



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ELISMÁRIA CATARINA BARROS PINTO

**A ESCOLA NA VIDA DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES**

FORTALEZA

2014

ELISMÁRIA CATARINA BARROS PINTO

A ESCOLA NA VIDA DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO
INSTITUCIONAL: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Ercília Maria Braga de Olinda

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

P727e Pinto, Elismária Catarina Barros.
A escola na vida de adolescentes em situação de acolhimento institucional: narrativas e percepções / Elismária Catarina Barros Pinto. – 2014.
141 f. : il., color. ; 31 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Orientação: Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda.

1. Adolescentes – Assistência em instituições – Maracanaú (CE). 2. Adolescentes – Escola – Assistência em instituições – Maracanaú (CE). 3. Título.

CDD 346.810135

ELISMÁRIA CATARINA BARROS PINTO

A ESCOLA NA VIDA DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO
INSTITUCIONAL: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ercília Maria Braga de Olinda (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Celecina de Maria Veras Sales
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria Barros Ribeiro
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A todas as crianças e adolescentes em acolhimento institucional, em especial àquelas que compartilharam suas histórias de vida comigo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai, Todo Poderoso, que me deu a graça de chegar a este ponto do caminho. Ele que me deu força e fé nos momentos em que pensei em desistir, e que renovou minha esperança em concretizar o sonho de concluir o mestrado.

Aos meus amados pais, Elias e Socorro, que dedicaram suas vidas à nossa família. A estes, o meu eterno agradecimento por terem me educado, amado e orientado, por terem enfrentado privações de diversas ordens para garantir que eu chegasse até aqui. A eles meu amor eterno e incondicional.

À minha querida irmã, Eljomara Germana, companheira, confidente e conselheira de todas as horas. Uma das pessoas que mais me incentivou a estudar, e abdicou de seu descanso noturno por diversas vezes e deu sua valiosa contribuição a esta dissertação. Minha inspiração de força e perseverança.

À minha princesa Maria Clarice, que na sua ingenuidade infantil arrancou-me sorrisos em horas difíceis. Tornou o trabalho solitário da escrita mais leve ao me permitir desfrutar de intervalos de brincadeiras e gargalhadas ao seu lado, meu amor e agradecimento mais puros.

Ao meu amor e companheiro Maxwell, que durante a caminhada me estimulou, apoiou e cobrou. Meu profundo agradecimento por ter sido paciente e compreensivo, por ter me puxado de volta ao eixo quando quase fraquejei. Por ter cuidado de mim.

À minha orientadora e maior incentivadora, Ercília. Pela paciência, amorosidade, alegria, compromisso para comigo em todo o percurso do mestrado. Por dividir tanto da vida, não apenas a acadêmica. Meu respeito, admiração e afeto, sempre.

À professora Celecina, pelo aprendizado no decorrer do mestrado, nos encontros da linha de pesquisa, nos espaços de discussão sobre juventude, nas disciplinas que tive a alegria de ser discente e pelas contribuições que todos estes momentos de partilha proporcionaram a esta dissertação.

À professora Rosa, pela solicitude e alegria. Sua presteza e sensibilidade demonstradas caracterizam o seu *ser* educadora. Enche-me de alegria poder construir conhecimento contando com sua contribuição.

Às Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores: Irmã Karla, Irmã Marcela, Irmã Waltânia, Irmã Maria do Carmo e Irmã Mônica, que me acolheram e abriram mais do que as portas da Casa Família, mas um horizonte para a pesquisa de campo.

Às adolescentes participantes da pesquisa: Katy, Isabel, Brenda, Gabriela e Martina, por aceitarem participar da pesquisa, por partilhar suas histórias, por me ensinarem tanto.

Aos meus queridos amigos, que compreenderam minhas ausências nos aniversários, encontros nos fins de semana, praia, cinema e tantos outros momentos. Todos que pacientemente esperaram e incentivaram o percurso do mestrado, dividiram angústia, lágrimas, alegrias e superação. Em especial, Joelma Lima, Narrila Silva, Josabete Cacau, Regina Saunier, Aline Saboya, Juliana Karrazonny, Rebeca Montenegro, Rodrigo Alves, Carlos Jean, Marília Monteiro, Sabrina Rosa, Isabelle Marques, Glória Vasconcelos, Cíntia Paiva, Jefferson Weyne.

À minha amiga e madrinha Lilianne Moreira Dantas, companheira de risos e lágrimas da graduação e até o fim da vida. Grata pelo incentivo, apoio e paciência.

Aos queridos amigos e companheiros do mestrado, por partilhar alegrias, aventuras e conhecimento, Jahannes Rodrigues, Flávio Muniz, Kátia Maciel, Tiago Areal, Alles Lopes.

Às companheiras de trabalho da Secretaria de Assistência Social e Cidadania, pelo apoio e incentivo na caminhada, Glauciane Oliveira, Eliane Aguiar, Carla Meneses e Lívia Leorne.

RESUMO

O objeto de estudo da pesquisa que deu origem a esta dissertação foi o significado da escola na vida de adolescentes que estão na condição de acolhimento institucional. A partir de narrativas orais e de outras formas de expressão – desenho, pintura, gestualidade, fotografia, contação de histórias e dilemas morais, os sujeitos desta pesquisa representaram como se sentem e como veem aquela instituição, permitindo, assim, identificar dois aspectos centrais: a capacidade da escola lidar com os estigmas sociais que marcam a condição de acolhidas e o potencial de promoção de resiliência nas práticas e relações estabelecidas. A pesquisa foi desenvolvida a partir da estratégia do estudo de caso de história de vida (BOGDAN e BIKLEN, 1994), combinado com o método da entrevista narrativa (JOVCHELOVITH e BAUER, 2002). A pesquisa foi desenvolvida no município de Maracanaú, envolvendo cinco adolescentes acolhidas na Casa Família Maria Mãe da Ternura, instituição gerida por freiras da Congregação das Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores. Todas são do sexo feminino e estudam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa. A temática central da dissertação colocou-me diante de duas instituições fundamentais para a formação de crianças e adolescentes e para a garantia de direitos, inserindo a pesquisa nos campos da Educação em Direitos Humanos, da Sociologia da Juventude e dos estudos sobre resiliência e sobre estigma. A combinação dos métodos anteriormente citados, permitiu a produção de narrativas das adolescentes em que as mesmas tiveram a oportunidade de refletir sobre a forma que a escola lhes tratam, dando-me, como pesquisadora, elementos para uma interpretação sobre as contribuições ou não das experiências vividas no ambiente escolar para uma resposta resiliente às adversidades vivenciadas e aos estigmas enfrentados. Através das narrativas foi possível constatar que a escola é um espaço promotor de significativas experiências de sociabilidade, principalmente no que diz respeito às relações com os pares, porém, não responde às expectativas das adolescentes no que diz respeito ao apoio a situações de estigma vivenciadas, além de, apesar de seu potencial para a promoção da resiliência, pouco contribuir para sua construção na vida das adolescentes.

Palavras-chave: Acolhimento Institucional. Escola. Resiliência. Narrativas autobiográficas.

RESUMEN

El objeto del estudio de investigación que llevó a esta tesis fue la importancia de la escuela en la vida de los adolescentes que están en condiciones de acogida institucional. De las narrativas orales y otras formas de expresión - dibujo, pintura, el gesto, la fotografía, la narración y los dilemas morales, los sujetos de este estudio representan cómo se sienten y ver cómo esa institución, lo que permite identificar dos aspectos clave: la capacidad de la escuela para hacer frente a los estigmas sociales que marcan la condición recibida y el potencial para la promoción de la resiliencia en las prácticas y relaciones que se establecen. La encuesta se desarrolló a partir del estudio de caso de la historia de la vida (BOGDAN y BIKLEN, 1994), en combinación con el método de entrevista narrativa (JOVCHELOVITH y BAUER, 2002). La investigación se realizó en Maracaná, participan cinco adolescentes recibieron en la Casa Familia María Madre de la Ternura, una institución de monjas de la Congregación de las Hermanas Misioneras de Nuestra Señora de los Dolores. Todas son mujeres y estudiar en la Escuela Primaria Municipal Rui Barbosa. El tema central de la tesis me puso en dos instituciones fundamentales para la educación de los niños y adolescentes y para garantizar los derechos, entrando en la investigación en los campos de la Educación en Derechos Humanos, Sociología de la Juventud y los estudios sobre la resiliencia y el estigma. La combinación de métodos previamente citados, permitió la producción de narrativas de los adolescentes en el que tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre la forma en que la escuela los trataba, y me da, como investigadora, elementos para una interpretación sobre si las contribuciones de experiencias en el ámbito escolar para una respuesta flexible a la adversidad y el estigma experimentado. A través de las narraciones se determinó que la escuela es un promotor de experiencias significativas de espacio de sociabilidad, especialmente con respecto a las relaciones con sus compañeros, sin embargo, no cumplió con las expectativas de los adolescentes en relación con el apoyo a las situaciones experimentadas estigma, por otra parte, a pesar de su potencial para promover la resiliencia, contribuyen poco a su construcción en la vida de los adolescentes.

Palabras clave: Acogida Institucional. Escuela. Resiliencia. Narrativas Autobiográficas.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Exemplo de roda dos expostos.....	26
Foto 2 – Oficina lúdico-narrativa – produção de cartazes.....	65
Foto 3 – Oficina lúdico-narrativa – dinâmica sobre estigma.....	66
Foto 4 – Autorretrato Martina.....	71
Foto 5 – Autorretrato Gabriela.....	72
Foto 6 – Autorretrato Katy.....	72
Foto 7 – Autorretrato Brenda.....	73
Foto 8 – Cartazes produzidos na oficina lúdico-narrativa “o que eu gosto na escola”.....	120
Foto 9 – Cartazes produzidos na oficina lúdico-narrativa “o que eu não gosto na escola”.....	121
Foto 10 – Atividade da oficina lúdico-narrativa.....	129
Foto 11 – Minicartazes produzidos pelas adolescentes sobre situações ruins que viveram na escola, traduzidas pelos apelidos.....	129
Foto 12 – Minicartazes “como gostaria que me vissem/como eu me vejo”.....	130

LISTA DE ABREVIATURAS

ABBEM – Associação Batista Beneficente e Missionária
CEDCA-CE – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
DNCr – Departamento Nacional da Criança
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IPAI – Instituto de Proteção e Assistência à Infância
NOB-SUAS – Norma Operacional Básica de Assistência Social
ONG – Organização não governamental
PAMEN – Pastoral do Menor
PNAS – Política Nacional da Assistência Social
SAM – Serviço de Assistência ao Menor
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Delimitando o objeto de estudo.....	14
1.2 Situando o objeto de estudo.....	17
2. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL: DA CARIDADE AO ACOLHIMENTO.....	23
2.1 Enveredando pela história de direitos humanos de crianças e adolescentes.....	23
2.2 A roda que gira: mortal ou vital para meninos e meninas	25
2.3 A filantropia e a emergência pela garantia de direitos.....	29
2.4 Quando a história aponta novo rumo.....	33
2.5 Um esboço mal desenhado de garantia de direitos.....	35
2.6 Redesenhando os caminhos, rumo à garantia de direitos.....	37
2.7 Proteção Integral e Convivência Familiar e Comunitária: construindo conceitos de garantia de direitos.....	38
2.8 A Política de Assistência Social em Maracanaú: situando o acolhimento institucional no âmbito da pesquisa.....	41
3. O PERCURSO METODOLÓGICO; INVENTANDO TRILHAS NO TRABALHO NARRATIVO.....	44
3.1 A pesquisa qualitativa: um mergulho nos significados.....	44
3.2 O Estudo de Caso: aprofundando o conhecimento da realidade.....	49
3.3 Entrevista narrativa: a busca compreensiva pela narratividade.....	52
3.4 Percalços no caminho e necessidades de reinventar trilhas.....	62
3.5 O lócus da pesquisa.....	67
3.5.1. A Escola Rui Barbosa.....	67
3.5.2. A Casa Família Mãe da Ternura e as Irmãs Missionárias de N. Sra. Maria das Dores.....	69

3.6.	Os sujeitos da pesquisa.....	71
4.	FAMÍLIA E CASA ABRIGO NA VIDA DAS ADOLESCENTES.....	74
4.1.	Adolescência e família: conceituando e situando as sujeitas da pesquisa.....	74
4.1.2.	Isabel: um processo de reconstrução dos vínculos familiares.....	81
4.1.3.	Martina: a saudade e o ressentimento.....	82
4.1.4.	Gabriela: a esperança e o sofrimento entrelaçados no discurso.....	84
4.1.5.	Katy: Entre o afeto pela família e a culpa do acolhimento.....	86
4.1.6.	Brenda: não acesso a lembranças más.....	88
4.2.	ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: A CASA FAMÍLIA PARA AS ADOLESCENTES.....	90
5.	A ESCOLA NA VIDA DAS ADOLESCENTES: O EXERCÍCIO DE NARRAR-SE.....	99
5.1	O conceito de resiliência.....	99
5.2	Escola: limites e possibilidades na formação de sujeitos resilientes.....	103
5.3	O revelar das narrativas autobiográficas: a escola e as relações construídas neste espaço de sociabilidade.....	108
5.3.1	Aspectos explicitados na oficina lúdico-narrativa.....	118
5.4	Quando o estigma se revela: nuances das relações intraescolares.....	122
6.	TENTANDO FECHAR A TRAMA DO TECIDO.....	131
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
8.	ANEXO I	141

1. INTRODUÇÃO

É preciso encontrar um sentido para o que vivemos. Não me refiro a justificar o que passou, mas sim, atribuir a esta experiência um sentido para o futuro.

Boris Cyrulnik

1.1. Delimitando o objeto de estudo

O objeto de estudo da pesquisa que deu origem a esta dissertação foi o significado da escola na história de vida de adolescentes que estão na condição de acolhimento institucional. A partir de narrativas orais e de outras formas de expressão – desenho, pintura, gestualidade e fotografia os sujeitos da pesquisa representaram como se sentem e como veem aquela instituição, permitindo, assim, identificar dois aspectos centrais: a capacidade da escola lidar com os estigmas sociais que marcam a condição de acolhidas e o potencial de promoção de resiliência nas práticas e relações estabelecidas.

A natureza do objeto trouxe a necessidade de um mergulho no universo das ideias, crenças e atitudes diante de uma instituição que tem um papel central na formação de identidades e da subjetividade, levando-me, inevitavelmente, ao universo da abordagem qualitativa de pesquisa (MINAYO, 2009). A pesquisa foi desenvolvida a partir do estudo de caso de história de vida (BOGDAN e BIKLEN, 1994), combinado com o método da entrevista narrativa. Este método fora desenvolvido pelo sociólogo alemão Fritz Shütze e adaptado por Jovchelovitch e Bauer (2002). Estes últimos nos mostram que na recordação do passado expressa na narração de certas fases, ou da história de vida como um todo, o narrador exprime uma ordem e estrutura básica para a sua vida. A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventos externos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas enfrentadas diante destes eventos.

Laville e Dione (1999) afirmam que, de um modo geral, o estudo de caso é uma investigação que se refere a um caso específico, de uma pessoa, de um grupo, comunidade, um meio, ou então que faz referência a um acontecimento especial, uma mudança política, conflito, etc. Especificamente fiz um “estudo de caso de história de vida” destacando múltiplos casos de adolescentes em situação de acolhimento institucional.

A combinação do método da entrevista narrativa com o estudo de caso de história de vida, permitiu a produção de narrativas que expressam a reflexão sobre a forma que a escola lhes trata, dando-me, como pesquisadora, elementos para uma interpretação sobre as contribuições, ou não, das experiências vividas no ambiente escolar para uma resposta resiliente às adversidades vivenciadas e aos estigmas enfrentados. Em outras palavras, as próprias adolescentes demonstraram em que medida a escola promove a resiliência, dando-lhes suporte para lidar com a condição peculiar em que se encontram.

As narrativas de vida trazem interpretações sobre as experiências vivenciadas. Retrospectivamente, mas de um ponto de vista atual, as narradoras fizeram interpretações pessoais do que foi vivido. Deste modo, não se pode julgar como verdadeiras ou falsas as histórias narradas. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p.93)

As histórias de vida sociológicas são, frequentemente, uma tentativa para reconstruir a carreira dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas comprovadas na moldagem das definições de si próprios e das suas perspectivas sobre a vida.

Para a análise da entrevista narrativa utilizei duas propostas: 1) a análise textual qualitativa proposta por Moraes (2003), que foi realizada em um ciclo que compreende três elementos: unitarização, categorização e comunicação; 2) a proposta metodológica criada por Stefan Vanistendael, chamada de “La Casita”, que representa a forma com que, para o autor, é desenvolvida/construída a resiliência de um indivíduo.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Maracanaú, envolvendo cinco adolescentes acolhidas na Casa Família Maria Mãe da Ternura¹. Todas são do sexo feminino e estudam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa.

A temática central da dissertação colocou-me diante de duas instituições fundamentais - a Casa Família e a escola - para a formação de crianças e adolescentes e para a garantia de direitos, inserindo a pesquisa nos campos da Educação em Direitos Humanos, da Sociologia da Juventude e dos estudos sobre resiliência e sobre estigma. Tais interfaces me levaram a reconhecer que devem ser considerados variados aspectos que podem definir ou influenciar tais campos: a classe social, a cultura, os valores e as vivências dos diferentes sujeitos envolvidos.

Para Boris Cyrulnik (2004) a resiliência é um processo de retomada do desenvolvimento, demonstrando que esta categoria pressupõe a intrínseca correlação entre as dimensões pessoais, familiares e comunitárias no desenvolvimento infanto-juvenil.

Segundo Assis, Pesce e Avanci (2006) a noção de resiliência foi criada pelas ciências exatas, em especial a física e a engenharia, que a definiram como a energia de deformação máxima que um material é capaz de armazenar sem sofrer alterações permanentes. Os autores destacam que, quando adaptada para as ciências humanas e médicas, a noção de resiliência comporta algumas incertezas e incompletudes. Consideradas as complexidades de qualquer estudo voltado para o ser humano, no que concerne à perspectiva emocional, “a resiliência deve ser sempre relativizada e entendida dentro de um conjunto amplo de fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo”.

Para Assis, Pesce e Avanci (2006) o desenvolvimento humano está sempre inserido em um contexto, que oferece os objetos e as relações com as quais a criança interage. As pessoas presentes no ambiente, a natureza dos vínculos e as influências indiretas que a criança recebe a partir das mudanças ocorridas nos indivíduos que com ela interagem são fundamentais no modo como ela responde aos eventos mais significativos na sua vida. Segundo esses autores, interconexões de ordem ecológica são estabelecidas:

¹ Instituição gerida por freiras da Congregação das Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores.

- a) No ambiente imediato da criança (microsistema);
- b) Entre os ambientes em que ela participa diretamente, como família e escola (mesossistema), ou;
- c) Entre os ambientes nos quais ela talvez nunca participe, mas onde ocorrem eventos conjunturais que afetam seu ambiente imediato (exossistemas).

Comentando, com base em Bronfenbrenner (1996) esta “ecologia do desenvolvimento humano”, Assis, Pesce e Avanci (2006, p. 19-20), afirmam que:

esses sistemas interconectados são referidos como macrossistemas que vão definir as propriedades dos contextos sociais mais amplos para o desenvolvimento humano. As estruturas encaixam-se umas nas outras, influenciando o desenvolvimento individual. Tais interconexões têm impacto sobre as forças que atingem o crescimento psicológico. A interação da pessoa nesses ambientes possibilita descobertas, sustentações ou alterações de suas propriedades pessoais

A noção de que o ambiente precisa ser valorizado conforme percebido pelo indivíduo, e não conforme ele existe na realidade objetiva é um dos principais enfoques trazidos pelo modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996).

Goffman (2012) contribui neste ponto para uma reflexão da relação entre a imagem virtual e a imagem real dos indivíduos, trazendo o conceito de estigma como contribuinte na compreensão do processo de construção da resiliência, discussão trazida no capítulo cinco. Para Goffman (2012, p. 11-12)

a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com ‘outras pessoas’ previstas sem atenção ou reflexão particular.

1.2. **Situando o objeto de estudo**

Inspirado pelas diretrizes dadas pela Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) instituído pela Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 dá um grande passo na busca pela efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, anteriormente sob o “controle” do Código de Menores, que se esgotara nos aspectos histórico-jurídico e social. A partir do ECA e da adoção da “doutrina da proteção integral” em oposição a da “situação irregular”, os direitos humanos fundamentais foram atribuídos a estes atores levando em consideração sua especificidade de pessoa em situação peculiar de desenvolvimento. No Artigo 3º. o ECA busca assegurar “todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade”. Em seu 4º. artigo, o ECA apresenta os direitos fundamentais que devem ser assegurados pela família, comunidade em geral e pelo poder público: direitos 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 seu artigo 101, a legislação apresenta medidas de proteção que visam assegurar tais direitos fundamentais, sendo aplicadas sempre que os mesmos sejam ameaçados ou violados por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis; e por fim, em razão da conduta da criança ou adolescente. Dentre as medidas de proteção está o acolhimento institucional. Vejamos na íntegra, quais são estas 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 - acolhimento institucional;

VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;

IX - colocação em família substituta [...]

No §1º do referido artigo, verificamos que: “o acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para a reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade”.

Com a pesquisa de campo, me aproximei de um segmento juvenil que cresceu em meio a negações de vários direitos que, culminaram na intervenção do Estado na busca de minimizar seus impactos. Ingressei em um universo institucional controverso, que me exigiu um olhar compreensivo a fim de detectar seu potencial protetivo. Falo do universo dos abrigos, ainda desconhecido pelo grande público que ainda confunde estas instituições com orfanatos.

O contato inicial com o universo da pesquisa levou-me aos seguintes questionamentos: o que esperam da escola adolescentes afastadas do convívio familiar, de sua comunidade de origem e da escola em que estudavam antes da situação de acolhimento? A escola corresponde às expectativas das adolescentes? Como a escola lida com a especificidade destas adolescentes? Em que medida a escola contribui para uma resposta resiliente? Como a escola se organiza e procede para promover resiliência, superando os estigmas do “menor abandonado”? Para responder estas questões elaborei os seguintes objetivos de pesquisa:

1.2.1 OBJETIVO GERAL

- Compreender o significado da escola para as adolescentes que estão na condição de acolhimento institucional, identificando como esta instituição lida com a especificidade destas sujeitas, colaborando ou não para a construção da resiliência.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Problematizar a medida protetiva de acolhimento institucional, identificando seus princípios e diretrizes legais;
- Caracterizar a medida protetiva de acolhimento institucional através das narrativas, das minhas percepções e conforme o que prevê as orientações técnicas para o acolhimento institucional;
- Apresentar as instituições envolvidas na pesquisa – escola e abrigo, destacando fatores propiciadores de resiliência;
- Analisar as narrativas dos adolescentes sobre as experiências escolares, evidenciando alguns fatores de resiliência: apoio afetivo; estímulo à elevação da autoestima, dentre outros; colabora para uma resposta resiliente das adolescentes.

O interesse por este objeto de estudo vem se desenvolvendo desde minha formação como pedagoga pela Universidade Federal do Ceará, (UFC) quando me aproximei do trabalho social numa nova perspectiva de atuação do pedagogo. Trabalhei em duas Organizações não governamentais - ONG's, realizando um trabalho direto com crianças e adolescentes o que fortaleceu meu interesse pela causa da defesa dos direitos de crianças e adolescentes. A primeira delas, a Associação Batista Beneficente e Missionária, (ABBEM) que atua há 27 anos no bairro Pici, me proporcionou uma experiência imensurável de aprendizado e aproximação com o trabalho com crianças e adolescentes de camadas populares. Apesar de ter nascido e crescido em um dos bairros mais violentos de nossa capital, a violência e a privação material não retratavam minha realidade pessoal. A partir do trabalho é que pude vivenciar e de uma forma irreversível me aproximar deste universo da infância e juventude do meio popular. Porém, o divisor de águas da minha existência pessoal e profissional se deu ao ingressar na Pastoral do Menor (Pamen). O trabalho com adolescentes em conflito com a lei me proporcionou crescimento enquanto pessoa e reconhecer o espaço em que deveria atuar enquanto profissional de pedagogia: os espaços educativos não-formais. Esta incrível experiência me levou inclusive, a representar a entidade no Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente - CEDCA-CE².

2 O CEDCA-CE exerce funções que lhe são atribuídas pela lei nº 11.889, de 20 de dezembro de 1991 (alterada pela lei estadual nº 12.934, de 16 de julho de 1999), em conformidade com os princípios e as diretrizes da lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990/ (Estatuto da Criança e do Adolescente) e da Constituição Federal (art. 227).
Fonte: <http://cedcace.blogspot.com.br/p/quem-somos.html> acesso em 10 de julho de

Tempos depois, tive a oportunidade de trabalhar com adolescentes e famílias no município de Maracanaú enquanto técnica de um Centro de Referência da Assistência Social – (CRAS) equipamento da Secretaria de Assistência Social e Cidadania, continuei a atuação junto às camadas populares, e devido ao trabalho na rede socioassistencial, senti o interesse por conhecer com maior profundidade a realidade da Casa Família Maria Mãe da Ternura, que fica localizada em um dos bairros atendidos por minha equipe no CRAS.

A Casa Família me chamou atenção desde a primeira oportunidade de visita. Um espaço acolhedor e fraterno, asseado, arejado e iluminado, diferente de outros abrigos que tive a oportunidade de conhecer. Já conhecia a Casa dos Meninos e o Abrigo Tia Júlia, em Fortaleza, e O Pequeno Nazareno, em Maranguape, mas, não tive a chance de adentrar a rotina do acolhimento institucional.

Através da pesquisa e da conseqüente chance de participar da rotina da Casa Família, muitas pré-concepções e impressões foram se metamorfoseando, tomando outras cores, contornos e luzes. Esta colcha tecida por tantos fios de impressões, sensações, palavras e representações, apresentada aqui é a construção feita por mim, mas principalmente pelas minhas entrevistadas que são autoras das palavras aqui reescritas. A aproximação deste universo me fez recolorir meu próprio caminho, minha história. Que ao final desta leitura eu possa proporcionar a cada leitor a oportunidade que tive de recolorir os espaços, atitudes e palavras, seja com qual for a cor.

1.3. Apresentando os capítulos

O segundo capítulo apresenta a história que leva a compreensão de como se construiu a definição e estruturação do acolhimento institucional que é conhecida atualmente em nosso país, apontando os principais marcos históricos e legislativos.

O terceiro capítulo mostra o percurso trilhado durante a pesquisa, detalhando o processo que culmina na produção desta dissertação além de expor um traçado de caracterização das adolescentes e de seus dois principais espaços de sociabilidade: a escola e a Casa Família, já identificando alguns pontos percebidos que contribuem para a promoção de resiliência.

O quarto capítulo traz a primeira parte das reflexões desenvolvidas em campo, percebidas por mim, bem como diretamente expostas nas narrativas e outras formas de expressividade das adolescentes. Numa tentativa de evidenciar aspectos relacionados às vivências familiares e institucionais, tecei juntamente com as adolescentes os fios de teia e os de trama de um grande tecido que em sua composição no qual a família e a Casa Família têm grande centralidade.

No quinto e último capítulo discuto as inquietações e desvelamentos gerados em torno de duas categorias primordiais da pesquisa aqui apresentada: a resiliência e o estigma. A resiliência enquanto construção dinâmica e metamorfoseada é o conceito central da pesquisa, porém, o estigma enquanto vivência presente no cotidiano das adolescentes, evidenciou outra discussão tão importante quanto a de promoção de resiliência; a que nos leva a enfrentar os comportamentos estigmatizantes, que, na maioria das situações, se refletem negativamente em várias esferas da vida e do desenvolvimento humano.

Espero que a leitura desta dissertação conduza a novas reflexões, além das que serão tratadas ao longo deste texto, ajudando, assim, a superar as muitas barreiras presentes na cultura escolar e nas políticas de proteção às crianças e adolescentes. A escola precisa realizar uma reflexão interna sobre o seu papel no acolhimento a todas as crianças e adolescentes, mas não pode cair numa perspectiva homogeneizadora que não dá atenção às peculiaridades individuais, sobretudo daqueles sujeitos expostos a sucessivas negações de direito.

2. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL: DA CARIDADE AO ACOLHIMENTO

Ninguém vive sozinho, e é difícil que alguém consiga curar-se sozinho. Todos dependemos de nosso entorno. Quando alguém está ferido ou se sente infeliz, necessita metamorfosear, transformar sua dor.

Boris Cyrulnik

2.1. Enveredando pela história de direitos humanos de crianças e adolescentes

Neste estudo busquei entender através das narrativas de vida de adolescentes em acolhimento institucional, a percepção que esboçam da escola como um espaço promotor de resiliência. No entanto, não há como entender esta relação, sem entender o que é acolhimento institucional, e todo o processo histórico que leva ao panorama atual do acolhimento de crianças e adolescentes em instituições, no Brasil. Neste sentido, é inevitável a necessidade de adentrar na história dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil, dando um especial enfoque aos processos de institucionalização.

Entendendo como se dá ao longo do tempo a percepção da criança e do adolescente enquanto sujeito de direitos, e enquanto ser em situação peculiar de desenvolvimento, busquei tecer esta compreensão fio a fio, reconhecendo o que já se avançou, mas, também tudo que ainda faz-se necessário efetivar no que diz respeito à garantia de direitos.

Segundo Vasconcelos (2004), a história dos direitos humanos de crianças e adolescentes nasce da relação direta entre estes sujeitos e a condição de pobreza. O significado da pobreza ao longo da história nem sempre foi o mesmo. Na idade média teve seu significado ligado diretamente à virtude daqueles que se despojavam de seus bens em nome da fé e da caridade, tendo um cunho religioso. Observavam-se os ensinamentos cristãos, que davam à condição de pobreza, características como a purificação da alma e o expurgo de pecados, sendo comum a aceitação pacífica das

desigualdades sociais. A caridade surge como uma das primeiras manifestações que objetivavam a assistência às crianças, sobretudo, às pobres. A Idade Média, principalmente no século XII com o surgimento das confrarias, marca a instalação de um modelo de assistência, sob inspiração religiosa, de práticas de caridade, prestando assistência a todos: viúvas, órfãos e idosos.

Na história do Brasil colônia há relatos de como os portugueses formularam um projeto de exploração das novas terras e de aculturação de seus moradores, quando chegaram ao Brasil, no século XVI, e encontraram em todo o território a presença de dos índios. Com o objetivo de catequizar os nativos e facilitar a colonização, os jesuítas resolveram investir na educação e na catequese das crianças indígenas, consideradas almas menos duras, já que havia enorme resistência dos índios adultos. Muitas dessas crianças de origem indígena eram retiradas à força, e afastadas de suas tribos para serem “educadas”. Entre 1550 e 1553, foram criadas as Casas de *Muchachos*, primeiros modelos dos abrigos e internatos educacionais que perduram até hoje (SPOSATI, 2004, p. 1 citada por BAPTISTA, 2006, p.25).

As crianças de origem indígena atenderam ao propósito dos colonizadores, e vieram compor “um verdadeiro exército de Jesus”, que colaborava enquanto intérprete para os jesuítas nas pregações pelas matas e sertões. No decorrer dos séculos XVI e XVII, os jesuítas fundaram colégios nas principais vilas e cidades da época: Salvador, Porto Seguro, Vitória, São Vicente, São Paulo, Rio de Janeiro, Olinda, Recife, São Luís do Maranhão e Belém do Pará (MARCÍLIO, 1998 citada por BAPTISTA, 2006, p.26).

As Casas de *Muchachos* não eram ocupadas apenas por meninos indígenas; também se recebiam órfãos e enjeitados, vindos de Portugal, que acabaram tornando-se importantes auxiliares no trabalho de conversão, já que aprendiam rapidamente a língua nativa (BAPTISTA, 2006). No entanto, segundo Marcílio (1998, p. 130-131), os jesuítas não tinham nenhum interesse na sorte das crianças da Colônia, fossem elas abandonadas, ilegítimas ou escravas, pois nenhum pequeno exposto foi admitido nos colégios jesuítas.

A proteção à criança abandonada no Brasil tinha por referência as determinações de Portugal no período colonial e era prevista nas três Ordenações do Reino: formalmente, era responsabilidade das câmaras municipais encontrar os meios para criar as crianças sem família, sendo obrigadas a lhes destinar um sexto de seus

recursos. Na maioria das vezes limitavam-se a pagar quantias irrisórias a amas de leite para amamentar e criar essas crianças ou delegavam serviços especiais de proteção a outras instituições, sobretudo às Santas Casas de Misericórdia.

De acordo com Marcílio (1998) a situação de miséria, exploração e marginalização, aliada às dificuldades de apropriação do modelo europeu de família monogâmica e indissolúvel, levou os moradores da terra a seguirem o exemplo dos descendentes de espanhóis ou de portugueses, de abandonar seus filhos. Nos séculos XVI e XVII, já podiam ser encontradas crianças brancas e mestiças em toda parte, pedindo esmolas, vivendo entocadas nos matos ao redor das vilas. A infraestrutura destinada aos cuidados dessas crianças não refletia nenhuma preocupação com elas.

A assistência à infância, como se pode ver, inaugura-se pela via da caridade. Segundo Vasconcelos (2004, p. 288):

Abandonadas em adros, ruas, praças, monturos, terrenos baldios, essas crianças que findavam tornando-se vítimas da fome, do frio, do calor, ou presa e alimento de animais que circulavam nesses locais, poderiam - antes da criação da Roda -, até, ter outro destino, acaso fossem encontradas por pessoas 'caridosas', ainda com vida, e levadas para serem criadas (cuidadas)-e, quando criadas (crescidas), tornarem-se criadas (empregadas) - e, mais tarde, como gratidão servir de companhia a essas 'bondosas' pessoas e suas famílias.

Muitas acabavam sendo assumidas ou agregadas como criadas por famílias da terra: a maioria dos bebês que iam sendo largados acabavam por receber a compaixão das famílias que os encontravam. "Elas criavam os expostos por espírito de caridade, mas também, em muitos casos, calculando utilizá-los, quando maiores, como mão de obra suplementar, fiel, reconhecida e gratuita" (MARCÍLIO, 2003, p. 55).

2.2. A roda que gira: mortal ou vital para meninos e meninas

A partir do século XVI, segundo Kuhlmann Jr. (1998), uma forma institucionalizada da caridade começa a surgir: a roda dos enjeitados. No Brasil, inspirado no modelo de Portugal, surge em 1726 a primeira roda, perfazendo o total de quinze.³ Geralmente as rodas funcionavam junto às Santas Casas de Misericórdia e era

³ As demais rodas foram instaladas no Rio de Janeiro (1738), em Recife (1789), a de São Paulo (1825), a de Porto Alegre (1837), a do Rio Grande- RS (1838), a de Pelotas- RS (1849), a 2ª da Bahia, em Cachoeira (1840), a 2ª de Pernambuco, em Olinda, a 2ª do Rio de Janeiro, em Campos, a de Desterro- SC

instalada em suas paredes externas. É importante assinalar que não era comum, nessa época, crianças africanas ou descendentes de africanos ficarem expostas: elas tinham um valor de mercado, eram propriedade daqueles que as haviam adquirido.

Porém, através da análise de muitos dados, estudiosos demonstram que a roda esteve muito longe de se constituir como um local de proteção, onde o óbito das crianças fosse evitado. “Na verdade ela se inscreve como uma das engrenagens da ciranda da morte, a que estiveram, durante séculos, submetidos os ‘desvalidos’, os órfãos, os enjeitados, os abandonados” (VASCONCELOS, 2004, p. 290). Havia vários estudiosos que se posicionavam contra estas instituições, e amparados pelos pensamentos que a ciência começava a se deter; “não valia trabalhar por um lugar no paraíso celestial, sem que se construísse um espaço terreno de progresso, onde os corpos, a tornarem-se, agora, saudáveis e salvos, seriam tomados como sacrário daquelas almas”. (Id. *ibid*, p.292)

Uma das principais formas de acolhida das crianças abandonadas eram as rodas dos expostos ou enjeitados, que se constituíam em uma peça de madeira com estrutura em forma de cilindro onde as crianças eram colocadas.



FOTO 1. Exemplo de roda dos expostos.

FONTE: BAPTISTA, Myrian Veras. *Um olhar para a história*. p. 33.

(1828), a de Vitória- ES, a de Cuiabá- MT (1833), São João Del-Rei- MG (1832), São Luíz- MA (1828). (MARCILIO, 1997, p.58-64; 1998, p.161)

As rodas eram postas principalmente nos hospitais, pois estes no século XVIII não eram espaços específicos para tratamento de enfermidades. Encontravam-se nestes locais os loucos, os órfãos, as viúvas, os abandonados, os enfermos, as prostitutas, ou seja, todos os quais a ordem social vigente considerasse inaptos ao convívio social.

A partir dos séculos XVII e XVIII começam na Europa os primeiros conjuntos de pensamentos, ideias, ações e movimentos de sobreposição à supremacia católica, até então absoluta. Todos os fenômenos que anteriormente tinham um porquê pautado na espiritualidade passam a ter explicações voltadas para o cientificismo, ou seja, passam para o plano material as formas de estudar os fenômenos da humanidade. A dimensão caritativa torna-se insuficiente para exercer o poder sobre os corpos destes seres.

Após a Independência (1822), a ideia de que o aumento populacional afetava negativamente o desempenho econômico ganha força, uma vez que a pobreza tornava-se onerosa ao Estado e favorecia o aumento do número de crianças abandonadas. Essas ideias desencadearam iniciativas, tanto públicas quanto privadas, para enfrentar essas questões, efetivando um processo que gradativamente substituiu a atenção individual pela coletiva de cunho asilar. A necessidade de se fazer algo com a massa pobre que estava crescendo cada dia mais se tornou emergencial. A institucionalização maciça, mantinha em condição de órfãos e abandonados, aqueles que, carentes de apoio familiar, foram assumidos como problemas sociais.

O pensamento Iluminista chega ao Brasil, no final do século XIX, trazendo também para a infância e adolescência pobres uma história de controle e disciplinamento mais incisivos. A caridade não atendia mais às mazelas sociais e a pobreza continuava a crescer paralelamente ao progresso provindo do crescimento do país. Segundo Vasconcelos (2004, p. 294):

Requeria, o quadro, medidas calculadas, projeções de resultados. Enfim, investimento no agora, para colheita no amanhã. E sob esta lógica, passaram a ser organizadas, as ações, as instituições, as legislações relativas às infâncias, sobremaneira, aquelas que necessitariam ser postas nos trilhos, as que requeriam um braço e pulso mais fortes, sob pena, de desviarem-se do caminho reto: os filhos da pobreza.

De acordo com Baptista (2006) em 1828, as obrigações das câmaras municipais foram reformuladas com a Lei dos Municípios, que instituía que, onde houvesse santas casas, as câmaras poderiam transferir-lhes oficialmente o dever de cuidar dos expostos. Nesse período que, diante da relutância da municipalidade em prover as necessidades materiais para os cuidados de crianças e adolescentes desprovidos de apoio familiar, as assembleias provinciais acabaram subsidiando as santas casas, para que elas desempenhassem essa função. Nesse período, por iniciativa da Igreja Católica, foi fundada a primeira Casa de Recolhimento dos Expostos. Segundo Marcílio (1998) citado por Baptista (2006, p. 27)

Essas casas eram instituições complementares à roda que recebiam crianças a partir de 3 anos (antes dessa idade, permaneciam com amas de leite mercenárias) até os 7 anos, quando eram procuradas formas de colocá-las em casas de família. Esse atendimento asilar era organizado mediante a divisão por sexo e, em muitos casos, mediante a situação legal. Havia asilos somente para a proteção de órfãs pobres, filhas de casamento legítimo, e outros para indigentes, filhas naturais de mães pobres ou órfãs desvalidas. Havia ainda divisões determinadas pelo critério racial, ou seja, espaços para órfãs brancas e outros, para meninas de cor.

Baptista (2006, p.27), citando Rizzini afirma que “O regime de funcionamento das instituições seguia o modelo do claustro, as práticas religiosas e o restrito contato com o mundo exterior eram características fundamentais dos colégios para meninos órfãos e dos recolhimentos femininos, sendo que, no segundo caso, a clausura era imposta com maior rigor”.

As crianças que viviam nas Casas de Recolhimento dos Expostos não recebiam sistematicamente uma instrução: faltavam planos e objetivos educacionais e profissionalizantes a essas instituições. Apenas em 1829 foi implantada uma escola de primeiras letras no Recolhimento da Misericórdia da Bahia (Marcílio, 1998 citada por Baptista, 2006). Em 1855, um novo projeto de políticas públicas resultou na criação de *Asylos de Educandos*, destinados a ministrar ensino profissionalizante em nove províncias.

Segundo Marcílio (1998), citada por Baptista (2006), a partir de meados do século XIX, profundas mudanças ocorreram na ação das Misericórdias em relação às crianças atendidas: o sistema de amas mercenárias foi abolido, acusado de ser a principal causa do alto índice de mortalidade infantil dos expostos; foi adotado um sistema de escritório para admissão aberta, que permitia conhecer quem estava

entregando as crianças; a faixa etária se ampliou, e crianças até 7 anos passaram a ser deixadas nos asilos de expostos, onde, antes, somente eram admitidos bebês.

As Casas de Misericórdia foram aos poucos perdendo a autonomia, ficando a serviço do Estado e sob seu controle, já que dele dependiam financeiramente. Foi sobre essa base que se estruturaram as primeiras propostas de políticas públicas voltadas para a criança abandonada.

Com as leis do Ventre Livre e Áurea, um grande número de crianças negras e mestiças juntaram-se às de famílias pobres e aos filhos de prostitutas. A pobreza e a miséria expandiram-se e, conseqüentemente, o abandono acentuou-se (Maricondi, 1997).

2.3. A filantropia e a emergência pela garantia de direitos

Naquele momento era instalada a filantropia como mecanismo que asseguraria a ordem e o progresso, pois se fazia necessário formar corpos sãos e dóceis. Sendo assim, a caridade não se adequava mais ao modelo de sociedade que estava se instituindo, mesmo não sendo extinta.

Kuhlmann Jr.(1998), apresentou três influências básicas da filantropia num tríptico vértice: o vértice médico-higienista; o vértice jurídico-policial e o vértice religioso. A ordem necessária nem sempre era facilmente obtida. O progresso exigia trabalho, que por sua vez exigia trabalhadores aptos para a função. Não se podiam desperdiçar corpos sem lhes tirar seu potencial. A dimensão médico-higienista entra nesse cenário para defender que era urgente cuidar dos indivíduos: física, mental e moralmente. Em 1899, o médico Moncorvo Filho funda no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que não era apenas uma instituição, mas, um “projeto médico-assistencial-filantrópico, que visava proteger as crianças pobres” (RIZZINI, 1995, p.118) Com uma proposta ideológica de instrução e orientação “adequada” para proceder com a infância e juventude, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância – IPAI originaria filiais em vários estados do Brasil.

Somente neste momento os médicos higienistas e os juristas, influenciados pelas novas ideias gestadas pelo Iluminismo europeu, passaram a se preocupar com a questão da criança abandonada e a construir propostas de reformulação da política assistencial, enfatizando a urgência na reformulação de práticas e comportamentos

tradicionais e arcaicos, com uso de técnicas científicas. (MARCÍLIO, 1998, p. 194).

A filantropia enquanto modelo que assistia os pobres, especialmente a infância, concretizou o controle do Estado sobre a minoridade pobre. Segundo Vasconcelos (2004, p. 298)

[...] tanto através de sanção de leis específicas para esse contingente, quanto da criação das instituições para seu recolhimento: Instituto disciplinar, em São Paulo (1902) e outros similares; a Escola Correccional 15 de novembro (1903)- e as próprias escolas profissionalizantes, destinadas ao preparo da mão de obra fabril, grandemente, representada por crianças e adolescentes, bem como, as colônias agrícolas-; o Patronato de Menores (1908), a criação do Juizado de Menores (1923), o Código de Menores (1927), dentre outros.

A emergência de novas categorias sociais em razão da diversificação da economia, do crescimento demográfico, da concentração urbana das populações, do aumento dos índices de pobreza e sua maior visibilidade colocou em evidência, nos primeiros anos do século XX, a criança e o adolescente abandonados, chamados de menores em situação irregular, ou menores infratores, exigindo políticas públicas que respondessem à questão tal como vinha se configurando.

No âmbito das normativas legais – em uma perspectiva histórica - entre os modelos filantrópico e de política pública, as legislações trataram a cada tempo das variações que as questões sociais referentes à população infanto-juvenil pobre suscitavam. A disciplina e o uso dos corpos das crianças e adolescentes pobres foram as marcas do modelo assistencial. Porém, nem o modelo da caridade expresso pelo viés do amor, da piedade, da religiosidade nem tampouco o modelo filantrópico baseado na ciência, puderam dar conta das necessidades vigentes. Havia urgência de um novo modelo que suprimisse a necessidade de então. Inglaterra e Estados Unidos viviam uma sensação de insegurança de uma ocorrência econômica e paradoxalmente era explícito o aumento da massa de indigentes produzidos por sua riqueza. As manifestações, reivindicações e greves dos operários trouxeram às claras, as condições desumanas a que trabalhadores eram submetidos. A má alimentação, os baixos salários, o desemprego eram sua realidade e esta, só se alastrava. O Estado não poderia mais ficar como expectador do fenômeno que estava instalado. Agora para os ingleses o Estado começa a ser responsável pelo bem-estar do povo e que “estava investido de autoridade (até certo

ponto) nas liberdades individual e econômica a fim de promover o referido bem-estar” (MARSHALL citado por VASCONCELOS, 1967, p.33).

No Brasil, segundo Santos (2004), as obras filantrópicas destinadas ao atendimento de adolescentes se recusavam a receber meninos ou meninas incriminados judicialmente, apesar de terem algumas vagas disponíveis para menores encaminhados pelo Estado. Diante da enorme demanda, essa posição pressionava o Estado para a criação de instituições públicas de recolhimento. Então, no início do século XX, foram criadas as instituições de regime prisional, para menores de 21 anos. Eram recebidos pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados, maiores de 9 e menores de 14 anos, que lá deveriam ficar até completarem 21 anos. A recuperação desses meninos era baseada na pedagogia do trabalho e no combate ao ócio. A ideia que norteava a criação dessas instituições era a de que para a correção preventiva de meninos viciosos pelo abandono ou pela má educação familiar, seriam necessárias instituições especiais, além das de pura caridade. (Marcílio, 1998, p. 218).

O Estado passa a enfrentar as “mazelas sociais”, mas, o que inicialmente era visto como alternativa de enfrentamento de problemas de segmentos populacionais desfavorecidos torna-se reconhecido como garantia a ser ampliada a todos os cidadãos. Após a Segunda Guerra Mundial, toma corpo a ideia de que todos precisavam de proteção, não apenas os pobres, e que esta deveria provir do Estado. Em vários países da Europa os direitos civis e sociais eram reconhecidos e havia um esforço para sua garantia. Surge assim o *Welfare State* (Estado de Bem-Estar). A partir deste conjunto de medidas estatais é configurada a Política Social. Esta, segundo Vasconcelos (2004) tem sido a mais atual e preponderante expressão de atendimento às crianças e adolescentes pobres no Brasil. A autora refere-se ainda à conceituação de Políticas Sociais sob a ótica que segunda ela, Oliveira (1989, p. 103) emprestou à expressão.

[...], as políticas sociais são fruto das articulações entre as pressões e movimentos da classe trabalhadora com as formas de reprodução exigidas pela valorização do capital e pela manutenção da ordem social, e destinam-se a amenizar/compensar as desigualdades econômicas resultantes desta ordem social; portanto, só podem ser entendidas no contexto da estrutura capitalista e no movimento histórico das transformações desta mesma estrutura.

Marcos nos anos 1920, levam à esfera legal a questão que já era estatal. Me reporto à Baptista (2006, p. 28) que aponta cada um deles destacando momentos

cruciais da história recente dos direitos humanos de crianças e adolescentes:

- A Lei nº 4.242, de 1921, que trata da despesa geral do país, em seu artigo terceiro, entre outros tópicos, autoriza o governo a organizar o serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delinqüente e determina a construção de abrigos para o recolhimento provisório dos menores de ambos os sexos, que fossem encontrados abandonados ou que tivessem cometido crime ou contravenção; nomeação de juiz de direito privativo de menores, assim como de funcionários necessários ao respectivo juiz; providências para que os menores que estivessem cumprindo sentença em qualquer estabelecimento fossem transferidos para a casa de reforma após sua instalação. (Fernandes, 1998, p. 22).
- Em 1923, o Decreto nº 16.272 regulamentou a assistência e a proteção de menores. Estabeleceu, em seu artigo primeiro, que o objeto e fim da lei é o menor, de qualquer sexo, abandonado ou delinqüente, o qual será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção nela instituídas.. No artigo 62, afirma que, subordinado ao Juizado de Menores, haverá um abrigo, destinado a receber provisoriamente os menores abandonados e delinqüentes até que tenham destino definitivo”.
- Em 1924, atendendo às determinações da Lei nº 4.242/21 . e sob a influência da primeira Declaração dos Direitos da Criança, também chamada de Declaração de Genebra (1923), foi criado o Juízo Privativo dos Menores Abandonados e Delinqüentes.
- Em 1927, por meio do Decreto nº 17.943-A, foi constituído o Código de Menores, que se tornou conhecido como Código Mello Mattos, consolidando as leis de assistência e proteção a menores. O código divide os menores em abandonados e delinqüentes. Trata dos infantes expostos . crianças de até 7 anos encontradas em estado de abandono . e explicita as características que identificam essa situação: as condições de habitação, de subsistência, de negligência, de exploração e de maus tratos. Além disso, tipifica os menores em vadios (artigo 28), mendigos (artigo 29) e libertinos (artigo 30). No artigo 159, o código determina: Recebendo o menor, o juiz o fará recolher ao abrigo, mandará submetê-lo a exame médico e pedagógico, e iniciará o processo que na espécie couber. O Código Mello Mattos determinava ainda que o abrigo de menores seria subordinado ao juiz de menores, responsável não apenas pelo encaminhamento das crianças, mas também pelo provimento dos cargos: o diretor seria subordinado ao juiz de menores e o regimento interno deveria ser aprovado pelo ministro da Justiça e Negócios Interiores. O governo foi autorizado a confiar a associações civis a direção e a administração de institutos subordinados ao juiz, exceto alguns deles, nomeados no próprio código.

2.4. Quando a história aponta novo rumo

O período entre 1920 e 1940 foi marcado por profunda crise econômica no

país e no mundo, cuja maior expressão foi o *crack* da Bolsa de Nova Iorque, em 1929. O Brasil passa por muitas transformações e o discurso de proteção social ganhou espaço entre os representantes políticos da nova ordem social, estabelecida a partir do governo Vargas. A interpretação dos problemas dos menores passou a ser feita nessa nova ótica (COLMÁN, 2004). A Constituição de 1937 aponta ao Estado o dever de prover condições à preservação física e moral da infância e da juventude e o direito dos pais miseráveis de solicitar o seu auxílio para garantir a subsistência de seus filhos. Segundo Baptista (2006), em São Paulo no ano de 1948, concomitantemente a uma pesquisa realizada pelo movimento Economia e Humanismo sobre a situação dos menores institucionalizados, tiveram início as semanas de Estudos dos Problemas de Menores, com o objetivo de debater a questão e buscar alternativas para enfrentá-la. Os Anais da Primeira Semana (1948) denunciam o que acontecia em São Paulo (BAPTISTA, 2006, p.29)

no capítulo da assistência aos menores, ninguém há de espírito bem formado que possa conter um frêmito de indignação. Os menores abandonados, cuja falta foi nascerem em lares desajustados, são realmente abandonados, principalmente quando recolhidos aos abrigos oficiais que se destinam a protegê-los. Neles se transformam em coisas, em quantidades, em seres amorfos que não exigem cuidados e às vezes nem mesmo alimentação. São apenas tolerados. E o são porque de sua presença dependem a instituição e seus agregados. A rigidez da disciplina esmaga qualquer veleidade de ação ou iniciativa. Em autômatos se transformam as crianças, deformadas psicologicamente para o resto da existência, quando não viciadas, pervertidas, imbuídas de um sentimento falso da vida, como se durante o resto de seus dias carregassem atrás de si o espectro do vigilante ou do diretor, ou a ameaça dos castigos corporais.

Segundo a autora, a conclusão dos participantes era a de que a saída para o problema do menor abandonado ou delinquente estava em auxiliar e reforçar a família como espaço privilegiado para o seu ajustamento e reajustamento. O elevado índice de internações em abrigos e reformatórios era condenado, e era defendida a necessidade de desenvolvimento de programas preventivos que pudessem fornecer às famílias as condições necessárias para que exercessem o seu papel na sociedade a partir dos princípios cristãos (COLMÁN, 2004). Como resultado dessas discussões, em 1949, o Juizado de Menores da cidade de São Paulo instituiu o Serviço de Colocação Familiar. Esse serviço tinha como objetivo evitar a internação de menores, através do cumprimento da legislação e por medidas de apoio, suprimindo a ação do Poder Executivo

na implementação de políticas para essa população. (FÁVERO, 1999). Esse serviço, segundo Fávero (1999, p. 76), “tinha por proposta garantir à criança o direito de crescer no interior de uma família considerada estruturada ou, como a prática concretizou posteriormente, permanecer na própria família de origem”.

O processo de aceleração da industrialização iniciado nos anos 1940, no governo Vargas, com a construção de Volta Redonda, foi ampliado a partir de 1956, no governo Kubitschek, com a internacionalização da produção. Esse processo resultou em expansão da economia e em maior diálogo com o pensamento mundial. Por outro lado, foi também permeado por crises econômicas, aumento da inflação, ampliação das disparidades regionais e das desigualdades de renda, aceleração do processo migratório, com recrudescimento de focos de tensão e miséria. Nessa época, no Primeiro Encontro Nacional de Juizes de Menores, realizado em Porto Alegre, foi formulada uma proposta de reforma do Código de Menores de 1927, cujo sentido, segundo Rizzini (1995) citada por Baptista (2006, p. 29) pode ser resumido em quatro pontos principais:

a criação de uma fundação de âmbito nacional; a instituição de um Conselho Nacional de Menores, para orientar a assistência e proteção; o restabelecimento da subordinação da instância executora ao Juízo de Menores e o estabelecimento de uma polícia especial para lidar com os menores.

Segunda Baptista (2006) as emendas apresentadas a essa proposta refletiam as ideias que vinham sendo debatidas nos fóruns nacionais e internacionais: reforço da família – diante do aumento dramático do abandono e da delinquência juvenil, por meio de subsídios e programas de colocação familiar – além de legislação sobre adoção (COLMÁN, 2004). Essas ideias haviam sido estruturadas na Declaração dos Direitos da Criança, promulgada pelas Nações Unidas em 1959, e contribuíram para o aprofundamento do mal-estar reinante em relação às condições subumanas em que se encontrava a maior parte da população infantojuvenil no Brasil.

2.5. Um esboço mal desenhado de garantia de direitos

O Estado Novo traz uma configuração de um esboço de política social direcionada a crianças e adolescentes no Brasil com a criação do Serviço de Assistência ao Menor- SAM, em 5 de novembro de 1941. O órgão tinha por fim “prestar, em todo território nacional, amparo social, sob todos os aspectos, aos menores desvalidos e infratores da lei penal”. Em 1940, Getúlio havia instituído o Departamento Nacional da Criança- DNCr, ligado ao Ministério da Saúde, sendo atribuição deste órgão a competência para “coordenar a nova política de proteção à maternidade, à infância e à adolescência” (BONAMIGO, 1999, p.45, citado por VASCONCELOS, 2004). Ao SAM competia cuidar dos “menores”, ao DNCr à proteção à infância e à adolescência.

Volpi (2001, p.27) contextualiza a criação e a “valorização” das instituições totais que surgem no período.

A ideia que se tinha era de que a sociedade é um todo ‘harmônico’, com setores e funções diferenciadas. Se há algo que não funciona, ele precisa ser retirado do meio social, recuperado e reintegrado. A existência de crianças e adolescentes pobres era vista como uma disfunção social: retirava compulsoriamente das ruas crianças e adolescentes pobres, abandonados, órfãos, infratores e os confinava em internatos isolados do convívio social, onde passavam a receber um tratamento extremamente violento e repressivo. Essas instituições totais tinham na própria denominação um indicador de suas funções: patronatos, centros de recuperação, reeducação e institutos agrícolas. A promiscuidade, a violência, o tratamento desumano, a atuação repressiva dos ‘monitores’, as grades e muros altos, o distanciamento da população através da organização interna das instituições garantiam a arbitrariedade e o desconhecimento por parte da população do que acontecia ‘intramuros’.

Segundo Baptista (2006), o ano de 1964 foi marcado por muitas mudanças no cenário político. Os militares assumiram o governo, e o Estado brasileiro deteve plenamente o papel de interventor e principal responsável pelas medidas referentes à criança e ao adolescente pobre ou infrator. No mesmo ano, foi aprovada a Lei nº 4.513, que criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), com o objetivo de formular e implantar uma política nacional nessa área. O problema da criança e do adolescente passou a ser abordado como questão de segurança nacional e, portanto, enfrentado de forma estratégica, por meio de um conjunto de medidas legislativas, administrativas e políticas. Baptista (2006, p. 30) revela que

O artigo sexto da Política Nacional do Menor assegurava prioridade aos programas de integração do menor na comunidade, por meio de assistência à família e da colocação de menores em lares substitutos. Além disso,

incentivava a criação de instituições ou a adaptação daquelas já existentes, de modo que os menores nelas abrigados tivessem vida bastante aproximada da familiar, devendo o internamento restringir-se aos casos em que não existissem instituições desse tipo no lugar ou por determinação judicial. Em pouco tempo, ficou claro que essas diretrizes não se concretizariam, principalmente diante da estrutura altamente centralizadora da Funabem e da explícita priorização da internação como medida de segregação dos menores marginalizados.

Em 1979, foi aprovado um novo Código de Menores (Lei nº 6.697), que, da mesma maneira que o Código Mello Mattos, não tratava igualmente todas as crianças e os adolescentes brasileiros; fora formulado pensando apenas naqueles que encontravam-se em situação irregular, ou seja, àqueles que estivessem privados de condições essenciais à sua subsistência, saúde, educação, em perigo moral, privados de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável, com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; respondendo por prática de ato infracional. Esse novo Código acabou com distinção entre abandonados e delinquentes e ampliou os poderes do juiz de menores, dando-lhe, entre outras atribuições, a de determinar, por meio de portarias, medidas de ordem geral. Oficializava o papel da Funabem e estabelecia que ela, além de atender aos desvalidos, abandonados e infratores, deveria adotar meios para prevenir ou corrigir as causas dos desajustamentos. Determinava a criação, pelo poder público, de entidades de assistência e de proteção ao menor: centros especializados destinados à recepção, triagem, observação e permanência de menores carentes e infratores.

As unidades da Fundação Estadual do Bem-estar do Menor (Febem) passam a ser de responsabilidade dos governos de cada estado, sujeitas à supervisão da Funabem. Muitas das instituições que operavam essas políticas já existiam e funcionavam há muito tempo. Elas foram repassadas para os governos estaduais, que assumiram a responsabilidade do abrigo dos menores.

Novamente trago Baptista (2006, p. 30) ao relatar que

Nessa época, era comum as crianças e os adolescentes serem abrigados em complexos de atendimento, semelhantes aos antigos reformatórios e orfanatos, isolados da malha urbana e distantes da vida em comunidade. Suas estruturas eram montadas de forma a impedir o contato com o mundo externo, mantendo, no seu interior, escolas, quadras esportivas, piscinas, núcleo profissionalizante, além de atendimento médico, odontológico e enfermarias. 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).

2.6. Redesenhando os caminhos, rumo à garantia de direitos

Barbetta (1993, p. 39) citado por Baptista (2006) aponta que, nos anos 1970 em um processo cujo pano de fundo foi a abertura regulada, encetada pelo governo militar, iniciativas importantes surgiram para a reestruturação do pensamento da sociedade brasileira em relação a suas crianças e seus adolescentes: a Pastoral do Menor, no âmbito das pastorais populares, que disseminou a concepção de sujeito da história, concepção essa, assimilada da Teologia da Libertação; a realização, em 1979, do Ano Internacional da Criança, em comemoração aos 20 anos da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), que pré-configura a Doutrina de Proteção Integral é nesse contexto que o Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF, se fortalece e amplia seu campo de ação no Brasil, redirecionando seu trabalho para as comunidades e grupos que começam a despontar como problematizadores da questão do menor e defensores dos direitos.

Novos acontecimentos decisivos no processo rumo à Doutrina da Proteção Integral trazida pelo Estatuto da criança e do adolescente começam a surgir em meados da década de 1980; Baptista (2006, p.31) descreve.

Na década de 1980, com o fim da ditadura militar e o fortalecimento da cultura democrática, teve início uma articulação dos movimentos populares em defesa dos direitos de cidadania, do poder local, da participação na administração pública. A movimentação de diferentes grupos possibilitou a criação do Fórum Permanente de Defesa da Criança e do Adolescente (Fórum DCA), em que eram discutidas questões relativas à inexistência de políticas públicas de atendimento, à democratização precária das instituições e à necessidade de reverter o quadro de abandono deste segmento da população. Esse fórum, então, organizou-se em torno da necessidade de inclusão, na nova Constituição, de cláusulas que garantissem uma nova legislação para essas crianças e esses adolescentes. As pressões possibilitaram a inclusão de artigos específicos na Constituição Federal de 1988 (artigos 226 a 230). Gestava-se assim o movimento pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, começa a ser escrito um novo capítulo na história dos direitos humanos destes sujeitos, que passam a ser compreendidos como detentores de direitos, e estes devem ser garantidos pelo

estado e pela família com a prioridade necessária. A partir das concepções de proteção e garantia de direitos trazidas pela Doutrina da Proteção Integral, várias reflexões desenvolvidas por diversos atores sociais culminam na produção de documentos norteadores das inúmeras ações desenvolvidas em todo país, a fim de efetivar os direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

2.7. Proteção Integral e Convivência Familiar e Comunitária: construindo conceitos de garantia de direitos

A Constituição Federal estabelece que a “família é a base da sociedade” (Art. 226) e que, portanto, compete a ela, juntamente com o Estado e a sociedade em geral, “assegurar à criança e ao adolescente o exercício de seus direitos fundamentais” (Art. 227). Neste último artigo, também especifica os direitos fundamentais especiais da criança e do adolescente, ampliando e aprofundando aqueles reconhecidos e garantidos para os cidadãos adultos no seu artigo 5º. Dentre estes direitos fundamentais da cidadania está o direito à convivência familiar e comunitária.

O ECA em seu artigo 19 determina que toda criança ou adolescente tem direito de ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária. A necessidade da desvalorização da cultura da institucionalização de crianças e adolescentes está posta, e é reforçada com a elaboração e aprovação do *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de crianças e adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*, que tem a Constituição Federal de 1988 como uma de suas principais diretrizes.

A Constituição rompe com o anterior tratamento diferenciado e discriminatório dado aos filhos em razão da origem do nascimento ou das condições de convivência dos pais, determinando que filhos havidos ou não da relação do casamento ou por adoção devem receber a mesma atenção (Art. 227 §6º). Em seu artigo 226, §8º, estabelece que é dever do Estado assegurar a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir violências no âmbito de suas relações. Adiante, no Artigo 229, determina que os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores e que os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.

Quando se tratar desta questão da convivência familiar e comunitária, igualmente também é necessário se dar prevalência a toda normativa convencional internacional, reguladora da promoção e proteção dos direitos humanos, ratificada em caráter especial pelo Brasil e àquela estabelecida por força de resoluções da Assembleia Geral das Nações Unidas. Desse modo, o Plano Nacional para a Promoção, Proteção e Defesa do direito de crianças e adolescentes à Convivência familiar e Comunitária, toma como marcos normativos documentos como as Declarações sobre os Direitos da Criança (1924/1959), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948), o Pacto de São José da Costa Rica (1969), o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966, ratificados em 1992) e o Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças (ratificado pelo Brasil em 2004) e o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança Referente à Venda de Crianças, à Prostituição Infantil e à Pornografia Infantil (ratificado pelo Brasil em 2004).

O Plano Nacional de proteção, promoção e defesa do direito à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2006) aponta a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança que assegura as duas prerrogativas maiores que a sociedade e o Estado devem conferir à criança e ao adolescente, para operacionalizar a proteção dos seus Direitos Humanos: *cuidados e responsabilidades*. Segundo o documento, crianças e adolescentes têm direitos subjetivos à liberdade, à dignidade, à integridade física, psíquica e moral, à educação, à saúde, à proteção no trabalho, à assistência social, à cultura, ao lazer, ao desporto, à habitação, a um meio ambiente de qualidade e outros direitos individuais indisponíveis, sociais, difusos e coletivos. E conseqüentemente se postam, como credores desses direitos, diante do Estado e da sociedade, devedores que devem garantir esses direitos. “Não apenas como atendimento de necessidades, desejos e interesses, mas como Direitos Humanos indivisíveis, como os qualifica a normativa internacional – como direito a um desenvolvimento humano, econômico e social.” (BRASIL, 2006, p.21) A promoção e defesa da sua participação, proteção, desenvolvimento, sobrevivência e, em especial, por seu cuidado é de responsabilidade de adultos, grupos e instituições. Na Declaração dos Direitos da Criança, da ONU, em 1959, muitos pontos já indicam que: “a criança tem necessidade de uma proteção

especial e de cuidados especiais, notadamente de uma proteção jurídica, antes e depois de seu nascimento.” E em vários outros pontos, a Convenção acrescenta a esse “direito à proteção especial”, outros tipos de direitos exercidos pelos próprios beneficiários: o direito à liberdade de opinião (Art.12), à liberdade de expressão (Art. 13), à liberdade de pensamento, de consciência e de religião (artigo 14), à liberdade de associação (Art. 15). “Direitos que pressupõem certo grau de capacidade, de responsabilidade, isto é, que pressupõem sujeitos de direitos como titulares. As crianças e os adolescentes são seres essencialmente autônomos, mas com capacidade limitada de exercício da sua liberdade e dos seus direitos.” (BRASIL, 2006, p.21)

A Convenção sobre os Direitos da Criança propõe alguns princípios a serem observados para a efetivação do direito à convivência familiar e comunitária:

- Não discriminação;
- Interesse superior da criança;
- Direitos à sobrevivência e ao desenvolvimento;
- Respeito à opinião da criança.

A Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que regulamenta os princípios da Constituição e das normas internacionais, reforça o papel da família na vida da criança e do adolescente como elemento imprescindível para a efetivação da proteção integral. Mas para isto, são necessárias articulações e integração de todas as políticas públicas, no sentido da priorização do atendimento direto às crianças e adolescentes. Atender às necessidades básicas deste público, de modo a garantir que este atendimento seja realizado como direito do cidadão-criança e do cidadão-adolescente é, ao mesmo tempo, dever do Estado, da sociedade e da família, com prioridade absoluta. “Sendo assim, o Plano tem como objetivo favorecer nas três esferas públicas, guardadas as atribuições e competências específicas, o desenvolvimento pleno das famílias e a proteção aos vínculos familiares e comunitários.” (BRASIL, 2006, p.22)

Quanto à convivência familiar e comunitária, o ECA estabeleceu no artigo 19 que toda criança ou adolescente tem direito de ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária. Este dispositivo do Estatuto fora considerado, junto aos princípios

constitucionais e convencionais, como base na construção do Plano Nacional de Proteção, Promoção e Defesa do Direito à Convivência Familiar e Comunitária. Com base neste princípio, o ECA estabelece a excepcionalidade e a provisoriedade do Acolhimento Institucional, obrigando que se assegure a “preservação dos vínculos familiares e a integração em família substituta quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem” (Artigos 92 e 100).

Segundo o Plano, nesta hipótese, o ECA estabelece que a colocação em família substituta deve se dar em definitivo por meio da adoção ou, provisoriamente, via tutela ou guarda (Artigos 28 a 52 do ECA), sempre por decisão judicial, processando-se dentro dos princípios e requisitos previstos na citada Lei 8.069/90, aplicando-se quando for o caso, subsidiariamente, as regras do Código Civil. O Plano (BRASIL, 2006, p. 22), segue afirmando que

Nesse ponto, a regulação das formas de colocação familiar citadas não foi alterado pelo novo Código Civil (2002) e por nenhuma outra posterior ao ECA. Em suma, a colocação em família substituta dar-se-á por meio de decisão judicial e somente tendo lugar quando comprovadamente representar para a criança e o adolescente a melhor medida para sua proteção e desenvolvimento, e esgotadas todas as demais possibilidades. Essa nova família deve proporcionar um ambiente familiar adequado (Art. 29 do ECA), devendo ser excluídas da convivência da criança e do adolescente as pessoas dependentes de substâncias entorpecentes, pessoas que os submetam a maus-tratos, ou lhes imponham tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório e constrangedor ou que pratiquem exploração, abuso, crueldade e opressão (Artigos 5º, 18 e 19 do ECA).

Em observância ao disposto nos artigos 226 e 227 da Constituição Federal, no tocante ao direito à convivência familiar e comunitária, as leis orgânicas das políticas sociais foram sendo editadas e reformadas aprofundando esses princípios constitucionais, regulamentados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, tornando-os operacionais, com a construção de sistemas de atendimento de direitos, especializados.

2.8. A Política de Assistência Social em Maracanaú: situando o acolhimento institucional no âmbito da pesquisa

A execução e o acompanhamento da medida protetiva de acolhimento

institucional em Maracanaú, se insere dentro da Política Nacional de Assistência Social (PNAS). A Política Nacional de Assistência Social instituída através da Resolução nº 145 de 2004 do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, e é considerada a materialização dos pressupostos apontados pela Constituição Federal de 1988 que inserem a Assistência Social no tripé da Seguridade Social.

O Sistema Único de Assistência Social – SUAS, instituído a partir da publicação da Norma Operacional Básica da Assistência Social – NOB organiza de forma descentralizada os serviços socioassistenciais, e diferencia as ações em níveis de Proteção Social Básica e Especial (média e alta complexidade). Em todas as esferas de execução da Política de Assistência Social, seja em caráter preventivo, protetivo e proativo ou no apoio, orientação e acompanhamento de famílias com um ou mais de seus membros em situação de ameaça ou violação de direitos, o enfoque sempre se dá nas famílias e seus indivíduos, de modo a contribuir para fortalecimento da função protetiva da família. Mesmo quando a atenção à família se dá quando seus vínculos foram fragilizados ou rompidos, a centralidade do trabalho se dará na busca do reestabelecimento destes, ou seja, todas as ações são direcionadas a este locus de sociabilidade que é a família, esta é a definição de *matricialidade sociofamiliar*. Os serviços são baseados no respeito à heterogeneidade dos arranjos familiares, aos valores, crenças e identidades das famílias; entendendo família como um conjunto de pessoas unidas, seja por laços consanguíneos, seja por laços afetivos e/ou de solidariedade.

O trabalho social com famílias pela concepção da Política de Assistência Social (BRASIL, 2012, p. 11) pode ser entendido como o

Conjunto de procedimentos efetuados a partir de pressupostos éticos, conhecimento teórico-metodológico e técnico-operativo, com a finalidade de contribuir para a convivência, reconhecimento de direitos e possibilidades de intervenção na vida social de um conjunto de pessoas, unidas por laços consanguíneos, afetivos e/ou de solidariedade – que se constitui em um espaço privilegiado e insubstituível de proteção e socialização primárias, com o objetivo de proteger seus direitos, apoiá-las no desempenho da sua função de proteção e socialização de seus membros, bem como assegurar o convívio familiar e comunitário, a partir do seu reconhecimento como sujeito de direitos.

A Política de Assistência Social atua conforme o nível de complexidade de cada situação – individual ou familiar –, dessa forma, a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais delimitam suas ações da seguinte maneira (BRASIL, 2009,

p.3):

I - Serviços de Proteção Social Básica:

- a) Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF);
- b) Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos;
- c) Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas.

II - Serviços de Proteção Social Especial de Média Complexidade:

- a) Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI);
- b) Serviço Especializado em Abordagem Social;
- c) Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC);
- d) Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias;
- e) Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua.

III - Serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade:

- a) Serviço de Acolhimento Institucional, nas seguintes modalidades:
 - abrigo institucional;
 - Casa-Lar;
 - Casa de Passagem;
 - Residência Inclusiva.
- b) Serviço de Acolhimento em República;
- c) Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora;
- d) Serviço de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e de Emergências.

O Serviço de Acolhimento Institucional toma centralidade neste estudo por ser o lócus da pesquisa que desenvolvi. A modalidade abrigo institucional é a que mais se assemelha a Casa Família Maria, Mãe da Ternura, como veremos no próximo capítulo. Nele apresento a caracterização das adolescentes pesquisadas-autoras, sua escola e seu lar.

3. O PERCURSO METODOLÓGICO: INVENTANDO TRILHAS NO TRABALHO NARRATIVO

Nem sempre encontramos em nosso caminho pessoas amorosas e altruístas que se empenhem em ajudar-nos. [...]

Por isso é tão importante que em diversos espaços existam profissionais preparados para contribuir com amor e implicação pessoal.

Boris Cyrulnik

3.1. A pesquisa qualitativa: um mergulho nos significados

O conhecimento científico é comumente referido como aquele que é produzido a partir de métodos apoiados em pressupostos ontológicos, epistemológicos e, especialmente nas ciências sociais, nos de natureza ética e antropológica. Há duas grandes abordagens: a nomotética (própria das ciências ditas exatas) e a hermenêutica. A que é utilizada nesta pesquisa é a abordagem hermenêutica, idiográfica ou qualitativa, que destaca a diferenciação entre os dois tipos de objetos de estudo – o físico e o humano – ao admitir que, ao contrário do objeto físico, o homem é capaz de refletir sobre si mesmo e, através das interações sociais, construir-se como pessoa.

Conforme afirma Smith (1994), “a perspectiva hermenêutica dá conta de que a experiência humana está atrelada ao contexto sociocultural e que é difícil conceber uma linguagem nas ciências sociais que exclua este contexto, quer seja pelos valores do pesquisador, quer pelos do grupo estudado”.

Diante desta perspectiva é importante considerar que não há como quantificar ou enumerar vivências, sentimentos e pensamentos destes sujeitos, por isso a pesquisa qualitativa foi utilizada enquanto instrumento de produção (coleta e interpretação) de dados. Segundo Minayo (2009, p.21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A origem dos métodos qualitativos, segundo Weller e Pfaff (2010), é datada dos séculos XVIII e XIX, quando vários pesquisadores (sociólogos, historiadores e cientistas sociais) iniciam a crítica aos métodos de pesquisa das ciências físicas e naturais – que servia de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais – buscando novas formas de investigação.

Wilhelm Dilthey argumenta que na investigação histórica o interesse maior está no entendimento do fato particular, e, para tanto, haveria de se considerar o contexto em que esse fato ocorria e não em sua explicação casual. Daí propõe a hermenêutica, que se ocupa com a interpretação dos significados ou mensagens contidas num texto (entendido em um sentido muito amplo). Max Weber, também contribuiu nesta discussão e afirmou que o foco da investigação deve centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Ambos argumentam que, para compreender esses significados é necessário colocá-los num contexto.

Importantes questões surgem naquele momento histórico: é possível o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional, sem um mergulho em interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos? Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc.

Essas ideias se desenvolvem em meio a um debate de crítica à concepção positivista de ciência e à proposição de uma perspectiva de conhecimento que se tornou conhecida como idealista-subjetivista que, contrariamente à posição que separa sujeito e objeto, valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo sujeito.

Em um dos capítulos da obra *Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação*, as autoras Bernadete Gatti e Marli André, caracterizam a pesquisa qualitativa como aquela que:

- busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador;
- se contrapõe ao esquema quantitativista de ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente.
- defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Encontram-se assim os fundamentos da abordagem qualitativa, os princípios da Fenomenologia, a qual se desdobra em várias correntes: o Interacionismo Simbólico, a Etnometodologia, os Estudos Culturais e a Etnografia. Em todas essas correntes é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais.

No Brasil, apesar dos debates ocorrerem desde o século XIX, apenas nos anos 1960 ganharam destaque no âmbito da educação. Isso ocorreu em parte porque esta década também fora marcada por fortes movimentos sociais, pelas lutas contra a discriminação racial, pela igualdade de direitos. As abordagens qualitativas procuravam dar voz a todos os participantes, mesmo os que não detinham poder ou privilégio, o que combinava muito bem com as ideias democráticas e com as causas sociais daquele período.

Essa foi a década em que também explodiram as rebeliões estudantis na França, com repercussões em vários países do mundo, o que despertou muito interesse nos educadores para saber o que se passava no dia a dia das escolas e salas de aula. Daí o acolhimento dos estudos do tipo etnográfico. A Educação que nesse momento aproximava-se muito da Sociologia é influenciada por essas novas ideias.

As primeiras pesquisas qualitativas feitas no Brasil constituíram-se em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano. Buscava entender suas relações e construções culturais, suas dimensões grupais, comunitárias e/ou pessoais e propunha a ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto. Dessa forma, o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados tornam-se dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc., - traduzidas em classificações rígidas ou números -, numa posição de impessoalidade. Passa-se a defender, na nova perspectiva, a não neutralidade; a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Na perspectiva de Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Em torno do termo pesquisa qualitativa, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições. Ao destacarem o campo histórico da pesquisa qualitativa na América do Norte, apresentam em sete momentos históricos a fase dos gêneros (estilos) obscuros. Assim, o pesquisador passa a ser um *bricoleur*, - um confeccionador de colchas- aprendendo como extrair conteúdos de muitas disciplinas diferentes. Esse confeccionador costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa.

Ainda na introdução da obra *O planejamento da pesquisa qualitativa teorias e abordagens*, os autores defendem que a pesquisa qualitativa, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra. É difícil definir claramente a pesquisa qualitativa como um terreno de discussão ou de discurso, pois os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos a fonêmica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números. Também aproveitam e utilizam as abordagens, os métodos e as técnicas da etnometodologia, da fenomenologia, da hermenêutica, do feminismo, do desconstrucionismo, da etnografia, das entrevistas, da psicanálise, dos estudos culturais, da pesquisa baseada em levantamentos e da observação participante, entre outras.

Concordo com Denzin e Lincoln (2006, p.01), quando se referem à pesquisa qualitativa como

um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Neste nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam coisas em seus cenários naturais tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa possui cinco características, porém nem todos os estudos que podem ser considerados qualitativos apresentam todas elas. A saber:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas).

Finalmente, para Bogdan e Biklen (1994, p. 51)

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem”. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

3.2 O Estudo de Caso: aprofundando o conhecimento da realidade

O estudo de caso de história de vida adequa-se aos objetivos desta pesquisa por permitir a aproximação profunda entre pesquisador e campo de pesquisa. Este é um fator imprescindível para uma pesquisa qualitativa que tem nas narrativas das vivências do cotidiano e na observação de dadas realidades, sua principal fonte de produção de dados.

Bogdan e Biklen (1994), citando Merriam (1988) pontuam que o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Segundo os autores, no estudo de caso, a técnica que ganha maior destaque é a observação participante. Os pontos que deverão ser destacados são: i- um local específico; ii- um grupo específico; iii- uma atividade específica.

Laville e Dione (1999) destacam que a vantagem mais marcante do estudo de caso está na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos. Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tendo mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível. Prosseguem afirmando que (1999, p. 156)

É verdade que as conclusões de tal investigação valem de início para o caso considerado, e nada assegura, a priori, que possam se aplicar a outros casos. Mas, também nada o contradiz: pode-se crer que, se tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época.

No desenvolvimento do estudo de caso utilizei diferentes técnicas e instrumentos de coleta de dado associados a uma prática do trabalho de campo a partir de uma convivência mais ou menos prolongada junto ao grupo social estudado. A prática da pesquisa de campo responde a uma demanda científica de produção de dados de conhecimento sócio-educativo a partir de uma inter-relação entre o (a) pesquisador (a) e o (s) sujeito(s) pesquisado(s) que interagem no contexto recorrendo primordialmente às técnicas de pesquisa da observação direta, de conversas informais e formais, as entrevistas não-diretivas, etc. A finalidade é construir no exercício do olhar e do escutar, a possibilidade de situar no interior do fenômeno investigado o (a) pesquisador (a), através da participação deste(a) efetivamente. A combinação de procedimentos contribuirá para o exercício de um olhar atento do contexto e do espaço-tempo da pesquisa, além do engajamento em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais e históricos.

A iniciação no espaço-tempo da pesquisa requer uma negociação do pesquisador com os sujeitos, transformando-os em parceiros do projeto de investigação, portanto as intenções devem mostrar-se claras neste processo de iniciação. O consentimento norteará os passos seguintes, tais como o quando e onde ir ao encontro dos sujeitos. Normalmente este momento poderá ser orientado por um componente do grupo, que poderá vir a ser o que vários autores chamam, principalmente na etnografia, de “interlocutor principal”.

A pesquisa de campo aprofunda-se de acordo com as interações estabelecidas entre pesquisador e grupo pesquisado. Para Rocha e Eckert (2005) este processo se dá “desde sua situação periférica no interior da vida coletiva deste grupo até seu deslocamento progressivo no coração dos dramas sociais vividos por seus membros” A escuta, também é aperfeiçoada no exercício do contato com os sujeitos pesquisados, a cada saída exploratória, visita, entrevista e observação.

Outro ponto relevante no estudo de caso é a descrição rica em detalhes. Esta é resultado de um processo de registro através do **diário de campo**. A cada visita ao campo, fiz registro de todos os elementos que perfazem este momento, desde a descrição do espaço e das relações estabelecidas nele e com ele, até os meus sentimentos e percepções pessoais.

O pesquisador, portanto não é um mero descritor da realidade pesquisada, e sim, um investigador/interpretador que, no interior de um diálogo com o grupo pesquisado, promove entre eles o desafio da reflexão bem como percebe o resultado do trabalho de campo como uma reflexão sobre si mesmo na experiência de campo.

A pesquisa foi desenvolvida nas seguintes fases: exploratória, trabalho de campo - envolvendo observações, análise documental e entrevista narrativa, além do momento que chamei de oficina lúdico-narrativa e, por fim, análise do material produzido e coletado inspirada pela proposta de Roque Moraes (2003).

A seguir faço considerações mais detalhadas sobre os procedimentos a utilizados no trabalho de campo e finalizo com um item que trata do método da entrevista narrativa.

Análise documental – foram analisados os documentos referentes ao acolhimento institucional, e ao atendimento às crianças e adolescentes em situação de

vulnerabilidade e risco social ao longo da história, destacando a legislação vigente, sobretudo o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Observação participante - por meio da minha inserção no campo de pesquisa, ultrapassando a condição de encontro fortuito, e pondo-me, no estreitar das relações estabelecidas no cotidiano, pude através desta atitude de estar presente com certa regularidade, observar e participar da rotina das adolescentes investigadas, de modo a contribuir para um aprofundamento na análise que foi feita posteriormente. Conforme já indicado, os registros foram feitos no diário de campo.

A observação é portanto a aprendizagem de olhar o Outro para conhecê-lo; e ao fazer isto, também busquei conhecer-me melhor. Esta descoberta do Outro, é uma relação dialética que implica em uma sistemática reciprocidade cognitiva entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Rocha e Eckert (2005) afirmam que alguns de nós pesquisadores devemos evitar algumas armadilhas do senso comum ao nos depararmos com o campo de pesquisa:

Fascinado pelas generalizações de primeira vista, logo somos mobilizados pela motivação científica e superamos as armadilhas de explicar o que observamos pelo senso comum. Ao recorrermos às ideias científicas podemos então ordenar nossas descobertas em uma lógica inteligente que provoca o conhecimento intelectual sobre o observado, sobre a situação pesquisada, sobre as dinâmicas sociais investigadas.

A observação na pesquisa de campo implica a disposição do pesquisador em implicar-se na interação com o outro na busca por entendê-lo. E esta tarefa exige sensibilidade emocional, treinamento do olhar e escuta do sujeito e observação da realidade da pesquisa, “ultrapassando a noção ingênua de que a realidade é mensurável ou visível”. Cardoso (1986) também adverte que não ocorra uma fusão do discurso do pesquisador com o do grupo pesquisado, pois este, expressa interesses contraditórios e é parcial e fragmentado.

Participaram da pesquisa adolescentes de 12 a 16 anos, do sexo feminino matriculadas na mesma escola, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, e encontram-se sob acolhimento institucional na Casa Família Maria Mãe da Ternura.

Por fim, não se pode deixar de destacar que na pesquisa qualitativa não há receitas prontas, ou manuais que nos ensinem a lidar com as situações, sentimentos e necessidades que surgem ao longo da investigação, tendo em vista que lidamos com variadas subjetividade - a do pesquisador e a dos pesquisados.

3.3. Entrevista narrativa: a busca compreensiva pela narratividade

Entendo a narrativa como ferramenta crucial na investigação aqui proposta. Concordo com Germano e Bessa (2010) quando trazem o conceito de Sarbin (1986) sobre narrativa como metáfora fundamental para abordar o pensamento e a ação humanos. Reforço a ideia de que as pessoas contam histórias a fim de organizar eventos e situações dispersos e assim conferir inteligibilidade ao vivido. Para as autoras (2010, P, 998)

O sentido de um conjunto de episódios narrados emerge da própria disposição num enredo; compreende-se o que se passou a um narrador levando-se em consideração motivos, metas, sequências de ações, atores, cenários, coordenadas temporais e outros elementos, se forma conjunta. Portanto, a criação e a comunicação de narrativas – biografias, contos, lendas, histórias, sonhos, mitos, etc. – tornam-se centrais para pesquisadores interessados no modo como indivíduos e coletividades produzem sentido sobre seu mundo e sobre si.

O princípio dialógico, para autores como Bakhtin, é fundamento da língua e da constituição do ser, e está entrelaçada em toda produção do discurso. “A palavra (enunciado), em sua natureza dialógica, não é um objeto e sim um meio constantemente ativo e mutável de comunicação.” (GERMANO E BESSA, 2010, p.1003).

Para Bakhtin, o homem emerge do outro homem e somente ao se revelar para o outro é que o homem torna-se ele mesmo. Sendo assim é na interação entre interlocutor e receptor onde se constrói o sentido do texto e a significação das palavras. O sentido da enunciação, portanto, não está no indivíduo, nem no que é dito, mas no efeito da relação entre os interlocutores. Essa construção, por sua vez, não tem caráter de espontaneidade e neutralidade, mas sim de história, continuidade. “O enunciado é a expressão de um ponto de vista, de uma voz que se dirige a outra, portanto, produzido

num contexto social e extraverbal, possibilitando tantos sentidos quanto os diversos contextos em que aconteça.” (2010, p. 1004)

Neste contexto insere-se o método que será utilizado na centralidade desta pesquisa: a entrevista narrativa. Este método foi desenvolvido nos anos 1970, pelo sociólogo alemão Fritz Schütze. A principal característica da entrevista narrativa é a exploração de narrativas que o entrevistado produz sem preparação e sem a interrupção do entrevistador. Uma variante do método que será utilizada em minha pesquisa é a Entrevista Narrativa Autobiográfica, onde o entrevistador solicita que a pessoa conte sua história de vida a partir de um tópico amplo e não diretivo e somente ao final, faz perguntas específicas.

Jovchelovitch e Bauer (2002) acrescentam que o estudo das narrativas conquistou uma nova importância nos últimos anos. Este renovado interesse em um tópico antigo – interesse com narrativas e narratividade tem suas origens na *Poética* de Aristóteles – está relacionado com a crescente consciência do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais. No despertar desta nova consciência, as narrativas se tornaram um método de pesquisa bastante difundido nas ciências sociais. A discussão sobre narrativas vai, contudo, muito além de seu emprego como método de investigação. A narrativa como uma forma discursiva, narrativas como histórias de vida e histórias societais, foram abordadas por teóricos culturais e literários, linguistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos.

É importante lembrar que o método de Schütze insere-se num panorama de revitalização dos estudos biográficos e de crescente interesse pela centralidade da narrativa, iniciado nos anos 70, que afetou não apenas a sociologia alemã, como também a de vários países.

O método de Schütze pretende revelar “estruturas de processos” pessoais e sociais de ação e sofrimento bem como possíveis recursos de enfrentamento e mudança, este, é fundado num conjunto de tradições tais como sociologia fenomenológica, interacionismo simbólico e etnometodologia, e parte do pressuposto de que há uma “profunda relação entre o desenvolvimento da identidade de um indivíduo e suas versões narrativas de experiências históricas de vida” (Schütze, 2007, p. 8).

As narrativas são infinitas em suas possibilidades, e as encontramos em todo lugar. Contar histórias é uma habilidade relativamente independente da educação e da

competência linguística; embora a última seja desigualmente distribuída em cada população, a capacidade de contar história não, ao menos ao que aparenta. Um acontecimento pode ser traduzido tanto em termos gerais como em termos indexados.

Para Jovchelovich e Bauer (2002, p.91)

Indexados significa que a referência é feita a acontecimentos concretos em um lugar e em um tempo. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal.

Esta entrevista se propõe a ser um momento de estímulo e encorajamento ao relato de acontecimentos importantes da vida do entrevistado e do contexto em que ele vive. A estrutura de uma narração se aproxima da estrutura da orientação para a ação: um contexto; os acontecimentos sequenciais e um tipo de avaliação do resultado. Situação, colocação do objetivo, planejamento e avaliação dos resultados são constituintes das ações e contexto da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator.

O contar histórias segue um esquema autogerador que Schütze descreve como “exigências inerentes da narração”, e são apresentadas por Jovchelovitch e Bauer (2002, p.95) com três principais características, como a seguir:

Textura detalhada: se refere à necessidade de dar informação detalhada a fim de dar conta, razoavelmente, da transição entre um acontecimento e outro. O narrador tende a fornecer tantos detalhes dos acontecimentos quantos forem necessários para tornar a transição entre eles plausível.

Fixação da relevância: o contador de história narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo. A explicação dos acontecimentos é necessariamente seletiva. Ela se desdobra ao redor de centros temáticos que refletem o que o narrador considera importante. Estes temas representam sua estrutura de relevância.

Fechamento da Gestalt: um acontecimento central mencionado na narrativa tem de ser contado em sua totalidade, com um começo, meio e fim. O fim pode ser o presente, se os acontecimentos concretos ainda não terminaram. Esta estrutura tríplice de uma conclusão faz a história fluir, uma vez começada: o começo tende para o meio, e o meio tende para o fim.

A entrevista narrativa é entendida como um método de pesquisa qualitativa, considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com

características específicas. Pode-se afirmar que uma de suas características relevantes seja a de buscar na narrativa uma versão menos imposta e por isso mais ‘válida’ da perspectiva do informante. Por este motivo, a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado isto.

As regras de execução da entrevista narrativa restringem o entrevistador. A entrevista narrativa vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. “É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo.” (JOVCHELOVITH E BAUER, 2002, p.95).

Idilva Germano (2010) descreve cada fase proposta pelo método central adotado nesta pesquisa. Além deste referencial, apresento as ideias trabalhadas e aprimoradas por Jovchelovitch e Bauer (2002) em pesquisas desenvolvidas tendo a entrevista narrativa como método. A partir de agora, discorro sobre cada fase proposta pelo método de Fritz Schütze. Para visualizar os procedimentos, me reporto a uma tabela apresentada por Jovchelovitch e Bauer (2002, p.97) esquematizando as principais ações de cada etapa, que também foram desenvolvidas ao longo do percurso da pesquisa de campo.

FASES	REGRAS
PREPARAÇÃO	Exploração do campo Formulação das questões exmanentes
INICIAÇÃO	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
NARRAÇÃO CENTRAL	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
FASE DE PERGUNTAS	Somente “que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo : “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes

FALA CONCLUSIVA	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista
-----------------	--

A entrevista narrativa possui uma série de regras sobre: como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes; e como uma vez começada a narrativa, conservá-la.

O primeiro passo da pesquisa é a aproximação do campo de estudo, dada a necessidade de criar familiaridade com o espaço-tempo pesquisado. Isto implica em ter de se fazer investigações prévias, que serão desenvolvidas através das saídas exploratórias, contatos iniciais com o lócus de pesquisa, leitura de documentos e anotações pertinentes ao cotidiano. Estes passos foram dados no mês de setembro de 2013, logo após a qualificação do projeto de pesquisa, quando fui apresentar a proposta de pesquisa à coordenação da Casa Família, bem como submeti o Projeto à “aprovação” da Secretaria de Assistência Social e Cidadania do município de Maracanaú. Este foi um momento propício para a montagem de uma lista de perguntas exmanentes. Questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem. “Distinguimos das questões exmanentes as questões imanentes: os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração, trazidos pelo informante. O ponto crucial da tarefa é traduzir questões exmanentes em questões imanentes, ancorando questões exmanentes na narração, e fazendo uso exclusivamente da própria linguagem do entrevistado.” (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002, p.97).

Na primeira fase, **a iniciação**, o contexto da investigação é apresentado amplamente ao entrevistado. Neste momento pedi para a adolescente a permissão para a gravação da narrativa. Este procedimento é relevante para uma posterior análise detalhada. Cada procedimento deve ser explicado ao entrevistado: a narração (sem interrupções), os questionamentos posteriores sobre algo que não tenha ficado claro, assim como as demais etapas. Todas as orientações foram dadas as adolescentes antes de iniciarmos as gravações. Esta etapa teve pouco mais de uma semana de duração, tendo em vista que foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada adolescente, buscando horários que não comprometessem suas demais atividades.

Para iniciar a narrativa principal é necessário apresentar ao entrevistado um tópico inicial que suscitará sua fala sobre o interesse do entrevistador. Este tópico deve conter as seguintes características, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 98):

O tópico inicial necessita fazer parte da experiência do informante. Isso irá garantir seu interesse, e uma narração rica em detalhes.

O tópico inicial deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.

O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados. Isso é para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início.

O tópico deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual.

Evitar formulações indexadas. Não referir datas, nomes ou lugares. Esses devem ser trazidos somente pelo informante, como parte de sua estrutura relevante.

Durante a **narrativa principal**, o informante produz um relato espontâneo sobre sua vida, com um mínimo de intervenção até a indicação de seu fim, por parte do entrevistado (“coda”). As interrupções só acontecem quando o entrevistador não compreender o que foi relatado, e pede esclarecimentos.

Na fase seguinte, dos **questionamentos** ou das “perguntas imanentes”, após indicação do narrador de que a história acabou, o entrevistador faz perguntas referentes a falas que restaram dúvidas, ou mesmo, não foram entendidas. Este é o momento em que a escuta atenta do entrevistador produz seus frutos. As questões exmanentes do entrevistador neste instante devem ser traduzidas em questões imanentes, utilizando-se da linguagem do informante. A fase de questionamento não deve começar até que o entrevistador comprove o fim da narrativa central. Nesta fase, algumas regras não devem ser esquecidas pelo entrevistador segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p.99); “Não faça perguntas do tipo “por quê?”[...] Não pergunte diretamente sobre opiniões, atitudes ou causas [...] Pergunte apenas questões imanentes, empregando somente as palavras do informante [...] Traduza questões exmanentes em questões imanentes [...] Não aponte contradições na narrativa.”

Na fase **conclusiva**, o entrevistador para a gravação e faz perguntas que refletem seus interesses - “perguntas exmanentes”. Ele pode fazer perguntas “por quê?” que geram respostas de argumentação, racionalização e teorização da parte do

informante sobre seus motivos, razões para tomar tais posturas ou decisões. Segundo Germano (2010, p.02)

Os narradores costumam revelar suas teorias sobre o que lhes ocorreu sob a forma de comentários argumentativos, que surgem principalmente ao fim de uma unidade narrativa. Neste momento, o entrevistador pode ainda perguntar sobre as razões porque os eventos tomaram tal curso e porque o informante comportou-se tal como relatou.

Os registros em forma de diário de campo, também são importantes materiais que ajudam o pesquisador a sintetizar os conteúdos dos comentários informais em uma espécie de protocolo de memória, após a entrevista. A cada visita à Casa Família realizei registros dos principais sentimentos e aspectos que considerei relevantes. A maior parte destes registros foi incorporada neste texto final.

O processo da análise de narrativas proposta por Schütze é “reconstrutivo”, pois visa a reconstrução dos eventos e dos processos biográficos do narrador. Para Schütze, o objetivo não é tanto “reconstruir as interpretações subjetivas que o narrador elabora de sua vida, mas sim, reconstruir ‘a inter-relação de cursos factuais de processos’” (FLICK, 2004: p. 214, citado por GERMANO, 2010, p.02).

Vários autores sistematizaram os passos da análise proposta por Schütze, aqui, apresento parte do que fora exposto por Appel (2005) e Weller (2008), e que Germano (2010, p.03) destaca detalhadamente:

1. Transcrição detalhada das gravações e registro dos apontamentos realizados após a gravação.
2. Análise formal do texto ou diferenciação do tipo de texto: identificação dos diferentes esquemas comunicativos (narração, descrição e argumentação) e das passagens narrativas em que se apresentam os sedimentos das experiências biográficas, conforme marcadores lingüísticos e paralingüísticos de inicialização e finalização.
3. Descrição seqüencial da estrutura (“Descrição estruturada do conteúdo”): análise detalhada e em seqüência de cada segmento da narração central (e também de segmentos oriundos das fases posteriores das perguntas) em termos dos fenômenos estruturais do texto (introdução, frases-chave, detalhamento, avaliação do sedimento biográfico, “construções de fundo” etc.), dos acontecimentos e experiências apresentados e suas relações com estruturas processuais biográficas (etapas da vida, eventos-chave, imbricação de episódios, linha da biografia, esquemas de ação etc.) e coletivas, bem como em termos de outros elementos que podem tornar visíveis esquemas de ação (em que o sujeito intencionalmente age para controlar ou modificar uma situação biográfica) e trajetórias ou processos de sofrimento (em que o

sujeito perde a capacidade de conduzir sua vida intencionalmente, vendo-se forçado a agir de forma reativa a circunstâncias externas).

4. Abstração analítica: análise que abrange a formação biográfica geral (reconstrução dos processos estruturais, sua sucessão e modos de vinculação); a reconstrução das teorias biográficas do narrador; e a distinção entre as características específicas da biografia do entrevistado e aquelas gerais (que podem ser encontradas noutros casos). O passo da abstração analítica também lida com a “análise do conhecimento” do entrevistado, isto é, “com as relações entre as auto-reflexões e teorias de si produzidas pelo encarregado da biografia, por um lado, e o fluxo dos processos estruturais factuais da biografia, por outro.” (Schütze, 2007, p.24).

“5. Comparação contrastiva: verificação da significação geral dos conhecimentos resultantes dos estudos de caso singulares a partir de “contrastes mínimos” e “máximos”. Mediante contraste mínimo, comparam-se situações próximas às encontradas na análise da primeira entrevista (por exemplo, no caso de pesquisa com jovens, outras entrevistas de jovens que participam de um mesmo projeto assistencial ou escola). Mediante contraste máximo, selecionam-se textos de entrevista que apresentem diferença mais acentuada em relação à primeira entrevista (por exemplo, jovens que não participam de atividades “de proteção social” ou que apresentem algum tipo de envolvimento com medidas sócioeducativas, como forma de gerar insights sobre novas e diferentes dimensões de processos biográficos e coletivos envolvidos no risco, vulnerabilidade e proteção de jovens que configura o campo temático de estudo).

6. Construção de um modelo teórico: Com base em procedimentos da teoria fundamentada (“grounded theory”), aplicados à análise minuciosa das entrevistas, o pesquisador finalmente procura elaborar modelos teóricos mais gerais acerca da trajetória biográfica de indivíduos oriundos de certos grupos ou contextos sociais (grupos definidos por critérios profissionais, de gênero, de idade, de condição sócio-econômica e outros mais específicos).

O trecho apresentado na íntegra remete às possibilidades da análise de narrativas autobiográficas segundo o método de Schütze, e de como este permite explorar mais profundamente a problemática. Segundo Germano (2010), o sociólogo “identificou formas recorrentes que estão relacionadas a modos específicos de experienciar a biografia, que ele chamou “processos estruturais” do curso da vida ou ‘processos biográficos estruturados’”.

Parte da análise proposta da entrevista narrativa foi utilizada na análise dos dados produzidos com as adolescentes participantes desta pesquisa, porém, optei por analisar as características individuais e não recorrer a generalizações, principalmente tendo em vista que a análise proposta visa conhecer como cada uma delas concebe sua relação com o ambiente escolar, seus atores e práticas que permeiam o cotidiano. Para isto, nos reportamos à proposta de análise desenvolvida por Roque Moraes (2003) em seu texto *Tempestade de Luz*, que propõe três elementos primordiais no desenvolvimento da análise e uma possível compreensão dos conteúdos/dados

produzidos em uma pesquisa: a unitarização, a categorização e comunicação. Para o autor (2003, p. 191)

O material de análise produzido a partir de entrevistas e observações na pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.

O autor propõe que esta análise se dê em um ciclo de ações que se complementam e se interligam. As etapas são compreendidas da seguinte forma:

1. *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. *Estabelecimento de relações*: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
3. *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores. O texto segue focalizando o ciclo como um todo, aproximando-o de sistemas complexos e auto-organizados:
4. *Um processo auto-organizado*: o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se.

O autor defende que a análise textual qualitativa é como um processo auto-organizado de construção e compreensão de elementos que surgem destas etapas

descritas anteriormente. O autor faz uma comparação do processo a uma tempestade de luz, já que entende que o processo de análise possibilita as condições que formam essa tempestade, em que, “emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise.”

Busquei portanto, aliar a entrevista narrativa à análise proposta por Roque Moraes, entendendo que esta possibilidade de combinação se torna particularmente propícia ao trabalho biográfico, processo que envolve, segundo Schütze, citado por Germano (2010, p. 05-06)

compreender sua própria pessoa como uma identidade única, que se desenvolve positivamente; reconhecer quais os seus potenciais e os mecanismos para seu desenvolvimento (na forma mais elementar, isto significa recordar sua própria história); reconhecer os impedimentos e impossibilidades desse desenvolvimento (incluindo suas próprias incapacidades e falsas noções sobre si); descobrir se há ou não modos alternativos de compreender o desenvolvimento da identidade pessoal e como alcançá-los; descobrir em que direção o desenvolvimento de sua identidade deveria seguir e quais seriam os modos exequíveis de amparar tal desenvolvimento; e decidir sobre os próximos passos para reconhecer e concretizar tal desenvolvimento

Para a análise dos dados produzidos em campo concernentes à resiliência, utilizei o método proposto por Stefan Vanistendael (2005) que identifica através da estrutura ilustrativa de uma casa, que ele chama *La casita*, os elementos constituintes da resiliência. O autor destaca que o processo que concebe a resiliência é dinâmico e deve constantemente ser refeito, assim como a casa requer manutenções a resiliência necessita de constantes reparos e reconstruções. A teorização sobre *La casita* está contextualizada no capítulo cinco onde ela é demonstrada através da identificação de cada elemento identificado no decorrer das narrativas das adolescentes e minhas percepções ao longo do percurso da pesquisa de campo.

Cada etapa aqui detalhada faz referência aos objetivos propostos na pesquisa, principalmente no que concerne à identificação através das narrativas das adolescentes sujeitos-autores desta, das contribuições que a escola pode ou não dar, no processo de construção da resiliência frente às adversidades. Porém, também pretende contribuir para que esta percepção de identidade única se desenvolva em cada

adolescente que construiu um caminho de descoberta e autoconhecimento através de suas narrativas.

3.4. Percalços no caminho e necessidades de reinventar trilhas

As referências de todo o percurso investigativo já estavam postas a partir do levantamento bibliográfico sistematizado anteriormente, mas, com minha inserção no campo de pesquisa, diversos elementos foram apresentados e reorientaram o percurso anteriormente tão bem definido.

Em meu primeiro contato com a Casa Família para fins de apresentação da proposta da pesquisa para a coordenação da entidade, deparei-me com um local acolhedor, asseado, arejado e bem diferente do que julgava ser um Abrigo. Por ter conhecido outras entidades de acolhimento institucional em Fortaleza, desde o primeiro momento era perceptível que o ambiente era diferente de qualquer outro abrigo, tanto em termos estruturais, quanto em recursos humanos. Este primeiro contato ocorreu em setembro de 2013. À época, o abrigo domiciliar do município passava por uma reforma estrutural e algumas crianças estavam provisoriamente na Casa Família, até que a obra acabasse portanto a lida diária estava bem mais movimentada que o habitual. Irmã Karla, a coordenadora da Casa Família, recebeu-nos e prontamente aceitou a proposta da pesquisa, resguardados todos os procedimentos necessários para seu desenvolvimento.

Já neste primeiro encontro tive contato com duas adolescentes que estavam no perfil que procurava para participação da pesquisa, e mesmo com toda a timidez que elas demonstravam, naquele momento pude perceber, ao conversar brevemente com as adolescentes, que elas estavam dispostas a participar da pesquisa.

O início das incursões em campo aconteceu no mês de novembro, quando realizamos nova visita à Instituição, porém, com a proximidade das confraternizações de fim de ano, férias escolares, saídas para passar alguns dias com familiares ou família que estão no processo de adoção, decidi retomar os contatos com as adolescentes apenas no início do ano de 2014. Em janeiro contatei a Casa Família e pedi autorização para retomar as incursões, e iniciar uma conversa com as adolescentes sobre a pesquisa para saber se elas tinham o desejo de participar da pesquisa ou não. Neste momento conheci

as cinco adolescentes sujeitos de minha pesquisa. Aquele dia sentia um misto de sentimentos, que tinha ansiedade, medo de que não aceitassem participar da pesquisa, ao mesmo tempo em que me senti acolhida por parte delas, vi sua curiosidade para saber do que afinal essa tal pesquisa se tratava, e o que eu queria que elas fizessem. Diante daqueles olhos curiosos e atentos me apresentei, assim como minha proposta de pesquisa. Se entreolharam, parece-me que como confirmando uma para outra que desejava participar, e todas responderam um sim sonoro. Saí da instituição marcando o próximo encontro.

Na semana seguinte, pedi a elas que me apresentassem a estrutura física da Casa Família e falassem um pouco sobre a rotina diária. Fizemos um passeio guiado por elas às instalações da instituição, com exceção de seus dormitórios, pois estavam sendo limpos pela diarista. O ambiente estava bem asseado e organizado, aspectos que pude constatar em todas as minhas visitas. As adolescentes se envolvem nas atividades diárias da manutenção desta organização, ajudando em algumas tarefas básicas sempre com a supervisão de um adulto. Colaboram na limpeza diária e com a lida com as crianças menores (ensinando as tarefas, ajudando a arrumar para ir para a escola), mas, as atividades prioritárias são as referentes à formação: primeiro os compromissos da escola (trabalhos, tarefas de casa, estudar para as avaliações), os cursos de língua estrangeira feitos no Centro de Línguas de Maracanaú – CLM, as atividades esportivas e de lazer oferecidas pelo SESI, dentre outras relacionadas à espiritualidade, como o catecismo, a participação em grupos de protagonismo juvenil, dentre outros.

O passo seguinte foi levá-las até a escola para que me mostrassem a instituição e alguns aspectos relevantes para elas. Para isso, foi necessário contatar a escola na pessoa de seu diretor professor Plácido, que me recebeu e abriu as portas da escola para fazermos os registros que fossem necessários. Com esta autorização foi possível realizar os registros fotográficos feitos por elas. Na ocasião, ainda no período de férias, não se encontravam todas as adolescentes de volta a Casa Família, então só foi possível levar duas das cinco adolescentes para realizar esta atividade. O objetivo era que, através da fotografia, pudessemos realizar um momento posterior onde as adolescentes pudessem falar sobre as vivências que tiveram nos espaços fotografados. Momento que se concretizou com a realização da oficina lúdico narrativa, no mês de junho de 2014. O planejamento, bem como os objetivos de cada atividade proposta serão descritos mais adiante.

Mantivemos contato com o grupo até que percebemos ser o momento de realizarmos as entrevistas narrativas com as adolescentes. Este processo se deu em um período de duas semanas, pois, mesmo tendo feito um calendário, a rotina não foi rigorosa a ponto de também possibilitar o rigor quanto ao período de realização das mesmas. O que se pode destacar neste ponto da pesquisa, é o nível de aproximação mantido entre eu e as adolescentes pesquisadas, além das demais crianças e adolescentes acolhidos e com as próprias Irmãs Missionárias de N. Sra. das Dores. Já posso dizer que me sentia mais a vontade no ambiente de pesquisa e que em diversos momentos informais tive a chance de produzir dados que enriqueceram a produção aqui apresentada. Porém, um fator inquietante também se desvendou: a narrativa das adolescentes sobre sua história de vida fluiu pouco diante da amplitude do tópico inicial da narração. O tópico trazia a seguinte redação: *“Estou pesquisando sobre adolescentes da Casa Família e suas relações com a escola. Para isso, é importante que eu conheça mais sobre você, sua história. Então, eu gostaria que você me falasse das suas lembranças. Tudo que você lembra, desde a sua infância até hoje. Tudo que você lembrar e que você gostaria que eu soubesse.”* Era perceptível o incômodo (a vergonha ou talvez o medo), de relembrar suas histórias de vida e expô-las através da narrativa para alguém que conhecem pouco e com um gravador nas mãos. Tentei tranquilizá-las e relembrei (pois já havia explicado) sobre o sigilo que envolve uma pesquisa como a que estava desenvolvendo, mas, ainda é difícil, se não impossível, trazer a tona todos os elementos de suas histórias de vida sem lembrar do que as levou à Casa Família.

Para tornar este ato de recontar suas histórias mais pessoal, individual e o mais livre possível decidi transcrever as entrevistas e devolvê-las para as adolescentes junto com seu áudio. Uma a uma, cada adolescente pode escutar sua gravação, perceber como se deu à narrativa, se havia algo que gostaria de falar de maneira diferente, ou até mesmo de retirar algo que falou e avaliou que não cabia ali, assim como descrever mais elementos que não foram contemplados na narrativa oral e que desejassem inserir. Permanecemos neste processo por cerca de três semanas, porém, sempre que chegava a Casa Família, todas me devolviam exatamente como havia sido feita a narração na entrevista, com poucas alterações, normalmente referindo-se à correção gramatical. Fazia-se necessária uma nova intervenção. Enquanto a ideia era amadurecida, permaneci tendo contato com elas. Fazia visitas breves para saber como estavam e assim não me distanciava. Pedi que fizessem um desenho para ajudar na narração de

suas vidas, mas, nenhuma delas realizou a atividade proposta, então era chegada a hora de propor algo que as estimulasse a falar.

Contei com a parceria de minha orientadora no planejamento e de uma amiga do Programa de Pós-Graduação na execução do que chamamos oficina lúdico-narrativa. Esta fora realizada na própria Casa Família, alguns dias antes das férias letivas da escola, no mês de junho. A oficina consistiu em três momentos principais: o primeiro que propôs a produção de um cartaz, o segundo que se deu em forma de dinâmica grupal e o terceiro, com a produção do autorretrato de cada adolescente, sendo este realizado após a oficina coletiva.

Para a realização da primeira atividade propomos que as adolescentes produzissem cartazes que representassem o que gostavam e o que não gostavam do ambiente escolar, em todos os aspectos. Para isto dispomos de material de pintura, recorte e colagem, imagens da escola – produzidas durante a visita realizada à escola no início do ano- e uma variedade de materiais para serem utilizados na produção deste cartaz ilustrativo.



Foto2: Oficina lúdico-narrativa – produção de cartazes.
Fonte: Pesquisadora.

O segundo momento consistiu na realização de uma dinâmica que propunha

a cada uma das adolescentes que escrevesse algo que não agradou, magoou ou entristeceu, dentro da escola – sugeri que colocassem apelidos, frases, vivências, etc.- em papéis fixados nas costas das colegas aleatoriamente, de modo que ao final não fosse possível identificar quem havia escrito. Uma tentativa de deixá-las à vontade para expor o que viveram sem se identificarem. Posteriormente pedi que cada uma retirasse o papel das costas, lesse o que havia escrito e expressasse como se sentiria sendo chamada pelos apelidos, vivendo a situação descrita, etc.



Foto 3: Oficina lúdico-narrativa: dinâmica sobre estigma

Fonte: Pesquisadora

O último momento proposto foi o da produção do autorretrato. Propus que esta produção fosse individual e dei mais de um dia para a sua realização. Foram disponibilizados recursos de pintura – tela, tinta para tecido, pincéis- e orientações sobre a produção, que foi livre. Apenas Isabel não participou da oficina e da produção do autorretrato pois, quando da sua realização a adolescente havia voltado para a casa de sua família de origem. O objetivo da atividade foi suscitar a narrativa de si, a escrita de sua história usando diversos materiais, diferentes maneiras. Os autorretratos produzidos estão no tópico sujeitos da pesquisa.

Anteriormente e concomitantemente as atividades propostas às adolescentes, fiz diversos contatos com a escola, através do diretor, professor Plácido e do secretário escolar, Francisco. Nestes encontros apresentei a proposta da pesquisa, e pedi apoio quanto às informações pertinentes à instituição, necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. O diretor mostrou-se solícito e autorizou minha entrada na instituição e o acesso à documentação necessária, porém, no decorrer da pesquisa tive dificuldades em contatá-lo e ter acesso aos referidos documentos. Tive acesso ao histórico da Instituição,

que apresento mais adiante, e as demais informações não me foram repassadas por meios oficiais e documentais, portanto, não poderei adentrar na realidade da escola por meio documental por falta de acesso aos materiais necessários.

3.5. O lócus da pesquisa

3.5.1. A Escola Rui Barbosa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, situa-se à Rua do Campo, s/nº, bairro Piratininga, nas proximidades da Casa Família, em Maracanaú, Ceará. Foi inaugurada no dia 27 de agosto de 1999 pelo convênio entre Ministério da Educação e Cultura, Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (Projeto Nordeste) e Prefeitura Municipal de Maracanaú.

A estrutura física da escola é composta por 12 salas de aula, uma sala multifuncional (atendimento a alunos com deficiência), uma biblioteca, uma secretaria, uma cantina, banheiros para funcionários, banheiros para alunos com adequação para acessibilidade de pessoas com deficiência, área coberta e descoberta para recreação, quadra de esporte (em reforma) e um amplo espaço arborizado, além do estacionamento.

A escola oferece o ensino fundamental completo, nos turnos manhã, tarde e noite, sendo que neste último a modalidade ofertada é a Educação de Jovens e Adultos – EJA, além de uma sala do Programa Brasil Alfabetizado. Conta no seu quadro funcional com 42 professores, 15 funcionários, 6 estagiários. A matrícula do ano de 2014 teve 615 alunos inscritos. Em parceria com a Prefeitura Municipal de Maracanaú e o Governo Federal a escola oferece aos alunos complementos curriculares engajados aos Projetos: Mais Educação, Segundo Tempo e Escola Aberta.

A atual gestão da escola é composta pelo Diretor Geral, Plácido José Sousa Cavalcante; Gestoras Pedagógicas: Rosamaria Souza Arrais Alencar e Lucilene Batista Meneses; Gestor Financeiro, João Romeu Ferreira da Silva; Secretário Escolar,

Francisco José Barroso Moraes.

3.5.2. A Casa Família Mãe da Ternura e as Irmãs Missionárias de N. Sra. Maria das Dores

A Congregação das Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores foi fundada em 1839 pela Beata Elisabetta Renzi em Coriano, Itália e está presente em quatro continentes.

As características espirituais⁴ das irmãs da congregação são:

- mulheres chamadas a ser Cristo crucificado e ressuscitado;
- ser mulheres da Palavra e da Eucaristia;
- ser mulheres que vivem em pequenas comunidades;
- estar atenta às mulheres pobres de cultura, relacionamentos, posses, afetos;
- viver a dimensão contemplativa da vida religiosa em várias formas de apostolado, tais como: -a educação de crianças, jovens e famílias (escolas, casas de passagem, centros de formação paroquial e pastoral diocesana), casas para pessoas com deficiência, casas de repouso para idosos, cuidados pós-escola para imigrantes.

A congregação é liderada por um Conselho Geral, que permanece no cargo por seis anos. A Superiora Geral, assistida por seu Conselho, lidera o Instituto e promove a vida religiosa e apostólica, trabalhando em colaboração com a Superiora, com quem avalia a situação das irmãs e comunidades e assessora na solução de problemas. A atual Superiora Geral é Madre Carla Bertani, junto a ela o Conselho Geral dirige toda a Congregação. O Conselho Geral é composto por quatro conselheiras. Atualmente fazem parte deste Conselho: Ir. Annamaria Iannetti - Vigária Geral; Irmã Serena Pinotti - Conselheira e Secretária Geral; Ir. Carla Raggini - Conselheira Geral; Ir. Elvira Ariemma - Conselheira Geral; Ir. Augusta Conti- Tesoureira Geral.

A beata Elisabetta Renzi, fundadora da Congregação, nasceu em Saludecio, Roma, em 19 de novembro de 1786. Aos 5 anos ela se mudou com sua família para a aldeia vizinha de Mondaino. Sua família a educa, mas é no mosteiro onde estão as fontes de sua espiritualidade. Dirigiu-se ao mosteiro agostiniano de Pietrarubbia, mas

4 Fonte: <http://www.mpda.it/index.htm>. Acesso em 08 de março de 2014.

com a supressão napoleônica de 1810 é forçada a sair e voltar para a família. Mas, em Coriano, seu chamado é afirmado, e ela inicia ajuda a um grupo de mulheres dedicadas à educação de meninas. Em 1824 Elisabetta é a alma de uma bonita obra que tinha a iniciativa de aumentar a formação humana, moral e cristã da juventude. O Papa João Paulo II a beatificou 18 de junho de 1989.

A presença das Irmãs Missionárias de N. Sra. Das Dores está no Brasil desde 1985, com o carisma que herdou de sua fundadora Elisabetta Renzi, através de espaços educativos, principalmente escolas – espaços privilegiados para transmitir cultura e fé. Além do Brasil, a Congregação está presente na Itália, Louisiana – Estados Unidos, Bangladesh e Zimbábue.

A Casa Família Maria Mãe da Ternura, como unidade de acolhimento institucional, foi construída para também atender ao carisma da Congregação das Irmãs Missionárias de Nossa Senhora das Dores: a educação. Este é o elemento basilar nas ações desenvolvidas em todos os locais em que a Congregação está presente. Neste tópico que trata da história da instituição contei com a colaboração da irmã Waltânia, que atua hoje junto a outras quatro irmãs na Casa Família, que gentilmente se dispôs a produzir um texto que resumisse a atuação da instituição desde sua fundação, o qual segue:

“Esta história se inicia nos anos 1990, quando a Congregação ao sensibilizar-se com as questões relacionadas à violação de direitos de crianças e adolescentes, inicia o projeto de construção da Casa Família. Esta decisão, tomada pelo Conselho Geral, sob a direção de Madre Vilge, culminou com a inauguração do abrigo em 06 de fevereiro de 1999. Desde então, deu início a um novo tempo em que novas histórias seriam (re)escritas. Encontrando no espaço da Casa Família um ambiente de acolhimento, as crianças ganham um novo semblante, refletido externamente e internamente, no que concerne a perspectiva emocional e espiritual.

Tendo como objetivo promover a vida; ao longo destes 15 anos, acolheu mais de cem crianças. A Casa Família Maria Mãe da Ternura, desde o principio fundamentou-se na Palavra de Deus e contou com ajuda em aspectos diversos. Educando a partir dos valores cristãos, nos passos da fundadora Beata Elisabetta Renzi, através de projetos pedagógicos, inserindo as crianças na comunidade escolar e eclesial, elas tem a possibilidade de crescerem assim como Jesus: “em sabedoria e graça”. Não deixando de destacar que o exercício da prática educativa que a Congregação carrega consigo leva à construção de vínculos entre Irmãs e crianças/ adolescentes, e isto na

percepção das Irmãs é o que as motiva a crer nas possibilidades de mudanças e de escrita de uma nova história para as crianças e adolescentes acolhidos.”

Atuam hoje na Casa Família Mãe da Ternura cinco irmãs da Congregação: Irmã Karla – Coordenadora/formadora, Irmã Maria do Carmo, Irmã Mônica, Irmã Marcela e Irmã Waltânia. O espaço físico da instituição é arejado, amplo e asseado. Pude notar desde a primeira visita feita em setembro de 2013, que as irmãs se organizam de forma a manter o ambiente sempre propício para um bom desenvolvimento das atividades da casa. Para isto, as adolescentes participam da rotina da casa com algumas tarefas, tais como arrumar seus quartos e ambientes comuns como: o refeitório, a sala de TV e recreação e a sala de “aula”. Tarefas que levam à promoção de um ambiente literalmente caseiro, onde todos colaboram para a manutenção do espaço cotidianamente. Os horários são bem articulados para que todos possam ter garantidos momentos de estudo (dentro e fora da instituição), lazer, alimentação, descanso e colaboração com as tarefas. Em todos os meses de observação, nos quais estive com certa regularidade na Casa Família, observei que a rotina contempla todos estes aspectos. Tive a chance de acompanhar detalhes da rotina em relação a todos estes pontos que foram citados. Inicialmente houve um estranhamento por parte das adolescentes que participaram da pesquisa, já que, me contaram que era a primeira vez que alguém realizava uma pesquisa com elas, mas, aos poucos a aproximação e a periodicidade das visitas me fizeram estar próximo a elas ao ponto de se sentirem à vontade com minha presença.

3.6. Os sujeitos da pesquisa⁵

Isabel tem 12 anos e gosta de escrever, ler, estudar e assistir filmes. Está há 3 anos na Casa Família. É observadora, fala pouco no grupo, mas, ao final do primeiro encontro já perguntou quando começariam os momentos individuais, afirmando que gostava mais de falar a sós. Carinhosa e afetiva, confia seus sentimentos e partilha como se sente na Casa Família. Se autodefine como “nerd”, pois gosta de ler e estudar.

Martina tem 12 anos e gosta de ajudar as pessoas. Está a cerca de 5 anos na Casa Família. Demonstra um pouco de dispersão quando está no grupo, porém, quando concentra-se dá respostas aos estímulos de participação, interage, dialoga e exprime

5 Os pseudônimos foram escolhidos pelas próprias adolescentes.

receptividade à minha presença do que as demais, mas, aos poucos foi se aproximando, conversando e aceitando com simpatia o meu “estar” na instituição. Atualmente em todas as minhas visitas a Casa Família em que está presente, vem me cumprimentar e abraçar. Sempre faz perguntas e se porta de maneira amável, curiosa e participativa, ainda que demonstrando retração. Porém, justifica-se: “Tia, é que eu sou envergonhada!”.



trato Brenda

4. A FAMÍLIA E A CASA ABRIGO PARA AS ADOLESCENTES

A resiliência é a arte de navegar pelas torrentes, a arte de metamorfosear a dor para dar-lhe sentido; a capacidade de ser feliz mesmo carregando feridas na alma.

Boris Cyrulnik

4.1. Adolescência e família: conceituando e situando as sujeitas da pesquisa

Ao longo da história a negação de direitos humanos à crianças e adolescentes tornou-se uma prática reforçada pelas condições estruturais de uma sociedade que em diversos momentos não reconhecia estes sujeitos enquanto seres que necessitavam de um tratamento diferenciado dos adultos.

Na busca por situar a juventude enquanto conceito multifacetado, amparei-me em autores que tratam das definições atuais de juventude tais como Pais (1990, 2009), Novaes (2005, 2007), e Groppo (2000, 2004). Reconheço que há uma pluralidade de definições para este conceito e que, portanto não se pode generalizar o referido tema, dada sua complexidade.

Na concepção de Groppo sobre as definições de juventude, estas passeiam por dois critérios principais: o critério etário e o critério sociocultural (GROPPO, 2000, p.9). No entanto, a concepção do autor sobre a juventude pode ser definida como “uma categoria social, sendo esta uma concepção, representação ou uma criação simbólica, com suas próprias formas e conteúdos que tem bastante influência nas sociedades modernas” (GROPPO, 2000, p.8).

Destaco ainda as contribuições de José Machado Pais, dentre outros pontos, quando enfatiza que “quando falamos de juventude estamos profunda e comprometedoramente emaranhados numa complexa teia de representações sociais que se vão construindo e modificando no decurso do tempo e das circunstâncias históricas.” (PAIS, 2007, p.02).

Entendo que a busca de conceituações de juventude não é tarefa simples, nem tampouco pretende ser absoluta. Mas, deve-se considerar que apesar de diferenciações concordo que “o primado da diferença entre os jovens – nomeadamente quando se confrontam as suas distintas origens e condições sociais – deve concorrer com o primado da sua pretensa unidade geracional.” (PAIS, 2007, p.03).

As adolescentes participantes desta pesquisa tem origens muito semelhantes, nasceram em famílias de situação socioeconômica comprometida, na periferia da cidade de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, foram acolhidas institucionalmente ainda crianças e tiveram, em sua maioria, como violador(es) de seus direitos pessoas de seu círculo familiar. Famílias que enfrentaram e enfrentam situações de vulnerabilidade social, alvo de políticas públicas que deveriam prevenir o agravamento de sua condição. Estas famílias de baixa renda e situação socioeconômica vulnerável, tidos como população em risco social tal como afirma Sudbrack (1998, p.219) “Os jovens de família de baixa renda constituem, assim, uma população específica, definida, à priori, como uma população em situação de risco pela falta de acesso aos equipamentos sociais. Portanto, deve ser considerada sua vulnerabilidade [...]”.

A legislação brasileira vigente aponta a família, como estrutura essencial à humanização e à socialização da criança e do adolescente, espaço ideal e privilegiado para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Contudo, a história social das crianças, dos adolescentes e das famílias mostra que estas encontraram (e ainda encontram) inúmeras dificuldades para proteger e educar seus filhos. Tais dificuldades foram traduzidas pelo Estado em um discurso sobre uma pretensa “incapacidade” da família em relação à orientação de seus filhos.

Por muito tempo, este foi o argumento ideológico utilizado pelo Estado para justificar o desenvolvimento de políticas paternalistas voltadas para o controle e a contenção social, principalmente para a população mais pobre, demonstrando total descaso pela preservação de seus vínculos familiares. Essa desqualificação das famílias em situação de pobreza, tratadas como incapazes, deu sustentação à prática recorrente da suspensão provisória do poder familiar ou da destituição dos pais e de seus deveres em relação aos filhos.

Segundo esta lógica instituída pelo “sistema de proteção e assistência”, principalmente no século XX, reafirmou a lógica permissiva de que qualquer criança ou adolescente, por sua condição de pobreza, estivesse sujeita a ação da Justiça e da assistência, que sob o argumento de “prender para proteger” confinavam-nas em grandes instituições totais.

A partir dos anos 1970, surgem os movimentos de emancipação da mulher, os movimentos de igualdade entre homens e mulheres, entre adultos e crianças ou de liberdades civis. Nos Estados Unidos e na Europa também surge um movimento em favor dos direitos da criança e do adolescente.

Gradativamente, o movimento que havia sido iniciado no começo do século XX vai tomando corpo internacional, com declarações em favor dos direitos da criança e do adolescente. A primeira Declaração Universal dos Direitos da Criança foi estabelecida ao final da primeira guerra mundial. Era a declaração de 1924, que dizia que a criança devia ser prioridade em momentos de guerra, e devia ser colocada a salvo das condições adversas que a guerra provocava. Além deste, outros marcos históricos podem ser destacados, como por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959 ou a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989.

Foi se instituindo uma ideia de que a criança tem direito a ter direitos, porém, esta é uma construção muito recente, datada das últimas décadas do século XX. Para Benedito Rodrigues dos Santos, em aula ministrada em um curso sobre direitos humanos de crianças e adolescentes direcionado a professores, “toda a história da civilização é a história de que a criança não tem querer, que ela não tem vontade própria e que ela não tem direitos, que ela só tem deveres”.

Inaugurou-se em 1980 no Brasil, depois da ditadura militar, um novo modo de governar crianças, chamado o modo dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Segundo o Secretário Executivo do CONANDA⁶:

Fazendo um pouco de dialética, e utilizando a mudança dos movimentos culturais, a gente pode afirmar o seguinte: Enquanto o modo da Soberania Paterna está bastante residual e praticamente inexistente hoje, graças à luta da sociedade para transformar este tipo de mentalidade, o modo dominante continua sendo o bem-estar da criança. Aquele modo em que existe uma preocupação da sociedade com a criança, mas não em função do bem estar da criança, mas em função do bem estar da própria sociedade.

O movimento de defesa dos direitos da criança e do adolescente foi emergindo no Brasil depois dos anos 1980. A história da construção deste movimento de defesa de direitos coincide, em grande medida, por vários anos, com a construção da história do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMRR).

Neste momento houve uma proliferação das chamadas *Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua*. Estas novas experiências traziam uma crítica à institucionalização da criança, através da FEBEM e da FUNABEM⁷, e por outro lado também criticavam as formas clássicas, ou tradicionais, que a escola estava utilizando na educação de crianças e adolescentes.

A presença de um conjunto de meninos e meninas nas ruas desafiava as instituições. Este fato tornou-se uma espécie de testemunho da falência de várias

6 Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

7 A Lei Federal 4.513 de 01/12/1964 criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM - em substituição ao Serviço de Assistência ao Menor - SAM. À FUNABEM competia formular e implantar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor em todo o território nacional. A partir daí, criaram-se as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor – FEBEM, com responsabilidade de observarem a política estabelecida e de executarem, nos Estados, as ações pertinentes a essa política. Disponível em: <http://www.fia.rj.gov.br/historia.htm>, acesso em 27 de agosto de 2013.

organizações, e um indicativo de que era necessária a busca de novas metodologias para cuidar destas crianças e adolescentes. Com o mapeamento das iniciativas do trabalho com a infância e adolescência pobre, que morava nas ruas, por parte do Fundo das Nações Unidas –UNICEF e do Governo Federal, e o apoio para promover a troca destas experiências, foram formadas comissões e grupos do movimento. Estes, aos poucos foram se multiplicando pelo país, na perspectiva de que havia um indicativo, de se construir uma nova proposta, uma nova maneira de se olhar para a criança de rua, uma nova forma de educá-la.

Estas comissões começaram a se constituir enquanto movimento e se organizaram em âmbito nacional. Em 1981 as *Alternativas Comunitárias de Atendimento a Meninos e Meninas de Rua* foram disseminadas e as organizações que ganhavam cada vez mais força em todo o país, vieram a se constituir em 1985, no movimento de Meninos de Rua, sendo seu primeiro Encontro Nacional realizado em 1986. Este encontro promoveu, pela primeira vez na história do país, um momento em que as próprias crianças e adolescentes pudessem se dirigir às autoridades brasileiras e à imprensa e expor suas opiniões sobre assuntos relacionados a eles mesmos.

Neste contexto, pós ditadura militar, também veio à tona a necessidade de se reformular a Constituição Federal, então entre 1985 e 1987, um grande Movimento Nacional Pró-Constituinte foi iniciado. O MNMMR já havia trazido a articulação nacional e colocado a perspectiva de que a criança de rua é um sujeito de sua própria história, um sujeito político capaz de defender seus próprios direitos. Com a força do movimento e a participação efetiva no processo pró-constituinte, foram inseridos através de duas emendas os artigos 227 e 228 na Constituição Federal, a saber:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) [...]

Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial.

O movimento encontrava-se bem articulado em todo o país. O Fórum Nacional de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente estava instituído, e

começou a trabalhar numa perspectiva da necessidade da regulamentação do artigo 227. Os primeiros escritos se encontravam na forma de Normas Gerais para a Infância e Adolescência. Vários atores do que viria a ser o Sistema de Garantia de Direitos estavam envolvidos na redação do que viria a ser o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA. Lei aprovada em 13 de julho de 1990.

Com o advento do ECA a família divide com o Estado e a sociedade o dever de proteger as crianças e adolescentes, dando propagação à noção trazida pela doutrina do bem-estar social com uma nova leitura, a do pluralismo. Para Pereira-Pereira (2004) o termo sociedade de bem-estar, implícito originalmente na previsão de Marx do surgimento futuro de uma sociedade comunista, livre do domínio estatal, é apropriado por teóricos do pluralismo de bem-estar para indicar uma sociedade que, em vez de emancipada, mostra-se sobrecarregada com tarefas e responsabilidades que, por dever de cidadania, pertencem ao Estado.

Para a autora, o fato desta doutrina não ser nova, porque sempre houve uma multiplicidade de atores agindo de diversas formas sobre as questões postas na agenda pública, ela apresenta a particularidade de não mais ser um espaço de disputa, a partir de agora é estabelecida uma relação flexível entre as três instâncias responsáveis pelo bem-estar (Estado, mercado e sociedade), onde o Estado não mais reivindica seu papel de *condutor-mor* da política social, ao contrário, se distancia. O mercado, também não possui o que autora aponta como “vocação social”, e prefere investir no que melhor sabe fazer: satisfazer preferências, visando o lucro.

A família ganhou destaque justamente pelo seu caráter informal, livre de constrangimentos burocráticos e de controles externos. Entendida como a célula mãe da sociedade, torna-se a base de apoio para as atividades da doutrina do bem-estar social.

Pereira-Pereira (2004, p.36) continua sua crítica e defende que a família é o espaço mais favorável ao esquema de bem-estar pluralista.

Vale ressaltar o caráter contraditório da família como um chamamento para o fato de que o núcleo familiar não é uma ilha de virtudes e de consensos no mar conturbado de permanentes tensões e dissensões. Afinal, a família, como toda e qualquer institui o social, deve ser encarada como uma unidade simultaneamente forte e fraca. Forte, porque ela é de fato um *lócus* privilegiado de solidariedades, no qual os indivíduos podem encontrar refúgio contra o desamparo e   insegurança da existência. Forte, ainda, porque é nele que se d , de regra, a reprodu o humana, a socializa o das crianças e   transmissão de ensinamentos que perduram pela vida inteira das

peessoas. Mas ela também é frágil, “pelo fato de não estar livre de despotismo violência em confinamentos desencontros e rupturas. tais rupturas por sua vez podem gerar insegurança, mas também podem abrir portas para emancipação e bem estar do indivíduo se historicamente oprimidos no seio da família como mulheres crianças e jovens e idosos”.

Ao se pretender atribuir a família o papel de fonte privilegiada da proteção, é quando nos deparamos com a constatação de que não existe um modelo único de família, e as variações devem ser consideradas na análise das transformações enfrentadas desta instituição, que deixou de ser a tradicional família nuclear ou patriarcal, onde o casal unia-se legalmente e criava seus filhos, onde cada um tinha seu papel. Para Pereira-Pereira (2004) a família tradicional conferida sob estes moldes, permanece sendo referência para os formuladores de políticas sociais, mas, encontra-se em “extinção”, já que segundo a autora, a participação crescente da mulher no mercado de trabalho e na chefia da casa vem estabelecendo novos arranjos familiares. Esta diversidade aliada a outras mudanças de ordem social, econômica e demográfica dificulta a partir do século XXI a formulação de políticas sociais consistentes voltadas para esta instituição. Johnson (1990) citado por Pereira-Pereira (2004, p. 40) afirma que o “objetivo da política social em relação a família, ou o chamado setor informal, não deve ser o de pressionar as pessoas para que elas assumam responsabilidades além de suas forças e de sua alçada, mas o de oferecer-lhes alternativas realistas de participação cidadã.”

As políticas sociais voltadas para a população brasileira que se encontra em situação de vulnerabilidade e risco social buscam prover os mínimos sociais para garantir a família meios de viver com dignidade e ter acesso a seus direitos fundamentais como seres humanos e como cidadãos. Elas podem ter por objetivo a prevenção ou o cuidado/atenção a situações vivenciadas pelos seus usuários, como por exemplo, a saúde, a educação, a assistência social. O Estado, a família e a sociedade em geral são copartícipes na efetivação das políticas sociais, porém, a centralidade da família e a expectativa atribuída a ela na garantia dos mínimos necessários à sua sobrevivência, parecem tê-la deixado com um fardo o qual tem carregado solitária. O fato é que, se este fardo lhe pesa demasiadamente e ela tropeça pelo caminho, cabe ao Estado - que até então também apresentou-se falho - intervir junto àqueles que deixaram de cumprir seu papel social de cuidadores. Por que somente aí a intervenção se dá?

Ao incitar esta reflexão não tenho a pretensa esperança de encontrar os culpados para a não garantia de direitos de tantos homens e mulheres, adolescentes, meninos e meninas, e muito menos de que com opiniões e releituras as quais me propus fazer neste texto possamos encontrar soluções para inúmeros conflitos e marcas vividos. Mas, não poderia me abster de expor elementos que me deparei durante a pesquisa, e que me levam a crer que não cabe somente a um ator a responsabilidade de toda uma rede, que deveria funcionar articulada. O imaginário de que a família, célula mãe da sociedade, provedora e protetora de seus membros, ideal de ambiente de sociabilidade e de desenvolvimento saudável passa por rearranjos, reformulações, reconceituações e releituras, necessários para uma nova postura enquanto sociedade, novas metodologias de trabalho e intervenção enquanto Estado. Neste sentido centra-se a contribuição desta pesquisa. Um novo olhar sobre o trabalho social desenvolvido por toda a rede de atenção aos já vitimados pela falta de garantia de direitos, que deve ser desenvolvido de forma articulada, dando atenção e estabelecendo planos, metas e intervenções necessários para a real efetivação dos direitos, direitos de todo ser humano. Entendo que há uma construção sendo realizada, como mais a frente será possível ver com “La Casita”, e numa construção, a qualidade de cada material é determinante para o resultado final da obra.

4.1.2. Isabel: um processo de reconstrução dos vínculos familiares

Isabel, desde o primeiro encontro relatou o quanto sentia-se feliz em ver sua mãe quinzenalmente na Casa Família para visitá-la. Relatava o desejo de não completar 3 anos de acolhimento institucional e que sonhava com o dia em que retornaria ao convívio com a genitora. Segundo a adolescente, a situação familiar modificou bastante, a casa passou por melhorias estruturais e o atual companheiro de sua mãe é como um pai para ela. Ansiosa, descrevia com entusiasmo o novo quarto que estavam preparando para ela e do quanto significava a presença da mãe em seu dia a dia.

A minha casa mudou um pouco ajeitaram o meu quarto porque lá era um lugar que meu pai colocava as coisas... Meu pai não, meu padrasto, mais eu tenho ele como um pai [...]

Minha mãe é assim... a melhor pessoa para a minha vida.... se eu ficasse sem a minha mãe eu não saberia o que ia acontecer. Se assim, a minha mãe... Deus me livre né? e Deus a livre também... qualquer dia... eu na minha adolescência ou qualquer coisa assim.... se ela falecesse eu ia chorar tanto. Meu maior medo. (Choro)⁸

Isabel destaca que a convivência na Casa Família é muito boa, mas, que a ausência da mãe diariamente torna penosa sua permanência na instituição.

Mas só que esse abrigo não é muito ruim não... só é ruim porque realmente minha mãe não fica comigo todo tempo e é isso o que eu mais queria.

Por diversas vezes em minhas visitas foi confirmada a ligação terna e amorosa que as duas mantêm, apesar do colhimento institucional. Isabel afirma não ter conhecimento dos motivos que a levaram à medida protetiva, e isso aparece em sua narrativa com tom de insatisfação, pois na sua concepção, não haveria motivos para ter sido “retirada” de sua família.

Na verdade eu não sei porque eu vim pra cá. Ninguém sabe. Pra mim eu estou aqui por uma injustiça. Porque assim... lá na outra escola os professores não gostava muito de mim... por isso assim... quando eu voltar pra lá eu não quero estudar lá, porque se eu for pra lá acho que... não sei, mais acho que eu ia sofrer mais...

A adolescente é a única que mantinha contato regular com a família. Dentro da Instituição as irmãs pontuaram o quanto a aproximação entre mãe e filha deixava Isabel feliz e avaliavam ser importante a permanência do vínculo. Conforme preconiza o Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária, as entidades de acolhimento institucional devem atender os pressupostos do ECA destacando que, dentre outros serviços, devem “promover a preservação do vínculo e do contato da criança e do adolescente com a sua família de origem, salvo determinação judicial em contrário” (BRASIL, 2006, p.41)

No mês de maio do corrente ano, período pós realização das entrevistas narrativas com as adolescentes, houve na Casa Família, um encontro em que se

⁸ Para privilegiar as falas das adolescentes, demonstrando sua importância na elaboração do conhecimento produzido, a apresentação das mesmas será feita em itálico, separada do meu texto por uma pausa.

reuniram o Juiz da Vara de Infância e Juventude, a Promotoria e representantes da Secretaria de Assistência Social em Maracanaú, no nível da Proteção Social Especial de Alta Complexidade, além de alguns familiares dos acolhidos. Neste encontro foram discutidos os casos e tomados encaminhamentos para dar celeridade aos processos. O caso de Isabel também foi avaliado, e alguns dias depois, estando na Casa Família em observação participante, Isabel me relatou que o Juiz havia agendado um dia para lhe ouvir e decidir sua situação. Era clara sua alegria e ansiedade, já que esperava que a decisão do Juiz fosse favorável ao seu retorno. Conforme previu a adolescente, o Juiz determinou o retorno à família no mesmo dia da audiência.

Na Casa Família soube que Isabel deverá continuar estudando na mesma escola e frequentando o curso de língua estrangeira.

4.1.3. Martina: a saudade e o ressentimento

Na narrativa de Martina é perceptível a amplitude da tristeza causada pelo afastamento da família. Aponta em vários momentos que se sente diferente em não poder conviver (mesmo que momentaneamente) com seus pais e irmãos. Observa seus colegas que não compartilham da situação de acolhimento institucional, que desfrutam da companhia dos pais e dos irmãos, além dois tios, padrinhos e amigos que tinha quando morava com a família, e demonstra ressentimento de, mesmo acolhida, não ter contato com a família.

[...]lembro da minha família, dos meus padrinhos, dos meus tios, eles nunca mais vieram aqui... minha mãe nunca veio, mas o meu pai e a mãe dele que já vieram visitar a gente. A minha avó também já veio aqui visitar a gente junto com meu irmão e a minha irmã, no primeiro dia que eles vieram a gente começou a conversar aí quando eles foram embora foi um escândalo todo mundo chorando[...]

As lembranças de sua infância se referem a situações de dificuldades, enfermidade e conflitos intrafamiliares. Caracterizando um ambiente que a expunha às vulnerabilidades e riscos pela falta de garantia de direitos fundamentais tais como a saúde e o crescimento em ambiente promotor de um desenvolvimento sadio.

Eu lembro dos meus amigos que ficaram para trás que meus amigos eram muito legais comigo lembro da minha família também que ficou chorando quando a gente veio pra cá, lembro da minha melhor amiga o nome dela era Amanda... era minha melhor amiga por que na minha infância eu tive uma doença na cabeça, aí todo mundo deixou de ser meu amigo porque achava que na minha cabeça tinha bicho. E só quem não deixou de ser minha amiga foi ela, porque amiga que é amiga não deixa a outra. Então eu lembro muito dela, eu gosto muito dela, às vezes eu até escrevo no meu diário que eu tenho sobre ela e lembro da minha família[...]

Martina demonstra em sua fala um pesar, pelo fato de ter sido sua avó que realizou a denúncia, mas ao mesmo tempo, demonstra ter entendimento de que recebeu na Casa Família um cuidado que sua família não pode (naquele instante) lhe dar, isso aparentemente lhe consola diante do afastamento familiar. A ideia de que “foi melhor assim”, “pro nosso bem” faz parte do discurso da adolescente. Ela conhece os motivos que a levaram à medida protetiva de acolhimento institucional.

Minha família brigava muito, eles tinham muitas brigas dentro de casa, era muita bebida essas coisas, aí a minha vó ligou para o advogado... para o pessoal lá... e disse que nós estávamos passando por muitas dificuldades e que a gente devia vir pra cá. Aí nós viemos pra Casa Família.

No caso de Martina, apesar do tempo de acolhimento institucional, ainda há possibilidades de um retorno à família, tendo em vista que não foi destituído o poder familiar, fato que se ocorresse a levaria à adoção. A adolescente não demonstra na entrevista narrativa, esperança deste retorno à família. Seu engajamento em atividades da igreja, na paróquia que frequenta, traz um entusiasmo à adolescente, que demonstra muito carinho pelos companheiros no acolhimento institucional, e enfatiza que uma das coisas que mais gosta de fazer é ajudar as pessoas.

4.1.4. Gabriela: a esperança e o sofrimento entrelaçados no discurso

Gabriela é a mais jovem do grupo, está transitando da infância para a adolescência. Sua narrativa é carregada de emotividade, a dimensão dada aos fatos é perceptivelmente maior do que o vivenciado, aparentemente sendo um reflexo da maneira intensa com que vive e interpreta os acontecimentos em sua vida. O primeiro ponto que pode ser destacado está no fato de Gabriela ser introspectiva em momentos grupais e o completo oposto nos individuais, o que foi um diferencial em sua entrevista narrativa. Gabriela se ateu muito à descrição de situações vivenciadas em ambiente

familiar, quase a totalidade da entrevista narrativa se deu em torno da família, ao contrário das outras adolescentes.

O fato de sua entrevista ser extremamente descritiva, levou-me a selecionar alguns trechos a fim de ilustrar as principais percepções e vivências da adolescente no âmbito familiar. Gabriela sabe os motivos que a levaram ao acolhimento institucional e descreve.

[...]eu vim pra cá é porque meu pai e minha mãe brigavam muito aí eles dois se separaram.... porque tinha um homem[...], aí ele sempre ia na casa da minha mãe... aí quando meu pai chegava do trabalho aí ele via eles dois lá, eles começavam a brigar.

Aí meu pai sempre ficava assim... brigando com eles.... aí teve um dia que meu pai e esse homem estavam lá fora brigando aí pegou e eu vi pela janela o meu pai sangrando e o homem também... aí eu peguei comecei a chorar porque meu pai estava sangrando aí eu olhei pela janela e eu queria pular a janela pra ir lá no meu pai... a minha mãe pegou e fechou a janela

Grande parte das descrições de Gabriela é relacionada a situações conflituosas, permeadas de um sentimento de angústia e instabilidade emocional. A mãe e o pai apresentam condutas tais como o cometimento de atos criminosos e o uso abusivo de álcool, conforme descrição da adolescente.

Da minha mãe eu me lembro que teve um dia que ela foi presa... por causa que...por causa que a gente estava indo para o shopping... aí a minha mãe estava com uma bolsa, aí ela tinha um carregador do celular dela e uns doces da gente lá dentro... aí esse carregador, ele era novo ainda, aí o homem que era de lá do shopping ele achava que aquele carregador que tava lá era de lá... aí eles começaram a bater na minha mãe.... aí eu puxei a minha mãe e a gente saiu chorando... tava eu e a minha mãe e a minha irmã.

A minha mãe não tinha problema com bebida só meu pai... aí a gente sempre... ia pegar ele, sempre nós ia pegar ele no bar.

Gabriela demonstra muito afeto pela família e o desejo de retornar ao convívio deles, mas, sabe das dificuldades que a família enfrenta e tem pouca esperança de que aquela realidade tão ricamente descrita em sua entrevista narrativa, repleta de conflitos, agressões e violações de direitos tenha sido modificada.

A irmã perguntou assim... Gabriela tu quer voltar pra tua família? Aí eu disse que sim [...] Aí eu disse assim: não! Pra eles melhorarem... quando eles melhoraram. Aí ela falou: quando eles tiverem uma casa pra cuidar de vocês... aí pegou eu pensei assim: acho que vai ser difícil, por causa que no dia que eu fui pra casa da minha mãe, ou, do meu pai aí ele pegou e ele tava lá com a gente e a minha mãe foi lá visitar a gente na casa do meu pai quando ela chegou lá ele pegou e saiu... ele falou: "eu não quero nem ver a cara dela", aí eu pensei: acho que vai ser difícil pra eles dois voltar...

Em meio a uma narrativa carregada de sentimentos negativos, más experiências, sofrimento e trauma, Gabriela relata que a única coisa agradável que se recorda é o momento da brincadeira com as amigas.

Antes de vir pra Casa Família o que eu mais gostava de fazer era brincar com as minhas amigas... eu tinha muitas amigas mais do que na escola...

Me lembro de brincar na calçada com as minhas amigas de Barbie... de bom era isso... de ruim era ficar chorando vendo meu pai e minha mãe brigar.

Foi possível identificar que os laços fraternos que Gabriela estabeleceu com outras crianças permeia sua narrativa quando se refere à sua infância, fato que não ocorre após o acolhimento institucional, já que Gabriela apresenta dificuldades em se socializar com outras crianças, principalmente em âmbito escolar.

[...]quando eu estudava no 5º ano aí eu ficava no recreio... porque eu não gosto de brincar não... aí eu fico sentada sozinha... Aí as vezes as minhas amigas iam lá falar comigo.

4.1.5. Katy: Entre o afeto pela família e a culpa do acolhimento

Katy é uma adolescente muito comunicativa, sua narrativa é densa e rica em detalhes, é a mais velha do grupo. Destaca-se a expressão de confiança apontada por ela em relação a mim, já que em diversos momentos afirmava que esta confiança a levou a decisão de me contar detalhes de sua vida. Katy vivenciou em sua vida diversos momentos que a marcaram profundamente de forma negativa. A adolescente não enfrentou apenas uma situação de rompimento de vínculos, mas duas. A primeira em relação à sua família genitora quando fora vítima de violação de direitos; a segunda

quando teve a chance de fazer parte de uma nova família, porém por decisão desta, Katy retornou ao acolhimento institucional. A história marcada pelos traumas da rejeição e da violação é matizada com o discurso que horas demonstra encontrar-se amadurecido, ciente de que diversos elementos a conduziram pelo percurso de vida o qual tomou. Katy desenvolve em seu íntimo argumentos e ponderações expressos durante a narrativa, mesmo que por vezes de forma desordenada.

[...]Eu me lembro que antes de eu ir pro abrigo né... eu morava com minha irmã com os meus irmãos com minha mãe às vezes quando a minha mãe ia trabalhar aí eu ia pra casa da mãe dela... a gente pegava e ia pra lá. Eu gostava muito de ir pra lá por causa que ela fazia bananada e eu gostava muito da bananada dela entendeu?... aí eu me lembro disso, eu recordo disso. Não! Era minha tia que fazia isso pra mim... eu gostava[...]

[...]Mas só que a minha tia morava com a minha vó só que a minha vó não gostava muito de mim... assim ela tinha um desgosto por mim entendeu?... aí teve um dia que eu tava em casa sozinha aí ela pegou e foi... como eu estava lá em casa sozinha assim e não tinha ninguém pra me orientar, aí eu pegava ia pra rua pra brincar essas coisas... aí como é que eu posso dizer... ela me viu na rua, aí ela pegou e me bateu por causa que ela... botando em consideração o desgosto dela por mim também.... mas assim, eu não tenho mágoa por ela [...]

[...]mas só que um dia a minha mãe soube ela não gostou disso ela não gostou de jeito nenhum disso por causa que a minha mãe gostava muito de mim... gostava muito de mim mesmo como filha[...]

O discurso de Katy apresenta regularmente o reforço de que não se sente magoada ou triste com o que viveu e em relação às violências que sofreu. Um exemplo explícito deste sentimento está no momento em que fala da avó e do que sofrera em relação às violações de direitos. Além de afirmar que o que passou não interfere no seu presente.

[...]assim...por que eu não tenho mágoa...eu não tenho mágoa...é tipo assim...eu falo isso pra algumas pessoas só que tipo...pras pessoas que eu tenho confiança...mas eu falo, não é que tipo..interpretando como se eu...como se eu...como isso faz parte da minha vida entendeu? Só falo porque eu vivenciei mas, que isso não interfere [...]

A culpa aparece quando ao dar interpretações ao que ela mesma relata, a adolescente justifica-se como uma forma de isentar-se de uma possível repercussão do que fora dito. Por exemplo, os conflitos intrafamiliares vivenciados entre os irmãos.

Katy enfatiza que quando clamava por socorro para tentar evitar uma possível tragédia ou agravo das agressões entre os irmãos, não queria expressar que ali não existia amor. A adolescente tenta justificar que não era isso que ela queria que os outros entendessem, e que por causa do clamor dela por ajuda, eles foram separados.

Assim... uma lembrança ruim que eu tenho da minha família é por causa que os meus irmãos brigavam demais, eles brigavam muito entendeu? Eles discutiam muito... aí as brigas deles era muito assim como eu posso dizer, eram muito violentas... eles pegavam ferramentas [...] pra bater um nos outros... Uma vez eu chorei muito por que eu presenciei... por causa que o meu irmão e a minha irmã brigaram ... eu vi eles brigando aí eles pegaram aí a minha irmã tava sem nada entendeu ? pra se defender... ela se defendia com corpo dela mesmo ... meu irmão ele tinha um facão aí ele tentava tacar nela. Aí eu fiquei muito triste comecei a gritar aí meu irmão falava assim: “cala boca porque senão eu vou tacar em você também.” Eu comecei a gritar mais quando eu gritava não era querendo dizer que eu não gostava do meu irmão e nem da minha irmã... apesar das brigas, mas eu desejo o bem para ambos. Essa é uma lembrança muito ruim por que é muito triste ver dois irmãos brigando... é muito triste[...]

Katy era muito pequena quando foi acolhida na Casa Família, e agora já tendo um nível de compreensão maior de sua história, não deixa de refletir sobre o que fala. As justificativas e o reforço do que é dito sempre existem. Quando se refere à experiência da adoção e do retorno à Casa Família desenvolve um raciocínio sobre o acontecimento, e de forma clara expõe o que ela considera ter sido os motivos os quais a família decidiu desistir da adoção.

[...] aí quando eu fui morar com essa família, com essa mulher, aí ela tinha uma filha só que não era uma filha assim... filha dela mesmo, entendeu? era filha de coração, entendeu?... e quando voltei pra cá foi por causa que ela tinha ciúme... ela tinha ciúmes de mim com a mãe dela mas, ela não entendia apesar dela ter morado com essa mulher né? ...ter vivido com essa mulher desde quando ela nasceu... o começo da vida dela, só que ela não compreendia... pra ela era como se ela tivesse saído da barriga da mulher entendeu? Eu não entendo isso, aí... só que ela deveria entender... pra mim, assim, eu acho, ela deveria entender que ela também não era filha... assim... de sangue entendeu?... era filha de coração.... só que ela tinha a diferença, porque ela desde o primeiro dia eu fui a partir dos 9 anos.. e ela já tinha 11 anos[...]

[...]quando eu voltei pra cá, retornei, foi numa manhã que estava ajeitando minhas coisas... mas, eu gostava da família, eu te digo, eu gostava muito da família... aí a mulher, que eu gostava muito, falou na minha cara: você vai voltar pra lá! Quando ela falou isso eu comecei a gritar, porque assim, eu gostava apesar da filha dela ser ciumenta... mas, talvez, eu acho que ela tentou... me retornou pra cá por causa da filha dela, porque ela tinha muito mais amor pela filha dela entendeu?[...]

A rejeição da família que a adotou fragilizou Katy. A criança que já havia tido laços familiares rompidos, retorna ao acolhimento. Vê a chance de ter uma família novamente se esvaindo. Atualmente Katy ainda é acompanhada por um profissional de psicologia de forma terapêutica, a psicóloga vai a Casa Família uma ou duas vezes por semana de forma voluntária, conforme informações das irmãs. O acompanhamento psicológico, o qual considero de extrema importância no âmbito do acolhimento institucional, está para as adolescentes como um momento de apoio e de expressão de seus sentimentos.

4.1.6. Brenda: não acesso a lembranças más

Brenda foi a adolescente que demonstrou maior dificuldade em falar sobre si, sobre sua história de vida. Marquei e remarquei diversas vezes a entrevista narrativa e até o último instante demonstrou-se insegura. Cheguei a questionar se era desejo seu participar da pesquisa, esclarecendo que ela estava livre para aceitar o convite ou não, mas ela afirmou que era tímida, mas gostaria de participar.

Ao expor o enunciado inicial da entrevista narrativa Brenda perguntou por várias vezes o que eu queria dizer com aquilo. Fez questionamentos e iniciou sua breve narrativa dizendo que se lembrava apenas de suas irmãs e que gostava muito delas. Sucintamente citou a mãe, a tia com quem residia e não aceitou falar sobre sua infância. No momento em que me era oportuno realizar as perguntas exmanentes questioneei como se dera a sua chegada a Casa Família, mas, a adolescente afirmou que não gosta de falar no assunto.

[...]Eu lembro só das minhas irmãs eu gosto mais delas... Tenho um monte de irmãs. Eu tenho duas irmãs gêmeas. Eu tenho duas irmãs gêmeas só que morreram[...]

Eu nasci no ano 2000. Antes da Casa Família eu morava com minha tia.

A minha mãe era jovem ela tinha 19 anos parece quando eu nasci. Eu ajudava a minha tia a cuidar dos filhos dela. Ela só tinha meninos. Um dos filhos dela veio pra cá (Casa Família)... Porque ela era doente... Bem magrinha ela. Eu tinha 7 anos quando eu vim pra Casa Família[...]

[...] Ai tia, não quero contar não! [...]

Em outros momentos, que não o da entrevista narrativa, Brenda se aproximava para conversar sobre assuntos de seu interesse, principalmente sobre dúvidas em relacionadas à assuntos como profissões, música, filmes e queria conhecer mais sobre mim. Percebi que Brenda buscava uma aproximação, uma construção do laço de confiança que ainda não estava estruturado o suficiente para que ela expusesse mais seus pensamentos, sentimentos e vivências.

Em todos os outros momentos percebi Brenda uma adolescente sonhadora, cheia de esperanças e aspirações para o futuro. Até o momento da entrevista narrativa, a certeza que Brenda tinha de seu futuro é que não queria seguir a vida religiosa e que gostaria de ser veterinária, assunto que suscitou muitas outras conversas informais.

Brenda demonstra-se amável no convívio com os demais acolhidos na Casa Família, mas, enfatiza que confia em poucas pessoas e que aprendeu a lidar com a falta de alguém com quem compartilhar o que sente em seu íntimo. Relatou que apenas uma irmã é sua ouvinte assídua e que com o acompanhamento psicológico tem conseguido falar mais sobre si.

A característica mais forte da adolescente em sua narrativa é exatamente a recusa/dificuldade em fazê-la. Mesmo sendo identificado um certo esforço em tentar, Brenda recua e estagna novamente a narrativa. Demonstra medo das lembranças e provavelmente dos sentimentos que elas lhe causam. Diante disso busquei de maneira mais leve manter a aproximação para uma possível decisão por parte dela em conversar, mas, quando me procurava não remetia a assunto relacionado consigo ou sua história. Brenda aparentemente se fechou para as lembranças.

4.2. ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: A CASA FAMÍLIA PARA AS ADOLESCENTES

Um dos aspectos mais perversos do antigo Código de Menores foi, a aplicação indiscriminada da internação (medida privativa de liberdade) aos menores considerados em situação irregular: carentes, abandonados, inadaptados e infratores. O código aplicava indiscriminadamente um conjunto de medidas às crianças e aos

adolescentes violados ou ameaçados de violação em seus direitos e aos adolescentes autores de atos infracionais.

Nas palavras de Antônio Carlos Gomes da Costa, na publicação da secretaria Especial dos Direitos Humanos, *Os regimes de atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente* (2006) “Todos os menores em situação irregular estavam sujeitos ao ciclo perverso da institucionalização compulsória: apreensão, triagem, rotulação, deportação e confinamento em instituição total”.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, houve uma divisão das medidas em dois grupos: as medidas protetivas e as medidas socioeducativas. Àquelas são aplicáveis às crianças e aos adolescentes cujos direitos foram violados ou encontram-se em situação de risco iminente de serem, enquanto esta é aplicável aos adolescentes que cometeram algum ato infracional.

Neste momento retomo o destaque quanto à excepcionalidade da medida de acolhimento institucional, que deverá ser aplicada somente no caso das demais alternativas não responderem à garantia de proteção dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

Segundo o referido documento (BRASIL, 2006, p.55-56)

A grande distinção entre o abrigo e a internação é o fato de o abrigo ser uma forma de apoio residencial, social, educativo, afetivo e moral que não implica a privação de liberdade, ou seja, não subtrai o direito de ir e vir da criança ou do adolescente abrigados, assegurando-lhes, assim, o direito à convivência comunitária.

Sendo o abrigo um programa executado sob a responsabilidade de uma entidade de atendimento, esta deverá ter seu funcionamento estruturado em estrita obediência ao que dispõe o Art. 91 do ECA e deverá ser regido pelos princípios propostos no Art. 92, vejamos na íntegra com a redação atualizada com a lei nº 12.010 de 2009:

Art. 91. As entidades não-governamentais somente poderão funcionar depois de registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual comunicará o registro ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária da respectiva localidade.

§ 1º Será negado o registro à entidade que:

a) não ofereça instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança;

- b) não apresente plano de trabalho compatível com os princípios desta Lei;
- c) esteja irregularmente constituída;
- d) tenha em seus quadros pessoas inidôneas.
- e) não se adequar ou deixar de cumprir as resoluções e deliberações relativas à modalidade de atendimento prestado expedidas pelos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis.

§ 2º O registro terá validade máxima de 4 (quatro) anos, cabendo ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, periodicamente, reavaliar o cabimento de sua renovação, observado o disposto no § 1º deste artigo.

Art. 92. As entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional deverão adotar os seguintes princípios:

- I - preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar;
- II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa;
- III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
- V - não desmembramento de grupos 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.

§ 1º O dirigente de entidade que desenvolve programa de acolhimento institucional é equiparado ao guardião, para todos os efeitos de direito.

§ 2º Os dirigentes de entidades que desenvolvem programas de acolhimento familiar ou institucional remeterão à autoridade judiciária, no máximo a cada 6 (seis) meses, relatório circunstanciado acerca da situação de cada criança ou adolescente acolhido e sua família, para fins da reavaliação prevista no § 1º do art. 19 desta Lei.

§ 3º Os entes federados, por intermédio dos Poderes Executivo e Judiciário, promoverão conjuntamente a permanente qualificação dos profissionais que atuam direta ou indiretamente em programas de acolhimento institucional e destinados à colocação familiar de crianças e adolescentes, incluindo membros do Poder Judiciário, Ministério Público e Conselho Tutelar.

§ 4º Salvo determinação em contrário da autoridade judiciária competente, as entidades que desenvolvem programas de acolhimento familiar ou institucional, se necessário com o auxílio do Conselho Tutelar e dos órgãos de assistência social, estimularão o contato da criança ou adolescente com seus pais e parentes, em cumprimento ao disposto nos incisos I e VIII do caput deste artigo.

§ 5º As entidades que desenvolvem programas de acolhimento familiar ou institucional somente poderão receber recursos públicos se comprovado o atendimento dos princípios, exigências e finalidades desta Lei.

§ 6º O descumprimento das disposições desta Lei pelo dirigente de entidade que desenvolva programas de acolhimento familiar ou institucional é causa de sua destituição, sem prejuízo da apuração de sua responsabilidade administrativa, civil e criminal.

Concordo com Antônio Carlos Gomes da Costa nos escritos do documento
Os regimes de atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2006)

ao defender que esses dois artigos não são suficientes para definir a estrutura e funcionamento cotidiano de um programa de implementação complexa como um abrigo.

O documento que trata das *Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes* apresenta a regulamentação a organização e oferta dos Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, no âmbito da Política de Assistência Social. São princípios dos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes: a excepcionalidade do afastamento do convívio familiar; a provisoriedade do afastamento do convívio familiar; a preservação e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; a oferta de atendimento personalizado e individualizado; a garantia de liberdade e crença e religião e o respeito à autonomia da criança, do adolescente e do jovem.

O documento propõe um direcionamento ao Projeto Político Pedagógico das Instituições de Acolhimento, o qual tomei como referência para minha observação dentro da Casa Família, onde foram produzidos dados com base na narrativa das adolescentes (na entrevista narrativa e demais momentos informais), nas conversas com as irmãs, e na minha observação no percurso da pesquisa de campo. A Casa Família não disponibilizou documento físico que trate do Projeto Político Pedagógico, por isto a opção por tomar como base as diretrizes propostas pelas orientações técnicas.

Um dos conteúdos apontados pelas Orientações Técnicas para Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes trata da **atitude receptiva e acolhedora no momento da chegada da criança/adolescente e durante o período de acolhimento**. Pude constatar que todas as adolescentes sentem-se bem cuidadas na Casa Família, as narrativas demonstram o quanto as adolescentes percebem que o ambiente da instituição busca favorecer este sentimento de receptividade, de acolhimento. Algumas adolescentes me relataram como se deu a chegada a Casa Família e como foram recebidas pelas irmãs e pelos demais acolhidos.

Martina destacou as dificuldades iniciais de adaptação e apontou o apoio das irmãs em sua chegada à Casa Família como fundamental para sua integração junto aos demais acolhidos e posteriormente na inserção na escola e em outros espaços de sociabilidade que veio, posteriormente, a frequentar. Há uma ênfase em seu discurso de que o espaço do acolhimento é um espaço familiar, e que este é um espaço em que se é bem tratado.

Vimos pra Casa Família aí a gente conheceu outras crianças... adaptou com as outras crianças... porque no começo foi difícil se adaptar[...]

Mas, eu gosto muito daqui da Casa Família... é um espaço muito bom, eu gosto muito das irmãs, porque todas as irmãs são como nossas mães[..] Nós somos tratados muito bem pelas irmãs.

Quando nos deparamos com esta noção da figura materna desenvolvida pelos acolhidos como aquela que protege, dá amor e cuidados, há quem possa ter receio de que deve haver no universo dos acolhidos uma espécie de confusão sobre os papéis que as irmãs têm no acolhimento. Em alguns momentos de conversa chegamos a esta questão e irmã Marcela me esclareceu que elas procuram de forma leve apresentar às crianças sua condição provisória de acolhidos, e que elas também estão ali provisoriamente para colaborar com os cuidados de cada um, para que todos se sintam bem na Casa Família. As irmãs permanecem na instituição por um período e depois são transferidas para outras casas da Congregação para contribuir no exercício de seu carisma: a educação. Deste modo é enriquecida a formação e a experiência de cada vocacionada, e de certo modo considero propício este ciclo pois, cada uma dá sua contribuição e proporciona à outra irmã a experiência de contribuir com o trabalho da Casa Família.

A receptividade dos demais acolhidos também foi destacada nas narrativas. Gabriela relembra sua chegada na Casa Família, que foi motivo de alegria para quem já era interno, e dos laços que desde o início se estabeleceram.

[...] Quando a gente chegou aqui as meninas receberam a gente muito bem. A Brenda foi lá na porta ali... aí ela viu a irmã ajeitando a gente pra mostrar pra todos aí a Brenda começou a ficar sorrindo e a dizer assim: chegou novata! E a Brenda é a minha melhor amiga aqui desde quando eu cheguei [...]

Nem todas as adolescentes têm lembranças boas dos primeiros momentos na instituição. Martina enfrentou dificuldades de adaptação em relação a outros acolhidos, mas, aos poucos foram sendo superadas as primeiras barreiras de integração com o grupo.

[...] No começo foi difícil se adaptar... era muita briga... mexia muito com a gente aí foi... aí que a gente foi se acostumando se adaptando mais com as crianças depois a irmã matriculou nós na escola e nós começamos a estudar [...]

Durante as narrativas, o termo adaptação foi utilizado com frequência pelas

adolescentes no sentido de indicar o estranhamento àquela nova situação. A convivência com pessoas estranhas e a nova rotina marcaram a narrativa da maioria das adolescentes.

Katy lembra-se detalhadamente de sua chegada à instituição, deste modo é possível perceber como são dados os primeiros cuidados a quem chega ao acolhimento.

[...] Quando eu cheguei na porta desse abrigo, eu me lembro que eu cheguei toda descabelada, eu cheguei aqui só de calcinha, eu tava sem nenhuma roupa, só com a calcinha mesmo... a irmã me acolheu [...] ela me banhou, lavou meu cabelo... me vestiu com uma roupa e depois ela me levou pra dormir... aí eu passei a tarde dormindo e depois eu fui conhecendo os colegas aqui aí depois que eu fui me acostumando [...]

Durante a pesquisa de campo pude acompanhar os primeiros dias de acolhimento de algumas crianças, fato que ilustrou o que as adolescentes já haviam me relatado. As crianças receberam os primeiros cuidados em relação à higiene e principalmente à saúde, fragilizadas pela situação que vivenciaram antes da chegada a Casa Família. Os cuidados com a nutrição, vacinação, educação, lazer, foram prioritários na chegada e permaneceram enquanto pude acompanhar a “adaptação” das crianças recém-chegadas.

No que concerne ao **não desmembramento de grupos de crianças/adolescentes com vínculos de parentesco e fortalecimento de sua vinculação afetiva**, verificamos que existem na Casa Família 3 grupos de irmãos. Martina e Gabriela fazem parte de um deles que além delas é composto por uma irmã mais nova, com 7 anos de idade. Outros grupos mantêm-se no acolhimento mas, não tiveram nenhum de seus integrantes contribuindo diretamente com esta pesquisa. Este vínculo mantido revela-se no tratamento e nos cuidados entre os grupos de irmãos. A consanguinidade é um fator que aproxima de forma considerável os sujeitos em acolhimento.

No que diz respeito à **organização de registros sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança e adolescente**, são realizados semestralmente relatórios que são enviados para Vara da Infância e da Juventude do município onde são feitos os registros pertinentes a diversos aspectos do desenvolvimento dos acolhidos. Cada um possui uma pasta com os registros de seu percurso no acolhimento.

O acesso a esta documentação não foi possível devido ao teor sigiloso das informações contidas, tendo em vista que as crianças e adolescentes acolhidos estão sob

tutela do estado e apenas os profissionais que trabalham com a criança e/ou adolescente sob medida protetiva de acolhimento institucional, e suas famílias, podem/devem ter acesso às informações.

Em relação à **definição do papel e valorização dos educadores/cuidadores** observei que a dinâmica interna da Casa Família faz com que a divisão das atribuições seja equilibrada. As irmãs se organizam e distribuem as tarefas entre si de acordo com a disponibilidade e da necessidade da instituição. Os afazeres domésticos, o acompanhamento das crianças e adolescentes nas atividades diárias (ensinar atividades da escola, dar banho nas crianças, fornecer a alimentação, brincar, organizar e distribuir as tarefas conforme uma escala de atividades), assim como nas que não ocorrem diariamente, tais como consultas médicas, compras, reuniões, formações, dentre outras. Irmã Marcela é estudante do curso de Pedagogia e irmã Waltânia é recém-formada no mesmo curso, ambas contribuem na instituição com o que vem construindo no processo formativo da graduação. Mesmo quem possui graduação não atua efetivamente como técnica de nível superior no acompanhamento aos acolhidos e a suas famílias. Mais adiante trato sobre o que concerne aos recursos humanos conforme preconizam as Orientações Técnicas.

A **relação do Serviço com a família de origem** se estabelece através das visitas autorizadas pelo Juiz. O trabalho de acompanhamento as famílias de origem não é realizado pelas próprias irmãs que, como já sinalizei, não atuam como uma equipe técnica de nível superior no acompanhamento as crianças e adolescentes sob a medida de proteção e suas famílias.

Quanto à **preservação e fortalecimento da convivência comunitária**, foi possível identificar a participação das adolescentes em diversas atividades comunitárias, em certos momentos relacionadas à participação na igreja. Grupos de crianças e adolescentes da paróquia que frequentam, catecismo aos fins de semana, cursos de língua estrangeira (realizados no Centro de Línguas de Maracanaú), atividades lúdico-esportivas realizadas no SESI Maracanaú, são alguns exemplos dos espaços que estão inseridos as crianças e adolescentes da Casa Família. Estes já podem ser considerados elementos que promovem o **fortalecimento da autonomia da criança, do adolescente e do jovem**, mas não são os únicos. As irmãs também apoiam a participação e as iniciativas em ações voltadas para a promoção da confiança e da autonomia das crianças e adolescentes, no cuidado mútuo dos acolhidos, como por exemplo, tomar conta dos menores nos horários de lazer, colaborar com os cuidados e atenção com os menores

(ajudar a arrumar os cabelos dos menores antes de ir para escola, por exemplo), arrecadar dinheiro da rifa da escola ou da catequese, ir buscar na escola se houver um imprevisto e alguma irmã não puder deixar seus afazeres, colaborar no cuidado de alguém que está doente, entre outras atividades. Estímulo à autonomia, proatividade, e participação são perceptíveis cotidianamente.

O Serviço de Acolhimento Institucional é ofertado nas seguintes modalidades: 1. Abrigos institucionais; 2. Casas lares; 3. Famílias Acolhedoras e 4. Repúblicas. A organização dos diferentes serviços de acolhimento tem como objetivo responder de forma mais adequada às demandas do público o qual atende.

Segundo os parâmetros e as características previstos nas Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, a Casa Família Maria Mãe da Ternura se caracteriza como Abrigo Institucional. Conforme o documento (BRASIL, 2009, p. 68) esta modalidade se define como um

Serviço que oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, Art. 101), em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta.

O Serviço deve ter aspecto de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. Deve ofertar atendimento personalizado e em pequenos grupos a favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local.

No que se refere a características físicas, a Casa Família atende ao que o documento propõe tendo em vista que se localiza em uma área residencial, sem distanciar-se excessivamente do ponto de vista geográfico e socioeconômico, da realidade de origem das crianças e adolescentes acolhidos. Além disso os espaços são arejados, amplos e limpos, se assemelham a uma casa e se organizam de forma a promover um ambiente de um lar.

Com base nas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009, p. 69), no que concerne a recursos humanos identificamos que a Casa Família atende ao proposto no documento quando afirma que o

Abrigo institucional possibilite à criança e ao adolescente constância e estabilidade na prestação dos cuidados, vinculação com o educador/cuidador de referência e previsibilidade da organização da rotina diária, os

educadores/cuidadores deverão trabalhar, preferencialmente em turnos fixos diários, de modo a que o mesmo educador/cuidador desenvolva sempre determinadas tarefas da rotina diária (exemplo: preparar café da manhã, almoço, jantar, dar banho, preparar para a escola, apoiar as tarefas escolares, colocar pra dormir, etc.), sendo desaconselhável esquemas de plantão, caracterizados pela grande alternância na prestação de tais cuidados.

Aqui é evidente a diferenciação dos cuidadores em um abrigo institucional governamental e a Casa Família, tendo em vista que as cuidadoras a que nos referimos no caso, residem no abrigo, o que diferencia sua atuação junto aos acolhidos.

Outro ponto relevante se refere ao fato de que a Casa Família ainda não possui equipe técnica de nível superior. *As Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para as Crianças e Adolescentes* (BRASIL, 2009, p. 70) apontam a composição da equipe técnica como parâmetro essencial para a execução do Serviço de abrigo institucional, afirmando que

Em se tratando de serviços de acolhimento desenvolvidos por organizações não-governamentais, a equipe técnica deverá pertencer ao quadro de pessoal da entidade ou, excepcionalmente, estar vinculada ao órgão gestor da Assistência Social ou a outro órgão público ou privado, sendo exclusivamente destinada para esse fim. Em ambos os casos, deverá ser respeitado o número mínimo de profissionais necessários, a carga horária mínima e o cumprimento das atribuições elencadas neste documento.

As irmãs desempenham um papel muito significativo na execução da medida protetiva de acolhimento institucional enquanto cuidadoras, mas, é necessário destacar que uma equipe técnica que tem como alguns de seus objetivos o acompanhamento psicossocial dos usuários e suas respectivas famílias com vistas à reintegração familiar; mediação, em parceria com o cuidador de referência, do processo de aproximação e fortalecimento ou construção do vínculo com a família de origem ou adotiva, quando for o caso, deve estar necessariamente inserida no espaço da Casa Família a fim de promover ações para a reintegração e reconstrução dos vínculos familiares, objetivo primeiro do acompanhamento às famílias que possuem membros em acolhimento institucional.

5. A ESCOLA NA VIDA DAS ADOLESCENTES: O EXERCÍCIO DE NARRAR-SE

A borboleta que esvoaça num mundo aéreo não tem mais nada a compartilhar com a lagarta que rastejava no chão. No entanto, saiu dela e continua sua aventura. Mas sua passagem pela crisálida operou uma metamorfose. A partir de então, a resiliência muda de universo. Ela vai habitar o efeito borboleta da fala.

Boris Cyrulnik

Neste capítulo enveredei pelo caminho de descoberta dos significados atribuídos à escola pelas adolescentes participantes da pesquisa, significados estes, identificados através de suas narrativas informais, nas entrevistas narrativas e na oficina lúdico-narrativa, etapas desenvolvidas na pesquisa de campo, além dos registros feitos a partir da minha observação. Antes de analisar o que revelam as narrativas autobiográficas, apresento o conceito de resiliência, discutindo os limites e as possibilidades da escola na formação de sujeitos resilientes.

No processo de análise dos dados produzidos suscitei uma reflexão sobre o modo como as adolescentes narram a escola; sua importância, suas marcas negativas, lançando mão de duas propostas fundamentais de análise que neste momento se associam para alcançar o mesmo objetivo. A primeira proposta de análise adotada fora a

que se refere à análise das entrevistas narrativas, sendo associada à análise textual discursiva proposta por Roque Moraes (2003), ambas descritas no capítulo anterior. Tomamos ainda como parâmetro, quando se fala de resiliência, o modelo proposto por Stefan Vanistendael com *La Casita*. Esta por sua vez, se apresenta como ferramenta de visualização e compreensão dos fatores que podem ser identificados como determinantes para o desenvolvimento da resiliência. O autor não delimita os fatores, ao contrário, assume que as realidades se diferenciam, não são estáticas, e sempre devem ser relativizadas.

5.1. O conceito de resiliência

Embora a noção de resiliência enquanto constructo teórico seja recente, sempre foi possível observar a necessidade que constantemente foi posta pelos seres humanos, de superarem ou transformarem as adversidades. Cotidianamente pessoas superam e constroem caminhos positivos diante das circunstâncias difíceis, enquanto outras caem mais facilmente frente aos obstáculos.

Conforme Assis, Pesce e Avanci (2006), desde o final da década de 1970, o conceito de resiliência começou a ser estudado com mais afinco pela sociologia e pela psiquiatria, definindo-a como a capacidade de resistir às adversidades, a força necessária para a saúde mental estabelecer-se durante a vida, mesmo após a exposição a riscos. Passou a ser compreendida como a habilidade de se acomodar e de se reequilibrar constantemente frente as adversidades.

O conceito de resiliência já foi entendido como sinônimo de invulnerabilidade, como capacidade individual de adaptação bem-sucedida em um ambiente “desajustado” e como qualidades flexíveis do ser humano. Porém, a noção de resiliência vem ganhando complexidade, sendo abordada como um processo dinâmico que envolve a interação entre processos sociais e intrapsíquicos de risco e de proteção. A resiliência está ancorada em dois grandes polos: o da adversidade, representado pelos eventos desfavoráveis, e o da proteção, voltado para a compreensão de fatores internos e externos ao indivíduo, mas que o levam necessariamente a uma reconstrução singular diante do sofrimento causado por uma adversidade.

Para Grotberg (2007) um fator positivo dos estudos sobre resiliência ao longo do tempo, é a análise de novas interpretações surgidas, novas ideias a respeito da natureza da resiliência e novos desafios para revisar ideias antigas.

As primeiras pesquisas em resiliência trataram principalmente de identificar os fatores e as características das crianças que viviam em condições adversas e eram capazes de superá-las e de diferenciá-las das que viviam nas mesmas condições, mas sem capacidade de vencer ou enfrentar positivamente a experiência. Ainda segundo Grotberg, trabalhos desenvolvidos por ela e por alguns colegas, baseados nos resultados do Projeto Internacional de Resiliência, identificaram o papel do desenvolvimento humano na capacidade de ser resiliente. Neste intuito são criadas formas de promoção, de acordo com a fase da vida. Sendo contextualizada de acordo as etapas da vida, a promoção da resiliência, é possível, segundo a autora, ter um guia a respeito do procedimento de cada etapa do desenvolvimento e também promover novos fatores a adotar sobre a base dos já desenvolvidos em etapas anteriores. Um exemplo apresentado pela pesquisadora é o da necessidade de apoio que uma criança pequena tem, em comparação com uma criança mais velha. Quanto maior é a criança, menor é a necessidade de apoio externo, em comparação com uma de menor idade.

Grotberg (2007) identificou fatores resilientes e os organizou em quatro categorias: **eu tenho** (apoio); **eu sou** e **eu estou** (relativo ao desenvolvimento da força intrapsíquica; **eu posso** (aquisição de habilidades interpessoais e resolução de conflitos).

A descrição das categorias, identificadas por Grotberg (2007, p. 16) como fatores resilientes é feita da seguinte forma:

Eu tenho:

- Pessoas do entorno em quem confio e que me querem incondicionalmente;
- Pessoas que me põem limites para que eu aprenda a evitar os perigos ou problemas;
- Pessoas que me mostram, por meio de sua conduta, a maneira correta de proceder;
- Pessoas que querem que eu aprenda a me desenvolver sozinho;
- Pessoas que me ajudam quando estou doente, ou em perigo, ou quando necessito aprender.

Eu sou:

- Uma pessoa pela qual os outros sentem apreço e carinho;

- Feliz quando faço algo bom para os outros e lhes demonstro meu afeto.
- Respeitoso comigo mesmo e com o próximo.

Eu estou:

- Disposto a me responsabilizar por meus atos.
- Certo de que tudo sairá bem.

Eu posso:

- Falar sobre coisas que me assustam ou inquietam;
- Procurar a maneira de resolver os problemas;
- Controlar-me quando tenho vontade de fazer algo errado ou perigoso;
- Procurar o momento certo para falar com alguém;
- Encontrar alguém que me ajude quando necessito.

As condutas de resiliência requerem fatores de resiliência e ações. As condutas resilientes supõem a presença e a interação dinâmica de fatores e esses fatores vão mudando nas diferentes etapas do desenvolvimento. As situações de adversidade não estáticas mudam e requerem mudanças nas condutas resilientes. Para a autora, por exemplo, em situações de desastre natural, como um furacão, se geram diversas condições de adversidade que exigem uma série de condutas resilientes que vão mudando, à medida que as condições vão se modificando.

Citando Kumpster, Assis (2006, p.20) faz uma síntese dos diferentes domínios para a aquisição da resiliência, que incorpora:

- a) Estressores ou desafios que ativam a resiliência, criando desequilíbrio ou ruptura na homeostase do indivíduo;
- b) Contexto ambiental, que se refere ao equilíbrio e à interação dos fatores de risco e proteção disponíveis no ambiente externo da criança em áreas diversas, como família, comunidade, cultura, escola e grupo de colegas;
- c) Confluência entre o indivíduo e o ambiente onde a criança percebe, interpreta e supera desafios ou dificuldades, construindo mais um fator de proteção;
- d) Características individuais internas, incluindo competências cognitivas, social/comportamental, física, emocional/afetiva e espiritual ou forças necessárias para ser bem-sucedido em diferentes áreas de desenvolvimento;
- e) O indivíduo e a escolha por ações e atitudes que o ajudem a recuperar o equilíbrio perdido;
- f) A resiliência como um resultado desse processo.

A partir de diferentes olhares, o que se deduz a partir das teorias sobre resiliência é o seu caráter construtivo, que não é inato, nem adquirido, mas se dá num processo interativo entre o sujeito e seu meio. Assis (2006, p.20) referindo ao pensamento de Lindström (2001) destaca que “esse processo de combinação entre os atributos da criança ou do adolescente e de seu ambiente familiar, social e cultural resulta da interação entre aspectos individuais, do contexto, social, da potencialidade dos acontecimentos no decorrer da vida e dos chamados fatores de proteção”.

Alguns fatores são considerados facilitadores da vulnerabilidade de crianças e adolescentes, quando predominam os aspectos negativos e estão associados à falta de suporte social no ambiente, como também às próprias tendências individuais. Quando aspectos individuais e sociais agem em conjunto, funcionam como mecanismos de proteção. Assis (2006, p. 21) afirma ainda que

Uma criança tende a ser mais vulnerável quanto menos fatores de proteção perceber em seu meio para ajudá-la a enfrentar as dificuldades existentes; de maneira oposta, tende a ser mais resiliente quanto mais fatores de proteção captar do meio em que vive. Tanto a vulnerabilidade quanto a proteção são processos interativos que se relacionam com momentos específicos da vida de cada pessoa, assim como acontece com a resiliência. A resiliência e a vulnerabilidade são, portanto, resultados de combinações específicas da vida de cada um.

No entanto, é importante enfatizar que o termo superação das dificuldades, comumente associado à resiliência, não significa escapar ileso de situações difíceis enfrentadas na vida. O referencial de superação é muito particular e subjetivo, variando de pessoa para pessoa, de grupo para grupo, de sociedade para sociedade. Neste sentido, a busca empreitada por esta pesquisa envereda por caminhos que exigem sensibilidade e olhar atento para perceber se há, e de que forma está posta a resposta resiliente dos sujeitos investigados.

5.2. Escola: limites e possibilidades na formação de sujeitos resilientes

Estudos com crianças e adolescentes mostram que as adversidades são mais perturbadoras para as crianças quando provocam o rompimento do apoio parental. Das que já vivenciaram situação de guerra, muitas demonstram que a maneira pela

qual as figuras de apego traduzem a catástrofe e expressam suas emoções as acalma ou as aflige. Assis (2006, p.35) afirma que um acontecimento intenso que não altera as pessoas que cuidam da criança acaba provocando menos estragos psíquicos que um acontecimento objetivamente menos grave, mas que destrói o referencial afetivo que lhe dá suporte. De acordo com Boris Cyrulnik (2004) os principais fatores que podem destruir uma criança ou tecer sua resiliência é a bolha afetiva que a envolve no dia a dia e o sentido que seu meio atribui aos acontecimentos.

Os mecanismos de proteção de que um indivíduo dispõe internamente ou que capta do meio em que vive são elementos cruciais para estimular o potencial de resiliência ao longo da vida.

Para Assis (2006) existem três tipos principais de proteção atuando desde a infância e a adolescência. A primeira está na própria capacidade individual de se desenvolver de forma autônoma, com autoestima positiva, autocontrole e com características de temperamento afetuoso e flexível. A segunda é dada pela família quando provê estabilidade, respeito mútuo, apoio e suporte. A terceira é o apoio oferecido pelo ambiente social, através do relacionamento com amigos, com professores e com outras pessoas significativas que têm papel de referência, reforçando o sentimento de ser uma pessoa querida e amada (BROOKS, 1994; EMERY e FOREHAND, 1996; GARMEZY, 1985). Para Rutter, 1987 citado por Assis (2006, p.63)

A resiliência é considerada como resultado final de processos de proteção que não eliminam riscos experimentados, mas encorajam o indivíduo a lidar efetivamente com a situação adversa; reduzir o impacto dos riscos, alterando a exposição da pessoa a situação adversa; reduzir as reações negativas em cadeia que seguem a exposição do indivíduo à situação de risco; estabelecer e manter a autoestima e a autoeficácia, através do estabelecimento de relações de apego seguras, e o cumprimento de tarefas com sucesso; criar oportunidades para reverter os efeitos do estresse.

A autora afirma, ainda, que os fatores que oferecem proteção são, portanto, influências que modificam, melhoram ou alteram a resposta de uma pessoa a algum evento de vida que lhe desencadeou sofrimento. São mais que fatores isolados, encadeados em uma engenharia na qual se sustentam os mecanismos ou processos de proteção. São compostos por recursos familiares e sociais disponíveis às crianças e aos adolescentes, bem como por suas próprias forças e características internas para lidar

com a inevitável adversidade na vida, tais como: ter um grupo de amigos e sentir-se pertencente a ele, ter um bom vínculo com a escola, fazer parte de uma família afetivamente estável e com bom relacionamento. Isso significa dispor de modelos sociais que promovam aprendizagem construtiva nas diversas situações, auxiliando o jovem a desenvolver capacidade de adaptação, segurança, autonomia e criatividade através da ressignificação das adversidades.

Uma escola que cuida do seu corpo docente e discente é uma escola que protege. Pesquisas brasileiras e latino-americanas realizadas pela Unesco apontam que é possível existir escolas com elevado desempenho dos alunos apesar do reduzido nível educacional e socioeconômico do país. Assis (2002, p.78) cita Abramovay para argumentar que nessas instituições, é possível se verificar um leque maior de mecanismos de proteção:

clima dialógico na comunidade escolar; valorização dos estudantes como protagonistas; trabalho coletivo; autoridade escolar compartilhada; existindo uma evidente liderança dos diretores; planejamento participativo; rotinas e atividades que vão além dos horários escolares; relação de afeto, respeito, diálogo e confiança entre alunos, professores e gestores; participação da família e da comunidade nas atividades educacionais; ressignificação do espaço físico da escola; incremento da sociabilidade e construção de sentido de pertencimento; gestão inovadora, aberta e flexível à mudança; administração eficiente; estabilidade de recursos financeiros e materiais necessários as atividades (recursos colaborativos dos pais e da comunidade). Os fatores que tornam essas escolas relevantes não são os investimentos tecnológicos, e sim sua forma de gestão e seus processos pedagógicos centrados em valores muito especiais. Como demonstram esses e muitos outros estudos, o desempenho acadêmico não é apenas estimulado pela competência formal dos professores ao repassarem o conteúdo das matérias. O desenvolvimento dos alunos cresce quando a escola é capaz de ensinar valores e criar um ambiente de respeito que propicia a confiança para aprender.

Para Grotberg (2007), a escola deve equilibrar a exigência e o afeto. A exigência significa que se confia, em primeira instância na capacidade de aprendizagem da criança e localiza o professor no lugar de alguém que quer ajudá-lo na tarefa: é alguém com quem a criança pode contar, que lhe reconhece a capacidade potencial de aprender. Em termos de resiliência, promovem-se na criança o **sou** (capaz), o **tenho** (alguém que me ajuda) e o **posso** (aprender).

Neste sentido, entendo a escola como espaço que também promove a proteção de adolescentes em acolhimento institucional, e que é um potencial condutor

de estímulos a respostas resilientes de adolescentes que viveram e vivem situações adversas. Esta capacidade, porém, em dados momentos parece obscurecida pelas sombras do referencial de desempenho que a escola exaustivamente busca, o que me parece fazer com que o olhar esteja desviado dos sujeitos que ocupam as salas de aula e corredores e direcionado para as folhas de caderno que devem (deveriam) estar repletas de letras “desenhadas” – aqui faço referência a um discurso ouvido dentro de uma escola do município.

Reporto-me mais uma vez a Assis (2006, p.78) ao destacar a concepção de “escola dos sonhos” concebida por Cury (2003)

em que os adolescentes seriam instruídos na arte da interrogação e do diálogo; o conhecimento seria humanizado, e não meramente técnico; o professor seria mais que o transmissor de conhecimentos, porque seria humanizado e sua história de vida estaria integrada ao seu diálogo com os alunos, cada vez mais pessoalizado; os educadores deveriam também se ver como “escultores da emoção”, dedicando parte da aula a observar os alunos com mais dificuldades e possibilitando trocas entre eles e estimulando-os a participarem das aulas, a autoestima estaria em posição de destaque, a regra seria elogiar sinceramente antes de criticar; o racional e o emocional não seriam apartados, e sim trabalhados em conjunto; a participação em projetos sociais e a arte de criar projetos seriam o mote que conduziria essa escola, a qual teria o compromisso primordial de promover e proteger crianças e adolescentes enquanto os educa.

A humanidade sempre conheceu a resistência humana, sem conhecer a palavra resiliência. As histórias de contos de fada ilustram o mundo infantil; o diário de Anne Frank e tantas histórias que falam de resiliência não apresentam esta palavra. Essas histórias de superação, do imaginário do autor ou de uma história real, para Stefan Vanistendael (2005, p.1) se revelam considerando algumas nuances:

1. A capacidade de superar as dificuldades e crescer diante delas;
2. Essa capacidade não se baseia somente em força, mas em uma série de elementos positivos como amizade, projeto de vida, espiritualidade, para permitir a construção ou reconstrução da vida;
3. Esta capacidade nunca é absoluta;
4. A capacidade vem na forma de um processo de vida que é construído com outras pessoas ao redor, e que é sempre variável;
5. Normalmente, este processo requer a articulação de responsabilidades entre diferentes atores, de diferentes grupos, diferentes níveis na sociedade e inclui responsabilidade, às vezes pequena, mas não menos importante, da vítima em relação ao seu futuro;
6. A realidade da resiliência humana é verdadeiramente um processo de crescimento, positivo através de uma grande dificuldade. Evoluindo para uma nova fase de crescimento da vida, não apenas um único rebote como uma mola que retorna à sua forma original ou como o conceito físico de

resiliência;

7. É um processo orientado, ético, profundo.

Para Vanistendael (2005) a resiliência não é um objeto físico que se pode medir, mas uma realidade humana e variável. A partir disso, aprendendo com essa constante é possível deixá-la gradualmente modificar a visão da realidade e inspirar outras formas de trabalho. Ela é uma inspiração a partir de práticas, e não uma técnica generalizável que podemos aprender. Para o autor o tema da resiliência é tão vasto, e possui raízes profundas na realidade humana, com várias ramificações na ação social e política que até mesmo escrever um livro sobre o assunto não poderia ser mais do que uma introdução modesta.

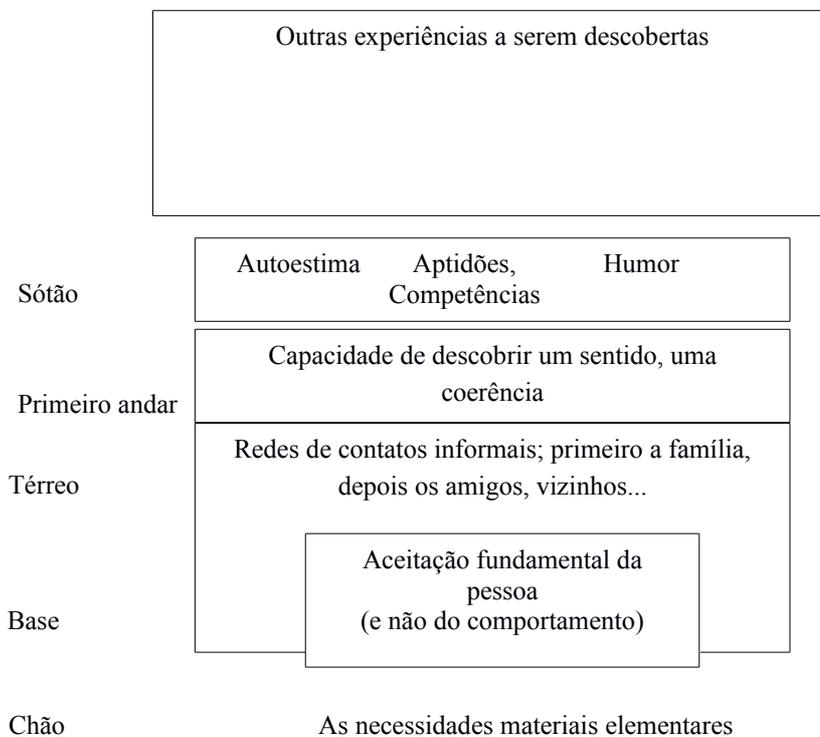
Há autores que defendem que tornar-se resiliente é como percorrer um longo caminho. Para Boris Cyrulnik citado por Polletti e Dobbs (2013, p.35), existem três aspectos desse caminho:

1. A aquisição de recursos internos que se desenvolve no início de sua vida (primeiros meses);
2. O tipo de agressão, ferida, falta e, principalmente, o significado dessa ferida no contexto da criança;
3. Os recursos externos ao indivíduo (a rede que lhe dá suporte).

Para Poletti e Dobbs (2013) a resiliência “se cria em função do temperamento da pessoa, da significação cultural da ferida e do tipo de apoio social de que ela dispõe”. Stefan Vanistendael citado pelas autoras (PALETTI e DOBBS, 2013, p. 38), postula que os fatores de resiliência são diversos e repousam sobre elementos como:

1. Redes de ajuda social e, no centro dessas redes, a aceitação incondicional da criança enquanto pessoa;
2. A capacidade de encontrar um sentido para a vida, aspecto ligado à vida espiritual e à religião;
3. Aptidões e sentimento de controlar (pelo menos um pouco!) a sua vida.
4. Amor-próprio;
5. Senso de humor

Para o pesquisador holandês, a resiliência não é estável, nem absoluta, por isso deve estar constantemente sendo alimentada. Para demonstrar como o fenômeno da resiliência é uma construção em seu livro *A resiliência ou o realismo da esperança*, traduzido por Paletti e Dobbs, Vanistendael apresenta um esquema que pode servir como base de trabalho dos profissionais e para toda pessoa envolvida, ao sugerir domínios de intervenção na construção da resiliência. Vejamos:



Considero, pois, que a resiliência se constrói ao longo da vida, e principalmente para aqueles que vivenciaram situações de trauma, os elementos que compõem esta construção - aqueles ligados ao seu desenvolvimento e os que vêm do contexto no qual está inserida, o tipo de síntese que ela faz entre os dois e o olhar dos outros em relação ao que ela vive – farão com que ela seja forte o suficiente para suportar a dor sem sucumbir, ou a farão vulnerável a ponto de desmoronar.

Tomei esta referência apontada pela “Casita” para realizar a análise das narrativas das adolescentes da Casa Família, numa busca pelos elementos fundantes e componentes desta estrutura que resulta na resiliência, sem esquecer que ela também necessita constantemente de manutenção.

5.3. O revelar das narrativas autobiográficas: a escola e as relações construídas neste espaço de sociabilidade

Isabel

A narrativa de Isabel revela vários pontos de sua percepção sobre si e sobre seu meio, além das relações estabelecidas entre ela e sua rede de contatos. Ela destaca que o seu bom relacionamento com as pessoas lhe proporciona alegria e identificação com o ambiente escolar.

Pra mim a escola é o meu melhor lugar... meu melhor lugar de ficar... porque eu estudo, eu brinco, eu converso, mas tudo no horário certo...

Tudo me marca na escola. eu gosto de tudo na verdade porque tem horas que tem... na hora do recreio... eu fico escutando música com a minha amiga, enlouquecendo com a minha amiga, é legal!⁹

O interesse pelas diversas disciplinas na escola, o bom relacionamento com os professores e colegas, a curiosidade, criatividade e bom humor da adolescente são pontos fortes em sua narrativa, assim como no cotidiano da adolescente o qual pode acompanhar.

Também na escola tem a parte de estudar, tem os professores que eu mais gosto, que é a professora Tereza Magalhães... ela é professora de Ciências... é a matéria que eu mais gosto... na verdade eu gosto de todas as matérias, mas a matéria que eu mais gosto é Ciências. Gosto da matéria e também da professora, ela é tão boa, mas também gosto da professora Marta ela é professora de História...

Estas vivências que sugerem harmonia e bom relacionamento não se davam na escola anterior de Isabel. A adolescente associa o prazer de estar na escola também ao fato de ter amigos e sentir-se acolhida neste espaço. Destaca que é necessária uma adaptação ao ambiente, e que na atual escola adaptou-se bem, ao contrário de sua escola anterior.

Eu gosto mais do Rui Barbosa porque eu tenho mais amigos... não só porque eu tenho mais amigos, mas porque eu sou mais feliz... eu não gostava da outra escola. Mas nem tudo a pessoa passa sem gostar... a pessoa começa não gostando porque tá ainda se habituando lá... ainda está se adaptando à escola... conhecendo as pessoas, os

⁹ Para privilegiar as falas das adolescentes, demonstrando sua importância na elaboração do conhecimento produzido, a apresentação das mesmas será feita em itálico, separada do meu texto por uma pausa.

professores tem até alguns que a gente não gosta mais assim eu gosto de todos os professores. Eu acho que na minha opinião os professores na minha sala me trata melhor. Quase todos os professores nenhum na verdade não tem nada contra mim.

É possível perceber que Isabel, constrói sua resiliência com todos os fatores inerentes a ela. A base das necessidades materiais elementares é identificada em todas as adolescentes. Além disso, Isabel revela uma aceitação (por si e pelos que estão ao seu redor), está inserida em uma rede fortalecida de contatos informais, a Casa Família, a escola, a igreja, o curso de língua estrangeira, as atividades nos demais espaços de socialização; vem desenvolvendo sua capacidade de dar sentido à vida, com ênfase à espiritualidade, bem como sua autoestima, revelada na fala e nos cuidados consigo mesma, competências e humor, revelados no gosto pela leitura, produção de poemas e textos diversos, conversas sempre permeadas de risos e muitas perguntas, além da busca por novas experiências, despertada pela curiosidade e capacidade de pesquisa empírica que ela revelou por diversas vezes, principalmente estimulada pela escola. Isabel pode ser considerada uma pessoa que pode tecer sua resiliência contando com todos os elementos constituintes do que preconizou Vanistendael em “La Casita”.

Durante a entrevista narrativa Isabel fez referência a diversas pessoas do seu convívio com quem mantém um vínculo de afetividade e respeito, tanto na escola como na Casa Família, mas, a figura central de sua narrativa é a mãe, com quem mantinha contato constante. Como descrevi no capítulo 4, Isabel teve seu retorno à família de origem determinado judicialmente durante o desenvolvimento da pesquisa de campo. Após esta determinação, não foi mais viável o contato pessoalmente, apesar de a adolescente permanecer estudando na mesma escola.

Martina

A adolescente narra suas primeiras experiências vividas na escola após o acolhimento, destacando a importância dessa em sua vida, a contribuição dos professores no processo de ensino-aprendizagem, e mesmo apresentando algumas dificuldades, vem avançando na compreensão e significação dos conteúdos das disciplinas.

A irmã matriculou a gente na escola e nós começamos a estudar. No primeiro dia foi bom porque todos me acolheram bem, eu gostei muito dos alunos e do professor. O Professor ensina muito bem... eu conheci muitos colegas, gostei da escola... a escola é como se fosse vida... é como uma vida pra mim... faz parte da vida também... aí eu gosto da escola porque tem muitas coisas boas [...]

Eles ensinam muito bem os professores... todos são bons, eu gosto de todos porque são bons... só não gosto de algumas matérias... que é matemática... Mas agora estou começando a gostar porque eu tô começando a aprender.

Martina enfatiza que tem bom relacionamento com os profissionais (professores, coordenadores, diretor, etc.) e com seus colegas de sala de aula, acredita que o “tratamento igual” que recebe na escola atende à suas necessidades enquanto estudante que se encontra na situação peculiar de acolhimento institucional.

Eu gosto de todo mundo lá da escola, todos são legais, eu vou continuar estudando até terminar. [...] Nós não somos tratados diferentes eles são tratados de um jeito e nós somos tratados do mesmo jeito. Professores, eles não fazem diferença, eles tratam tudo do mesmo jeito... se o diretor tem um filho e ele trata o filho dele como se fosse um aluno. Pra ele tudo é do mesmo jeito não trata diferente de ninguém.

Não destacou uma figura de referência especificamente, relata que se sente acolhida e que tem suporte por parte da coordenação, direção e pelo corpo docente, principalmente quando se sente triste com alguma situação que lhe ocorreu.

Quando eu tô meio assim eles perguntam por que eu estou assim, eu falo... eu converso com os professores... todos eles... converso com todos. Eles são muito atenciosos eles reparam em tudo lá eles, reparam tudo, quando a pessoa está triste quando a pessoa está sentindo alguma coisa eles reparam chamam para conversar... o diretor e os professores..

Um fator que chama a atenção na narrativa de Martina é o altruísmo que a adolescente possui. Desde sua apresentação no dia em que fui conhecê-las, Martina falou que o que mais gosta de fazer é ajudar as pessoas. Quando indagada sobre a contribuição da escola em sua vida, sua importância Martina afirma que a escola faz muita diferença em sua vida, principalmente pelo fato de saber que muitas crianças e adolescentes “não têm esta oportunidade”, além disso, afirma que seria capaz de ceder seu lugar para alguém que “não teve essa chance”.

Tem sim e muito... faz muita diferença na minha vida, porque tem muitas crianças que queria estar na escola e não pode... que está trabalhando no meio da rua, sofrendo, passando fome... e ela faz muita diferença porque se eu pudesse eu daria meu lugar pra outra pessoa que não está... então faz muita diferença. Muita diferença na minha vida... eles contribuem de várias formas inclusive ajudando aqui... Alguns perguntam... Pessoas que entram no Rui Barbosa aqui do abrigo que entraram lá e não sabe algumas coisas eles ensinam, contribuem... e falam das outras meninas que já estudaram lá que eram daqui que estudaram e conseguiram passar...

De modo geral, as adolescentes enfatizam as amizades que construíram na escola como um fator importante em suas vidas. Martina não é diferente, gosta de fazer novos amigos e empenha-se em mantê-los. Mas, estas relações também são permeadas de uma curiosidade, por vezes incômoda, sobre a vida no abrigo. Em alguns momentos as adolescentes expressam sentimento de desconforto com esse insistente hábito de perguntarem-lhes como é a vida na Casa Família. Martina parece não se importar e lida bem com a “cachoeira” de perguntas feita pelos pares, mas, afirma não ser muito agradável contar detalhes de sua vida, além disso, existem coisas que, segundo ela, não devem ser ditas.

Esse ano eu já fiz novos amigos porque eu fiquei numa sala diferente. Eu estudava na mesma sala da Isabel, aí eu não estudo mais com ela, fomos separadas. Aí a minha turma todinha ficou com a Isabel e eu fiquei com uma turma nova... os alunos tudinho... todo mundo mudou, aí os alunos que já estudaram comigo também estava, então eu fiz amizade com outras meninas e meninos, fiz amizade com vários porque eles são muito legais, mas também tem os que não querem nada com a vida, e aí a gente tem que aconselhar. Agora eu tenho mais amigos ainda, os antigos e os novos, às vezes eu até encontro com eles quando eu estou indo pra missa.

Através da entrevista narrativa e da minha observação durante a pesquisa de campo, é possível afirmar que Martina apresenta boa parte dos elementos constituintes da resiliência, tomando como referência “*La casita*”: a base das necessidades materiais elementares, a aceitação de si e dos outros, aptidões, competências e o humor são fatores presentes no cotidiano da adolescente de modo positivo. Porém, a rede de contatos (ambientes de socialização), no caso de Martina, demonstra-se fragilizada com o distanciamento da família. Enquanto para algumas adolescentes da Casa Família, existe uma compreensão do afastamento do convívio familiar como algo momentâneo e por vezes necessário, Martina, demonstra aflição em se diferenciar dos outros adolescentes da sua idade, no que se refere à convivência com a família. Durante a oficina lúdico-narrativa Martina falou sobre como se sentia em ver outros adolescentes acompanhados de seus pais ao contrário dela. Afirmou que se sentia triste, diferente dos outros e estranha, pois os demais podiam estar com a família e ela não. Essa fragilidade da rede de contatos parece refletir na capacidade de descobrir um sentido para sua vida. Não elencou em nenhum dos momentos, algum direcionamento de um projeto vital a longo prazo. Mas, seu engajamento com atividades desenvolvidas nos demais espaços de sociabilidade dão indícios de que Martina encontra-se num movimento de

desenvolvimento deste aspecto da construção de sua resiliência.

Gabriela

A adolescente desenvolve uma narrativa fluente, revelando sua capacidade de retomar/recordar aspectos de sua história que as demais adolescentes não trouxeram à tona. Gabriela enfatiza em boa parte de sua fala, as experiências vividas no ambiente familiar, dando especial destaque aos conflitos que presenciou entre os genitores e demais membros da família estendida. Aspectos elencados sobre suas vivências escolares se remetem a não identificação com o ambiente escolar, a falta de apoio e referência neste espaço. A adolescente tem dificuldades de socialização, gosta muito de estar sozinha, fala pouco no ambiente escolar, mas, relaciona-se bem com os demais acolhidos. Gabriela é carinhosa e atenciosa, mas, não lida bem com a imagem que os outros podem construir dela.

O maior desafio de sua estadia na escola é desconsiderar as “brincadeiras de mau gosto” que ela sofre por parte dos colegas.

Antes a senhora me perguntou se eu era tratada diferente das outras pessoas da minha sala eu não sou... eu sou tratada igual a eles... Professor trata todos igual, mas só que quando eu estudava no 5º ano aí eu não ficava no recreio... porque eu não gosto de brincar não... aí eu fico sentada sozinha... Aí as vezes as minhas amigas iam lá falar comigo.

Em alguns momentos Gabriela revela insatisfação pelo fato de sentir-se vulnerável às brincadeiras que os colegas fazem sobre a situação de acolhimento institucional em que se encontra, e não sentir-se apoiada pelos profissionais da instituição. Relata que na escola que estudava anteriormente os professores e gestores advertiam os colegas que insistiam em “brincar” com ela e com isso sentia que podia contar com os profissionais.

Antes de ir pro Rui Barbosa eu estudava no CAM. Lá era melhor do que o Rui Barbosa... lá eu tinha mais amigos. As pessoas me tratavam melhor também... Lá as pessoas não faziam brincadeira de mau gosto porque eu moro no abrigo. Mas os meninos que faziam essas brincadeiras de mau gosto comigo sempre iam pra fora de sala.

Outra dimensão apontada por Gabriela em relação à suas vivências escolares

se refere ao ensino-aprendizado da leitura e escrita, que segunda ela não se deu na escola. As freiras da Casa Família lhe ensinaram a ler e a escrever, o que lhe deixa feliz, ao mesmo tempo em que se sente insatisfeita com o fato de não ter aprendido nada em casa.

Eu não aprendi a ler na escola...por causa que quando eu vim pra cá eu ainda não sabia ler... foi as irmãs que me ensinaram...não foi na escola que eu aprendi. Ai quando eu aprendi a ler eu fiquei alegre... eu aprendi mais coisas na escola porque na minha casa eu não aprendia nada... ai eu vim pra cá... aí as irmãs me ensinaram a ler e eu fui pra escola aprender. A escola serve pra estudar. Quando eu vou pra lá, eu começo a estudar.

Gabriela ainda precisa fortalecer diversos elementos fundantes necessários para construção de sua resiliência, ela é uma das adolescentes que tem mais fragilidades no que diz respeito à aceitação de si, na rede de contatos e na capacidade de descobrir um sentido para a vida. A adolescente é a mais jovem do grupo pesquisado e vem num processo de amadurecimento que paulatinamente se forma. É como uma borboleta no casulo que necessita vivenciar pacientemente a metamorfose física e psíquica para tornar-se ou não, livre. Nessa metamorfose em que se encontra Gabriela, já identifico outros elementos fundamentais como autoestima, quando sempre vinha conversar comigo sorrindo, bem vestida, cabelo arrumado e atitudes positivas com o cuidado de si, aptidões e humor, que vem se desenvolvendo no espaço intra e extrainstitucional e permitem que Gabriela comece a nutrir o sentimento de que poderá voar. Aspectos como projetos vitais não foram explicitados em relação a uma profissão, a construção de sua própria família, ou sua saída da Casa Família por exemplo, mas, Gabriela ainda vive a transição entre a infância e a adolescência, o que nos leva a deduzir que algumas destas projeções ainda não foram realizadas por ela, por isto não explicitadas.

Katy

Enquanto isso, Katy narra suas vivências escolares destacando um comportamento, definido por ela como indisciplinado, e os relacionamentos com os colegas permeados por atritos que evidenciavam a forma com que alguns estudantes lidavam com quem morava na Casa Família.

[...]Na escola quando fui fazer o 4º ano... foi o primeiro ano que estudei lá no Rui

Barbosa... eu gostava muito, sim por que eu via as meninas... aí eu pegava e fazia também...fazia doidice lá na sala... assim eu fazia as tarefas, tirava notas boas também, só que assim não se podia dizer que eu era uma garota exemplar... em termos de comportamento... só que assim eu via aquelas garotas era daquele jeito que eu também queria ser do mesmo modo...[...] só que eu mudei de pensamento... eu resolvi ser eu mesma e não sei o que as pessoas querem... por causa que cada um tem sua características, seu modo de pensar, aí ela fica toda sim não me toque... só que eu fiz do meu jeito mesmo... a minha personalidade por causa que ninguém é igual.[...]

Nesta dimensão das relações estabelecidas dentro do espaço escolar, como já destacado no tópico *escola: limites e possibilidades* observamos, que quando este ambiente está permeado de conflitos e não aceitação do outro, ele deixa de ser um ambiente agradável, favorável ao desenvolvimento de relações positivas e de aprendizagem mútua dentro e fora de sala de aula. A escola passa a ter sua imagem deteriorada no imaginário do estudante, exigindo da gestão da escola e de todos os atores envolvidos, um posicionamento de enfrentamento às posturas reforçadoras da violência e discriminação intra e extraescolar. Para Katy a vivência destes momentos no espaço escolar a conduziram inicialmente a uma reação em sua defesa “devolvendo” o que sofria da mesma maneira aos que a agrediam. Porém, ao longo do tempo este pensamento foi sendo modificado e Katy encarava com menos rancor as “brincadeiras de mau gosto” de alguns colegas e sentiu que a escola poderia dar-lhe retaguarda no enfrentamento das posturas incômodas de alguns estudantes. Katy descreve uma situação:

[...]Não, eles faziam isso comigo... porque assim... Tinha um menino, o nome dele era Antônio...ele sabia que eu morava aqui mas, ele não era o único da sala, também nem no colégio... quando eu discuti com ele, tipo... quando ele fazia uma coisa errada e eu ia falar para professora... ele pegava e dizia: ‘pelo menos eu não moro naquelas freira’ [...] ele falava.. ‘que vive de esmola’... ele falava desse jeito... aí a pessoa se sente tão assim... tão rebaixada... nem era só ele, eram muitos. [...] Aí o pessoal da coordenação da escola falava muito... e chamava a atenção dos meninos que brincava... só que o indivíduo não mudava[...] Eu sentia muito apoio na diretora Fátima.

Neste momento as relações de apoio e referência no ambiente escolar tomaram centralidade nas vivências descritas por Katy. Referindo-se ao apoio recebido por parte dos profissionais da escola ela percebe que aprendeu bastante com tudo o que viveu e que o apoio recebido contribuiu para também refletir sobre sua própria postura. A maturidade de Katy, a mais velha do grupo pesquisado, indica em suas narrativas e confirma através da observação que desenvolvi na Casa Família, a presença de todos os elementos fundantes da resiliência apontados por Vanistendael em “La casita”: A

aceitação de si, revelada através de sua fala e atitudes positivas, carregados de alegria, esperança no futuro, aspirações que ela já se esforça em concretizar, principalmente em relação à sua qualificação profissional; as redes de contatos, como a que fortalece na própria Casa Família, na escola, nos grupos da igreja, no curso e nos demais espaços de socialização que frequenta; a capacidade de descobrir um sentido para sua vida, observado quando fala muito em seu futuro, e o relaciona a uma vontade e determinações divinas; autoestima, aptidões/ competências, principalmente relacionados à comunicação e expressão de sentimentos; humor, a busca por outras experiências, explicitada através das constantes conversas em que me relatava sobre as atividades desenvolvidas na escola, no curso de língua estrangeira, todos estes são elementos presentes na narrativa e na vida da adolescente, que almeja sair da Casa Família quando tiver condições de, tendo traçado um caminho de possibilidades, consiga caminhar sozinha.

Brenda

A adolescente chegou a Casa Família aos cinco anos de idade. Em sua narrativa Brenda destaca a acolhida na Escola Rui Barbosa no primeiro dia de aula.

Quando eu cheguei na Casa Família eu fui estudar na Escola Piratininga, mas lá só tinha até o 3º ano aí quando eu fui no 4º ano fui para o Colégio Rui Barbosa. Eu me lembro da minha professora me recebeu muito bem o nome dela era Socorro.

Apesar de também vivenciar o incômodo de ser “alvo de chacotas” e “brincadeiras de mau gosto”, Brenda revela-se indiferente aos comentários e afirma lidar com tranquilidade com o que alguns colegas de escola insistem em falar. Segundo ela, o fato de as “brincadeiras” não serem uma rotina torna mais fácil não ficar chateada.

Tem só às vezes algumas coisas... Mas é normal... Aí depois a gente já está se falando de novo. Eu já tô acostumada tia. Hoje não tem quase mais isso não. Eles dizia assim: quando tu crescer Brenda, tu vai ser irmã. Aí eu digo "nam"! Não quero ser irmã não quando eu crescer! E que a gente só usava vestido. Aí eu falei: não a gente não usa só vestido. Só as irmã mesmo... Até as minhas amigas brincam comigo. Eu quero ser veterinária, não quero ser irmã não.

No ponto anterior Brenda revela sua aspiração pela profissão de veterinária, pois gosta muito de animais e acredita ser um trabalho muito bonito poder salvá-los e curá-los das doenças. Esta fala foi revelada numa conversa informal que tivemos, que além deste, abordamos vários assuntos, principalmente relacionados com projetos vitais de Brenda. O fato de ser curiosa e comunicativa, quando se sente suficientemente à vontade com o outro, faz de Brenda a adolescente que mais se destacou no ponto referente a projeções futuras.

Um dos pontos mais significativos positivos em sua vivência escolar, conforme a adolescente, é a amizade que cultiva por três amigas. Constantemente fala delas em nossas conversas informais, bem como na oficina lúdico-narrativa desenvolvida com o grupo, onde por diversas vezes ressaltou seu apego a elas, e a referência como figuras de apoio.

Eu gosto muito das minhas três amigas, quer dizer são 4. A Jane, a Carla, a Bárbara e a Vivian. São todas da minha sala. A que eu mais amo, quer dizer, a que eu mais gosto como amiga é a Carla e a Vivian. Vivian eu conheci desde o segundo ano.

O apoio das irmãs na Casa Família ao ensinar-lhe a ler e escrever foi destacado na narrativa como um ponto que a favoreceu, principalmente pelo fato de sentir-se envergonhada por não saber ler e escrever como os demais colegas. O apoio veio também quando por conta desta dificuldade que a adolescente apresentava a levou à reprovação.

Quando eu cheguei tia eu não sabia ler. Eu tinha muita dificuldade de aprender a ler. Aí a escola me ajudou, mais quem me ajudou mesmo, quem me ensinou a ler foi uma irmã que foi pros Estados Unidos, a irmã Denise. Quando ela me ensinava eu dormia tia, eu tinha muita preguiça. Aí eu sou atrasada 1 ano porque eu repeti, porque eu não sabia ler. Eu fiquei triste mais a irmã não brigou, ela falou que era porque eu não sabia ler, mas eu era uma boa aluna.

Apesar de ser uma adolescente comunicativa, carinhosa e atenta, Brenda tem dificuldades em se relacionar com boa parte de seus colegas e principalmente com os professores e gestores da escola. Até internamente na Casa Família Brenda afirma não ter proximidade com muitas pessoas, e denuncia através de algumas atitudes, que

não confia. Este fator foi identificado como uma resposta evidente às violações que a adolescente vivenciou. Apenas durante os atendimentos com a psicóloga, que atende esporadicamente na Casa Família, Brenda admitiu conseguir falar um pouco mais sobre si e o que viveu.

Gosto mais de Ciências, mas não gosto de nenhum professor. Nem de ninguém da coordenação. Agora daqui da Casa Família eu gosto mais da irmã Mônica. Mas eu não converso com ninguém não. Aqui na Casa Família eu conto mais as coisas pra Gabriela. Tem uma psicóloga aqui eu faço dia de quinta e pra ela eu consigo falar mais.

Diante de tudo que Brenda me relatou e do que pude observar durante a pesquisa de campo, é possível destacar que ela ainda tem muitas fragilidades no desenvolvimento de sua resiliência, pois a adolescente não expõe os traumas que vivenciou e não se sentiu, até o momento da pesquisa, preparada para retomar seu desenvolvimento. A entrevista narrativa de Brenda foi a mais breve e ela foi a única que se recusou a falar sobre sua história de vida antes da Casa Família. Os elementos fundantes da resiliência se revelam fragilizados, mas, não são inexistentes. Brenda está fortalecendo paulatinamente suas redes de contato e amadurecendo sua aceitação de si; sua capacidade de descobrir um sentido para a vida está aflorando, e a autoestima também começa a se revelar positiva, as aptidões e competências, além do humor sinalizam para um crescimento exponencial, porém, o que mais indica fragilidade são os fatores internos que necessitam ser trabalhados.

5.3.1. Aspectos explicitados na oficina lúdico-narrativa

Os principais elementos apontados pelas adolescentes na primeira atividade da oficina lúdico-narrativa que consistiu na produção de um cartaz explicitando “o que mais gosto na escola” e “o que não gosto na escola”, dizem respeito ao espaço físico, às relações estabelecidas com os pares, sua identificação com as disciplinas, boas e más vivências nas dependências da escola, dentre outros.

Os aspectos positivos elencados foram principalmente os relativos às vivências com os pares: amizades construídas, os espaços de sociabilidade e que lhes

proporcionam novas experiências, tais como o laboratório de informática e a biblioteca, além da identificação com algumas disciplinas que suscitam inclusive projeções futuras, como o exemplo de Brenda, que afirma se identificar com a disciplina de ciências que lhe ensina mais sobre os animais, daí seu interesse em ser veterinária.

As atividades diversificadas propostas durante as aulas chamam a atenção das adolescentes, todas contam com entusiasmo que as melhores aulas são as que utilizam recursos variados e que estimulam o aprendizado e a interação entre os alunos.

Os vínculos entre as adolescentes e os pares ganhou destaque na oficina quando descreveram como se dão suas relações de amizades estabelecidas com os demais adolescentes estudantes da escola. A maior parte das adolescentes afirmou ter pelo menos uma figura de amizade que podem dividir sentimentos, descobertas e experiências diversas. Destacaram ainda que, de uma forma geral tem poucos conflitos com os que consideram amigos e que sabem que podem contar com eles, inclusive se em algum momento vierem a se separar, por exemplo, em uma possível mudança de escola ou de endereço – no caso de uma adoção ou retorno à família de origem.

No âmbito do círculo afetivo em que se encontram as adolescentes pesquisadas, é possível perceber que estão envoltas por uma rede de atores que favorecem a construção da resiliência. Para Cyrulnik o indivíduo estabelece relações com uma bolha sensorial, aqueles que lhe dão suporte e apoio, que são sua referência são os chamados tutores de resiliência, ou seja, são atores que contribuem para a construção da resiliência. É fato que neste círculo ainda existem falhas, e por isto a necessidade de uma constante manutenção na construção da casa que é a resiliência, mas, considero que existem dimensões a serem trabalhadas com as adolescentes que requerem um olhar apurado e preparado para contribuir no processo em se encontram as adolescentes.

Os pontos negativos elencados referiram-se principalmente à aspectos relativos à condição estrutural da escola: as dependências físicas – por exemplo, a quadra que não teve sua reforma concluída – a merenda escolar de baixa qualidade, a relação com os colegas (em alguns momentos ruim), dentre outros, principalmente de ordem estrutural.

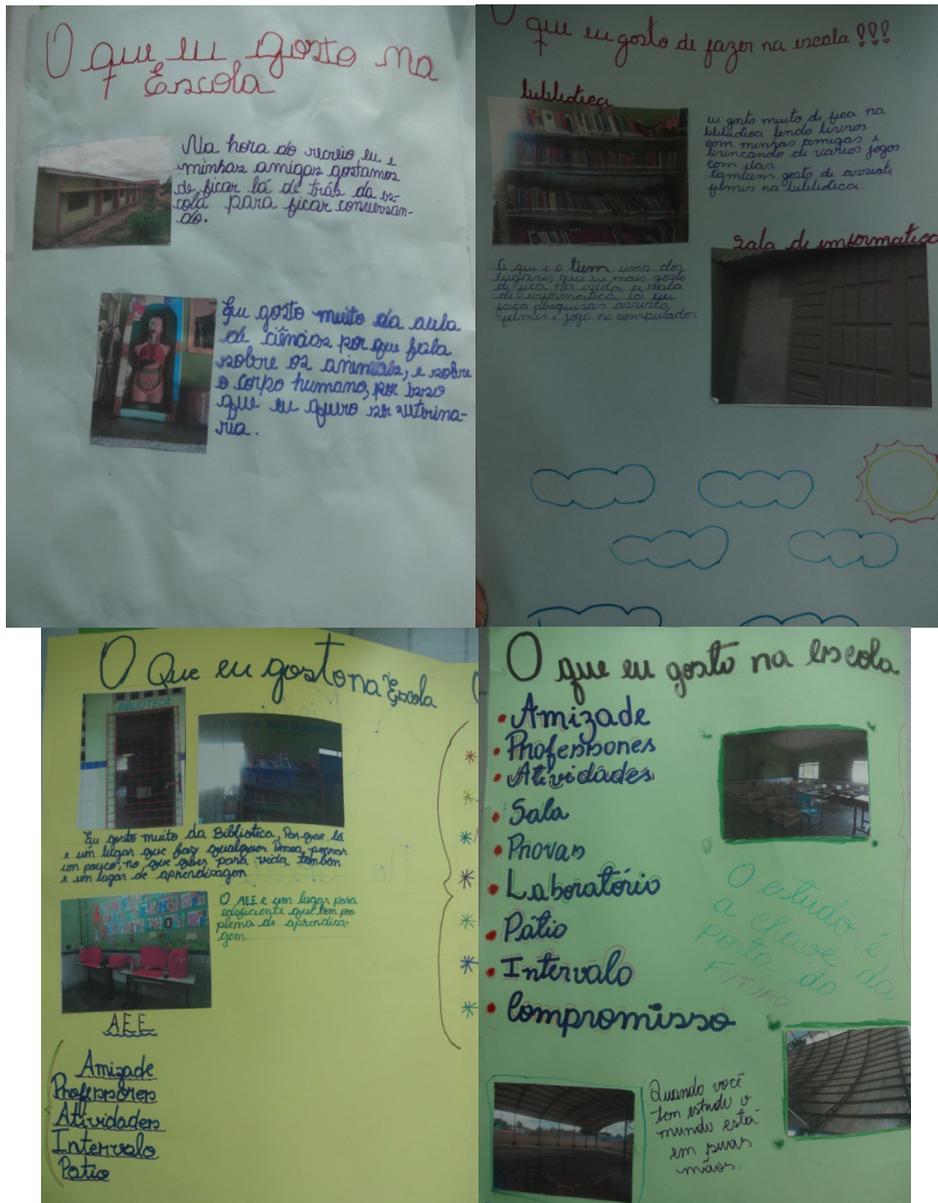


Foto 8: Cartazes produzidos na oficina lúdico narrativa “o que eu gosto na escola”
Fonte: Pesquisadora

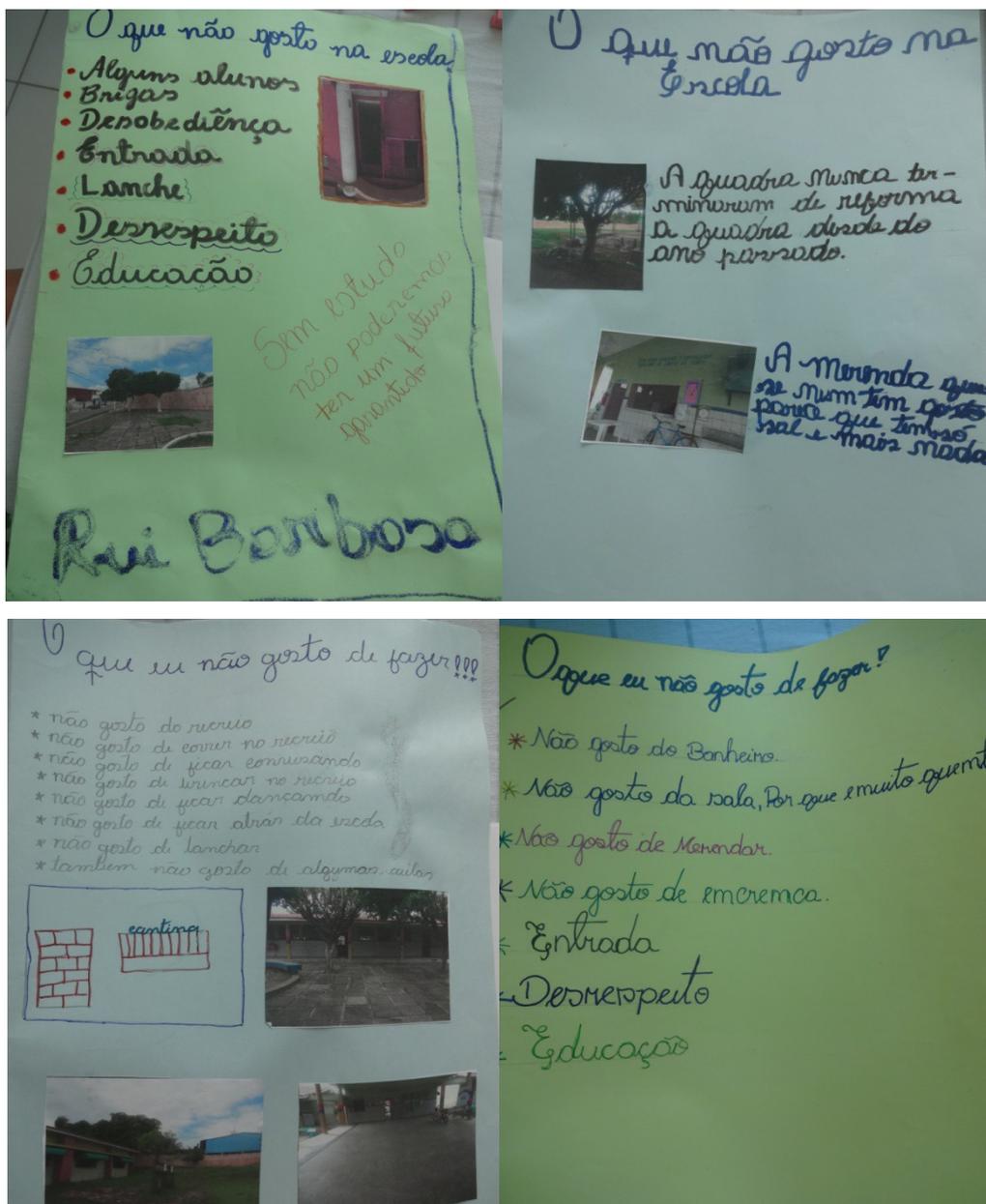


Foto 9: Cartazes produzidos na oficina lúdico narrativa “o que eu não gosto na escola”
 Fonte: Pesquisadora

As falas que suscitaram o próximo tópico surgiram na entrevista narrativa e foram desveladas em vários pontos durante a oficina lúdico-narrativa. O estigma é vivenciado por elas em seu cotidiano, porém a forma com que elas lidam este “tratamento” dos colegas se difere. Daí o destaque que dou à questão do acompanhamento das crianças e adolescentes que se encontram em acolhimento institucional; o comportamento em resposta ao estigma não se resume ao “saber lidar” ou “não saber lidar” com ele, diz respeito à forma de se posicionar frente às atitudes estigmatizantes, quando suas respostas são de enfretamento - entenda-se como violento, exasperado- ou do modo contrário - com resignação ou mesmo com entendimento que o

conflito não resolverá a problemática enfrentada - e não pretende em momento algum justificar que esta ação possa ser aceitável pelo indivíduo que saiba “lidar” com ela.

Compreendo que uma equipe técnica que possa acompanhar atentamente cada criança e adolescente acolhido torna-se demanda urgente em meio às questões apontadas aqui. Esta análise inicial de alguns dos fatores que devem ser fomentados para uma construção e manutenção permanentes da resiliência indica um caminho possível e necessário para o trabalho desenvolvido em nível de acolhimento institucional. Mais do que apontar por onde se deve ir, o que se pretende no presente trabalho é indicar centelhas de luz que precisam transformar-se em grandes fogueiras, alimentadas pelo trabalho de uma rede articulada de proteção às crianças e adolescentes, não só as já vitimadas pela violência, mas, principalmente às que se encontram em risco eminente de sê-lo.

5.4. Quando o estigma se revela: nuances das relações intraescolares

Para Assis, Pesce e Avanci (2006) a escola também é um local em que as desigualdades sociais estão cristalizadas na vida dos alunos. As condições estruturais do ensino parecem sinalizar para o jovem seu lugar no mundo e os limites do que podem almejar. A manutenção do *status quo* da sociedade apresenta-se com centralidade nas práticas educativas desenvolvidas dentro dessa instituição. Os autores destacam ainda que a escola configura-se como um local permeado de conflitos que podem inclusive prejudicar o desenvolvimento de seus estudantes. Para eles “a escola ajuda, promove ou prejudica o aprendizado imediato e a capacidade futura de inserção no mundo. No caso negativo, a escola transforma-se em um local desagradável, injusto e inseguro”. (2006, p. 53).

O relacionamento com os colegas pode ser considerado um fator preponderante na forma com que adolescente percebe o ambiente escolar, e principalmente na forma com que ele constrói sua interação neste meio. Para os adolescentes que não são bem aceitos ou recebem um tratamento diferenciado de forma negativa a escola pode ser considerada um ambiente insuportável. Ao contrário, também pode transformar-se em um ambiente acolhedor quando eles se sentem aceitos pelos colegas.

Grotberg (2005) destaca que vivemos hoje um momento em que as estruturas tradicionais de solidariedade se deterioraram. A própria imagem da família, tal como concebida como um espaço privilegiado de relações amistosas tem este universo em (re) construção constante, e enfrenta o que a autora classifica como uma privação de acesso à vida digna. Por isso a escola deve se tornar um lugar de convivência amistosa, onde professores e alunos possam conversar, brincar e se divertir juntos. Neste sentido, a autora destaca a importância da educação quanto à possibilidade de fomentar a resiliência, para a inserção social mais favorável.

Assis (2006) afirma que adolescentes menos resilientes tendem a mostrar dificuldades relacionais e a se queixar mais das mudanças de escola e de cidade. Os mais resilientes mostram mais determinação e capacidade de adaptação. Quanto mais suporte social tiver um adolescente, na figura de familiares ou professores, menos impacto os eventos estressantes terão sobre o seu ajustamento na escola (PRYOR-BROWN E COWEN, 1989 citados por ASSIS, 2006). As escolas contribuem para a reprodução da violência psicológica ao admitirem maus-tratos entre alunos e tratamentos humilhantes ou desrespeitosos entre o corpo discente e docente.

As narrativas autobiográficas de algumas adolescentes apontaram para um fato em comum: o tratamento discriminador de seus pares. Essa vivência foi explicitada de maneiras diferentes, mas, incidem na mesma problemática: o estigma sofrido por serem adolescentes que vivem em acolhimento institucional.

O imaginário dos colegas de escola sobre a realidade de um abrigo, como um “orfanato”, ou até mesmo um espaço que acolhe futuras “freiras” foi descrito pelas adolescentes durante a entrevista narrativa e posteriormente trabalhado na oficina lúdico-narrativa.

Para Goffman (2012, p. 11-12)

a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com ‘outras pessoas’ previstas sem atenção ou reflexão particular.

Segundo o autor, o termo estigma fora criado pelos gregos, para se referirem

a sinais corporais com os quais se evidenciava algo de bom ou mau sobre o “status moral”. As marcas sinalizavam alguém que havia cometido um crime, ou um escravo, um traidor, portanto estas pessoas marcadas deveriam ser evitadas, principalmente em locais públicos.

Goffman (2012) afirma que, na era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo, um que se referia aos sinais corporais de graça divina e o outro em alusão médica referindo-se ao universo religioso, que se referia a sinais corporais de distúrbio físico. Mas atualmente (GOFFMAN, 2012, p. 11) “o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal”.

Neste entendimento do conceito de estigma, destaco a noção apresentada pelo autor ao conceituar a ideia de identidade firmando a diferença entre, aquilo que denomina, de uma identidade social virtual, o que esperamos que uma pessoa deva ser, e a identidade real social, aquela baseada nos atributos que a pessoa realmente possui.

Aqui destaco a fala de Brenda quando enfatiza que, para seus colegas ela está na Casa Família para ser freira; que quem mora na Casa Família só pode usar saia, dentre outras características apontadas. Quando questionada sobre seus sentimentos diante das situações estigmatizantes que ela havia me contado Brenda conta que “aprendeu a lidar” com as situações e não se importa com o que os colegas dizem.

Tem só às vezes algumas coisas... Mas é normal... Ai depois a gente já está se falando de novo. Eu já tô acostumada tia. Hoje não tem mais isso não. Eles dizia assim: quando tu crescer Brenda, tu vai ser irmã. Ai eu digo "nam"! Não quero ser irmã não quando eu crescer! E que a gente só usava vestido. Ai eu falei: não a gente não usa só vestido. Só as irmãs mesmo... Até as minhas amigas brincam comigo. Eu quero ser veterinária, não quero ser irmã não.

Um fator que merece destaque, e que remonta à questão da construção da resiliência é o fato das pessoas conhecerem os estereótipos desenvolvidos sobre pessoas em acolhimento institucional, e as posturas tomadas por elas frente a isso. Para o autor o estigma deve ser considerado como o resultado de uma particular relação entre os atributos de uma determinada pessoa e os estereótipos sociais, e numa perspectiva que leve em conta o fato do “estigmatizado” saber se a sua diferença é conhecida ou

ignorada pelos demais, ou seja, a forma com que o sujeito lida com o olhar que o outro incide sobre a sua problemática. Brenda revelou não enfrentar de maneira negativa algumas atitudes dos colegas quanto à sua condição de estar acolhida em uma instituição, e esta maneira de reagir se assemelha à que Martina apresenta frente aos colegas e demais atores à sua volta.

Martina descreve alguns pontos da relação com os demais adolescentes; a curiosidade e os pré-conceitos desenvolvidos por eles.

Eles têm curiosidade, eles pergunta: “tu é da casa família?”, “lá é bom?”, “vocês são maltratadas?”, eles ficam fazendo pergunta: “porque você está lá?”, aí às vezes a gente não fala porque não pode. “É legal lá?”, “ Vocês fazem o que lá?”... Várias perguntas que tem a ver com a Casa Família. Aí às vezes a gente responde e outras vezes a gente não responde pergunta que é fácil a gente responde”

Relata também que busca reverter a situação de inimizade, e tenta construir com as pessoas que a trataram com indiferença um laço fraterno, mesmo que no início não tenha havido empatia.

Mas tem gente que não quer ser nosso amigo... tinha uma menina e ela tinha uma outra amiga e elas não gostavam da gente... elas não gostavam muito da gente porque todo mundo quando via a gente queria ser amiga e elas não... elas foram mais diferente... aí elas foram falando besteira... elas mexiam muito com a gente... Agora elas não mexe mais... elas estão ficando amigas. Uma delas que mora aqui próximo já ficou amiga minha, ela é a que mais mexia comigo... aí ela não mexe mais... antes ela soltava piadinha essas coisas... aí ela parou. Agora ela é minha amiga. Ela começou a ser minha amiga no 7º ano porque o 6º ano ela mexia muito comigo, aí a gente começou a ser amiga a se conhecer mais.

Para Goffman (2012, p. 14)

um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de *normais*.

O caso de Gabriela me levou à reflexão quanto às relações que ela afirma não conseguir estabelecer com os colegas. Em vários momentos foi possível ouvir o

relato e presenciar os momentos que Gabriela partilha – ou deveria partilhar – com os demais colegas. Em um dos momentos de observação percebi que Gabriela se mantém distante dos pares, fato reforçador do discurso da garota que afirma não gostar da socialização promovida na escola.

Quando eu estudava no 5º ano aí eu ficava no recreio... porque eu não gosto de brincar não... aí eu fico sentada sozinha... Aí as vezes as minhas amigas iam lá falar comigo. Aí tinha um menino lá, na minha sala do 5º ano que ele ficava zombando da minha cara. Por causa que eu morava num orfanato, num abrigo.

Para Goffman (2012) as respostas às situações estigmatizantes podem variar; uns poderão tentar corrigir, objetivamente, a causa de seu estigma, fazendo, por exemplo, quando for o caso, uma cirurgia plástica ou tentar se adaptar melhor à sociedade com terapias especializadas. Outros se esforçam sozinhos para superar as suas limitações, como ocorre com os cegos que aprendem a esquiar. Goffman também revela como o sentimento de insegurança costuma dominar o indivíduo estigmatizado na medida em que ele nunca sabe se será aceito pelos “normais” ou se virá a ser percebido, unicamente, através de seus atributos estigmatizantes. Devido a este fato é comum se isolarem e ficarem deprimidos, como no caso de Gabriela.

O autor aponta os pressupostos básicos necessários ao desenvolvimento de uma reflexão sobre a ideia de estigma. Considera o papel que a sociedade exerce de categorizar as pessoas, de estabelecer normas, de firmar atributos tidos como normais, mostrando que quando um atributo deprecia, ele se torna um estigma. Aponta para a relação existente entre tais normas e as afirmações das identidades, sejam elas individuais ou sociais. Conceitua a ideia de identidade firmando a diferença entre, aquilo que denomina, de uma identidade social virtual, o que esperamos que uma pessoa deva ser, e a identidade real social, aquela baseada nos atributos que a pessoa realmente possui, como no caso de Brenda ao relatar que os colegas diziam que ela estava na Casa Família para ser freira.

Ao observar Gabriela, percebi várias características relacionadas ao seu comportamento, seu humor e a forma carinhosa com que se relaciona com as pessoas na Casa Família, que não foram vistas no ambiente escolar. A escola parece se mostrar para Gabriela, um local de sofrimento, de vivências ruins, principalmente pelo fato de não

ser “defendida” pelos professores e gestores - como ela avalia ser o correto.

Goffman (2012) revela que para a função que exercem os estigmas de marcar seus portadores a ponto de, muitas vezes, impedirem que as características desses homens, consideradas socialmente positivas, sejam percebidas ou reconhecidas. Acredita que muitas vezes, inclusive, “os estigmatizados” seriam percebidos como não sendo, totalmente, humanos. E esse “estranhamento” ou mesmo uma “negação” da humanidade da figura de Gabriela por parte dos colegas, se revela para a garota como a tradução de uma marca que parece estampada em seu semblante, e revela uma barreira que dificulta que a adolescente desenvolva um sentimento verdadeiramente positivo do ambiente da escola. Este, timidamente surge na narrativa ao se referir às colegas.

Antes de ir pro Rui Barbosa eu estudava no Colégio Andrade Moura. Lá era melhor do que o Rui Barbosa... lá eu tinha mais amigos. As pessoas me tratavam melhor também... Lá as pessoas não faziam brincadeira de mau gosto porque eu moro no abrigo. Mas os meninos que faziam essas brincadeiras de mau gosto sempre iam pra fora de sala. [...]

Aí teve um dia que o menino veio falar isso comigo... aí eu falei pra irmã. Aí ela me disse que se eles ficassem zombando da minha cara era para eu responder que eu sou feliz. Aí eu falei... eu falei pro meu professor, meu professor também falou com eles... aí quando eu fui pro 6º ano melhorou ... aí eles pararam de zombar da minha cara. Aí tinha um menino que era o que mais zombava comigo mas, só que ele está perto de sair de lá... fiquei feliz porque ele vai sair de lá! Aí quando eu fui para o 6º ano eu conheci mais amigas e agora eu estou me sentindo melhor no 6º do que no 5º ano porque agora eu tenho mais amigas que antes eu não tinha... antes eu tinha amigas mais era pouco. Quando eu cheguei lá também, elas não falavam comigo elas não ligava pra mim, mas aí elas começaram a me conhecer aí começaram a falar comigo [...]

Goffman (2012, p. 15) afirma ainda que os normais (não estigmatizados) constroem as teorias sobre o estigma, elaboram uma ideologia que justifica a inferioridade do outro, baseada na ideia que representam perigo para a sociedade. Muitas vezes essas teorias representam racionalizações de animosidades, baseadas em diferenças como aquelas de classe social. Mostra o uso frequente, no discurso cotidiano, de vários termos estigmatizantes como: aleijado, bastardo, retardado. Outra preocupação do autor é a de perceber a maneira como, aqueles que são socialmente estigmatizados, se sentem em diferentes situações sociais, e como variadas são suas as reações. Como no caso de Katy, que relata uma de suas vivências em situações estigmatizantes em que ela estava envolvida.

Tinham um menino nome dele era Thiago... sabia que eu morava aqui mas, ele não é o único da sala, também nem no colégio... quando eu discuti com ele tipo... quando ele fazia uma coisa errada e eu ia falar pra professora... ele pegava e dizia: “pelo menos eu não moro naquelas freira [...] ele falava.. “que vive de esmola”... ele falava desse jeito... aí a pessoa se sente tão assim... tão rebaixada... nem era só ele, eram muitos. Teve até um que disse assim: “Sai daqui sua órfã!”... aí eu fui falar pra vice-diretora e aí ela pegou e foi conversar com ele aí depois a primeira vez que ele fez isso ele pegou e me pediu desculpa, aí eu disse: eu te desculpo, mas, ele agiu da mesma forma, dessa mesma forma de novo aí ele pegou ai (pediu): “desculpa” aí eu respondi: “tá bom... desculpa... mas não tem que pedir desculpas só pela fala não, tu tem que mostrar isso, que tu está arrependido, porque se fosse tu no meu lugar, também sentia a dor, por que ele pegava e dizia assim comigo: “morta de fome, que vive de doação [...]!”... aí eu pegava e dizia desse jeito: “meu querido lá eu não morro de fome não, eu posso até viver de doação, mas, lá não morre de fome não, porque eu tenho certeza que lá na minha casa... não querendo rebaixar mas, na minha casa tem mais comida do que na tua casa!”, eu peguei falei desse jeito: “lá na minha casa meu querido, se você quer ver se a gente passa fome é só você ir lá na dispensa parece um mercantil lá dentro da dispensa!”, aí ele ficou calado desse jeito. Aí o pessoal da coordenação da escola falava muito... e chamava a atenção dos meninos que brincava mas também, era só um lado... só que o indivíduo não mudava. Eu sentia muito apoio na diretora Fátima [...]

O autor aponta algumas consequências que ocorrem quando existe uma discrepância entre a “identidade social virtual” e a “identidade real social” do indivíduo. “Tal discrepância, pode destruir a sua identidade social, afastá-lo da sociedade e de si mesmo, de tal modo que ele acabe se tornando, um indivíduo desacreditado, frente a um mundo que não lhe é receptivo” (GOFFMAN, 2012, p.19). Mostra como as reações do mundo “normal”, às pessoas estigmatizadas são diversas porque o mundo é múltiplo, e várias são, também, as suas situações sociais. Assim, por exemplo, muitos já vivenciaram situações estigmatizantes, e são capazes de se colocar no lugar dos estigmatizados, percebendo-os “como humanos”. O autor acredita na eficácia sociológica da utilização do conceito de “categorias estigmatizadas” para nomear qualquer grupo que possua um particular estigma, como é o caso das adolescentes que vivem em Instituição de Acolhimento.

As vivências descritas nas entrevistas narrativas foram reforçadas através da atividade proposta durante a oficina lúdico-narrativa. A atividade proposta consistia em fazer com que as adolescentes expressassem através da escrita, algo que as incomodou, magoou ou entristeceu que se relacione com sua condição de acolhimento institucional. A forma que mais foi utilizada foi a dos nomes pejorativos atribuídos a elas, o que comumente chamamos de “apelidos”. As adolescentes foram orientadas a não se

identificarem e a escreverem aleatoriamente nos papéis fixados nas costas umas das outras, o que elas pudessem relacionar com essas vivências negativas. Após a dinâmica elas afixaram os pequenos cartazes na parede da sala e analisaram, uma a uma, como se sentiam diante de tais situações. Após a atividade sugerimos que as adolescentes amassassem os papéis como forma de simbolicamente apagar os vestígios deste tratamento. Vejamos o resultado da atividade através das fotos.



Foto 10: Atividade da oficina lúdico-narrativa
Fonte: Pesquisadora

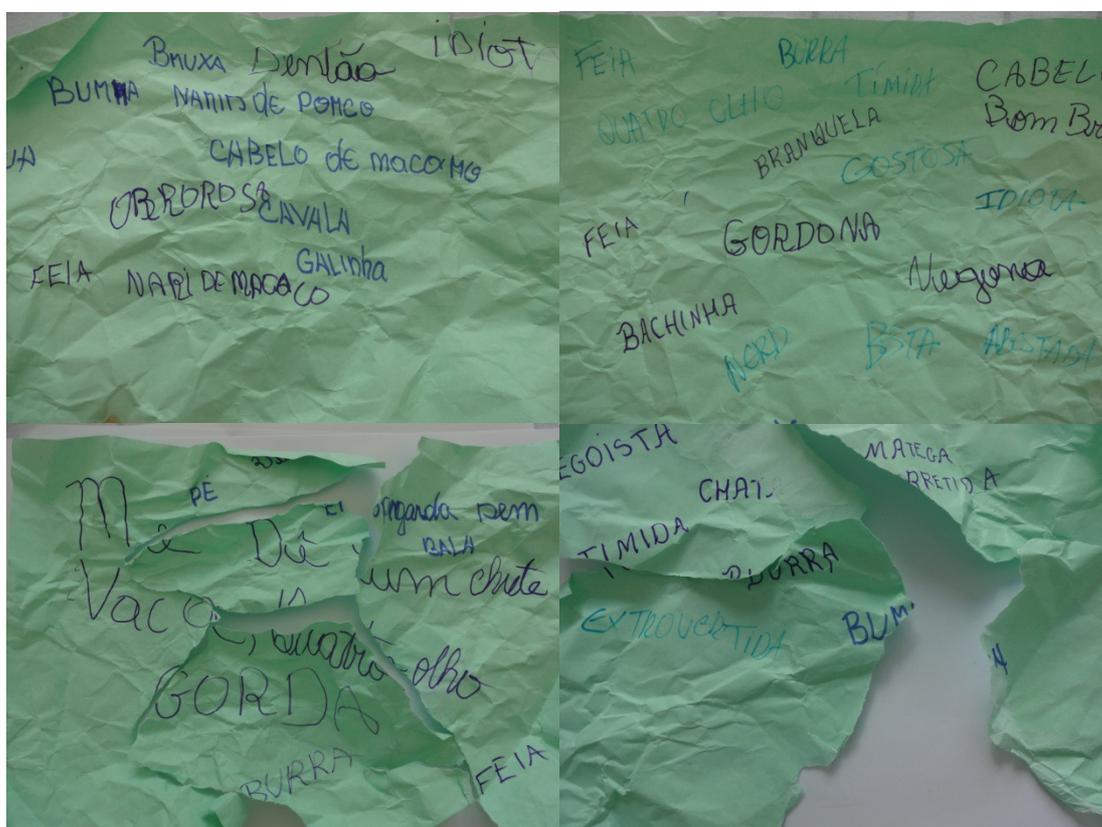
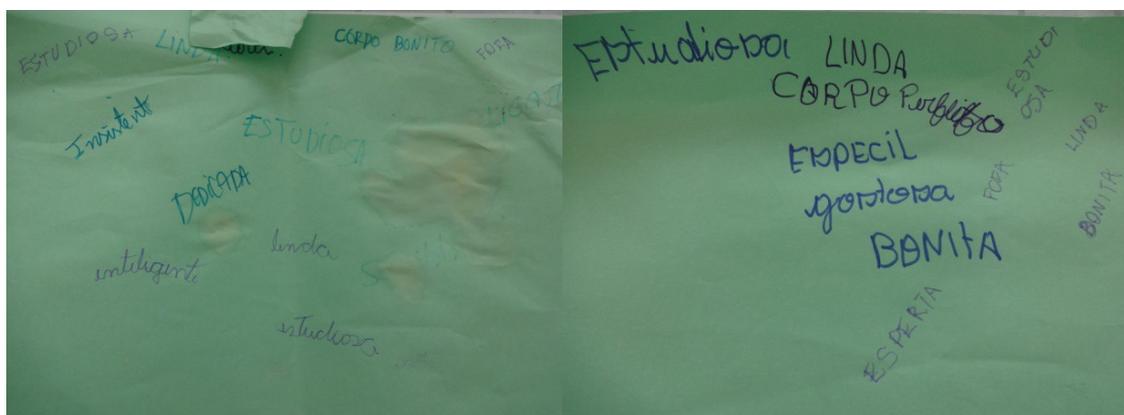


Foto 11: Minicartazes produzidos pelas adolescentes sobre as situações ruins que viveram na escola, traduzidas pelos apelidos.
Fonte: Pesquisadora

Ao serem questionadas quanto a seus sentimentos diante deste “tratamento” recebido pelos colegas, existe a confirmação do que foi dito durante as entrevistas narrativas. As adolescentes agem de forma diferente diante das situações estigmatizantes. Há quem diga que se sente “diferente, diminuída, ferida, triste e excluída” como é o caso de Martina, Gabriela e Katy e há quem diga “Eu nem ligo! Tô nem aí!” como Brenda. As construções da resiliência incorporam este fator que é a percepção que eu construo sobre o olhar que outra pessoa incide sobre mim e a situação de trauma que vivi. Esta construção tem diversos alicerces e é feita de um material denso, porém, que necessita constantemente de reparos, reformas e reconstrução. Como fora dito por Vanistendael, a resiliência se dá em um processo dinâmico e vem se estruturando com a composição destes fatores. Deste modo é imprescindível destacar que um alicerce dá sustentação a outro estágio da construção, e diante disso nos deparamos com a diversidade de estágios que fora apresentada em seus principais aspectos neste trabalho. O que se pretende a partir dele é levar a todos nós e a cada um que compõem a rede que contribui na construção da resiliência de crianças e adolescentes a (re)pensar práticas que a favoreçam e fortaleçam, num propósito que não pôde ser delimitado nesta dissertação: o de contribuir com o que deve ser efetivamente o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, como prática de garantia de direitos nas mais diversas esferas e políticas públicas.

Finalizando este capítulo, apresento a produção final das adolescentes, quanto à maneira que desejam ser tratadas, vistas e reconhecidas diante dos colegas, um retrato que revela como elas se veem: com timidez, bom humor, determinação, autoestima e afeto.



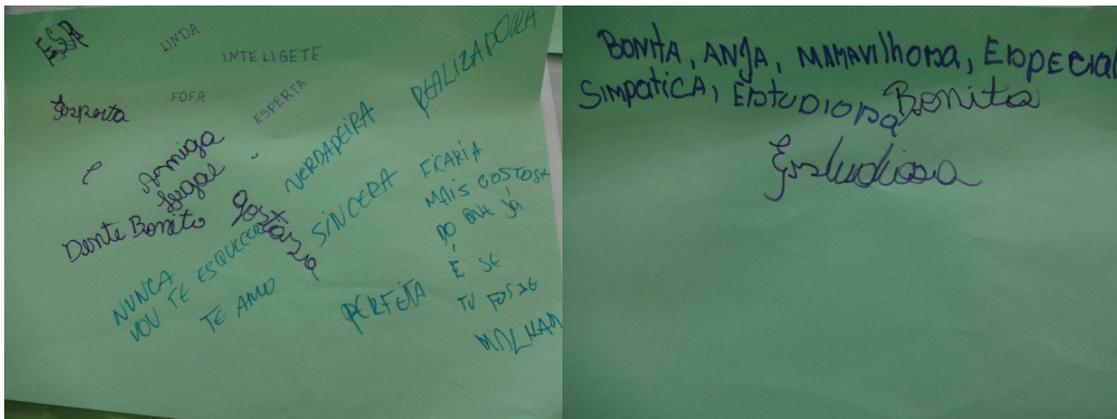


Foto 12: Minicartazes “como gostaria que me vissem/como me vejo”
Fonte: Pesquisadora

6. TENTANDO FECHAR A TRAMA DO TECIDO...

Na presente dissertação trago os pontos que considerei relevantes para a reflexão da atual condição das crianças e de adolescentes vítimas de violência que passaram a conviver em acolhimento institucional. O foco da pesquisa foi o significado da escola na história de vida das adolescentes acolhidas na “Casa Família”, instituição religiosa localizada no município de Maracanaú - CE. A narrativa oral produzida de acordo com as etapas propostas por Jovchelovitch e Bauer (2002) aliada ao desenho, à pintura e à contação de histórias propiciaram uma rica expressividade permeada de afetos e de lacunas. A interação vivenciada na pesquisa, tanto entre as adolescentes e das adolescentes com a pesquisadora, permitiram identificar elementos significativos que mostraram pequena habilidade da instituição escolar para lidar com os estigmas sociais que marcam a condição de acolhidas. Deste modo, as relações estabelecidas demonstraram pequeno potencial de promoção de resiliência.

A condição de adolescente em situação de acolhimento institucional é permeada por diversos elementos que compõem a trama do tecido construído nessa dissertação. Cada fio tecido apontou uma direção e uma perspectiva identificadas e levou a um panorama geral do tecido. Nele foi possível identificar inúmeras falhas, reflexos de uma construção histórica que aparentemente danificou a “máquina de tear”, daí as falhas no tecido. Esta máquina é a construção histórica da relação entre a garantia de direitos prevista nas legislações e a que de fato acontece.

No capítulo que tratou sobre a dimensão histórica dos direitos de crianças e adolescentes, identifiquei um longo percurso de construção de percepções, principalmente sobre as crianças e os adolescentes em situação de pobreza. Até o marco da instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA as violações de direitos eram respaldadas nos discursos e praticamente respaldadas em lei. A perspectiva menorista naturalizava as desigualdades, reforçando, no cotidiano a cultura de criminalização da pobreza. Este quadro, em termos de avanço nas políticas públicas e no ordenamento jurídico, vem se transformando positivamente, mas, ainda encontra-se muito distante do horizonte previsto no ECA e se torna exponencialmente mais distante das práticas de nosso cotidiano atual, “temperado” na hora do almoço pela mídia sensacionalista (não exclusivamente) e reforçadora da ideia de marginalidade no sentido mais pejorativo que esta palavra possa ter.

A concepção de que a pobreza está associada à vulnerabilidade permeou alguns momentos históricos apresentados neste trabalho e permanece, se revelando hoje com teor empírico quando constatado através das pesquisas o aumento da violência nas periferias de nossas cidades. Crianças e adolescentes sendo dizimados pelo envolvimento com o crime, o uso e abuso de drogas e vitimados por tantas outras formas de violência física, psíquica e moral são constatações de que se está errando, e muito, na atenção para com estes sujeitos.

Uma via possível é aquela preconizada pela Educação em direitos humanos. A concepção de que todo ser humano é sujeito de direitos, inerentes e inalienáveis. Que todos e cada um é co-partícipe na construção de uma sociedade mais humanizada, que luta para romper com as barreiras da opressão. Esta que parece ter tomado o íntimo do nosso ser.

Para Paulo Freire os sujeitos se encontram imersos numa lógica desumanizante de relação oprimido-opressor. E, a fim de encontrar respostas quanto ao significado de suas existências, quanto ao papel social que desenvolvem, ao reconhecimento de si enquanto seres em um permanente movimento de busca, recorro a ele, quando dentre vários pontos imprescindíveis a esta pesquisa trata da “Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, [como]

possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.” (FREIRE, 2005, p.32). Portanto, nesta busca de si, é inevitável, com a tomada de consciência da necessidade de sua libertação da condição na qual se encontram, que o homem se encontre com sua vocação ontológica e histórica do *ser mais*.

Enquanto seres que refletem sobre sua realidade e agem sobre ela num constante movimento de reflexão-ação-reflexão, é possível uma construção de um *ser mais* e de uma nova realidade. Dessa forma almejei encontrar respostas para diversas perguntas durante esta pesquisa, para que parte do que foi desvelado possa contribuir para uma reflexão mais profunda e significativa, demonstrando a necessidade latente de modificar uma realidade cruel e violenta, a qual todos somos vítimas, mas, muitos que sequer tem a chance de se defender continuam sendo vitimados, dia a após dia.

Deste modo, ao me deparar com as respostas às questões inicialmente propostas, tive a intenção de contribuir para a reflexão das realidades do acolhimento institucional que tem como finalidade promover ações que visam à possibilidade do retorno às suas famílias de origem, e a garantia do acesso aos direitos fundamentais que até então foram negados. Dar voz aqueles que vivenciam o acolhimento não foi o principal objetivo, mas, sim dar ouvidos atentos a todos nós que somos responsáveis pela negação que sofreram e sofrem tantos meninos e meninas. Contribuir para a garantia dos direitos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente e responsabilizar a nós enquanto sociedade quanto às atitudes que nos cabem para efetivação destes direitos.

Considero importante destacar que ao enfatizar que deve existir um censo de responsabilidade coletiva sobre a garantia dos direitos humanos para todos os seres humanos, e neste caso, impreterivelmente às crianças e adolescentes, não subestimo ou desconsidero a participação do Estado neste processo, ao contrário, imagino que ele tem bem mais do que a obrigação de garantir direitos, e sim a de promover a interlocução dos diversos atores sociais que contribuem para a efetiva garantia de direitos. Porém, não posso me distanciar de Freire ao defender com vigor que a mudança social necessária deve partir do oprimido, pois ninguém mais do que ele é capaz de, consciente de sua opressão e de seu potencial de revolução, lutar por si e também pelo opressor. O estado tem sua parcela de responsabilidade na efetivação dos direitos e não deve se esquivar dela. As ações que são desenvolvidas no âmbito da garantia de direitos, em

todas as suas especificidades: alimentação, educação, moradia, emprego, saúde, dentre outras, além da assistência social para aqueles a quem dela necessitarem, devem principalmente em nível proteção social básica, promover ações que visem à prevenção de situações de risco e garantam bem mais do que os mínimos sociais necessários à sobrevivência.

Busquei também levantar questões que em meu íntimo surgiram em relação a visível desvalorização de uma cultura de direitos humanos, no sentido do respeito à diversidade. A negação dos direitos àqueles que se afastam dos parâmetros da “normalidade”, os “diferentes”, os “excluídos”- todos estes sinônimos que apareceram nas narrativas das adolescentes- suscitou em mim indagações sobre a cultura que se construiu (sociedade) e se reproduz cotidianamente com banalidade. A desvalorização da vida, o não reconhecimento das diferenças e da democratização do acesso aos direitos, a desarticulação das ações voltadas para o público mais vulnerável, a afirmação de práticas sociais excludentes e reforçadoras da lógica de marginalização (deixar a margem) daqueles que não atendem à imagem virtual que se cria, (que não sai do imaginário) não existe enquanto imagem real.

A urgência que está posta é a da afirmação de uma cultura de direitos humanos que busque, em meio a tantos conflitos e contradições, fortalecer práticas sociais humanizantes, que sejam capazes de articular a afirmação dos direitos humanos fundamentais de todos e de cada um, em sua especificidade, e que reconheça também o direito à diferença. Vera Maria Candau (2007, p. 400) cita o sociólogo português Santos (1997) ao afirmar que “temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos o direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza”, afirmação que concordo e enfatizo como maneira de não descartar ambos os conceitos, já que como a autora, defendo que a igualdade não se opõe à diferença, já que de fato a primeira se difere à desigualdade, bem como a segunda se opõe à padronização (tudo produzido em série), neste sentido não se descarta nem uma concepção nem outra, e sim se consideram ambas.

Continuo a acreditar que as considerações feitas aqui podem contribuir para uma possível e necessária revisão de nossos conceitos e metodologias de trabalho e abordagem para com crianças e adolescentes vítimas de violência. Concordo com Machado Pais quando afirma que “toda interrogação é um produto da incerteza ou uma

pressuposta tentativa de desmistificação de uma certeza dada como inquestionável” (PAIS, 2003, p.27). Por isto esta busca iniciada através desta pesquisa que desenvolvi abriu possibilidades de novos rumos de pesquisa, novas indagações, e algumas respostas aos questionamentos que inicialmente fiz.

As principais respostas encontradas quanto ao significado da escola atribuído pelas adolescentes, se diferem em alguns pontos, já que suas experiências no e com o ambiente são diversas. Enquanto para algumas o espaço escolar é prazeroso, para outras é penoso. O que se revelou com muita clareza no discurso das adolescentes é a insatisfação com a forma com que a escola lida com a situação de acolhimento institucional, principalmente no que se refere ao tratamento com esta especificidade. O que a realidade narrada e observada revela é uma escola que contribui timidamente para a construção da resiliência das adolescentes em questão. Não é possível desconsiderar que a escola é um dos principais locais que as adolescentes se socializam, constroem amizades e por consequência, novos vínculos de afetividade e cumplicidade surgem com os pares. Porém, não foi possível identificar que a escola promova a socialização estimulando o respeito à diferença ou fomentando ações de exercício de convivência amistosa entre os atores da comunidade escolar.

Desta forma, o que percebi em minhas observações e com base nas narrativas das adolescentes é que a escola tem sua importância ofuscada pelas experiências permeadas de estigma e discriminação. A valoração do espaço escolar não é mensurada na entrevista narrativa além da definição do “espaço de estudar”. Mesmo o conceito de aprendizagem não está necessariamente associado à escola. Este fato é retratado nas narrativas das adolescentes que destacam o fato de não terem sido alfabetizadas na escola e sim, na Casa Família.

A escola portanto, ao desconsiderar a especificidade que é (con)viver em acolhimento institucional, pouco tem feito para promover os elementos constituintes do processo de construção de resiliência das adolescentes.

Sabendo que a escola é um potencial espaço promotor de resiliência ao agir em favor do desenvolvimento da autoestima, ao promover o apoio afetivo, ao estimular a criatividade e as diversas formas de expressão por meio da arte, do esporte, das atividades lúdicas e integrativas, entendo que é inegável que estas atividades sejam

propulsoras do potencial resiliente das adolescentes. À escola, portanto, cabe o compromisso de promoção da inclusão, como um dos princípios norteadores da prática educativa, e assim contribuir efetivamente para a construção emergente da resiliência, das adolescentes participantes desta pesquisa bem como dos demais estudantes da escola.

Para finalizar sugiro, como uma forma de aprimorar a relação estabelecida entre a escola e a Casa Família, que a aproximação seja mais amistosa e colaborativa, onde um diálogo franco e parceiro possa ser estabelecido visando a contribuição para o desenvolvimento das adolescentes, no que concerne à construção da resiliência bem como em outros aspectos que perfazem o ser adolescente.

Espero ainda que, este trabalho dissertativo ao suscitar algumas reflexões e indicar possibilidades de uma nova postura no trato para com as adolescentes em situação de acolhimento institucional, contribuir para que essa mudança apontada como necessária, favoreça ao desenvolvimento de uma atenção compreensiva sobre as diferenças. As diferenças entendidas enquanto diversidade, devem ter especial atenção por parte da rede de garantia de direitos, a qual a escola também é integrante, e ganhar destaque nas ações planejadas dentro da instituição.

A Casa Família por sua vez, tem desempenhado com afincado seu papel de promotora de direitos e conseqüentemente, pelo que foi possível perceber, de resiliência, mas, precisa de retaguarda especializada para continuar seu trabalho com qualidade.

Muitas interrogações que surgiram pelo caminho ainda requerem respostas, mas, nem todas podem ser respondidas a curto prazo. Elementos surgiram como instigadores de novas pesquisas e de novas empreitadas investigativas neste campo de pesquisa pouco explorado. Há muito o que conhecer sobre o universo do acolhimento institucional e um longo caminho a percorrer para conseguir que um dia as crianças e adolescentes de nosso país possam ter garantido o direito à convivência familiar e comunitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Simone Gonçalves de; et al. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília-DF, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília-DF, 1990.

_____. **Os Regimes de Atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Secretaria Especial dos Direitos Humanos.** – Brasília-DF: Conanda, 2006.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social.** Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais.** Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas sobre o PAIF – Volume 2.** Brasília, 2012.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para crianças e adolescentes.** Brasília, 2009.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; DA COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Os regimes de atendimento no estatuto da criança e do adolescente: perspectivas e desafios.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Artes Médicas, 1996.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite (org.). **A Aventura Antropológica:** Teoria e Pesquisa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

CORDEIRO, Andréa Carla e et al.[org.]. **Direitos Humanos de Criança e Adolescentes:** Aprendizagens Compartilhadas. Fortaleza: NUCEPEC/UFC, 2009.

CÓLMAN, S. A. **A formação do serviço social no poder judiciário:** refelexões sobre o direito, o poder judiciário e a intervenção do serviço social no tribunal de Justiça de São Paulo – 1948/1988. São Paulo: PUC-SP, 2004. Tese de Doutorado.

CYRULNIK, Boris. **Os patinhos feios.** Tradução: Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ECKERT, C & ROCHA, A LC da. **O tempo e a cidade**. Coleção Academia II. Porto Alegre, Ed. da UFRGS, 2005.

FÁVERO, E. T. **Serviço Social, práticas judiciárias, poder**. São Paulo: Veras, 1999.

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

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GERMANO, Idilva; BESSA, Leticia Leite. **Pesquisas narrativo-dialógicas no contexto de conflito com a lei: considerações sobre uma entrevista com jovem autora de infração**. *Rev. Mal-Estar Subj.*, Set 2010, vol.10, no.3, p.995-1033.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad.: Márcia Bandeira Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro, 2012.

GROPPO, Luís Antonio. A juventude como categoria social. In: **Ensaios sobre Sociologia e História das juventudes Modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

_____. **Dialética das juventudes modernas e contemporâneas**. In: Revista de Educação do Cogeime. Ano 13. Nº25 - dezembro/2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin.W.; Entrevista narrativa, In: BAUER, M. W. GASKELL, G. (Org) **Pesquisa qualitativa, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2000.

KUHLMANN JR, Moyses. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Editora Mediação, 1998.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História social da criança abandonada. In: **História social da criança abandonada**. Hucitec, 1998.

_____. A roda dos expostos e a criança abandonada na historia do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. História social da infância no Brasil. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez e colaboradores; tradução: Valério Campos. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez e colaboradores; tradução: Valério Campos. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MINAYO, C.S, DESLANDES, S.F, GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NOVAES, Regina. Juventude e Sociedade: jogos de espelhos. Sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. **Revista Sociologia Especial – Ciência e Vida**. São Paulo, outubro de 2007.

____ e VITAL, Christina. A Juventude de Hoje: (re) invenções da participação social. **Associando-se à Juventude para Construir o Futuro/** [organizador Andrés A.Thompson [et. al.]; revisão e tradução do espanhol Fernando Legoni]. – São Paulo: Petrópolis, 2005.p.107-148.

Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 30 de abril de 2014.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. 2a. edição, Lisboa: Imprensa Universitária/casa da Moeda, 2003.

____. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *In: Revista Análise Social*, vol. XXV (105-106), (1º, 2º), p.139-165, 1990.

____. **O poder das máscaras:** ocultações e revelações. Comunicação apresentada na sessão especial “Pesquisa acadêmica, vida cotidiana e juventude: desafios sociológicos” 3ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 7 a 10 de Outubro de 2007. Universidade de Lisboa.

____. **A juventude como fase da vida:** dos ritos de passagem aos ritos de impasses. *Saúde Soc*. São Paulo, v.18, n.3, p.371-381, 2009.

____. **A construção sociológica da juventude** – alguns contributos. Lisboa. *Análise Social*, vol. XXV, n105-106, 1990.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Pluralismo de bem-estar ou configuração plural da política social sob o neoliberalismo. In: Boschetti, Ivanete et al. **Política social:** alternativas ao neoliberalismo. Brasília: UnB, Programa de pós-graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social, p. 135-160, 2004.

POLETTI, Rosette; DOBBS, Bárbara. **A resiliência:** a arte de dar a volta por cima. Tradução de Stephania Matousek. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

- ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. In PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.
- SMITH, J.K. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa**: Uma tentativa de esclarecer a questão. *PSICO*, 25(2), 33-51, 1994.
- SUDBRACK, M. F. O. **Situações de risco à drogadição entre crianças e adolescentes no contexto de baixa renda**: os paradoxos e as possibilidades da família. *Revista SER social*, v. 3, p. 219-243, 1998.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VANISTENDAEL, Stefan. **Humour et résilience**: le sourire qui fait vivre. *Fondation pour l'Enfance*, p. 159-195, 2005.
- VASCONCELOS, Maria de Fátima (Org.). **Diversidade cultura e desigualdade**: dinâmicas identitárias em jogo. Fortaleza: Editora UFC, 2004.
- VEIGA, L. & Gondim, S.M.G. **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. *Opinião Pública*. 2(1), 1-15, 2001.
- VOLPI, Mario. **Sem liberdade, sem direitos**: a privação de liberdade na percepção do adolescente. Cortez Editora, 2001.
- WELLER, Nicolle; PFAFF, Wivian. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ANEXO I

OFICINA LÚDICO-NARRATIVA

DATA: 11 DE JUNHO DE 2014

LOCAL: CASA FAMÍLIA

PÚBLICO: ADOLESCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

1º MOMENTO: Acolhida do grupo/ Dinâmica do nó

Descrição: Os participantes reúnem-se em círculo e dançam ao som de uma música. Ao comando do facilitador, os participantes memorizam quem está ao seu lado direito e esquerdo, posteriormente soltam-se as mãos e os participantes andam (dançam) soltos pelo ambiente, quando a música para, os participantes buscam seus companheiros de ambos os lados, porém, permanecendo nas mesmas posições, gerando um nó. A tarefa coletiva é desfazer o embaraço humano e retornar a forma inicial em círculo, sem soltar as mãos.

O objetivo da atividade, além do alongamento, é levar o grupo a refletir sobre o quanto o envolvimento e a participação de todos é importante nas tarefas e desafios do dia a dia. Fazendo referência à participação delas na pesquisa; o quanto é importante a colaboração de cada uma na construção do trabalho de campo e na produção dos dados.

Continuação: Explicação sobre a proposta da oficina

2º MOMENTO: Produção de cartazes: O QUE GOSTO E O QUE NÃO GOSTO NA ESCOLA.

O QUE EU GOSTO NA ESCOLA	O QUE EU NÃO GOSTO NA ESCOLA

Com material de desenho/pintura, colagem, fotografias da escola, as adolescentes produzirão, cada uma, um cartaz em que mostram através das diversas formas de expressão apresentadas, os aspectos que mais gostam da escola e os que não gostam. A apresentação poderá ser feita através da contação de histórias reais que vivenciaram.

Material: Tinta guache, lápis de cor, giz de cera, canetinhas, pincéis, fotografias da escola, revistas, cola branca, cartolina, papel madeira, papel colorido picado, lã, materiais diversos.

3º MOMENTO: DILEMA MORAL (Técnica projetiva)

São apresentadas para as participantes algumas histórias de adolescentes que enfrentam dilemas no ambiente da escola e pedem conselhos a elas.

ANA MARIA

Meu nome é Ana, tenho 12 anos e estudo na Escola São Francisco. Não tenho muitos amigos, por que não gosto de estar perto das outras pessoas. Aqui na escola, quase todo mundo me olha torto. Só não minha amiga Paula que conheço desde que eu tinha 9 anos, quando entrei aqui na escola. Meus colegas de sala são muito chatos, eles riem de mim por que meu pai foi preso e dizem que eu sou filha de marginal. Fico muito mal com essa brincadeiras de mal gosto e prefiro me afastar. Queria muito fazer parte da banda do colégio, pois eu sei tocar flauta, mas, nunca fui por que sei que lá todo mundo vai ficar rindo de mim...Mas, isso me incomoda muito. Não sei o que fazer... O que vocês acham que eu posso fazer pra me sentir melhor?

MARTA

Meu nome é Marta, tenho 14 anos e estudo na Escola Dom Lustosa. Gosto muito dos meus amigos da escola, eles me tratam muito bem. Mas, tem um problema, eles não sabem que eu moro num abrigo. Tenho medo que eles se afastem de mim e tenham preconceito. Será que eu devo contar? O que vocês acham que eu devo fazer?

PRISCILA

Meu nome é Priscila, tenho 15 anos e estudo na Escola Novo Maracanaú. Faço parte de um projeto de juventude na escola, e lá me sinto muito bem, tenho muitos amigos. Mas, em casa estou passando por muitos problemas. Moro com minha mãe e ela é dependente química/ usa drogas e me obriga a trabalhar para ajudar em casa, e muitas vezes me agride. Por causa do vício dela, já passei por muitas situações ruins e vivo preocupada com o que será do nosso futuro. Na escola, a professora de história, que é a matéria que eu mais gosto, já notou que eu ando triste, mas, tenho vergonha de contar o que estou passando e que os meus amigos saibam que minha mãe é viciada. O que vocês acham que eu devo fazer?

4º MOMENTO: CAMINHOS E DESCAMINHOS

A dinâmica consiste no seguinte: as adolescentes escrevem em folhas de papel ofício, adjetivos negativos que já lhe deram dentro da escola e que as incomodou. Elas pregarão nas costas estes adjetivos e enquanto caminham no espaço da oficina, olharão umas nas costas das outras os adjetivos que estão colados até depararem-se com outros que também foram chamadas, relatando como se sentiram e como se comportaram diante da situação de “estigmatização” dos seus pares.

Para finalizar, escreverão adjetivos positivos nas costas das colegas que estão no grupo, ao final cada uma lerá/verá o que as demais escreveram que são qualidades/características positivas de cada uma.

Material: Papel ofício (cortado ao meio), canetinhas, lápis de cor, canetas piloto, fita gomada, etc.