



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE – FACES
CURSO DE PSICOLOGIA**

Se eu pudesse... Não seria um problema social

**Uma crítica ao trabalho com crianças e adolescentes em abrigos no
DF**

CAROLINE PASTOR DE FREITAS FERREIRA

DEZEMBRO/2010

CAROLINE PASTOR

Se eu pudesse... Não seria um problema social
Uma crítica ao trabalho com crianças e adolescentes em abrigos no
DF

Monografia apresentada ao Centro
Universitário de Brasília como
requisito básico para a obtenção do
grau de Psicólogo da Faculdade de
Ciências da Educação e da Saúde.
Professora – Orientadora
Zoia Ribeiro Prestes

Brasília/DF, Dezembro de 2010



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE – FACES
CURSO DE PSICOLOGIA**

Esta monografia foi aprovada pela comissão examinadora composta por:

A menção obtida foi:

BRASÍLIA, DEZEMBRO/2010

Dedico este trabalho a meus filhos
Gustavo e Arthur, pela motivação de
vida, a meus pais,
Célia e Gelson por me apoiarem
sempre, e ao meu irmão Felipe pelo
amor fraterno de cada dia.

Agradecimentos

Após alguns anos de faculdade, aprendi diversas coisas, além do conhecimento adquirido que mudou vários aspectos da minha vida, desde a maneira de ver o mundo até o modo como me percebo e sou, conheci pessoas maravilhosas e especiais, que fazem a vida ser mais colorida, bonita e feliz.

Agradeço imensamente aos meus filhos, Gustavo e Arthur, por serem a minha motivação, razão e sensibilidade.

Agradeço aos meus pais, Gelson e Célia, por serem exemplos de dedicação, amor, afeto, respeito, por me proporcionarem a oportunidade de concluir meus estudos, e por sempre fazerem por mim o melhor.

Agradeço meu irmão Felipe, que durante todos esses anos, é meu companheiro e amigo, até nos momentos de silêncio, de discussões e principalmente, nos de apoio e alegrias.

Agradeço às meninas mais fofas e gentis, Isis, Raquel, Cris e Kamilla, pela ajuda de sempre, pelo apoio nas horas difíceis, pelos risos nas alegrias, pelos momentos de babás, por sempre estarem por perto, amigas, companheiras, comadres. Agradecimento especial à Theresa, minha conselheira nas horas de “crises de monografia”, obrigada pelas críticas, pelas idéias, pelas correções, e por ser a Thê, querida e amiga.

Agradeço aos amigos de curso, a patotinha (Bruno, Cris, Isis, Thê, Marina, Fernanda, Thiago, Ravelle, Fabiano) pelos 5 anos maravilhosos, divertidos, com muitas risadas, entre festas e churrascos, alegrias, tristezas, companheirismo que permanecem até hoje.

Agradeço a minha professora-orientadora, Zoia, pelos conselhos, pelas dicas, pela ajuda, por ter me apresentado o autor que mudou o rumo da minha monografia, mas que me deu idéias e estratégias.

E agradeço a Deus, por ter me dado a oportunidade de conhecer pessoas tão especiais, conviver com pessoas queridas, compartilhar e aprender com momentos extraordinários, entre tantas outras coisas. Obrigada a todos que fizeram parte de mais essa jornada, e que venham outras aventuras.

Um verdadeiro estímulo da vida humana é a alegria do amanhã. Na técnica pedagógica esta alegria do amanhã é um dos objetos mais importantes do trabalho. Primeiro, é preciso organizar a própria alegria, fazê-la viver e convertê-la em realidade. Em segundo lugar, é necessário ir transformando insistentemente os tipos mais simples de alegria em tipos mais complexos e humanamente significativos. Aqui existe uma linha muito interessante: da satisfação mais simples até o mais profundo sentido de dever.

Anton S. Makarenko

Sumário

1) Introdução.....	1
2) Capítulo 1 - Breve história de atendimento à infância pobre no Brasil.....	4
3) Capítulo 2 - A violência dentro das instituições de abrigamento para crianças e adolescente.....	14
4) Capítulo 3 – Coletividade.....	22
5) Considerações finais.....	30
6) Referências Bibliográficas.....	34

Resumo

O presente trabalho faz uma reflexão sobre a assistência à criança pobre no Brasil, relatando uma breve história desse tipo de atendimento a jovens e discutindo as diversas formas de abrigo no Brasil. O objetivo dessas instituições é transformar os indivíduos em cidadãos de fato, entretanto, permanecem as péssimas instalações, o mau funcionamento, despreparo dos funcionários, e mau atendimento aos internos. Com apenas vinte anos de existência, o Estatuto da Criança e do Adolescente ainda não consegue ser cumprido em todas as suas leis, e os jovens sofrem com a violência e não são respeitados. Anton Makarenko conseguiu realizar através da coletividade, modelos de respeito e responsabilidade. Faz-se necessário analisar o modelo de funcionamento da Colônia Gorki, para basear um novo projeto nas instituições brasileiras, por meio da mudança dos relacionamentos entre os internos e funcionários, entre os próprios internos e o relacionamento intrapessoal de cada criança e adolescente.

Palavras chaves: infância pobre, abrigo, violência, coletividade.

Introdução

A história da infância pobre no Brasil teve início na época colonial, em que a educação era voltada somente para os meninos. Com o crescimento da valorização da criança, em meados do século XVII, a criança indígena entra em contato com a revelação da Igreja Católica que passa a responsabilizar-se por estas crianças, que começam a ser instruídas na doutrina cristã. Os índios que não tinham família ficavam perambulando pelas estradas e viviam nas periferias dos aglomerados urbanos.

Naquele período havia a idéia de internamento e acolhimento, e assim foi inaugurada a primeira Santa Casa de Misericórdia em São Paulo, com intuito de guardar pessoas, dando-lhes serviços médicos e posteriormente, recebendo crianças abandonadas. A Roda dos Expostos, dispositivo criado para manter o anonimato daqueles que abandonavam seus filhos, fez com que o número de crianças abandonadas aumentasse assustadoramente (Lima & Venâncio, 1996).

Com o aumento da criminalidade, conseqüência dos problemas socioeconômicos, aumentou também o número de pessoas que perambulavam nas ruas, as crianças pobres e abandonadas eram recolhidas pelo Instituto de Menores Artesãos da Casa de Correção da Corte recolhiam (Couto & Melo, 1998). O internamento era considerado peça essencial para a reabilitação e educação moral e religiosa, onde eram ensinados ofícios, e as avaliações dos internos resultavam em prêmios ou castigos.

Após a criação do Código de Menores, o sistema de internamento para crianças abandonadas ou infratoras sofreu algumas modificações ao longo dos anos, desde a criação do Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) até a aprovação do Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA), perpassando por dificuldades e alterações no modo de atendimento e assistência às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social¹.

As crianças e adolescentes em vulnerabilidade social encontram-se em situações adversas, e a violência, cada vez mais presente em nossa sociedade, também faz parte do cotidiano desses jovens. Azevedo e Guerra (2005) citam cinco tipos de violências, entre elas: a infância pobre, a infância explorada, a infância torturada, a infância fracassada e a infância vitimizada. Neste trabalho, define-se a infância pobre, a infância torturada e a infância vitimizada.

As instituições de abrigo que eram de responsabilidade do Estado, não cumpriam com os deveres que lhe eram dados, tais como cuidar, proteger, instruir e garantir os direitos básicos das crianças e adolescentes que ficavam sob sua tutela. Ao contrário, trazem em seus históricos maus tratos, castigos, abandonos e separação, vendo a criança abandonada moral e fisicamente como objeto de recuperação, que se daria apenas por meio da institucionalização (Muller & Pereira, 1998).

É necessário compreender a relação das crianças e adolescentes no contexto de abrigo com as diversas formas de violência, até mesmo porque as próprias instituições produzem meios violentos de domesticação dos indivíduos. Marin (1998), reflete que os jovens, ao chegar às instituições de serviço, procuram proteção para restituir seus direitos de criança e adolescente, em busca de condições favoráveis de desenvolvimento e cidadania. Muitos, ao chegarem nestas instituições, trazem consigo histórias de exclusão social, tendo vivenciado: exploração no mundo do trabalho, falta de moradia, desempregos, etc. Consequentemente, são pessoas que já tiveram contato direto ou indireto com a violência social na infância ou adolescência.

¹ Termo utilizado para substituir o termo “risco social”, aborda de forma mais integral e completa não somente o fenômeno da pobreza, mas também as diversas modalidades de desvantagem social (Abramovay, 2002b).

O desenvolvimento das crianças e adolescentes não pode ser fundamentado no ambiente institucional, pois o atendimento padronizado, o alto número de crianças por cuidador, a falta de atividades planejadas e a fragilidade das redes de apoio social e afetivo são alguns dos aspectos relacionados aos danos que a vivência institucional pode operar no indivíduo (Carvalho, 2002 citado em Dell'Aglio & Siqueira, 2006).

O pedagogo soviético Anton Makarenko cunhou o termo *coletividade* e o define como “um complexo de indivíduos que têm um objetivo determinado, estão organizados e possuem organismos coletivos” (Luedemann, 2002, p. 151). A organização do trabalho no e pelo coletivo em instituições de abrigo, tendo por base as ideias de Makarenko, pode trazer novas possibilidades e criar estratégias alternativas na educação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A instituição de formas coletivas de trabalhos produtivos, como era na Colônia Gorki, gerida pelos próprios internos, revelou ser um poderoso instrumento de transformação social de vidas humanas.

Esse trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a assistência à criança pobre em abrigos no Distrito Federal e verificar os diversos modos de violência existentes nesses locais, como a violência é representada e reproduzida por essas crianças e adolescentes.

Capítulo 01

Breve história de atendimento à infância pobre no Brasil

Com as ações educacionais jesuíticas surgiram, no Brasil colonial, instituições para a educação de meninos, que ensinavam as crianças indígenas a ler, escrever e contar, colégios com educação religiosa foram criados, constituindo os principais agentes educacionais até meados do século XVIII (Rizzini & Rizzini, 2004). Com o crescimento da valorização europeia da criança, os jesuítas veem na infância um período adequado para catequese, por ser um momento de iluminação e revelação. Assim, a Igreja Católica começa a responsabilizar-se pela criança, conquistando as crianças indígenas da Colônia para moldá-los de acordo com os ensinamentos da doutrina cristã (Del Priore, 1996).

Durante o século XVI, os jesuítas têm como missão catequizar os índios, com o objetivo de civilizá-los, difundindo o cristianismo. As crianças indígenas da época, que eram frutos de relacionamentos entre índias e brancos ou negros, eram rejeitadas pelas mães, e assim os jesuítas voltavam as ações de educação para eles, pois as percebiam como “papel branco” onde tudo se poderia imprimir (Del Priore, 1996, p.12). Dessa forma, com a ajuda de órfãos portugueses enviados pela metrópole, as crianças indígenas eram educadas e instruídas sobre o cristianismo, sendo esta a primeira medida de afastamento da criança do convívio sócio-familiar (Couto & Melo, 1998).

Os jesuítas criaram então, as Casas dos Muchacos, local onde os pequenos órfãos eram instruídos na doutrina cristã, com a ajuda dos “meninos língua” (Del Priore, 1996, p.17), que pode-se chamar tradutores, que ajudavam os jesuítas na conversão dos nativos. Os indiozinhos

eram educados com base na disciplina, e não podiam retornar às crenças e costumes do seu povo, caso contrário eram castigados (Del Priore, 1996). Após essa internação, no período da puberdade, alguns índios retornavam às suas tribos, e reassumiam os costumes anteriormente deixados. Os que não tinham família ficavam perambulando pelas estradas, vivendo nas periferias dos aglomerados urbanos (Couto & Melo, 1998).

Dando continuidade à idéia de internamento e acolhimento, em 1543, foi inaugurada a primeira Santa Casa de Misericórdia em São Paulo, gerida por nobres, com o objetivo de guardar a vida das pessoas necessitadas, prestando auxílio médico, recebendo, posteriormente, as crianças abandonadas (Couto & Melo, 1998). Assim como no período dos jesuítas, no século XVIII, as crianças que eram frutos de relações fora do casamento também eram abandonadas, podendo-se afirmar que a estrutura econômica e as questões morais eram os principais fatores para o abandono. O índice de crianças abandonadas aumentou após a criação da Roda dos Expostos, advento que institucionalizou o abandono, caracterizado por um dispositivo giratório de madeira, em forma de cilindro, com uma abertura na frente inserido numa parede. A criança era deixada nessa abertura, rodava-se o cilindro e esta ficava a salvo dentro da instituição, a identidade das pessoas que abandonavam era assim preservada (Leite, 1996).

As crianças que eram deixadas nas Rodas dos Expostos e sobreviviam, eram enviadas a “criandeiras”, mulheres que eram pagas pelas Santas Casas, e permaneciam com elas até os sete anos de idade, depois desse período, as crianças eram encaminhadas à adoção, ao Arsenal da Marinha (os meninos), ou ao Recolhimento das Órfãs (as meninas), deviam trabalhar de graça até completarem catorze anos de idade, após essa faixa etária podiam receber salário (Lima & Venâncio, 1996).

As primeiras instalações para educação de meninos e meninas órfãos foram criadas no século XVIII, espalhadas em diversas cidades brasileiras por religiosos, tinham um regime de

funcionamento rigoroso, seguindo o modelo monástico. No final do século XVIII, o Brasil inicia sua jornada de educação à população, com escolas públicas primárias e internatos para formação profissional dos meninos pobres (Rizzini & Rizzini, 2004).

Na primeira metade do século XIX, o aumento de problemas sócio-econômicos teve como consequência o aumento na criminalidade, e as pessoas que passavam por dificuldades, as consideradas humildes e miseráveis que moravam nas periferias, começaram a procurar os centros urbanos como meio de sobrevivência, pedindo esmolas ou exercendo pequenos serviços. Assim a população pobre que perambulava pelas ruas começou a ser colocada na “Casas de Correção da Corte”, os presídios da época em que crianças e adolescentes conviviam com adultos. Essa atitude caracterizava a “limpeza” das ruas, retirando e prendendo as pessoas pobres por qualquer motivo que desagradava ou incomodava a Corte (Couto & Melo, 1998).

Em 1861, foi criado o Instituto de Menores Artesãos da Casa de Correção da Corte, local para recolhimento de crianças pobres, abandonadas, vadias e vagabundas, recebia não apenas crianças órfãs, mas também aquelas que não recebiam os cuidados necessários para a sua formação, que viviam sem vigilância e na desordem ainda que tivessem responsáveis (Muller & Pereira, 1998). O internamento era considerado fundamental para a reabilitação moral, com a educação moral e religiosa como principal objetivo, realizavam-se aprendizado de ofícios, e os internos tinham ainda avaliações que resultavam em prêmios ou castigos, as crianças ficavam internadas por um período de no mínimo oito anos, ou até completarem a maioridade, 21 anos (Couto & Melo, 1998).

No Brasil República, há um aumento da pobreza, gerando, conseqüentemente, um aumento de abandono de crianças e de crianças cometendo atos infracionais para a necessidade de sobrevivência numa sociedade desigual. Segundo Couto e Melo (1998), “crianças e

adolescentes oriundos das classes populares passaram a ter a pobreza como crime e a perda da liberdade como pena” (p. 27).

Os médicos e juristas responsáveis pelas novas formas de assistência à infância começaram a culpabilizar as famílias pobres pelo aumento da criminalidade e do abandono infantil, acreditando que a solução para a higienização dos comportamentos das classes pobres seria o afastamento das crianças de seu meio sócio-familiar, e exigiram do Estado ações que moralizem os hábitos da população (Couto & Melo, 1998). No começo do século XIX, os juristas responsabilizavam os pais das crianças que eram abandonadas por não exercerem a autoridade devida e corromperem os filhos cedendo aos vícios. Consideravam, ainda, que as mulheres não garantiam a base moral da sociedade quando se entregavam a homens fora do casamento, dessa forma, as crianças abandonadas ficavam habilitadas para o crime por não haver autoridade, restando a rua como residência e lugar do crime (Londoño, 1996).

Em 1923, foi criado o Juizado de Menores, e, quatro anos depois, entra em vigor o Código de Menores, “o Juízo de Menores funciona como um órgão centralizador do atendimento oficial ao menor, fosse ele recolhido nas ruas ou levado pela família” (Rizzini & Rizzini, 2004, p.29). As crianças pobres passaram a ser chamadas de “menores”, subdivididos em três categorias: abandonados (para os que não tinham pais), moralmente abandonados (oriundos de famílias que não tinham condições financeiras e/ou morais), e delinquentes (os que praticavam atos “criminosos” ou contravenções) (Couto & Melo, 1998). Segundo Londoño (1996), “foi definido uma imagem do menor, que se caracterizava principalmente como criança pobre, totalmente desprotegida moral e materialmente pelos seus pais, seus tutores, o Estado e a sociedade” (p.135).

O Código de Menores, de 1927, tinha como principal objetivo afastar as crianças de seu meio familiar, sendo a família a principal causadora de condutas “anti-sociais”, e o meio-social sendo responsável por criar futuros delinquentes. A partir do Código de Menores, criou-se uma

imagem em que toda criança pobre se tornaria um futuro criminoso, e esse pensamento ainda transcorre atualmente (Couto & Melo, 1998). O Juizado solidificou um modelo herdado das ações policiais, em que o menor era identificado, encaminhado, transferido e desligado das instituições. Com o Juizado, escolas de reforma são criadas, com o objetivo de recuperar o menor delinquente (Rizzini & Rizzini, 2004).

À exemplo da legislação européia e dos Estados Unidos, os juristas no Brasil utilizaram os modelos do que deveria ser a legislação e as instituições de menores implantadas no país e, ao longo do tempo, as casas de correção para crianças infratoras começaram a se diferenciar dos asilos para órfãos e desprotegidos, eram utilizadas a disciplina rigorosa, e trabalhos físicos e manuais como elemento reabilitador, educador, disciplinador e formador das crianças que viviam nessas casas de correção e asilos, transformando-os em cidadãos úteis à sociedade (Londoño, 1996).

A partir do século XX, a atenção à criança abandonada passou a ser proposta como um serviço diferenciado, multiprofissional, incluindo profissionais da área de saúde, nutrição, higiene e educação, instruindo a criança para tornar-se apta a retornar a sociedade, e contando com os juristas que deviam garantir pela lei proteção e assistência à essa criança (Londoño, 1996). Em 1941, é criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), com o objetivo de normatizar o funcionamento das instituições que faziam atendimento à criança, passa a receber crianças e adolescentes de classes pobres, para evitar que estes indivíduos se tornassem delinquentes, recolhendo-os das ruas e dando a educação necessária para que estes jovens saíssem da instituição sendo úteis à sociedade (Sá Earp, 1998).

Segundo Couto e Melo (1998), o Estado se encarregou de implantar nas classes populares a concepção que criança bem educada deveria ficar longe da família, dessa forma, para crianças pobres, o SAM seria a única chance de boa educação. Entretanto, os estabelecimentos tinham

condições piores que os lares de onde foram retiradas as crianças, ficavam ao relento dentro de uma instituição que não lhes dava o mínimo das necessidades básicas, como vestuário, alimentação e cuidados com a saúde, sem contar as várias formas de punição e castigos a que eram submetidas com métodos e práticas cruéis, além da precariedade das condições das instalações (Couto & Melo, 1998).

Em 23 anos de existência, o Serviço de Assistência ao Menor não atingiu seu propósito, pelo contrário, ficou conhecido como fábrica de delinquentes. Não reintegrava o indivíduo de forma saudável à sociedade, e os internos ficavam marcados por terem passado pela instituição, ressaltando o alto nível de periculosidade dos ex-internos (Sá Earp, 1998). Após o fracasso do SAM, com a ditadura militar, surge no Brasil em 1964, a Fundação Nacional de Bem Estar do Menor (FUNABEM), que herda as instalações do SAM, os profissionais e os internos, entretanto, com o foco não na internação, mas na reintegração do menor à sociedade (Couto & Melo, 1998).

Os militares, tendo como base a Ideologia de Segurança Nacional, voltam-se para a infância por acharem que estas eram mais fáceis de serem convencidas pelos comunistas, que eram perseguidos pelos militares. Assim, precisavam provar uma ação eficaz aos problemas sociais, a fim de mostrar à população que esse tipo de governo era o melhor para o Brasil, tinha como objetivo o planejamento e a execução de programas de atendimento integral ao menor abandonado ou infrator, cumprindo as normas da política nacional do bem-estar do menor (Couto & Melo, 1998).

Contudo, o discurso trazido pelo militares, continuou o mesmo desde o surgimento da assistência à criança no Brasil, trazendo a culpabilização da família e a desagregação familiar como causa do abandono dos filhos, as crianças pobres eram “guardadas” para que não viessem a cometer crimes, retirando-os de sua rota tortuosa e irregular, em primeira instância a culpa era da família, e o fracasso do tratamento era atribuído ao indivíduo, ao menor, que não se adaptava ao

tipo de tratamento que lhe era dado. Nesse discurso, o que se nota é que a sociedade era boa, a criança marginal era doente, e esta é que precisava de tratamento (Sá Earp, 1998).

Segundo um documento publicado em 1976, o Secretário da Promoção Social, Dr. Mário de Moraes Altenfelder Silva, define o menor como vítima da sociedade de consumo, e pode-se traçar um perfil dos indivíduos que eram internados: eram menores que não tinham bons exemplos em casa com os pais, eram abandonados pela irresponsabilidade dos pais de tê-los gerado mesmo não tendo condições de criá-los, com isso a gestação era conturbada e não querida, menores subnutridos, analfabetos e marginalizados pelas estruturas sociais, violentados pela polícia desnecessariamente. Esses indivíduos também eram mal atendidos nas instituições, sendo vítimas do despreparo profissional prejudicando ainda mais a formação do caráter e personalidade dessas crianças (Guirado, 1980).

Segundo Kramer (1992 citado em Sá Earp, 1998) “as condições econômicas que produzem situações materiais de privação são ignoradas e as famílias e crianças de camadas desfavorecidas são consideradas a partir de um modelo único e abstrato que concretiza numa suposta infância de classe média” (p.85). Dessa forma, as crianças pobres ficavam expostas às decisões do Estado para terem alguma assistência, e acabavam sendo confinadas em instituições pela falta de recursos.

As crianças internadas não formavam vínculos sociais com os funcionários tampouco com outras crianças devido às constantes transferências de instituições. Esse rompimento também fragmentava os frágeis laços familiares que estas tinham; as crianças pobres ficavam a mercê da violência constante, tanto de funcionários quanto das próprias crianças (Sá Earp, 1998). Um dos objetivos específicos da FUNABEM era manter os profissionais sempre atualizados por meio de treinamento e aperfeiçoamento - o que não era estabelecido pela própria instituição -, e as

crianças internadas eram punidas de forma cruel e viviam em condições precárias (Guirado, 1980).

Após o desastrososo fracasso da FUNABEM, como modelo de atendimento oficial às crianças pobres, nas décadas de 80 e 90, começa uma mobilização de diversos movimentos sociais para defender a população infanto-juvenil que “atacam” as ações do Estado a respeito das formas de assistência aos meninos de rua, termo utilizado para atualização da categoria menor (Sá Earp, 1998).

No final da década de 1980, surge na nova Constituição o artigo 227 que propõe “a elaboração de uma nova legislação para a infância, assumindo a criança e o adolescente como cidadãos de direito neste país” (Couto & Melo, 1998, p.35). Em 1990, entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dá fim à FUNABEM, cria os Conselhos Tutelares responsáveis por zelar pelo cumprimento e garantir os direitos da criança e do adolescente, sendo que as entidades públicas ou não serão fiscalizadas também pelo Judiciário e pelo Ministério Público (Sá Earp, Bazílio & Santos, 1998). Segundo o ECA, Artigo 88:

VI - integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Conselho Tutelar e encarregados da execução das políticas sociais básicas e de assistência social, para efeito de agilização do atendimento de crianças e de adolescentes inseridos em programas de acolhimento familiar ou institucional, com vista na sua rápida reintegração à família de origem ou, se tal solução se mostrar comprovadamente inviável, sua colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 (Lei n. 8.069, 2009).

Com o ECA, a criança e o adolescente passam a ser consideradas sujeitos de direitos, cidadãos que devem ter os direitos legislados de acordo com a idade, necessidade e interesse, tendo prioridade em questões sociais. Dessa forma, houve mudanças nas formas de atendimento à criança e ao adolescente: a internação passou a ser uma medida apenas direcionada para

adolescentes que cometessem atos infracionais (Ferreira & Noronha, 1998). Segundo o Artigo 103 do ECA, “considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal” (ECA, 1990).

Talvez a mudança mais importante que surgiu com a criação do ECA, esteja relacionada ao pátrio poder, pois fica proibido aos pais alienar os filhos ou o juiz retirar a criança da família natural por falta de recursos, podendo a criança deixar a família apenas em caso de adoção. No ECA, Artigo 30, primeiro parágrafo, adoção é definida como “medida excepcional e irrevogável, à qual se deve recorrer apenas quando esgotados os recursos de manutenção da criança ou adolescente na família natural ou extensa, na forma do parágrafo único do art. 25”.

De acordo com o ECA (1990), qualquer criança ou adolescente que tiver seus direitos ameaçados ou violados podem ser abrigados (Art.98). Sendo o abrigo uma medida excepcional e provisória (Art.101). O encaminhamento para o abrigo é competência apenas da Vara da Infância e da Juventude (Art.101) e do Conselho Tutelar (Art.136), e, excepcionalmente ou em situação de urgência, as entidades de acolhimento institucional, podem acolher crianças e adolescentes, comunicando o fato em até 24 (vinte e quatro) horas ao Juiz da Infância e da Juventude, sob pena de responsabilidade (Art. 93).

Abrijo é o nome genérico, aplicado em todas as designações para instituições acolhedoras de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade pessoal ou em situação de rua. Este termo vem sendo usado a partir da década de 90 com o início do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Anteriormente, o termo mais comumente utilizado era “instituição” para crianças abandonadas, carentes, enfim, em situação de vulnerabilidade social – bem como seu processo de abrigo era chamado de institucionalização.

De acordo com os documentos legais, uma das funções mais importante do abrigo é estimular e garantir, quando possível, o vínculo entre as crianças e adolescentes e suas famílias de

origem para possibilitar a reintegração familiar ou inserção em famílias extensas ou substitutas. Para tanto, o abrigo possui uma equipe multiprofissional, formada por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e cuidadores que devem assistir, educar, cuidar e proteger as crianças e adolescentes até que possam retornar ao convívio familiar.

Apesar das mudanças visíveis implementadas pelo ECA, ao tecer leis de proteção de crianças e adolescentes, o Estatuto também aumenta o número de protagonistas que agem em nome da criança e do adolescente. A preocupação com o bem-estar das crianças, as tarefas e funções não estão bem definidas, conseqüentemente, não podem ser realizadas com clareza. Os Conselhos Tutelares não são capazes de garantir o cumprimento das leis, a infância pobre e infratora ainda continuam sem a assistência necessária, prometida e nunca cumprida pelo Estado, a sociedade e as instituições não são capazes de atender ao ECA. Assim, as crianças e adolescentes permanecem sendo objetos das intervenções públicas, a mercê das estruturas despreparadas que as atendem, sujeitos às mesmas punições e violências previstas em Leis anteriores ao estatuto (Gregori & Silva, 2000).

Capítulo 02

A violência dentro das instituições de abrigo para crianças e adolescentes

A criança e o adolescente em situação de risco encontram situações adversas e difíceis no decorrer do seu desenvolvimento. A omissão, transgressão das famílias, do Estado e da sociedade estão presentes no cotidiano desses indivíduos. Porém, há que se questionar as estruturas sociais que corroboram para a reprodução desses tipos de violência e problematizar as formas que temos de tentar diminuir os efeitos disso.

Para isso, começaremos falando sobre os cinco tipos de infância vítima de violência trazidos por Azevedo e Guerra (2005), que são: a infância pobre - vítima de violência social mais ampla; a infância explorada - vítima de violência no trabalho; a infância torturada - vítima de violência institucional; a infância fracassada - vítima de violência escolar; e a infância vitimizada - vítima de violência doméstica (Azevedo & Guerra, 2005).

Neste trabalho, permeia-se a infância pobre, à infância torturada e à infância vitimizada. A primeira consiste em crianças e adolescente carentes, abandonados e infratores, crianças rejeitadas, marginalizadas, apenas toleradas pelo sistema que as produz e as exclui. A segunda consiste em crianças vítimas de maus tratos quanto à assistência, repressão e tratamento nas instituições (Azevedo & Guerra, 2005). E a última, consiste em vítimas da violência praticada no lar, é “a violência que pode ocorrer por ação ou omissão, mas sempre é capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima. O agressor é sempre mais velho que a criança ou o adolescente e compartilha a mesma moradia destes” (Mello, 1999, p. 28).

A violência possui proporções multidirecionais, ou seja, encontra-se presente em diversas relações. Claves (1993 citado em Gomes, 1994) diz que esta pode estar “nas relações institucionais, interpessoais e simbólicas, dentro de um processo histórico sócio econômico, político e cultural, que a contextualizam, a reproduzem e também possibilitam a sua superação” (p.25).

Com base nisto, Gomes (1994) afirma que a violência tem por caráter uma rede e que pode ser definida em: violência estrutural (referente às desigualdades sociais engendradas pelo sistema social, aí se incluindo as discriminações de classe, raça, sexo e idade); violência revolucionária ou de resistência (relacionada ao protesto, de forma organizada, dos que são discriminados); e delinqüência (caracterizada pelas transgressões sociais).

Algumas pesquisas realizadas pelo Ministério da Justiça (MJ, 2002), tais como a pesquisa de vitimização e de custo de violência, têm mostrado que as condições socioeconômicas e as formações subjetivas do indivíduo podem ser preponderantes no que concerne à forma de avaliar o grau de violência utilizada pelo sujeito como uma forma de se expressar, se defender, diante de uma situação de risco e até mesmo pela sua sobrevivência dependendo do contexto.

De acordo com o histórico das instituições, a violência está enraizada nos modelos das prisões. O internamento das crianças se dava pela privação de liberdade, pela punição, mas também pelo tratamento corretivo que era dado, em que era preciso recuperar a saúde moral desses indivíduos. Segundo Roberto Machado (1978 citado em Muller & Pereira, 1998), “o criminoso é enfermo, pena é remédio, cárcere é hospital” (p.44).

Os indivíduos exercem o que Foucault chama de poder disciplinar, em que pessoas exercem poder sobre outros indivíduos a partir da vigilância permanente, tendo esse poder a possibilidade de constituir um saber, registrando, classificando, e também alterando comportamentos, treinando e retreinando esses indivíduos (Muller & Pereira, 1998).

Para Foucault (1996 citado em Muller & Pereira, 1998), o castigo tem como objetivo impossibilitar que o crime seja imitado, “o essencial da pena é corrigir, reeducar, tratar, essa reeducação está fundada na submissão e humilhação pelo castigo corporal” (p.47). Assim, as formas de punição utilizadas sempre foram violências praticadas contra a criança, e que eram vistas como métodos disciplinares e educativos, era dessa forma que controlava-se e modelava-se comportamentos (Muller & Pereira, 1998).

Como foi visto no capítulo anterior, as instituições, que eram de responsabilidade do Estado, não cumpriam com os deveres que lhe eram dados, como cuidar, proteger, instruir e garantir os direitos básicos das crianças e adolescentes que ficavam sob sua tutela. Ao contrário, trazem em seus históricos maus tratos, castigos, abandonos e separação, vendo a criança abandonada moral e fisicamente como objeto de recuperação, que se daria apenas por meio da institucionalização (Muller & Pereira, 1998).

A violência é apresentada a essas crianças e adolescentes no âmbito familiar, na rua, e até dentro das instituições que atendem crianças e adolescentes socialmente vulneráveis, sendo que, um dos maiores motivos de crianças e adolescentes estarem morando em abrigos, diz respeito à violência intra-familiar. É preciso, portanto, compreender a relação das crianças e adolescentes no contexto de abrigo com essas formas de violência, até mesmo porque as próprias instituições produzem meios violentos de domesticação desses indivíduos. É possível que essas crianças e adolescentes expressem a violência como uma maneira de sobrevivência dentro do espaço onde estão inseridos?

De acordo com Marin (1998), as instituições de serviço tendem a negar os diversos tipos de violência gerada e produzida pela sociedade, e, com isso, deixam de oferecer um espaço referencial e reorganizador para o adolescente, que busca encontrar na relação social as formas de satisfação que lhe foram prometidas. Desta forma, estas instituições acabam produzindo o que

chamamos de “violência branca” (Marin, 1998, p.101) ao criar a ilusão de um mundo sem conflitos. Ainda nessa perspectiva, ao tirar o foco dos contextos sociais onde estes indivíduos estão inseridos, as características que precisam ser disciplinadas (no sentido descrito por Foucault) passam a ser intrinsecamente atreladas ao sujeito, desprezando, assim, a possibilidade da violência gerada em relação com o meio e reforçando a idéia de que essas crianças e adolescentes são enfermos.

Na atual conjuntura e contexto sócio-cultural, a violência tem se mostrado com proporções assustadoras, o que absurdamente vem se infiltrando em nossa sociedade de tal maneira que passou a ser vista como um dado dentro do limite da normalidade. Segundo Bierrenbach (1998, p. 51), “se a violência não foi mostrada na TV, se não houve uma imagem, o fato violento não existe na consciência da população”. Ora, além da produção e reprodução constante da violência pela sociedade que, propicia o contexto para que esta mesma violência ocorra, há em justaposição a convivência para que ela coexista com naturalidade crescente, sem que haja inconformação e lutas significativas para mudanças no quadro atual. Tal reflexão deve estar pautada no ECA que, em seu texto, propõe o redesenho do tecido social. Este redesenho se faz necessário pelo entranhamento da violência na sociedade em todos os seus aspectos.

Este quadro que dá à violência uma característica de normalidade, é uma realidade à qual é submetida a criança e o adolescente. A forma como um adolescente vê a si próprio, seus valores, sua competência e o mundo que o cerca pode ser afetada pelo grau de violência a que é submetido ao longo de sua vida.

Agudelo (1989 citado em Gomes, 1994) ressalta que a violência não pode ser reduzida apenas a um momento ou dano. A violência tem um método determinado com fins específicos para diferentes razões, possui formas diversas ocasionando determinados prejuízos, alterações e conseqüências imediatas ou tardias.

Dessa forma, faz-se necessário apontarmos, como Mertens (1981 citado em Gomes 1994) o faz, que hoje em dia existe uma das mais mortíferas violências: a "violência silenciosa". Esta violência, presente de forma velada, é produto de certos tipos de relações que se configuram entre Estado e Sociedade, na exploração e na injusta concentração do capital por parte de pequenos segmentos, em detrimento da miserabilidade de muitos “quase-cidadãos” (Mertens, 1981 citado em Gomes, 1994). Esta forma de violência, segundo Minayo e Souza (1993 citado em Gomes, 1994), se faz acompanhar:

da descrença e do afastamento da população em relação às instituições sociais (...) da ausência de políticas públicas integradas e condizentes com as necessidades da população (...) da priorização do desenvolvimento econômico (frustrado na década) e individualismo externo, em detrimento do desenvolvimento social e às custas do sacrifício da população em geral, mas, sobretudo, com maior ônus para os pobres; do intenso apelo ao consumo, conflitando com o empobrecimento do país (Minayo & Souza, 1993 citado em Gomes, 1994, p. 75).

Segundo Abramovay, Andrade, Rua e Waiselfisz (2002), “as cidades de periferia são vistas (...) como locais mais violentos”. Os autores falam do desconhecimento da população de classe média-alta, moradora de lugares privilegiados, acerca da realidade periférica social, ela chama este processo de “alheamento do outro”. Este alheamento gera o que ela chama de uma “cidade controvertida”. Ao passo que se tem o reconhecimento da necessidade de recuperação de jovens infratores, não se desvincula a imagem destes da criminalidade.

Segundo Di Giorgi e Di Giorgi (1998), ter uma atitude violenta condiz com a idéia de uma pessoa ser menosprezada ou tratada como “coisa”, quando sua dignidade e liberdade são violados em diversos aspectos. Comprometida em um enorme preconceito social, mais opressivo em nossa sociedade, que pode ser encontrada em diversas classes sejam estas dos excluídos ou favorecidos, um preconceito em relação aos destituídos.

Marin (1998) reflete que os jovens ao chegar às instituições de serviço procuram proteção para restituir seus direitos de criança e adolescente, assim promovendo condições favoráveis de desenvolvimento e cidadania. Estes ao chegar nestas instituições estão envolvidos gradativamente com o processo social que remete à exclusão gradativa, que faz parte de recursos sociais que se encontram em falta no sistema de desenvolvimento do nosso país, como: exploração do trabalho infantil, falta de moradia, empregos dignos e outros. Levando este cidadão ao contado direto ou indireto com a violência ainda precocemente.

Nesta perspectiva, nota-se o universo de violência a qual é e foi submetida a criança ao longo da sua ainda breve existência. Quando refletimos sobre este assunto visamos a importância de trazer a bibliografia sobre este contexto, que afirma que a falta de estrutura, caráter e cidadania favorecem diversas atitudes indesejáveis nestes jovens, que são representados por segmentos excluídos da população infantil, ligados à questão de caráter repressivo e/ou assistencialista e resistentes a mudanças, uma justiça morosa, distanciada da realidade e descompromissada com os interesses da criança; o sistema de atendimento falido num amplo espectro, desde as políticas sociais públicas de saúde e educação, por exemplo, até as instituições de internação de crianças e jovens. Essa visão abrangente é essencial para a proposição de reformulações para os diversos setores sempre na perspectiva de garantia de direitos para as crianças e os jovens excluídos da sociedade (Bierrenbach, 1998).

Numa situação mais específica, a violência e a exclusão social norteiam crianças e jovens em situação de abrigo. Para Fleury (1998), “em variados contextos, a exclusão se expressa em normas formais ou informais que impedem o acesso de grupos ou indivíduos ao conjunto ou parte dos direitos – econômicos, políticos, sociais, culturais – de que gozam os que desfrutam da plena cidadania” (Abramovay & cols., 2002, p. 51).

Um dos princípios básicos que ensina Winnicott (1987 citado em Marin, 1998), é que as instituições implicadas na assistência a crianças em vulnerabilidade social, é que cuidem delas, oferecendo uma rotina organizada, com regras com atividades em que possam explorar suas potencialidades. Ao mesmo tempo, deve-se garantir que elas possam discutir e entender essa organização, participando constantemente da elaboração de novas organizações, entendendo assim os princípios mínimos para a vida em comum.

A violência retratada neste trabalho permeia discussões abrangentes e de inúmeras reflexões oriundas do tema. Leva-se em consideração a violência em vários aspectos, desde o explícito até o simbólico que, além do caráter dado anteriormente, conta também com a característica de omissão: a omissão social e do Estado frente à violência explícita nos mais variados contextos sociais.

Os adolescentes observados na ação social na qual se deu este estudo são crianças e adolescentes marginalizados que, em sua maioria, tendo sido vítimas de violência, têm os atos agressivos e a banalização da violência como regra social e inerente à sobrevivência e condutora da forma de vida que eles adotam para si.

Conforme já observado, a violência neste contexto está dentro de um limite de normalidade, aceito e repetido na realidade destes adolescentes e crianças. As falas reproduzidas demonstram atitudes violentas cada vez mais precoces, unidas a um linguajar ostensivo, denunciador da ausência da educação básica, direito assegurado pela Constituição Federal para estas crianças e adolescentes.

A ausência desta educação e a proximidade com um contexto familiar e social onde foram submetidas à violência em todos os seus aspectos trazem a estas crianças e adolescentes a visão de um universo sem expectativas, ou de ilusões de melhora, ou de ascensão social. Nem sempre é tarefa fácil para os educadores, via de regra mal preparados e mal orientados para a função,

confrontar a criança e o adolescente que, muitas vezes, se apresentam na instituição de forma insolente, prepotente, relatando feitos grandiosos e heróicos. O discurso moralista é o único recurso de que os educadores dispõem, discurso esse que geralmente não toca as crianças e os adolescentes (Marin, 1998).

Embora, muitas vezes, pareça que o abrigo apenas tenha entre seus muros a reprodução do contexto de violência externo à instituição, “sabemos que não é a exclusão destas crianças e adolescentes do abrigo que implicará no cuidado e no acolhimento necessário para que eles possam tentar mudar seu comportamento de risco” (Prada, Williams & Weber, 2007).

Ainda, segundo Marin (1998) “a constante mudança de políticas públicas para as crianças e adolescentes vai se somar a essas dificuldades pessoais do educador” (p. 110). Mudanças que têm por finalidade não apenas extinguir programas presentes no sistema e sim uma renovação de condutas pré existentes, onde haja condições favoráveis para crianças e adolescente, com objetivo de reafirmar as relações de confiança e vínculo saudável.

A partir destas reflexões compreende-se a importância de que as crianças e adolescentes neste processo possam atingir a maturidade com autonomia. Fazem-se necessárias medidas de prevenção – socialização; inserção cultural; equidade nos direitos básicos; educação de qualidade; igualdade de direitos e oportunidades; capacitação, etc. São muitas as medidas que unidas podem reduzir drasticamente a violência e suas conseqüências sociais, históricas, políticas e culturais. Apesar de parecer uma visão utópica, se constitui em caminho – um caminho a ser percorrido e que deve partir de todos os âmbitos e da perspectiva tanto micro quanto macro.

Capítulo 03

Coletividade

Como visto anteriormente, no Brasil, a política de atendimento à infância e à juventude em situação de abandono vem sofrendo mudanças. Estabelecendo-se do domínio da Igreja no âmbito das instituições beneficentes, passando por profissionais filantropos, como responsabilidade do Estado (Dell'Aglio & Siqueira, 2006). Atualmente, o Estado garante o atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social por meio de instituições próprias e conveniadas (mantidas por entidades religiosas ou comunitárias).

As instituições de abrigamento trazem enraizadas desde a sua criação, a violência e o desrespeito às crianças e adolescentes que precisam dessas instituições. Diversos estudos mostram que essas instituições transformavam, em grande maioria, as crianças abandonadas ou pequenos infratores, em verdadeiros criminosos, perpetuando a violência praticada ou sofrida pelas crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) prevê o programa de abrigo como medida provisória e transitória, a permanência breve ou continuada no abrigo está relacionada à história individual de cada criança e adolescente. Desta forma, a promoção de ações efetivas de inserção social se constitui em um objetivo permanente, para que o abrigo seja realmente uma medida protetiva de caráter excepcional e transitório (ECA, 1990).

O principal desafio do ECA é a construção e implementação de um novo programa sócio-educativo, rompendo com a antiga configuração dos programas de assistência a crianças e adolescentes em situação de abrigamento. Este novo programa deveria buscar o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes abrigados, vendo-os como seres humanos em

desenvolvimento, com potencialidades e limitações, dissociando o abrigo da função exclusivamente assistencialista e da idéia de depósito de jovens “problemáticos” (Guará, 2006 citado em Siqueira, 2009).

Para Juliano (2005 citado em Dell'Aglio & Siqueira, 2006), os fatores que impedem a realização do caráter provisório da medida de abrigo são:

- (1) a falta de integração das políticas sociais existentes;
- (2) a dificuldade de interação e comunicação entre as entidades que trabalham com crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social;
- (3) a ausência de objetivos comuns entre estas entidades;
- (4) a existência de ações pontuais e fragmentadas;
- (5) a fragilidade dos recursos humanos nos abrigos, tanto na quantidade como na sua qualificação;
- (6) como, também, a fragilidade das famílias, que se posicionam passivamente frente às ações que poderiam resultar no desabrigo de seus filhos (p.76).

Para Carvalho (2002 citado em Dell'Aglio & Siqueira, 2006), o desenvolvimento das crianças e adolescentes não pode ser fundamentado no ambiente institucional, pois o atendimento padronizado, o alto número de crianças por cuidador, a falta de atividades planejadas e a fragilidade das redes de apoio social e afetivo são alguns dos aspectos relacionados aos danos que a vivência institucional pode operar no indivíduo.

A rede de apoio social e afetivo determina como o indivíduo compreende seu mundo social, “como se orienta nele, suas estratégias e competências para estabelecer relações, como também os recursos que este lhe oportuniza frente às situações adversas que se apresentam” (Samuelsson, Thernlund & Ringström, 1996 citado em Dell'Aglio & Siqueira, 2006, p.77). Para

Samuelsson, Thernlund e Ringström (1996 citado em Dell'Aglio & Siqueira, 2006) a rede de apoio social tem uma profunda influência na saúde e no bem-estar do indivíduo.

O apoio social dispõe de efeito protetivo que se relaciona com o crescimento das competências de enfrentar as adversidades, fazendo o indivíduo adaptar-se e adquirir resiliência. Resiliência é um termo da Física, que é usado atualmente para definir a capacidade do indivíduo lidar com problemas, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas, sendo capaz de retornar a sua condição natural, superando uma situação crítica. As instituições de abrigo tornam-se fonte de apoio social próxima e organizada das crianças e adolescentes abrigados e desempenha papel essencial para o desenvolvimento dos mesmos. Os cuidadores desempenham papel central na vida das crianças e adolescentes abrigados, tornando-se seus modelos identificatórios (Brito & Koller, 1999 citado em Dell'Aglio & Siqueira, 2006).

No início do século passado, o pedagogo Anton Makarenko realizou uma experiência que deu certo, voltada à coletividade em instituições de abrigo na Ucrânia. Makarenko foca a educação na coletividade, e a define como “um complexo de indivíduos que têm um objetivo determinado, estão organizados e possuem organismos coletivos” (Luedemann, 2002, p. 151).

Em meio a uma grande crise política na Ucrânia, fazia-se necessário modificar o modo como tratavam os menores delinquentes que eram órfãos ou separados de seus pais pelas consequências da guerra, e precisavam lutar pela sobrevivência. Estabeleceu-se que era momento de alterar o método de tratamento das crianças delinquentes. Era determinante que se realizasse um trabalho eficaz para a readaptação desses menores, transformando-os em cidadãos integrados na produção social (Luedemann, 2002).

Makarenko tinha a missão de reeducar essas crianças e jovens delinquentes, a colônia que recebera, era um reformatório que ficava em uma área rural, em meio a bosques e campos, estava em péssimas condições, a maioria dos bens que possuía na antiga colônia fora saqueado.

Makarenko após muito esforço conseguiu reformar um dos prédios da Colônia e após três meses que havia começado os trabalhos, chegaram os primeiros colonos. Passou por diversas crises e dificuldades até conseguir consolidar sua proposta pedagógica com base no coletivo. Ou os colonos trabalhavam, estudavam e ajudavam nas tarefas ou retornavam às ruas e prisões. Em meio a tempos de dificuldades na Colônia, “o combate ao individualismo fazia parte de um processo de desenvolvimento de atividades práticas em que os educandos percebessem o nosso no lugar do meu (...) a coletividade era chamada a se colocar em alerta contra os atos individualistas” (Luedemann, 2002, pp. 129-130).

A base da coletividade era a organização de trabalhos produtivos, Makarenko percebeu que “não era possível educar individualmente a personalidade coletiva, mas o conjunto da coletividade em seus movimentos particulares e gerais. (...) a coletividade tinha por definição o movimento, a constituição de novas propostas de vida, o enfrentamento de dificuldades e a liquidação das resistências à nova vida coletiva” (Luedemann, 2002, p. 192).

O trabalho produtivo sempre esteve presente no dia-a-dia no método de formação dos colonistas. O sentimento de honra, aliado ao de pontualidade e empenho pessoal para com o sucesso coletivo, eram parte importante no sistema pedagógico de Makarenko. Na formação do homem novo, que seria o homem capaz de suprir suas necessidades individuais como consumidor e, produtor para o bem coletivo na sociedade comunista, além de ser um sujeito autônomo e cheio de iniciativa, era indispensável o estabelecimento de relações de produções úteis coletivas (Boleiz Júnior, 2008).

Makarenko utilizava como regra o esquecimento do passado dos educandos, principalmente seus delitos, preocupava-se apenas com o presente e o futuro dos colonos, o que poderiam fazer e ser. A essência que estabelecia o trabalho pedagógico de todos que trabalhavam na colônia era o respeito pela personalidade de cada educando, procurava-se ver, em cada um

deles, uma pessoa em permanente esforço para descobrir os próprios lados positivos (Boleiz Júnior, 2008).

Na Colônia Gorki, meninos e meninas eram divididos em grupos de diferentes faixas etárias. Os destacamentos, como Makarenko denominou, eram a coletividade primária, principal instância de organização da coletividade geral, os interesses escolares e os de produção decorriam de diferentes grupos (Luedemann, 2002). É importante destacar que as crianças e os adolescentes da Colônia administrada por Makarenko gerenciavam a instituição, o cotidiano da colônia, com seus problemas e soluções, era constituído visando a construção coletiva de normas disciplinares e aperfeiçoamento de uma gestão coletiva.

Estabeleceu-se um tribunal popular, para julgar os casos de desrespeito às regras estabelecidas. Perante aos ataques que aconteciam nas estradas próximas a colônia, foi criado um grupo de guarda e segurança, tendo como objetivo prender ladrões e conter os planos de quem desejasse assaltar e roubar. Em seguida, diante do problema da derrubada ilegal de árvores no bosque que cercava a colônia, formaram-se destacamentos de vigilância e guarda, visando à preservação ambiental do entorno, além da defesa dos camponeses pobres, pois os kuláks (camponeses ricos) roubavam a madeira do bosque, de noite, para vender-lhes durante o dia como lenha (Boleiz Júnior, 2008).

Durante os primeiros anos da colônia surgiram diferentes tipos de problemas ligados à marginalidade (como brigas e disputas de poder, uso de armas, bebidas alcoólicas e jogos de cartas com apostas em dinheiro, comidas, roupas e serviços gerais), e com a presença feminina, “constitui-se o coletivo de um senso de humanismo ainda mais profundo” (Luedemann, 2002, p.146) na Colônia, os internos também estabeleceram regras para os relacionamentos entre eles, e assuntos como namoro e sexo. As soluções para tais problemas sempre perpassavam a discussão e a reflexão coletiva. Os destacamentos, as assembléias gerais ou os tribunais populares decidiam

os problemas de maneira compartilhada e participativa, praticando uma pedagogia do coletivo e servindo de meio para a educação geral (Luedemann, 2002).

Os colonos exerciam as funções ora de comando, ora de subordinação, funções essas que fascinavam cada indivíduo, assim como a coletividade como um todo. Ao mesmo tempo, aprender a comandar e a obedecer a ordens, ajudava a consolidar o espírito do novo homem que a educação comunista buscava formar, a educação emancipadora de seus educandos. É na responsabilidade para com o trabalho coletivo e para com as suas exigências, que se forma o homem novo, livre do egocentrismo fomentado pela educação capitalista (Boleiz Júnior, 2008).

Luedemann enfatiza como ponto central da sua pesquisa, o compromisso político de Makarenko com a concretização de um projeto educacional, pedagógico e político centrado na formação coletiva para a vida coletiva: “entre todas as outras coletividades, a familiar, as organizações como a dos pioneiros² e mesmo o Komsomol³, a coletividade escolar deveria ganhar centralidade para educar, através da ação pedagógica, as novas gerações para uma subordinação entre iguais e para o comando. Os pais poderiam se unir às atividades escolares para a criação de uma educação mais profunda de seus filhos. Nas teses de Makarenko, a violência do Estado deveria ser substituída por uma prática pedagógica sem precedentes na história da humanidade: a coletividade escolar” (Luedemann, 2002, p. 241).

Observando os resultados positivos de suas experiências educacionais, Makarenko argumenta: “Considero os seguintes problemas como fundamentais da ciência pedagógica:

1. Criação de um método científico de investigação pedagógica. Na atualidade, considera-se como o abc que a criança é o objeto da investigação pedagógica. Isto me parece incorreto. O objeto da investigação da ciência pedagógica deve ser o processo pedagógico.

² Organização das crianças e adolescentes de 10 a 15 anos de idade criada em 1922 (Luedemann, 2020, p.152).

³ União da Juventude Comunista Leninista da União Soviética (UJCLUS), criada em 1918 (Luedemann, 2020, p.152).

2. Acentuar a atenção para a coletividade infantil como um todo orgânico. E, para isto, é preciso reestruturar toda a psicologia do trabalho escolar.
3. Renunciar por completo à idéia de que para uma boa escola se necessita, em primeiro lugar, de bons métodos na sala de aula. O que é necessário, antes de tudo, para uma boa escola é um sistema cientificamente organizado de todas as influências.
4. A psicologia não deve ser um fundamento da pedagogia, mas sua auxiliar no processo de realização da lei pedagógica.
5. A escola russa do trabalho deve reestruturar-se totalmente, posto que, atualmente, sua concepção é burguesa. O fundamento da escola russa não deve ser a ocupação-trabalho, mas o trabalho-preocupação. Somente a organização da escola como uma economia a tornará socialista” (Luedemann, 2002, p. 145).

Após anos de muita luta, brigas com o governo e questões políticas de como dirigir a colônia, Makarenko conseguiu pôr em prática seus fundamentos a respeito da coletividade, não só em instituições, como também para escolas. E readaptou os jovens delinquentes, transformando-os em cidadãos integrados na produção social. O que importava eram os interesses da comunidade e a criança, como opinar e discutir suas necessidades no universo escolar.

Makarenko queria formar crianças capazes de dirigir a própria vida no presente e a vida do país no futuro. Exercícios físicos, trabalhos manuais, recreação, excursões, aulas de música e idas ao teatro faziam parte da rotina. A escola tinha que permitir o contato com a sociedade e com a natureza, ou seja, ser um lugar para o jovem viver a realidade concreta e participar das decisões sociais.

Vale ressaltar que as condições em que Makarenko realizou sua experiência eram totalmente diferentes das encontradas hoje. Em meio a uma guerra civil, numa sociedade comunista, ele precisou se impor para alcançar seus objetivos e ultrapassar obstáculos em vários níveis, desde as necessidades fisiológicas até as de reconhecimento da Colônia.

Apesar da realidade encontrada no Brasil atualmente ser diferente, a alternativa de transformar e organizar os abrigos em espaços coletivos, dando voz ativa aos seus moradores se faz válida. É preciso que os indivíduos que necessitam dos abrigos aprendam a ter

responsabilidades e valorizem o espaço e as pessoas com quem vivem (mesmo que por um curto período).

Considerações Finais

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, é possível constatar que as instituições de assistência às crianças e aos adolescentes do Estado ficaram marcadas na sociedade brasileira como rede de apoio de muitas famílias, principalmente em decorrência de problemas sociais, associados à situação de pobreza e ao perfil de distribuição de renda no Brasil.

Já que a instituição de abrigo é necessária, é preciso que ela possua uma estrutura física, material e de funcionários adequadas. É necessário convertê-la em um ambiente de reeducação e transformação dos indivíduos que dela se utilizam, tendo os instrumentos indispensáveis para atuar com competência no ofício que lhe é confiado e que se espera das instituições de abrigo.

Para tanto, Yunes e cols. (2004 citado em Dell'Aglio & Siqueira, 2006), sugerem as ações como: realizar um programa de atividades coletivas para as crianças e os adolescentes abrigados junto com os funcionários, incentivando os cuidadores a desenvolver brincadeiras infantis; promover encontros entre os profissionais de diferentes abrigos, criando um espaço de troca de experiência e melhorando a comunicação entre os abrigos; capacitar profissionalmente os cuidadores, para que eles possam refletir sobre desenvolvimento infantil numa visão contextualizada, sobre as práticas educativas, a violência, as medidas sócio-educativas e também para que eles possam compreender as teorias implícitas que permeiam o ambiente institucional.

Para Silva (2004 citado em Dell'Aglio & Siqueira, 2006), os profissionais das instituições de abrigo têm um importante papel de educadores, o que requer uma profissionalização e uma política de recursos humanos que envolva capacitação permanente, treinamentos, incentivos e valorização, incluindo uma remuneração adequada.

Além disso, é preciso que o funcionário e/ou monitor dos abrigos, não seja um ofício temporário e rotativo. A efetivação de ações que melhorem as condições de trabalho e a consciência desses funcionários a respeito do trabalho em abrigos, contribuiria para diminuição do rompimento constante de vínculos. Como já foi visto, o estabelecimento de vínculos é fator importante para o desenvolvimento dos indivíduos em situação de abrigamento.

O abrigo deve fazer parte da rede de apoio social e afetivo, fornecendo recursos para o enfrentamento de eventos negativos advindos tanto de suas famílias quanto do mundo externo, modelos identificatórios positivos, segurança e proteção (Dell'Aglio & Siqueira, 2006). Somente assim proporcionará uma atmosfera favorável para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo integral das crianças e adolescentes inseridos neste contexto. Assim, enfatiza-se a necessidade de políticas públicas de intervenção direcionadas às instituições de abrigo, considerando o grande número de crianças e adolescentes abrigados, de forma que se favoreça uma melhoria das condições de atendimento a esta população.

Na maioria dos casos, “a passagem por uma instituição de abrigo não é temporária, sendo que muitas crianças e adolescentes ficam durante anos nestas instituições sem a possibilidade de estarem em famílias substitutas, ou ainda, sem poderem voltar para suas famílias de origem” (Dell'Aglio & Siqueira, 2006, p. 76).

Ao acreditar que a criança e o jovem tinham um lugar importante na construção da nova sociedade soviética, Makarenko focou a educação dos colonos com o objetivo de transformá-los em homens novos, dispostos a transformar a natureza e a sociedade por meio de um trabalho constante, útil e produtivo. Entretanto, para que isso ocorresse, era preciso que a educação garantisse um esforço pedagógico firme e rigoroso, em termos ideológicos e políticos, apoiados nos princípios da revolução da época.

A questão da auto-gestão da instituição desempenhada pelos educandos figurou como base de toda a pedagogia para Makarenko. Os projetos de gestão democrática e participativa foram praticados de forma que os próprios estudantes assumiam o compromisso de identificar os problemas, analisá-los, propor soluções, implementá-las, avaliá-las e validá-las ou corrigi-las quando necessário. Tendo como instrumento e meta, o coletivo tanto dos colonos como dos educadores, um coletivo único (Boleiz Júnior, 2008).

Makarenko argumenta que a prática educativa num espaço democrático e coletivo prepara o homem novo para a vida numa outra sociedade: exerce uma verdadeira educação do trabalho. O educando, tendo experienciado o processo da coletividade, será um trabalhador: sujeito da própria história, capaz de transformar a natureza a partir de escolhas conscientes que lhe permitem constituir-se como ser humano, que começou a construir-se desde seu nascimento até o seu primeiro contato com a cultura, com o mundo histórico (Boleiz Júnior, 2008).

Para que as crianças e adolescentes em situação de abrigamento almejem novas condições de vida e expectativas de futuro, é necessário que se reverta o modo de funcionamento das instituições que os acolhem. Já que o abrigamento, em quase todos os casos não é uma medida provisória e sim permanente, é importante que esses indivíduos sejam capazes de modificar o futuro e serem capazes de escolherem o estilo de vida que querem para si. Não apenas irem para as instituições e receberem rótulos, tais como ex-infratores, delinquentes ou abandonadas e vadias, simplesmente porque a sociedade já os exclui e não cria alternativas para modificar o quadro social em que se encontram. A sociedade já abriu mão desses jovens e não se preocupa em recuperá-los.

Criar nas instituições brasileiras o sistema de coletividade pode ser a alternativa para melhorar as relações que as crianças e adolescentes tem uns com os outros, com eles mesmos, com os cuidadores e como encaram a realidade fora do abrigo. Transformando-os em homens

capazes de enfrentar as adversidades e se superarem criando eles mesmos, alternativas para a construção de um ambiente melhor.

Num país como o Brasil, em que os programas sociais são tão falados e estruturados para melhorar as condições de vida de tantos brasileiros, as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que precisam das instituições de abrigo, estão esquecidos. Os programas apresentados até agora encobrem os mesmos problemas de 50 anos atrás, e os abrigos continuam a transmitir a imagem de “fábrica de criminosos” já que não age como agente transformador nas vidas dessas crianças e adolescentes.

As crianças e adolescentes em situação de abrigo são consideradas um problema social, que infelizmente para sociedade não têm mais solução e não há condições de transformar essas crianças em “normais”. Entretanto, essa não é uma escolha nem a realidade desses jovens, diversos são os fatores que os levam para essa condição e, se tivessem a oportunidade de escolherem um caminho e mudar de vida, a frase dita seria: “se eu pudesse eu não seria um problema social”.

Referências Bibliográficas

Abramovay, M.; Andrade, C. C.; Rua, M. & Waiselfisz, J. J. (2002). *Gangues, Galeras, Chegados e Rappers*. 2ª (ed.) Rio de Janeiro: Garamond.

Abramovay, M.; Castro, M. G.; Pinheiro, L. C.; Lima, F. S. & Martinelli, C. C. (2002). *Violência e Vulnerabilidade: literatura e conceitos*. Em M. Abramovay (Orgs). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas*. Brasília: UNESCO.

Azevedo, M. A & Guerra, V. N. de A. (2005). *As Políticas Sociais e a Violência Doméstica*. Em M. A. Azevedo & V. N. de A. Guerra (Orgs). *Infância e Violência Doméstica: Fronteiras do Conhecimento*. (pp. 228-324). 4ª (ed.). São Paulo: Cortez

Bazílio, L. C., Sá Earp, M. L. & Santos, T. S. (1998). *Infância tutelada e educação: história, política e educação*. Em L. C. Bazílio, M. L. Sá Earp & P. A. Noronha (org.). *Políticas públicas de atendimento à infância: uma política da não-política?* (pp. 117-132). Rio de Janeiro: Ravil.

Bierrenbach, M. I. R. S. (1998). *Violência – Sociedade e família – O lugar do jovem*. Em D. L. Levisky (org.). *Adolescência: Pelos Caminhos da Violência*. (pp. 45-51). 2ª (ed). São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.

Boleiz Júnior, F. (2008). *Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Couto, I. A. P. & Melo, V. G. (1998). Infância tutelada e educação: história, política e educação. Em L. C. Bazílio, M. L. Sá Earp & P. A. Noronha (org.). *Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil*. (pp. 20-38). Rio de Janeiro: Raval.

Dell'Aglio, D. D. & Siqueira, A. C. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura [Versão eletrônica]. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71-80.

Del Priore, M. (1996). O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. Em M. Del Priore (org.). *A história da criança no Brasil*. (pp.10-27). 4ª (ed). São Paulo: Contexto.

Di Giorgi, F. V. & Di Giorgi, C. A. G. (1998). A violência na educação – Educação violenta. Em D. L. Levisky (org.). *Adolescência: Pelos Caminhos da Violência*. (pp. 139-144). 2ª (ed). São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.

Ferreira, M. S. & Noronha, P. A. (1998). Infância tutelada e educação: história, política e educação. Em L. C. Bazílio, M. L. Sá Earp & P. A. Noronha (org.). *As legislações que tutelaram a infância e a juventude no Brasil*. (pp. 135-160). Rio de Janeiro: Raval.

Guirado, M. (1980). *A criança e a Febem*. São Paulo: Perspectiva.

Gomes, R (1994). A Violência Enquanto Agravo à Saúde de Meninas que Vivem nas Ruas. *Cadernos de Saúde Pública*, volume 10. Rio de Janeiro.

Gregori, M. F. & Silva, C. A. (2000). *Meninos de rua e instituições: tramas, disputas e desmanche*. São Paulo: Contexto.

Juizado da Infância e da Juventude do Distrito Federal (2007). Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal. *Orientações de Procedimentos para as Entidades de Abrigo do DF*. (pp, 20-21) Brasília, D.F.: SUGRA, SEAP/TJDFT.

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (2009). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado em 10 de setembro, 2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

Leite, M. L. M. (1996). O óbvio e o contraditório da roda. Em M. Del Priore (org.). *A história da criança no Brasil*. (pp.98-111). 4ª (ed). São Paulo: Contexto.

Lima, L. L. G. & Venâncio, R. P. (1996). O abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. Em M. Del Priore (org.). *A história da criança no Brasil*. (pp.61-75). 4ª (ed). São Paulo: Contexto.

Londoño, F. T. (1996). A origem do conceito menor. Em M. Del Priore (org.). *A história da criança no Brasil*. (pp.129-145). 4ª (ed). São Paulo: Contexto.

Luedemann, C. S. (2002). *Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular.

Marin, I. da S. K. M. (1998). Instituições e violência. Violência nas instituições. Em D. L. Levisky (org.). *Adolescência Pelos Caminhos da Violência*. (pp. 101-112). 2ª (ed). São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.

Mello, A. C. M. P. C. de (1999). *Brincar de crianças vítimas de violência física doméstica*. (Tese de doutorado, não publicada). Site: Biblioteca Virtual em Saúde. Endereço eletrônico: <http://regional.bvsalud.org/php/index.php>. Acesso em 14 de novembro de 2009.

Ministério da Justiça (2002). *Pesquisa de Vitimização*. Site: www.mj.gov.br. Endereço eletrônico:
<http://www.mj.gov.br/data/Pages/MJCF2BAE97ITEMID96A342290FF74044B43CC0608AA9F4F9PTBRNN.htm>. Acesso em 23 de novembro de 2009.

Muller, T. M. P. & Pereira, W. M. (1998). Infância tutelada e educação: história, política e educação. Em L. C. Bazílio, M. L. Sá Earp & P. A. Noronha (org.). *Infância abandonada: os meninos infelizes do Brasil*. (pp. 39-52). Rio de Janeiro: Raval.

Prada, C. G., Williams, L. C. A. & Weber, L. N. D. (2007). *Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes*. Psicologia: Teoria e Prática. Volume 9. 2ª (ed). (pp. 14-25) São Paulo.

Rizzini, I. & Rizinni, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: Percuso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio.

Sá Earp, M. L. (1998). Infância tutelada e educação: história, política e educação. Em L. C. Bazílio, M. L. Sá Earp & P. A. Noronha (org.). *A política de atendimento do século XX: a infância pobre sob a tutela do Estado*. (pp. 72-96). Rio de Janeiro: Ravil.

Siqueira, A. C. (2009). *Crianças, adolescentes e transições ecológicas: instituições de abrigo e família como contextos de desenvolvimento*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, RS, Brasil.