artigo 101, responsável pela inserção e permanência de uma criança ou adolescente em um abrigo é o juiz da Vara da Infância e Juventude (VIJ) da comarca em que a criança/adolescente reside ou foi localizada. Por meio da notificação de conselheiros tutelares, os juízes verificam se há razão de perigo iminente que interfira no desenvolvimento integral da criança e/ou do adolescente e determinam e acompanham o seu acolhimento institucional.

Os conselheiros tutelares, por sua vez, trabalham diretamente com a comunidade, recebendo denúncias de diferentes fontes: escolas (no caso de faltas excessivas, desnutrição, comportamento atípico, falta de higiene, hematomas), hospitais (no caso de agressões físicas/sexuais), vizinhos (maus-tratos, alcoolismo, drogadição, mendicância, exploração infantil etc.), disque-denúncia (181) entre outros, pois “é dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (art. 70, Lei 8069/90).

Após a verificação da veracidade destas denúncias, os conselheiros podem encaminhar diretamente a criança/adolescente ao abrigo (em casos extremos, eles têm esta autonomia, sendo obrigados a emitir relatório para a VIJ em até 48 horas) ou enviar um relatório para que os assistentes técnicos da VIJ (assistentes sociais e psicólogos) analisem a real necessidade do acolhimento institucional.

De forma clara e sucinta, o abrigo tem por finalidade

[...] zelar pela integridade física e emocional de crianças e adolescentes que, temporariamente, necessitam viver afastados da convivência com suas famílias, seja por uma situação de abandono social, seja por negligência de seus responsáveis que os coloque em risco social (SILVA, 2004, p. 17).

E, apesar de ter sido regulamentado há 20 anos, ainda hoje se faz necessário esclarecer que ele não é e nem foi pensado para punir crianças e adolescentes. Ao contrário do que a maioria insiste em afirmar erroneamente, seja discriminando ou penalizando crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, o abrigo é uma unidade de atendimento social que tem como objetivo garantir os seus

direitos fundamentais. Para tanto, é preciso reconhecê-los como sujeitos de direitos, o que

[...] não significa negar, omitir a relação de subordinação das crianças e adolescentes aos adultos e nem a responsabilidade destes no desenvolvimento e crescimento daqueles. Contudo, significa questionar, impedir, denunciar aquilo que nesta relação – pessoal ou institucional – tenha marca do autoritarismo discricionário, da violência, do sofrimento, de condições adversas ao bem-estar e à saúde física e mental, que comprometem o desenvolvimento do indivíduo e do cidadão em sua realização pessoal e participação social (TEIXEIRA, 1991 apud SAETA e SOUZA NETO in: SOUZA NETO e NASCIMENTO, 2006, p. 29).

Porém, nem sempre crianças e adolescentes foram vistas como sujeitos de direitos e a penalização verificada ainda nos dias atuais é fruto de uma triste história de abandono e institucionalização que acompanha o nosso país desde a época da colonização...

## **UM POUCO DE HISTÓRIA: A TRAJETÓRIA DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL**

De acordo com Maria Luiza Marcílio<sup>10</sup>,

[...] o ato de expor os filhos foi introduzido no Brasil pelos brancos europeus – o índio não abandonava os próprios filhos. [...] Os comportamentos, as atitudes, as instituições, as leis, as experiências, as políticas públicas de assistência e de proteção à infância abandonada não foram invenções nacionais. Tudo sempre esteve atrelado a modelos de fora, de Portugal inicialmente, que, por sua vez, adotou modelos aperfeiçoados de outras partes da Europa, sobretudo da Itália e da França (2006, p. 12-13).

Entre 1550 e 1553, os jesuítas, com seu papel missionário, criaram as *Casas de Muchachos* – espaços custeados pela Coroa portuguesa para o acolhimento dos curumins (crianças indígenas afastadas violentamente de suas tribos) e, posteriormente, de crianças consideradas órfãs *legítimas* (crianças órfãs trazidas de Portugal). A tônica dessas casas não era o cuidado e sim a transmissão e inculcação dos valores ditos *civilizatórios*.

---

<sup>10</sup> Fundadora do Centro de Estudos em Demografia Histórica da América Latina (CEDHAL).



Aos mamelucos – originários do processo de miscigenação da população – foi negado o acesso a essas casas, deixando claro o seu objetivo: a aculturação dos índios, sua conversão e posterior utilização na divulgação dos valores cristãos.

Segundo Jacques Revel (in: ARIÈS e DUBY, s/d apud ibid., p. 131), os jesuítas desenvolveram “uma pedagogia especial, de tipo autoritário e de comportamentos, [...] de imenso sucesso. [...] Que garantiu ‘boas maneiras’, a disciplina das almas e um código geral de ética e ensino fundamental”.

Além das *Casas de Muchachos*, durante o período em que permaneceram no Brasil, os jesuítas criaram as *Confrarias do Menino Jesus*, que eram colégios-seminários espalhados em Salvador, Porto Seguro, Vitória, São Vicente, São Paulo, Rio de Janeiro, Olinda, Recife, São Luís do Maranhão e Belém do Grão-Pará. Estes colégios serviam aos meninos índios, aos *órfãos legítimos* e, posteriormente, aos filhos luso-brasileiros das elites coloniais, tendo em vista a sua sustentação econômica.

Ainda de acordo com Marcílio,

[...] durante todo o tempo que estiveram no País e tiveram a hegemonia educacional da infância brasileira, [os jesuítas] nunca criaram uma única instituição destinada à educação da infância desvalida e desamparada. Nunca nenhum pequeno exposto pôde ser admitido nos colégios dos jesuítas (ibid., loc. cit.).

Nessa época, a assistência às crianças abandonadas, órfãs e pobres era de responsabilidade das Câmaras Municipais que, através de convênios autorizados pelo rei, delegava os seus cuidados à instituições caritativas, principalmente à Santa Casa de Misericórdia<sup>11</sup>.

Segundo Marcílio (ibid., p. 128-130), a miséria, a exploração e a marginalização das populações pobres e mestiças, bem como o modelo europeu de família (monogâmica, sacramentada e indissolúvel) e o culto da Igreja Católica à

---

<sup>11</sup> Criada em 1498 em Lisboa seguindo o modelo italiano, *A Irmandade de Nossa Senhora, Mãe de Deus, Virgem Maria da Misericórdia*, conhecida popularmente como *Santa Casa de Misericórdia* ou *Santa Casa* foi implantada na Capitania de São Vicente em 1543 e, posteriormente, em Pernambuco, Espírito Santo, Vitória, Olinda, Ilhéus, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Seguro, Sergipe, Paraíba, Itamaracá, Belém e Igarassu. De acordo com os historiadores, “a fundação de uma Misericórdia era simultânea com a fundação de uma cidade, ou a seguia de pouco” (FALEIROS in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 227-228).

virgindade da mulher (preservação da honra da moça de elite e de sua família) foram fatores determinantes para o abandono de muitas crianças ou o infanticídio<sup>12</sup>.

Assim, a criança não era alvo de preocupação por parte da sociedade, que se mostrava muito mais interessada na própria imagem e reputação do que com o destino incerto do fruto de seus *pecados*:

O número de crianças abandonadas nas ruas causou escândalo público. As mães deixavam os filhos à noite nas ruas sujas. Frequentemente eram devorados pelos cães e outros animais que rondavam pelas ruas [...]. Em outras ocasiões, morriam simplesmente de fome ou de exposição aos elementos. Algumas mães deixavam filhos nas naves das igrejas ou às portas dos conventos... Outras abandonavam as crianças na praia para que se afogassem com a maré enchente. O grande número de enjeitados era considerado pelas autoridades como indício de desleixo moral [...]. D. João V exortou o arcebispo e o vice-rei a fazerem algo para remediar essa mancha na reputação nacional (MARCÍLIO, 1993 apud FALEIROS in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 229).

Essa *mancha na reputação nacional* foi, em partes, resolvida com a criação da *Roda dos Expostos*, deliberada em 14 de fevereiro de 1726 e implantada no mesmo ano na Bahia, seguida pelo Rio de Janeiro (1738) e Recife (1789) na época colonial, sendo a sua principal justificativa “a de ser um meio eficaz para impedir o infanticídio e o aborto” (MARCÍLIO, 2006, p. 145), pois,

[...] a honra das moças brancas tinha que ser preservada a qualquer custo. O estigma de desonra ligado à mãe solteira era intimamente mais forte do que o estigma de ilegitimidade que o filho teria de suportar (RUSSELL-WOOD, 1981 apud SAETA e SOUZA NETO in: SOUZA NETO e NASCIMENTO, 2006, p. 20).

A afirmação supracitada acerca das mães serem mulheres livres brancas se dá em razão dos dados da época que apontam para o fato de não haver um número expressivo de crianças negras abandonadas:

O livro de batizados dos expostos da Roda da Santa Casa do Rio de Janeiro (1864-1880) revela que na sua grande maioria estes eram crianças brancas (até 1871) e crianças pardas a partir desta data (LIMA e VENÂNCIO, 1992 apud FALEIROS in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 225).

---

<sup>12</sup> “O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez, camuflado, sob a forma de um acidente...” (ARIÈS, s/d apud FALEIROS in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 226).

De acordo com Faleiros,

[...] a criança escrava, não era, pois, objeto de proteção por parte da sociedade. Sua sina estava traçada como propriedade individual do senhor seu dono, como patrimônio e mão de obra. Contava ela, no entanto, com uma sorte de família ampliada – a dos escravos, que lhe oferecia proteção, referências culturais e vínculos afetivos (ibid., p. 224).

A escravidão proporcionava uma forma de seguro à criança (negra), fosse ela legítima ou ilegítima. Em ambos os casos, tinha casa e comida em troca do seu potencial como futura fonte de renda e de prestígio para o proprietário (RUSSELL-WOOD, 1981 apud ibid., p. 225).

Após a Independência, foram implantadas *Rodas de Expostos* em São Paulo/SP (1824), Desterro/SC<sup>13</sup> (1828), São Luís/MA (1828), São João del-Rei/MG (1832), Mato Grosso (1833), Porto Alegre/RS (1837), Rio Grande/RS (1839), Campos/RJ (1844), Pelotas/RS (1849), Vitória/ES (1862), Cachoeira/BA (s/d), Olinda/PE (s/d) e Cuiabá/MT (s/d).

As Rodas receberam este nome por se tratarem de um instrumento mecânico de forma cilíndrica que girava em torno do próprio eixo, tendo uma de suas partes voltada para o exterior e outra para o interior do prédio da Santa Casa, como pode ser visto na ilustração a seguir:



Ilustração 1 – Roda dos Expostos<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Esta foi a única Roda não administrada pela *Santa Casa de Misericórdia*. Ela era de responsabilidade da *Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Passos* (MARCÍLIO, 2006, p. 157).

<sup>14</sup> In: BAPTISTA, Myrian Veras (coord.). **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação**. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006, p. 33.

A criança era colocada no compartimento que dava para a área externa do prédio da Santa Casa e, ao ser girada, já estava dentro da instituição, sem que aquele que a abandonara fosse identificado:

Esta roda ocupa o lugar de uma janela dando face para a rua e gira num eixo perpendicular. É dividida em quatro setores por compartimentos triangulares, um dos quais abre sempre para o lado de fora, convidando assim a que dela se aproxime toda mãe que tem tão pouco coração que é capaz de separar-se de seu filho recém-nascido. Para tanto tem apenas de depositar a criança na caixa e, por uma volta da roda, fazê-lo passar para dentro, seguindo, depois, seu caminho, sem ser vista (KIDDER, 1972 apud MARCÍLIO, 2006, p. 145).

Dentro da Santa Casa, a criança recebia o mesmo encaminhamento ditado pelos moldes da Roda de Expostos da Misericórdia de Lisboa:

Os expostos que se expõem na Roda, logo que ali chegam encontram amas-de-leite em número suficiente para os alimentar, amas governadas por uma Regente, que mora com elas, a qual, logo que entra uma criança naquela casa, examina e faz lembrança da hora em que ela é exposta, dá seu sexo, cor, sinais de fato, células ou bilhetes que a acompanha e destes dá conta ao Tesoureiro; este abre os assentos, com toda a miudeza, lhe põe o número, nome e a manda batizar na Igreja da Misericórdia (ZARUR, 1992 apud *ibid.*, p. 145-146).

Apesar do aparente *bom funcionamento* das Rodas, era alarmante o alto índice de mortalidade das crianças ali recolhidas:

Um dos graves problemas das Rodas foi a alta mortalidade dos expostos nelas recolhidos. Estatísticas coletadas por pesquisadores e diários de visitantes revelam números surpreendentes que levam ao questionamento do sistema Roda enquanto política de assistência. Ou seja, tratou-se de uma política perversa, no sentido de que seus resultados foram opostos aos objetivos propostos, pois os expostos recolhidos para que não morressem abandonados nas ruas acabavam aí morrendo (FALEIROS in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 231).

Em 1854, 588 crianças foram recebidas, somadas a 68 já no estabelecimento. Total 656. Mortas 435. Restantes 221. Em 1853 o número de expostos recebidos foi de 630 e mortos 515 (MOREIRA LEITE, 1992 apud *ibid.*, p. 232).

Segundo Marcílio,

[... as rodas] foram insuficientes para socorrer a infância abandonada – até mesmo a das cidades onde estavam instaladas. Todas funcionaram precariamente, com pouca verba e na maioria dos casos em prédios improvisados, acanhados, insalubres, sem móveis, berços, água encanada, esgoto, luz, ventilação (2006, p. 161).

A partir de sua entrada na Santa Casa, a criança era designada a uma ama-de-leite que a levava consigo e a criava até os três anos de idade, recebendo verba e enxoval da Santa Casa para isso.

Após os três anos de idade, caso a criança sobrevivesse, ela era novamente trazida para a Santa Casa e encaminhada para um espaço denominado como Casa dos Expostos, no qual recebia os cuidados e educação até aproximadamente os sete anos de idade<sup>15</sup>. A partir de então, a Casa dos Expostos buscava formas de colocá-la em casas de famílias ou outros meios para criá-la:

O futuro dessas crianças após 7 anos dependia, em grande parte, das famílias que as criavam; os meninos podiam ser encaminhados a aprendizes de algum ofício, caixeiros de lojas, seminários. As meninas realizavam tarefas domésticas em troca do sustento ou eram encaminhadas à Casa de Recolhimento, onde recebiam dotes para o casamento (FALEIROS in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 231).

Marcílio informa que as Casas de Recolhimento<sup>16</sup> tinham fins devocionais, caritativos e educacionais e foram criadas para resguardar a honra e a virtude da mulher pobre e desamparada. Apesar de ser uma prática bastante comum na Europa desde a Idade Média, a presença de mulheres leigas em conventos e mosteiros não era permitida no Brasil pela sua conveniência, pois “havia a necessidade de se povoar as terras e as mulheres brancas sempre foram em número insuficiente” para isso (2006, p. 165).

---

<sup>15</sup> Não há consenso entre os pesquisadores sobre o tempo de permanência das crianças enjeitadas na Casa da Roda e dos Expostos: “Segundo Russel-Wood, a responsabilidade da Santa Casa com o enjeitado ia até os 3 anos, porém o Alvará de 1775 refere-se à assistência prestada pela Misericórdia até 9 anos, situação que o Alvará modifica, reduzindo-a até os 7 anos” (FALEIROS in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 230).

<sup>16</sup> A administração dessas Casas, em sua maioria, foi confiada às *Irmãs de Caridade de São Vicente de Paula*, oriundas de Paris, que instituíram a disciplina, os horários rígidos, a educação formal e profissionalizante e as regras mínimas de higiene (MARCÍLIO, 2006, p. 177).

Nestas Casas, as meninas recebiam uma educação voltada para o casamento e para a manutenção da virtude. Os imperativos eram a disciplina e a ordem, regulados pelos sinos e regidos por horários:

As expostas levantar-se-ão às 5 horas da manhã e deitar-se-ão às 8 horas da noite, de 1º. de outubro até 30 de março, e às 6 horas da manhã e 8 da noite, de 1º. de abril a 30 de setembro. [...] Consagrarão 4 horas ao estudo e outras tantas ao trabalho manual, alternadas pelas refeições e recreios, gozando nestes não menos de 4 horas. [...] Aprenderão a lavar, engomar, cozinhar e se exercitarão em todos os trabalhos domésticos, próprios de uma boa mãe de família. As matérias ensinadas serão: doutrina cristã, leitura, caligrafia, aritmética, história sagrada, história do Brasil, gramática portuguesa, noções gerais de geografia, desenho e escrituração mercantil; também aprenderão trabalhos de agulha, bordados, flores, tapeçaria de lã, piano e canto, conforme a idade, aptidão e inclinação de cada uma (ibid., p. 172-173).

Apesar de constar no estatuto supracitado a formação cognitiva das meninas, a questão da *aptidão* determinava uma educação dualista entre as órfãs legítimas e as meninas desvalidas, pois,

[...] considerava-se que não era conveniente dar às meninas desvalidas uma educação cultivada, uma “cultura de espírito superior à sua posição social”, pois ela poderia despertar aspirações “que não poderão ser facilmente realizadas”. Era preciso inculcar nas meninas “hábitos de trabalho” e uma “verdadeira educação moral” (ibid., p. 175).

Assim,

[...] havia dois sistemas bem distintos de ensino: o das elites, que visava ao preparo das meninas para serem mulheres ilustradas, mães de família bem preparadas e com o domínio das boas maneiras adotadas pela burguesia; e o ensino popular, que procurava tornar as meninas “úteis a si e à sociedade”, boas donas-de-casa ou aias e criadas bem treinadas, além de serem dóceis e disciplinadas para o mundo do trabalho (ibid., p.177).

Essa dualidade educacional era bem aceita pela sociedade da época, pois com a extinção do sistema escravista no país, “esses estabelecimentos passaram a ser vistos como a salvação das famílias bem postas: tornaram-se o celeiro para se abastecerem de domésticas bem preparadas, a bom preço, ou mesmo gratuitamente” (ibid., loc. cit.).

Já os meninos expostos não tiveram a mesma *sorte* que as meninas. Por não haver preocupação relacionada à sua honra e virtude, poucas foram as instituições criadas para recebê-los após os três anos – idade em que eram devolvidos pelas amas-de-leite à Roda de Expostos:

Para a maioria dos meninos expostos nas Rodas – que sobreviveram ao genocídio dos primeiros anos de vida e cujos pais nunca mais cuidaram de sua existência, ou que nem sequer puderam permanecer com suas amas-de-leite – poucas eram as saídas que se apresentavam em suas vidas, além da rua, do desamparo ou da morte (ibid., p. 179).

Existiram alguns raros casos documentados de famílias que requereram o filho após o período do cuidado das amas-de-leite e outros em que a própria ama solicitou a guarda do menino por a ele ter se afeiçoado, mas tornou-se muito mais comum transformá-los sutilmente em pequenos escravos das próprias amas bem como dos senhores que as mantinham ou devolvê-los à Roda.

Assim como acontecia com as meninas, os meninos eram encaminhados à Casa dos Expostos, onde permaneciam até que fossem encontradas famílias interessadas em dar-lhes um lar em troca de trabalho.

Somente no final do século XVIII esta situação começou a ser repensada e surgiram projetos para o amparo destes meninos. Assim, nasceram os colégios internos, que receberam o nome de seminários, sem contudo, ter o caráter de noviciado.

O primeiro seminário voltado para meninos órfãos e desvalidos foi criado em Salvador, em 1799. A Casa Pia e Seminário de São Joaquim

[...] recolhia menores desamparados e, com a ajuda de um sacerdote, os instruía na doutrina cristã, fazendo-os aprender as primeiras letras com um professor pago. Terminada a aprendizagem fundamental, eram encaminhados para as casas dos mestres de ofício, como aprendizes (ibid., p. 181).

Seguindo este mesmo sistema, no Rio de Janeiro foram criados o Seminário de Santo Antonio do Rio de Janeiro (s/d) – com caráter de preparação do jovem para a carreira sacerdotal – e o Seminário de São Joaquim (1831). Em São Paulo, foi criado o Seminário de Santana<sup>17</sup> (1824).

---

<sup>17</sup> Que, posteriormente, transformou-se em *Instituto de Artífices* (1874).

Porém, em pouco tempo percebeu-se que os mestres de ofício, ao invés de ensinar, exploravam os meninos, transformando-os em pequenos escravos ou ainda, vendendo-os, tornando desconhecido o seu paradeiro:

Recolhe-se um órfão, e depois de saber ler e escrever, talvez um pouco mais de desenho, e nunca o conveniente aos ofícios mecânicos e à agricultura, é entregue a algum Mestre, e não se sabe mais dele... (ibid., p. 184).

Esse fato levou à implantação de oficinas dentro dos próprios seminários e à criação das Casas de Educandos Artífices (1855) em quase todas as províncias brasileiras. Além dos seminários e das Casas de Educandos Artífices, foram criadas as Companhias de Aprendizes Marinheiros e as Companhias de Aprendizes do Arsenal da Guerra, seguindo o modelo de Portugal com os chamados Colégios da Intendência<sup>18</sup>. Nestes espaços, os meninos aprendiam os ofícios de marceneiro, calafate, ferreiro, tanoeiro, cavouqueiro, pedreiro, tecelão; não recebiam remuneração pelo seu trabalho até os catorze anos, pois eram considerados aprendizes e as *Companhias* eram responsáveis por prover-lhes alimentação, abrigo e vestuário.

A partir de 1833, a inserção dos meninos nas Companhias passou a ser imperativo regulamentado por lei. Os juízes de órfãos deveriam encaminhá-los para estes espaços que, de formação, ficaram muito a desejar:

No estaleiro, os meninos faziam pequenas tarefas, lado a lado com escravos, índios e homens livres de origens as mais variadas. Sempre carente de mão-de-obra barata, o Arsenal da Marinha contava, em seu corpo de empregados, com presos comuns, portugueses degredados e escravos condenados às galés. As condições de vida desses desclassificados, entre os quais estavam incluídas as crianças expostas, eram as mais adversas. A chibata era aplicada com frequência e os operários eram considerados praticamente como militares a serviço do governo. A maioria deles recebia um diminuto salário, constituído por uma fardeta, duas camisas, dois calções, uma véstia e um chapéu ou barretina, distribuídos anualmente, além de alguns alqueires de farinha e alimentação diária. Essa alimentação pobre e insuficiente, somada às precárias condições de higiene, causava várias doenças nas crianças. [...] Os meninos do Arsenal tinham o péssimo hábito de “comer terra” [...], e mais: o menino entrava robusto, alegre, brincador, e bem nutrido começava a definhar, emagrecer, tornar-se triste, melancólico e a adquirir uma cor pálida, macilenta, terrosa, amarelada algumas vezes, com tosse de quando em quando (ibid., p. 185).

---

<sup>18</sup> Os Colégios da Intendência eram setores de aprendizagem localizados nos trens de guerra e nas instalações da Marinha.



Além das condições precárias de sobrevivência nas Companhias, a vida nestes espaços era marcada pela rigidez disciplinar, com excessivos castigos correcionais que eram aplicados pelo *pedagogo* (espécie de diretor administrativo que fiscalizava a boa apresentação dos meninos) com o objetivo de

[...] formar indivíduos submissos... Quanto aos instrumentos utilizados... são formas de coerção, esquemas de limitação aplicados e repetidos... horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos. O que se procura reconstituir nessa técnica de correção não é o sujeito de direito... é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens... (FOUCAULT, 1995 apud *ibid.*, p. 173).

Postas as soluções encontradas para a infância desvalida, pode-se afirmar que o período da Colônia ao Império (1500 – 1889)

[...] foi um período de desvalorização da criança, inclusive de sua existência e vida. [...] Os expostos, recolhidos e assistidos pelo sistema da Roda ao final de suas diferentes etapas, eram conduzidos (os poucos sobreviventes) ao trabalho precoce e explorado, pelo qual ressarciam seus “criadores” ou o Estado dos gastos feitos com sua criação (FALEIROS in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 235).

Com as inúmeras alterações sociopolíticas e econômicas sofridas pelo País da metade para o final do século XIX (abolição da escravatura, queda da Monarquia, separação da Igreja e do Estado, implementação da ordem econômica industrial capitalista, imigração, êxodo rural, inserção da mulher no mercado de trabalho, crescimento demográfico), “legiões de crianças maltrapilhas, desamparadas, tornaram-se uma constante nas grandes cidades. Surgia a *questão do menor*, que exigia políticas públicas renovadas” (MARCÍLIO, 2006, p. 193).

O caráter caritativo das obras assistenciais voltadas para a infância, bem como a sua prática assistencial foram duramente criticadas e, aos poucos, se transformando em filantrópico-científico<sup>19</sup>:

---

<sup>19</sup> “A filantropia buscou uma atuação baseada nos métodos científicos em contraposição à ação intuitiva da caridade, preocupando-se com a identificação e a classificação da clientela a ser atendida” (RIZZINI in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 256).

Sem dúvida alguma não se compreende hoje filantropia sem o prestimoso recurso da ciência, e longe se vai o tempo em que o altruísmo mal entendido se cifrava na distribuição desordenada de esmolas em moedas ou no encarceramento de criancinhas em asilos, nem sempre bem entretidas, não raro sem até a menor condição sanitária, e dos quais muitos se transformavam em verdadeiros matadouros de inocentes (MONCORVO FILHO, 1926, p. 92 apud *ibid.*, p. 206).

Essa nova postura atraía as elites que, dessa maneira, exerciam sua influência sobre o controle social, bem como garantiam mão-de-obra barateada (operariado) ou gratuita após a abolição da escravatura.

Nesse contexto, a Medicina e a Ciência Jurídica adentraram ferozmente no campo da assistência ao *menor*<sup>20</sup>, que se tornou caso de polícia para os juristas, enquanto a Medicina se ocupava das ideias higienistas<sup>21</sup>, defendendo a expulsão das grandes instituições para menores do centro das cidades e a sua organização interna:

Seguindo princípios higiênicos e disciplinares, médicos e juristas criaram um verdadeiro projeto de prisão-modelo para os menores carentes ou infratores, de acordo com os valores e as normas científicas propostos pelo filantropismo, segundo os quais os meios fundamentais de recuperação eram a educação, o trabalho e a disciplina (*ibid.*, p. 218).

Dentre as teorias da época, fizeram sucesso as ideias de César Lombroso (educação rígida para refrear a tendência natural ao crime); do Dr. Lacassagne (instituições educacionais garantiriam as influências benéficas do meio social) e de Augusto Comte (separação da infância problemática, desvalida, delinquente em grandes instituições totais<sup>22</sup>, de regeneração ou correção dos defeitos, antes de devolvê-la ao convívio da sociedade estabelecida), (*ibid.*, p. 194).

---

<sup>20</sup> “Terminologia de caráter discriminatório e estigmatizante, estabelecendo uma clara distinção entre criança e menor – cuja única irregularidade consistia em ser pobre” (PILOTTI in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 40).

<sup>21</sup> “Movimento de defesa da inspeção do corpo e do meio para preservar a higidez da raça e do indivíduo” (FALEIROS in: *ibid.*, p. 95).

“O meio reforça as taras” (MONCORVO FILHO, 1926, p. 191 apud *ibid.*, p. 60).

“A urbanização descontrolada e sem planejamento torna-se um lugar privilegiado de intervenção da chamada medicina social, saber voltado para o estudo dos elementos do meio natural e social prejudiciais à saúde, os quais fundamentaram práticas de reorganização do espaço urbano no sentido de uma maior vigilância e controle de sua população. A higiene pública aparece como um instrumento utilizado pelos governos nas tentativas de organização, controle e regularização da vida social” (RIZZINI in: *ibid.*, p. 245).

<sup>22</sup> Goffman (2008, p. 11) definiu instituição total como “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”. Já Foucault

Escolas Premonitórias ou Correccionais; Reformatórios; Casas de Correção; Institutos de Internamento; Patronatos ou Colônias Agrícolas, Orfanológicas, Correccionais ou Penais foram criados para o atendimento de

[...] menores desamparados ou menores carecedores de socorro público, abandonados, material ou moralmente; órfãos, crianças cujos progenitores foram privados do pátrio poder, ou cujos pais, pela sua situação de indigência, não possam cuidar da educação dos filhos (ibid., p. 219).

Assim, iniciou-se no Brasil a fundação compulsória de inúmeros estabelecimentos de internamento e segregação da sociedade para crianças e adolescentes carentes e sem-família:

Por que estabelecimentos totais de reclusão para a infância em situação de risco? Sendo as famílias dessas crianças consideradas incapacitadas, despreparadas (ou inexistentes) para bem criá-las, os estabelecimentos de internamento seriam ideais para tirar a criança dos perigos da rua, do botequim, da malandragem, da vadiagem, etc. Retirada da família e da sociedade, nas instituições totais a criança encontraria a educação, a formação, a disciplina e a vigilância que a preparariam para a vida em sociedade, para bem constituir sua família dentro do amor e do preparo para o trabalho. Pelo menos essas eram as expectativas utópicas dos teóricos filantropos. Com a maioridade, a criança sairia desse microcosmos estruturado e profilático e seria devolvida “apta” para viver em sociedade. A filantropia tinha por escopo preparar o homem higiênico (capaz de viver bem nas grandes cidades, em boa forma e com boa saúde), formar o bom trabalhador, estruturar o cidadão normatizado e disciplinado (ibid., p. 207).

De acordo com Rizzini, “nas primeiras iniciativas do Governo Republicano predomina ainda a pauta repressiva, para qual a orfandade e a pobreza justificam a apreensão do menor” (in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 247).

Nesse ínterim, não faltaram duras críticas ao sistema de assistência herdado do Império para a República. Dentre os grandes críticos da época estavam Ataulpho de Paiva, Moncorvo Filho, Franco Vaz e André Rebouças.

O jurista Ataulpho de Paiva criticava a falta de controle e a dispersão dos recursos do governo, defendendo a “intervenção direta e desassombrada do Estado, promovendo a centralização e uniformidade dos serviços em um órgão bem

---

(1987, p. 198) a definiu como “aparelho disciplinar exaustivo [... no qual] deve tomar a seu cargo todos os aspectos do indivíduo, seu treinamento físico, sua aptidão para o trabalho, seu comportamento cotidiano, sua atitude moral. [...] Sua ação sobre o indivíduo deve ser ininterrupta: disciplina incessante”.

definido” (s/d apud ibid., p. 256), caracterizando a então assistência pública como “caridade oficial [de] duração efêmera e de efeitos inteiramente nulos” (s/d apud ibid., p. 248).

O médico Moncorvo Filho insistia na “ideia da imperiosa e urgentíssima necessidade da organização da nossa assistência pública, cuja existência, até então, se resumia a movimentos dispersivos, levados a efeito sem uma orientação harmônica, sem uma diretriz” (s/d apud ibid., p. 255).

Franco Vaz propunha um novo modelo de assistência pública à infância – baseado em experiências estrangeiras – e elaborou um relatório sobre a situação da infância abandonada (1905), encomendado pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores, José Joaquim Seabra, no qual apontava dentre outros problemas:

- Organização puramente de caserna, vivendo os educandos na “mais absoluta promiscuidade, com refeitórios, alojamento, etc. em comum”;
- Insuficiência do ensino prático profissional, com poucas opções e restrito a poucos alunos;
- Condições insatisfatórias de higiene;
- Menores delinquentes vivendo com menores não-delinquentes;
- Inexistência do ensino agrícola, pois os parques de cultura não haviam sido criados (apud ibid., p. 252).

Diferentemente de outros autores da época, que analisaram as instituições, mas não abordaram a questão da disciplina e do poder exercidos no âmbito institucional, o engenheiro André Rebouças fez duras críticas aos pilares que sustentavam o seu atendimento: *ordem, autoridade, comando, rigor militar, obediência passiva, humilhante e depravadora doutrina da Religião*. Para ele, a *Moral Nova*, a *Moral Científica*, a *Moral Raciocinada* era a melhor orientação para o trabalho desenvolvido nestas instituições em detrimento da religião, considerada o “freio do povo, na exploração dos fracos, das crianças e das mulheres”. Rebouças defendia a instrução e a formação profissional como o lócus destas instituições, evitando assim a criação e manutenção de *viveiros de parasitas* (s/d apud ibid., p. 250).

Nesse contexto, o Estado do Rio de Janeiro, então capital federal, adotou para si o papel fiscalizador das associações de internamento e, com a Lei 947 de 29 de dezembro de 1902, legitimou a sua intervenção direta na vida privada dos pobres, sobrepondo-se à autoridade familiar: “O pai, tutor, parente ou pessoa em

cujo poder, guarda ou companhia esteja o menor, não poderá obstar a internação deste na colônia, ordenada pela autoridade competente”, (art. 8º. apud *ibid.*, p. 247).

Em termos de legislação, o problema do menor ainda era tratado no âmbito dos Códigos Criminais. O *Código Criminal do Império* (1830) havia determinado a maioria penal aos catorze anos incompletos, enquanto o *Código Criminal* de 1890 a reduziu para a idade de nove anos. Somente após a *Declaração dos Direitos da Criança* (Genebra, 1923), é que foi pensado e criado no Brasil, na então capital do país, Rio de Janeiro, o “Juízo Privativo dos Menores Abandonados e Delinquentes” ou “Juízo de Menores”<sup>23</sup>, para o qual foi nomeado como juiz o sr. Mello Mattos, responsável pela criação do primeiro *Código de Menores* (1927) que definiu a idade de dezoito anos como limite para a inimputabilidade.

Elaborado minuciosamente, contando com 231 artigos, o *Código de Menores* de 1927 procurou abranger todas as ações protetivas e assistenciais voltadas para a infância e juventude, ultrapassando as fronteiras do jurídico. De acordo com Rizzini, “o que o impulsionava era *resolver* o problema dos menores, prevendo todos os possíveis detalhes e exercendo firme controle sobre os menores, através de mecanismos de *tutela, guarda, vigilância, educação, preservação e reforma*” (in: *ibid.*, p. 130).

Para Marcílio,

[...] a aprovação do Código de Menores é [...] um marco na história da assistência à infância, na medida em que esta passa a ser um atributo do Estado, muito embora fosse ressaltada a inexistência de uma fronteira clara entre a assistência estatal, a filantrópica e a caritativa. [...] O discurso da assistência e da proteção [...] definiam um novo projeto jurídico e institucional, voltado para os menores – não punitivo, recuperador, disciplinar, tutelar e paternal – e articulado a uma tentativa de reorganização da assistência prestada tornando-a mais ampla, sistemática e organizada de forma mais científica. Gradualmente, o Estado ia assumindo a assistência à infância desvalida e criando um aparato governamental para atender a essa nova função e, também, controlá-la (2006, p. 222).

De fato, a partir do *Código de Menores* de 27, começou a organização do aparelhamento assistencial, com a criação e reforma de vários estabelecimentos de recolhimento de menores, bem como a “repressão à vadiagem, à mendicância e à frequência de menores nas zonas de baixo-meretrício” (GUSMÃO, 1944, p. 16 apud RIZZINI in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 135).

---

<sup>23</sup> MARCÍLIO (2006, p. 221) data a sua criação no ano de 1924, enquanto RIZZINI (1995, p. 258) data a sua criação em 1923.

Porém, com o governo Vargas (1930), a família também passa a ser o foco da ação assistencial e legal – através da legislação previdenciária, da organização de pensões e aposentadorias e da consolidação das leis trabalhistas – na intenção de combater a miséria e marginalização, entendidas como causa do problema do menor.

Nesse período, caracterizado pelo cunho assistencialista/paternalista, são criados diversos órgãos nacionais, com ênfase na assistência aos menores desvalidos: Conselho Nacional de Serviço Social (Decreto-Lei N. 525 de 1938); Departamento Nacional da Criança – DNCr (1940); Serviço de Assistência ao Menor – SAM (Decreto-Lei N. 3799 de 1941); Legião Brasileira de Assistência – LBA (Ato do Governo Federal N. 6013 de 1942), bem como dispositivos legais para contemplar as questões trabalhistas: CLT (Decreto N. 5542 de 1943) e o estabelecimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e Industrial (SENAC e SENAI).

Contudo, com a forte influência da eugenia<sup>24</sup> passam a crescer as causas psíquicas e físicas na explicação do desvio de comportamento do menor, em detrimento da causalidade moral, social e econômica:

No processo de identificação das causas da sua conduta e/ou estado de abandono, o menor recebia um diagnóstico (ou “apreciação”), que definia a sua condição de indivíduo física e psicologicamente normal ou anormal. [...] O diagnóstico [...] legitimava, cientificamente, uma prática de exclusão e discriminação (RIZZINI in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 135).

A prática de classificar os menores irá se sofisticar, a ponto de ser transformada em um verdadeiro escrutínio de sua vida, presente e passada, de sua família e de sua personalidade (Ibid., p. 122).

---

<sup>24</sup> “Estudo dos fatores favoráveis à melhoria da raça e daqueles que provocam a sua decadência” (RIZZINI in: *ibid.*, p. 263).

A eugenia “estabelece regras e princípios que determinam a formação de gerações sadias (...). Exige a eugenia que o homem ao escolher uma companheira e vice-versa não despreze a questão biológica do matrimônio, para evitar degenerações. Para isto indica uma apurada educação dos jovens, exigindo que os noivos estejam em boas condições sanitárias, livres de taras para que não se inferiorize a prole”. As medidas eugênicas “são divididas em dois grupos: positivas e negativas. As primeiras são de caráter estimulantes para a criação de bons elementos humanos à procriação. As segundas, de caráter profilático, determinam meios para o impedimento da procriação defeituosa. Para que as medidas eugênicas produzam efeito, é necessário uma vasta divulgação dos ideais da Eugenia por meio de campanhas bem orientadas com o objetivo de formar a consciência dos povos. Isto seria mais eficiente do que as leis proibitivas. Toda campanha teria, no seu conjunto, orientações científicas, educativas e sanitárias” (Excerto de documento produzido pelo *Colégio Nossa Senhora das Dores*, Uberaba/MG, pertencente ao período de 1920/40 apud ARANTES in: *ibid.*, p. 198).

Diante de “um menor abandonado, delinquente ou vítima de crime, mando depositá-lo em estabelecimento adequado, sujeitá-lo à exame médico-psicológico e pedagógico, e proceder a investigações sobre os seus precedentes, educação, modo de vida, situação social, moral e econômica da família, e tudo o que possa fazer-se conhecer a natureza, o caráter, a vida do menor e os meios em que ele tem vivido ou frequentou” (MELLO MATTOS em entrevista à Gazeta de Notícias apud *ibid.*, p. 264).

Assim, surge mais uma ciência no âmbito do universo do menor disposta a criminalizar a pobreza, transformando-a em uma patologia social: a psiquiatria...

Ao oferecerem à categoria jurídica de irregularidade um conteúdo médico e psicológico, os técnicos apenas aparentemente solucionavam o problema, possibilitando que se passasse de pena-castigo à pena-educação, pena-terapia, pena-ressocialização: não se pode punir o menor mas pode e deve-se suprir-lhes as carências, curar-lhes as doenças, corrigir-lhes os desvios. Falta-lhe saúde, bons modos, cultura, hábitos etc., já que porta – sua “natureza” – valores e condutas antissociais, agressividade, periculosidade. Sempre definido negativamente é sujo, anêmico, doente, ignorante [...] (ARANTES in: *ibid.*, p. 215).

Em termos de atendimento, a tônica deste período permaneceu sendo a internação de menores em estabelecimentos criados ou reformados para atendê-los. Contudo, em uma nova roupagem, mais sistemática e organizada, centralizadora das ações: o Serviço de Assistência ao Menor (SAM):

O SAM surgiu como uma tentativa de centralizar a assistência [...] e resolver os problemas enfrentados pelo Juízo de Menores na sua ação “jurídico-social” – como por exemplo – a falta de continuidade nos serviços prestados, quando o menor estudado e classificado pelo Juízo não encontrava local adequado para ser educado ou reeducado. [...] Com o SAM, a execução do atendimento foi parcialmente separada da instância jurídica, continuando, no entanto, subordinada ao Ministério da Justiça. [...] O SAM passou a ser responsável pela sistematização e orientação dos “serviços de assistência a menores desvalidos e transviados”, ficando os estabelecimentos federais (institutos e patronatos agrícolas) a ele subordinados (RIZZINI in: *ibid.*, p. 276).

Contudo, em pouco tempo, o que era considerado solução para o *problema do menor* transformou-se em um problema ainda maior... *Escola do Crime, Fábrica de Criminosos, Sucursal do Inferno, Fábrica de Monstros Morais, SAM – Sem Amor ao Menor* foram algumas das representações que o órgão recebeu ao longo de sua existência. Isto porque

[...] a rede de educandários articulados com o SAM [...] reuniu as experiências mais condenadas na assistência a crianças e adolescentes [...]. Os maus tratos impingidos aos menores era fato corriqueiro. [...] Os castigos corporais eram uma prática rotineira nas instituições, [...] a extrema violência da surra levava à morte do interno. [...] Ritual próprio de suplícios<sup>25</sup> para “corrigir” os rebeldes. [...] Os maus tratos não se restringiam ao ataque direto ao corpo, mas atingia outras formas, não menos punitivas, como a alimentação de péssima qualidade, a ociosidade, a superlotação, a falta de higiene e a precariedade dos estabelecimentos. A venda de menores a organizações criminosas e, no caso das meninas, a prostíbulos, efetuada por funcionários da “casa”. [...] As denúncias de violência sexual de funcionários e menores contra internas [...]. A situação das meninas era particularmente penosa pela dupla escravatura a que estavam submetidas: a prostituição e a exploração no trabalho doméstico. [...] A violência sexual atingia também os meninos, através da exploração dos “pederastas passivos”, levados às redondezas da Cinelândia, na Capital Federal, para a prática da prostituição masculina. (RIZZINI in: *ibid.*, p. 281-283).

Para endossar estas denúncias, em 1956, Paulo Nogueira Filho, ex-diretor do SAM, publicou o livro “Sangue, Corrupção e Vergonha”, no qual foram relatadas práticas institucionais de impunidade e corrupção em todos os níveis de sua estrutura – do gabinete do Ministério da Justiça aos estabelecimentos de atendimento.

A partir da mobilização pública, foi instaurada em 21/03/1961 uma Comissão de Sindicância com a proposta de extinção do órgão, sendo nomeada uma comissão para a elaboração de um anteprojeto de criação da FNBEM<sup>26</sup> – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor -, aprovado em 1/12/1964 e transformado na Lei N. 4513.

Outros órgãos criados neste período não tiveram a mesma importância e abrangência do SAM em relação ao atendimento voltado para os *menores*.

O Departamento Nacional da Criança (DNCr - Decreto-Lei N. 2024 de 17/02/1940) era um órgão federal subordinado ao Ministério da Educação e Saúde que tinha por objetivo *salvar a família, para proteger a criança*, mas não tinha recursos próprios, o que o levou a associar-se à Legião Brasileira de Assistência. Seu grande feito foi a criação dos postos de puericultura<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> “O suplício não corresponde a qualquer punição corporal: é uma produção diferenciada de sofrimentos, um ritual organizado para a marcação das vítimas e a manifestação do poder que pune: não é absolutamente a exasperação de uma justiça que, esquecendo seus princípios, perdesse todo o controle. Nos ‘excessos’ dos suplícios, se investe toda a economia do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 32).

<sup>26</sup> A partir da década de 70, a sigla passa a ser FUNABEM.

<sup>27</sup> “Ciência que trata da higiene física e social da criança” (GESTEIRA, 1957 apud RIZZINI in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 109).



Houve inúmeras tentativas, por parte do DNCr, de retirar o controle da assistência pública ao menor da Secretaria da Justiça e transferi-la para o Ministério da Educação e Saúde, mas estas jamais foram bem-sucedidas, pois,

[...] para os juristas, o “menor abandonado” era resultado do esfacelamento da família, e a solução estava no internamento e reforço das leis [...]. Na divisão de atribuições, o programa do DNCr estava voltado para a ação preventiva, visando evitar a ruptura na estabilidade familiar e a produção de “menores abandonados” (PEREIRA, 1992, p. 257 apud RIZZINI in: *ibid.*, p. 290).

Já a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada pelo Governo Federal em 1942, inicialmente tinha o objetivo de assistir às famílias dos convocados para a II Guerra Mundial. Porém, a partir de 1945 passou a dar prioridade assistencial à maternidade e à infância. Sua receita era própria, advinda de contribuições compulsórias dos trabalhadores sindicalizados<sup>28</sup>.

A LBA existiu até meados de 1995, sempre tendo à frente a *autoridade moral* da primeira dama dos então presidentes do Brasil. Ela sofreu inúmeras reestruturações, seguindo as tendências de cada período governamental (década de 60: “participação da comunidade nos problemas assistenciais relacionados à sua população”; década de 70: “princípio do não-paternalismo dentro de uma perspectiva desenvolvimentista”; década de 80: “geração de renda, por meio de programas de formação, reciclagem profissional e apoio financeiro às microunidades produtivas ou microempresas sociais”) e se encerrou como símbolo da administração corrupta do então presidente Fernando Collor de Mello, acusado de envolvimento em operações escusas com empresas privadas, através de órgãos da administração pública.

---

<sup>28</sup> A LBA era mantida pelos empregados e empregadores, incidindo um desconto de 0,5% dos salários e mais 0,5% como contribuição dos patrões (Decreto-Lei No. 4830 de 15/10/1942). Em fins de 1945, a contribuição dos empregados passou para a responsabilidade do Governo Federal (Lei No. 8252 de 29/11/1945), gerando problemas de caixa para a instituição, pois o recolhimento era feito com atraso, através dos Institutos de Aposentadoria e Pensões. Só a partir de 1963, o recolhimento passa a ser feito pela rede bancária nacional (Resolução No. 244/63 do DPNS). As contribuições do empresariado foram extintas com a Lei No. 5107 de 13/09/1966, que instituiu o Fundo de Garantia de Tempo de Serviço, ficando o Governo com a responsabilidade de manter a instituição. Isso resultou na dependência de dotação orçamentária, descrita pela sua presidente em 1967 como “absolutamente insuficiente para o nosso planejamento”. Assim, a primeira dama Yolanda Costa e Silva defendeu a criação de “uma fonte de recursos independente, que esteja sob sua guarda e controle”. Em 1969, a LBA foi transformada em fundação, passando a dispor de recursos próprios (RIZZINI, in: *ibid.*, p. 293-294).

Dentre os seus principais feitos estiveram a subvenção de obras sociais como lactários, educandários, hospitais, ambulatorios, postos de puericultura e creches, por meio de convênios estabelecidos para prestação de serviços, financiamento e capacitação técnica.

Com a extinção do SAM (Lei N. 4513 de 1/12/1964), surge a FNBEM como pretensa antítese de seu órgão antecessor. Em sua qualificação institucional, era considerada uma entidade autônoma na esfera administrativa e financeira, tendo legitimidade nacional e âmbito irrestrito.

Dentre as suas competências constavam a realização de estudos e pesquisas para o levantamento nacional do *problema do menor*, a promoção e articulação das atividades de instituições públicas e privadas; a formação, treinamento e aperfeiçoamento do quadro de recursos humanos; os pareceres pertinentes aos processos de concessão de auxílio e subvenção, bem como a fiscalização dos convênios e contratos com as instituições que se dedicavam ao *problema do menor* e a mobilização da opinião pública para a promoção da participação comunitária.

Diretamente subordinada à Presidência da República, a FNBEM tinha no seu Conselho Nacional o órgão mais importante de toda a sua estrutura. Seu presidente era designado pelo Presidente da República, em pessoa. Dela participavam outros cinco representantes do Executivo, indicados pelos Ministros da Justiça, Educação e Cultura, Trabalho, Agricultura e Saúde. Além disso, faziam parte do Conselho representantes da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FNAPAEs), do Conselho Federal de Assistentes Sociais (COFAS), da Legião Brasileira de Assistência (LBA), do Serviço Nacional do Comércio (SENAC), do Serviço Nacional da Indústria (SENAI), da União das Associações Familiares (UNAF), da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), da Federação das Bandeirantes do Brasil (FBB), da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Confederação dos Religiosos do Brasil (CRB), da Confederação Evangélica do Brasil (CEB) e da Confederação Israelita do Brasil (CIB), e mais três pessoas de notório saber, no campo da proteção à família e ao menor, escolhidas em lista de nove, e apresentadas ao Presidente da República para designação (VOGEL in: *ibid.*, p. 301).

Com um orçamento inicial de duzentos bilhões de cruzeiros antigos e a doação e transferência de todo o acervo patrimonial e as atribuições do SAM, cabia ao Conselho a definição da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, que, a princípio, deveria se opor às concepções, propostas e práticas do SAM, mas na realidade herdara não somente todos os seus bens como muitos dos seus métodos.

A questão do internamento foi combatida duramente, pois além de debilitar a família, onerava a Nação – como seria possível encarregar o Estado da internação maciça e indiscriminada de 1/3 da população infanto-juvenil do país<sup>29</sup>?

Com a premissa de *adotar meios tendentes a prevenir ou corrigir as causas de desajustamento* e inspirada na *Declaração dos Direitos da Criança* (ONU/1959), a Fundação considerava residir o *bem-estar do menor* no atendimento de uma série de *necessidades básicas*, a saber – “saúde, amor, compreensão, educação, recreação e segurança social” (FUNABEM, 1976, p. 7 apud VOGEL in: *ibid.*, p. 305), trazendo a família novamente para o centro das ações de suas estratégias políticas.

Contudo, o modelo familiar vislumbrado permanecia sendo o da família burguesa:

[...] a extensão desse modelo como proposta aos segmentos pauperizados da classe trabalhadora, sem alterar-lhe as condições concretas de existência, facilmente se transforma em instrumento de repressão e controle. [...] As famílias pobres passam a ser definidas – por comparação ao modelo de família burguesa, tomada como norma – como desagregada, desestruturada, incapaz ou ignorante (ARANTES in: *ibid.*, p. 214).

Com a revisão do *Código de Menores* (Lei N. 6697 de 10/10/1979)<sup>30</sup> e a consideração da *questão de segurança nacional* em plena ditadura militar, nasce a contradição entre discurso e prática, consolidando a ideia de que lugar de criança pobre é no internato e dando plena visibilidade ao *complexo tutelar, rede de proteção à criança* ou *aparato técnico-jurídico-policial*.

---

<sup>29</sup> “De acordo com o CENSO de 1970, em uma população global de 93.292100 habitantes, constavam-se 49.378.200 com idade entre 0 - 19 anos (52,93%). Dessa população infanto-juvenil 1/3 podia considerar-se em estado de marginalização” (BRASIL, Câmara dos Deputados, 1976, p. 29 apud VOGEL in: *ibid.*, p. 304).

<sup>30</sup> “O Código de Menores de 1979 adota expressamente a doutrina de situação irregular, no qual a define como a privação de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução, por omissão, ação ou irresponsabilidade dos pais ou responsáveis; por ser vítima de maus-tratos; por perigo moral, em razão de exploração ou encontrar-se em atividades contrárias aos bons costumes, por privação de representação legal, por desvio de conduta ou autoria de infração penal. Assim, as condições sociais ficam reduzidas à ação dos pais ou do próprio menor, fazendo-se da vítima um réu e tornando a questão ainda mais jurídica e assistencial, dando-se ao juiz o poder de decidir sobre o que seja melhor para o menor: assistência, proteção ou vigilância” (FALEIROS in: *ibid.*, p. 81).

Além disso, pelo seu caráter normativo, cuja incumbência básica era o repasse de recursos, a FUNABEM

[...] tinha que contar com organismos que se encarregassem da aplicação dos recursos, no nível local. Isto levou a Fundação a desencadear o processo de sensibilização dos governos estaduais, que deu origem às Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor – FEBEMs (VOGEL in: *ibid.*, p. 305).

Com a criação das FEBEMs, a institucionalização e o confinamento de crianças pobres tornou-se prática desmedida no país. Porém, além de servir como um grande depósito, as instituições tornaram-se também um excelente laboratório, no qual se produziu um vasto conhecimento que “não se destinava a solucionar a questão das desigualdades sociais, mas um aprendizado de como submeter esta população, ou experimentar modos de fazê-lo” (ARANTES in: *ibid.*, p. 215):

Máquinas de ver, estas instituições operavam em dois sentidos: um, de invisibilidade (lugar de isolamento, retirada do social), que não permitia de fora a visão do seu interior; e outro, de aumento de visibilidade, permitindo o exame minucioso dos indivíduos que acolhe (BOGARD, s/d apud *ibid.*, p. 216).

Nas FEBEMs,

a criança é tratada como objeto, com gestos bruscos, na pressa do atendimento “eficiente” [...]. Não há lugar para as necessidades individuais, muito menos para as suas demandas. [...] É muito mais uma atividade alienante, que vai dificultar a sua relação com o mundo. [...] Tudo isto, aliado à precoce disciplinarização do corpo e ao constrangimento diário. [...] A socialização destes indivíduos é prejudicada pelo fechamento institucional em relação ao mundo externo. [...] O interno aprende que não pode ter confiança no adulto. [...] Os castigos indiscriminados e arbitrários, a vivência de uma relação autoritária e infantilizadora, na qual sua palavra não merece qualquer crédito ou valor. Paralelo ao sistema institucional totalizante, onde não há lugar para perguntas e indagações, recai sobre o interno o estigma<sup>31</sup> de “menor”, de quem se espera, sobretudo, um comportamento desviante. [...] Constrangida e impossibilitada de demonstrar qualquer expressão de liberdade e autonomia, de descoberta do que é capaz e de seu limite, resta-lhe o ócio, o silêncio, o cumprimento da ordem e da sequência disciplinar (ALTOÉ, 1990, p. 265 - 266).

---

<sup>31</sup> De acordo com Goffman (2008, p. 7-13), estigma é a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena. Criado pelos gregos, o termo se referia a sinais corporais que serviam para evidenciar algo mau sobre o status moral de quem os apresentava; uma pessoa marcada deveria ser evitada. Atualmente, o termo é usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, não sendo necessária uma marca corporal. O estigma é um tipo de relação entre atributo e estereótipo que leva ao descrédito e, a partir dele, deixamos de considerar um indivíduo como criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída.

Com o imperativo de institucionalizar toda e qualquer situação considerada irregular, as políticas de assistência ao menor da época enfatizaram a prática *repressiva e assistencialista*, reproduzindo o modelo que privilegiava a institucionalização indiscriminada em detrimento da ação preventiva.

Para Pilotti,

[...] trata-se, em síntese, da continuação histórica de oferecer “pão, teto e abrigo” aos mais necessitados, descuidando as necessidades afetivas e de desenvolvimento das crianças submetidas a esta medida extrema (in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 41).

Em 1975 é instaurada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) destinada a investigar o problema do menor no Brasil e, apesar da repressão existente, ela tem um efeito simbólico de denúncia ao relatar que as instituições criadas sob a orientação da FUNABEM para a *reeducação de menores* são verdadeiras penitenciárias.

Em documento produzido pela Diretoria de Estudos e Normas Técnicas da própria FUNABEM, bem como em sua avaliação institucional, é reconhecido o fracasso da política assistencial da ditadura para a infância:

O sistema de internamento do menor e do esquema de segurança montado nas escolas dá a conotação de instituições fechadas. Indica que o Sistema de Atendimento privilegia de tal forma as relações menor/instituição que chega a esquecer as relações menor/sociedade [...], havendo um atropelo de competências, [...] que assume um caráter assistencialista, [...] sem condições de produzir um processo de reeducação.<sup>32</sup>

A criação da FUNABEM e das fundações estaduais de bem-estar do menor influenciou as expectativas quanto à emergência de uma política social de bem-estar do menor. Os relatórios estaduais nos asseguram quanto ao fracasso dessas expectativas, e também a importância de qualificá-lo. Como vimos, o sistema nacional de atendimento ao menor pouco, se tanto, alterou a estrutura de desigualdade que penaliza a criança e adolescentes de baixa renda e menos ainda elevou os patamares de cidadania desses segmentos.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Trechos extraídos de uma avaliação realizada em 1979 e transcrita no documento “FUNABEM anos 20”, 1984, p. 264-301 apud FALEIROS in: *ibid.*, p. 82.

<sup>33</sup> Relatório Final de Avaliação da FUNABEM, elaborado pelo Instituto João Pinheiro, 1987, p. 43 apud *ibid.*, p. 82.

De acordo com Faleiros,

[...] esta avaliação emergente no momento da chamada abertura política se inscreve no contexto de uma transição à democracia e de uma passagem do paradigma **corretivo**, que predominou nesse e em períodos anteriores, a um paradigma **educativo** e, mais que isso, de direitos para a criança e o adolescente (in: *ibid.*, p. 82-83, grifos do autor).

Com a então abertura política, iniciou-se no bojo nacional um processo lento e gradual de liberalização do controle do Estado sobre a sociedade<sup>34</sup>. Nesse contexto,

[...] as lutas e pressões sociais pelos direitos da criança são colocadas em evidência por inúmeras organizações, destacando-se o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor, entidades de direitos humanos e ONGs, que apresentam [...] quatro emendas populares [que] reafirmam o tema dos direitos da criança e do adolescente não só no Plenário, mas nas ruas, com a cata de assinaturas em sua defesa onde se destaca o papel da Igreja Católica, tanto na linha tradicional como a Mitra do Rio (emenda PE 007) como da CNBB (emenda PE 0011). A Comissão Nacional Criança e Constituinte consegue 1.200.000 assinaturas para sua emenda e, além disso, fez intenso lobby junto a parlamentares para que se crie a Frente Parlamentar suprapartidária pelos direitos da criança e do adolescente, multiplicando-se no país os fóruns DCA de Defesa da Criança e do Adolescente (*ibid.*, p. 84-85).

Contudo, as ações assistenciais voltadas para os *menores* ainda são de caráter paliativo e assistencialista. Nesse período são criados:

- FINSOCIAL (1982) – uma espécie de imposto debitado do faturamento das empresas para a ampliação dos recursos do Estado;
- Secretaria de Ação Comunitária – que desenvolve um programa de distribuição de leite à população carente;
- Programa de alimentação escolar, extremamente criticado pela sua descontinuidade;
- Casas-lares, nos moldes da organização internacional *Aldeias S.O.S.* e regulamentada a atividade de *mãe social* (Lei N. 7644 de 18/12/1987);

---

<sup>34</sup> Em 1977 é lançado (simbolicamente) um candidato da oposição à eleição indireta à Presidência da República; em 1978 o Congresso Nacional é fechado por 14 dias para a escolha indireta de senadores e a censura direta a alguns órgãos de imprensa é cessada; em 1979 é retirado do Presidente o poder de cassar deputados, suspender direitos políticos, fechar o Congresso e aposentar funcionários, bem como se encerra a pena de morte, o banimento e a prisão perpétua (fim do AI-5/68). A campanha pela anistia mobiliza a sociedade brasileira e a população juntamente com partidos da oposição saem às ruas pelas eleições diretas para Presidente.

- Programa Bom Menino – que propõe a inserção do menor assistido entre 12 e 18 anos no mercado de trabalho, com jornada máxima de 4 horas de trabalho e bolsa-auxílio de meio salário mínimo, sem geração de encargos previdenciários, vínculo empregatício ou FGTS para o empregador<sup>35</sup>;
- Programa RECRIANÇA – que estimula a recreação e a iniciação ao trabalho, por meio de oficinas profissionalizantes voltadas para o artesanato.

Além destes programas estatais, há uma forte tendência de desinternação dos menores das FEBEMs e FEEMs que, com o apoio da FUNABEM, da Igreja Católica, da UNICEF e da Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social passam a desenvolver, com o auxílio das ongs<sup>36</sup>, práticas de atendimento direto nas ruas e comunidades locais.

Faleiros destaca a importância destes projetos alternativos desenvolvidos pelas ongs, como espaço de articulação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR) – responsável pela realização de três encontros nacionais em Brasília (1986, 1989, 1993), contribuindo significativamente para levantar a questão da política para a infância como debate nacional, no qual crianças e adolescentes apareceram como sujeitos de direito, cidadãos:

Além de ter um papel ativo na Constituinte junto com o UNICEF, o MNMRR contribuiu para a mobilização da sociedade no sentido de aprovar e exigir a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, juntamente com intelectuais, juizes progressistas, promotores, Pastoral do Menor, parlamentares e CBIA<sup>37</sup>. Vários encontros são realizados, negociações e pressões para que a lei fosse aprovada em tempo recorde, ou seja, menos de dois anos após a promulgação da Constituição em 5 de outubro de 1988 (ibid., p. 88-89).

Assim, em 13 de julho de 1990, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* é promulgado, revogando o *Código de Menores* de 1979 e a lei de criação da FUNABEM, adotando a doutrina de proteção integral e trazendo detalhadamente os direitos da criança e do adolescente já em forma de diretrizes gerais para a criação de uma política nessa área.

<sup>35</sup> Obrigando a sua adesão no caso de possuir mais de 5 funcionários. Nestes casos, a empresa deveria ter seu quadro de recursos humanos constituído com 5% de seu pessoal neste regime de contrato.

<sup>36</sup> De acordo com Fernandes (1994, p. 70 apud FALEIROS in: ibid., p. 89), em meados dos anos 80 existiam aproximadamente 1010 ongs que atuavam pela infância no Brasil.

<sup>37</sup> *Fundação Centro Brasileiro para a Infância* foi a nova denominação dada à FUNABEM após a sua reforma administrativa (Lei N. 8029 de 12/04/1990).

Com o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, há uma mudança de paradigmas com a desconstrução de pensamentos e práticas vigentes por longa data e a proposição da ideia de responsabilidade compartilhada à sociedade.

A partir de sua promulgação, a criança e o adolescente passam a ser entendidos como sujeitos de direito, em detrimento da posição de objetos de proteção preconizada pela situação irregular do *Código de Menores*; é proibida a suspensão ou destituição do poder familiar por motivo de pobreza, tornando menos arbitrária a intervenção da autoridade judiciária no âmbito familiar; também se torna proibida a detenção de adolescentes, senão em flagrante de ato infracional, por representante legal, controlando assim o abuso de autoridade; é determinado o direito à defesa com assistência judiciária gratuita, audiência da autoridade e presença dos responsáveis, anteriormente restrita à pessoa do *Curador de Menores* (Promotor Público); a internação torna-se medida aplicável somente em casos de ato infracional grave realizado por adolescentes, com prazo determinado, contrariando a prática anterior, na qual crianças e adolescentes considerados em situação irregular eram internados por longos períodos; são limitados os poderes das autoridades judiciárias, policiais e administrativas e é criado mecanismos de participação popular (Conselho de Direito, Conselho Tutelar) em nível federal, estadual e municipal.

Assim, a doutrina de proteção integral evidencia a falência do modelo correccional-repressivo e

[...] reconhece a criança e o adolescente como cidadãos; garante a efetivação dos direitos da criança e do adolescente; estabelece uma articulação do Estado com a sociedade na operacionalização da política para a infância com a criação dos Conselhos de Direitos, Conselhos Tutelares e dos Fundos geridos por esses conselhos; descentraliza a política através da criação desses conselhos em nível estadual e municipal, estabelecendo que em cada município haverá no mínimo, um conselho tutelar, composto de cinco membros, escolhidos pela comunidade local, de acordo com a lei municipal; garante à criança a mais absoluta prioridade no acesso às políticas sociais; estabelece medidas de prevenção, uma política especial de atendimento e um acesso digno à justiça (FALEIROS in: *ibid.*, p. 89-90).

Contudo, “ao reordenamento jurídico (do Código ao Estatuto) impõe-se o reordenamento institucional e a mudança de práticas de atendimento – o que tem encontrado dificuldades e resistências de várias ordens” (ARANTES in: *ibid.*, p. 218), como veremos a seguir.



## RELATO DE CAMPO

Com o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei 8069/90), as instituições que antes desenvolviam a prática de internação de crianças e adolescentes foram obrigadas a abrir os seus portões e rever a sua forma de atendimento.

A partir de então, passaram a ser denominados abrigos e foram definidos como

[...] uma medida de proteção integral e especial, provisória e excepcional, para crianças [e adolescentes] em situação de risco social e pessoal. A entrada da criança [e do adolescente] no abrigo implica a abertura de um processo judicial, o afastamento (provisório ou não) da convivência familiar e a passagem da guarda provisória dela [e dele] para o dirigente do abrigo (GULASSA in: BAPTISTA, 2006, p. 55).

Dentre as determinações legais que orientam e normatizam o atendimento realizado nestes espaços institucionais, destaca-se o artigo 92, que dispõe:

As entidades que desenvolvem programa de abrigo deverão adotar os seguintes princípios:

- I. preservação dos vínculos familiares;
- II. integração em família substitua, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem;
- III. atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV. desenvolvimento de atividades em regime de coeducação;
- V. não-desmembramento do grupo de irmãos;
- VI. evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
- VII. participação na vida da comunidade local;
- VIII. preparação gradativa para o desligamento;
- IX. participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

Baseada nos princípios supracitados, serão apresentadas anotações de campo como forma de demonstrar que apesar das mudanças ocorridas em termos legais, muitas são as dificuldades enfrentadas para o cumprimento da Lei no processo de reestruturação institucional que culminou, em grande parte, na “troca simbólica de nome da instituição, permanecendo inalterados sua estrutura e funcionamento” (PILOTTI in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 18).

As observações aqui relatadas fazem parte da minha trajetória como pesquisadora em três espaços distintos:

- Campo A – um abrigo na Região Metropolitana de São Paulo, mantido por uma organização sindical, com capacidade para 120 crianças e adolescentes, distribuídos em seis casas-lares com capacidade de acolhimento institucional para 20 crianças e adolescentes em cada, no qual trabalhei como educadora e pesquisadora no período de agosto de 2004 a fevereiro de 2006;
- Campo B – na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), por meio da capacitação dos técnicos de abrigo oriundos de cinco instituições distintas, de cunho religioso ou filantrópico, no qual desenvolvi o trabalho de monitoria no período de agosto a dezembro de 2005;
- Campo C – um abrigo na cidade de São Paulo, de orientação católica, com capacidade para 20 crianças e adolescentes que tinha passado pelo seu reordenamento institucional recentemente, deixando de ser um grande internato para 200 crianças e adolescentes do sexo masculino, no qual trabalhei como coordenadora pedagógica e pesquisadora no período de junho a dezembro de 2007.

## **CARACTERIZAÇÃO DOS CAMPOS DE PESQUISA**

### Abrigo A

Criado em agosto de 1997, na zona norte de São Paulo, como associação civil sem fins lucrativos e mantido com o auxílio financeiro e parceria de sindicatos, empresas e pessoas físicas, este abrigo foi transferido para um município vizinho a São Paulo em maio de 2004.

Sua estrutura física disposta em um terreno de 97 mil metros quadrados possibilita o acolhimento institucional de até 120 crianças e adolescentes, distribuídas em seis casas-lares, além de uma ampla área de lazer e recreação com piscina semi-olímpica, quadra poliesportiva e um complexo administrativo.

As casas são térreas e possuem quatro quartos com capacidade para cinco crianças/ adolescentes em cada um, dois banheiros grandes (um feminino e um masculino), uma lavanderia, uma cozinha com despensa, um lavabo para funcionários, uma sala para as refeições, duas salas de TV e varanda.

O complexo administrativo é um grande prédio de três andares que contempla uma recepção; um auditório com capacidade para 100 pessoas; uma sala de estar, utilizada para as visitas familiares; uma sala para a diretoria administrativa; uma sala para a área do Serviço Social; uma sala para a área da Psicologia; um consultório odontológico completamente equipado; uma biblioteca; uma sala para cursos e reuniões; uma sala para o desenvolvimento de atividades de Arte-educação; uma brinquedoteca; uma sala de vídeo; uma sala para o desenvolvimento de atividades fisioterapêuticas; uma sala de informática devidamente equipada; uma sala para a área da Pedagogia e para o Núcleo de Pesquisa da USP; quatro banheiros femininos e quatro banheiros masculinos; duas despensas; um almoxarifado; uma copa e um espaço destinado para futuras instalações de uma lavanderia industrial.

Durante o período de minha pesquisa, duas casas estavam em funcionamento com um total de 35 crianças e adolescentes entre 01 a 18 anos de idade, distribuídos em 17 famílias. Em relação à coeducação, o grupo era bem equilibrado e compunha-se de 18 meninos e 17 meninas<sup>38</sup>.

O público vindo de São Paulo estava na instituição há mais de dois anos e acompanhou a mudança física da instituição. Já o público vindo dos outros municípios (Mairiporã, Caieiras, Guarulhos e Franco da Rocha) era relativamente posterior à mudança de endereço da instituição.

O corpo de profissionais da instituição era dividido em duas equipes: a operacional e a técnica. A equipe operacional era composta por três porteiros, duas cozinheiras, duas auxiliares de limpeza, onze cuidadoras (mães sociais, babás e pajens), três motoristas, três auxiliares de manutenção, uma recepcionista/telefonista e uma auxiliar administrativa. A equipe técnica era composta por uma diretora administrativa, dois psicólogos, duas assistentes sociais, um arte-educador e uma educadora. Havia ainda uma fisioterapeuta e dois dentistas voluntários. Do projeto de pesquisa, participavam dois pesquisadores de psicologia, duas pesquisadoras de serviço social e uma pesquisadora de pedagogia.

Com relação à formação e vínculo empregatício, a equipe operacional trabalhava em regime de CLT cumprindo 44 horas semanais, com exceção das cuidadoras que trabalhavam em plantões de 12 horas de trabalho por 36 horas de descanso. A formação escolar deste quadro não ultrapassava o Ensino Médio.

---

<sup>38</sup> Dados referentes ao mês de fevereiro de 2006.

Já a equipe técnica era composta por profissionais formados em nível Superior, que trabalhavam como autônomos (CCM) em regime de 40 horas semanais.

### Campo B

Realizados mensalmente (26/08, 28/09, 26/10, 23/11 e 14/12 de 2005), os *Encontros de Equipes Técnicas de Atendimento Social: Reflexões sobre a Pedagogia Social*, foram planejados pela equipe do projeto de pesquisa a partir do aprofundamento teórico acerca do método sistêmico e das observações realizadas no campo de pesquisa, que apontaram para a necessidade de capacitação do setor técnico da instituição.

Desenvolvidos no espaço da *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, os encontros contaram com a participação de cinco instituições diferentes (três de ordem religiosa e duas de fundo político-partidário), localizadas nos municípios de São Paulo, Carapicuíba e Mairiporã. Juntamente com 6 integrantes do projeto de pesquisa, contabilizou-se ao todo 40 profissionais entre dirigentes, coordenadores, assistentes sociais, psicólogos e educadores responsáveis pelo estudo, orientação e elaboração dos relatórios familiares encaminhados para o judiciário – determinantes para o destino das mesmas.

Além das atividades de formação, realizadas em um primeiro período, havia a atividade de visita monitorada aos abrigos participantes com o intuito de verificar a aplicabilidade dos pressupostos teóricos e metodológicos trabalhados no curso à realidade específica de cada instituição.

Este espaço de formação, troca de experiências e relato/estudo de casos, possibilitou não somente a capacitação técnica do corpo profissional como também proporcionou uma oportunidade ímpar na leitura crítica sobre posturas profissionais e a questão da formação e perfil do profissional que lida com o público em situação de acolhimento institucional.

### Abrigo C

Criada por um padre em 1950 e administrada por uma congregação católica, esta instituição funcionou como orfanato e colégio interno de crianças e adolescentes do sexo masculino, chegando a atender 350 meninos durante um período de sua história.

A partir do reordenamento institucional preconizado pelo ECA, a instituição desmembrou-se em inúmeras formas de atendimento social, a saber: núcleo socioeducativo, creches (2), asilo e abrigo – este último inaugurado em agosto<sup>39</sup> de 2007.

Funcionando em espaço alugado, enquanto a casa adquirida para o abrigo encontrava-se em reforma, a residência disponibilizava os seguintes espaços para o atendimento institucional: 04 dormitórios; 04 banheiros; 01 cozinha; 01 despensa; 01 sala de refeições; 01 sala de estar; 01 almoxarifado; 01 sala de coordenação; 01 lavanderia; 01 quintal e 01 terraço.

Durante o período de minha pesquisa o abrigo totalizou o seu limite de atendimento, acolhendo 20 crianças e adolescentes entre 04 a 17 anos de idade, distribuídos em 9 famílias. Em relação à coeducação, o grupo demonstrava um desequilíbrio, com a predominância de meninos (14 acolhidos) em relação às meninas (6). O tempo de acolhimento variava entre 03 meses e 07 anos.

O corpo profissional do abrigo era pequeno e se constituía de uma auxiliar de limpeza; uma cozinheira; um motorista; quatro educadoras (uma por turno de 12x36); uma coordenadora pedagógica e dois coordenadores gerais (um representante religioso e uma assistente social). Todos trabalhavam em regime de CLT. A formação escolar da equipe ia somente até o Ensino Médio, com exceção dos coordenadores, todos com Ensino Superior. As educadoras trabalhavam em sistema de rodízio, enquanto a cozinheira, a auxiliar de limpeza, o motorista e a coordenadora pedagógica trabalhavam 44 horas semanais. Já os coordenadores gerais, que não trabalhavam diretamente no espaço do abrigo, trabalhavam 30 horas semanais.

Faz-se necessário ressaltar que, com a minha inserção no programa de pós-graduação da FEUSP, optei por sair do espaço institucional dos abrigos durante o período do mestrado para garantir um “distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de análise” (FREIRE, 1996, p.44).

---

<sup>39</sup> Meu trabalho na instituição iniciou-se em junho, apesar da *inauguração* do abrigo ter ocorrido somente em agosto. Durante os dois meses precedentes à sua abertura, estudei os prontuários das crianças e adolescentes que faziam parte do público atendido (eles aguardavam a mudança para o abrigo nas antigas instalações do colégio interno, ou seja, já se encontravam acolhidos institucionalmente) e a documentação institucional; participei da seleção e posterior capacitação dos educadores; supervisionei as últimas adequações do espaço físico do abrigo.

A partir dos incisos dispostos no artigo 92 do ECA, foram escolhidos alguns relatos registrados nos diários de campo como forma de demonstrar quão distante ainda hoje está a prática institucional do ideário de desenvolvimento integral destas crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente. Essa contraposição entre realidade e teoria não se justifica pelo seu sentido de denúncia, mas pela necessidade de mudanças nestes espaços institucionais.

## A LEI x A PRÁTICA

### INCISO I: PRESERVAÇÃO DOS VÍNCULOS FAMILIARES

A preservação dos vínculos familiares jamais foi tida como objeto de trabalho dos abrigos observados. Primeiramente, pela culpabilização das famílias no *fracasso de cuidar de seus filhos* ou *de arcar com as responsabilidades*.

No primeiro abrigo (campo A), havia duas assistentes sociais e cada qual trazia consigo uma leitura diferente das famílias. Enquanto a primeira penalizava-as, tratando-as como incapazes e coitadinhas, à segunda não faltavam termos pejorativos e discriminatórios em relação aos pais das crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente.

Estas leituras não ficavam na esfera da sala da equipe técnica e, costumeiramente, observava-se a revolta das crianças e adolescentes em reproduzi-las em suas falas:

*Coitada da minha mãe, tia! Cê acha que ela tem como pegar nós de volta? Ela trabalha todos os dia, vive reclamando de dor nas costa, nas perna e vive lá, de favor, num quartinho. [...] Imagina se voltar eu, a D., a D. e a D. [eram em quatro irmãs, todas com os nomes iniciados com a letra D]? Como vai sê? Num dá não... É melhor nós fica aqui, tia. Aí quando eu fazer 18 ano, eu vou pra lá, pra ajudar ela e as menina fica aqui, até fazer 18 também. Mais eu num vô sê faxineira não. Vou sair daqui com um emprego bom, cê vai ver. A tia N. [administradora do abrigo] já me prometeu. Num quero ser faxineira não (D., 17 anos, dez/2004).*

*Ah tia, cê tá ligada né?! Meu pai caiu de tiro, na minha frente. E a minha mãe [...]. Ah, aquela lá num quer saber de nada, não. Prefere deixar nós aqui [era um grupo de cinco irmãos] e viver com o outro macho dela. A tia A. [assistente social] vive dizendo que ela é uma vagabunda. Ela tem razão, mais eu morro de raiva quando ela fala isso pros outro. Eu falar, tudo bem, é minha mãe, mas eu quero mata ela quando ela fala isso na frente de todo mundo. Depois eu bato [quando alguém xinga a mãe dele], aí todo mundo cai de pau em cima de mim (C.H., 15 anos, mar/2005).*

No segundo abrigo (campo C), a situação não era diferente. A assistente social transmitia a sua leitura acerca das famílias para as crianças e adolescentes, que posteriormente a reproduziam em seu discurso:

*Sabe tia, minha mãe é uma sem-vergonha. Deixou a gente com meu pai e foi embora pro nordeste com outro homem. Aí ele se entregou pra bebida e nós veio parar aqui... Mas a gente vivia bem, não fosse aquela vizinha. Eu tenho certeza que foi ela que chamou o conselho tutelar pra nós. Agora, sem nós, coitado do pai, agora que ele vai beber mesmo (V., 16 anos, out/2007).*

*Sem condição tia, sem condição. Minha avó não tem como pegar a gente de volta não... O O. [irmão mais novo, 11 anos] come demais e ainda tem os outro quatro, que cê tá ligada, né?! [risada] Também como pra caramba. Como é que ela vai fazer pra criar nós cinco? Sem condição, sem condição... (L., 16 anos, ago/2007).*

Essa dificuldade em enxergar as famílias, sem classificá-las como incapazes ou negligentes, também foi observada durante a capacitação dos técnicos (campo B), principalmente durante as atividades de sensibilização para a realização do sociodrama<sup>40</sup> e do genosociograma<sup>41</sup>:

*É preciso se despir do preconceito de família que temos. Nós partimos da imagem pessoal de família, aquela bonitinha, burguesa, estilo Rede Globo, com papai, mamãe, filhinho, filhinha, numa casa bacana. Mas a realidade não é essa não. Não tem pai, a mãe trabalha fora o dia inteiro, os irmãos se cuidam, mas quem tá de fora olha e diz: que absurdo, um monte de criança jogada no mundo. Cadê a mãe dessas crianças? Cadê o pai? (E., assistente social, set/2005).*

*Mas também têm aquelas mães que não fazem nada, ficam o dia inteiro batendo perna na rua, têm filho igual coelho [“não têm tv em casa” – comentário complementar de outro técnico – risadas] e nunca têm dinheiro pra nada. Não têm o que dar de comer para os filhos, mas têm para comprar o cigarrinho e sair na noite [“e fazer a unha” – comentário complementar de outro técnico], é, e fazer a unha (A., assistente social, set/2005).*

---

<sup>40</sup> Instrumento que focaliza a análise das relações sociais por meio do sentir/ pensar/ agir; utilizando-se do conceito de afeto de Spinoza – alegria, afeto, desejo. In: Anotações do 2º. Encontro de Capacitação para Técnicos de Abrigo (28/09/2005).

<sup>41</sup> Instrumento de análise com o foco na qualidade das relações estabelecidas pelo indivíduo em sua história pessoal. In: Anotações do 2º. Encontro de Capacitação para Técnicos de Abrigo (28/09/2005).

Observa-se nestes discursos a insistência em pensar as famílias populares a partir do modelo de família burguesa. O que é visto como *desestruturação*,

[...] é, na maioria das vezes, a própria condição de existência das famílias pobres no Brasil. [...] Não é através da psicopatologização das famílias que se adquirirá uma compreensão de sua problemática, bem como nos parece incorreto no caso brasileiro, falar das famílias no singular. Ao nível empírico, pelo menos, encontramos diversas formas de estruturação familiar, correspondendo a diferentes situações sócio-econômico-culturais (ARANTES, in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 216-217).

Faz-se importante ressaltar uma espécie de homogeneidade na caracterização da família – sempre de forma negativa – no discurso dos técnicos, a fim de justificar o acolhimento institucional das crianças e adolescentes oriundos destes espaços:

O abrigo muitas vezes se coloca em posição superior à família, reforçando nela esse sentimento de incapacidade. A família pobre acaba sendo considerada incompetente para criar seus filhos. Ela também acredita nisso, sem perceber que são determinantes as oportunidades dadas pela estrutura político-social. Assim, a família delega ao abrigo sua função parental, por achá-lo mais competente (GULASSA in: BAPTISTA, 2006, p. 55).

De acordo com Foucault, a análise deste discurso desvela

[...] separações que, de saída, são arbitrárias, ou que, ao menos, se organizam em torno de contingências históricas; que não são apenas modificáveis, mas estão em perpétuo deslocamento; que são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem; enfim, que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência (2009, p. 13-14).

Nesse sentido, o discurso negativista das famílias

[...] tende a difundir-se; e é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos [...] definem sua pertença recíproca. [...] E] realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo [...] dos indivíduos que falam (Ibid., p. 42-43).

Paralelamente a essa construção da imagem negativa das famílias – o que reforçava a revolta das crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente, que entendiam o abrigo como um castigo por “culpa” dos pais e não como um



instrumento de garantia dos direitos fundamentais para o seu desenvolvimento –, o investimento no trabalho de manutenção dos vínculos se dava unicamente através de visitas familiares periódicas. Raros eram os casos de encaminhamento destas famílias para algum tipo de trabalho terapêutico, no caso do abrigo A, enquanto no abrigo C essa ação era inexistente.

No abrigo A, as visitas eram semanais, mas deviam ser agendadas previamente com a assistente social, de acordo com a programação do abrigo e não com as possibilidades da família. Inúmeras foram as vezes que famílias apareceram na instituição, mas tiveram a sua entrada vetada por não terem sido acordadas anteriormente com a assistente social.

Neste abrigo, o projeto de pesquisa conseguiu intervir, adequando as datas e horários de visita à realidade das famílias, bem como criando um espaço exclusivo para estes encontros (sala de visitação), antes realizados no saguão do prédio, expostos aos olhares e interferências de toda ordem (funcionários da limpeza, crianças, técnicos, educadores, visitantes, fornecedores, estagiários etc.).

No caso do abrigo C, as visitas eram mensais e ocorriam em um domingo, no qual se comemoravam todos os aniversários do mês. Elas tinham horário de início (14h) e término (17h) e eram iniciadas com uma oração da ordem da mantenedora do abrigo. Em seguida era feito um círculo com cadeiras, no qual todas as famílias (responsável e crianças/adolescentes) se sentavam e ouviam as cobranças da assistente social e do coordenador religioso, chamadas de *momento de formação e reflexão*. Esses momentos expunham as limitações e dificuldades particulares de cada família para o coletivo, sem que o objetivo fosse outro senão envergonhá-las na frente dos(as) filhos(as).

Após o *momento de (de)formação*, os comes e bebes eram distribuídos e a criança/adolescente tinha aproximadamente uma hora e meia para estar com sua família, o que nem sempre acontecia, pois todos permaneciam em um ambiente pequeno, e a tendência, observada ao longo dos meses que lá estive, era das crianças e adolescentes se juntarem para brincar e os responsáveis, ao poucos, irem embora, acanhados pela exposição sofrida. Dificilmente a criança/adolescente ficava junto de seus responsáveis nesse período:

*Não sei o que venho fazer aqui. Toda vez é a mesma coisa. Tomo três conduções pra chegar, junto dinheiro para comprar umas coisinhas que eles gostam, mas aí chego aqui e nem beijo eu recebo. Só malcriação... É bronca atrás de bronca, parece até que somos criança, e lá tão eles, brincando (mãe de I., 17 anos e C., 15 anos, nov/2007).*

Outro dado interessante no trabalho de preservação do vínculo é a inexistência de um trabalho com a família chamada periférica ou extensiva. Foca-se toda a expectativa de desacolhimento na família nuclear (mãe/pai da criança/adolescente) e esquece-se da existência de avôs/avós, tios/tias, irmãos/irmãs, primos/primas, padrinhos/madrinhas, enfim, parentes próximos que se importam com a situação, mas pouco sabem acerca das possibilidades de intervir no processo de acolhimento/desacolhimento institucional das crianças/adolescentes.

Para Sarti, “a primeira característica a ressaltar sobre as famílias pobres é sua configuração em rede, contrariando a ideia corrente de que esta se constitui em um núcleo” (2003, p. 28 apud FÁVERO, VITALE e BAPTISTA, 2008, p. 17).

A partir do conhecimento e apropriação da técnica do genograma<sup>42</sup>, pôde-se observar que por trás dos responsáveis fragilizados pelo sofrimento gerado da separação de seus filhos, sempre há uma rede articulada de pessoas sensibilizadas e solidárias, mas intimidadas com as questões judiciais, por não terem conhecimento das mesmas.

Com a implantação do genograma como tecnologia social no abrigo A, a equipe do projeto de pesquisa trouxe novas alternativas de desacolhimento institucional para casos considerados excepcionais, ou seja, casos de crianças e adolescentes sem previsão de desacolhimento até a maioridade legal.

Para ilustrar a sua funcionalidade, utilizaremos aqui o caso de um adolescente: C.A., 16 anos, pai desconhecido, mãe falecida, acolhido desde os 10 anos, sem perspectiva de desacolhimento antes dos 18 anos e sem previsão de onde iria viver após a sua saída do abrigo.

A partir do relato pessoal de sua história, foi desenhado um mapa de sua família, no qual foi descoberta a existência de uma tia pela qual ele tinha muito apreço e boas recordações. Esta tia, irmã de sua avó materna, perdeu o contato com ele após o falecimento da mãe e seu acolhimento institucional. Por meio de pesquisa em cartórios, essa tia foi localizada e iniciou-se um trabalho de

---

<sup>42</sup> Modelo de sociograma que analisa a construção das relações sociais. In: Anotações do 3º. Encontro de Capacitação para Técnicos de Abrigo (26/10/2005).

reaproximação e recuperação de vínculos. No período em que me desliguei do abrigo, ele já realizava saídas semanais para a casa da tia aos finais de semana e estava animado com a possibilidade de ser desacolhido, pois “já tinha para onde ir” (C.A., 17 anos, fev/2006).

Não é preciso dizer que essa perspectiva mudou a postura deste adolescente diante da vida, antes quieto, quase sempre isolado e sem ânimo para nenhuma atividade proposta. Digo isto porque, ao iniciar o trabalho de projeto de vida<sup>43</sup> com ele, C. não apresentava nenhum interesse nas possibilidades existentes para a sua formação e qualificação:

*Após longa conversa com C.A., na qual apresentei todos os cursos profissionalizantes que iriam se iniciar no próximo semestre (panificação, marcenaria e informática), ele disse que talvez faça o curso de informática, mas que ‘preferia ficar dormindo’ (SIC). Ao levá-lo para conhecer a escola, não demonstrou nenhum interesse em conhecer o espaço e as pessoas, beirando a apatia. Durante o trajeto de volta, no carro, ele disse ‘Pode fazer minha matrícula, talvez eu vá...’. ‘Por que talvez C.?’. ‘Porque a gente nunca sabe o dia de amanhã’ (Diário de Campo, dez/2004).*

Com o trabalho de reaproximação com a tia-avó de C., ele não somente melhorou seu rendimento escolar, como também realizou todos os cursos propostos para a sua profissionalização e, no tempo que lhe restava, participou de atividades esportivas desenvolvidas em um outro espaço comunitário da cidade:

*‘Por que você tá correndo?’. ‘Tô indo almoçar, mas fala pro tio G. [motorista] me esperar que eu vou descer com ele’. ‘Vai descer pra onde?’. ‘Vou pro clube, tô fazendo aula de remo’. ‘Remo?’. ‘É, olha meus braço tia, tô ficando gatão!’. ‘Uau! Tô vendo’. ‘E diz pra tia N. [administradora], que de lá vô direto pro curso e que depois volto de ônibus, preciso do dinheiro da passagem’. ‘Tá bom, vou falar com a R. [auxiliar administrativa] e deixo o dinheiro com o tio G’. ‘Beleza tia, valeu!’ (Diário de Campo, set/2005).*

Essa mesma alteração de comportamento – da apatia ao entusiasmo com a vida – se deu com um grupo de irmãos (J, 17 anos; W., 15 anos e V., 14 anos), que não tinham perspectiva de desacolhimento, pois a mãe era falecida e o pai cumpria

---

<sup>43</sup> “Trabalho desenvolvido de forma multidisciplinar, tendo em vista o resgate de sua história de vida para uma posterior proposição de alternativas viáveis para o seu futuro. O Projeto de Vida busca fortalecer a autoestima das crianças e adolescentes institucionalizados para que possam se ver como sujeitos de suas vidas e, a partir disso, protagonistas da formação e construção de seu próprio futuro”. In: IZAR, Juliana Gama. Projeto de Vida: o trabalho com crianças e adolescentes institucionalizados (apresentação de comunicação). **1º. Simpósio Internacional do Adolescente.** Adolescência Hoje: desafios, práticas e políticas. 2 a 5 de maio de 2005, PUC/CAMP, FEUSP.

longa pena no sistema penitenciário. Mas, com a realização do genograma, foi feita uma reaproximação com a família paterna (os pais eram separados) e detectado o interesse de uma tia em obter a guarda dos três.

Já no abrigo C, uma criança de 11 anos (O.) foi acolhida após a solicitação do pai à VIJ, por comportamento inapropriado e consequentes maus-tratos. O pai agredia fisicamente a criança por esta não obedecer à madrasta (a mãe era falecida). Após a recuperação dos contatos com a família materna, O. foi desacolhido em menos de seis meses e atualmente vive com a avó e tia maternas no estado do Rio de Janeiro.

A intenção destes relatos é demonstrar que nem sempre o trabalho de preservação dos vínculos é realizado pelo abrigo; muito pelo desconhecimento da história e da complexa rede familiar –

[...] o que implica a escuta atenta e despida de conceitos *a priori*, pois, mesmo existindo profissionais que definem e executam programas sociais dispostos a ouvir, é necessário o compromisso técnico, ético e político para se conseguir aproximações ao real e concreto cotidiano dessas famílias (BAPTISTA, VOLIC e ARRUDA in: *ibid.*, p. 205),

mas, principalmente pela ênfase no foco do trabalho com a família nuclear. Trabalho este insipiente, que se baseia na culpabilização dos pais e enfraquecimento de suas potencialidades e possibilidades como família.

Dados recentes<sup>44</sup> demonstram que uma parcela significativa de crianças e adolescentes estão em condição de acolhimento institucional por um período entre 7 meses e 5 anos (55,2%), sendo que destes, 32,9% estão lá por um período que varia de 2 a 5 anos. Já em pesquisa realizada na mesma época pelo NCA/AASPTJ-SP<sup>45</sup> no município de São Paulo, foi constatado que 37,2% de crianças e adolescentes estão há 2 anos em condição de acolhimento institucional e, 52,9% permanecem na instituição por um período maior a 2 anos e 1 mês. Nesta pesquisa houve relatos de casos de adolescentes acolhidos institucionalmente há 18 anos.

---

<sup>44</sup> Levantamento Nacional de Abrigos, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e promovido pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Cf. SILVA, 2004.

<sup>45</sup> Levantamento Municipal de Abrigos de São Paulo, realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente (NCA) do Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e pela Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (AASPTJ/SP). Cf. OLIVEIRA, 2004.

Para uma real alteração destes dados,

[...] é preciso uma mudança de mentalidade que identifique, na rede institucional e nas famílias, as necessidades, as fragilidades, as vulnerabilidades e também as possibilidades ou as capacidades que devem e podem ser desenvolvidas (OLIVEIRA in: BAPTISTA, 2006, p. 47).

Enquanto isso não acontece, crianças e adolescentes têm suas vidas desperdiçadas dentro do ambiente institucional em detrimento das possibilidades de um espaço realmente acolhedor, repleto de significados afetivos, chamado família.

## **INCISO II: INTEGRAÇÃO EM FAMÍLIA SUBSTITUTA, QUANDO ESGOTADOS OS RECURSOS DE MANUTENÇÃO NA FAMÍLIA DE ORIGEM**

A colocação da criança/adolescente em família substituta só se faz possível após a suspensão judicial do poder familiar. Contudo, esta suspensão demanda tempo e este é o maior inimigo da criança/adolescente acolhido institucionalmente no tocante do processo de adoção.

O último levantamento do IPEA/CONANDA acerca do público dos abrigos nos mostra que

[...] cerca de 20 mil crianças e adolescentes vivem nos 589 abrigos pesquisados. [...] Entre as crianças e adolescentes abrigados na época de realização desta pesquisa, 11,7% tinham de zero a 3 anos; 12,2% de 4 a 6 anos; 19% de 7 a 9 anos; 21,8% de 10 a 12 anos; 20,5% de 13 a 15 anos e 11,9% tinham entre 16 e 18 anos incompletos. [...] 58,5% eram meninos e 41,5% meninas. [...] 87% dos pesquisados têm família, sendo que 58,2% mantêm vínculo com seus familiares. Outros 22,7% não mantêm vínculo familiar constante, ou seja, embora conhecida e localizada, a família raramente aparece para visitar o abrigado. Cerca de 5,8% dos pesquisados, embora tenham família, não podem contatá-la em função de impedimento judicial. As crianças e adolescentes “sem família” ou com “família desaparecida” que vivem nos abrigos pesquisados representam apenas 11,3% do total. [...] Apenas 10,7% das crianças e dos adolescentes nos abrigos pesquisados em todo o Brasil encontravam-se, judicialmente, em condições de adoção. A grande maioria (83%) estava diante do paradoxo de ter uma família que, na prática, já abriu mão da responsabilidade de cuidar dela, em seu significado mais amplo, mas que, mesmo assim, ainda é juridicamente responsável pelos filhos que vivem nos abrigos (SILVA, 2004, P. 46-63).

Dados recentes<sup>46</sup> acerca do quadro nacional de adoção no Brasil dispõem que 7949 crianças estão aptas para serem adotadas e há 30378 pretendentes à adoção. Destes pretendentes, a maioria (39,2%) quer crianças da raça branca e com idade de até três anos (76,65%). Contudo, do total de crianças e adolescentes aptos para adoção somente 35,21% são brancos (45,75% são pardos; 17,85% são negros, 0,76% são indígenas, 0,42% são amarelos) e apenas 7% deste total tem até três anos de idade<sup>47</sup>.

Este perfil (criança de até três anos, branca) torna a realidade das crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente e destituídos do poder familiar mais dura e cruel se considerarmos que a sua última esperança em ter um lar não está de acordo com a sua idade ou aparência...

Diante desse contexto, a pressa em realizar um processo de adoção muitas vezes pode repercutir negativamente na vida de uma criança e/ou família. Vivenciei duas situações ímpares de processos de adoção no Abrigo A.

O primeiro caso, Y., uma criança de 4 anos, negra, do sexo masculino, começou a sua aproximação com a família adotante por meio de visitas semanais. Posteriormente, passou a ir, aos finais de semana para a casa desta família. Tendo a família sido aprovada em avaliação realizada pelos técnicos do judiciário, o processo de adoção se concretizou rapidamente, mas, em menos de 04 meses a criança foi *devolvida* à instituição com a alegação de que a família não estava preparada. Essa criança permaneceu no abrigo até os 6 anos de idade. Após a minha saída da instituição, soube que ela havia sido adotada por um casal de alemães (adoção internacional).

O segundo caso, G., uma criança de 2 anos de idade que fazia parte de um grupo de cinco irmãos. A mãe, usuária de drogas, iniciou tratamento e, juntamente com a avó materna, participava de todas as atividades propostas pelo abrigo para recuperar a guarda dos filhos/netos. Gradativamente, um a um foi sendo desacolhido e reinserido no espaço familiar, com exceção do mais novo, que permaneceu no abrigo, com a alegação de continuidade de *tratamento médico*, pois apresentava um problema crônico no ouvido esquerdo.

---

<sup>46</sup> Cadastro Nacional de Adoção, realizado pela Corregedoria Nacional de Justiça, do Conselho Nacional de Justiça, 03 de dezembro de 2010.

<sup>47</sup> Agência CNJ de notícias, 16/03/2010.

Em um dado momento, soubemos que G. havia sido adotado por um casal de médicos. A equipe do projeto de pesquisa não compreendeu o porquê da separação do grupo de irmãos, afinal, existia um forte vínculo entre eles. Além disso, a família havia seguido todas as orientações da equipe técnica (desintoxicação, tratamento psicoterapêutico, reorganização do espaço domiciliar, geração de renda), a reinserção de todas as outras crianças havia sido bem-sucedida e a avó e a mãe o visitavam frequentemente, mas acreditou na fala da assistente social que, ao nos comunicar da adoção, afirmou estar fazendo o *melhor pela criança*.

Um dia, ao fazer meu percurso de volta para casa, encontrei com S. (9 anos, irmã mais velha de G.) e sua mãe na rua. Parei o carro para dar-lhe um beijo e a mãe então me perguntou de G. Certa de que ela sabia do processo de adoção, disse que ele estava bem, que a nova família estava fazendo o tratamento corretamente e que em breve ele faria uma cirurgia no ouvido. Ao me ouvir falar *nova família*, essa mãe literalmente desmoronou. S. também se pôs a chorar. Ninguém dessa família havia sido comunicado da destituição e tampouco da adoção! Ao chegar ao abrigo no dia seguinte, fui conversar com a assistente social para compreender como havia sido esse processo de adoção e ela, do alto de seu posto de *brincar de Deus* apenas me disse que não tinha a obrigação de comunicar a família (do processo de destituição do poder familiar), que isso era trabalho do judiciário.

Estes dois casos supracitados, bem como os dados apresentados pelo IPEA/CONANDA e CNA/CNJ mostram claramente o desrespeito à criança e ao adolescente – entendidos como sujeitos de direito pela lei, mas ainda tratados como objetos, possíveis de serem *escolhidos* de acordo com as suas características (raça, sexo, idade), devolvidos quando não correspondem às expectativas da família adotante ou ainda separados da família de origem quando esta não é considerada *adequada* na opinião de um profissional.

### **INCISO III: ATENDIMENTO PERSONALIZADO EM PEQUENOS GRUPOS**

Antes do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, as instituições atendiam grandes grupos de crianças e adolescentes:

Seu sistema de funcionamento era baseado na segregação por gênero e por idade, e na massificação: as crianças e os adolescentes eram distribuídos por módulos (com capacidade para abrigar mais ou menos 100 em cada um), de acordo com o sexo e a faixa etária, separando irmãos e parentes. A superlotação era constante, bem como as “saídas não-autorizadas” (fugas), (BAPTISTA, 2006, p. 31).

Após a Lei, o número foi reduzido a pequenos grupos, sendo que na cidade de São Paulo foi limitado a 20 crianças/adolescentes por unidade de atendimento<sup>48</sup>.

É do nosso conhecimento que muitas instituições, para se adequarem ao reordenamento institucional, utilizaram-se de divisórias de escritório para transformar grandes dormitórios em pequenos quartos para grupos reduzidos. Contudo, outros espaços, como refeitórios e banheiros, permaneceram inalterados.

Mas este não é o caso dos abrigos observados nessa pesquisa. Ambos foram projetados (no caso das casas-lares do Abrigo A) ou adaptados (no caso do Abrigo C) para a acomodação de 20 crianças e adolescentes.

Porém, o atendimento personalizado preconizado pela Lei ainda é um grande desafio para estas instituições. A determinação dos horários para acordar/dormir, fazer as refeições, assistir televisão, brincar, estudar, tomar banho é extremamente rigorosa e mecânica, havendo sempre uma punição por trás de qualquer forma de desobediência (ficar sem sobremesa ou até mesmo sem refeição, no caso do café da manhã; não assistir televisão ou ficar sem brincar por uma semana etc.).

Além dessa rigidez, em todos os abrigos que conheci (excedendo os dois utilizados na pesquisa), existe uma espécie de escala para as tarefas domésticas, que variam desde arrumar o próprio quarto até a lavar roupas que não são suas e o banheiro. Essa obrigatoriedade, sem ao menos o questionamento de quem gostaria de fazer o quê, caracteriza estas atividades como castigos, ao invés de serem entendidas como uma espécie de preparação para a própria autonomia.

Em ambos os abrigos, vivenciei experiências interessantes de serem relatadas aqui.

---

<sup>48</sup> Resolução N. 053/99 (CMDCA/SP).



No abrigo A havia um número expressivo de adolescentes (14, 7 meninos e 7 meninas) distribuídos nas duas casas-lares, que constantemente reclamavam do horário de desligar a televisão e ir dormir à noite; do barulho no quarto; da sujeira no refeitório; da bagunça de brinquedos na sala; da proibição de ouvir som alto ou do tipo de música que ouviam; da invasão em seus espaços pessoais (guarda-roupa), enfim, de tudo o que eles gostavam em contraposição ao que era *certo* (na concepção dos cuidadores) para as crianças menores.

Após muitas conversas para a resolução destes pequenos conflitos, foi percebido que eles precisavam de um espaço próprio, com as suas características. A ideia de uma casa para adolescentes foi levada à administração que, posteriormente, a levou para os cuidadores para verificar quem gostaria de trabalhar com eles. Depois de tudo ser explicado pelo grupo de pesquisa e acordado entre as equipes administrativa, técnica e operacional do abrigo, a mudança foi feita! Todos os adolescentes migraram para a casa de cima e as crianças que lá moravam, para a casa de baixo.

A transição, que a princípio parecia ser complexa, foi extremamente simples e tranquila para todos os envolvidos (funcionários, crianças e adolescentes).

Como combinado anteriormente, a liberdade aumentaria, bem como as responsabilidades, pois poderiam ir dormir mais tarde (de 2<sup>a</sup>. feira, por causa do programa *Tela Quente* – filme que passava após a novela; de 4<sup>a</sup>. feira, por causa dos jogos de futebol, de 6<sup>a</sup>. e sábado, por serem véspera e final de semana), desde que acordassem cedo no dia seguinte para irem à escola (todos estudavam no período matutino).

Com relação às tarefas domésticas, cada adolescente ficou responsável pela limpeza da própria roupa (antes se justificavam apontando para uma criança e dizendo “se ele não faz, por que eu tenho que fazer?”) e organização do quarto (cama e guarda-roupa). Além disso, as outras tarefas foram distribuídas de acordo com a vontade de cada um em fazer o quê (ajudar na cozinha, lavar a louça, secar e guardar a louça, varrer e passar pano no chão, limpar os móveis da sala e do refeitório, limpar as janelas, lavar o banheiro e a área de fora) e todos compreenderam que fazê-las nada tinha a ver com livrar as tias de suas obrigações, mas sim a aprender a fazer para poder se virar sozinho(a).

Toda semana (terças-feiras, às 19h) ocorria uma espécie de plenária, na qual todos se colocavam, apontando o que estava ou não estava funcionando, quem havia cumprido ou não as suas tarefas... Enfim, tudo era conversado e decidido coletivamente, inclusive, a mudança das tarefas, pois eles mesmos diziam que era preciso variar, para poder aprender.

Já na outra casa, as crianças ficaram mais soltas nos momentos de brincadeira, pois já não sofriam represálias dos maiores, como gritos, broncas e, muitas vezes, agressões físicas (beliscões, puxões de cabelo e tapas).

As cuidadoras também aprovaram a casa dos adolescentes, pois algumas não tinham perfil para lidar com eles, entrando em conflito constantemente, enquanto outras não tinham muita paciência com as crianças menores.

Este projeto durou aproximadamente um ano (fev/2005 a jan/2006) e, apesar de bem-sucedido, foi encerrado com a entrada de uma nova coordenadora, a psicóloga M., que alegou que a separação dos grupos de irmãos não poderia ocorrer dentro do abrigo, desconsiderando os ganhos e conquistas no desenvolvimento destes adolescentes, bem como a melhoria na relação destes com seus irmãos mais novos (redução expressiva de conflitos).

Já no abrigo C, observei que as crianças e adolescentes não tinham a noção de pertencimento do espaço. Tudo era feito para eles (comida, roupa, limpeza), mas nada era deles, pois não havia espaço individual e tudo era guardado em salas fechadas, as quais eles não tinham acesso (cozinha, roupeiro, despensa etc.).

O primeiro passo foi trabalhar com eles a noção de propriedade e organização dos quartos (arrumação das camas e organização do material escolar). Posteriormente, solicitei ao coordenador geral um guarda-roupa para que cada criança/adolescente pudesse guardar seus pertences e roupas próprias, aprendendo a noção de cuidado.

Infelizmente, por estar acostumado com grandes instituições (o abrigo havia acabado de sofrer o processo de reordenamento), o guarda-roupa providenciado foi aquele armário de ferro cinza, comum em fábricas, clubes e academias, para que as pessoas guardem seus objetos. Mas era o que conseguimos e a ele nos adaptamos... Cada criança/adolescente tinha o seu compartimento e, aos poucos, eles foram sendo personalizados com adesivos, desenhos e enfeites.

O passo seguinte dizia respeito à questão da higiene pessoal. Cada criança/adolescente passou a receber o seu próprio sabonete, xampu, condicionador, desodorante, aparelho de barbear, absorvente, pente... Produtos e objetos que para nós são tão comuns de serem individualizados, para eles eram divididos, compartilhados. Nada era deles, somente a escova de dente.

A partir dessas pequenas conquistas, foi instaurado quase que naturalmente um processo de cuidado de si. As crianças e adolescentes tornaram-se mais vaidosos. Passaram a gostar de tomar banho (não viam tal atividade mais como uma obrigação penosa), a se perfumar, as meninas começaram a fazer as unhas (tínhamos uma cuidadora que sabia fazê-las e ensinou às adolescentes) e arrumar os cabelos com tranças e penteados. Os meninos já não se queixavam para cortar o cabelo e, a partir de então, passaram a escolher os seus próprios cortes, inclusive com desenhos (discretos, mas eles tinham essa liberdade).

O tratamento homogêneo dado a todos havia acabado. A partir de então, cada um era um e podia sê-lo, sem represálias ou castigos. Não é preciso dizer que o ambiente do abrigo mudou. Eles se sentiam cuidados e, por conseguinte, cuidavam do que era seu e do que era coletivo.

Obviamente, algumas coisas não foram mudadas. Como coordenadora pedagógica, havia hierarquicamente acima de mim dois coordenadores gerais (assistente social e representante religioso) que não viam essas mudanças com bons olhos... Mas compreendo essa resistência à mudança não como uma censura, e sim como um desconhecimento do que realmente é um abrigo. Eles estavam acostumados com internatos e nestes espaços institucionais o que menos se objetiva é que as características individuais se sobressaíam.

Assim, não consegui abrir as portas da cozinha ou da despensa, mas consegui destrancar os aparelhos de som e televisão, bem como o roupeiro, que foi transformado numa espécie de closet no qual cada criança/adolescente tinha o seu compartimento e podia escolher o que vestir, ao invés de receber prontamente do cuidador a roupa após o banho.

Os armários de ferro não serviram para o fim inicial (guarda-roupa), mas transformaram-se em espaços particulares, nos quais cada criança/adolescente guardava aquilo que lhe era de valor (cds, fotografias, livros, gibis, álbuns de figurinhas, cadernos com letras de música, diários, cartas, dvds, jogos de videogame, bijuterias, perfumes e objetos de higiene pessoal).

Outro ponto importante dessa mudança foi o cuidado com o espaço. Inicialmente, eles pouco ligavam para a sujeira ou bagunça espalhada pela casa. Porém, com essa mudança de comportamento, passaram não só a se preocupar, como também a participar da organização, arrumando seus quartos (camas e armários), deixando a sala organizada para os outros, recolhendo pertences largados pela casa (tênis, mochila) e chamando a atenção daqueles que eram mais desligados.

Com relação às tarefas domésticas, como não havia escala, alguns tomavam a iniciativa de ajudar a *tia da limpeza*, mas o que eles gostavam mesmo era de ajudar na cozinha! Frequentemente, eu e a cuidadora de plantão inventávamos alguma coisa para fazer para o lanche da tarde (bolos, pães e biscoitos). Dificilmente quem estava na casa não queria participar e, para estes momentos, tínhamos como *aliados* a nutricionista A. e o encarregado da distribuição de alimentos D. da instituição mantenedora, que sabiam do valor e aprovavam estes momentos, encobrendo os nossos desfalques na despensa.

Nestes momentos, as crianças e adolescentes traziam suas histórias familiares, de forma positiva, lembrando de coisas que aprenderam com suas mães e ensinando aos outros como fazer. Eram momentos lúdicos, arraigados de uma carga emocional muito forte, mas extremamente positivos para o trabalho de manutenção dos vínculos familiares.

Com o passar do tempo e diante dos resultados visíveis e palpáveis, um dos coordenadores gerais, F. A., *amoleceu* e, por que não dizer, começou a curtir o abrigo de uma outra forma, se fazendo mais presente em diferentes momentos (alugando filmes e indo assistir com o grupo, indo tomar lanche da tarde com as crianças e adolescentes). Em contrapartida, a outra coordenadora geral, M. C., foi se mostrando cada vez mais insatisfeita com o trabalho realizado e, as crianças e adolescentes foram criando formas de se opor à sua presença dentro do abrigo (tanto ela quanto o outro coordenador não ficavam lá, ambos trabalhavam no prédio da instituição mantenedora, realizando visitas esporadicamente), desarrumando os quartos na sua chegada e permanecendo neles durante a sua visita.

Esse comportamento de subversão à ordem imposta era extremamente positivo, pois durante muitos e muitos anos (a maioria tinha um histórico de institucionalização muito longo, com exceção das meninas) suas vontades e opiniões foram abafadas por meio da disciplinarização excessiva e castigos.

Refiro-me à tentativa de, a qualquer custo, a instituição reduzir, até o ponto da completa anulação, a capacidade de reação da criança ao processo de institucionalização. A necessidade de obediência incondicional e da submissão absoluta aos ditames da instituição subtrai da criança a possibilidade de desenvolvimento do senso crítico e de habilitar-se a proceder ao julgamento moral de seus atos e de suas atitudes (SILVA, 1998, p. 110).

A antítese ao conformismo é o desenvolvimento de “mecanismos de resistência” ao processo de institucionalização. [...]. Os mecanismos de resistência significam os esforços para a preservação dos fatores que compõem a subjetividade do indivíduo (Ibid., p. 164).

Porém, pessoalmente paguei um preço muito alto por isso, sendo demitida após um período de seis meses, com a alegação de *desconhecimento* do trabalho que ali deveria ser realizado. Contudo, não me arrependo de absolutamente nada que fiz e, se pudesse, faria tudo outra vez, pois acredito que durante o período que lá estive, essas crianças e adolescentes se descobriram e puderam realmente viver a essência de serem livres. “E ser livre não significa a ausência de limites: é uma condição que permite optar, tomar partido” (RIOS in: BAPTISTA, 2006, p. 19).

#### **INCISO IV: DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES EM REGIME DE COEDUCAÇÃO**

O regime de coeducação preconizado pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* levou muitas instituições a rever a sua forma de atendimento, principalmente as de caráter religioso que, durante muito tempo, optaram por um gênero e, a partir dele, definiram e desenvolveram sua forma de atendimento, educação e formação, como pôde ser observado no capítulo anterior.

A partir do estabelecimento da coeducação nestes espaços, inúmeras alterações tiveram que ser realizadas, principalmente no tocante do espaço físico (distribuição de dormitórios e banheiros).

De acordo com a pesquisa realizada pelo IPEA/CONANDA, 62,3% dos abrigos pesquisados fazem atendimento misto quanto ao sexo da criança/adolescente. Outros 37,2% apresentam critérios restritivos de seleção de acordo com o sexo, sendo 12,6% dos abrigos voltados exclusivamente para o atendimento de meninas e 24,6% para o atendimento de meninos.

A grande preocupação que assola os abrigos em geral com relação à coeducação é a questão da sexualidade, pois adolescentes de ambos os gêneros convivendo no mesmo espaço pode resultar em gravidez indesejada e até mesmo, em violência sexual.

Contudo, estas questões acerca da sexualidade também existiam nas antigas instituições, inclusive nas que atendiam a um único gênero<sup>49</sup>:

Os menores vivem em inteira promiscuidade, porque, infelizmente a deficiência do edifício torna impossível qualquer seleção (BRAULIS GOULART, 1912, p. 75 apud RIZZINI in: PILOTTI e RIZZINI, 1995, p. 254).

O asilo, tal qual o concebiam os antigos, era uma casa na qual encarfunavam dezenas de crianças de 7 a 8 anos em diante nem sempre livres de uma promiscuidade prejudicial (MONCORVO FILHO, 1926 apud *ibid.*, p. 249).

A prática dos vícios de homossexualidade, tão desenvolvidos em aglomerações de menores (Comissão Nomeada pelo Ministro da Justiça, 1939, p. 351 apud *ibid.*, p. 274).

Havia também indícios da ocorrência de práticas de “pederastia” e “lesbianismo” dos(as) veteranos(as) sobre os novatos(as) nos internatos (NOGUEIRA FILHO, 1956, p. 65 apud *ibid.*, p. 282).

Sabe-se que, a partir de um momento específico e individual da vida de cada indivíduo, o corpo sofre mudanças significativas (puberdade) e, por conseguinte, as formas de sentir, estar, se expressar e se relacionar também mudam.

É nesse momento da vida que as experimentações (em pensamento, discurso e ação) se intensificam, inclusive no campo das relações afetivo-sexuais. Para além da autoridade dos adultos, o grupo de iguais torna-se uma referência para os adolescentes em todos os aspectos da vida, principalmente quanto à formação de valores e à tomada de decisões (SAYÃO in: BAPTISTA, 2006, p. 97).

Os *namoricos* existem dentro dos abrigos, nas escolas e em quaisquer outros espaços coletivos, e é natural e saudável que existam, pois a partir deles o/a adolescente vai trabalhando a sua autoimagem, sua relação com o mundo e, conseqüentemente, amadurecendo...

Contudo, faz-se necessário trabalhar algumas regras e limites baseados no respeito e na confiança, bem como a percepção de si e do outro.

---

<sup>49</sup> Grifos meus nas datas de produção das declarações citadas.

No momento em que um educador diz “faça assim” ou “faça assado”, ou acha que a sua idéia ou o seu valor é o melhor, ele falha em sua tarefa de educar. [...] É preciso ter] o maior cuidado de não fornecer “modelitos” de comportamento. Entretanto, a tarefa de educar implica também acreditar em alguns valores éticos e combater preconceitos que atrapalham o desenvolvimento da sexualidade. [...] Não é função do educador inculcar seus valores pessoais. A proposta é, informando, criar condições para a discussão de pontos de vista diversos, desenvolver a capacidade de criticar e pensar, erradicar preconceitos, mostrar a sexualidade como algo natural e incentivar nos jovens o respeito pelo corpo e pelos sentimentos (SUPLICY, 1998, p. 3).

No abrigo A, a questão da sexualidade fazia parte da discussão do próprio projeto de vida – o trabalho com a autoimagem, o cuidado com a saúde e com o corpo, a projeção do futuro, os planos para a maternidade/paternidade e era muito interessante observar o quanto fazia parte dos desejos e idealizações deles(as) constituir uma família sólida, nos padrões da família burguesa.

A partir de um trabalho de conscientização e do estabelecimento de uma relação de confiança com o educador, que por vezes se tornará a referência do(a) adolescente, essa transição do mundo infantil para o mundo jovem se faz tranquila. Já quando existe uma rigorosa censura na relação entre adolescentes de diferentes gêneros, o ato de oposição e desobediência à autoridade torna-se o grande objetivo destas relações, insistentemente estabelecidas e mantidas apenas com o intuito de contrariedade.

No abrigo C, após a chegada de uma adolescente (V., 16 anos), surgiram rumores de que um dos adolescentes (R., 17 anos) e ela estavam namorando. De fato, após algum tempo viemos saber que isso era verdade. Contudo, inúmeras foram as conversas que tivemos no sentido de orientá-los com relação ao respeito de si, do seu corpo e do outro. Ao tratar a questão com naturalidade, foi estabelecida uma relação franca e respeitosa, na qual eles acabaram por assumir o relacionamento.

Porém, tivemos o cuidado de não naturalizarmos essa situação a ponto de motivar os outros adolescentes a agirem da mesma forma. A questão era uma particularidade deles e solicitamos que mantivessem a discrição, assim como buscamos estar presentes nos espaços coletivos quando ambos estavam juntos e proibimos a transição ou permanência dos dois nos quartos. Assim como nós respeitamos a situação deles, eles também respeitaram as nossas solicitações.

Esse relacionamento trouxe benefícios para ambos, pois pautava-se no cuidado e no carinho e permanece até hoje, mesmo com o desacolhimento institucional de R., através das redes de relacionamento social (orkut, facebook etc.).

## **INCISO V: NÃO-DESMEMBRAMENTO DO GRUPO DE IRMÃOS**

Depois do período inicial de permanência no Educandário Sampaio Viana, Flávio foi para a Sociedade Amigo dos Pobres, em Santa Isabel, eu para o Lar Escola Monteiro Lobato, em Sorocaba, a menina e o irmão caçula, para a Creche Catarina Labouré. Os dois irmãos mais novos foram mantidos juntos, ainda que não soubessem que eram irmãos, até que Reis completou dois anos e foi transferido para Santa Isabel. Os dados de seus prontuários indicam que, em Santa Isabel, Reis e Flávio também ficaram internados na mesma instituição até completar 18 anos, mas nunca foram apresentados como irmãos. Até encontrar Reis e Maria Aparecida, em janeiro de 1996, eles não sabiam da minha existência nem que Flávio também era nosso irmão. [...] Aos 15 anos de idade, no sombrio e úmido porão do arquivo do Juizado de Menores, eu, Roberto da Silva, pude pela primeira vez ver uma fotografia minha, aos 5 anos de idade, e vim a saber que tinha mãe, pai e irmãos (SILVA, 1998, p. 18-19).

A partir do depoimento supracitado, observa-se que a prática de institucionalização de *menores* desconsiderava todo e qualquer vínculo familiar que possibilitasse uma experiência mais humanizada, com algum resquício de afetividade por parte dos atendidos.

Ainda segundo Silva,

[...] os documentos constantes dos processos e as recomendações dos assistentes sociais e psicólogos que assistiam às crianças apontavam sempre no sentido de que os irmãos não fossem separados e que pudessem permanecer fisicamente próximos de onde viviam pessoas que constituíssem para eles uma referência, para facilitar a visitação. Entretanto, a sistemática de distribuir as crianças entre as entidades particulares conveniadas fazia com que o Serviço Social de Menores tivesse de submeter-se à lógica de atendimento então vigente nessas entidades, que era o atendimento por faixa etária (ibid., p. 109).

Com o *Estatuto da Criança e do Adolescente* a questão de vinculação com o grupo de irmãos torna-se prioridade, como forma de evitar o agravamento da sensação de abandono e garantir, no espaço institucional, a manutenção de uma referência e convívio familiar, proporcionando o estabelecimento e desenvolvimento de relações de afeto, tão essenciais para o desenvolvimento humano.



Dos abrigos pesquisados pelo IPEA/CONANDA (2004, p. 227), 63,8% declararam priorizar a manutenção ou reconstituição de grupos de irmãos; 62,1% disseram adotar o modelo de *agrupamento vertical*<sup>50</sup> e 62,3% afirmaram oferecer atendimento misto (coeducação). Contudo, ao cruzar os três critérios para a preservação do grupo de irmãos, somente 30,7% dos abrigos declararam desenvolvê-los conjuntamente.

Em estudo recente, Almeida enfatiza a importância do vínculo entre irmãos acolhidos institucionalmente, perpassando a questão do afeto, do histórico de vida e da reorganização dos papéis diante da ruptura familiar:

Grupos de irmãos em situação de abrigamento destoavam das demais crianças no sentido de se mostrarem mais apegados uns aos outros do que às demais crianças abrigadas e, principalmente, o fato de um dos irmãos (menino ou menina), geralmente o mais velho, assumir uma postura maternal/paternal, no sentido de se responsabilizar pelos irmãos mais novos, provendo cuidados, atenção, carinho e limites, enquanto os mais jovens se mostravam mais dependentes. A vinculação entre irmãos se mostrou tão importante em alguns grupos que ao invés de se chamarem pelos nomes, chamavam-se de “irmão” ou “irmã” – “Irmã, vem aqui!” ou “Irmão, não faz isso!” (2009, p. 13).

Em ambos os abrigos pesquisados, o regime de coeducação e a abrangência etária para o acolhimento de crianças e adolescentes de 0 a 18 anos incompletos possibilitaram um trabalho ético<sup>51</sup> no sentido de garantir a convivência com os grupos de irmãos.

No abrigo A, vivemos a experiência de resgate de um grupo de três irmãos, separados em virtude do espaçamento temporal no processo de acolhimento de cada um deles e das frequentes mudanças de domicílio da família (processos localizados em diferentes comarcas).

---

<sup>50</sup> Agrupamento não baseado em faixas etárias distintas, possibilitando o acolhimento institucional de irmãos em diferentes idades.

<sup>51</sup> Com exceção do caso de adoção de G., já relatado anteriormente, no inciso II.

A princípio, houve muita resistência do irmão mais velho (A., 16 anos, acolhido pela instituição há 10 anos) em aceitar suas duas meia-irmãs (ambas eram fruto de relacionamento posterior de sua mãe, M., 14 anos e G., 12 anos, acolhidas em abrigo feminino), mas, aos poucos, foi feito um trabalho de aproximação entre eles por meio de atividades de resgate da história familiar<sup>52</sup> e ele acabou por reconhecê-las como irmãs, exercendo, inclusive, o papel paternal de censura diante do comportamento de sua irmã mais velha.

No abrigo A também houve o caso de dois irmãos (A., 2 anos e D., 4 anos) que estavam para adoção. Ambos participavam do programa de *apadrinhamento afetivo*<sup>53</sup>, cada qual com uma família diferente e, em um dado momento, a madrinha de D. declarou sua intenção em adotá-lo. Contudo, não poderia adotar A. naquele momento. A juíza da VIJ não aprovou a separação dos irmãos e ambos permaneceram no abrigo por mais um período, enquanto a madrinha de D. começou a se organizar financeiramente, psicologicamente e estruturalmente para se tornar mãe de dois filhos e não um, como havia planejado.

Nesse período, as famílias que participavam do programa de apadrinhamento de A. e D. começaram a fazer programas juntas, possibilitando a aproximação, conhecimento e convivência de A. com sua futura mãe. Não é preciso dizer que o processo de adoção foi bem-sucedido, mas além de ganhar dois filhos, a família adotante ganhou uma família extensiva, pois estas se tornaram amigas e, durante o tempo que estive neste abrigo era sabido que elas se encontravam periodicamente para passear com A. e D.

---

<sup>52</sup> Genograma da família, genograma dos desejos, projeto de vida e álbum de memórias – atividades desenvolvidas em conjunto entre os pesquisadores das linhas da Pedagogia, Psicologia e Serviço Social.

<sup>53</sup> “Apadrinhamento afetivo é uma das alternativas que visam propiciar o direito à convivência familiar às crianças e adolescentes que vivem em abrigos. [...] Deve ser desenvolvido como um programa, [...] com] objetivos e metas claras, ações sistematizadas, roteiros de acompanhamento e avaliação. As pessoas ou casais que se candidatam a padrinhos devem ser preparados, selecionados e acompanhados periodicamente. O papel do padrinho deve ser bem explicitado, ou seja, será alguém que desenvolve uma atenção focada para uma ou mais crianças/adolescentes; que cria vínculo afetivo; que proporciona momentos de convivência familiar e lazer nos finais de semana, feriados e/ou férias escolares; proporciona momentos de orientação nos estudos; reflexão e orientação quanto ao futuro profissional; lembra e/ou comemora o aniversário, enfim, torna-se uma referência importante na vida da criança/adolescente” (ROSA in: CECIF, 2003, p. 65-66). O programa de apadrinhamento afetivo era desenvolvido pela instituição.

## **INCISO VI: EVITAR, SEMPRE QUE POSSÍVEL, A TRANSFERÊNCIA PARA OUTRAS ENTIDADES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ABRIGADOS**

As transferências tanto traziam para a cidade meninos criados na zona rural, como levavam os da cidade para a zona rural, fazendo com que houvesse descontinuidade na ligação afetiva com o ambiente, com a atividade que exerciam e com os estudos, quando eram oferecidos (SILVA, 1998, p. 108).

A transferência de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional ainda é uma questão pouco abordada em estudos realizados sobre estes espaços. Sabe-se que esta prática existe e pode-se dizer que ela não é incomum ou excepcional, ao contrário, é muito frequente, mas velada.

As razões que levam às transferências institucionais raramente estão relacionadas ao processo de reinserção familiar da criança/adolescente<sup>54</sup>; razão esta que justificaria tal ação. Comumente, estão relacionadas a questões de desvio de comportamento ou inadequação à *proposta educativa* da instituição, ou seja, ao menor sinal de indisciplina ou contravenção às regras institucionais, a criança/adolescente é encaminhada para outra instituição através de relatórios enviados à VIJ, que, diante da quantidade de processos existentes, raramente tem como verificar as alegações ali dispostas, acreditando na idoneidade da instituição.

Nesse contexto, uma das características observadas em ambas as instituições analisadas era a de *selecionar* previamente o público-alvo de seu atendimento. Por não serem conveniadas a nenhuma forma de fomento governamental, ao receberem novos casos de acolhimento, estas instituições estudavam o *perfil* da criança/adolescente (principalmente o quesito idade – adolescentes normalmente eram rejeitados) e a sua procedência (crianças e adolescentes oriundos do *Centro de Referência da Criança e do Adolescente* – CRECA – instituição mal vista pela maioria dos abrigos, nunca eram acolhidas nestes espaços) para, posteriormente, emitirem relatório de aceitação ou não da criança/adolescente. No caso da negação do acolhimento, a alegação era sempre a mesma: o abrigo se encontrava no limite de seu atendimento.

---

<sup>54</sup>

Acolhimento da criança/adolescente em abrigo próximo à residência da família de origem.

No abrigo A, a palavra *transferência* era usada frequentemente pelos cuidadores e, principalmente, pela administradora (equiparada à tutora de guarda provisória) em situações de mau comportamento. O abrigo era pintado como um *bem* e, ao menor ato de discordância às regras impostas (roubo de alimentos, brigas entre os acolhidos ou com o cuidador de plantão, quebra de algum vidro ou objeto da instituição), surgia a palavra *transferência* como uma ameaça à perda deste *bem*.

Estas *chamadas de atenção* aconteciam na sede administrativa do abrigo, na qual todos ouviam os berros e ameaças da administradora dirigidos aos envolvidos nestas situações. Tanto os cuidadores presentes nestas situações, como a equipe técnica do abrigo, achavam estas situações *normais*, pois *colocavam as crianças/adolescentes no seu devido lugar e serviam de exemplo para os outros*. Acostumados com estes procedimentos institucionais<sup>55</sup>, ninguém percebia neles a configuração de um ato de violência.

A partir da observação destas situações, o projeto de pesquisa sugeriu a alteração de papéis neste quadro, assumindo a tarefa de mediação dos conflitos, com a alegação de *acúmulo de responsabilidades* por parte da administradora, que queixava-se constantemente do desgaste pessoal nestas situações.

Assim, os pesquisadores da linha da psicologia, que atuavam no espaço das casas-lares e não permaneciam na sede administrativa (o que possibilitava uma visão diferenciada das versões dos conflitos, anteriormente trazidas para a sede na voz e leitura das cuidadoras), iniciaram o trabalho de mediação de conflitos, através da escuta dos envolvidos e posterior busca de soluções para os mesmos. É válido ressaltar a redução significativa destes, principalmente os relacionados a conflitos interpessoais entre acolhidos e depredação do patrimônio institucional. Entretanto, os conflitos existentes entre cuidadores e acolhidos tornaram-se mais visíveis e muitos questionamentos relacionados à prática de atendimento destes profissionais foram levantados pelos acolhidos durante este trabalho.

Já no abrigo C, vivi uma situação incomum e completamente ilegal: a expulsão de um adolescente. Acostumados com o regime de internamento oferecido anteriormente ao reordenamento institucional, este adolescente – ao cometer o que os coordenadores gerais denominaram como *delito grave* (agressão física a outro acolhido institucionalmente) – foi expulso do abrigo.

---

<sup>55</sup> “Conjunto de práticas, ou de relações sociais, que se repetem e se legitimam enquanto se repetem” (GUILHON ALBUQUERQUE, 1978 apud GUIRADO, 2004, p. 44).

Não houve diálogo, preocupação em orientá-lo ou ao menos fazê-lo refletir acerca de seus atos, o que seria esperado diante do caráter socioeducativo do abrigo. Ele simplesmente foi levado pelo motorista ao prédio da instituição mantenedora, onde passou horas sozinho sentado<sup>56</sup>, enquanto, na outra sala, a coordenadora geral da instituição ligava para a sua mãe, ordenando que esta viesse buscá-lo. Como estava trabalhando, a mãe só pôde comparecer à instituição após as 18h. Ou seja, ele ficou na sala de espera, sem saber o que lhe aconteceria, sem contar a sua versão dos fatos e sem alimentação por cerca de 8h!!! Dessa forma foi feita a sua reinserção familiar: sem nenhum preparo, tanto para o adolescente, quanto para a sua família (irmão que vivia com ele no abrigo e mãe).

Enquanto isso se dava no prédio da instituição, a equipe educativa do abrigo desconhecia a decisão tomada pela coordenação geral e desenvolvia um trabalho com os outros acolhidos, através da escuta, do diálogo e da problematização da situação, esperando o retorno de R., para que também participasse desse momento... Mas a única coisa que chegou até nós foi um telefonema com a ordem de recolher os pertences pessoais de R. (material escolar, objetos pessoais, calçado e *algumas*<sup>57</sup> peças de roupa) e colocá-los em uma mochila para que o motorista levasse para a instituição.

Após esse telefonema, instaurou-se um clima de pânico e silêncio no abrigo diante das expressões das educadoras e da movimentação no quarto de R., somente interrompido com a chegada da coordenadora geral que, com frieza e poucas palavras, comunicou a saída dele da instituição.

A partir dessa situação começaram as minhas discordâncias com a administração geral do abrigo, a qual questionei: se abrigo é uma medida de proteção, a quem estamos protegendo expulsando um daqueles que deveríamos proteger? Se abrigo é um espaço de caráter socioeducativo, qual a lição ensinada com o ato da expulsão? Com relação ao trabalho de reinserção familiar, como foi feito o preparo dele (acolhido há 7 anos na instituição) e de sua família para recebê-lo em casa? O ato de deixá-lo sozinho, sem direito de defesa, repleto de incertezas quanto ao que lhe aconteceria, sem alimentação por um longo período de tempo não

---

<sup>56</sup> Testemunho dado pelo motorista da instituição em 24/10/07 (Diário de Campo, 2007).

<sup>57</sup> Destaquei o termo “algumas” porque foi essa a orientação dada, seguida da justificativa de que não era necessário enviar todas as suas roupas, pois a mãe tinha a obrigação de prover seu vestuário e o abrigo poderia aproveitar as roupas restantes para redistribuí-las a novos acolhidos (Diário de Campo, outubro/2007).

se configurava uma violência também? Quais as consequências desta expulsão para ele, para a sua família e para o grupo de crianças e adolescentes acolhidos no abrigo? Como se daria a sua vida escolar a partir da expulsão, pois sua residência era muito distante do colégio onde estudava e encontrávamos no final do último bimestre letivo (o ocorrido se deu em 24 de outubro)?

Enfim, a partir deste posicionamento foi iniciada uma série de conflitos entre as coordenações (geral e pedagógica), na qual a minha voz perdeu a representatividade. As ordens passaram a vir do prédio administrativo, diretamente para as cuidadoras, por meio de telefonemas. As regras enrijeceram, inúmeros acordos feitos com os acolhidos foram desfeitos e eu me tornei um *peso morto* para a instituição, pois não tinha poder de decisão algum.

Por outro lado, meu posicionamento acabou por me aproximar mais dos acolhidos institucionalmente, que passaram a ver não só a mim, mas à equipe educativa em geral (cuidadoras, motorista, cozinheira e auxiliar de limpeza) de outra forma, não mais como inimigos vigilantes, mas como pessoas amigas, preocupadas com eles.

Eles passaram a ouvir mais as nossas orientações, a participar das reuniões semanais com colocações respeitadas e criativas na solução de conflitos, a contar fatos ocorridos na instituição enquanto internato, a confidenciar segredos e histórias familiares, enfim, havíamos conseguido estabelecer uma relação de confiança com eles! Essa relação permitia o início do trabalho com o genograma das famílias, mas infelizmente este trabalho foi vetado (a coordenadora geral era a assistente social da instituição)... Porém, foi possível dar continuidade a uma série de trabalhos para os quais não havia a necessidade de autorização para fazê-los, como o projeto de vida, por exemplo.

Sobre a questão do uso da força física como princípio de autoridade entre os acolhidos, é preciso ressaltar que jamais fui conivente com ela. Ao contrário, esta temática sempre aparecia em nossas reuniões e conversas, levando-os a pensar em alternativas mais racionais e menos radicais. Porém, é preciso conhecer o contexto para compreender a razão pela qual essa prática era tão disseminada neste abrigo.

Os meninos (crianças e adolescentes) que compunham a parcela dominante da população de atendimento desta instituição faziam parte do internato que fora remodelado como abrigo. Todos tinham um histórico de institucionalização longo (mínimo de 2 anos, máximo de 7 anos) e vivenciaram práticas de disciplinarização

baseadas na violência<sup>58</sup>. Para a configuração de atendimento em coeducação, foram trazidas algumas meninas (inicialmente, 4), irmãs destes meninos. Porém, o grupo de meninos era extremamente fechado e suas lideranças estavam relacionadas ao tempo de institucionalização e força física.

Com a chegada de novas crianças e adolescentes, principalmente do sexo masculino, que não compreendiam essa microestrutura de poder, a forma de imposição das *regras* do grupo era a agressão física. Esse fato demonstra a apropriação do conjunto de práticas estabelecido pela instituição e vivenciado pelos acolhidos. Ou seja, o adolescente expulso foi punido por reproduzir entre os acolhidos aquilo que aprendeu na própria instituição... Certamente isso não pode ser usado como desculpa para perdoar o ato em si, mas justifica o fato de, durante muito tempo, a agressão ter sido a alternativa viável na resolução de conflitos entre eles.

## **INCISO VII: PARTICIPAÇÃO NA VIDA DA COMUNIDADE LOCAL**

Anteriormente ao *Estatuto da Criança e do Adolescente* a participação dos acolhidos institucionalmente na vida da comunidade local era praticamente inexistente. Ao serem institucionalizados, a vida das crianças e dos adolescentes não ultrapassava o limite dos muros da instituição. As atividades escolares, de lazer e mesmo o cuidado com a saúde eram realizados dentro das instituições, como pôde ser visto no capítulo anterior. A ideia vigente era a de institucionalização total, já definida por Goffman e Foucault, para a devolução de jovens e adultos *aptos para o convívio social*.

Entretanto, a finalidade dessa prática demonstrou ao longo da história sua nulidade, pois

[...] por viver dentro de um estabelecimento cuja abertura para o mundo é quase inexistente, limitando suas possibilidades de relações sociais, a criança e o jovem ficam aprisionados dentro de uma dinâmica institucional que os faz se sentirem perdidos, desprotegidos, abandonados e também angustiados frente à possibilidade de enfrentar o mundo externo que lhes é desconhecido (ALTOÉ, 1990, p. 266-267).

---

<sup>58</sup> Relatadas pelos adolescentes durante o período em que trabalhei lá. Alguns contavam, como forma de bravura, que “apanhavam de pau” (sic) dos seus cuidadores. Outros narravam situações de isolamento total e privação de alimentos por longos períodos como castigo (Diário de Campo, ago-dez/2007).

Com o advento do ECA, a perversidade da institucionalização total foi combatida como forma de garantir a premissa do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes acolhidos, tendo em vista a sua socialização, o estabelecimento de vínculos e a vivência de novas experiências; proporcionando “um contato mais estreito com a realidade externa ao abrigo, evitando a alienação e o sentimento de estranheza diante da vida fora dos muros da instituição” (CMDCA/RJ, 2001, p. 11).

Assim, a utilização de serviços comunitários como escolas, postos de saúde e hospitais, centros culturais, de lazer ou religiosos garante à criança e ao adolescente o sentimento de pertencimento à comunidade e, mais do que isso, assegura o seu direito como cidadão.

No abrigo A vivemos a experiência de transitoriedade de práticas de institucionalização total para a convivência comunitária, pois ao iniciarmos nosso trabalho de pesquisa existiam atendimentos realizados no espaço institucional (cursos profissionalizantes, atendimento médico, psicológico e odontológico, atividades esportivas e culturais), com a argumentação de *praticidade* e *comodidade* para a instituição.

Os acolhidos eram chamados para estas atividades e atendimentos nas salas do prédio administrativo, que como visto anteriormente, tinha uma excelente infraestrutura. Com o apontamento da necessidade de saídas regulares para a utilização de recursos do município, estes espaços e profissionais foram direcionados para o atendimento da população do entorno e, em contrapartida, foi feito o levantamento e posterior utilização dos recursos oferecidos pelo município.

Esse movimento de descentralização foi bastante questionado pelos próprios profissionais e usuários dos serviços municipais (posto de saúde, centro de educação infantil, clube esportivo, escola de cursos profissionalizantes), mas por meio da política de boa vizinhança e do apoio da VIJ, conseguimos inscrever todos os acolhidos nos serviços disponíveis do município.

Ao final do trabalho de pesquisa realizado neste abrigo, contávamos com as parcerias da Secretaria Municipal de Educação, da VIJ, da Secretaria Municipal de Saúde, da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, bem como com diversas organizações não-governamentais que desenvolviam atividades de formação, capacitação profissional, atividades esportivas, recreativas e culturais.



No âmbito institucional, oferecemos à população do entorno atividades de capacitação profissional (curso de informática em parceria com uma grande empresa de São Paulo; curso de auxiliar bibliotecário e contador de histórias em parceria com uma ONG de âmbito nacional); de orientação e apoio sócio-familiar (tendo em vista ações preventivas para o não-abrigamento); a utilização dos espaços de lazer (quadra poliesportiva e piscina) e de cultura (biblioteca comunitária e auditório), como também a abertura dos portões do abrigo para possibilitar a participação da comunidade nas festividades realizadas pelo abrigo (quermesse, dia das crianças, festa de natal, culminância de projetos de arte-educação – exposições, peças teatrais etc.).

Especificamente para os profissionais da área da educação do município (professores, inspetores, coordenadores e diretores das escolas públicas da região e demais interessados), foram realizados encontros para introduzir e disseminar o ECA, explicar o que é um abrigo (quais são as suas funções, motivos para acolhimento institucional, o papel do Conselho Tutelar) e discutir experiências como forma de combater situações de discriminação e preconceito vividas pelos acolhidos nos espaços escolares.

Esta atividade foi de suma importância para o estabelecimento de parceria com a Secretaria Municipal da Educação e do trabalho em rede com as escolas utilizadas pelo abrigo. Este trabalho facilitou a realização de matrícula ou transferência do acolhido (no caso de desacolhimento) fora dos períodos estabelecidos pelo calendário escolar, melhorou qualitativamente a comunicação interinstitucional e possibilitou o combate de situações discriminatórias realizadas por profissionais da educação, despreparados para o atendimento da diversidade populacional que agrega uma escola pública.

Outra experiência vivenciada no abrigo A e interessante de ser relatada foi a trazida do público jovem para dentro da instituição, através da *balada dos adolescentes*. Em muitas das nossas conversas, eles se queixavam da falta de festas próprias para a sua faixa etária. Na cidade havia a festa da primavera, que acontecia em setembro, mas por ser no centro da cidade (o abrigo era afastado do centro), o horário de retorno para o abrigo era *cedo demais* (19h) e *nem tinha muita graça*. Eles gostavam de dançar e mesmo nas quermesses escolares *não era a mesma coisa*, pois *não tocavam as músicas que eles gostavam*.

Assim, depois de muita conversa com a diretora administrativa e com o próprio grupo de adolescentes, que assumiram uma série de responsabilidades<sup>59</sup>, a *balada dos adolescentes* aconteceu sem nenhuma ocorrência.

Como a comunidade já conhecia o abrigo, não houve nenhum problema relacionado à proibição de filhos frequentarem o espaço institucional e todos os adolescentes acolhidos institucionalmente mostraram envolvimento tanto no planejamento (escolha das músicas, dos comes e bebes; organização do ambiente; decoração; confecção dos convites e lista de convidados), quanto na organização do espaço no dia posterior à balada, que terminou depois das 3h da manhã<sup>60</sup>. Essa experiência deu tão certo que, durante o período em que trabalhei na instituição participei de duas edições da festa<sup>61</sup>. Além disso, a repercussão das *baladas* foi extremamente positiva para a autoimagem dos adolescentes, que já não tinham vergonha de dizer que moravam no abrigo.

Já no abrigo C tínhamos uma excelente educadora que já tinha experiência com a rede pública de saúde e isso facilitou muito o estabelecimento de uma parceria com o posto de saúde próximo à instituição. Por meio dessa parceria, foi possível agendar e realizar atendimentos e exames com todos os acolhidos em um período breve, bem como encaminhar crianças e adolescentes para serviços diferenciados (psicologia, fonoaudiologia, psiquiatria<sup>62</sup>, grupo de orientação sexual, odontologia).

Em relação à educação escolar, a maioria dos acolhidos estudava em escola localizada no espaço institucional da mantenedora do abrigo, que havia estabelecido com ela uma espécie de convênio (disponibilização do espaço x atendimento dos acolhidos institucionalmente). Com a chegada de novas crianças e adolescentes, a ideia foi romper com esse padrão de atendimento – dado os relatos de diferenciação no tratamento com o público oriundo do abrigo. Assim, foi criada uma rede de trabalho com três escolas públicas da região, duas municipais e uma estadual.

---

<sup>59</sup> Proibido o consumo de bebidas alcoólicas; permanência no auditório e hall da instituição – onde aconteceria a festa; delimitação de convidados por adolescente; inexistência de conflitos (brigas entre grupos diferentes).

<sup>60</sup> E contou com a participação de inúmeros educadores voluntários, que foram orientados a não vigiar os adolescentes, mas a estarem presentes e vivenciarem a experiência juntamente com eles.

<sup>61</sup> Desconheço a continuidade do projeto “balada...” após a minha saída do abrigo.

<sup>62</sup> O irmão do adolescente expulso desenvolveu um quadro de depressão crônica após a sua saída da instituição, sendo necessária a administração de medicamentos controlados para o seu tratamento e recuperação.

Nestes espaços também se fez necessário esclarecer o papel do abrigo e a caracterização do público atendido<sup>63</sup>.

Além da utilização de equipamentos do sistema público de saúde e de educação da região, as crianças e adolescentes desenvolviam atividades no período contrário à escola no próprio espaço institucional da mantenedora que possuía um núcleo socioeducativo, um centro de educação profissionalizante e uma igreja - a qual todos(as) eram obrigados(as) a frequentar e participar da catequese (dependendo de sua faixa etária), desconsiderando a opção religiosa de cada um(a).

Ou seja, apesar das crianças/adolescentes não estarem no espaço físico do abrigo, permaneciam no espaço institucional da mantenedora, que era também o espaço do antigo internato. Ao levar para a coordenação geral a ideia de mapeamento dos recursos e equipamentos disponíveis da região, a negação veio com o argumento de que as atividades ali desenvolvidas já bastavam e que isso era trabalho para a assistente social, não para mim. Assim, os únicos recursos utilizados pelas crianças e adolescentes, além das escolas e posto de saúde, eram os parques, em passeios esporádicos, aos sábados, quando não havia nenhuma atividade na instituição<sup>64</sup> e o clima ajudava.

Lamentavelmente, a importância da convivência comunitária não é levada em consideração para o desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente. No estudo realizado pelo IPEA/CONANDA, 80,3% dos abrigos pesquisados ainda oferecem diretamente um destes serviços (creche, ensino regular, profissionalização para adolescentes, assistência médica e odontológica, atividades culturais, esportivas e de lazer, assistência jurídica), enquanto apenas 6,6% dos abrigos utilizam os serviços disponíveis na comunidade.

---

<sup>63</sup> Em ambos os abrigos se fez necessário esse esclarecimento nas escolas utilizadas pelas instituições pelas situações de estranheza originadas da minha presença (branca e jovem) como responsável por mais de uma criança/ adolescente, muitas vezes próximos de minha faixa etária e, principalmente, afrodescendentes em sua maioria. O questionamento “Você é a mãe de...?” era inevitável. E a curiosidade originada após a explicação de que eu era a responsável pela criança/adolescente que se encontrava em situação de abrigo alimentava uma série de preconceitos, que perpassavam da penalização à criminalização da criança/adolescente (“coitadinha/o, não tem família” ou “que crime ela/e cometeu para estar no abrigo?”). Por essa razão é que se fez necessário este trabalho de esclarecimento e orientação das escolas...

<sup>64</sup> Frequentemente, o coordenador religioso vinha buscá-los no sábado pela manhã para brincar no pátio do instituto (espaço pavimentado com cimento, utilizado durante a semana como estacionamento).

Neste sentido, é preciso enfatizar que

[...] os prejuízos advindos da reclusão serão mais graves quanto mais tempo ela durar e dependerá igualmente das características, dos recursos internos e da idade da criança no início da reclusão. Isto quer dizer que quanto menos a reclusão durar, quanto mais e melhor vivência comunitária anterior existir e quanto mais capacidade para lidar com o isolamento e o afastamento a criança tiver, menos prejuízo em seu desenvolvimento ela sofrerá. Por isso, é fundamental que os abrigos promovam constantemente o contato e a vivência comunitária, por meio de atividades nas quais a criança e o adolescente tenham oportunidade de se integrar com pessoas fora do abrigo, de contribuir com a comunidade, produzindo, participando e recebendo em troca acolhimento e perspectivas reais de reintegração no momento de seu retorno. Para tanto, as instituições devem se utilizar do maior número possível de recursos da comunidade: escola, serviços de saúde, lazer, esportes e cultura (MELLO in: CECIF, 2003, p. 23).

## **INCISO VIII: PREPARAÇÃO GRADATIVA PARA O DESLIGAMENTO**

A preparação gradativa para o desacolhimento institucional da criança/adolescente está diretamente relacionada com duas das principais ações do abrigo: o trabalho com as famílias (manutenção dos vínculos e fortalecimento familiar por meio de orientação e encaminhamento para os serviços necessários para solucionar o problema que levou ao acolhimento institucional da criança/adolescente) e o trabalho com a criança/adolescente (esclarecimento dos motivos que levaram ao seu acolhimento, acompanhamento do processo judicial, explicação da função do abrigo e da brevidade de seus serviços).

A preparação para o desligamento deve ser prioridade do abrigo desde a entrada da criança e do adolescente na instituição. Para tanto, deverão ser desenvolvidos programas de apoio, buscando parcerias que viabilizem a colocação familiar da criança e do adolescente, prevendo um acompanhamento posterior ao desligamento. De acordo com a história de cada criança/adolescente, a permanência deve ser a mais breve possível, atendendo tanto aos casos que apresentem condições favoráveis de retorno à família de origem como os de colocação em família substituta. Dessa forma, o abrigo deverá trabalhar com a realidade social e familiar da criança e do adolescente, ajudando-os a conviver com a idéia de retorno ao lar, entendendo que o espaço institucional foi apenas um lugar provisório de apoio, enquanto uma situação desfavorável ocorrida em sua vida e na de sua família não estava resolvida (CMDCA/RJ, 2001, p. 12).

Com relação à brevidade do tempo de acolhimento institucional, a Lei Nacional de Adoção (Lei N. 12010/09) reafirma a importância do caráter provisório dos abrigos através do artigo 19, § 1º., no qual estabelece a emissão de relatório institucional semestral para a VIJ, tendo em vista a avaliação da necessidade de permanência da criança/adolescente na instituição, sua reinserção familiar ou encaminhamento para família substituta (destituição do poder familiar e colocação para adoção).

De acordo com Guará,

[...] a questão do caráter provisório e transitório da medida do abrigo não impede que o tempo presente na instituição seja vivido como possibilidade de desenvolvimento da criança e do adolescente e que o bem-estar seja tão importante quanto o bem-sair (in: BAPTISTA, 2006, p. 64).

Assim, é preciso possibilitar a essas crianças e adolescentes no espaço institucional condições dignas de desenvolvimento que promovam

[...] estratégias de sobrevivência e construção de uma vida nova. Essa procura talvez signifique a necessidade de encontrar o sentido da vida, ser acolhido e estimulado a caminhar como criador do seu destino, dar sentido aos acontecimentos individuais e históricos, tornar explicável aquilo que se encontra confuso e oculto. [...] Resignificar a própria trajetória histórica e aprender a transviver, sem deixar que a culpa pelos fracassos tome conta de sua vida (SOUZA NETO, 2002, p. 69).

A partir desse contexto, dotar a criança/adolescente do conhecimento de seu processo judicial; explicitar que a medida de acolhimento institucional não é um castigo, mas sim a garantia de um direito seu; promover o seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social são fundamentais para a real realização da medida de proteção e desenvolvimento integral preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

No abrigo A, pode-se afirmar que *algumas partes* deste trabalho foram realizadas, mas outras deixaram muito a desejar... A comunicação do processo judicial se dava de uma forma muito dura e fria, por parte da assistente social, que não tinha didática nenhuma para conversar com crianças e adolescentes e responsabilizava as famílias, sempre de forma negativa, pela permanência da criança/adolescente na instituição.

Infelizmente, essas situações desencadeavam uma série de comportamentos nas crianças/adolescentes, que oscilavam entre a revolta (mais comum entre os adolescentes) e a tristeza (principalmente nas crianças menores). Por outro lado, a ideia de desacolhimento gerava muita insegurança na maioria dos adolescentes, que temiam *perder tudo* o que tinham ali<sup>65</sup>.

Esse medo começou a dissuadir no ato de desacolhimento de D., uma das adolescentes mais velhas da instituição. Durante seu processo de desligamento, ela pôde optar entre ir para uma república de jovens ou voltar para a casa de sua mãe – opção feita por ela. Antes de sua saída, ela foi inserida no mercado de trabalho, por meio do programa *Jovem Aprendiz*<sup>66</sup>, assim como outros adolescentes acolhidos também. Porém, como ela tinha um grupo de irmãs que permaneceu acolhido, ela fazia visitas frequentes à instituição e relatava com alegria as suas conquistas fora do espaço institucional. Esses depoimentos contribuíram significativamente para o rompimento dessa *dependência* e superação da insegurança com relação *ao mundo lá fora*.

Nesse sentido, o abrigo A desempenhava seu papel, ao dar a liberdade de opção entre as possibilidades para onde ir (todos os adolescentes fizeram visitas às repúblicas de jovens), o que fazer (propostas de emprego) e acompanhamento e auxílio financeiro/alimentício<sup>67</sup> para a família durante um período determinado após o desacolhimento (6 meses).

Outro ponto extremamente positivo no trabalho de desacolhimento deste abrigo era a festa de despedida. Quando chegava uma comunicação judicial acerca do desacolhimento institucional de alguma criança/adolescente, a administradora sempre pedia *alguns dias* à VIJ para fazer o seu desligamento. Esse processo de desligamento se dava por meio de conversa da equipe com a criança/adolescente, que ia à escola no dia seguinte à notícia para se despedir dos amigos, colegas e professores e, ao retornar para o abrigo, encontrava todos (crianças, adolescentes, tios e tias das duas casas, equipe técnica e operacional) em torno de um bolo com o seu nome (ou nomes, no caso de grupo de irmãos).

---

<sup>65</sup> As crianças e adolescentes deste abrigo estranhamente tinham medo de sair dali por saberem que em suas casas não teriam os mesmos objetos, roupas, brinquedos e comidas que ali recebiam. Essa visão encontrava-se no discurso das cuidadoras, técnicos e dirigentes do abrigo, como forma de valorizar a instituição em detrimento da família.

<sup>66</sup> Este trabalho fazia parte do Projeto de Vida dos adolescentes mais velhos da instituição (a partir dos 16 anos). Antes da inserção no mercado de trabalho, eles eram capacitados profissionalmente em inúmeros cursos técnicos oferecidos no município e escolhidos por eles.

<sup>67</sup> R\$130,00 e cesta básica.

Logo no início de meu trabalho neste abrigo, acompanhei uma visita a duas famílias que haviam passado pelo processo de desacolhimento recentemente<sup>68</sup>. A primeira família, um grupo de cinco irmãos, de ambos os sexos, com idades entre 11 e 2 anos, morava com a mãe em uma espécie de cortiço na zona central da cidade de São Paulo. Eles habitavam um cômodo que era dividido em sala, cozinha e dormitório por meio de varais e lençóis, utilizados como delimitadores de espaço. O banheiro era comum a todos os moradores do cortiço e se localizava nos fundos do terreno.

Ao chegarmos, por volta das 13h, a mãe estava lavando roupas junto com a criança mais velha, enquanto as outras crianças assistiam à televisão na casa. Elas ainda não haviam almoçado e no fogão não havia panelas. As crianças ficaram felizes com a visita das *tias* (psicóloga e assistente social da instituição), que chamaram a mãe para o espaço de fora da casa (área de serviço do cortiço) e conversaram com ela sobre escola, alimentação, limpeza da casa etc.

A mãe demonstrava bastante insatisfação e irritabilidade no decorrer da conversa, quando foram interrompidas pelo proprietário do terreno, que veio cobrar o aluguel das técnicas do abrigo. Isso gerou uma pequena confusão, que terminou com a ameaça do mesmo em colocá-los para fora do cortiço por estarem atrasados com o pagamento do aluguel há 3 meses. A mãe queixou-se de falta de trabalho e de dinheiro para pagar o transporte para ir atrás de escola, para pagar o aluguel...

Enfim, na sua fala percebia-se claramente que promessas haviam sido feitas pelo abrigo a ela e não foram cumpridas... Por outro lado, pôde-se observar a dependência desta família em relação à instituição, mesmo após o desacolhimento dos filhos. Na fala das técnicas durante o percurso de volta, muitos comentários pejorativos em relação a essa mãe. Da minha parte, somente o silêncio e a certeza de que o trabalho de desacolhimento institucional neste caso fora mal-sucedido e as crianças eram fortes candidatas à reincidência de acolhimento institucional...

No caso da segunda família, um grupo de 3 irmãos do sexo masculino, com idades entre 7 e 13 anos, moravam com o pai em uma espécie de palafita sobre um esgoto, em uma favela da zona norte da cidade de São Paulo. Ao chegarmos, as crianças haviam acabado de almoçar e estavam fazendo o dever de casa. O pai estava lavando a louça do almoço e se ofereceu para passar um café para nós.

---

<sup>68</sup> Diário de Campo, ago/2004.

As técnicas o chamaram para fora da casa (que era extremamente pequena) para conversarem em reservado. O pai expôs a situação da mãe (envolvida com traficante da própria favela, raramente aparecia para ver os filhos), que havia saído do emprego para cuidar dos filhos, mas que tinha conseguido um trabalho no bar em frente à casa deles e assim conseguia prover o sustento, sem negligenciar os cuidados com eles e que estava muito feliz com o retorno dos filhos. Ao nos despedirmos, ele nos entregou algumas notas fiscais de mercado, referentes ao valor da ajuda de custo do mês anterior.

No caminho de volta ao abrigo, a euforia das técnicas enaltecendo esta família em detrimento da outra, o meu silêncio e muitas dúvidas: supostamente o mesmo trabalho, duas famílias diferentes e resultados opostos...

Ainda no Abrigo A, vivenciei a reinserção familiar mal-sucedida de um grupo de cinco irmãos, de ambos os sexos, com idades entre 14 e 6 anos. A mãe havia acabado de se estabelecer na nova residência que, futuramente, acolheria seus filhos. Como o adolescente mais velho estava dando muito trabalho ao abrigo, a assistente social apressou-se em emitir relatório para a VIJ declarando que a mãe já estava em condição de receber os seus filhos de volta. Para a surpresa dessa mãe, em pouco menos de 15 dias, a juíza já havia determinado o desacolhimento institucional das cinco crianças/adolescentes. Em menos de um mês, as crianças e adolescentes retornaram ao abrigo, foi aberto o processo de destituição do poder familiar por reincidência e o adolescente que então dava trabalho ao abrigo, retornou extremamente revoltado...

No abrigo C, ao contrário do Abrigo A, não havia comunicação sobre o andamento do processo judicial das crianças/adolescentes nem para elas/eles, nem para os funcionários, me incluindo nesta categoria. Apesar de, ao entrar na instituição, ter tido acesso aos prontuários das crianças e adolescentes, posteriormente não tive oportunidade de revê-los, mesmo após inúmeras solicitações. Essa documentação dizia respeito ao trabalho da assistente social e como tal, ninguém, além dela e do outro coordenador geral, tinha acesso a ela<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Talvez por insegurança, talvez por desconhecimento do trabalho realizado em abrigos, a assistente social da instituição fazia questão de limitar a ação educativa ao espaço do abrigo, excluindo assim, qualquer ação multidisciplinar que pudesse vir a questionar ou alterar a sua prática profissional, o que acabou acontecendo em diversas ocasiões, ao contrapor as anotações realizadas por mim sobre os prontuários e os depoimentos dos adolescentes sobre suas histórias familiares e os motivos de abrigamento...



Nesse contexto, o desacolhimento era sempre uma possibilidade e uma incerteza. Ninguém sabia nem quando, nem como; somente que um dia aconteceria. Assim, o desacolhimento institucional vivenciado no período que lá estive se deu pela comunicação via telefone, na qual foi solicitado que a criança arrumasse seus pertences com a ajuda da educadora de plantão, se despedisse dos que ali estavam presentes e se dirigisse, junto com o motorista, à instituição. Como havia tempo hábil (estávamos no começo da tarde), solicitou que eu fosse à escola dar entrada na papelada de transferência. Quando os outros acolhidos chegaram da escola no final da tarde e perguntaram sobre a criança, dissemos que ela tinha ido embora.

Ao questionar a assistente social sobre a forma como foi feito o desacolhimento, explicitando minhas experiências anteriores e não compreendendo a forma abrupta dessa ruptura, a resposta dada por ela foi a seguinte: “ordens judiciais são para serem cumpridas e não questionadas”<sup>70</sup>.

Observe o documento transcrito abaixo:

O processo de desligamento dos menores tende a ser mais inadequado se não estiver em função do planejamento da entidade. O tipo de planejamento, por sua vez, está relacionado com concepções e com intencionalidades determinadas [...]. Verificamos que cerca de 73,33% das entidades analisadas desligam os menores quando estes atingem a idade limite de permanência na entidade, sem que a família e/ou responsáveis tenham condições de recebê-los ou sem que os desligados tenham condição de se auto-sustentar ou quando, em vista destes problemas, a entidade não os encaminha a outra. A alta incidência de obras que praticam tal desligamento mostra a existência de incoerência entre os objetivos explicitados (promoção do menor) e a prática de um desligamento que subestima esta promoção. Esta defasagem compromete a validade do trabalho das entidades, visto que estas acabam desligando menores em condições similares de quando estes foram aí admitidos.

Desconsiderando o uso do termo *menor* e omitindo a sua origem e data de produção, poderíamos afirmar, a partir dos relatos de desacolhimento institucional aqui dispostos, que este documento faz parte de avaliação recente acerca do trabalho desenvolvido pelos abrigos – o que não é verdade. Este documento faz parte de um estudo realizado pelo *Instituto de Orientação Juvenil* da PUC/MG oferecido à *CPI do Menor de 1976*, como contribuição ao novo *Código de Menores*. Ele se encontra em documento produzido pelo Senado em 1984, p. 203 e foi citado na obra de Roberto da Silva (1998, p. 114).

---

<sup>70</sup> Diário de Campo, nov/07.

Parafraseando um ditado popular, “seria cômico, se não fosse trágico” que um documento com 34 anos de existência ainda se faça tão atual, mesmo após duas leis que alteram e regulamentam as práticas de atendimento à infância e adolescência...

## **INCISO IX: PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS DA COMUNIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO**

O abrigo deverá contemplar em suas atividades educacionais a participação de pessoas da comunidade, o que facilitará a inclusão das crianças e adolescentes na rede social da comunidade, além do fortalecimento de parcerias locais. Conhecer os mecanismos de articulação da rede de serviços locais é muito importante, pois permite o desenvolvimento de ações que viabilizem o apoio sociofamiliar (CMDCA/RJ, 2001, p. 12)

Essa participação comunitária no processo educativo se dá de duas maneiras: através de trabalhos desenvolvidos dentro da instituição e fora dela, por meio da utilização dos equipamentos sociais.

A participação de pessoas da comunidade nas atividades internas da instituição proporciona a garantia do direito à convivência comunitária, facilitando o estabelecimento de novos vínculos e relações, bem como a oxigenação das práticas e rotinas institucionais (SILVA, MELLO e AQUINO, in: SILVA, 2004, p. 235).

É muito comum o aparecimento de voluntários nestes espaços institucionais. Contudo, é necessário que estes trabalhos voluntários tenham uma proposta com começo, meio, fim e objetivos bem delimitados, para que não ocorram situações prejudiciais para os próprios acolhidos (despreparo do voluntário para lidar com o público, interrupção ou descontinuidade do projeto, vocabulário ou proposta inadequada etc.).

A pesquisa realizada pelo IPEA/CONANDA constatou que 31,7% dos abrigos pesquisados contam com o trabalho voluntário na realização de serviços complementares<sup>71</sup> e destaca: “Em alguns grupos, como a equipe de cuidados diretos

---

<sup>71</sup> Os serviços complementares definidos pelo IPEA/CONANDA são: “acompanhantes, cabeleireiros, costureiros, estagiários, orientadores espirituais/religiosos, professores de atividades complementares (artes plásticas, culinária, dança, esportes, informática, línguas, música, teatro, trabalhos manuais etc.), professores de reforço escolar, recreadores e afins. [...] São os serviços em que os profissionais voluntários têm maior participação, o que é extremamente positivo para a

e a equipe técnica, por exemplo, a existência de voluntários pode vir a comprometer o trabalho realizado se a dependência deste tipo de profissional for elevada” (ibid., p. 237, nota de rodapé).

No caso dos dois abrigos analisados, a presença de voluntários dentro da instituição era rara. O único caso em comum era o dos cabeleireiros que, em uma espécie de mutirão, atendiam a todos os acolhidos em um único dia. No caso do Abrigo A, tanto os meninos como as meninas podiam escolher o corte. Já no abrigo C, a princípio todos os meninos deveriam ter o mesmo corte. Com o passar do tempo e da insistente justificativa da importância de liberdade de escolha, os meninos passaram a optar pelo próprio corte, *desde que fosse discreto*.

Em relação aos serviços educativos dispostos nos equipamentos do entorno, as crianças/adolescentes acolhidas no Abrigo A se utilizavam de 4 escolas públicas (2 estaduais e 2 municipais); 2 organizações não-governamentais que trabalhavam a capacitação profissional (secretariado, informática, datilografia, marcenaria, panificação, confeitaria, mecânica, eletrônica, artesanato, manicure, pedicure e estética); 1 instituição particular que mantinha convênio com a instituição (informática e língua inglesa); 1 clube municipal com atividades esportivas (natação, remo, artes marciais, escola de futebol, capoeira e dança); 1 posto de saúde e 1 hospital e pronto-socorro públicos.

O abrigo C, por sua vez, utilizava-se de 4 escolas (2 municipais, 1 estadual e 1 particular), 1 posto de saúde e 3 hospitais públicos, 3 parques recreativos, 1 núcleo socioeducativo (artesanato, capoeira, coral e escola de futebol) e 1 escola profissionalizante (informática), estas duas últimas, assim como a escola particular, dentro do espaço institucional da mantenedora do abrigo.

Infelizmente, como já relatado anteriormente no inciso VII, não foi possível ampliar os espaços públicos utilizados pelas crianças/adolescentes acolhidos institucionalmente no abrigo C. Além das muitas limitações existentes na oferta dos serviços públicos (escassez de serviços, prazos para inscrições, demanda x oferta, horários divergentes em relação ao horário escolar etc.), é extremamente complicado lidar com profissionais despreparados para este tipo de espaço

---

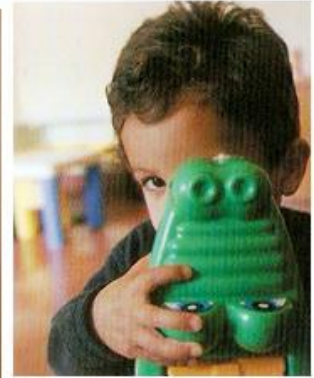
convivência das crianças e dos adolescentes com pessoas externas à instituição” (MELLO e SILVA, in: ibid., p. 123).

institucional que, com anos de cadeira, passam a acreditar na posse da instituição e das vidas ali dispostas...

Diante dos fatos aqui narrados que demonstram o despreparo dos profissionais observados nos três campos de análise, por meio de suas falas preconceituosas e práticas arbitrárias; da ausência de uma fiscalização que realmente possa diagnosticar as falhas institucionais e, principalmente, combater as práticas viciosas e violentas cometidas nestes espaços; pode-se afirmar que

[...] o Brasil sempre se deparou com esta contradição: por um lado, adota posturas avançadas na legislação, acompanhando os principais avanços consagrados nos tratados e nas convenções internacionais, mas, por outro, essa mesma legislação avançada serve para mascarar e camuflar uma prática arcaica e discriminatória (SILVA, 1998, p. 71).

## PARTE II: A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM ABRIGOS



## REFERÊNCIAS DAS ILUSTRAÇÕES

Todas as imagens retiradas de: BAPTISTA, Myrian Veras (coord.). **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação**. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. Fotos de Eduardo Simões.

**Imagem 1:** p. 52.

**Imagem 2:** p. 87.

**Imagem 3:** p. 14.

**Imagem 4:** p. 87.

**Imagem 5:** p. 90.

**Imagem 6:** p. 87.

**Imagem 7:** p. 99.

**Imagem 8:** p. 62.

**Imagem 9:** p. 87.

**Imagem 10:** p. 87.

**Imagem 11:** p. 87.

**Imagem 12:** p. 24.

**Imagem 13:** p. 87.

**Imagem 14:** p. 76.

**Imagem 15:** p. 87.

# EDUCAÇÃO

A história da Educação é repleta de rupturas e descontinuidades que variam de acordo com a estruturação das diferentes formas de organizações ou grupos sociais ao longo do desenvolvimento da humanidade.

Sabe-se que, por menor ou mais simples que fosse o grupo social, sua estruturação era definida através da atribuição de papéis e funções a cada indivíduo constituinte. A partir destas atribuições, surgiu uma das primeiras práticas educativas da raça humana: o ato de ensinar-aprender a fazer.

Da troca de experiências e interação social foram construídos conhecimentos que possibilitaram ao grupo a sua sobrevivência e adaptação ao meio. Nesse contexto, a educação era um processo comunitário, essencialmente prático, espontâneo, baseado na imitação, na oralidade e em rituais de iniciação ou de passagem para a transmissão das experiências vividas pelos mais velhos aos mais novos:

Esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza - situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo - têm, em menor ou maior escala, a sua dimensão pedagógica. Ali, todos os que convivem aprendem, da sabedoria do grupo social e da força da norma dos costumes da tribo, o saber que torna todos e cada um pessoalmente aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, o trabalho, as artes da guerra e os ofícios do amor (BRANDÃO, 2007, p. 21).

Com o desenvolvimento e conseqüente crescimento destes grupos, o surgimento de classes/castas/divisões sociais foram determinando as práticas e agentes educacionais<sup>72</sup>. Em uma análise histórica das práticas educativas é possível observar que a educação jamais foi e tampouco um dia virá a ser neutra. Desde as formas mais primitivas de organização humana, o domínio de saberes/conhecimentos determinou o status social de seus indivíduos.

---

<sup>72</sup> “O conhecimento legítimo é o que conseguiu impor-se por relações de poder, suprimindo ou subordinando outras modalidades de saberes. A verdade não é total nem definitiva nem universal, como nos fazem crer, mas histórica, isto é, produzida sob determinadas relações sociais de antagonismo, ou seja, de classe; ela é, portanto, temporalizada e o discurso que organiza a sua compreensão e difusão demarca um limite provisoriamente estabelecido por relações de força e pelo confronto de interesses” (RIBEIRO in: SILVA; SOUZA NETO e MOURA, 2009, p.161).

Todavia,

[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver (ibid., p. 7).

Paradigma do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade, a educação pode ser entendida como produto do homem que se transforma ao longo da vida e em sua relação com a própria vida, por meio do processo de socialização no qual desenvolve habilidades que o capacitam a se adequar ao meio em que vive e aos outros com quem convive.

Nesse sentido,

[...] a educação é a prática mais humana, considerando-se a profundidade e a amplitude de sua influência na existência dos homens. Desde o surgimento do homem, é prática fundamental da espécie, distinguindo o modo de ser cultural dos homens do modo natural de existir dos demais seres vivos (SEVERINO in: GADOTTI, 1995, p. 11).

Em síntese, pode-se afirmar que a educação é “inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais” (BRANDÃO, 2007, p. 71), abrangendo

[...] 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 (BRASIL, Lei 9394/96, artigo 1º).

Dentre os agentes aos quais foi confiado um papel formativo preciso nos diversos tipos de sociedade, destacam-se a comunidade, a família, a escola e as religiões que, por meio de ações articuladas com a própria sociedade desenvolveram processos educativos “ora contextualizantes, ora fortemente disciplinares” (CAMBI, 1999, p. 30).

À família, espaço privado privilegiado de socialização primária, cabia ensinar à criança os valores de seus antepassados e, mais do que isso, formas de preservá-los. Para Brandão, o papel formador da família era voltado para a consciência moral: “capaz da renúncia de si próprio, de devotamento de sua pessoa à comunidade” (2007, p. 49).



Porém, esse espaço privativo começa a se desfazer com o advento da Revolução Industrial e a divisão social do trabalho, levando as famílias a se reorganizarem e repensarem seu papel formativo, pois

[...] aparecem as especialidades. [...] A escola não é mais a aldeia e a vida, funciona num lugar especializado onde uns aprendem e outros ensinam. [...] A educação sistemática surgiu no momento em que a educação primitiva foi perdendo pouco a pouco seu caráter unitário e integral entre a formação e a vida, o ensino e a comunidade (GADOTTI, 1995, p. 23).

Nesse contexto nascem as escolas: instituições organizadas, com conhecimentos delimitados e objetivos pré-definidos. Inicialmente de caráter privado, voltada exclusivamente para as elites, tornam-se responsabilidade do Estado, com caráter público<sup>73</sup>.

O *ensino [escolar]* é o momento em que a educação se sujeita à *pedagogia* (a teoria da educação). Cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados (BRANDÃO, 2007, p. 26).

A instituição escolar é o eco do conjunto das instituições sociais. A escola assegura a reprodução da sociedade que a institui (ARDOINO e LOURAU, 2003, p. 11).

Assim, a educação foi, ao longo da história humana, ampliando seus espaços no “processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades” (ibid, loc. cit.).

Aos processos educativos, articulados em uma série de modelos reunidos pelo ideal de uma “formação humana que é antes de tudo formação cultural e universalização (por intermédio da cultura e do ‘cultivo’ do sujeito que ela implica e produz) da individualidade” (CAMBI, 1999, p. 38), deu-se o nome de Pedagogia.

---

<sup>73</sup> É sabido que ainda na atualidade “há educações desiguais para classes desiguais; há interesses divergentes sobre a educação [...]. Grupos desiguais não só participam desigualmente da educação [...], como são também por ela destinados desigualmente ao trabalho: para *dirigir*, para *executar*, para *produzir*” (Brandão, 2007, p. 102). Porém, este estudo não tem a intenção de discutir criticamente a qualidade ou os fins da educação desenvolvida nas instituições escolares. A sua intenção é de apenas conceituar educação e contextualizá-la nos espaços em que se dá.

De acordo com Gadotti,

[...] a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos (1995, p. 21).

Cambi discorre sobre a complexidade em defini-la como uma teoria da educação, pois para ele, a pedagogia é

[...] constituída pelo encontro de diversas ciências e portanto como um saber interdisciplinar que entrelaça a sua história com a de outros saberes, sobretudo as diversas ciências humanas de que é tributária e síntese (1999, p. 23).

A partir da análise de sua história, percebe-se a sujeição da Pedagogia a uma educação dogmática e normativa, baseada em parâmetros essencialmente demográficos e econômicos que realçam a manutenção do *status quo*, privilegiando assimilação, adaptação instrumental e integração na conservação de uma ideologia disfarçada: “todas as relações do ensino são, em realidade, relações hierárquicas que se justificam hipocritamente pelas exigências da formação e da cultura” (LAPASSADE, 1967 apud ARDOINO e LOURAU, 2003, p. 55).

Nesse contexto, muitos dos conhecimentos construídos ao longo da história humana foram deixados à margem, pois não se identificavam com a erudição idealizada e estabelecida pelo modelo dominante de educação institucionalizado nos espaços escolares. Contudo,

[...] por toda parte as classes subalternas aprenderam a criar e recriar uma cultura de classe – [...] a preservação de tipos de saber comunitários e de meios comunitários de sua transferência de uma geração para outra. [...] Dentro dos limites estreitos em que sempre lhes foi permitido "criar" alguma coisa sua [...], criaram formas peculiares de solidariedade para dentro da classe, e de resistência e manipulação para fora dela. [...] É entre as formas novas de participação popular, nas brechas da luta política, que, hoje em dia, surgem as experiências mais inovadoras de educação no Brasil. Os professores tradicionais e os tecnocratas da pedagogia são cegos para elas, mas é ali que as propostas mais avançadas de "educação e vida", "educação na prática", etc., são criadas e testadas (BRANDÃO, 2007, p. 102-108).

Assim, destes espaços de resistência e legitimação daquilo que não é erudito, mas é humano; da crítica ao foco no desenvolvimento individual, desconsiderando a importância que a dimensão social no espaço educacional tem para a existência (e sobrevivência) da humanidade, nasce a Pedagogia Social.

Pode-se afirmar que a Pedagogia Social “é, de certa forma, uma *contrapedagogia* que busca instaurar uma nova cultura, a *cultura da solidariedade* que possa neutralizar a banalização da vida à qual as elites brasileiras se acostumaram” (GADOTTI in: GRACIANI, 2001, p. 13 apud RIBEIRO in: SILVA, SOUZA NETO e MOURA, 2009, p. 170).

Entendida como

[...] uma ciência prática, social e educativa, [...] que justifica e compreende em termos mais amplos, a tarefa da socialização, e, de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais (CALIMAN, *ibid.*, p. 53).

A Pedagogia Social se diferencia da Pedagogia porque

[...] exige não só uma competência técnica especial do educador, mas também a solidariedade humana e o compromisso político com o educando, na medida em que remete sua prática social educativa ao resgate da cidadania plena, através de mecanismos e meios mediatizadores do ato político pedagógico, numa práxis efetiva, contrapondo-se às condições reparadoras, compulsórias, compensatórias ou repressivas herdadas do passado. [...] Essa Pedagogia concebe o homem como ser capaz de assumir-se como sujeito de sua história e da história, como agente de transformação de si, do outro e do mundo como fonte de criação, liberdade e construção dos projetos pessoais e sociais, numa dada sociedade, por uma prática social, crítica, criativa e participativa. Pressupõe-se que o mundo é, ao mesmo tempo, produtor e produto do homem, e que, ao transformá-lo, engenha em si mesmo a sua própria transformação, num processo dialético contínuo e permanente (GRACIANI, *ibid.*, p. 223).

De acordo com Fermoso (1994 apud CARO, *ibid.*, p. 153), sua origem se dá na Alemanha, em maio de 1844, por meio de uma publicação de F. Mager na *Pädagogische Revue*. “Na Alemanha era frequente referir-se a esta ciência com a expressão *Jugendhilfe* (ajuda à juventude), com três sentidos diferentes: ajuda educativa, profissional e cultural à juventude”. Ainda segundo Caro, essa ajuda supunha substituir o velho conceito de caridade pelo de justiça.

A partir de 1900 outros estudiosos alemães passam a se dedicar à temática, como Mager e Diesterweg, seguidos posteriormente por Natorp, que afirmava que a interação entre sociedade e o processo educativo deveria sempre ser levada em consideração, pois a educação tinha que se desenvolver por meio da e para a comunidade/sociedade.

Outro grande estudioso da temática era Nohl, que considerava a Pedagogia Social um processo de ajuda educativa, ou seja, uma fusão entre assistência social e educação em prol da dignidade humana. Mollenhauer e Thiersch deram continuidade à idéia de Nohl, acrescentando a ela uma perspectiva crítica e atribuindo à Pedagogia Social um caráter emancipatório.

Já Fichtner diferenciou a prática educativa/pedagógica do cuidado/ajuda, atribuindo à Pedagogia Social a primeira perspectiva e ao Trabalho Social a segunda, separando assim, as áreas de conhecimento (educação e assistência social), mas reconhecendo a inter-relação entre elas.

Em âmbito mundial pode-se observar que o conceito de Pedagogia Social ainda não apresenta uma unidade em sua definição, pois varia de acordo com as experiências vividas por cada país/região, mas, independente desta, o ponto fulcral da Pedagogia Social é “a crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da Educação” (OTTO, *ibid.*, p. 31).

Na primeira obra publicada acerca desta temática no Brasil<sup>74</sup>, são apresentados inúmeros pressupostos como características da Pedagogia Social, a saber:

- a importância do caráter preventivo e polivalente das intervenções educativas (Fichtner, Loureiro e Casteleiro);
- o foco na recuperação da dignidade humana (Caliman);
- a questão ética do respeito ao humano (Otto, Rynänen e Camors);
- o caráter político-pedagógico das ações educativas (Rynänen e Camors);
- a objetivação da transformação humana e, por conseguinte, comunitária/social com efeitos duradouros (Rynänen, Loureiro e Casteleiro);
- a interação/integração entre educadores e educandos na construção coletiva do conhecimento (Rynänen e Graciani);

---

<sup>74</sup> SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

- a noção de unidade (“educação de todos para todos” – FIGUERA apud LÓPEZ, *ibid*, p. 97).

Em âmbito nacional pode-se afirmar que a Pedagogia Social encontra-se em processo de construção, pois sua discussão como ciência é recente e ainda necessita de espaço e reconhecimento.

Mesmo sabendo-se da existência de inúmeras práticas socioeducativas desenvolvidas há muito tempo em nosso país, a ausência de registros e sistematização de informações acerca destas atividades impossibilitou historicizar a Pedagogia Social no Brasil por falta de dados documentais. Dessa forma, o que se tem atualmente como indícios de uma Pedagogia Social nacional são ações e programas qualificados até outrora como atividades de educação não-formal.

Essa qualificação nos serviu até a bem pouco tempo atrás, quando importávamos realizar, independente do reconhecimento de nossas ações. As questões sociais em nosso país sempre se mostraram em caráter de urgência e isso bastava para nos mover em busca de soluções.

O que hoje pode ser considerado militância, anteriormente era pensado como emergência. Contudo, com o passar do tempo foi-se percebendo que por mais que se fizesse, faltava algo para mudar drasticamente a situação inicial e, como um ciclo, as intervenções raramente modificavam a situação a longo prazo; o que ocorria era uma alteração durante a intervenção, mas ao cessar das ações educativas, (quase) tudo voltava ao *normal*.

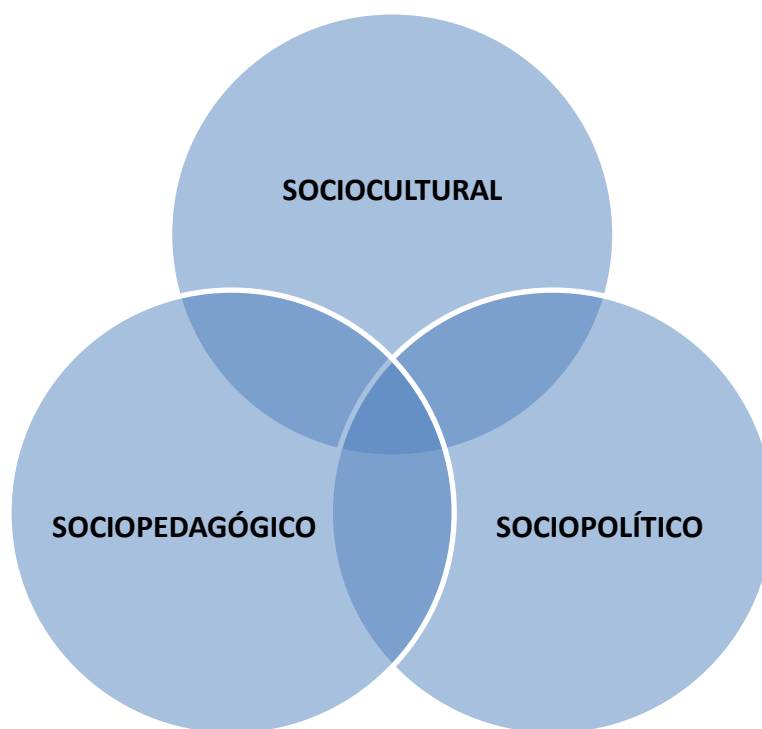
Daí surgiu a necessidade de se diagnosticar, analisar o contexto que se pretendia intervir; consultar a população acerca das necessidades e ações possíveis; elaborar um plano de intervenção condizente com o diagnóstico inicial; executar o plano; criar índices de avaliação; avaliar os resultados. Enfim, um árduo trabalho que ao final era qualificado como não-formal.

Não-formal? O que difere o trabalho dito *não-formal* do *formal*, além da questão espacial? Reconhecendo-se que ambos pressupõem planejamento, intencionalidade, cronograma, investimentos, recursos... Será que o fato desta atividade ser realizada fora do espaço institucional das escolas é o suficiente para taxá-la como uma negação? Segundo Roberto da Silva (*ibid*, p. 11), “rotulá-la como prática de Educação Não-Formal significa negar a sua dimensão política e desqualificar os atores sociais nela envolvidos”.

Essa *não-formalidade* empregada na definição das ações educativas “tem servido, na maioria das vezes, para perpetuar uma condição de precarização do trabalho educativo, desconsiderando tanto a necessidade de formação pedagógica quanto os direitos trabalhistas de quem exerce a função” (SILVA, *ibid.*, p. 13).

Nesse sentido, um dos primeiros passos para a consolidação da Pedagogia Social no Brasil enquanto Teoria Geral da Educação Social é a de “recusar o termo *Educação não-formal* enquanto categoria classificatória, contestar o caráter não-científico atribuído a ela e resgatar a historicidade de suas práticas, especialmente suas dimensões históricas, culturais, políticas e sociais” (SILVA, *ibid.*, p. 11).

Como o que distingue a formalidade da não-formalidade na educação é – em termos gerais como explicitado anteriormente – o espaço físico, faz-se necessário delimitar quais são os espaços da Pedagogia Social e, dessa forma, qual a intencionalidade das ações. Atualmente tem-se delineado as ações da Pedagogia Social em três domínios distintos, a saber:



**Ilustração 2 – Domínios da Pedagogia Social**

Ao domínio sociocultural compete recuperar a dimensão histórica, cultural e política de um determinado espaço, por meio do resgate de seu sentido para o público usuário. Fazem parte do domínio sociocultural as artes, a música, a cultura, a dança e os esportes em suas diversas modalidades.

Ao domínio sociopedagógico cabe romper com toda e qualquer forma de exclusão social, por meio de ações que possibilitem aos indivíduos o desenvolvimento de habilidades e competências para a superação de sua condição de marginalização. Dentre os espaços do domínio sociopedagógico encontram-se os abrigos, asilos, instituições psiquiátricas, correccionais e prisionais, bem como a rua, a família e a empresa.

Ao domínio sociopolítico é incumbida a tarefa de conscientizar e qualificar a participação do indivíduo na esfera social, política e econômica na qual está inserido ou deseja fazer parte, por meio do desenvolvimento de suas habilidades e competências. Grêmios estudantis, associações de pais e mestres, conselhos de escola e de direitos, associações de moradores, movimentos sociais, organizações não-governamentais, sindicatos, partidos políticos, políticas públicas e sociais fazem parte deste domínio.

Esta delimitação demonstra o quão amplo é o espaço da Pedagogia Social no Brasil e também possibilita definir o suporte teórico-metodológico necessário para o seu desenvolvimento.

Contudo, ao tratarmos de seu desenvolvimento esbarramos no terceiro obstáculo relacionado ao estabelecimento da Pedagogia Social como ciência no Brasil: a formação de seus profissionais.

É sabido que no Brasil o curso de graduação em Pedagogia privilegia o espaço escolar, destinando a ele toda a capacitação desenvolvida ao longo do tempo da formação do aluno de curso superior. Raros são os espaços que abordam a educação desenvolvida fora do espaço escolar em seus currículos.

Dessa forma, os educadores que optam por trabalharem em espaços sociais acabam por se formarem empiricamente nos locais em que trabalham, através do conhecimento adquirido no dia-a-dia. Essa formação nem sempre é a mais adequada, pois em geral, trata-se da reprodução do que veem sendo feito, nem sempre acompanhada de uma análise crítica da situação. Sem desconsiderar o esforço e dedicação de tantos profissionais realmente envolvidos e engajados com as questões sociais, é preciso se questionar quantos não foram os erros cometidos

com vidas humanas para que se chegasse a uma metodologia de trabalho propositiva e funcional, quando esta realmente o é.

Nesse sentido é que se faz necessário a existência de cursos de formação, em nível técnico e superior, que assumam a qualificação desse importante profissional para que vidas humanas não se tornem simples dados estatísticos de programas sociais que não deram certo.

Como bem afirmou Otto (ibid., p. 39) “cada ser humano tem um valor absoluto e original [...], portanto, deveria ser tratado como um objetivo em si mesmo e não como um meio de se atingir objetivos alheios”.

Assim, o perfil do educador social exige um conjunto de competências formado por “habilidade profissional, bom senso, sabedoria e coração: todos são necessários e sozinho nenhum deles basta” (RYYNÄNEN, ibid., p. 65).

Loureiro e Casteleiro são ainda mais radicais e afirmam que “as características de personalidade deste educador devem incluir a autoestima, a empatia, a resiliência, a reflexividade, a polivalência técnica e a criatividade na forma como lida com todas as etapas de sua intervenção” (ibid., p. 90).

Já Carvalho e Baptista entendem os educadores sociais como “*técnicos da relação*, obrigados a intervir de forma a evitar a desistência e a indiferença, ajudando o outro a encontrar um sentido para a vida” (2004, p. 95 apud ibid., p. 91).

Diante do exposto, é de se estranhar a inexistência de espaços formadores para profissionais tão fundamentais para a promoção da dignidade humana. O que de certo modo nos alivia é saber que já existem iniciativas e discussões em torno dessa questão...

Desta forma, pode-se afirmar que a Pedagogia Social ainda tem muitos degraus a galgar, dentre os quais foram citados a negação de sua desqualificação como educação não-formal; o delineamento de seus espaços de ação como ato planejado, político e intencional e a formação de seus profissionais.

É preciso deixar claro que o objetivo da Pedagogia Social no Brasil é “[...] um projeto de sociedade em que a Educação ocupe uma função central, tanto nas políticas públicas quanto nas relações humanas e sociais” (SILVA, ibid., p. 27), sem deixar de levar em conta que “sem compreender a cultura e sem compreender a vida, não há Pedagogia Social. Assim como não existe Pedagogia Social sem fundamentação teórica” (RYYNÄNEN, ibid., p. 62).



## A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM ABRIGOS

Após uma breve retrospectiva das práticas, leis, ideologias e instituições voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes ao longo da história nacional e da conceitualização de educação, bem como o relato de algumas práticas ainda vigentes em contradição ao que a atual lei propõe, este capítulo pretende realizar uma síntese das observações, leituras, pesquisas e reflexões desenvolvidas sobre a temática abrigo. Esta síntese se remete ao próprio título da pesquisa, pois, como diz Freire “não basta apenas denunciar, é preciso também anunciar”.

A partir da proposição de uma prática pedagógica planejada, discutida e avaliada, buscar-se-á demonstrar que é possível desenvolver um atendimento de qualidade em detrimento do caráter assistencial que estes espaços institucionais carregam como ranço histórico, pois “não faz sentido imaginar política social extremamente avançada, dentro de práticas concretas modestas” (DEMO, 1994, p. 13).

Compreendendo o abrigo como uma política social<sup>75</sup>,

[...] um primeiro desafio na busca de melhoria da ação educativa [...] é o de superar a confusão a respeito de sua identidade. A procura por uma identidade positiva é uma das condições básicas para ajudá-los a enfrentar a ausência de legitimidade e a ambivalência de expectativas sociais. [...] Pois], embora tenham a aspiração de oferecer o melhor atendimento e realizar um trabalho de qualidade, seus dirigentes e educadores não encontram referências metodológicas, apoio político nem sustentação financeira para promover as mudanças necessárias e alterar sua prática (GUARÁ in: BAPTISTA, 2006, p. 64).

Nesse sentido, é preciso buscar uma definição para estes espaços que seja capaz de ilustrar a sua real função, livrando-os de todos os conceitos pelos quais já foram taxados. Comumente encontramos em produções que abordam o tema a definição de abrigo como *mal necessário*. Em termos racionais, quem gostaria de

---

<sup>75</sup> Para Demo, política social é uma proposta planejada, expressa e organizada de enfrentamento das desigualdades sociais, que supõe planejamento e um caráter preventivo, no sentido de ir às raízes do problema, evitando que se processe e intervindo no processo histórico, para que não se deixe acontecer à revelia: “Sob o prisma do bem-estar social, desigualdade se traduz por pobreza. [...] Entretanto, pobreza não se restringe ao problema de carência material [...]. Pobreza é o processo de repressão do acesso às vantagens sociais. [...] O pobre mais pobre é aquele que sequer sabe que é coibido de saber que é pobre” (1996, p. 19).

trabalhar em um local visto como *mal necessário*? Quem gostaria de viver em um espaço definido dessa forma? Ou ainda, quem se orgulharia de desenvolver projetos educativos em uma instituição que já traz em sua definição um valor depreciativo?

Esta abordagem inicialmente pode parecer ingênua, porém, é suficiente para demonstrar a geração de conflitos que podem ocorrer tanto entre os que realizam este trabalho, quanto pelos que são atendidos por estas instituições. É preciso questionar essa definição, que ao longo do tempo transformou-se em senso comum, esbarrando no preconceito pela via da penalização. Afinal, se é um *mal necessário*, coitados daqueles que dele precisam e malditos aqueles que o realizam...

Durante a realização desta pesquisa, a melhor definição encontrada para descrever o papel do abrigo e traçar a sua identidade foi a de Guará, que o definiu como uma comunidade de acolhida e socioeducação:

Comunidade, porque crianças e educadores experimentam, juntos, uma vida de convivência e compartilhamento de objetivos em busca da inclusão social plena de cada criança e adolescente. De acolhida, porque o cuidado é um aspecto essencial do atendimento direcionado a um público com demandas complexas de proteção especial. Por fim, uma comunidade de socioeducação, porque ela se planeja para oferecer uma educação pessoal e social, considerando as características de cada integrante (in: *ibid.*, loc. cit.).

A partir da valorização das potencialidades do abrigo como um espaço promotor do desenvolvimento humano e compreendendo o trabalho pedagógico como o fio condutor que perpassa toda a sua dinâmica institucional, não se restringindo somente à orientação das práticas dos cuidadores/educadores, configura-se o marco inicial da mudança das práticas de atendimento institucional: o projeto político-pedagógico.

O projeto pedagógico do abrigo define a sua identidade através da explicitação de sua função social; proporciona a integração das linhas de ação distintas (Serviço Social, Psicologia e Pedagogia), mas essenciais e complementares; dá a referência metodológica necessária para direcionar, fundamentar e justificar as ações voltadas para os acolhidos institucionalmente, suas famílias e funcionários envolvidos neste universo (IZAR, 2007, p. 87).

A instrumentalização do projeto político-pedagógico se justifica pela sua funcionalidade na fundamentação das práticas de atendimento, convergindo todas as ações para um mesmo objetivo, evitando a segmentação das ações dos setores

técnicos e práticas indevidas que reproduzem ou criam novas formas de violência contra a criança e o adolescente.

É importante ressaltar que o seu processo de elaboração não deve seguir uma orientação hierárquica, pois, dessa forma, pode vir a perder o seu real sentido. Em pesquisa realizada anteriormente<sup>76</sup>, a proposta dialógica e democrática se mostrou viável e, a partir do *saber de experiência feito*<sup>77</sup> é que foram construídas todas as etapas de mudança das práticas de atendimento e definidas as linhas de ação da instituição.

Assim, respeitando a experiência dos cuidadores/educadores e técnicos e desenvolvendo o trabalho de escuta com os acolhidos institucionalmente foi feita a “passagem do conhecimento ao nível do *saber de experiência feito*, do senso comum, para o conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1992, p.84).

Dentre as questões abordadas, seguem abaixo aquelas que se apresentaram pertinentes para a mudança na qualidade dos serviços realizados pelos abrigos.

## **ESPAÇO FÍSICO: INDIVIDUAL E COLETIVO**

Com relação ao espaço físico dos abrigos, é necessário que cada criança/adolescente tenha destinado a si um espaço individual dentro do espaço coletivo e reconheça-o como seu. De fundamental importância para que ela/ele desenvolva o sentimento de pertencimento durante o período em que permanecer acolhido(a), este espaço deve ser respeitado. Sua cama, seu armário e/ou outro espaço a ela/ele destinado deve traduzir a sua personalidade, seja através da forma como o organiza, seja como o enfeita (adesivos, cartas, fotos, poesias, músicas, ursinhos, bonecos).

Cabe ao educador/cuidador orientá-lo(a), se necessário, com relação à limpeza destes espaços, sem jamais invadi-lo abruptamente. Este processo de orientação deve ser feito *com* a criança/adolescente e não *para* ou *contra* a criança/adolescente. A qualidade da relação entre cuidador/educador e acolhido institucionalmente conta muito nesses momentos. Esse mesmo tipo de cuidado e

---

<sup>76</sup> IZAR, 2007.

<sup>77</sup> “O saber de experiência feito [... é a] troca fecunda de saberes, do popular com o científico” (BOFF in: FREIRE, 1992, p. 7).

orientação também deve se dar com relação ao material escolar da criança/adolescente.

Já nos espaços coletivos do abrigo (sala de estar, cozinha, quintal etc.), deve prevalecer a condição de igualdade entre todos os presentes naquele momento. Para tanto, a presença do educador/cuidador e sua imparcialidade são de fundamental importância para a garantia de uma boa convivência entre todos e para a prevalência do sentimento de justiça e cuidado. As brincadeiras desenvolvidas nestes espaços, o canal a ser assistido na televisão, o volume e o tipo de música a ser ouvido, os períodos de realização das refeições, enfim, todas as possibilidades de atividades desenvolvidas nestes espaços devem ser combinadas previamente para não haver conflitos que interfiram na boa relação entre os acolhidos. Sobre estes combinados falaremos mais adiante.

## **QUADRO DE RECURSOS HUMANOS: EQUIPE TÉCNICA E OPERACIONAL**

Em relação ao quadro de recursos humanos dos abrigos, observa-se uma disparidade muito grande de tratamento, consideração, reconhecimento e remuneração entre as equipes técnica e operacional. Raros são os casos de abrigos onde a equipe técnica realmente se envolve com o trabalho da equipe operacional e releva as suas observações acerca da criança ou adolescente acolhidos institucionalmente.

Durante o período em que estive nos abrigos pesquisados, pude observar que a dificuldade na relação interpessoal entre as equipes resultava em muitos problemas para a criança e adolescente acolhidos institucionalmente. Os técnicos menosprezavam as informações trazidas pelos cuidadores/educadores, culpabilizando-os pelas situações-problema ocorridas durante o seu plantão, enquanto os cuidadores/educadores não cumpriam as orientações dadas pela equipe técnica por *não ter nada a ver com a realidade* ou simplesmente por *não gostar do técnico* em questão...

As crianças e adolescentes percebiam esse impasse entre técnicos e cuidadores/educadores e, muitas vezes, aproveitavam-se dessa situação para conseguir benefícios ou revidar alguma forma de repreensão sofrida, seja por parte da equipe técnica ou por parte do cuidador/educador. Inúmeras foram as situações presenciadas nas quais algum cuidador/educador era humilhado, levando uma

advertência por algum comentário realizado pelos acolhidos, assim como também era comum um cuidador/educador ser manipulado pelas crianças/adolescentes a desobedecer uma ordem dada pelos técnicos para se tornar uma *preferência* entre os acolhidos.

Essa incoerência entre orientação e prática interfere diretamente na proposta educativa das instituições, praticamente anulando-a em função das más relações interpessoais. O primeiro passo para a concretização de um espaço realmente educacional é romper com essa diferenciação, tornando claro que todos são importantes para a realização do objetivo da instituição e cada qual tem o seu valor nesse processo. A partir dessa percepção, o trabalho torna-se mais fácil e, de fato, eficiente.

Assim, dentre as atribuições do trabalho pedagógico está a delimitação das ações e funções de cada um destes setores, fundamentada pelo projeto político-pedagógico. Além disso, o pedagogo pode funcionar como um articulador entre a proposta da instituição, os profissionais da equipe técnica e os profissionais da equipe operacional, desenvolvendo uma comunicação dinâmica e funcional e auxiliando na promoção de uma relação interpessoal respeitosa entre os respectivos representantes de cada equipe, por transitar com facilidade entre os dois espaços (casa-lar e sala da equipe técnica).

A definição das ações destinadas a cada equipe está diretamente relacionada à proposta da instituição. Em relação à equipe técnica, normalmente compete a ela a elaboração e supervisão dos projetos realizados pelo abrigo, enquanto a equipe operacional se responsabiliza pela sua execução.

Dentre os projetos desenvolvidos pela equipe técnica, destacam-se:

## **1. O trabalho com as famílias**

Estudos recentes<sup>78</sup> têm demonstrado que o investimento no trabalho com as famílias tem resultado na diminuição drástica do tempo de acolhimento institucional da criança e do adolescente e na supressão de sua reincidência: “Um enfoque na história, na dinâmica e no tratamento individuais não é o bastante, sendo necessário trabalhar com as pessoas dentro do contexto de suas famílias e de sua rede mais ampla” (MINUCHIN, 1999 apud CABRAL in: ABTH, 2002).

---

<sup>78</sup> ABTH (org.), 2002; CABRAL (org.), 2004; CeCIF (org.), 2004; ABTH (org.), 2005; FÁVERO, ACOSTA e VITALE, 2007; OLIVEIRA (coord.), 2007; BAPTISTA (coord.), 2007; VITALE e BAPTISTA (orgs.), 2008.

Porém, para a obtenção destes resultados, este trabalho deve ser meticulosamente planejado, discutido e analisado, não se restringindo somente às visitas realizadas regularmente pela família às instituições...

Nesse contexto, o genograma<sup>79</sup> se destaca como um criativo e diferenciado recurso metodológico. Sua instrumentalização permite a compreensão da dinâmica familiar, localizando os pontos de conflito e os problemas que originaram o acolhimento institucional da criança/adolescente, bem como as possibilidades de fortalecimento e reinserção. Esta visão ampliada da história familiar e de sua complexidade não é possível sem a realização do genograma. Para tanto, é preciso que os técnicos dominem a utilização dessa ferramenta e saibam ouvir as famílias: "E, se ouvirmos e mantivermos flexível nossa pauta de trabalho, a fim de incluir não só aquilo que queremos ouvir, mas também o que a outra pessoa tem a dizer, nossas descobertas sempre vão superar nossas expectativas" (PORTELLI apud BAPTISTA, VOLIC e ARRUDA in: FÁVERO, VITALE E BAPTISTA, 2008, p. 175).

Além do genograma, outra ação que deve ser realizada com as famílias é a de orientação para a utilização dos equipamentos públicos (inscrição em programas de saúde, habitação, educação e bolsas-auxílio). A partir do diagnóstico dos problemas que levaram ao acolhimento institucional de seus filhos, os técnicos do abrigo devem buscar ações que fortaleçam estas famílias, para que elas se sintam preparadas para reaver a guarda dos mesmos e evitar a reincidência do acolhimento institucional.

A este trabalho integrado, dá-se o nome de rede social de apoio à família, que consiste no

[...] reforço das relações do indivíduo com o seu círculo social e familiar. [...] Assim, o sujeito passa a ser compreendido como fazendo parte de uma cadeia cada vez maior de relações e informações, que lhe possibilitam alternativas de transformações no espaço pessoal (adaptação frente a certas situações) e até mesmo do contexto social (participação nos problemas da comunidade), construindo a sua cidadania (OLINDA in: ABTH, 2002, p. 37).

---

<sup>79</sup> "O genograma constitui um formato gráfico – representado por símbolos – da genealogia familiar, nas linhas gerais paternas e maternas. Com base nesse formato, recolhem-se informações sobre os membros da família e suas relações em pelo menos três gerações" (MCGOLDRICK e GERSON, 1985 apud GUEIROS, VITALE e SETTE in: FÁVERO, VITALE E BAPTISTA, 2008, p. 143).

## 2. O trabalho com a comunidade

O trabalho com a comunidade está diretamente relacionado à visão que esta virá a ter da instituição e dos que dela participam. Assim, o estabelecimento de uma boa relação com a Vara da Infância e Juventude, Secretarias Municipais, escolas, hospitais e postos de saúde, instituições de ensino profissionalizante, clubes e outros equipamentos existentes e possíveis de serem utilizados pelas crianças e adolescentes é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma convivência comunitária de qualidade que garanta a liberdade das crianças e adolescentes vivenciarem experiências sem serem estigmatizadas.

Dentre as situações observadas durante o período de pesquisa nos abrigos, a questão da imagem das instituições influenciou determinadamente no tratamento que as crianças e adolescentes receberam nestes diferentes espaços. Houve situações de discriminação, por desconhecimento do que é um abrigo e a sua associação à FEBEM (então responsável pela internação de adolescentes infratores), criminalizando indiscriminadamente crianças e adolescentes; assim como em outras situações a prática de penalização se tornou uma constante, como forma de afirmação do papel de bom cristão do dono do discurso... Estas situações se deram em diversas escolas, em um posto de saúde, em uma festa temática aberta à comunidade, na igreja e até em um parque! Além do abaixo-assinado de moradores de uma região que se sentiam ameaçados com a implantação de uma FEBEM no bairro de suas residências...

Dessa forma, o trabalho de esclarecimento junto à população, além de evitar práticas de discriminação, proporciona a difusão do *Estatuto da Criança e do Adolescente* e o conhecimento das políticas públicas existentes para a proteção da infância e adolescência.

Fora isso, o estabelecimento de um bom relacionamento com a comunidade possibilita a realização de uma série de serviços de natureza burocrática, de forma mais rápida e eficiente, como por exemplo, a matrícula ou transferência escolar, o atendimento médico e a realização de exames, o encaminhamento para serviços especializados (terapia, fisioterapia), a localização de registros e emissão de documentos no cartório, assim como o parecer judicial para uma série de atividades e determinações.

Essa agilidade nos serviços de caráter público influencia diretamente na qualidade do atendimento oferecido pelo abrigo, pois decerto, ele é dependente da realização destes serviços para a efetivação do desenvolvimento integral da criança/adolescente.

### **3. A gestão da rotina do Abrigo**

O trabalho da equipe técnica em relação à rotina do abrigo deve ser o de fomentar práticas que acolham a criança/adolescente e impulsionem o seu desenvolvimento neste contexto. Para tanto, faz-se necessário conhecer a dinâmica da casa, as necessidades de cada criança/adolescente, os funcionários que compõem a equipe operacional, as atividades desenvolvidas dentro e fora da instituição e integrá-las num contexto residencial

[...] de cuidado e aceitação, um lugar onde podem receber apoio e segurança para que participem plenamente da vida cidadã. [...] Que os ajudem a compreender o mundo, agir nele, relacionar-se solidariamente com os outros e decidir seu futuro (GUARÁ in: BAPTISTA, 2006, p. 64).

Assim, o papel da equipe técnica é o de auxiliar na estruturação desta rotina, observando os êxitos e aprimorando as práticas de atendimento, por meio de um acompanhamento sistemático e dialógico com os cuidadores/educadores, sem o estabelecimento de um clima de supervisão ou superioridade, mas sim o de compartilhamento de experiências, de um fazer juntos, pois “subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista” (FREIRE, 1992, p. 85).

### **4. A elaboração de relatórios para a Vara da Infância e Juventude**

Os relatórios encaminhados para a VIJ são de fundamental importância para a determinação do destino da criança e do adolescente acolhidos institucionalmente. É por meio deles que o juiz conhece a história pessoal de cada criança/adolescente (razões do acolhimento, o que tem sido feito para o retorno à família e como vem se dando a sua adaptação à instituição) e determina qual o próximo passo em relação ao seu futuro (destituição do poder familiar e colocação para adoção, reinserção familiar ou permanência na instituição).



Anteriormente à nova lei de adoção (Lei 12010/09), a periodicidade destes relatórios ficava a critério dos próprios abrigos ou quando havia a solicitação da VIJ na qual o processo estava inscrito e isso resultava no engavetamento de muitas vidas... Após a promulgação da lei, foi estipulado o prazo de, no máximo, seis meses para a reavaliação de cada caso de acolhimento institucional, bem como a determinação do período máximo de acolhimento institucional em dois anos, “salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária” (art. 19, § 2º).

Assim, a elaboração dos relatórios tornou-se uma importante função das equipes técnicas dos abrigos e o seu processo de elaboração deve ser cuidadoso, resultante do estudo minucioso de cada caso e, preferencialmente, discutido e redigido de maneira multidisciplinar, para evitar a prevalência do parecer de um técnico em detrimento da opinião do grupo de profissionais que compõe a equipe técnica.

## **5. A capacitação dos cuidadores/educadores**

O trabalho de capacitação da equipe operacional deve respeitar duas pré-condições essenciais: 1) acreditar na capacidade do cuidador/educador; 2) desenvolver um trabalho de escuta<sup>80</sup>.

É preciso compreender que ser cuidador/educador de crianças/adolescentes em situação de acolhimento institucional não é ofício fácil, tampouco simples. É lidar diariamente com situações imprevisíveis, abarcadas de sofrimento e conflitos; é trabalhar ininterruptamente a conquista de um vínculo afetivo, mesmo que desconfiado (muitas crianças e adolescentes têm dificuldade em estabelecer novos vínculos em razão das rupturas já vivenciadas) que pode ser encerrado a qualquer momento (tendo em vista a sua reinserção familiar); é buscar o estabelecimento de um equilíbrio entre o cuidado e o limite, permeado pela paciência e afeto; é deparar-se diariamente com os próprios limites no desenvolvimento do humano... Enfim, é prática desafiadora que requer reconhecimento, apoio e orientação.

Assim, capacitar cuidadores/educadores pressupõe esse olhar prévio e atento, pois simplesmente apontar falhas e desenvolver discursos vazios, expondo os profissionais à equipe em geral nada tem de potencial capacitador, ao contrário,

---

<sup>80</sup> “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p. 135).

enfraquece o profissional, desanimando-o e por muitas vezes, gerando uma revolta que repercute diretamente nas práticas voltadas para a criança e o adolescente.

Frequentemente os cuidadores/educadores se identificam com as histórias vividas pelas crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente, pois também trazem consigo suas histórias de sofrimento pessoal... Essa identificação tanto pode ajudar no trabalho de fortalecimento da criança/adolescente, como pode prejudicá-la(lo), pois assim como o cuidador/educador pode tornar-se uma referência positiva, um exemplo de superação, a identificação entre ambos pode gerar uma relação de dependência entre eles, atrapalhando todo o trabalho sob a diretriz de provisoriedade do acolhimento, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia da criança/adolescente.

Dessa forma, o papel da equipe técnica é o de dar suporte aos cuidadores/educadores para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade que possibilite relações de afeto, amor e cuidado, paramentado por uma metodologia de atendimento que vislumbre a promoção da criança/adolescente para que estes saiam da instituição fortalecidos e com a certeza de que são dignos destes sentimentos e de serem felizes, apesar das adversidades.

## **6. O trabalho com crianças e adolescentes**

O trabalho da equipe técnica com as crianças e adolescentes traduz-se na articulação do conjunto das atividades supracitadas (família, comunidade, rotina, relatórios e capacitação da equipe operacional) e no desenvolvimento de um diálogo esclarecedor acerca da situação pessoal em relação ao acolhimento institucional.

O conhecimento, por parte da criança e do adolescente, dos motivos que a/o levaram ao acolhimento institucional é de fundamental importância para que ela/ele possa compreender a sua própria situação, entendendo-se como cidadã/cidadão que faz uso dos seus direitos.

A forma como a equipe deve comunicar os encaminhamentos e decisões do judiciário precisa ser muito bem planejada para que não gere comportamentos depressivos ou de revolta contra o abrigo, a VIJ ou, na pior das possibilidades, contra a própria família. Assim, essa espécie de reunião com a criança/adolescente deve ser realizada periodicamente por mais de um profissional da equipe para que, juntos, possam desenvolver com a criança/adolescente um diálogo que esclareça todas as suas dúvidas e a/o tranquilize.

Apropriar-se de sua história é um direito da criança e do adolescente. Eles precisam saber o que acontece, como aconteceu e o que poderá acontecer. Decisões sobre seu destino não podem ocorrer sem que eles acompanhem e delas participem. Mesmo os bebês e crianças pequenas têm direito de conhecer os dados de sua história, mas isso deve ocorrer de modo cuidadoso e sob orientação técnica, especialmente quando envolve histórias de negligência e violência. Conversas e comentários sobre os detalhes de histórias pessoais devem ser evitados, pois o constrangimento que podem causar é extremamente danoso em termos emocionais. A criança precisa da proteção de sua intimidade e de apoio para construir o seu projeto de vida. (GUARÁ in: BAPTISTA, 2006, p. 67)

Infelizmente durante o período da pesquisa realizada em ambos os abrigos não houve nenhum exemplo de momento bem-sucedido durante a comunicação dos processos. Enquanto no primeiro abrigo, a assistente social expunha as decisões judiciais na frente de todos, culpabilizando as famílias, sem o mínimo de sensibilidade em relação à criança/adolescente, no segundo abrigo esse tipo de atividade inexistia. No primeiro abrigo pesquisado, inúmeras foram as situações vivenciadas com as crianças/adolescentes nas quais, após esses comunicados, ocorriam alterações de comportamento que oscilavam da agressividade à apatia...

Durante as intervenções realizadas na busca da compreensão dessas mudanças comportamentais, muitas crianças e adolescentes traziam como questionamento o que estavam fazendo ali! Elas/eles não sabiam a razão de estarem no abrigo, pois ninguém havia explicado a elas/eles o real motivo que havia levado ao acolhimento institucional e a partir desse desconhecimento, inúmeras hipóteses infundamentadas eram criadas e fomentadas pela imaginação delas/deles, quase sempre relacionadas a uma culpa cruel, como se fossem as/os responsáveis pela separação da família e do sofrimento gerado.

Um trabalho bastante profícuo e relevante realizado neste período foi o álbum de memórias. Através do resgate de fotografias e ilustrações feitas pelas próprias crianças e adolescentes, a história pessoal era relatada de forma lúdica, levando-as(os) a compreender a trajetória de suas vidas e também as perspectivas futuras, colocando-as(os) como agentes de mudanças do próprio destino. Cada criança/adolescente tinha o seu próprio álbum, que ficava sob a sua guarda e só era mostrado se ela/ele quisesse. Foi interessante observar o movimento da maioria delas/deles, transformando-os em diários, no qual desenhavam retratos quando sentiam saudade (crianças), enquanto os adolescentes passaram a escrever

poesias e músicas como forma de extravasar sentimentos muitas vezes inaudíveis pelos profissionais...

Em síntese, estas são as principais ações que devem ser desenvolvidas pela equipe técnica. Já à equipe operacional compete o desenvolvimento das práticas de atendimento no espaço interno da casa, dentre as quais destacam-se:

## **1. Desenvolvimento da rotina**

O atendimento qualitativo dos abrigos pressupõe a realização de uma rotina planejada que respeite as necessidades individuais de cada criança e adolescente e proporcione um clima de acolhimento e cuidado ininterruptos, equilibrado entre a liberdade e a autoridade, sem cair na “tirania da liberdade ou [...] tirania da autoridade” (FREIRE, 1992, p. 23).

A autoridade do educador pode ser exercida em bases democráticas, sem autoritarismo. As crianças e os adolescentes precisam de limites e de regras claras para pautar suas atitudes, mas precisam igualmente de compreensão e de afeto (GUARÁ in: BAPTISTA, 2006, p. 68).

A partir da definição das atividades de cada criança/adolescente (escola, cursos extracurriculares, atividades esportivas, atendimento médico-odontológico etc.) é que se faz possível organizar os momentos e horários de acordar, dormir, tomar banho, se alimentar, estudar, brincar, passear etc.

É preciso ressaltar que o estabelecimento de uma rotina e o respeito à mesma é de fundamental importância para o desenvolvimento de conceitos como responsabilidade e organização por parte dos acolhidos institucionalmente. Com as crianças menores, esta rotina precisa ser explicada, enquanto que com os adolescentes ela pode ser combinada. A sua mera imposição gera conflitos que poderiam ser evitados a partir do diálogo.

Um instrumento de trabalho que se mostrou bastante eficaz durante o período da pesquisa para compreender a rotina – os seus êxitos e falhas – foi o diário de plantão que consistia em um caderno no qual os profissionais registravam como havia sido o dia (quais foram as atividades realizadas e como estavam as crianças e adolescentes). Todos os cuidadores/educadores ao sair do plantão realizavam o seu registro e os que chegavam, antes de assumir as tarefas, o liam para saber como

estava a casa. Este diário auxiliava a equipe técnica e os cuidadores/educadores a avaliar a rotina e a repensá-la sempre que necessário.

## **2. Presença educativa**

O cuidador/educador precisa se fazer presente durante o período em que está com as crianças e adolescentes. Essa presença pressupõe o afeto, o cuidado, o olhar atento, o diálogo<sup>81</sup>, a disponibilidade em ouvir e em estar integralmente com e para elas/eles.

Estar presente é demonstrar para a criança ou para o jovem que ele ou ela têm com quem contar se precisarem de ajuda. O sistema de abrigo provoca uma ruptura de laços e lugares conhecidos que, muitas vezes, deixaram marcas doloridas de sofrimento e solidão. Um educador presente é a garantia de que de modo algum a criança ou o adolescente serão abandonados novamente (ibid., p. 65).

Infelizmente, nem sempre isso se faz possível pela realidade financeira dos abrigos que, muitas vezes, atribuem ao cuidador/educador uma série de funções que o distanciam dessa prática, delegando a ele não somente o ato de cuidar das crianças e adolescentes, mas também da casa, das roupas, da alimentação, do agendamento de médicos, da resolução de problemas na escola dentre outros... Assim, a oportunidade de estar com a criança e o adolescente se desfaz diante da sobrecarga de funções e, em muitas situações, faz com que sua principal função seja negligenciada.

Diversas foram as situações presenciadas em que o cuidador/educador priorizava as funções de cuidado com a casa em detrimento dos acolhidos institucionalmente, restando a estes comandos arbitrários baseados em gritos e ameaças a longa distância...

Assim, a primeira providência a ser tomada pelo abrigo é a reformulação do quadro de funcionários, tendo em vista a qualidade do seu atendimento, por meio do aumento do número de cuidadores/educadores, bem como a contratação de profissionais específicos para a realização de atividades como o preparo da comida e da limpeza do espaço/ vestuário. No primeiro abrigo pesquisado esse processo se deu gradativamente e os resultados foram expressivamente satisfatórios. Ao final da

---

<sup>81</sup> “O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (FREIRE, 1992, p. 118).

pesquisa, havia inclusive cuidadores distintos para cada faixa etária (0 a 6 - babá, 7 a 12 - pajem, 13 a 18 anos - cuidadora), o que possibilitou o desenvolvimento de atividades adequadas para as necessidades de cada grupo.

Já no segundo abrigo, a equipe era constituída por uma cozinheira, uma faxineira e uma cuidadora/educadora por plantão. Neste espaço, para propiciar momentos de intimidade entre as crianças/adolescentes e a cuidadora/educadora, muitas vezes eu assumia a função de “organizadora” para que ela pudesse estar com elas/eles integralmente. Em uma destas situações, as crianças e adolescentes estavam assistindo desenho animado na sala de televisão com ela, enquanto eu acompanhava a tarefa escolar com dois meninos no andar de baixo da casa, orientava a cozinheira sobre o cardápio do dia e uma adolescente sobre o que vestir em seu primeiro dia de curso profissionalizante (era exigido roupa social), quando a coordenadora geral chegou e observando nossas atividades veio contestar-me, alegando ser “um absurdo uma *subalterna* ficar com a bunda no sofá vendo televisão enquanto você faz a função dela” (SIC)<sup>82</sup>.

Ao explicar-lhe que ela estava trabalhando, que assistir à televisão não era a atividade-fim, mas sim estar entre elas/eles, acariciar-lhes e compartilhar opiniões durante o desenho, a coordenadora saiu muito nervosa e ao chegar na sede do instituto mantenedor, telefonou-me convocando para uma reunião naquele momento. Diante da minha negativa, pois iniciáramos o momento dos banhos, arrumação e alimentação para as crianças e adolescentes irem para a escola, bem como a recepção da outra turma que estudava no período da manhã, ela desligou o telefone sem sequer se despedir.

Após a realização do almoço dos dois grupos (matutino e vespertino) e da organização da rotina da tarde, segui para a sede para enfim ter a tal reunião. Ao chegar lá fui recebida pela coordenadora geral, coordenador religioso e diretor administrativo da mantenedora com um papel entre as mãos para eu assinar: estava sendo advertida por desobediência às ordens da coordenadora geral que, segundo ela, havia solicitado que eu chamasse a cuidadora/educadora às suas funções... Ou seja, toda a explicação da importância da cuidadora/educadora se fazer presente naquele momento de entretenimento com as crianças e adolescentes não havia sido compreendida.

---

<sup>82</sup> Diário de campo, agosto de 2007.

Essa é somente uma das situações vivenciadas no período da pesquisa de campo que demonstra o total desconhecimento e despreparo dos dirigentes em relação ao trabalho que deve ser desenvolvido pelos cuidadores/educadores com as crianças e adolescentes em condição de acolhimento institucional. Para a maioria deles, o cuidado está diretamente relacionado à questão visual: casa limpa e organizada; crianças e adolescentes asseados, sorridentes e principalmente, quietos.

Não que a questão da imagem não seja importante, ela o é, principalmente para o desenvolvimento da autoestima das crianças e adolescentes, mas existem fatores determinantes para a qualidade das práticas de atendimento que precedem essa questão e sem a realização deste trabalho, a imagem esvazia-se de sentido, transformando crianças e adolescentes em meros objetos de apreciação, em um processo de coisificação.

Assim, o ato de cuidar extrapola o aspecto visual, ele “abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, s/d, apud GUARÁ in: BAPTISTA, 2006, p. 63).

De acordo com Antonio Carlos Gomes da Costa (1999, p. 15) “sem presença educativa, o jovem não se sente compreendido e aceito, e, se isto não ocorre, ele se torna incapaz de compreender e aceitar a si mesmo, inviabilizando qualquer tentativa de levá-lo a aceitar e compreender as demais pessoas”. Ainda segundo o autor (2001, p. 26-30), presença não significa somente estar perto, tem a ver com a intenção de exercer uma influência construtiva e pressupõe a abertura, a reciprocidade e o compromisso com o outro.

Guará também enfatiza a importância da presença educativa dos educadores/cuidadores:

Aprendemos muito uns com os outros, e a criança aprende com os adultos de seu convívio os valores fundamentais para sua existência. Aprende com o não-dito, aprende com as insinuações, aprende com os gestos e com as palavras, repetidos dia após dia. Por isso, a presença educativa ganha tanta relevância no cotidiano do abrigo. [...] Cada atitude [...] é um recado (in: BAPTISTA, 2006, p. 66).

### 3. Desenvolvimento da noção de cuidado, das relações interpessoais e da autonomia

De acordo com João Clemente de Souza Neto, “o abrigo é um espaço de possibilidade de produção do sujeito” (2002, p. 24). A partir dessa premissa é possível afirmar que o trabalho a ser desenvolvido pelos cuidadores/educadores é determinante para a qualidade de vida no tempo presente da criança e do adolescente acolhidos institucionalmente e também para o que um dia eles virão a ser.

Dentre os inúmeros trabalhos possíveis de serem realizados no ambiente institucional, destacam-se o desenvolvimento do valor do cuidado<sup>83</sup> e a promoção das relações interpessoais como fundamentais para a criança e o adolescente, pois é a partir deles que se dará a continuidade no processo de construção de suas personalidades.

Sabe-se que crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente

[...] muitas vezes trazem em sua biografia experiências de opressão e humilhação [...]. Sentem-se inseguros e não sabem pedir ajuda. A baixa autoestima é agravada por atitudes de indiferença ou crítica e pela estigmatização do sofrimento (GUARÁ In: BAPTISTA, 2006, p. 66).

A partir dessa constatação, o primeiro trabalho a ser desenvolvido pelos cuidadores/educadores é o cuidado de si. Promover situações em que a criança e o adolescente se vejam como sujeitos capazes de verbalizar, agir, construir e contribuir auxiliam na reelaboração da autoimagem e fortalecem a autoestima<sup>84</sup>, tornando-os mais seguros e tranquilos. A partir disso, a sua forma de estar no mundo e com o outro também são revistas, pois as relações anteriormente estabelecidas mudam quando se muda.

---

<sup>83</sup> Cuidado aqui entendido como uma postura consciente diante do todo (de si, do outro, do grupo e do ambiente) que pressupõe respeito, criticidade, sensibilidade e responsabilidade.

<sup>84</sup> “De acordo com Harkot-de-La-Taille (1999, p.20), cada ser humano constrói para si uma imagem que julga representá-lo, com a qual se identifica e se confunde. Essa imagem [...], desliza do *parecer* para o *ser*, quando, então, imagem e sujeito constituem um mesmo e único valor. [...] Essa autoimagem possui uma dimensão afetiva em sua constituição [...] e nesse processo ele se constitui (e é constituído) nas relações com o mundo objetivo e subjetivo em que vive. [...] Sem poder falar de padrões definidos ou de normalidade, essa autoestima pode ser mais negativa ou positiva, com consequências visíveis sobre as interações do sujeito com o mundo e consigo mesmo” (ARAÚJO, 2002, p. 68).



A base deste processo de conquistas e aprendizagens encontra-se na presença educativa, no diálogo, no exercício de *se colocar no lugar do outro* e não se dá de forma linear, mas na medida em que vão sendo atribuídos novos sentidos às experiências e relações estabelecidas no cotidiano, compreendido como

[...] um espaço privilegiado para a formação e desenvolvimento do sujeito, cuja autonomia navega na perspectiva de “[...] uma profunda dependência energética, informativa e organizativa do mundo exterior” (Morin, 1996, p. 47). O sujeito autônomo, porém, depende do cotidiano, conduzindo sua vida dentro de limites dados. Em Heller (1989, p. 40), a direção e o comando da vida requerem “[...] uma vida própria, embora mantendo-se a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá apropriar-se a seu modo da realidade e impor a ela a marca da sua personalidade” (SOUZA NETO, 2002, p. 90).

É no espaço do cotidiano que também se desenvolverão as relações interpessoais da criança e do adolescente:

Por meio do acolhimento e da participação num grupo de referência, os indivíduos passam a ter noção de pertença, a responder a novos estímulos, a abandonar a situação anterior e a dar sentido à vida. O grupo ajuda-os a descobrir a possibilidade de melhorar a qualidade de vida [...]. O sentido de grupo e a identidade entre os participantes movem a todos, com repercussões em toda a comunidade (ibid., p. 103).

Segundo Guará (in: BAPTISTA, 2006, p. 66-67), estas relações precisam ser acompanhadas e mediadas pelos cuidadores/educadores para evitar a imposição da vontade de uns sobre os outros, pois quando os grupos não são orientados podem surgir tentativas de uso da força e submissão de alguns sobre os demais.

Já a autonomia, entendida como “a capacidade do sujeito de se apropriar do discurso e da experiência do outro, de transformá-los para satisfazer suas necessidades” (SOUZA NETO, 2002, p. 19), se desenvolve ao longo desse processo de desvelo de si e na sua relação com o outro. Cabe ao cuidador/educador o papel de orientar a criança e o adolescente nas atividades mais simples do cotidiano, mostrando-lhe como é possível fazer, mas deixando-a/o escolher entre as inúmeras possibilidades disponíveis, pois

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que [...] o indivíduo] em suas relações uns com os outros [...] ensaia a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se (FREIRE, 1996, p. 46).

Assim, o desenvolvimento da noção de cuidado, das relações interpessoais e da autonomia deve objetivar a promoção de “um ambiente de crescimento pessoal, de reelaboração de sonhos e projetos de futuro, de cuidado mútuo e de aceitação das diferenças” (SOUZA NETO, 2002, p. 71) que favoreça “o desenvolvimento das capacidades de cada um, tornando-os confiantes e mais seguros para enfrentar os obstáculos da vida e suas frustrações, [...] resgatando] a esperança no futuro” (ibid., p. 66).

## **O TRABALHO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Além de todas as atividades supracitadas, alguns projetos realizados ao longo do período de pesquisa de campo trouxeram excelentes resultados para a promoção do desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente.

Estes projetos se deram de forma complementar e articulada às outras atividades planejadas e desenvolvidas ao longo do período de acolhimento institucional da criança e do adolescente, levando-os a refletir de maneira crítica sobre aspectos da realidade pessoal e social, construindo novos conhecimentos e tomando consciência de si para que “os espaços da prática educativa diária afirme sua potencialidade como produtor de saberes que podem ser capturados para reorganizar o presente e pautar o futuro” (GUARÁ in: BAPTISTA, 2006, p. 65).

### **1. PROJETO DE VIDA**

O *Projeto de Vida*, desenvolvido inicialmente com os adolescentes do Abrigo A e, posteriormente com as crianças com idade a partir dos 08 anos, baseava-se no delineamento dos sonhos<sup>85</sup> de cada um(a) deles(as). A questão fundante do projeto era *o que você quer ser quando crescer?*

---

<sup>85</sup> “Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo [...]. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (FREIRE, 1992, p. 91).

A partir das respostas dadas, iniciava-se um trabalho de pesquisa acerca de suas escolhas que, muitas vezes, resultava na mudança das próprias, por não ter a ver com a idealização que a criança/adolescente tinha em relação à profissão escolhida. Após a sua definição, as crianças/adolescentes tinham que traçar metas para alcançar o êxito em relação a sua escolha.

Nesse contexto, é dado empírico que 80% das crianças/adolescentes que participaram desse projeto apresentaram melhora em seu rendimento escolar por reconhecerem nos estudos a alternativa viável para a realização dos seus sonhos.

Além da dedicação aos estudos, foram buscados equipamentos sociais que condiziam com a capacitação relacionada ao projeto da criança/adolescente (cursos extracurriculares).

Especificamente com os adolescentes, fazia parte do trabalho do *Projeto de Vida* oficinas de economia doméstica, orientação sexual e planejamento familiar, comportamento social (como se vestir e se portar em uma entrevista, por exemplo), legislação trabalhista e previdência social. Estas oficinas eram coletivas e proporcionaram excelentes momentos de integração e intimidade com o grupo, possibilitando inclusive, situações de desabafo relacionadas ao medo e ansiedade gerados pelo desacolhimento institucional.

No ato do meu desligamento da instituição, dois adolescentes já haviam sido desacolhidos institucionalmente com emprego fixo e três adolescentes desenvolviam atividades profissionais em caráter de aprendiz.

No caso do abrigo C, o desenvolvimento do *Projeto de Vida* se deu nos mesmos moldes, mas infelizmente não pôde contar com os cursos de capacitação, pois o trabalho multidisciplinar de busca pelos equipamentos comunitários de formação era inexistente. Todos os adolescentes participavam de apenas um curso preparatório para o mercado profissional, realizado por uma instituição que tinha vínculo com a mantenedora do abrigo.

## **2. ÁLBUM DE MEMÓRIAS**

O *Álbum de Memórias*, já explicitado anteriormente<sup>86</sup>, foi um excelente recurso desenvolvido para trabalhar a história da criança e do adolescente, que possibilitou a abordagem das trajetórias de vida de uma forma lúdica e sensível. A partir de dados dos seus prontuários e fotos produzidas pela instituição, cada

---

<sup>86</sup> Cf. p. 113.

criança/adolescente elaborou a sua linha do tempo e, baseado nela e nas informações trazidas pelo profissional, acrescentou a sua versão pessoal dos fatos, exteriorizando sentimentos, interpretações e opiniões acerca das situações vivenciadas:

O passado ganha um significado novo, deixa de aparecer como um fantasma de culpa e cobranças, para servir de instrumento na formação do eu e na abertura de caminhos para o encontro pessoal e com o outro (SOUZA NETO, 2002, p. 21).

Esta atividade, realizada no Abrigo A, era desenvolvida individualmente com cada criança/adolescente e contava com a participação da equipe multidisciplinar (arte-educador e pesquisadores da linha da Pedagogia e Psicologia). No Abrigo C não houve o desenvolvimento deste projeto, pois não tínhamos acesso aos arquivos fotográficos e documentais da instituição.

### **3. GENOGRAMA DOS DESEJOS**

Além do desenvolvimento do genograma no Abrigo A, a equipe do projeto de pesquisa (constituída pelas linhas da Pedagogia, Psicologia e Serviço Social) desenvolveu com as crianças e adolescentes o *Genograma dos Desejos*, que consistia na reelaboração de sua história familiar, a partir dos próprios sonhos e idealizações, para posterior contraposição com a realidade e apresentação dos seus pontos positivos.

Esta atividade possibilitou o conhecimento do conceito ideal de família formulado por cada criança/adolescente e demonstrou que, em sua maioria, elas/eles trazem a imagem da tradicional família nuclear como referência por influência direta dos programas televisivos (novelas e seriados).

Contudo, a partir do trabalho de explicitação da história da própria família, a criança/adolescente passou a apresentar uma maior compreensão acerca das inúmeras possibilidades de constituição do grupo familiar e a perceber e recuperar os aspectos positivos de sua família, verbalizando o desejo de voltar para casa, independente das situações vivenciadas no passado.

#### 4. ASSEMBLEIAS

A ideia de realizar assembleias com as crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente surgiu concomitantemente com a criação da casa dos adolescentes no Abrigo A. Anteriormente à sua criação, eram realizadas reuniões com os(as) acolhidos(as) esporadicamente, em razão de algum problema/conflito que envolvia um grande número de pessoas<sup>87</sup>.

A assembleia não pode ser algo que ocorre somente quando a autoridade adulta não consegue resolver sozinha os problemas e decide pedir ajuda [...], fazendo-se, nesse momento, de democrática. Sua implementação pressupõe a institucionalização desse espaço (ARAÚJO, 2002, p. 66).

Durante o desenvolvimento do *Projeto de Vida*, foi percebido que os adolescentes e, posteriormente, as crianças, tinham muito a contribuir com soluções e sugestões criativas para situações-problema do cotidiano.

A partir dessa constatação, foi combinado um dia da semana e horário possível para a participação de todos os moradores da casa<sup>88</sup> nas assembleias e, apesar da adesão ser livre (ninguém era obrigado a participar), todos os adolescentes se faziam presentes. Já as crianças, dependendo da faixa etária, tinham uma participação menos expressiva, porém os *maiores* (8 a 12 anos) raramente se ausentavam.

Seu funcionamento se dava da seguinte forma: durante a semana havia um papel fixado no quadro de cortiça localizado na copa da casa, no qual todo e qualquer morador (incluindo aí os cuidadores/educadores) poderia escrever sobre algo para ser discutido (brigas, provocações, conflitos, castigos, elogios, sugestões, agradecimentos, tarefas domésticas, alimentação etc.). Este papel era retirado no dia de realização da assembleia e se tornava a pauta da reunião. Cada questão ali colocada era abordada, dando voz às diferentes versões dos envolvidos para a busca de uma solução em comum.

---

<sup>87</sup> Estas reuniões não tinham um caráter dialógico. Elas eram normatizadoras e punitivas, realizadas na base do grito, da chantagem e de ameaças (castigos e a tão temida transferência institucional).

<sup>88</sup> Como eram duas casas, as assembleias eram distintas, pois pautavam-se em situações vivenciadas dentro de seus espaços. As regras institucionais eram conhecidas e discutidas pelos dois grupos, mas adequadas às diferentes necessidades de cada uma das residências.

É importante destacar que, por estarem acostumados a punições e castigos, as soluções muitas vezes sugeridas por eles mesmos eram mais radicais que as tomadas pela equipe técnica/administrativa nestes casos. Contudo, nosso papel era o de fazer refletir criticamente acerca das sugestões e raramente os castigos e punições sugeridos permaneciam como solução final, pois ao se colocarem na situação do outro, tomavam consciência de que aquela forma de resolução não se sustentaria, porque se valia para ele, também valeria para todos.

Inicialmente foi observado um movimento dos pequenos grupos (*panelinhas*) em fundamentar versões nem sempre verdadeiras, principalmente em relação aos conflitos, como forma de fortalecer e garantir a existência dos mesmos. Aos poucos e com o passar do tempo, a maioria das crianças e adolescentes passou a perceber que nem sempre este mesmo grupo representava os seus interesses, deixando assim, de ser manipulado(a) por eles e dando voz à sua real opinião.

Foi a partir das assembleias que surgiram ideias referentes à festa dos adolescentes, construção de um parquinho para as crianças, realização de uma exposição com os trabalhos desenvolvidos durante as aulas de arte-educação, alteração dos horários de alimentação e diversificação do cardápio, definição dos responsáveis pelas tarefas domésticas... Enfim, todas as regras institucionais existentes foram repensadas<sup>89</sup> e a partir de sua discussão, passaram a ser compreendidas e cumpridas com mais respeito e responsabilidade.

Já no Abrigo C, o estabelecimento das assembleias iniciou-se juntamente com a inauguração do abrigo. Contudo, a dificuldade em estabelecer um diálogo pacífico com o grupo era abissal. Apesar de todos se fazerem presentes (crianças e adolescentes), apenas os meninos mais velhos falavam e em suas falas não havia sugestões construtivas para a melhoria do trabalho, ao contrário, eram falas agressivas, carregadas de um sarcasmo descomunal e sempre acompanhadas de risadas do grupo, como forma de aprovação deste comportamento. A pauta das assembleias muitas vezes ficara em branco e em outras tantas fora rasurada, com pichações e palavrões.

Esse comportamento se estendeu durante aproximadamente dois meses, até a tomada de consciência de que aqueles momentos eram realizados em prol deles e

---

<sup>89</sup> O que não significa que foram alteradas. Muitas das regras pré-existentes foram discutidas incansavelmente para uma posterior constatação coletiva de que aquela era a melhor forma de lidar com determinada situação.

não como forma de discipliná-los mais, como estavam acostumados a vivenciar no antigo internato. A partir dessa percepção, que foi trabalhada durante este período de tempo através de conversas individuais e da própria observação acerca do trabalho realizado pela equipe do abrigo, as assembleias tornaram-se um espaço produtivo e acolhedor, no qual o medo foi substituído pela liberdade e todos passaram a participar e aprenderam a respeitar/tolerar as diferentes opiniões advindas do grupo.

De acordo com Puig, as assembleias são o momento institucional da palavra e do diálogo, o momento em que o coletivo se reúne para refletir, para tomar consciência de si mesmo e para transformar tudo o que seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que [...] falem tudo que lhes pareça pertinente para melhorar o trabalho e a convivência (ARAÚJO, 2002, p. 65).

## APONTAMENTOS FINAIS (CONCLUSÃO)

Como pôde ser observado, o abrigo é um espaço de formação dúbio que tanto pode possibilitar aos acolhidos institucionalmente o desenvolvimento da submissão, da dependência e da insegurança como o da iniciativa, da responsabilidade, da criticidade e da autonomia. Um dos principais fatores determinantes para seus resultados é a práxis pedagógica destes espaços.

Nesse contexto, não há como negar que o processo de reordenamento institucional dos abrigos perpassa pela via da Educação, pois “uma sociedade se faz de sujeitos capazes e não de objetos de cuidado” (DEMO, 1994, p. 23).

Assim,

[...] a atenção aos desassistidos não significa assistencialismo, nem clientelismo, mas um direito, uma via de enfretamento, de alteração das desigualdades sociais e ruptura da subordinação [...]. Não propõe a sujeição do subordinado, mas a construção da sua subjetividade e autonomia” (BAPTISTA in: SOUZA NETO, 2002, p. 9).

Os estudiosos abordados nesta pesquisa apontam a Educação como estratégia fundamental para as mudanças necessárias nos abrigos. Todavia, as questões práticas do cotidiano raramente são mencionadas e menos ainda, desenvolvidas por eles. Por outro lado, os cuidadores/educadores participantes dessa pesquisa e que trouxeram questões pertinentes sobre as práticas de atendimento nestes espaços também não fizeram uma conexão entre as experiências vividas e a teoria. Nesse contexto, esta pesquisa, embasada na metodologia da pesquisa-ação, se justifica por integrar as questões práticas às questões teóricas, proporcionando uma reflexão acerca da importância da junção entre competência técnica e compromisso político através de um planejamento pedagógico capaz de promover

[...] um ambiente que preserve, resgate e possibilite às crianças e aos adolescentes encontrar-se com a própria história, entender suas dificuldades e acreditar em sua capacidade de construir um novo projeto de vida, com mais atuação e autonomia (GUARÁ in: BAPTISTA, 2006, p. 65).

Nesse sentido, a práxis pedagógica apresentada e discutida ao longo desse estudo deve ser compreendida como



[...] uma atividade pedagógica que subsidie a criança e o adolescente para aprenderem a dialogar, interagir e 'negociar' com o cotidiano [... ajudando-os] a conquistar a cidadania, a desenvolver a criatividade e a inventividade (SOUZA NETO, 2002, p. 22).

Infelizmente, ainda hoje se observa a predominância do desconhecimento e do amadorismo nas práticas de atendimento dos abrigos, “que humilham, replicam a dependência, obstruem a cidadania e a autossustentação” (DEMO, 1994, p. 77) embora no discurso se apresente o contrário.

Dessa forma,

[...] a política de assistência necessita de mecanismos de escuta e de reapropriação da história [...]. Ela deve contribuir para que o “Zé Ninguém”<sup>90</sup> se assuma como sujeito e seja capaz de lutar pelos ideários pessoais e da humanidade, de sustentar o patamar de cidadão e de refletir sobre sua história como estratégia para evitar que se instaurem projetos de dominação (SOUZA NETO, 2002, p. 24).

É nesse contexto que o trabalho pedagógico se estabelece,

[...] por meio de sua interface com a realidade, repensando o cotidiano como espaço rico em resistências, possibilidades, estratégias de ação, alargamento dos direitos sociais, transformações de circunstâncias desfavoráveis em favoráveis, em que o sujeito resgatado pode construir sua história (BAPTISTA in: ibid, p. 11).

Assim,

[...] a esperança nasce mesmo do coração da pedagogia. [...] Pois ela implica uma denúncia de injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador (BOFF in: FREIRE, 1992, p. 8).

---

<sup>90</sup> “Zé Ninguém. Tens medo de olhar para ti próprio, tens medo de criticar, tal como tens medo do poder que te prometem e que não saberias usar. Nem te atreves a pensar que poderia ser diferente: livre, em vez de deprimido, direto, em vez de cauteloso, amado às claras e não como um ladrão na noite. Tu mesmo te desprezas” (REICH, 1993, p. 22 apud SOUZA NETO, 2002, p. 24).

## BIBLIOGRAFIA

ABTH (org.). **Cuidar de quem cuida**: reintegração familiar de crianças e adolescentes em situação de rua. Rio de Janeiro: Booklink, 2002.

\_\_\_\_\_. **Minha vida mudou**: reintegração familiar de crianças e adolescentes em situação de rua. Rio de Janeiro: ABTH, 2005.

ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (org.). **Família**: redes, laços e políticas públicas. 3ª. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP, 2007.

ALMEIDA, Ivy Gonçalves de. **Rede social e relacionamento entre irmãos**: a perspectiva da criança em acolhimento institucional. 2009. 203 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

ALTOÉ, Sônia. **Infâncias Perdidas**: o cotidiano nos internatos-prisão. Rio de Janeiro: Xenon Ed., 1990.

ARAÚJO, Ulisses F. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

ARDOINO, Jacques e LOURAU, René. **As Pedagogias Institucionais**. Tradução de João Batista Martins e Heliana de Barros Conde Rodrigues. São Carlos: RiMa, 2003.

BAPTISTA, Myrian Veras (coord.). **Abrigo**: comunidade de acolhida e socioeducação. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 1ª. ed. 49ª. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 17943, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/Conteudold/53053edb-bf4b-43e9-8c44-18fe9f0de6ea/Default.aspx>. Acesso em: 12 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4513, de 1º de dezembro de 1964**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/Conteudold/f3e5b258-2acc-48f2-82cb-8f5d85886f06/Default.aspx>. Acesso em: 12 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Disponível em: <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/Conteudold/e78c122c-95c0-4438-be6b926b57b04d55/Default.aspx>. Acesso em: 12 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/civil\\_03/Constituicao/Constituicao](https://www.planalto.gov.br/civil_03/Constituicao/Constituicao). Acesso em 20 de agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em 20 de agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8742, de 07 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm). Acesso em 20 de agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 10 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12010, de 03 de agosto de 2009.** Dispõe sobre adoção; altera as Leis n. 8.069, de 13 de julho de 1990; 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da lei n. 10406, de 10 de janeiro de 2002, e da consolidação das leis do trabalho, aprovada pelo decreto-lei n. 5452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm). Acesso em 22 de dezembro de 2010.

CABRAL, Claudia. **Acolhimento Familiar: experiências e perspectivas.** Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CECIF (org.). **101 perguntas e respostas sobre alternativas de convivência familiar:** Família de apoio, guarda e apadrinhamento afetivo. São Paulo: CECIF, 2003.

\_\_\_\_\_. **Dialogando com Abrigos.** São Paulo: CeCIF, 2004.

CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. **Política de Abrigo para Crianças e Adolescentes do Município do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: setembro de 2001.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Brasil tem 8 mil crianças e adolescentes à espera de adoção.** Notícia de 22 de dezembro de 2010. Disponível em: [http://www.cnj.jus.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13175:brasil-t-em-8-mil-criancas-e-adolescentes-a-espera-de-adocao&catid=1:notas&Itemid=675](http://www.cnj.jus.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13175:brasil-t-em-8-mil-criancas-e-adolescentes-a-espera-de-adocao&catid=1:notas&Itemid=675). Acesso em 04/01/2011.

\_\_\_\_\_. **Cadastro de Adoção registra mais de 26,7 mil pretendentes e 4,5 mil crianças e adolescentes.** Notícia de 16 de março de 2010. Disponível em: [http://www.cnj.jus.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10275:cadastro-de-adocao-registra-mais-de-267-mil-pretendentes-e-45milcriancaseadolescentes&catid=1:notas&Itemid=675](http://www.cnj.jus.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10275:cadastro-de-adocao-registra-mais-de-267-mil-pretendentes-e-45milcriancaseadolescentes&catid=1:notas&Itemid=675). Acesso em 04/01/2011.

\_\_\_\_\_. **Cadastro Nacional permite traçar o perfil da adoção no Brasil.** Notícia de 23 de dezembro de 2008. Disponível em: [http://www.cnj.jus.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5813:cadastro-nacional-permite-tracar-o-perfil-da-adoacao-no-brasil-&catid=1:notas&Itemid=675](http://www.cnj.jus.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5813:cadastro-nacional-permite-tracar-o-perfil-da-adoacao-no-brasil-&catid=1:notas&Itemid=675). Acesso em 04/01/2011.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **A Presença da Pedagogia:** Teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo: Global, 1999.

\_\_\_\_\_. **Presença Educativa.** São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FÁVERO, Eunice Teresinha; VITALE, Maria Amália Faller; BAPTISTA, Myrian Veras (orgs.). **Famílias de Crianças e Adolescentes Abrigados:** Quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam. São Paulo: Paulus, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso.** 18ª. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 9ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** 3ª. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4ª. ed. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Manicômios, Prisões e Conventos.** 8ª ed. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

GUIRADO, Marlene. **Instituição e Relações Afetivas:** o vínculo com o abandono. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

IZAR, Juliana Gama. **Projeto de Vida:** o trabalho com crianças e adolescentes institucionalizados (apresentação de comunicação). **1º. Simpósio Internacional do Adolescente.** Adolescência Hoje: desafios, práticas e políticas. 2 a 5 de maio de 2005, PUC/CAMP, FEUSP.

\_\_\_\_\_. **O Projeto Pedagógico em Abrigos.** 2007. 137 p. Monografia de Conclusão de Curso (Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. 2ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MURRAY, Roseana. **Criança é coisa séria**. Rio de Janeiro: AMAIS livraria e editora, 1991.

OLIVEIRA, Rita C. S. (coord.). **Por uma política de abrigos em defesa de direitos das crianças e dos adolescentes na cidade de São Paulo**: motivos de demanda e qualidade de oferta de serviços de atenção à criança e adolescente sob medida de proteção 'abrigo'. Relatório de Pesquisa: Prefeitura de São Paulo, Fundação Orsa, Secretaria Municipal de Assistência Social, Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente (PUC/SP), Associação dos Assistentes Sociais e Psicólogos do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_ (coord.). **Quero voltar para casa**: o trabalho em rede e a garantia do direito à convivência familiar e comunitária para crianças e adolescentes que vivem em abrigo. São Paulo: AASPTJ/SP, 2007.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (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.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC/RJ; São Paulo: Loyola, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3ª. ed. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

SILVA, Roberto da. **Os filhos do Governo**: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. 2ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SOUZA NETO, João Clemente de. **Crianças e Adolescentes Abandonados**: estratégias de sobrevivência. 2ª. ed. São Paulo: Arte Impressa, 2002.

SUPLICY, Marta. **Sexo para adolescentes**: amor, puberdade, masturbação, homossexualidade, anticoncepção, DST/AIDS, drogas. Ed. atualizada. São Paulo: FTD, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: Parte I (ABNT). 2ª. ed. revista e ampliada. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009.