

ARLETE DA COSTA

**UM ESTUDO SOBRE O IMPACTO DAS (DES)CONEXÕES ENTRE O
AMBIENTE ESCOLAR E O AMBIENTE INSTITUCIONAL NA VIDA DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES ABRIGADOS**

Rio Grande

2005

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**UM ESTUDO SOBRE O IMPACTO DAS (DES)CONEXÕES ENTRE O
AMBIENTE ESCOLAR E O AMBIENTE INSTITUCIONAL NA VIDA DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES ABRIGADOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Ambiental, programa de pós-graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Angela Mattar Yunes.

Arlete da Costa

Rio Grande

2005

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Angela Mattar Yunes – orientadora
Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Prof. Dra. Heloísa Szymanski
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dra. Cleuza Maria Sobral Dias
Fundação Universidade Federal do Rio Grande

*Aos meus amados filhos Tiago e Vinícius
pelo amor incondicional que me ofertam,
alimentando meu espírito,
encorajando-me a seguir em frente.
À Ângela, pela dor
e a delícia de ser
e viver o amor.*

AGRADECIMENTOS

Enfim aqui estou, nos agradecimentos. Sempre que pensava neles sentia alegria e angústia ao mesmo tempo, porque sabia que só chegaria a eles no final desta jornada, pelo menos parte dela começa a se delinear como tarefa cumprida. Para alguém como eu, que tem seu patrimônio constituído pelas pessoas que estão na minha vida, poderia escrever uma outra dissertação só para homenageá-las, mas como isto por enquanto é inviável, vou esforçar-me para ser grata a todos. Começando pela minha família, minha mãe sempre tão política da qual herdei o senso crítico, minhas queridas irmãs, guerreiras e determinadas, mulheres corajosas à frente de suas famílias, que sempre acreditaram em mim, meus irmãos amados, bons homens, que cedo foram à luta, mas fizeram isso com alegria, sempre solidários nos meus momentos mais difíceis, meus adoráveis sobrinhos, que me enchem de esperança para o futuro, com vocês me sinto eternamente jovem, minhas amadas cunhadas, que completam com tanta dedicação o time feminino desta família, os meus cunhados não menos queridos e tão presentes na nossa vida, à Maria José pela trajetória de vida que tanto me influenciou.

Os amigos, aqueles afetos que escolhemos e somos escolhidos, não saberia viver sem eles, Sabrina tão frágil e tão forte que há tanto tempo me acompanha, numa multiplicidade de afetos, minha estrela guia, sempre brilhando no meu caminho, mesmo quando penso que o caminho está sem luz, só estou aqui, quase “mestre” graças à tua existência. A polivalente amiga Rosaura, companheira de tantos momentos, nossas vidas cotidianas cada vez mais entrelaçadas, pelas afinidades e diferenças, e nossos almoços de domingos são o meu porto seguro. Cristina Juliano, sempre do lado de quem mais precisa, amiga fiel, escudeira de tantas brigas que tanto me motivou e apesar dos seus inúmeros compromissos encontrou tempo para acalmar-me e ajudou a encontrar o caminho que buscava, sem a Cristina não teria chegado até aqui, pois com tanta sabedoria me acolheu no pior momento deste trabalho.

Amiga Vera, as mulheres da Pastoral da Criança, ao amigo frei Mário que já partiu, com eles descobri o caminho da luta política como possibilidade de libertação e de novos paradigmas sociais. A Deth, a Carla Petruzzi, a Maria do Carmo, o Paulo, a Nice, a Fátima, a Sandra, a Eliana grandes companheiros que representam aqui muitos outros que fazem parte da minha história política sem os quais não teria a consciência que tenho. A direção, alunos e colegas da Escola Alfredo Ferreira Rodrigues que, com paciência e carinho entenderam minhas ausências e oportunizaram espaço para que este estudo se realizasse.

A turma do Cassino, a Elisa, a Lena, a Tininha, o Márcio, o Washington, o Alexandre, a Jussara, a Lucinha e o André. As amigas Rita e Fernanda que fazem do NEEJA um espaço importante de produção de saberes, que ao mesmo tempo acolhe, e estabelece laços afetivos aos que por lá transitam, aquele “corredor” não seria o que é sem vocês. Agradeço a minha orientadora Professora Maria Angela Mattar

Yunes, pela orientação e carinho dedicado, da qual sempre fui fã, aos professores do Mestrado de Educação Ambiental, aos meus colegas de turma, aos cepianos da FURG (como são chamados os colegas do CEP-RUA/FURG – Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua), as Professoras Cleuza Maria Dias e Heloísa Szymanski, que muito me honram ao comporem a banca examinadora. Ao Júnior e ao Lucas, meus filhos de coração, adoro vocês, a Marlene pelos encontros alegres, a Sônia pelo respeito às diferenças e a amizade existente. Muito obrigada a todos que estão aqui citados e muitos outros que fazem parte desta história.

Assim, este estudo ao qual tenho dedicado grande parte da minha existência, desenvolveu-se na maior parte do tempo na vida cotidiana, real, fazendo parte dos contextos de vidas e sobre-vidas de tantas crianças e adolescentes abandonados à própria sorte. Busquei por último o suporte acadêmico para sistematizar teoricamente conhecimentos e saberes. Não ousaria anunciar a conclusão deste trabalho, e sim alguns achados que poderão oportunizar a compreensão deste universo tão complexo e dolorido, na construção de novas relações de atendimento institucional, afirmando a própria viabilidade do Estatuto da Criança e do Adolescente, e ainda fornecer elementos para melhor aplicabilidade das políticas públicas deste país.

Os Ninguéns

*As pulgas sonham em comprar um cão,
e os ninguéns em deixar a pobreza,
que em algum dia mágico a boa sorte chova de repente,
que chova a boa sorte a cântaros, mas a boa sorte não chove,
nem ontem nem hoje, nem amanhã,
por mais que os ninguéns a chamem e
nem mesmo que a mão esquerda coce,
ou se levantem com o pé direito, ou comessem
o ano novo mudando de vassoura.
Os ninguéns; os filhos de ninguém, os donos do nada.
Os ninguéns, os nenhuns, correndo soltos, morrendo à vida.
Que não são, embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não têm cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal,
aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.*

*Eduardo
Galeano*

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	13
APRESENTAÇÃO.....	13
1.1 ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS.....	18
1.2 CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA: VÍTIMAS DA INOPERÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	25
1.3 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: MAIS DO QUE UMA LEI, UM PROJETO DE SOCIEDADE?.....	31
1.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS FAMÍLIAS POBRES NO BRASIL.....	35
1.5 ESCOLA: INSTITUIÇÃO DE HUMANIZAÇÃO OU DE EXCLUSÃO?.....	38
1.6 ABRIGOS: APOIO OU INDIFERENÇA SOCIAL?.....	42
CAPÍTULO II.....	48
A INSERÇÃO ECOLÓGICA COMO DESAFIO METODOLÓGICO.....	48
2.1 PROCEDIMENTOS: PARTICIPANTES E CONTEXTOS.....	49
2.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	52
CAPÍTULO III.....	54
DISCUSSÃO E RESULTADOS.....	54
3.1 PERCEPÇÕES NOS AMBIENTES DE DESENVOLVIMENTO.....	55
3.1.1 A “Carência” das crianças e dos adolescentes institucionalizados.....	55
3.1.2 A percepção da escola sobre o papel do abrigo como ambiente de desenvolvimento.....	57
3.1.3 A percepção do abrigo sobre o papel da escola como ambiente de desenvolvimento.....	58
3.1.4 A comunicação: escola – instituição e instituição – escola.....	60
1.5.1 As interações ambientais.....	63
3.2 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ABRIGO.....	70
3.2.1 A escola como oportunidade e esperança de um futuro melhor.....	70
3.2.2 As práticas educativas do abrigo reproduzem as prática educativas da	

escola.....	73
3.3 A PERCEPÇÃO DA ESCOLA SOBRE FAMÍLIA E VICE-VERSA.....	75
3. 3. 1 A Família: um sonho possível?.....	75
3.3.2 Famílias pobres e políticas públicas: Um grande desafio.....	77
3.3.3 O longo tempo de permanência no abrigo.....	78
3.3.4 Expectativas de futuro.....	79
CAPÍTULO IV.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS.....	92
ANEXO I.....	93
ANEXO II.....	94

RESUMO

Palavras-chave: instituição de abrigo, escola, desenvolvimento humano, ambientes

O presente estudo foi desenvolvido na área de Educação Ambiental na cidade do Rio Grande e está fundamentado na Abordagem Ecológica de Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, cujo foco está nas múltiplas e recíprocas influências – diretas e indiretas – dos processos, das pessoas, dos contextos e do tempo no desenvolvimento dos indivíduos. Este trabalho buscou compreender e analisar as formas de interação entre dois dos principais contextos de desenvolvimento de crianças que, por alguma razão são temporariamente afastadas de seus laços parentais e encaminhadas para instituições. Considerando que a escola e o abrigo representam os microssistemas de maior importância na vida de crianças-em-desenvolvimento à distância de seus contextos de origem, o trabalho teve como objetivo principal estudar a relação mesossistêmica, a saber, escola-instituição. As estratégias metodológicas foram norteadas pela realização de entrevistas associadas aos procedimentos da “inserção ecológica”. Estas metodologias possibilitam ao pesquisador a imersão contextual necessária para análise das relações/interações entre as pessoas e entre elas e seus ambientes de desenvolvimento. De acordo com a ecologia do desenvolvimento humano, a análise destas facetas do desenvolvimento humano só é possível quando se emprega um modelo teórico metodológico que permita a compreensão de elementos bioecológicos. Os resultados indicaram que os profissionais dos dois microssistemas apresentam concepções de crianças “carentes” afetivamente e noções da importância da garantia do direito da criança ao convívio familiar, bem como a consciência da ausência de ações políticas de educação, reorganização e emancipação familiar. Prevalencem nos dois ambientes o pessimismo e as incertezas em relação ao futuro dessas crianças e adolescentes abrigados. É notório o despreparo dos atendentes do abrigo e dos professores para atender crianças e adolescentes com história de institucionalização. As duas categorias de trabalhadores priorizam o atendimento coletivo, a padronização de práticas relacionais e a desconsideração de necessidades individuais das crianças. Em relação à escola, observa-se a indiferença nas ações pedagógicas dos professores no que diz respeito à situação de vitimização social em que se encontram estas crianças. A desconexão entre a escola e o abrigo se traduz mais fortemente pela ausência de contato entre os profissionais e pela falta de parceria na eleição dos cuidados dirigidos às crianças. Faz-se urgente o trabalho em rede com vistas à fluidez nas esferas de comunicação e estabelecimento de pontos de ligação entre dois ambientes institucionais que podem conduzir de maneira saudável o desenvolvimento e a educação de crianças e adolescentes em situação de abrigamento.

ABSTRACT

Key works: shelter institution, school, human's development, environmental

This paper was developed in Environmental Education area in Rio Grande City and its the concept of this construction is in Human's Development Ecological Approach from Urie Bronfenbrenner, his angle is multiplies and reciprocal influences – directs and indirects – from process, from people, from contexts and individual development time. This work comprehend and analyse the interaction forms between two main children development contexts that, some reason move away from their families and headed for children's institution temporary are. Considering the school and the shelter represent the most important microsystems in children in development lives distant from their origin contexts, the work aims study mesosystemic relation between school-shelter. The strategies to this work were interviews associate to “ecological insertion” procedures in which capability the to searcher to know the need contexts to analyse relations/interactions among people and their environmentals of development. According the human's development ecological, it analysis is only possible using a methodological theoretical to comprehend bioecological elements as a paradigm by the searcher. The results indicated professionals both microsystems show conceptions of “emotional deprivation” children and the children's right live together with their families, as well the consciousness of absence policies actions for education, re-organization and family emancipation. Prevail in both environmental the pessimism and uncertain of this children and adolescents inside shelters future. Is possible see professionals and teachers without prepare to deal with children and adolescents sheltered one day in their lives. The two first works give the priority to all, standardise relationships and non-consideration of children individuals necessity. In relation to school, teacher are different in their pedagogical practices for deal with this children. There is not a link between schools and shelters because its not get in touch each with other to choose the better way to work. Is necessary the network between both institutional environmental that can drive healthy children and adolescents' development and education in protected situation.

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO

Tendo como base o conhecimento dos conflitos que a sociedade contemporânea apresenta e minha trajetória de militância no campo em que se situa a problemática da criança e do adolescente em situação de risco social é que proponho este estudo, tentando unir minha trajetória política de atuação profissional às lutas sociais existentes.

No contexto de um novo olhar sobre a infância e a juventude, que abandona a antiga doutrina da situação irregular do Código de Menores para uma doutrina de proteção especial do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, editado em 1989, é que iniciei minha atuação efetiva como membro da Pastoral da Criança da Cidade do Rio Grande, que liderou a luta pela implantação dos conselhos tutelares à luz da Constituição Federal de 1988. As vilas da região oeste da cidade do Rio Grande foram protagonistas neste movimento popular que desencadeou outras lutas comunitárias, e destaco aqui a organização e eleição do primeiro conselho tutelar do Rio Grande, um dos primeiros conselhos tutelares do Rio Grande do Sul.

Reverendo o passado, posso compreender com mais clareza as questões ambientais como parte de um todo e concordar com Reigota (1998), que define meio ambiente como sendo o lugar determinado ou percebido onde os elementos naturais estão em relação dinâmica e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural, tecnológica e histórico-sociais.

Em 1993, fui eleita conselheira tutelar pela comunidade. Nessa época, atuava como professora da rede municipal de ensino e fui cedida para atuar como conselheira.

Minhas inquietações aumentaram à medida que se fez necessário sair do discurso para intervir na realidade. Os artigos dispostos pelo ECA e os mecanismos de intervenção disponibilizados pelo poder governamental e não governamental mostravam claramente as ditas políticas públicas como compensatórias. Com isso, a proposta era a de compensar as desigualdades sociais por meio da concessão de algum “benefício”, o que, no meu entendimento, revela a face cruel de um Estado que destitui o cidadão de sua condição de “homem-como-um-todo”, tornando-o indivíduo passível de ser dividido em categorias: o menor, o carente, o velho, o excepcional, o sem-teto, o sem-terra e muitos outros “sem”.

Em 1995, fui selecionada para atuar como educadora social de rua, no Projeto Renascer, patrocinado pelo SESI, o qual apresentava como meta principal identificar o comportamento e a perspectiva de meninos e meninas de rua no Rio Grande. A prática pedagógica utilizada era a abordagem na rua, o espaço de domínio dessa população. Nesse trabalho, desenvolvi saberes e elaborei novos conceitos a partir do “ver de fora para dentro”. Com esse olhar percebi o quanto ainda havia para caminhar para uma melhor interpretação da realidade que estávamos inseridos, sem

que fosse pelo olho institucional. Essa talvez seja a experiência mais significativa na minha trajetória de luta.

Em 1998, fui convidada para coordenar a Casa do Menor de Rio Grande, função que exerci por três anos. Minha passagem por lá fez com que minha prática e militância fosse repensada. Percebi-me dentro de uma instituição de abrigo, com relações de poder absurdas e quase nenhum proveito para os abrigados, numa organização pautada em modelo militar, em que a violência moral, e até física apresentava-se claramente nas ações cotidianas. Era fácil perceber que os atendentes da casa se comportavam como se estivessem prestando um favor aos abrigados e, em certos momentos, faziam com que estes se sentissem culpados pela própria sorte.

Na Casa do Menor, conheci de perto a dor do abandono, a desesperança, a desconfiança do “outro”, a negação judicial, a banalização da violência. Mas aprendi que precisamos lutar e nos comprometer na reconstrução de valores sociais, hoje ausentes dos espaços que deveriam orientar as ações educativas e de proteção.

Crianças e adolescentes, vítimas de qualquer tipo de violência, possuem direitos inalienáveis e, estes lhes vêm sendo negados ao longo da história, de forma camuflada pela idéia de um desenvolvimento econômico que se mostra selvagem e excludente, com uma concentração de renda que privilegia uns poucos e exclui a maioria, o que é inaceitável numa sociedade dita “democrática” e que busca a justiça social.

Tendo hoje consciência de que a pesquisa é indispensável para a formação de educadores, para a qualificação da escola pública, assim como para a constância e atualização das aprendizagens, preconizando a adequação da prática, busco, neste momento, apoio científico no Mestrado em Educação Ambiental. Pensando como Koller (1994), afirmo que poucos estudos descrevem e abordam crianças e

adolescentes em situação de risco como seres humanos em desenvolvimento, já que a maioria refere-se a problemas de difícil controle, como drogas, promiscuidade, doenças, marginalização e violência, em que os sujeitos em foco aparecem, em grande parte, como seres estigmatizados e fadados à marginalização sócio-ambiental.

O referido estudo está fundamentado na Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner (1996, 1998), cujo foco está nas múltiplas e recíprocas influências – diretas e indiretas – dos processos, das pessoas, dos contextos e do tempo no desenvolvimento dos indivíduos. O modelo ecológico de desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner apresenta-nos uma visão de “pessoas-em-desenvolvimento” e de processos de “desenvolvimento-em-contextos”. Os contextos se expressam por uma terminologia própria do autor em questão e caracterizam-se por quatro sistemas de influências: microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas. Os contextos nos quais as pessoas têm a sua vivência imediata são os microssistemas, como, por exemplo, a família, a escola ou a instituição. O conjunto de microssistemas formam o mesossistema. A pessoa passa a realizar atividades, desenvolver relações e assumir papéis, nesses diversos ambientes. O exossistema é formado pelos ambientes que a criança não participa diretamente mas sofre influências, são eles: Conselhos Tutelares, Juizado da Infância e da Juventude e direções de escolas, etc. O macrossistema se refere à consistência do conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-meso-exo), ou seja, como a sociedade concebe a criança institucionalizada a partir de seus valores, crenças, políticas públicas e culturas. Um claro exemplo é o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Num primeiro momento este trabalho pretende compreender e analisar as formas de interação entre dois dos principais contextos de desenvolvimento de

crianças que, por alguma razão, são temporariamente afastadas de seus laços parentais e encaminhadas para instituições. Para muitas crianças e adolescentes, a escola e o abrigo representam os microssistemas de maior importância nas suas vidas em fase de institucionalização (Yunes, Miranda & Cuello, 2004).

O trabalho terá como estratégia metodológica a “inserção ecológica” (Ceconnello & Koller, 2003) que possibilita ao pesquisador a imersão contextual necessária para análise das relações/interações entre as pessoas e entre elas e seus ambientes de desenvolvimento. Portanto, é uma pesquisa com bases qualitativas que tem por foco as relações estabelecidas entre instituição de abrigo e a escola freqüentada pela criança. Dentre os objetivos, pretendo identificar as consistências e as inconsistências entre os discursos dos profissionais, as práticas educativas e as teorias implícitas, considerando estas, de importante influência no processo de inclusão social de crianças e adolescentes oriundos de famílias em condições de extrema pobreza. De acordo com Rodrigo, Rodriguez e Marrero (1993), “teorias implícitas são representações mentais que formam parte do sistema de conhecimento de um indivíduo e intervêm em seus processos de compreensão, memorização, racionalização e planejamento da ação. Desde a Sociologia e a Filosofia, as teorias são produtos culturais supra-individuais, fruto de uma gênese e de uma transmissão social, que proporciona aos indivíduos um discurso compartilhado sobre o mundo”. (p.13).

De acordo com Bronfenbrenner (1976/1996),

“O potencial desenvolvimental de um mesossistema aumenta, se os papéis, atividades e díades em que a pessoa de ligação se envolve nos dois ambientes encorajam o desenvolvimento da confiança mútua, de uma orientação positiva, de um consenso de objetivos entre os ambientes e de um equilíbrio evolutivo de poder

responsivo à ação em favor da pessoa em desenvolvimento” (p. 163). O potencial desenvolvimental dos ambientes aumenta na extensão em que o modo de comunicação entre eles é pessoal. Assim, em ordem decedente: face a face, carta ou nota pessoal, telefone (BRONFENBRENNER, 1996).

Num segundo momento, este trabalho pretende contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento institucional, que deve ser caracterizado por políticas públicas que proponham orientação e formação de cuidadores.

As questões levantadas são difíceis e dolorosas, pois atingem o centro de nossos mais complexos e persistentes problemas sociais, preconizam respostas que virão no momento que nos sentirmos cada vez mais comprometidos com o presente das nossas crianças e adolescentes e não somente com o seu futuro, interagindo de forma positiva, utilizando a ciência social como elemento de promoção da vida.

Acredito na educação ambiental como construção da cidadania, como uma possibilidade de elaboração e implantação de políticas públicas fundamentadas na justiça social, com novos paradigmas, nos quais predomine o processo de inclusão com possibilidades iguais para todos os recursos humanos naturais do planeta terra.

1.1 ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

*Vista do crepúsculo, no final do século
Está envenenada a terra que nos enterra ou desterra.
Já não há ar, só desar.
Já não há chuva, só chuva ácida.
Já não há parques, só parkings.
Já não há sociedades, só sociedades anônimas.
Empresas em lugar de nações.
Consumidores em lugar de cidadãos.
Aglomerações em lugar de cidades*

*Não há pessoas, só há públicos.
Não há realidades, só publicidades.
Não há visões, só televisões.
Para se elogiar uma flor, diz-se: “Parece de plástico”.*
Eduardo Galeano

Tentarei referendar minha investigação a partir do pensamento ecológico de Urie Bronfenbrenner, pautado na teoria dos sistemas ecológicos. De acordo com Bronfenbrenner (1996), “os aspectos do meio ambiente mais importantes no curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significados para a pessoa numa dada situação” (p. 9). O ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como bonecas russas, que possuem relação entre si, e são, conforme mencionei acima, o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrossistema. Yunes, Miranda e Cuello (2004) os descrevem da seguinte maneira:

O microssistema é o sistema ecológico mais próximo e compreende um conjunto de relações entre a pessoa em desenvolvimento e seu ambiente mais imediato, como por exemplo, a família, a escola, a vizinhança, a igreja, o clube social, etc... O mesossistema refere-se ao conjunto de relações entre dois ou mais microssistemas dos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa: as relações família-escola ou igreja-escola, por exemplo. Os exossistemas representam estruturas sociais formais e informais que, mesmo que não contenham a pessoa em desenvolvimento, influenciam e delimitam o que acontece no ambiente mais próximo, por exemplo as ações dos conselhos tutelares e juizados da infância. O macrossistema é o sistema mais distante da pessoa em desenvolvimento, e inclui os valores culturais, as crenças, as situações e acontecimentos históricos que definem a comunidade onde os outros três sistemas estão inseridos e podem afetá-la: os estereótipos, os preconceitos de determinadas sociedades, períodos de grave situação econômica dos países da globalização.(p. 195, 196)

No presente estudo, este ambiente imediato é representado pelo abrigo onde a criança está institucionalizada. Segundo Bronfenbrenner (1979/1996), a estrutura do ambiente ecológico é concebida estendendo-se além da situação imediata e afeta

diretamente a pessoa em desenvolvimento. Três aspectos merecem destaque. Primeiro, a pessoa em desenvolvimento não é considerada como uma tábula rasa, sobre a qual o meio ambiente provoca seu impacto, mas como uma entidade em crescimento, dinâmica, que progressivamente penetra no meio em que reside e o reestrutura. Segundo, uma vez que o meio ambiente exerce sua influência, exigindo um processo de acomodação mútua, a interação entre a pessoa e o meio ambiente é considerada como bidirecional, isto é, caracterizada pela reciprocidade. Terceiro, o meio ambiente definido como relevante para os processos desenvolvimentais não se limita a um ambiente único, imediato, mas inclui as interconexões entre esses ambientes, assim como as influências externas oriundas de meios mais amplos.

Dá-se igual importância às conexões entre outras pessoas presentes no ambiente, a natureza de seus vínculos e a sua influência indireta sobre a pessoa em desenvolvimento, pelos seus efeitos naquelas pessoas que interagem com ela em primeira mão. O impacto desenvolvimental, tanto da aprendizagem observacional (cuidador da criança age apenas como visita no novo ambiente) quanto da atividade conjunta, será aumentado se alguma delas ocorrer no contexto de uma díade primária (o cuidador da criança e a professora se tornam amigos), caracterizada pela mutualidade do sentimento positivo (aprendemos mais com uma professora que temos um relacionamento estreito). Inversamente, um mútuo antagonismo ocorrendo no contexto de uma díade primária perturba especialmente a atividade conjunta e interfere na aprendizagem observacional. (BRONFENBRENNER,1979/1996).

Segundo Bronfenbrenner (1979/1996), uma instituição é incapaz de proporcionar um equivalente funcional de uma família. Mesmo que ofereça um meio ambiente estimulador e humano, tende a produzir “alguns efeitos nocivos residuais na vida ulterior” (p.123). No microsistema institucional, as relações que ocorrem

são muito diferentes das que tendem a se desenvolver em um lar. Na família, os cuidadores são permanentes e as relações de apego são recíprocas, e nas instituições os cuidadores são profissionais nem sempre preparados para desempenhar seus papéis, dificultando o desenvolvimento, pois o desempenho de suas funções pode dificultar o desenvolvimento de laços de apego mais sólidos e verdadeiros por parte dos abrigados.

Nessa perspectiva, a escola é tida como um segundo ambiente ecológico de desenvolvimento freqüentado pela criança institucionalizada, com seus significados e influências. Como a criança ou o adolescente percebe esses importantes microssistemas frente às suas próprias histórias de vidas? A minha experiência como ex-coordenadora de abrigo mostra que, nesse ambiente percebe-se a indiferença nas ações pedagógicas dos professores e cuidadores no que diz respeito à situação de vitimização social em que se encontram essas crianças. Portanto, neste estudo, pretendo compreender e analisar as formas de interações entre os principais contextos de desenvolvimento de crianças que, por alguma razão, são temporariamente afastadas dos seus laços parentais e encaminhadas para instituições de abrigo.

Conforme já mencionado, a relação entre o abrigo e a escola representa o que na linguagem ecológica de Bronfenbrenner é denominado mesossistema, ou seja, os dois microssistemas de maior importância na vida dessas crianças. Para a criança institucionalizada, assim como para qualquer outra criança, é muito importante a transição ecológica (quando a criança entra em um novo ambiente). Neste caso, é particularmente significativo analisar a transição do ambiente do abrigo para o ambiente da escola. Tendo em vista as limitações sociais do abrigo, o microssistema escolar pode representar novas possibilidades de vínculos afetivos para a criança em

desenvolvimento. É evidente que, se ela realizar sozinha essa transição ecológica, sua experiência mesossistêmica será solitária e fragilmente vinculada. O potencial de desenvolvimento dos ambientes em um mesossistema é aumentado se a transição inicial da pessoa naquele ambiente se dá em companhia, isto é, se ela entra no novo ambiente acompanhada de uma pessoa do ambiente anterior, por exemplo, se um educador do abrigo acompanhar a criança à escola (BRONFENBRENNER, 1996).

Nesse sentido, Bronfenbrenner considera que a capacidade desenvolvimental de um contexto num mesossistema é aumentado pelo número de inter-relações entre um contexto e outro, principalmente se estas relações acontecerem com pessoas que já estabeleceram díades primárias (Portugal, 1992).

A abordagem inter-relacional mesossistêmica e seus impactos no desenvolvimento humano remetem-nos ao foco deste estudo se considerarmos os possíveis distanciamentos da escola em relação aos demais microsistemas, entre eles o abrigo. Poderemos então perceber em que medida crianças institucionalizadas têm seu desenvolvimento prejudicado por estas desconexões ambientais.

O ambiente imediato é determinante para a continuidade do desenvolvimento humano, sendo espaço promotor para o estabelecimento de relações das mais simples até as mais complexas. O homem é um ser social que necessita do outro para se desenvolver. Desde o início da vida, naturalmente a criança desenvolve interações face a face com pessoas significativas, objetos e símbolos nos ambientes que transita. Para Bronfenbrenner e Morris (1998), essas interações no ambiente imediato são denominadas de processos proximais.

Segundo Lisboa e Koller (2004), os processos proximais são a mola propulsora de todo desenvolvimento humano e a sua análise permite focalizar processos de proteção e exposição aos riscos. Bronfenbrenner e Evans (2000)

definem risco e proteção observados nos processos proximais na escola, resultados das relações entre alunos e seus pares e alunos e seus professores, tendo como consequência o que os autores denominam “competência” ou “disfunção”. Competência é definida como aquisição de conhecimentos e habilidades para orientar o próprio desenvolvimento. Já disfunção, seria o oposto, significando a manifestação recorrente das dificuldades de manter a integração do comportamento ao longo do desenvolvimento (LISBOA & KOLLER, 2004). Sabe-se que tais categorias são utilizadas indiscriminadamente em vários ambientes ecológicos, mas chamamos a atenção para o uso indevido destes termos em ambientes de educação de crianças e adolescentes.

Reconhecendo fatores econômicos como grandes responsáveis pelas situações de riscos sociais para milhares de pessoas neste país, deve-se destacar a fragilidade das relações interpessoais estabelecidas no ambiente imediato da escola e do abrigo, que afetam e comprometem o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes, vítimas da institucionalização, em grande maioria por motivo de pobreza de suas famílias.

Além dos importantes aspectos do microsistema, devem ser considerados os riscos e as oportunidades para o desenvolvimento saudável das crianças abrigadas nos outros sistemas de influência. Tal reflexão remete às interações estabelecidas nos mesossistemas que consideram as influências que provém da rede de apoio social (YUNES, MIRANDA e CUELLO, 2004).

Dessa forma, quanto mais positivos forem os eventos resultantes dos processos proximais, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento humano saudável.

O modelo teórico da Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano tem orientado o rumo de inúmeras investigações científicas sociais e comportamentais, uma vez que propõe o estudo do ser humano em seus ambientes, nos quais o desenvolvimento deve ser observado como um conjunto de ações das características da pessoa e do ambiente. Segundo o pensamento de Copetti e Krebs (2004), esta estrutura inclui atributos biológicos e psicológicos, tais como a herança genética individual e a personalidade, denominadas de propriedade das pessoas, como as propriedades circundantes nos ambientes imediatos, como fatores físicos, sociais e culturais em que o ser humano vive.

O compromisso de Bronfenbrenner com os estudos sobre desenvolvimento humano e os resultados futuros que estes alcançariam, o levaram a propor uma reformulação na teoria ecológica para pesquisas do desenvolvimento humano, o que gerou o modelo Pessoa-Processo-Contexto-Tempo (PPCT), chamado de Modelo Bioecológico. Alguns avanços e transformações importantes foram realizados em forma de preposições para orientar pesquisas, sem que tenha havido mudanças de paradigma, as quais geraram novas recombinações dos elementos anteriores, tornando-se uma estrutura mais dinâmica e complexa (BRONFENBRENNER & MORRIS, 1999).

Urie Bronfenbrenner considera essencial a integração funcional entre investigação e orientação político-social, considera ainda a possibilidade de aumentar nossos conhecimentos sobre os contextos de desenvolvimento, tendo por objetivo maior a construção de um mundo favorável a este desenvolvimento, tornando-se assim uma responsabilidade social e uma oportunidade científica, aprofundar estudos que esclareçam a natureza, conseqüências e potencial valor de

tais interconexões para o bem-estar dos sujeitos e da sociedade. (PORTUGAL, 1992).

1.2 CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA: VÍTIMAS DA INOPERÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A impunidade dos caçadores de gente

*Aviso aos delinqüentes que se iniciam na profissão:
 não se recomenda assassinar com timidez
 O crime não compensa, mas só compensa quando praticado em grande escala,
 como nos negócios. Não estão presos por homicídio
 os altos chefes militares que deram ardem
 de matar tanta gente na América Latina,
 embora sua folhas de serviço deixem rubro de vergonha
 qualquer bandido e vesgo de assombro qualquer criminologista.
 Somos todos iguais perante a lei. Perante a lei?
 Perante a lei divina? Perante a lei terrena,
 a igualdade se desigualava o tempo todo e
 em todas as partes, porque o poder tem
 o costume de sentar-se num dos pratos da balança da justiça.*

Eduardo Galeano

As inúmeras leituras realizadas até então mostram que, ao contrário do que se possa pensar, a questão envolvendo a criança em situação de rua é uma problemática muito antiga na sociedade. Os textos mais importantes que discutem essa questão (Raffaelli,1996, Roveri & Pelegrine,1998, entre outros) quase sempre informam que o primeiro relato referente a este *assunto* data de 1554, em uma novela autobiográfica de autor anônimo intitulada “La vida de Lazarillo de Tormes y Sus Fortunas e Adversidades”, que fala sobre um menino que andava pelas ruas da Espanha. Durante a Revolução Francesa, outro menino foi protagonista de um romance de Victor Hugo. No século XIX, Charles Dickens escreveu o romance Oliver Twist, publicado em 1921, que relata a história de viver nas ruas.

A literatura também nos conta que o termo “criança de rua” (street children) foi usado pela primeira vez em 1851 pelo escritor Henry Mayhew, na obra *London Labour and the London Poor*.

Contemporaneamente, vários livros, artigos e listas eletrônicas da Internet denunciam a presença de crianças, adolescentes, famílias e pessoas em geral que vivem nas ruas em dezenas de países, em todos os continentes (ADELSON, 1992; COLE, 1970, FELSMAN, 1985, FOSTER, SIEGEL, & VON BROOK, 1989; GIAMO & GRUNBER, 1992; IVERS & CARLSON, 1987, JOHNSON, 1991; KOSOF, 1988, KOSOL, 1988; KRALJIC, 1992; , 1990, STAVSKY & MOZEZON, 1990)

Tyler, Holliday, Echeverry & Zea (1987) apontaram para o fato de que crianças de rua não são um privilégio de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, mas um fenômeno mundial. A diferença está nos números e, o que talvez seja ainda mais importante, na vergonha e na indignação que uma criança na rua causa em pesquisadores e cidadãos de países desenvolvidos, em países pobres há indiferença por parte da sociedade pelo fato de ser muito comum. A literatura referente a esta questão tem apresentado muitas definições e controvérsias em relação a: quem são, como são e quantos são os meninos e meninas que crescem pelas ruas do Brasil e do mundo. A tarefa de definir crianças e adolescentes em grupos tem sido um desafio para estudiosos e pesquisadores. Para Koller e Hutz (1996), tem sido no mínimo questionável a premissa de que esta descrição corresponda à realidade do espaço da rua e sejam capazes de abranger a diversidade e a dinâmica do cotidiano das crianças que nela se encontram. Os autores afirmam que definir crianças como pertencentes a grupos estáticos, como meninos de rua e meninos na rua, é uma temeridade, pois a complexidade e a diversidade do espaço da

rua produz uma dinâmica bastante particular à vida das pessoas que dele se utilizam. Esses autores sugerem a terminologia crianças em situação de rua para fazer referência a essa população, salientando que se tornam imprescindíveis análises caso a caso, específicas para cada criança, tentando agrupá-las por semelhanças (NEIVA-SILVA & KOLLER, 2002).

Ainda hoje, crianças e adolescentes em situação de rua são com frequência vistos como incapazes de sentir amor, compaixão, simpatia, de aprender e compreender a sociedade. Muitas pessoas crêem que essas crianças e jovens não se interessam por educação e trabalho, são sujeitos por opção, amantes das drogas e criminosos irremediáveis (OLIVEIRA, BAIZERMAN & PELLET, 1992). São geralmente descritos como incapazes de aceitar a disciplina e a responsabilidade de viver com regras sociais (TYLER & TYLER, 1996).

No que se refere aos estudos realizados no Brasil, e mais especificamente no Rio Grande do Sul, temos que, em 1994, dois deles foram realizados em Porto Alegre, levantando dados sobre relações com a família e a escola, lugar onde dormem e atividades diárias de meninos e meninas de rua. Koller (1994) entrevistou 40 crianças e adolescentes entre 9 e 12 anos de idade, que viviam na rua e não frequentavam escolas. Bandeira e colaboradores (1994) entrevistaram 99 crianças e adolescentes, também entre 9 e 12 anos de idade.

No estudo de Koller (1994), 35% das crianças revelaram que mantinham contato com a família, ainda que vivessem permanentemente na rua. Somente uma criança não sabia há quanto tempo não visitava a família, mas sabia onde encontrá-la. Cinco meninos haviam perdido o contato com suas famílias há bastante tempo e não sabiam precisar a localização das mesmas. Entre os que mantinham contato com as famílias, 57,5% afirmavam ter passado em casa o final de semana anterior à

entrevista, confirmando ter o hábito de “ir em casa todo final de semana”. Outros 27,5% revelaram ter visitado a família no último mês. Dez por cento destas crianças diziam que “fazia poucos meses” que não visitavam a família, alguns referiam datas como o Natal e o Ano Novo, o que equivaleria, na data da testagem, há cerca de dois meses. Os achados de Koller (1994) podem ser comparados com resultados de Bandeira e colaboradores (1994) que revelaram que 64% das crianças entrevistadas mantinham contato ocasional com a família, sendo que 44% afirmaram ter tido contato há menos de uma semana.

Quando perguntados sobre onde dormiam, Koller (1994) verificou que as crianças ofereciam respostas múltiplas, envolvendo referências à rua (50%), aos albergues (92,5%) e à casa da família (45%). No entanto, a entrevistadora observou que vários sujeitos que afirmaram dormir em um albergue específico, não estiveram naquele local durante o período da coleta de dados. Koller (1994) acredita que essa resposta reflete uma busca de melhoria de status, porque, entre eles, ser aceito e poder dormir no albergue representa possuir um certo prestígio social, mais elevado do que aquele que dorme na rua.

Koller (1994) chama a atenção para o fato de que um número elevado de crianças afirma ter frequentado a escola (85%). No entanto, 75,5% delas abandonaram ou foram excluídas da escola na primeira ou segunda série. O “não gostar” da escola foi a causa mais citada (35,5%), seguida de expulsão (26,5%) e mudança de endereço, muitas vezes sinônimos de saída da casa para rua (17,6%).

Em muitos casos, é difícil precisar se foi a criança que abandonou a escola ou a escola que a abandonou. Desta curta e conturbada trajetória escolar resta ainda o fato mais preocupante citado pelos meninos e meninas no que diz respeito a sua alfabetização: entre todas as crianças que frequentaram a escola 26,5% revelaram

que não aprenderam a ler nem a escrever (Koller, 1994). Este parece ser um importante achado que nos leva a questionar a responsabilidade social das escolas.

Na cidade do Rio Grande, estudos realizados em 1997 apontam alguns aspectos das vivências de crianças em situação de rua, tais como, suas origens, histórico das relações familiares e sociais, perspectivas atuais e futuras, bem como alguns elementos das instituições que os assistem (YUNES, ARRIECHE e TAVARES, 1997). Em um dos estudos (1997), foram entrevistados 21 adolescentes que, na ocasião, estavam vivendo em instituições, mas apresentavam vivência na rua anterior à institucionalização.

Os resultados mostraram que os adolescentes eram predominantemente do sexo masculino, visto que nenhuma menina encontrava-se institucionalizada na ocasião da coleta de dados. Entre todos os entrevistados, 95,5% declararam ter família, e os motivos mais citados para justificar o abandono do lar foram, briga com a família e miséria (YUNES e COLABORADORES, 1997).

Ao serem questionados sobre seus contatos com os familiares, aproximadamente 40% não sabiam indicar quando os visitaram pela última vez e 14,3% alegaram tê-los há mais de um ano. Um número expressivo de entrevistados alegou desconhecer a opinião de seus pais sobre sua opção de viver na rua (38%) ou afirmou pensar que eles são indiferentes a este fato (23,8%). Os resultados demonstram que, ao contrário do que se poderia pensar, essas crianças e adolescentes não são apenas abandonadas por seus familiares, e sim abandonam o lar devido às circunstâncias insatisfatórias de suas vidas. Confirmam-se, portanto, os mesmos dados obtidos por Silva e cols. (1991), Koller (1994), e Bandeira (1994) no que se refere aos aspectos mencionados.

Considerando o atual panorama político-econômico do nosso país, desfavorável ao desenvolvimento social de sua população menos favorecida, torna-se evidente o crescente número de crianças e adolescentes abandonados socialmente, privados do convívio parental, do acesso à educação, à saúde, ao lazer, e principalmente privados de políticas públicas adequadas e ecologicamente comprometidas com o pleno desenvolvimento e inserção social desta grande parcela de brasileiros.

O que temos, nesse sentido, são ações sociais fragmentadas de acordo com períodos governamentais e interesses partidários, políticas estas interrompidas a cada quatro anos, em sua maioria com investimentos maiores nas suas próprias propagandas de divulgação, do que nos específicos de suas ações voltadas ao atendimento de crianças e jovens menos favorecidos.

Situar as questões políticas no campo ambiental é de grande importância, já que não se pode pensar em cidadania planetária excluindo a dimensão social do desenvolvimento ecológico sociocósmico. Como afirma Leonardo Boff (1996.p.3), “O planeta é minha casa e a terra meu endereço. Como posso viver bem numa casa mal-arrumada, mal cheirosa, poluída e doente?” Cabe neste momento pensar na vida pregressa das crianças e adolescentes que vivem em situação de rua. Qual seria sua história, como seria seu mapa ecológico, sua rede de relações, de apoio social e afetivo?

Afinal, vivemos num planeta dominado pelo pensamento econômico, pela exploração sem limites dos recursos naturais por parte dos países ricos, que por muitas vezes é denominado de crescimento “sustentável”. Ou será “sustentável” na incorporação das condições ecológicas sociais no mesmo paradigma da ordem econômica dominante? Citando Leff (2001): “A retórica do desenvolvimento

sustentável converteu o sentido crítico numa proclamação de políticas neoliberais que nos levariam aos objetivos de equilíbrio ecológico da justiça social por uma via mais eficaz: O crescimento econômico orientado pelo livre comércio” (p.24).

Essas considerações nos lançam para algo fundamental na perspectiva de desenvolvimento sustentável, no que se refere às gerações futuras. Que concepções de justiça social, políticas públicas, de utilização de recursos naturais, de sociedade democrática estaríamos deixando como cultura? Afinal, que contribuições nossa sociedade apresenta para proteger nossas crianças e adolescentes e garantir seu desenvolvimento socialmente “sustentável”? Vale lembrar Galeano e seus escritos sobre o planeta descartável:

Crimes contra as pessoas, crimes contra a natureza; a impunidade dos senhores da guerra é irmã gêmea da impunidade dos senhores que na terra comem natureza e no céu engolem a camada de ozônio. A linguagem do poder concede impunidade à sociedade de consumo, àqueles que a impõe como modelo universal em nome do desenvolvimento e também as grandes empresas que, em nome da liberdade, adoecem o planeta e depois lhes vendem remédios e consolos. Os expertos do meio ambiente, que se reproduzem como coelhos, envolvem a ecologia no papel celofane da ambigüidade (1999,p.221).

1.3 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: MAIS DO QUE UMA LEI, UM PROJETO DE SOCIEDADE?

“A principal causa de mortalidade infantil no Brasil é a fome. Mas nenhum atestado de óbito traz como causa da morte a fome.”
Gilberto Dimenstein

O quadro de empobrecimento e deterioração das condições de vida da população brasileira nos últimos anos tem repercutido em prejuízo para milhões de

crianças e adolescentes que se vêem privados de condições dignas de habitação, nutrição, educação, saúde, cuidados básicos e lazer.

A situação da criança e do adolescente toma contornos dramáticos em nosso país, não só pela crise econômica, mas também pelo descaso e abandono como vem sendo tratada, sempre relegada a um segundo plano.

No campo, outras tantas crianças e adolescentes se encontram nas lavouras ou em outro tipo de atividade, trabalhando na clandestinidade, exploradas e violentadas, sem o mínimo reconhecimento de seus direitos e, dentre estes, o mais importante, o próprio direito de ser criança e ser adolescente. Na cidade, a miséria, a prostituição infantil, a exploração da infância, a gravidez precoce, o acesso fácil ao consumo de drogas jogam nossas crianças e adolescentes para ambientes nada favoráveis ao processo desenvolvimental dos sujeitos.

Em 1988, enfim, surge um novo tempo na história dos direitos da criança e dos adolescentes brasileiros. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surge como resultado de grande mobilização nacional por parte de entidades e movimentos populares de defesa dos direitos da criança e do adolescente do Brasil. A nova legislação, que abandona a doutrina de situação irregular que embasava o Código de Menores, abraça a doutrina de proteção integral, e, com esta, vem a esperança de reconstruir um novo olhar sobre a infância e a juventude brasileira, pois possibilita o privilégio legal e uma base ética a este seguimento social. Finalmente, crianças e adolescentes poderão ser vistos como sujeitos de direitos.

O artigo 227 da Constituição Federal é reconhecido na comunidade internacional como síntese da Convenção da ONU de 1989. São declarados os direitos especiais da criança e do adolescente como dever da família, da sociedade e do poder público: direito à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à

profissionalização e à proteção ao trabalho, à cultura, à dignidade e ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. A intenção do documento é também colocar crianças e adolescentes a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e crueldade. Nesse sentido, ficam evidentes as propostas de garantias da população infanto-juvenil. O ECA busca transformar necessidade em direito, porém, só poderá ter efeito prático se as pessoas responsáveis mudarem de mentalidade nesta direção.

Com o novo paradigma sinalizando para a prioridade absoluta que alterou substancialmente a visão da infância em nosso país, faz-se necessário um reordenamento mental, cultural e institucional por parte da família, da sociedade e do poder público se quisermos que a lei efetivamente adquira eficácia e produza seus efeitos no mundo dos fatos e no mundo jurídico (AZAMBUJA,1998).

Destacar a questão da imputabilidade penal, se faz necessário, dado a importância com que a sociedade civil e governamental tem abordado esse tema. Esta sociedade em que vivemos, com valores morais completamente distorcidos, clama por “justiça” e exige leis mais severas para crianças e adolescentes, como se somente eles fossem responsáveis pelos atos que cometem. Na verdade, essas crianças são frutos, por muitos, considerados “podres”, de ambientes socialmente tóxicos (GARBARINO & ABRAMOWIRTZ, 1992). Uma sociedade moralmente injusta, mas que ainda se considera no direito e no dever de excluir do seu meio quem não concorda com suas idéias ou não segue a cartilha do “o bom cidadão”.

Atualmente, alguns mecanismos de defesa dos direitos das crianças e adolescentes foram implementados, por exemplo, os conselhos de direitos e tutelares, que têm a função específica de defender os direitos sociais das crianças e adolescentes, bem como de participar da elaboração de políticas de atendimento

junto às prefeituras municipais e sugerir dotações orçamentárias para estas ações políticas.

Na cidade do Rio Grande é perceptível a fragilidade das políticas públicas em relação à infância pobre. Basta observar o crescente número de crianças institucionalizadas em tempo integral nos abrigos da cidade. Atualmente, de acordo com dados fornecidos pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, temos cerca de 100 crianças e adolescentes institucionalizados. Observa-se também a inversão de papéis nas ações dos conselhos tutelares, que abandonaram o caráter de defesa de direitos para assumirem caráter “policial”. Na minha experiência como professora e pelo relato de meus colegas, entendo que em alguns casos tal mecanismo de defesa é utilizado para amedrontar alunos nas escolas com “problemas” de comportamento. Este é um dos inúmeros exemplos que se tem sobre o descumprimento do ECA (CUELLO, 2004).

A pesar das orientações do Estatuto da Criança e do Adolescente apontarem a institucionalização como última providência a ser tomada nas ações para sua proteção, é comum a institucionalização de crianças e adolescentes por carência financeira de suas famílias. Com isso, perde-se a credibilidade e descaracteriza-se o real papel dos conselhos tutelares de defesa de direitos.

Cabe destacar aqui alguns avanços nas políticas direcionadas à infância e à juventude brasileira a partir destes mecanismos apontados pelo ECA, mas é visível o quanto se faz necessário investir esforços nesta luta pelos direitos das crianças e jovens pobres deste país, na perspectiva de transformar esta ordem social e econômica, romper com o processo selvagem de exclusão de seres humanos do direito à vida digna e da utilização saudável dos recursos naturais e materiais para

construção da cidadania planetária.” história é possibilidade e não fatalidade”(FREIRE,1997).

Não se pode esquecer ainda que, se as crianças estão em situação de exclusão, é provável que suas famílias também o estejam (YUNES, TAVARES, ARRIECHE & FARIA, 2001).

1.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS FAMÍLIAS POBRES NO BRASIL

Pobreza
Pobres, verdadeiramente pobres,
são os que não têm tempo para perder tempo.
Pobres, verdadeiramente pobres,
são os que não têm silêncio e nem podem compra-lo.
Pobres, verdadeiramente pobres,
são os que têm pernas que se esqueceram de andar,
como as asas das galinhas, que se esqueceram de voar.
Pobres, verdadeiramente pobres,
são os que comem lixo e pagam por ele como se fosse comida.
Pobres, verdadeiramente pobres,
são os que não têm liberdade senão para
escolher entre um e outro canal de televisão.
Pobres, verdadeiramente pobres,
são os que vivem dramas passionais com as máquinas.
Pobres, verdadeiramente pobres,
são os que sempre são muitos e sempre estão sós.
Pobres, verdadeiramente pobres,
são os que não sabem que são pobres.
 Eduardo Galeano

Primeiramente, cabe destacar a historicidade do termo “família”. Segundo Engels, “família” é derivado de famulus (escravo doméstico) e foi uma expressão inventada pelos romanos para designar um novo organismo social que surge entre as tribos latinas ao serem introduzidas à agricultura e à escravidão legal. Esse novo organismo caracterizava-se pela presença de um chefe homem que mantinha sob seu

poder a mulher os filhos e um certo número de escravos, com poder de vida e de morte sobre todos eles “paterpotestas” (Bilac, 2002). Desde então, o termo família tem designado instituições e agrupamentos sociais bastante diferentes, entre si, do ponto de vista de sua estrutura e funções.

Sem desconsiderar a importância do convívio harmonioso da dita família nuclear formada pelo pai, mãe e irmãos convivendo numa mesma casa para o desenvolvimento da criança e do adolescente, sabemos que este modelo tem sido, ao longo dos anos, a única referência de organização familiar que tem como base a reprodução e o bem-estar econômico. Esta era a considerada família burguesa, comandada pelo homem com totais direitos e poderes sobre a vida, mulher e filhos, cujo foco prioritário estava na estrutura econômica familiar e não na qualidade das relações afetivas entre seus membros.

Ainda em dias atuais, as famílias que se afastam do modelo acima citado são consideradas “incompletas” e “desestruturadas”. (SZYMANSKI, 1988; YUNES, 2001; YUNES, 2003). Essas famílias são as mais responsabilizadas por problemas emocionais, desvios de comportamento do tipo delinqüencial e pelo fracasso escolar de suas crianças e adolescentes. Este conceito “oficial” de ‘desestruturação’ familiar está presente nos discursos de agentes sociais, da mídia e da escola para justificar a ausência ou fragilidade de ações políticas e pedagógicas voltadas para população pobre do nosso país (YUNES & SZYMANSKI, 2003; YUNES, MENDES & ALBUQUERQUE, 2004).

Estudos realizados na cidade do Rio Grande-RS, (YUNES, MENDES e ALBUQUERQUE, 2004) sobre percepções e crenças dos agentes comunitários de saúde acerca das possibilidades de resiliência em famílias monoparentais em situação de pobreza constatou que para os trabalhadores sociais, “é praticamente impossível

mobilizar as famílias pobres, que, além de não valorizarem o próprio crescimento, desvalorizam o crescimento dos outros” (p. 12). Fica a constatação da percepção por parte desses profissionais de um grupo familiar que além de pobre é apático, desmotivado, imediatista e sem objetivos, discursos estes na linha de “culpabilizar as vítimas”.

Cabe destacar que estes processos deveriam ser avaliados com todos seus elementos ecológicos de influência e presentes ao longo da vida das pessoas, como grupo familiar, grupo de amigos, a escola, local de trabalho, as instituições governamentais e políticas públicas para o bem-estar social, considerados importantes contextos de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979, 1996). No entanto, segundo os pesquisadores do referido estudo isso não acontece.

O discurso “oficial” referido acima transforma-se em senso comum e vai sendo absorvido pelas famílias consideradas “desestruturadas”, que em grande parte abarcam para si todas as responsabilidades de exclusão social por não serem “competentes” nas suas organizações familiares dentro do modelo burguês. O estudo de Szymanski (1988, 1998) sobre família vivida e pensada confirma estes achados.

Como a sociedade moderna é uma sociedade baseada no princípio da igualdade, mas profundamente desigual em sua base econômica, resta um comentário sobre os pobres. Pode-se fazer uma leitura de sua subordinação social no mundo de hoje, sobretudo dos pobres, a partir dos fatos de que eles não vivem esta dimensão individualizada da identidade social, própria do nosso tempo e que constitui precisamente uma possibilidade de emancipação aberta às novas gerações (SARTI, 2002).

A partir deste contexto, podemos nos remeter à questão do desenvolvimento ecológico como dimensão ambiental e planetária, já que não há ambiente sem que se

tenha seres humanos, e estes fazem parte do processo local no desenvolvimento global, sendo assim, só haverá equilíbrio ambiental se concomitantemente acontecer a inclusão social de todos habitantes do planeta, o que Reigota chamaria de “glocalidade”. Na noção de “glocalidade” as esferas “local” e “global” das práticas sociais se fundem deixando explícita a dimensão planetária internacional de cada e de toda a intervenção social realizada em qualquer ponto geográfico do planeta (Reigota,1999). Um importante contexto de desenvolvimento pessoal e de desenvolvimento de práticas sociais é a escola, que merece, neste trabalho, ser analisado em separado.

1.5 ESCOLA: INSTITUIÇÃO DE HUMANIZAÇÃO OU DE EXCLUSÃO?

*Celebração da desconfiança
No primeiro dia de aula,
o professor trouxe um vidro enorme:
-Isto está cheio de perfume
– disse a Miguel Brun
e aos outros alunos – Quero medir a percepção
de cada um de vocês.
Na medida em que sintam o cheiro, levante a mão.
E abriu o frasco. Num instante, já havia duas mãos levantadas.
E logo cinco, dez, trinta, todas as mãos levantadas.
Posso abrir a janela, professor??
Suplicou uma aluna, enjoada de tanto perfume,
e as várias vozes fizeram eco.
O forte aroma, que pesava no ar,
tinha se tornado insuportável para todos.
Então o professor mostrou
o frasco aos alunos, um por um.
Estava cheio de água.
Eduardo Galeano*

O sistema escolar situa-se nesse campo do instituído, das instituições sociais que articulam, consolidam, reforçam lógicas, processos sociais e culturais. À medida

que nos aproximamos da estrutura escolar, percebemos com maior nitidez como seu caráter excludente se mantém quase inalterado, praticamente no estilo de uma escola jesuítica, com papel catequisador e saber elaborado para os mais favorecidos, e, para os demais, um saber rudimentar e descontextualizado. Resistindo às reformas, à evolução social, e “dando as costas” às reais necessidades de seus educandos (GOLDBERG, YUNES & FREITAS, 2005) o sistema educacional vem se mantendo ao longo da história. Mesmo as escolas mais progressistas assim se apresentam, pois os mecanismos de exclusão, de seletividade, de retenção e de reprovação estão legitimados na cultura política e pedagógica.

Modificar esta cultura não tem sido fácil, uma vez que ela se materializou ao longo de décadas na própria organização da sociedade, nos processos seletivos, na definição social de funções, de espaços, de direitos, nos concursos, nos critérios, preconceitos de raças, gênero, idade e classe.

Neste contexto de desumanização das relações pessoais, cotidianas, encontram-se as crianças menos favorecidas, entre as quais ressaltamos as crianças institucionalizadas, que se sentem ainda mais perdidas diante da falta de sentido e de utilidade das coisas que são ensinadas e da artificialidade das situações vivenciadas na sala de aula.

O currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos (FREIRE, 1986).

Esta escola feita para a classe média não foi pensada para atender as necessidades da maioria da população, e, até os dias atuais, mantém-se quase que inalterada na sua própria verdade pedagógica. A escola, como está organizada, não

estimula a solidariedade entre os alunos ou o trabalho em equipe. A regra fundamental é que cada um deve pensar em si próprio.

A escola não só transmite conteúdos, ela também ensina valores e comportamentos, que na maioria são os da classe mais favorecida. Cada aluno é estimulado a pensar no seu sucesso pessoal, é objetivo da escola promover aqueles alunos considerados espertos e capazes de aprender. Os alunos que têm sucesso na escola atribuem esses bons resultados aos seus próprios méritos, e isso faz com que se sintam superiores aos que fracassam.

Segundo Moll (1996), ao absolutizar manifestações culturais de uma só classe social a escola patologiza outras formas de expressão, e nesse processo, cria “deficiências” que sutilmente denomina de diferenças ou hierarquização de culturas e “subculturas”. A escola veicula padrões de comportamento das classes dominantes, submetendo os filhos das classes populares a um processo aculturador no qual seus valores, expressões e atitudes são corrigidos ou até sumariamente substituídos.

Nessa perspectiva, muitos alunos que reagem a esta aculturação são considerados indisciplinados pela escola, desdobrando-se no cotidiano de sala de aula em repreensões verbais, escritas, cortes de recreio, rebaixamento de notas, chegando até a expulsões, através de convites para “transferência de escola” por falta de adaptação àquele ambiente escolar.

Considerando-se as características da história da criança institucionalizada (abandono, negligência social, maus tratos físicos ou abuso sexual, distanciamento dos laços parentais), esta chega à escola como “o diferente”, o que não se encaixa no estereótipo pretendido e aceito aos olhos dos educadores e funcionários da escola.

Esta criança, que poderia na escola dispor de um ambiente afetivo, acolhedor, eticamente pedagógico e favorável ao seu desenvolvimento, ao contrário, na maioria

dos casos, tem nesta instituição reforçada ainda mais a sua situação de abandono já vivida no seu cotidiano, sendo revitimizada, agora, através de uma violência pedagógica. Como diz Graciani no seu livro, *Pedagogia Social de Rua* (2001):

A escola também é considerada como fonte de violência, quando discrimina, exclui e maltrata as crianças, principalmente quando a violência simbólica se impõe. Ela, que deveria representar para a criança um espaço de crescimento, promoção e realização, encontra-se hoje deteriorada pela sua “proposta educacional” totalmente desarticulada e desorganizada, mas com trágicos objetivos violentadores, caracterizados pela “massificação”, “coisificação” e “robotização” na transmissão do conhecimento. O maior abuso contra a criança e o adolescente ocorre quando sua personalidade é destruída, pelo reforço da escola excludente, com sua cidadania, tolhida e seus direitos desrespeitados aviltados e violados. (p. 139-140).

Segundo (FREIRE, 1986) o *status quo* é apresentado como normativo, neutro e até benevolente. A desigualdade é apresentada como natural, justa, e até conquistada, dadas as diferentes “aptidões” e os “resultados” dos diversos grupos. As vantagens das elites ocultam-se por detrás do mito das “oportunidades” iguais.

À criança abrigada não é dada oportunidade de escolha em relação ao que fazer nos ambientes que frequenta, impossibilitando, inclusive, que planeje seu futuro profissional. Muitas vezes, dentro do ambiente escolar, ela é vista como privilegiada por estar abrigada em determinada instituição, diante do elevado número de crianças abandonadas, merecendo apenas cuidados básicos de sobrevivência. Com esse pensamento, a escola desresponsabiliza-se completamente do desenvolvimento dessas crianças.

1.6 ABRIGOS: APOIO OU INDIFERENÇA SOCIAL?

A fuga
Conversando com m enxame de meninos de rua
daqueles que se penduram em ônibus na cidade do México,
a jornalista Karina Avilés perguntou-lhes sobre drogas.
-Me sinto muito bem,
acabo com os problemas – disse um deles.
-Quando volto ao que sou,
me sinto engaiolado como um passarinho.
Esses meninos, habitualmente,
são perseguidos pelos seguranças
e pelos cães da Central Camionera del Norte.
O gerente geral da empresa declarou à jornalista:
-Não desejamos que os meninos morram,
pois de algum modo são humanos.
 Eduardo Galeano

No período colonial brasileiro, nos séculos XVI e XVII, o trabalho de assistência às crianças era realizado pela Companhia de Jesus, a partir de suas propostas catequéticas. Em meados do século XVIII, surgiu um novo sistema de assistência, chamado de “Roda dos Expostos”. Roda dos Expostos constituía-se de um equipamento cilíndrico, rotativo, instalado numa casa, que tinha duas possibilidades, para fora ou para dentro do recinto, onde eram colocadas as crianças enjeitadas anonimamente. Assim, a instituição tornava-se responsável pela criança desde então. Essas instituições foram criadas e mantidas pelas religiosas e, até hoje, chamadas de “Santas Casas de Misericórdia”, preocupavam-se com as crianças pobres, rejeitadas ou órfãs. (GRACIANI, 2001).

Em Rio Grande, data de 1835 o início das atividades da Santa Casa de Misericórdia. Já naquela época, as crianças que representavam frutos de paixões proibidas ou filhos de mães solteiras pobres eram colocadas anonimamente na “Roda dos Expostos” (RODRIGUES, 1985)

No final do século XIX, com a proclamação da República, a preocupação do Estado centrava-se na formação de uma identidade do país em um contexto caracterizado pela abolição da escravatura e da urbanização crescente, consequência da industrialização: As condições sociais criaram um enorme contingente de crianças abandonadas. A assistência, até então, de caráter puramente caritativo: amor a Deus – domínio da fé, e liderado pela Igreja Católica, deslocou-se para o domínio do Estado, em aliança com instituições privadas e adquiriu um status de filantropia: amor à humanidade – âmbito social (RIZZINI, 1997).

Na década de 1960, nos Estados Unidos, tiveram início discussões sobre a “síndrome da criança espancada” e passou-se a considerar como vitimização os maus-tratos sofridos pelas crianças. Aqui no Brasil surgiram, então, inúmeras associações e centros de referência receptores de denúncias em nome da defesa dos direitos da criança nos anos de, 1995/1996 (Comissão de Cidadania e Direitos Humanos – Assembléia Legislativa Do Estado Do Rio Grande do Sul. 1995/1996}. A sociedade brasileira despertava para o uso da força física e o abuso sexual contra criança, não mais como algo vinculado à pobreza, mas como acontecimento em todas classes sociais.

Na legislação brasileira, as penalidades se desdobram como ameaça aos violentadores. Uma ameaça de duvidosa eficácia, posto que aumenta o número de violência contra a criança e ao adolescente indiscriminadamente. A sociabilidade autoritária de orfanatos, abrigos e até mesmo de escolas, nada mais fazem do que retroalimentar a violência. A ação da polícia, da justiça das instituições fechadas em relação aos seus “abrigados” reforçam a certeza de indivíduos de “menos valia”. Crianças e adolescentes que vivem nesses ambientes institucionais, são alvo de forte discriminação e inúmeras vezes chamados de “pivetes”, “trombadinhas” e outros

apelidos por seus próprios “cuidadores”. Investigar os elementos da exclusão social na vida cotidiana de crianças e adolescentes institucionalizadas em abrigos requer que o tema seja abordado intensamente neste estudo.

Atualmente, o artigo 227 da Constituição Federal afirma que “será com absoluta prioridade” que se deverá assegurar os direitos às crianças e aos adolescentes, princípio que se repetirá no parágrafo único do artigo quarto do ECA:

“a garantia de prioridade compreende primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; precedência de atendimento público ou de relevância pública, preferência na formulação e execução das políticas públicas, destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (Constituição Federal, 1988).

Abandonados, infratores e vitimizados são apenas conceitos jurídicos que expressam a condição de crianças e adolescentes violentados no Brasil., dentro de suas casas, escolas, nos orfanatos, abrigos e prisões são violentados pelos pais, parentes, professores, diretores de escola, desconhecidos e Estado, estão incluídos no sistema de crueldades. Conforme YUNES, MIRANDA e CUELLO (2004) sabe-se que a questão das crianças e adolescentes institucionalizados no Brasil ainda está distante de soluções políticas e educacionais que minimizem a gravidade de suas conseqüências. Essas autoras afirmam que apesar do número e diversidade de estudos e publicações sobre o assunto, não há uma definição de programas governamentais adequados às necessidades desta população. Em relação aos abrigos, não há órgãos fiscalizadores da eficácia dos atendimentos, já que a maioria destas instituições ainda são de cunho caritativo, pertencentes a administrações privadas, de caráter corretivo e repressivo, com isso mantendo a velha postura dos “muros altos” aos olhos da sociedade.

Estudos realizados sobre riscos e oportunidades ao desenvolvimento de crianças e adolescentes que vivem em abrigos institucionais, na cidade do Rio Grande, RS (YUNES, MIRANDA e CUELLO, 2004) evidenciam que, apesar de a maioria das crianças institucionalizadas possuírem família, enfrentam grandes dificuldades de restabelecer vínculos parentais, seja por determinação judicial ou pelas condições de miséria, violência ou de abandono de seus ambientes de origem. De acordo com as autoras destes projetos de pesquisa no Rio Grande, muitas crianças permanecem institucionalizadas por vários anos consecutivos de suas vidas. Assim sendo, os abrigos passam a ser importantes microssistemas no entorno ecológico dessas crianças.

Através da minha própria experiência em instituições de abrigos, é possível perceber o descompromisso dessas instituições com o desenvolvimento psicológico saudável. Há pouca ou nenhuma comunicação entre o abrigo e a escola ou entre outras instituições de atendimento à criança e adolescente (Juliano, 2005). O caráter caritativo e a lógica da provisoriedade são predominantes e subtraem reais possibilidades de educação e do crescimento psicológico saudável.

Essas crianças são vistas como crianças abandonadas e na ideologia da desigualdade, merecem atenção em seu limite mínimo, alimentação, vestuário e abrigo por um período de tempo, que pode variar de alguns meses até muitos anos.

O atendimento padronizado oferecido pelas instituições de abrigos, a ausência de atenção ao “indivíduo”, a indiferença, além de prejudiciais ao desenvolvimento reforçam o processo de exclusão já sofrido pela criança ou adolescente institucionalizado. Podemos afirmar que uma organização familiar, seja ela qual for, apresenta um conjunto permanente de cuidadores das crianças daquela família, pais, irmãos mais velhos, tios, avós. Retornando ao atendimento do abrigo,

encontramos diferentes cuidadores, que se alternam em turnos. Nesta lógica funcional do abrigo, torna-se difícil pensar na construção de laços afetivos sólidos entre os sujeitos abrigados e seus cuidadores.

Além da estrutura física, visível e palpável das instituições, que contém os corpos e restringe a liberdade de ir e vir das instituições existe uma outra estrutura “imaterial, invisível, não palpável, psíquica , tecida por sentimentos, pensamentos, desejos,, paixões, entregas, mágoas e muito sofrimento, que não só torna denso o ambiente institucional, como é perfeitamente perceptível aos seus habitantes. Silva (p.162): Freire (2004).

Tais crianças não têm diferentes oportunidades de realizarem escolhas e participarem de tomadas de decisão com relação ao que, como e por que fazer, de ocuparem e estabelecerem interações em diferentes espaços sociais, de construírem vínculos afetivos diversificados, de freqüentarem uma escola de boa qualidade que ofereça possibilidades de realizarem planos para o futuro em termos de profissionalização que permita a mudança na sua condição social (CHAVES, 2002).

Milhares de crianças brasileiras vivem segregadas pela miséria, reféns do sistema juntamente com suas famílias, vítimas do fracasso das políticas de intervenção sociais disponíveis. Muitas delas acabam institucionalizadas em tempo integral, são duramente penalizadas por suas condições de pobreza, na instituição. Além de perderem sua individualidade, sua identidade, perdem também o convívio com seus laços familiares, por muitas vezes perdem sua própria história, correndo o risco de tornarem-se “internos permanentes”. A sociedade, representada por medidas judiciais, quando as “protege” em abrigos, controla, pune, limita os espaços, cerceia a liberdade, raramente as escuta e nunca as compreende como crianças e adolescentes em pleno desenvolvimento.

Tais inquietações foram norteando os rumos desta proposta de estudo acerca das (des) conexões entre dois fundamentais ambientes de desenvolvimento na vida de crianças e adolescentes abrigados. A seguir apresento as estratégias metodológicas eleitas para a realização da pesquisa propriamente dita.

CAPÍTULO II

A INSERÇÃO ECOLÓGICA COMO DESAFIO METODOLÓGICO

O referido trabalho, de bases fundamentalmente qualitativas tem como estratégia metodológica a “inserção ecológica” (CECCONELLO e KOLLER, 2003), que possibilita ao pesquisador a imersão contextual necessária para análise das relações/interações entre as pessoas, e entre elas e seus ambientes de desenvolvimento. A pesquisa qualitativa propõe um olhar holístico aos fenômenos, ou seja, considerar todos os elementos que compõem uma situação em suas intenções e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995).

De acordo com Minayo (1993), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos ambientes.

A inserção ecológica aqui pretendida propõe a inserção da pesquisadora no ambiente ecológico no qual vivem e transitam as crianças e adolescentes acompanhadas. Foram realizadas visitas regulares ao abrigo pelo período de três meses. Neste contexto, a proposta foi observar e participar das atividades cotidianas. O outro ambiente ecológico investigado foi a escola na qual algumas das crianças estudam. Com esta proposta metodológica, o investigador passa a fazer parte dos processos e desenvolve interações com os participantes envolvidos no ambiente (CECCONELLO e KOLLER, 2003).

De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), a análise da influência desses aspectos sobre o desenvolvimento humano só é possível quando se emprega um

modelo teórico metodológico que permite a sua observação bioecológica. A intenção subjacente às nossas ações metodológicas é de aumentar as possibilidades de descobertas que favoreçam intervenções para melhorar a qualidade de vida de crianças e adolescentes em situação de exclusão social.

Faz-se necessário ressaltar a importância da inserção ecológica e suas similitudes com os métodos etnográficos, estes últimos, muito utilizados por antropólogos para estudar cultura e sociedade. O olhar etnográfico ou da inserção ecológica, na construção deste trabalho, nos privilegiou com conjuntos de técnicas para coleta de dados e informações indispensáveis para a pesquisa sobre desenvolvimento humano e educação-em-contexto.

É preocupação do autor Bronfenbrenner (1979/1996) a cientificidade da metodologia sobre desenvolvimento-em-contexto, o que o autor denominou de validade ecológica. O autor utiliza esse termo para referir-se a “extensão em que o meio ambiente experienciado pelos sujeitos em uma investigação científica tem as propriedades supostas ou presumidas pelo investigador” (p.24). Outro aspecto importante para Bronfenbrenner na pesquisa ecológica é a necessidade de considerar o maior número possível de contrastes ecológicos (características de ambientes diversificados) e variáveis relacionadas com o fenômeno investigado (CECCONELLO e KOLLER, 2003).

2.1 PROCEDIMENTOS: PARTICIPANTES E CONTEXTOS

Como já se disse, foram eleitos dois contextos de investigação, a saber: uma escola estadual e um abrigo de caráter não governamental da cidade do Rio Grande. Nesses dois contextos foram utilizados os procedimentos da inserção ecológica,

conforme descrito acima. Para a coleta de dados e análise da problemática aqui apresentada, valemo-nos dos seguintes procedimentos tanto na escola como no abrigo: diário de campo para as observações, entrevistas semi-estruturadas com temas abertos e questões norteadoras (anexo 1).

Descrição do contexto da escola: Escola pertencente à rede estadual de ensino, com funcionamento da pré-escola e da primeira à quarta série do ensino fundamental, situada no centro da cidade, próxima do abrigo em estudo neste trabalho de pesquisa. Na escola, foram contatadas e entrevistadas, quatro professoras: uma da pré-escola com experiência de quinze anos, uma da primeira série com experiência de quatro anos, uma da quarta série, com experiência de cinco anos e a coordenadora pedagógica, com experiência de 12 anos na mesma escola.

Descrição do contexto do abrigo: Instituição não governamental de caráter filantrópico, com 16 anos de existência, localizada no centro da cidade, arquitetura semelhante a uma casa de moradia familiar com cômodos pequenos, apenas refeitório e quarto masculino um pouco maior, pátio pequeno com cimento e uma pracinha no terreno ao lado. O abrigo tem capacidade de atendimento para 21 crianças e adolescentes, mas atende, em média, 28 por mês. Apresento a seguir um panorama dos recursos humanos do abrigo: oito atendentes com carga horária de 40 horas, uma assistente social, com carga horária de quatro horas semanais, uma psicóloga, com quatro horas semanais, um médico, uma vez na semana, uma coordenadora com carga horária de 40 horas semanais, uma brinquedista com 40 horas semanais, uma lavadeira e duas cozinheiras também com 40 horas semanais. Os profissionais atuam em turnos, manhã, tarde e noite.

No abrigo, foram entrevistadas a coordenadora geral, a coordenadora pedagógica, a atendente denominada brinquedista e a atendente que desempenha funções gerais. A

coordenadora geral exerce a função há cinco anos, trabalha em média sete horas por dia, sempre nos períodos da tarde de segunda a sexta-feira, e é responsável pelo funcionamento geral do abrigo. Esta funcionária dá conta também de questões jurídicas e responde pelo abrigo nos órgãos públicos que compõem a rede de atendimento e políticas dos direitos da criança e do adolescente. A coordenadora pedagógica trabalha há três anos no abrigo, tem a função de atender todas questões que demandam da escola em relação aos estudantes da casa, como, as tarefas de casa, reforço de conteúdos, participação em reuniões escolares etc. A atendente que é brincedista tem a função de cuidar das crianças no horário inverso da escola e das crianças pequenas fora da idade escolar. Essa atividade é realizada num espaço fora do corpo da casa, chamado de brinquedoteca, que tem uma televisão, um rádio com tocador de CD, alguns poucos brinquedos, um sofá médio, um tapete e dois bancos. As crianças não podem sair daquele espaço livremente, somente acompanhadas da brincedista que trabalha 9 horas por dia, de segunda a sábado. A atendente que desempenha várias funções, por exemplo, acompanha crianças ou adolescentes ao atendimento médico, psicológico, eventos na comunidade, reunião escolar, realiza tarefas gerais dentro do abrigo. Apresenta sete anos de experiência nesta função e trabalha oito horas por dia, de segunda a sábado.

A média de idade dos educadores e cuidadores entrevistados é de 41 anos de idade, sendo que todos os professores entrevistados possuem curso superior, e dois dos trabalhadores do abrigo têm curso superior e os outros dois têm ensino médio.

Para a coleta de informações sobre o funcionamento do abrigo, foi organizado um diário de bordo. Foram realizadas observações sistemáticas focando especialmente ações e práticas educativas, interações relacionais (atividades, papéis e equilíbrio de poder) entre crianças/crianças e crianças/cuidadores ou professores,

formação, tipos e funções de díades, tríades, etc, na convivência diária nos dois períodos do dia, alternados para contemplar dias de semana e finais de semanas.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados teve seu início simultâneo à realização das entrevistas. Minayo (1993) contribui com esta perspectiva quando nos diz que à medida que estamos tratando da análise em pesquisa qualitativa não se pode esquecer que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação de “análise”, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo. Essa postura alinha-se perfeitamente aos procedimentos da inserção ecológica.

Como instrumento principal para a análise textual foi utilizado o método de unitarização (desmontagem do texto) e categorização para estabelecer as relações entre as categorias de base. Categorizar ou classificar um conjunto de materiais é organizá-lo a partir de uma série de regras, é produzir uma ordem a partir de um conjunto de materiais desordenados. Constitui uma das etapas mais importantes da análise textual (MORAES .p.3, 2003).

É importante salientar que, mesmo que se produza uma definição cuidadosa dos critérios de classificação para um conjunto de categorias, o exercício de categorização nunca é totalmente objetivo, podendo dar margem a dúvidas e imprecisões. A qualidade de um sistema de categorias está relacionada com sua validade ou pertinência. Um conjunto de categorias é válido quando pode representar o conjunto de textos analisados destacando suas principais características. Quando isso é alcançado, os sujeitos que produziram os textos devem perceber que as categorias têm significados no contexto de suas produções. Os sujeitos de uma

pesquisa precisam ver representadas suas idéias e teorias no conjunto de categorias que o pesquisador constrói. (MORAES, p.5, 2003).

Temos, portanto, que, a partir do comprometimento e convicções por parte da pesquisadora de unir qualidade formal e política, surge então, a real possibilidade de intervenção nas realidades investigadas. Nessa possibilidade de intervenção, é que se encontra o real sentido deste estudo sobre conexões ou desconexões entre estes dois fundamentais ambientes nas vidas de crianças institucionalizadas na cidade do Rio Grande.

CAPÍTULO III

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os resultados a seguir foram obtidos através da análise dos dados resultantes das entrevistas e observações realizadas no abrigo e na escola, além da inserção nos referidos ambientes. Após a seleção de unidades relevantes nos discursos e ações dos sujeitos investigados, chegamos a três importantes categorias que apresentaremos a seguir para fundamentar este estudo sobre (des) conexões entre ambientes de desenvolvimento humano na vida de crianças e adolescentes institucionalizados. Os títulos de cada categoria serão apresentados em negrito e maiúsculas e os subtítulos serão as subcategorias em negrito e minúsculas.

3.1 PERCEPÇÕES NOS AMBIENTES DE DESENVOLVIMENTO

3.1.1 A “Carência” das crianças e dos adolescentes institucionalizados

Como resultado inicial relevante, foi trazido pela maioria dos entrevistados, tanto educadores das escolas como cuidadores dos abrigos, a “carência” das crianças e adolescentes institucionalizados. Essa carência inicialmente é percebida como uma necessidade de afeto. Cabe destacar que esta categoria de análise retrata a percepção de todos os professores da escola e de duas cuidadoras do abrigo, conforme expõe uma professora da escola: *“...uma aluna que foi embora me procurava muito e me convidava para ser sua madrinha, dizia que gostava de mim como se fosse sua mãe, era muito carente, sempre me abraçava e me contava suas coisas...”*

Apenas duas entrevistadas, cuidadoras do abrigo, consideram que as crianças chegam “carentes”, mas com o tempo, adaptam-se à casa e são felizes. Ou seja, parece que na percepção dessas pessoas, a institucionalização atenuaria essa carência e tomaria o lugar do lar em algumas dimensões. Esta concepção se expressa na seguinte fala, *“... é assim, ó, hoje eu digo que eles são felizes, dando exemplo dia das mães, ninguém reclamou que a mãe não veio, tia aqui tá o teu presente...”*.

Importante ressaltar que todos que consideram as crianças e adolescentes “carentes” justificam essa “carência” pela ausência da família, seja ela biológica ou extensa.

Um dado significativo que emergiu foi a grande importância dada pelos entrevistados ao suprimento das necessidades materiais, mesmo que em detrimento das relações afetivas advindas da institucionalização e do afastamento das figuras

parentais. Ou seja, professores e educadores pensam que tendo as crianças e adolescentes institucionalizados suas necessidades de alimentação, abrigo e cuidados à saúde atendidas, é melhor do que estar na família sem o suprimento destas. Apesar do reconhecimento da “carência afetiva” verificamos o peso ou preocupação maior dado às necessidades materiais do que às afetivas no desenvolvimento da criança e do adolescente. Ainda nas concepções dos atores sociais:

“...porque a gente defende muito que o lugar da criança é na família biológica, que a criança se adequa a enfrentar algumas necessidades, eu pergunto, quem disse que eles querem isso? Quem disse que isso é o melhor para elas, pela minha experiência eu acredito que não, eu contesto isso, quem é que vai querer viver naquela miséria lá?...”

Em relação ao significado do abrigo na vida de crianças e adolescentes institucionalizados, este é percebido por professores e cuidadores como espaço privilegiado de sobrevivência diante das trágicas situações de exclusão social vividas por suas respectivas famílias.

Um aspecto interessante identificado nos discursos dos participantes da pesquisa, nos remete às críticas às falhas no atendimento da rede de apoio e das políticas sociais como prevenção ou impedimento da institucionalização como medida de proteção. Relata a pedagoga do abrigo:

“...o conselho traz as crianças pra cá, e depois esquece, demoram pra trazer a situação real daquela criança, e o pior é que tu quase não vê fazerem nada pra melhorar a vida da mãe da criança, uma reunião, uma ajuda (...) não vejo nada pra ajudar a família lá fora...”

3.1.2 A percepção da escola sobre o papel do abrigo como ambiente de desenvolvimento

Conforme relato dos entrevistados, é fácil concluir que a escola não procura compreender a realidade do aluno para poder atuar e responsabilizar-se pela educação dos alunos. Ela simplesmente assiste ou arrola as suas atitudes sem avaliar ou procurar os porquês destas e “devolve” a criança, como se verifica na fala de uma professora:

“...eu ficava com a turma toda a tarde e esse menino era um problemão, eu senti de perto esse menino, ele não queria ficar em aula, brigava, desafiava a todos aqui na escola. Seguido a diretora chamava as gurias do abrigo, porque ele não queria ficar em aula e então elas levavam ele de volta para o abrigo...”

A percepção da escola em relação ao abrigo emerge na fala de uma professora:

“(...) enquanto estão no abrigo ficam na escola, depois a gente não sabe, nunca soube o que é feito deles quando vão embora, a gente só sabe que eles foram embora, às vezes nem sei se eles são preparados para irem embora do abrigo, porque ali eles tem muitas oportunidades, aula de inglês, dança, academia...”

Essa fala nos traz importantes elementos, a saber: que o desligamento do abrigo se dá de forma não planejada, sem o conhecimento prévio da criança, há falta de integração escola/abrigo e conseqüente ausência de comunicação do desligamento. Revela uma face cruel da instituição escola, qual seja a falta de compromisso com seu aluno, e, por parte do abrigo, a falta de sensibilidade com a criança ou adolescente que abandona vínculos feitos na escola.

Como vimos pela fala citada acima, os relatos trazem que a escola acredita que o melhor para as crianças abrigadas é continuar no abrigo, pois, entende que naquele ambiente terão mais possibilidades de inclusão social. Esse pensamento parece-nos trazer contradições, já que em muitos momentos desta investigação participantes da escola citaram a família como sendo o lugar ideal para as crianças e adolescentes viverem. É unanimidade entre os entrevistados, a descrença na reintegração positiva dessas crianças com suas respectivas famílias, ao mesmo tempo com isso é desconsiderada a questão afetiva dos laços parentais como o mais importante na vida de crianças e adolescentes institucionalizados.

O individualismo e a competitividade são problemas sociais bastante observados atualmente. Adultos violentos e com dificuldades de relacionamento podem ter sido crianças que não foram auxiliadas no momento que necessitaram. Cabe aos profissionais que atuam no microsistema escolar estarem ciente destes aspectos sociais e atentos aos pedidos de ajuda (por mais sutis que sejam) das crianças, a fim de trabalhá-las no âmbito das relações interpessoais dentro da escola, favorecendo e estimulando comportamentos e desenvolvimento saudável (LISBOA & KOLLER, 2004).

3.1.3 A percepção do abrigo sobre o papel da escola como ambiente de desenvolvimento

O abrigo percebe a escola como um contexto de possibilidades para a “reinserção” social para crianças e adolescentes em situação de risco. Os participantes do abrigo reconhecem na escola um importante espaço de desenvolvimento e elaboração de projeto de vida para crianças e adolescentes, institucionalizados, mesmo que a escola não corresponda a todas as expectativas. Na

entrevista com a coordenadora pedagógica do abrigo, responsável pelo acompanhamento escolar das crianças e adolescentes a escola é apresentada como um espaço de esperança.

“...sabe nessa parte que eu tento fazer como uma atenção assim, não como profissional, quando saio daqui e vou na escola eu tento fazer o que uma mãe faria, procurar dar atenção na escola, falar com cada professora, saber de tudo de cada criança e eles (as crianças) percebem isso, essa atenção em particular, eu acho que isso é importante em geral na aprendizagem (...) mas o grande ponto de alegria pra eles é a escola, eles passam a semana inteira lá, quando chega o fim de semana eles ficam querendo escola..”

O mérito do abrigo está em acreditar e investir nessa relação com a escola, numa intervenção consciente e intencional em prol do melhor desenvolvimento e garantia de um futuro melhor para as crianças e adolescentes frente às suas histórias de vida pouco felizes. Essa percepção de esperança em relação à escola permeia a fala de todos os participantes do abrigo, como exemplifica esta cuidadora:

“... minha preocupação com eles, é a que os meus pais tiveram comigo, é o que o meu pai sempre me disse, a única coisa que eu posso te dar é estudo, porque o resto tudo podem te roubar (...) podem te fazer o que for, o que tu conheces ninguém pode te tirar, então é isso que eu tento passar pra eles, o estudo pelo menos no futuro eles já poderão buscar por eles mesmos...”

Nessa perspectiva, é pertinente lembrar o espaço que a escola deveria ocupar na vida dos seus educandos, como sintetiza Frei Betto, em um diálogo com seu companheiro Paulo Freire:

“... o ponto de partida não é o saber do educador, mas a prática social dos educandos. É essa prática que constitui o eixo em torno do qual gira o processo educativo. Antes de se elaborarem conceitos, é preciso extrair de seus educandos os elementos de sua prática social: quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam.”

É notório que as percepções desses ambientes em relação ao “outro contexto” parece ser de depositar a confiança de que “ele”, não o “próprio” vai ser responsável pelo seu desenvolvimento. Expressaria na seguinte frase: Eu não sou capaz, mas tu és, faz tu!

3.1.4 A comunicação: escola – instituição e instituição – escola

Em relação à comunicação entre os ambientes escolar e institucional, os participantes trouxeram diferentes percepções.

A escola considera a relação estabelecida com o abrigo fluente e com bons resultados. A seguir, apresentamos o discurso da escola a partir das entrevistas:

“...é boa a relação com o abrigo, elas sempre se interessam em saber como eles estão indo, se temos problemas de comportamento elas sempre nos atendem, e quando chamamos elas vem, as vezes não conseguimos resolver problemas de disciplina, elas vem e levam aquele embora, nossa relação com o abrigo é muito boa não temos queixa delas...”

“...sempre que uma criança nova chega, elas vem na escola fazem a matrícula, elas vem bem pra escola, nunca faltam as aulas, andam arrumadinhas, olhando assim não se percebe nenhuma diferença com as outras crianças, e ali tem uma moça que é responsável pelo lado da escola, ela sempre vem aqui...”

Isto coincide com alguns resultados de pesquisa (YUNES, MIRANDA, CUELLO, & ADORNO, 2002) os quais demonstram que as instituições de abrigo estão voltadas focalmente para a satisfação das necessidades básicas de acolhida da

criança e isso parece ser apreciado pela escola. Nestas investigações, os autores alegam ser tênue a preocupação do abrigo com o desenvolvimento psicológico da criança.

Esse tipo de resposta permite compreender a visão da escola no que diz respeito aos direitos da criança institucionalizada, como sendo apenas suprimento das necessidades mínimas de sobrevivência como, teto, alimentação, higiene, vestuário e cuidados de saúde.

Em consonância com estes achados este estudo ressalta que, os aspectos emocionais não transparecem como prioridade nas preocupações da escola.

Em relação à comunicação nota-se que a escola considera satisfatória a comunicação por ela estabelecida, numa relação de poder, já que “chama quando necessita” e “eles aparecem”.

Vale destacar como positivo, o apoio escolar oferecido pelo abrigo no papel da pedagoga, que participa diretamente da vida escolar de cada um dos abrigados. É presente na escola, preocupada com o processo de aprendizagem e se mantém informada das necessidades das crianças e adolescentes dentro do ambiente da escola.

Por outro lado, a existência de boas relações apontadas pela escola, não se confirmam por parte dos participantes do abrigo. Eles consideram frágil a relação com a escola, argumentam que só é satisfatória no campo burocrático tais como: procura de vagas fora do início do ano letivo, entrega de notas, comunicações quanto à rotina escolar.

A relação da escola com o abrigo parece ser pautada por questões disciplinares. E ainda são relatadas lacunas em aspectos importantes, como expressa a fala dos cuidadores entrevistados no abrigo:

“... a relação da escola é assim, chamam, mas principalmente por indisciplina, eu vou, tem uma criança aqui que numa semana tive que ir três vezes na escola, tive que ir durante o período de aula, elas me ligaram porque não estavam dando conta, porque ele não tava obedecendo, eu trouxe ele, quase pedi a direção da escola...”
“... lá quando tem reunião perguntam: ah, o fulano é rebelde, o fulano isso, o fulano aquilo, até querem saber alguma coisa, mas assim de se interessar ver como é o dia-a-dia delas aqui, isso não, até que uma vez uma professora teve aqui para trazer páscoa e se surpreendeu que cada um tem seu quarto, claro com mais dois ou três e cada um sabe onde fica sua cama, suas roupas...”

É perceptível a dicotomia existente entre as percepções de relações de comunicações entre estes dois importantes microssistemas, que constituem o tecido social de desenvolvimento humano, como já dito, e denominado por Bronfenbrenner de mesossistema. Esta desconexão na comunicação entre escola e abrigo reflete o distanciamento e o descompromisso da escola com as crianças institucionalizadas que são o foco da pesquisa desta dissertação. Estas são vistas pela escola na via do senso comum; “todos os alunos são iguais”, o que fere os princípios básicos da Psicologia do Desenvolvimento Humano.

Além das razões que poderíamos chamar de “psicológicas” ligadas aos papéis que cuidadores do abrigo e professores da escola têm diante dessas crianças e adolescentes e a maneira diferente de vê-las, existem também razões de ordem sociocultural ligadas à forma de interpretar a realidade social e histórica. Muitos conflitos nas relações entre escola e pais (neste caso, o abrigo) resultam das atitudes que os professores adotam diante dos pais, principalmente dos menos favorecidos, atitudes enraizadas em ideologias dominantes no modo de enxergar a sociedade.

Maria Helena Souza Patto (1991) contribui substantivamente neste ponto afirmando:

“Dobrados sob o peso de um trabalho alienado, objeto das mesmas de autoritarismo e desvalorização social, destituídas de uma visão de totalidade social na qual exercem sua profissão e portadoras do desprezo social generalizado pelas classes “baixas” as educadoras dedicam-se diariamente a práticas pedagógicas autoritárias, arbitrarias e mais comprometidas com interesses particulares do que com interesse da clientela. O fato de lidarem com famílias pobres facilita-lhes o caminho em direção a uma identificação equivocada do inimigo: apesar da consciência da opressão de que são vítimas, no dia-a-dia de seu trabalho fazem dos moradores do bairro e dos usuários da escola os principais responsáveis pelos resultados insatisfatórios que obtêm”. (p. 203)

Em geral, professores das escolas públicas apresentam dificuldades para pensar nos pais dos alunos como potenciais trabalhadores desempregados, que não tiveram oportunidades de qualificação profissional, e que alguns estão à margem de uma sociedade capitalista que valoriza a pessoa pelos seus bens de consumo. Esses professores parecem valorizar seu papel de “saber tudo” e, se chamados à responsabilidade que seu papel supõe, sentem-se injustiçados. Na sua prática social, quanto à responsabilidade com o desenvolvimento humano de seus alunos, verifica-se que muitas vezes esta não é assumida, à medida que se limita a fazer o mínimo exigido e trabalhando apenas os conteúdos programáticos.

Esta ausência de contatos entre a escola e o abrigo, impede uma parceria na eleição dos cuidados dirigidos às crianças e adolescentes institucionalizados e em condições especiais de desenvolvimento.

3.1.5 As interações ambientais

De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação. A presença de uma relação em ambas as direções estabelece a condição

mínima e definidora para a existência de uma díade: uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra, ou delas participam.

A forma como as pessoas se percebem como profissionais pode pautar as diferentes formas de relações interpessoais. Conforme já mencionado, segundo Bronfenbrenner, (1979/1996) as relações interpessoais apresentam três propriedades:

Reciprocidade – em uma relação diádica, e especialmente no desenvolvimento de uma atividade conjunta, a ação de uma das pessoas influencia a outra e vice-versa. Uma pessoa tem que coordenar suas atividades com a da outra. No caso de uma criança pequena, a necessidade dessa coordenação não só favorece a aquisição de habilidades interativas, como estimula a evolução de um conceito de interdependência, um passo importante no desenvolvimento cognitivo.

Equilíbrio de Poder – Mesmo que os processos diádicos sejam recíprocos, uma das pessoas pode ser mais influente que a outra. À medida que uma das pessoas domina a outra dependendo das situações que vivenciam por exemplo, em um jogo de bola, a criança indicada para escolher o time exerce uma relação de poder sobre as demais crianças. O equilíbrio de poder é significativo para o desenvolvimento e a aprendizagem principalmente nas situações em que o equilíbrio de poder se altera em favor da pessoa em desenvolvimento.

Relação Afetiva – conforme as pessoas se envolvem em relações diádicas, possivelmente são provocados sentimentos de apego de um em relação ao outro. Estes sentimentos podem ser positivos ou negativos, dependendo da reciprocidade dos mesmos. Na extensão em que essas relações afetivas forem recíprocas e positivas haverá maior possibilidade de desenvolvimento saudável.

Interações na escola:

Foram identificadas as propriedades acima citadas nas falas dos participantes, conforme se demonstrará abaixo.

Nosso trabalho metodológico de observação possibilitou constatar alguns episódios sobre as interações professores e alunos institucionalizados.

Na situação descrita abaixo, podemos observar que há uma relação de reciprocidade positiva, de crescimento entre a professora e o aluno favorecendo a aprendizagem e interação afetiva, principalmente em favor do menino abrigado.

“... meu aluno sempre me chama, a todo momento, eu chego perto dele e pronto, ele se acalma, diz que entendeu a atividade, ele sabe fazer, eu sei, mas me chama para que eu lhe dê uma atenção especial, e eu sempre procuro lhe dar atenção, converso com ele sobre outros assuntos, e ele está muito bem, aprende tudo, mas ele é muito apegado comigo...”

Ainda em relação à reciprocidade, apresentamos abaixo uma interação que transparece um certo caráter negativo, com o relato de uma professora: “... são muitos alunos, não dá pra dar atenção que eles querem, tenho que dar todos os conteúdos, não posso ficar dando atenção pra cada um, se não e vai a aula...”.

Na situação exposta acima, o que se percebe é que não houve sentimento de reciprocidade positiva por parte da escola em relação ao aluno. Apesar de a escola ter consciência das perdas afetivas dessa criança, em nenhum momento foram citadas ações de intervenções para amenizar o sofrimento e os apelos do aluno. Cabe observar que hoje este aluno já não está mais nesta escola.

Quanto ao **equilíbrio de poder** em relação criança abrigada e escola, segundo uma das professoras a escola é detentora do poder e são raras as situações que colocam a criança em condições de decisões.

“... esse menino era revoltado, um problemão assim, pegava as coisas, destruía não queria ficar na aula. A diretora seguido chamava as gurias do abrigo para levar ele embora (...) um dia eu falei, ó se a gente continuar chamando o pessoal do abrigo quando ele não quer ficar em aula, os outros também vão querer fazer igual..”

Facilmente podemos perceber que a preocupação da escola era com o “mau exemplo” e com a fragilidade das suas motivações pedagógicas, já que demonstra preocupação em relação ao possível desejo dos demais alunos em retornarem para suas casas antes do término do horário da aula. Não se identificam atitudes em favor do aluno “revoltado”. Será que em algum momento este foi ouvido ou acolhido ou para ele não houve possibilidades de decisão. A escola, em todos os eventos “de revolta” envolvendo essa criança, usou seu poder no sentido de afastá-lo da ambiente escolar, e com isso eliminar o “problema”.

Quanto às **relações afetivas** estabelecidas na escola, corpo pedagógico e aluno, os relatos nos mostram mais uma vez que se resumem a suprir as carências materiais, pouco evoluem para o campo afetivo.

“...eles têm medo com o que está acontecendo com eles, são muito carentes, e todos sempre demonstram que querem voltar para casa ou serem adotados, a menina que te falei que sempre falava comigo, eu sentia que ela queria ser adotada, ou ter alguém que se preocupasse com ela...”

“...já vi aqui até a diretora, a gente...porque a gente sabe, já conhece ah, esse é do abrigo, é mais carente...ó se tem um casquinho sobrando, dá pra ele, os próprios coleguinhas (...)de fazer campanha, olha, dividam a merenda com o coleguinha que não tem...”

“...eles querem colo, eles são agarrados(...) eu acho que o que mais se nota neles é a carência, então se faltou um material, se eu tiver que comprar um lápis de cor, eu compro...”

O microsistema escolar representa para a criança e o adolescente abrigado a melhor oportunidade de socialização. É na escola que, além da aprendizagem formal

e do desenvolvimento cognitivo, os jovens aprendem a conviver, cooperar, compartilhar e buscar seu espaço no contexto social mais amplo. O microsistema escolar deve ser um espaço para o desenvolvimento intelectual, social, emocional e moral (LISBOA & KOLLER, 2004).

Interações no abrigo

Verifica-se, pelo material coletado que existem momentos de **reciprocidade** entre os cuidadores do abrigo com as crianças e adolescentes institucionalizados, que se revelam principalmente quando a instituição escola apresenta diferenciação de tratamento com os alunos abrigados. Nesses momentos, o abrigo toma o papel da família. As relações afetivas entre crianças e seus cuidadores são elementos primordiais indispensáveis na construção dos processos de desenvolvimento dessas crianças e adolescentes institucionalizados. Enfatiza uma educadora do abrigo:

“...se as crianças da casa levar um empurrão (na escola) e vier arranhado elas (os professores da escola) não vão aqui na porta dar satisfação, mas se é uma criança da casa, elas vem reclamar que as crianças empurraram (...) um dia eu disse pras gurias aqui da casa, vou na escola saber (...) quer dizer que a A M. levou um empurrão e chegou roxa lá na casa, eu vim perguntar,...” ah! eu esqueci “ (resposta da professora) ah! Estava no balanço e caiu, ninguém disse nada quando soltou? Quando o R deu um empurrão num coleguinha vieram nos avisar, mas quando é A M. que se machucou, nada?, aí ela pediu desculpas, é que eles também tem alguém que se preocupa com eles...”

Reafirmamos segundo Bronfenbrenner (1976/1996), a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes em seus microsistemas de atuação.

Bronfenbrenner (1976/1996) aponta **o equilíbrio de poder** como um aspecto de grande relevância no processo desenvolvimental humano, que predispõem a aprendizagem, estimula a criança a conceituar e lidar com as relações de poder,

principalmente quando o equilíbrio de poder se altera em benefício da pessoa em desenvolvimento. Nesse sentido, declara uma educadora do abrigo:

“... eles ganharam uniformes do abrigo para saírem, mas eles não gostam de usar, e que fomos a um passeio no Zoológico então fizemos uniformes para todos iguais, pra gente não se perder (...) aqui na cidade a gente vai na pracinha eles não querem por a roupa, “ai tia eles vão ver que sou do abrigo”, aí entramos num acordo de que realmente todo mundo “ai coitadinho é do abrigo”, agora eles andam de roupa normal, usa as que gostam, os pequenos não se importam..”

Neste caso, apresentamos exemplificativamente um momento em que houve equilíbrio de poder entre o abrigo e os abrigados, com ênfase nestes últimos, pois a atitude do abrigo contribui muito para o desenvolvimento das crianças e adolescentes abrigados, que se negaram a usar uniformes, aceitando a sua justificativa de não quererem ser vistas pela sociedade com sentimento de pesar ou de rejeição.

No tocante **às relações afetivas** estabelecidas na instituição, ainda que as cuidadoras do abrigo, em geral, afirmem-se, em muitos momentos como mães das crianças e adolescentes, é muito confuso, por parte dessas cuidadoras, qual o seu real papel na vida dos abrigados. Por vezes, se dizem professoras, em outras profissionais. Reflexão de uma cuidadora do abrigo em relação à afetividade:

“...minha maior preocupação é o que vai ser do futuro deles, porque alguns vão retornar para casa, e aí eu volto a dizer que a casa nem sempre é o melhor lugar pra essas crianças mesmo que a gente tenha esse imaginário de que o melhor lugar é na família biológica, eu contesto, nem sempre é...”

“...não vou te dizer que é que nem de pai ou de mãe, não é mas somos nós que damos as coisas pra eles, almoço, tudo que eles precisam eles tem que vir até nós pedir, então eles vem, com umas eles dão carinho eles abraçam, tem outras que eles não tem tanta liberdade eles respeitam, e tem uma que eles abusam...”

Podemos elucidar a partir de observações sistemáticas no abrigo, tratamentos afetivos distintos com algumas crianças em relação às demais. Um evento que pontua esse tipo de situação foi a saída de uma criança do abrigo para morar na casa de uma das educadoras que obteve sua guarda provisória, mas que foi separada da sua irmã que continua no abrigo. Guardadas as considerações sobre o nobre ato da adoção, isto fere um dos princípios dos programas de abrigo do Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu artigo 92 inciso V que orienta ao não desmembramento do grupo de irmãos, na responsabilidade das entidades que desenvolvem programas de abrigo.

À medida que ocorre interação entre os sujeitos, promovendo relações afetivas na díade, haverá maiores possibilidades de desenvolverem-se sentimentos mais intensos e duradouros proporcionando condições favoráveis de desenvolvimento para crianças e adolescentes institucionalizados.

É preciso romper com os mecanismos de exclusão que pautam as rotinas de instituições de abrigo em favor de crianças e adolescentes em situação de abandono e viabilizar a integração e promoção humana partindo do princípio de que essas crianças, como muitas outras, são vítimas sociais e estão em pleno desenvolvimento biológico e emocional e têm direito a cuidados e educação para que se processe seu desenvolvimento saudável.

3.2 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ABRIGO

3.2.1 A escola como oportunidade e esperança de um futuro melhor

Dados fornecidos pelos educadores do abrigo apontam para o reconhecimento da importância do ambiente escolar na vida de crianças e adolescentes institucionalizados, medida em que este incide diretamente no processo de aprendizagem de cada um deles, possibilitando impactos positivos ou negativos no referido processo.

No entanto, o fazer pedagógico que temos encontrado em nossas escolas é distante das expectativas de inclusão social para crianças e adolescentes excluídos. As práticas educativas são fundamentalmente disciplinares e de subordinação ao “saber do professor” e não de interação de saberes entre educandos e educadores.

Os cuidadores dos abrigos reconhecem estes aspectos de maneira crítica conforme a fala da educadora do abrigo:

“... as crianças aqui no abrigo adoram ir pra escola, quando chega o fim de semana ou feriados tão sempre perguntando pela escola, o que mais me magoa é que agora dia das mães, dia dos pais eu fico enlouquecida, porque é uma falta de sensibilidade que as crianças vão pra aula e...começa o dia das mães começam as crises, aí eles dizem que o fulano tá dizendo isso...vamos ver... que a mãe é a coisa mais maravilhosa do mundo, que a mãe é santa, e aí? Cadê aquela mãe santa? Aquela mãe endeusada que a professora falou? E eles não tem, ou então mandam aquelas fichas pra dizer desde que nasceu, desde que estava dentro da barriga, mamãe, responda – o que você sentiu quando seu filho estava na barriga, o que você sentiu quando soube que estava grávida?... então, eles continuam trabalhando com essa idéia de família ideal, que não existe, isso me choca...”

O cenário acima apresentado demonstra o distanciamento e a falta de sensibilidade existente entre o cotidiano escolar e a vida de seus educandos. Poder-se-ia apontar ainda que sabe-se lá quantas outras crianças não institucionalizadas estão psicologicamente afastadas de suas famílias embora vivam com elas. Nesse caso, a escola tem prática punitiva em relação às crianças e adolescentes do abrigo, já que estas estão afastadas das suas famílias. Os alunos na escola aprendem os valores que a escola ensina, e esta tem como base pedagógica para o sucesso do aprendizado de seus alunos, a família ideal formada pelo pai, a mãe, os filhos, vivendo em uma casa com boas condições materiais.

Nos estudos de SZYMANSKI (1998) com famílias de baixa renda, a família nuclear é uma expressão da “família pensada” como a boa, a “natural” e a “certa”. É possível constatar que tal ideologia não faz parte apenas do imaginário das famílias pobres, mas também dos profissionais que trabalham com essas famílias (YUNES e SZYMANSKI, 2003).

A escola necessita ir além do senso comum, superar esta visão distorcida da realidade. Tal imaginário por parte da escola reflete-se claramente na fala de uma professora entrevistada, “... *a gente tem criança com pai e mãe em casa com problemas e o rendimento é baixo, porque as crianças tu conheces pela família...*”.

Sem querer, neste estudo, desqualificar a real importância do papel da família na trajetória de aprendizagem escolar na vida de crianças e adolescentes, vale lembrar que as expectativas em relação à família estão, no imaginário coletivo, ainda impregnadas de idealizações, das quais a chamada família nuclear é um dos símbolos. A maior expectativa é que a família produza cuidados, proteção, aprendizados de afetos, construção de identidades e vínculos relacionais de pertencimento, capazes de promover melhor qualidade de vida a seus membros e

inclusão social na comunidade e sociedade em que vivem (CARVALHO, 2002), qualidades estas que em muitos casos, quase todos os casos do abrigo não correspondem a realidade.

A escola manifesta maior interesse por alunos idealizados por ela, os “quietinhos”, “tímidos”, “limpinhos”, “bonitinhos” e “os que aprendem tudo”. Para estes poucos “acolhidos” pela escola, é oferecida oportunidade de aprender e até a de ser tratado afetivamente, o que deveria ser ofertado a todos educandos. Ilustra esta prática o relato de uma professora, “... *essa menininha, assim...uma menina daquelas, uma bonequinha e ela primeira série, ótima aluna, letra maravilhosa, um amor, ela não tá mais, o juiz deu a guarda de volta pra mãe...*”.

Em sua maioria, para os educandos que não apresentam o perfil desejado pela escola, para estes, a escola tem práticas punitivas, e pouco faz para conquistar e oportunizar possibilidades de sucesso. Relata-nos uma educadora do abrigo, “... *tem escola que reclama muito das crianças, pouco agem, passam pra gente, principalmente pra pedagoga do abrigo, ó, não criam forma de resolver o problema, elas passam a bola...*”.

Entretanto, já não se discute a necessidade de ir à escola. Ela é obrigatória por lei. Entre a obrigação de freqüentá-la, os limites de possibilidades que oferece e o acúmulo de frustrações que produz, traça-se um drama cotidiano muito mais amplo do que se imagina e que atinge fortemente os “excluídos”, oprimidos e marginalizados, nos quais consegue desenvolver um forte sentimento de incapacidade, de desqualificação, mas que não poupa nem mesmo os bem-sucedidos e transforma-se em perplexidade, quando não em drama, para os profissionais da educação quando os mesmos não conseguem situar-se diante dos desafios (CRAIDY e GONÇALVES, 2004).

3.2.2 As práticas educativas do abrigo reproduzem as práticas educativas da escola

É importante destacar a rotina do abrigo e suas práticas educativas. As crianças e adolescentes começam a acordar por volta das sete horas, tomam banho e logo vão para o refeitório, onde é servido o café.

Logo após, todas, com exceção dos bebês, acompanham a brinquedista que cuidará deles no espaço da brinquedoteca, que fica localizado fora do corpo da casa. Os que estão na escola organizam os deveres de casa e reforço escolar orientado pela pedagoga. É proibida a circulação pelos demais espaços da casa sem o acompanhamento da brinquedista que, dependendo do clima, leva-os para a pracinha no pátio da casa. Essas atividades nos intervalos das refeições não são combinadas com os demais profissionais da casa, ficam sob a responsabilidade da brinquedista. Essa rotina pareceu-nos limitadora, já que o espaço oferece poucas possibilidades de movimentos e a variedade das idades supõe interesses por atividades diversificadas.

Há o horário para o almoço e de encaminhamento dos alunos para escola. Por volta das 13h30min repete-se a mesma rotina da manhã. A brinquedista, quando questionada sobre a rotina das crianças e adolescentes, nos respondeu:

“... eles ficam sempre comigo, ali na brinquedoteca, de vez em quando eu venho pra cá, pra frente da casa, levo eles, faço eles olharem o movimento, o trânsito (...) geralmente eles querem ficar dentro da casa, porque assim, tem muita novidade chegando, brinquedo que chega, muita coisa então chama a atenção deles (...) agora melhorou, hã... teve a fase que eles só queriam ficar dentro da casa, fugir pra dentro da casa, agora eles querem fugir pra pracinha por causa dos coelhos, dos galos, das galinhas...”

Pela rotina descrita, percebe-se que não há um projeto educativo pensado para as crianças, que se preocupe com o desenvolvimento integral das mesmas

(YUNES, MIRANDA, CUELLO & ADORNO, 2002), que temos são ações improvisadas, as quais não consideram interesses e necessidades, inclusive restringindo a possibilidade de brincar e descobrir, próprio da infância.

As práticas educativas do abrigo não são muito diferentes das práticas educativas da escola. O abrigo parece reproduzi-las, possivelmente pelo modelo de referência institucional internalizado por seus coordenadores que tem como base a escola, já que no abrigo há muitas regras disciplinares e poucas propostas educativas emancipatórias. No abrigo também há punições para quem quebra as regras. Nesse sentido, o relato de uma educadora do abrigo:

“... elas ligaram da escola porque não tavam dando conta do menino, ele não tava obedecendo, eu trouxe ele pra cá, conversei com ele ameacei de colocar ele no castigo, quando a casa fosse passear ele não iria, eles têm muito medo disso...”.

Reforçando, ainda, esta conclusão, de que o abrigo utiliza-se das mesmas práticas educativas da escola, o relato de outra educadora do abrigo, *“...o que eu posso é botar uma condição, ah tu tem que te esforçar, pra poder passear com a tia, se não tu vai ter que ficar estudando, é uma troca...”*

Nesse aspecto, valemo-nos dos achados de Alysson Massote Carvalho (2002) quando diz:

“...as instituições de cuidado infantil devem estar atentas à organização de sua rotina de atividades e à conduta de suas instrutoras, de forma a propiciar condições satisfatórias para que suas crianças exercitem e desenvolvam suas habilidades sociais. A possibilidade de se construir um instrumento, padronizado à realidade do país, que permitisse avaliar as instituições quanto à adequação de suas programações às necessidades das crianças, sobretudo nas esfera das relações interpares, deveria ser considerada subsídio na elaboração de políticas públicas de atenção à criança”. (p. 27)

A partir das análises apresentadas neste estudo, concluem-se que as práticas educativas utilizadas pelos trabalhadores do abrigo acontecem de forma imediatista sem prévio planejamento. Cada um age de acordo com seus conceitos sobre atendimento à crianças e adolescentes. Sem uma proposta educativa pensada, as crianças e adolescentes passam muito tempo ociosos dentro do abrigo, principalmente nos finais de semana onde diaristas se revezam em turnos para que os funcionários efetivos gozem de suas folgas.

Neste sentido, parece-nos que o funcionamento da instituição de abrigo, no tocante às suas práticas educativas, pode vir a comprometer ainda mais o processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes abrigados, considerando que os mesmos já foram duramente penalizados ao serem afastados de seus familiares.

3.3 A PERCEPÇÃO DA ESCOLA SOBRE FAMÍLIA E VICE-VERSA

3.3.1 A Família: um sonho possível?

A família, seja ela nuclear, extensa, biológica ou substituta, aparece neste estudo através da fala de todos os entrevistados, como sendo o único meio possível de desenvolvimento saudável para crianças e adolescentes institucionalizados. Isso

foi verificado no estudo desenvolvido por Juliano (2005), pois, segundo a autora “... é necessário romper com este ciclo e fragilidades afetivas, que é um desejo permanentemente manifestado pelos moradores dos abrigos. A necessidade de vínculos, de uma afiliação subjetiva, é vital e constitutiva para a saúde mental dessas crianças e adolescentes” (p.32).

É visível o desejo de pertencimento a uma família por parte das crianças e adolescentes institucionalizados, tanto daqueles que ainda mantêm contatos com seus familiares, como dos que se encontram abrigados há vários anos, totalmente desvinculados de seus laços familiares, mas que, ainda assim, acalentam o sonho de serem adotados. Conforme relatos das cuidadoras do abrigo, apresentados a seguir:

“...a E. não tem entusiasmo, sofre muito, a situação da família, é uma que quer voltar pra casa...”

“... então essa criança tá desestruturada, sabes... por melhor que o abrigo seja, tem essa lacuna da mãe, do pai...”

“... por mais que a gente faça, não dá tempo de dar atenção, é muita correria a gente corre o dia inteiro...”

Apesar desta unanimidade nas concepções dos professores e cuidadores em relação à importância da presença da família, devemos ressaltar que para estes educadores, diante das situações de vulnerabilidade social que se encontram as famílias das crianças abrigadas, o melhor é continuarem abrigadas. É também destacada a ausência de políticas de apoio às famílias, pois muitas vezes as crianças são institucionalizadas por motivos de pobreza com a permanência por longos períodos. Essa percepção se confirma através da fala de uma educadora do abrigo, quando diz:

“...o que me preocupa é que não tem um trabalho com essas mães, aqui mesmo tu vêes que são pessoas que tem suas

dificuldades as suas falhas, mas elas deveriam ter um acompanhamento, reuniões para tentar de alguma forma ter seus filhos de volta (...) mas não existe essa preocupação, as crianças ficam aqui bastante tempo algumas até voltam para casa mas tu não percebe que a família tenha se organizado...”

Importante elucidar neste estudo a presença majoritária das mulheres representando as famílias das crianças e adolescentes institucionalizados, fato este observado nos dias dedicado às visitas no abrigo. Isso nos remete à atual organização familiar brasileira, que em um considerável número possuem mulheres à frente das famílias (YUNES, MENDES e ALBUQUERQUE, no prelo).

As diferenças entre o lar e a instituição não se limitam ao microsistema. No nível do mesossistema, a instituição fica muito mais isolada dos outros ambientes do que o lar, sendo menos provável que a criança tenha experiência em outros meio ambientes (...) do ponto de vista dos valores e expectativas culturais, ser criado numa instituição traz consigo um estigma que pode se tornar uma profecia do fracasso (BRONFENBRENNER, 1996).

3.3.2 Famílias pobres e políticas públicas: Um grande desafio

Não poderia deixar de citar neste estudo um indicador dos mais relevantes que surge, no bojo da nossa investigação e que diz respeito à situação socioeconômica das crianças e adolescentes institucionalizados. No abrigo pesquisado, 100 % dos abrigados pertencem à família em situação de pobreza dado este que aumenta nossas inquietações em relação à formulação de políticas públicas sérias, como geração de empregos, investimentos em educação, saneamento básico, combate à corrupção e realização da reforma agrária.

Em pleno século XXI, apesar do desenvolvimento tecnológico, da velocidade das comunicações e da globalização econômica e cultural, ainda são os filhos dos pobres as maiores vítimas do atual modelo de desenvolvimento, mesmo quando este é chamado de “sustentável”.

De acordo com Juliano (2005), eliminar a distância entre os direitos e o cotidiano de violações é um desafio posto às redes de apoio, aos conselhos de direitos, aos conselhos tutelares, às políticas públicas direcionadas à plenitude da cidadania infanto-juvenil. É responsabilidade do município promover ações políticas de reintegração familiar para crianças e adolescentes institucionalizados através de programas de apoio e orientação à família. No entanto, em Rio Grande, as instâncias responsáveis limitam-se a repassar pequenas verbas aos abrigos não governamentais e dirigir o abrigo municipal sem coordenar a política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente. (JULIANO, 2005).

3.3.3 O longo tempo de permanência no abrigo

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE dispõe em seu artigo 101 das medidas de proteção, dentre elas o abrigamento, porém, para esta medida, condicionou dois importantes critérios, a excepcionalidade e a provisoriedade, somente como últimos recursos para serem utilizados pelo Conselho Tutelar e autoridade judicial, após esgotamento de todas as possibilidades de proteção à criança ou adolescente em situação de vulnerabilidade social. No entanto, não é o que encontramos em nossas inserções ecológicas pelos cotidianos dos abrigos na cidade do Rio Grande. Constatamos sim, um grande número de crianças e

adolescentes abrigadas há muito tempo, anos até, como se visualiza pelo relato de uma educadora de abrigo, a seguir:

“(...) as crianças ficam aqui bastante tempo, algumas até retornam para casa, mas não se percebe que a família tenha se organizado, as vezes elas volta, pra algum familiar (...) até que aconteça uma outra denúncia e a criança retorna pra cá, eu não vi ainda uma criança que retornar pra casa em situação favorável...”

Apesar de as políticas públicas de atenção à criança e ao adolescente terem sido amplamente debatidas pelos diversos setores sociais e políticos nos últimos anos, percebe-se que no Brasil ainda não se construiu uma cultura política democrática que possibilite a cidadania de todos, incluindo as famílias em foco. Enquanto isso, o tempo tem significação de abandono para crianças e adolescentes que assistem à vida passar do outro lado do muro, na esperança de que um dia sejam lembrados pela lei que foi feita para protegê-los.

3.3.4 Expectativas de futuro

Questionados sobre expectativas de futuro para as crianças e adolescentes abrigados, os entrevistados, em sua maioria, expressaram preocupação com os adolescentes que alcançam a maioridade dentro do abrigo. Percebem que na casa estão de certa maneira protegidos, mas ao saírem do abrigo estarão vulneráveis, despreparados à sobrevivência fora dele, já que no período em que estiveram abrigados muito pouco receberam no campo da formação profissional. Conforme, relato dos participantes:

“... o que farão quem nunca teve a família de volta, e de certo modo ficaram protegidos ali na casa, mas acho que deveriam ter cursos profissionalizantes pelo menos se tiverem uma profissão, pode ser mais fácil enfrentar a vida, que a gente sabe que tá difícil pra quem estrutura e tem uma família que se preocupa, imagina quem não tem isso”.

“... o que será deles quando tiverem idade de irem embora, e irão... como vão sobreviver? Quem vai se preocupar com eles? Ou irão esperar que eles entrem pelo caminho errado para condená-los? Porque o que eles aprendem aqui não irá lhes garantir emprego, isso me deixa preocupada”.

“... olha eu não tenho tanta preocupação com os pequenos até 9 anos, eu me preocupo mais com os adolescentes que a gente teme com as crianças que a gente tá vendo virarem adolescente aqui dentro, eles fazem curso, fazem inglês, mas na realidade isso aqui é uma passagem, e... passou e daí o que eles vão fazer quando saírem daqui porque não tem mais idade?”

Os dados apontados na categoria acima analisada, demonstram que tanto os educadores do abrigo quanto aos professores da escola, demonstram inquietações em relação ao futuro destas crianças e adolescentes abrigados, ao mesmo tempo em que suas práticas educativas e seus discursos demonstraram suas impotências em promover ações de intervenção na construção de um futuro mais promissor para estas crianças e adolescentes.

Nenhuma ação nesta direção foi observada nos ambientes pesquisados.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho oportunizou visualizar e refletir sobre dados significativos acerca das relações estabelecidas (ou não) entre os microssistemas escola/abrigo e as suas repercussões no mundo, no desenvolvimento, na vida de crianças e adolescentes abrigados. Os resultados mostram como esses ambientes se vêem, se afetam, se reproduzem e pode-se dizer até colaboram para perpetuar práticas sociais mantenedoras das desigualdades sociais.

A percepção da criança carente afetivamente, mas que é suprida materialmente, surge como resultado importante, nos discursos e em outros elementos observados desses dois ambientes. A maioria dos participantes aponta para a necessidade de afeto como fator prejudicial no desenvolvimento dessas crianças e adolescentes, mas em vista da constatação da pobreza material das famílias das crianças e adolescentes abrigadas, é comum ouvirmos nesses ambientes a frase “Pelo menos aqui eles têm alimentação e estão seguros”.

Estas formas de pensar/agir dos cuidadores dos abrigos prioriza o suprimento material dos abrigados, mesmo porque o estabelecimento de laços afetivos com essas crianças e adolescentes dependem do processo individual de cada um dos

trabalhadores e dos processos desencadeados no decorrer de suas vivências em relação aos próprios sentimentos de solidariedade e sensibilidade.

Os dados revelam ainda que o número reduzido de trabalhadores no abrigo faz com que todos ali permaneçam em tempo integral realizando inúmeras tarefas e cada um tentando dar conta do seu compromisso. Com isso, muito pouco tempo ou nenhum sobra para aquelas pessoas que tenham vontade de sentar ao lado de uma das crianças para lhe contar uma história, ou realizar qualquer outra ação mais individualizada que fuja à universalizada rotina diária.

Tendo em vista que os dois contextos investigados apresentam objetivos claramente distintos, era de se esperar que suas práticas educativas apresentassem singularidades de acordo com seu funcionamento. No tocante às práticas educativas investigadas na escola e no abrigo, é importante citar que no abrigo as práticas são voltadas prioritariamente para o atendimento material, alimentação, higiene, saúde e apoio escolar. Na escola estas práticas são voltadas para o cumprimento dos conteúdos curriculares em consonância com o número de dias letivos. O que é comum com relação às ações que fazem parte de suas dinâmicas diárias, é que em ambos os ambientes se utilizam normas e regras que foram construídas a partir das ideologias baseadas em regimes disciplinares rígidos, como já mencionado neste estudo.

Além disso, deve-se relevar que nossos resultados indicam que aqueles que “pensam” o funcionamento do abrigo trazem como referência institucional educativa, a escola. Apesar disso as práticas educativas do abrigo apresentam em suas características poucas possibilidades de proporcionar o desenvolvimento “saudável” para as crianças e adolescentes abrigados, pois parecem ter absorvido intensamente o caráter disciplinar como única possibilidade de educação, sem intervenções que

provoquem reflexão e mudanças conscientes de atitudes. O desenvolvimento integral e multidimensional (afetivo, intelectual, social e físico) é relegado em detrimento de aprendizagens mecânicas e momentâneas, esquecendo as outras facetas do ser: o lúdico, o psicológico, o emocional, o estético....

Este dado revela uma limitação bastante preocupante, pois o ambiente do abrigo mostra-se não apenas empobrecido pelas poucas oportunidades relacionais, mas estéril por pensar o ser humano abrigado como suscetível a crescer apenas no plano mental (esfera que abarca a educação formal, repetida pela instituição).

Como já foi dito neste estudo, as crianças e os adolescentes permanecem ociosos por muito tempo dentro do abrigo nos seus cotidianos, há poucas oportunidades de participarem de outros ambientes, principalmente nos finais de semana, feriados e períodos de férias escolares. Diante disto o poder de desenvolvimento pela dimensão mesossistêmica fica prejudicado (Bronfenbrenner, 1979/1996). É pensamento deste autor, que o desenvolvimento é intensificado como uma função direta do número de ambientes estruturalmente diferentes dos quais a pessoa em desenvolvimento participe fortalecendo as relações e interações do mesossistema.

Como pesquisadores, necessitamos apontar caminhos, traçar estratégias que possibilitem pensar o desenvolvimento de uma forma não fragmentada e não a de apenas um fragmento do ser.

Quanto ao que vemos na escola, ironicamente as práticas educativas são pouco compromissadas com a formação e o desenvolvimento das crianças e adolescentes. A dinâmica na elaboração das atividades de sala de aula, são realizadas separadamente por cada professor, há pouca ou nenhuma interação entre os professores da escola, cada um “cuida do seu território” e como já se disse, a maior

preocupação é com os conteúdos a serem desenvolvidos e com o cronograma letivo. Portanto, percebe-se que estas práticas educativas, além de repetitivas, pouco estimulam os alunos, o que faz sofrer ainda mais os que são oriundos de instituições de abrigo, cuja construção de possibilidades de entendimento da realidade fica ainda mais difícil. Neste cenário, acreditar num futuro melhor do que o presente vivido é exacerbado ainda mais pela distância dos seus laços parentais.

Sabemos que a escola não é a única responsável pelas situações de injustiça social que temos em nosso país e nem terá sozinha o poder de superar tais situações. Porém, indiscutivelmente, alguma coisa ela poderia fazer. As crianças gostam de ir à escola, gostam de estudar, mas buscam uma outra escola... Uma escola onde elas possam viver, brincar, estudar e ser feliz. Como nos diz Eduardo Galeano (1999) com tanta lucidez:

“Em algum lugar é preciso começar a desatar esse nó e todo lugar é válido: na escola, na universidade, na empresa, e por que não na rua? Mas além de mexer com a mentalidade, que leva tempo, é preciso atender com urgência essas crianças por meio do trabalho, do estudo e da constituição da família, natural ou social, da criação de ambientes adequados que minimizem a falta de laços afetivos. É preciso acima de tudo de afeto no seu sentido etimológico, de “afetar”. Todos precisamos nos sentir afetados e responsáveis. Não há problemas humanos para os quais não tenhamos dentro de nós todos os recursos para solucioná-los”.

Um dos resultados que consideramos mais positivos neste estudo diz respeito às concepções que os atores sociais de ambos ambientes (escola e instituição) participantes relataram em relação à família. Para eles, a instituição deve ser o mais provisório possível, e a família é o lugar ideal para o desenvolvimento dessas crianças e adolescentes. Dizem ainda que, independente da condição de exclusão ou

abandono em que se encontram essas famílias, é lá que todos os abrigados querem estar.

Tal constatação nos remete ao estudo de Juliano (2005), intitulado “A Influência da ecologia dos ambientes de atendimento no desenvolvimento de crianças e adolescentes abrigados” e enfoca a provisoriedade das medidas de institucionalização nos abrigos da cidade do Rio Grande. A referida autora se diz surpresa com os resultados obtidos acerca das percepções sobre família por parte dos seus entrevistados no referido estudo:

“Colocamos este dado como surpreendente, porque tem sido tônica nos cursos de capacitação, formação nos atores sociais ligados a infância e juventude, a necessidade da garantia do caráter provisório da medida de abrigo. Passados quatorze anos da sua promulgação vemos que esta concepção já é dos atores sociais, portanto temos a comemorar a ruptura pelo menos conceitual destes com a cultura do abrigamento como solução para os problemas de crianças e adolescentes...”.(p. 68)

Entendo que apesar dos avanços no entendimento dos atores sociais em relação à capacidade das famílias em situação de grande pobreza de cuidarem bem de suas crianças, é muito pequeno o número de abrigados que retorna para suas famílias ou outros arranjos familiares num curto espaço de tempo. Muitos permanecem por anos e anos no abrigo, como “esquecidos” pelos homens das leis e pelos homens comuns. Quem de nós está preocupado com “aquele menino” que entrou no abrigo aos quatro anos de idade e hoje com 14 anos ainda sonha em ser adotado?

O reordenamento institucional e a co-gestão nas ações a serem desenvolvidas são o ponto de partida e mecanismo de execução para a implementação do Estatuto da Criança e do adolescente que neste ano completa quinze anos de existência. A lei

já existe, faltam políticas para a sua efetiva aplicabilidade para atender os filhos e filhas deserdados desta terra. No caminho destas reflexões vale lembrar Bronfenbrenner (1979/1996, p.9)

“(...) o conhecimento e a análise da política social são essenciais para o progresso da pesquisa desenvolvimental, porque alertam o pesquisador para aqueles aspectos do ambiente, tanto imediatos quanto mais remotos, que são críticos para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional para a pessoa.”

Ao chegar até aqui, não ousaria dizer que este estudo está concluído, ele é parte de muitos outros achados e experiências vividas que por sua vez espera contribuir para tantos outros, alguns em andamento e ainda em perspectiva. Juntos, estes estudos poderão apontar melhores possibilidades de intervenção e construção de ações pedagógicas e políticas que oportunizem as crianças e adolescentes institucionalizados melhor qualidade de vida e esperança em relação ao futuro.

É necessário que os resultados aqui apresentados motivem todos aqueles que militam em defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Temos aqui elementos importantes que poderão instrumentalizar nossa luta, que já possui grandes vitórias. Mas pela complexidade da questão, é importante sabermos que ainda há muito por se fazer.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, D.R.; KOLLER, S.H.; HUTZ, C.S.; FOSTER, L.O trabalho de meninos e meninas de rua. Trabalho apresentado no XII Internacional School Psychology Colloquium, Campinas. São Paulo, 1994.

BILAC E.D. Família: algumas inquietações. In: CARVALHO, M.C.B (org) A família contemporânea em debate. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

BOFF, Leonardo. Ecologia, grito da terra, grito dos pobres, São Paulo. Ática, 1996.

BRONFENBRENNER, U. (1996). A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e planejados (M.A.V. Veronense, Trad) Porto Alegre: Artes Médicas. (original publicado em 1979)

CECCONELLO, Alessandra Marques e KOLLER, Silvia Helena. Inserção ecológica: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2002 .

COSTA, A.C.G. da; SEDA, Edson M. ; COELHO, J. G. L. A criança, o adolescente, o município: entendendo e implementando a lei nº 8069/90. Brasília, 1990.

CRAIDY, Carmem Maria e GONÇALVES, Liana Lemos: Medidas Sócio-Educativas: da repressão à educação. 1ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

CUELLO, S.E. Entidades de abrigo: a efetividade dos princípios norteadores dispostos no estatuto da criança e do adolescente. Monografia apresentada para conclusão do curso de direito. FURG, Rio Grande, 2004.

DIMENSTEIN, Gilberto. O Cidadão de Papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. 19ª ed.. Àtica. São Paulo, 200.

Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8069/90 – Salvador, egba, 2002.

FREIRE, Elizabeth Schimid. A psicoterapia centrada na pessoa com crianças e adolescentes institucionalizados. Projeto de qualificação de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

FREIRE, Paulo e BETTO, Frei. Essa Escola Chamada Vida. 2ª ed. São Paulo: Àtica, 1985.

_____ Educação e Mudança. 21ª ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1997.

_____ Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

GALEANO, Eduardo. De pernas pro ar: A escola do mundo ao avesso; tradução de Sergio Faraco – Porto Alegre, L&PM, 1999.

GARBARINO, James & ABRAMOWITZ, Robert H. (1992) Sociocultural Risk and opportunity, In: GARBARINO, James (Ed), Children and Families in the Social Environment. New York, Aldine de Gruyter, 35-70.

GOLDBERG, L., YUNES, M.A.M. & FREITAS, J. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano, *Revista Psicologia em Estudo*, no prelo.

GRACIANI, Maria Estela Santos. Pedagogia social de rua: a análise e sistematização de uma experiência vivida. 4. ed – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

JULIANO, Maria Cristina Carvalho. A Influência da Ecologia dos Ambientes de Atendimento no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes Abridados. Rio Grande, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – FURG.

KOLLER, Silvia H. & HUTHZ, Claudio, S.Meninos e meninas em situação de rua: Dinâmica, diversidade e definição. Aplicação da psicologia na melhoria da qualidade de vida. (org.) Silvia Helena Koller – Porto Alegre: Associação Nacional de Pesquisa

e Pós-Graduação em Psicologia, 1996. Coletânea da ANPEPP. V. 12.

_____ (org). Ecologia do Desenvolvimento: pesquisa e intervenção no Brasil. 1º ed. São Paulo, Casa do Psicólogo Livraria e Editora, 2004.

KREBS, Ruy Jornada. UrieBronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Rio de Janeiro : Vozes, 2001.

LORDELO, Eulina da Rocha, CARVALHO, Ana Maria Almeida e KOLLER, Silvia Helena. Infância brasileira e contexto de desenvolvimento, (organizadoras) – São Paulo: Casa do Psicólogo: Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação; abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1996.

MINAYO. M.C.S.; e org (s). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 18ª ed. Rio de Janeiro; Vozes, 1993.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender – Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos; análise textual qualitativa entendida como processo de aprender, comunicar e interferir em discurso, 2001. Apostila da disciplina Análise Qualitativa de Informações Discursivas, Mestrado em Educação Ambiental, FURG, Rio Grande, 2003. 21.t

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado. São Paulo: Sariva, 1991.

PATTO, Maria Helena Souza. A Produção do Fracasso Escolar. 1ª ed. T. A. Queiroz. Editor, LTDA. São Paulo, 1991.

PORTUGAL, Gabriela. Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner –

Aveiro – Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, 1992.

RAFFAELLI, M Crianças e adolescentes de rua na América Latina: Arrful Dodger ou Oliver Twist. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 9(1996), 9,123-128.

Relatório – Pelo fim das punições contra crianças; a experiência europeia. Comissão de Direitos Humanos. Tradução de Olga Calçada Weinheber. Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. CORAG, 1996.

RODRIGO, M.J; RODRIGUEZ, A; MARRERO,J. Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor, 1993.

RODRIGUES, Sues de Oliveira. Santa Casa do Rio Grande a saga da misericórdia – Porto Alegre, N.B.S Ltda, 1985.

SILVA, Neiva Lucas; KOLLER, Silvia Helena. A rua como contexto de desenvolvimento. In: LORDELO, Eulina da Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida; KOLLER, Silvia Helena (orgs). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento: São Paulo. Casa do Psicólogo: Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.*

SZYMANSKY GOMES, H. R. Um estudo sobre o significado de família. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

_____ Significados de família. In: LOCH, G. M.; YUNES, M. A. M. (orgs.). *A família que se pensa e a família que se vive. Rio Grande: Ed. da FURG, 1998. p. 9-17.*

TYLER, F. B.; TYLER, S. L. Crianças de rua e dignidade humana. *Psicologia: Reflexão e crítica. 1996.*

YUNES, M.A.M. ;MENDES, Narjara Fernandes; ALBUQUERQUE, Beatriz Mello de. As interações entre os Agentes de Saúde e as famílias monoparentais pobres: percepções e crenças sobre resiliência. *Texto & Contexto – Enfermagem, Paraná, 2005.*

_____ TAVARES, Maria de Fátima Abrantes, ARRIECHE, Maria Rosaura

de Oliveira e FARIA, Lucimeri Coll. A família vivida e pensada na percepção de crianças em situação de rua. Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação. Ribeirão Preto, v.11, n.20,p47-56,2001.

_____ & SZYMANSKI, Heloísa. Crenças de trabalhadores sociais sobre famílias pobres e suas possibilidades de resiliência, Revista do programa de Estudos Pós-graduados da Psicologia da Educação, 2003.

ANEXOS

ANEXO I

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: UM ESTUDO SOBRE O IMPACTO DAS (DES) CONEXÕES ENTRE O AMBIENTE ESCOLAR E O AMBIENTE INSTITUCIONAL NA VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ABRIGADOS.

Natureza da pesquisa:

Esta pesquisa tem como finalidade investigar os processos de desenvolvimento em diversos ambientes de crianças e adolescentes institucionalizados e contribuir na formação de educadores e cuidadores que atuam em instituições.

Responsabilidade da pesquisa:

Arlete da Costa mestranda no programa de Educação Ambiental –FURG sob a orientação da professora Maria Ângela Mattar Yunes.

Participação na pesquisa:

Solicitamos sua permissão para aplicar questionários e/ou entrevistar educadores que interagem neste ambiente escolar e realizar algumas observações em relação ao comportamento das crianças oriundas do abrigo.

Confidencialidade:

Todas as informações obtidas nestas entrevistas são anônimas. No relatório dos resultados da pesquisa, os participantes, a escola serão identificados por nomes fictícios e todas as informações que possam levar à sua identificação serão omitidas. No final dos trabalhos uma cópia dos resultados obtidos será encaminhada para conhecimento dos participantes.

Benefícios:

Esperamos que esta pesquisa traga informações importantes sobre o processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados e que no futuro, nossos educadores possam estar preparados para usar seus conhecimentos em benefício da aprendizagem e do desenvolvimento de suas crianças e adolescentes.

Tendo em vista os itens apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento e interesse em colaborar com esta atividade de pesquisa.

Nome do responsável da instituição pesquisada

Local e data

Assinatura

Arlete da Costa
Mestranda da FURG
Responsável pelo projeto

ANEXO II

ENTREVISTA REALIZADA NA INSTITUIÇÃO DE ABRIGO E NA

ESCOLA

(Abrigo)

Nome: _____ Idade: _____

Quanto tempo trabalha na instituição: _____ Função: _____

- 1- Como você percebe as crianças do abrigo?
- 2- Como é a chegada dessas crianças e adolescentes no abrigo? Fale sobre isso.
- 3- Em relação ao encaminhamento à escola. Relate algum caso que você tenha na memória.
- 4- Com quem eles vão para a escola? Quem fica de responsável? O que é dito sobre eles na escola?
- 5- A escola acompanha a vida na instituição ou com a família dessa criança ou adolescente?
- 6- Quanto ao aproveitamento escolar, o que você observa?
- 7- Quanto tempo eles permanecem na escola em média?
- 8- Fale do seu relacionamento com eles.
- 9- Como você percebe o relacionamento dessas crianças com seus pares e com os adultos da instituição?
- 10- O que você percebe em relação ao desenvolvimento dessas crianças e adolescentes aqui no abrigo?
- 11- Qual a sua maior preocupação com as crianças e adolescentes que estão neste abrigo?
- 12- Quais são suas expectativas em relação ao futuro deles?

(Escola)

Nome: _____ Idade: _____

Tempo de magistério: _____ Tempo de atuação nesta escola: _____

Função: _____ Formação: _____

- 1- Como as crianças que vem do abrigo chegam aqui na escola? (com quem eles vêm, o que é dito sobre elas, quem fica como responsável) Você lembra de algum caso em especial que tenha na memória, gostaria de relata-lo?
- 2- Como você percebe as crianças e os adolescentes do abrigo, aqui na escola?
- 3- Quanto ao aproveitamento escolar, o que você percebe?
- 4- O abrigo, ou a família acompanha a vida escolar desses alunos, de que maneira?
- 5- Quanto tempo em média esses alunos permanecem na escola?
- 6- Como você percebe o relacionamento desses alunos com seus pares, e com os demais profissionais da escola?
- 7- Sobre o desenvolvimento desses alunos, como você percebe?
- 9- Fale-me da relação da escola com o abrigo, como acontece essa relação?
- 10- Qual a sua maior preocupação com essas crianças e adolescentes institucionalizados? Quais suas expectativas de futuro para eles?
- 11- Há algo mais que a escola poderia fazer em relação à comunicação com o abrigo?