

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

DISSERTAÇÃO

**ADOLESCÊNCIA: UM OLHAR ATRAVÉS DAS PAREDES DO
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

Erika Barbosa de Araújo

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

**ADOLESCÊNCIA: UM OLHAR ATRAVÉS DAS PAREDES DO
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

ERIKA BARBOSA DE ARAÚJO

Sob a orientação da Professora

Sílvia Maria Melo Gonçalves

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do grau de **Mestre
em Psicologia**, no Curso de Pós-
Graduação em Psicologia da UFRRJ

Seropédica, RJ

Dezembro 2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A658a ARAÚJO, ERIKA BARBOSA DE, 1976-
ADOLESCÊNCIA: UM OLHAR ATRAVÉS DAS PAREDES DO
ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL / ERIKA BARBOSA DE ARAÚJO. -
2018.
144 f.: il.

Orientadora: SÍLVIA MARIA MELO GONÇALVES.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA, 2018.

1. ADOLESCÊNCIA. 2. LEIS E SISTEMAS DE GARANTIAS.
3. ABRIGO. 4. ABRIGAMENTO. I. GONÇALVES, SÍLVIA MARIA
MELO, 1955-, orient. II Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

ERIKA BARBOSA DE ARAÚJO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia, área de Concentração em Psicologia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 10/12/2018.

Professora Doutora Sílvia Maria Melo Gonçalves
Orientadora
(UFRRJ)

Professor Doutor Luís Antônio Monteiro
(UCP)

Professora Doutora Rosa Cristina Monteiro
(UFRRJ)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas (os) as (os) pesquisadoras (es) negras (os) que se dedicam (ou se dedicarão) a pensar e propor novos possíveis na região da Baixada Fluminense.

AGRADECIMENTOS

Ao Supremo Criador, sem Ele impossível seria chegar até aqui.

À Sílvia Maria Melo Gonçalves, minha orientadora. A tranquilidade com que conduzia cada encontro foi determinante para dar a direção, promover a calma necessária e possibilitar a produção de reflexões que configuraram este trabalho. Prazer, e orgulho, sem igual poder caminhar a seu lado.

Ao professor Ralph Ribeiro Mesquita pelas contribuições em Qualificação do Projeto. A professora Rosa Cristina Monteiro pela disponibilidade em compor banca de Qualificação do Projeto e Defesa. Ao professor Luís Antônio Monteiro Campos por gentilmente aceitar convite para composição da banca de Defesa. Gratidão a vocês!

À preceptora-amiga Cristiane de Carvalho Guimarães, certamente grande incentivadora. Acolheu os medos, a insegurança, a incerteza e vibrou quando a aprovação para ingressar no Mestrado chegou. Você é especial, muito obrigada!

A meu filho que ouviu minhas angústias, e não foram poucas, em todo período.

Ao amigo Eduardo da Costa Ferreira que tornou possível contato com a instituição quando pensei que, em meio aos desafios apresentados, as portas não se abririam.

À equipe técnica (diretora, psicóloga, educadoras) que colocou a disposição o espaço. As adolescentes, agradecimento especial, por partilharem suas vivências, permitindo a construção deste trabalho.

Araújo, E. B. (2018). *Adolescência: Um Olhar Através das Paredes do Acolhimento Institucional*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Seropédica-RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 144 páginas.

RESUMO

A adolescência tem sido tema de interesse tanto em estudos no campo da psicologia do desenvolvimento quanto na psicologia social. Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, onde o objetivo geral foi investigar como adolescentes em abrigo concebem esta fase de sua vida dentro do abrigo, e os objetivos específicos averiguar se as adolescentes participantes têm planos para o futuro, verificar o que mudariam no abrigo, investigar o que significa o fechamento do abrigo e verificar, junto as adolescentes participantes, se há dificuldades em estabelecer relações interpessoais dentro do abrigo. A análise teve como base a abordagem sócio-histórica que entende a adolescência como uma categoria historicamente construída. As participantes foram sete adolescentes negras, do sexo feminino, com idades entre 12 e 17 anos, na unidade de acolhimento Abrigo Beija Flor, em Nova Iguaçu (RJ). O instrumento utilizado foi questionário aberto e as respostas foram categorizadas de acordo com a análise de conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados apontaram perspectiva de adolescência difícil, abandonada e incompreendida, revelando que as adolescentes julgam dificuldade em viver essa fase de sua vida em unidade de acolhimento e em fazer amizades. Consideraram existência de aspectos positivos e negativos em unidade de acolhimento, apontaram necessidade de mudanças no ambiente físico e psicológico. Planos para o futuro permeado de sonhos e fechamento revelou, entre as adolescentes participantes, tristeza, abandono, injustiça e culpa. Promover diálogo em acolhimento institucional é primordial para compreensão do que é capturado a partir dos olhares das adolescentes sobre a adolescência através das paredes do acolhimento institucional servindo para ampliar, e lidar, com as multifacetadas formas de adolecer em unidade de acolhimento.

Palavras chave: adolescência negra; acolhimento institucional; abrigo

Araújo, E. B. (2018). Adolescence: A Look Through the Walls of the Institutional Reception. Masters Dissertation. Graduate Program in Psychology. Seropédica-RJ: Federal Rural University of Rio de Janeiro, 144 pages.

ABSTRACT

Adolescence has been a subject of interest both in studies in the field of developmental psychology and in social psychology. This study is a qualitative and exploratory research, where the general objective was to investigate how adolescents in shelter conceive this phase of their life inside the shelter, and the specific objectives to ascertain if the participating adolescents have plans for the future, to verify what they would change in the shelter, investigate what the closure of the shelter means, and check with the participating adolescents if there are difficulties in establishing interpersonal relationships within the shelter. The analysis was based on the socio-historical approach that considers adolescence as a historically constructed category. The participants were seven black female adolescents, aged between 12 and 17 years, in the shelter unit Beija Flor, in Nova Iguaçu (RJ). The instrument used was an open questionnaire and the responses were categorized according to the content analysis (Bardin, 2016). The results pointed to the perspective of difficult, abandoned and misunderstood adolescence, revealing that adolescents find it difficult to live this phase of their life in a welcoming unit and in making friendships. They considered the existence of positive and negative aspects in the host unit, they pointed out the need for changes in the physical and psychological environment. Plans for the future permeated by dreams and closure revealed, among participating adolescents, sadness, abandonment, injustice and guilt. Promoting dialogue in institutional reception is essential for understanding what is captured from adolescents' views on adolescence through the walls of institutional reception, serving to expand and cope with the multifaceted forms of adolescent unity.

Keywords: black adolescence; institutional hosting; shelter

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Etapas da análise dos dados qualitativos (Bardin, 2016)

97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Há quanto tempo você está na Unidade de Acolhimento?	98
Tabela 2 – Para você o que significa estar na adolescência?	99
Tabela 3 – Para você o que é viver a adolescência em uma Unidade de Acolhimento?	104
Tabela 4 – O que você percebe de bom na Unidade de Acolhimento?	106
Tabela 5 – O que você percebe de ruim?	107
Tabela 6 – O que você mudaria em uma Unidade de Acolhimento?	109
Tabela 7 – Quais são eles?	111
Tabela 8 – Para você o que significa o fechamento da Unidade de Acolhimento?	113

LISTA DE ABREVIATURAS / SIGLAS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

CT – Conselho Tutelar

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

FNCA - Fundo Nacional da Criança e do Adolescente

PNCFC – Plano Nacional a Convivência Familiar e Comunitária

LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome

SPDCA – Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente

SDH – Secretaria dos Direitos Humanos

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

SNAS – Secretaria Nacional de Assistência Social

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

NOB – Norma Operacional Básica

SAM – Serviço de assistência ao Menor

FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor

AI – Acolhimento Institucional

UA – Unidade de Acolhimento

IA – Instituição de Acolhimento

AC – Análise de Conteúdo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CRAS – Centro de Referência e Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado e Assistência Social

Eu? O que sou eu? “Eu estou só com o bater do meu coração.” Eu, olá eu! “Eu é o solitário e o perdido, sempre buscando... o quê?” Outro eu? Uma resposta, será? Não? Mas então o quê? E há mais: o eu é o caminho do íntimo para o tudo, da menor parte do eu para a maior parte de toda a gente.

Ora, olho para mim mesmo e vejo o eu meu, a coisa fraca e sem rumo que me faz. O eu não é forte e precisa ser, o eu precisa saber a direção, mas não tem nenhuma. Meu eu não é seguro, há no íntimo erros e meias verdades demais para que possa saber. O eu se modifica e não sabe. O eu conhece pouco a realidade e muitos sonhos. O que sou agora é o que será usado para criar o meu eu, mais tarde. O que sou não é o que quero ser, embora eu não tenha certeza do que é isso que eu não quero.

Mas então, o que é eu? Meu eu é minha resposta a todo o tudo de todos. É isso que tenho de dar ao mundo que espera e de onde sai tudo o que é diferente.

Eu é criar.

De um poema dramático de John D., 17 anos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. OBJETIVOS.....	15
2. ADOLESCÊNCIA.....	16
2.1. Olhares da adolescência.....	23
2.2. O feminino negro.....	24
2.3. Conflitos da adolescência.....	29
2.4. Adolescência institucionalizada.....	31
3. LEIS E SISTEMAS DE GARANTIAS.....	33
3.1. A trajetória da institucionalização no Brasil.....	33
3.2. Conselho tutelar.....	38
3.3. Estatuto da criança e do adolescente.....	41
3.4. Rede de proteção social.....	47
3.5. Centro de Referência e Assistência Social (Cras).....	49
3.6. Centro de Referência Especializado e Assistência Social (Creas).....	50
4. ABRIGO.....	51
4.1. A constituição dos abrigos no Brasil.....	51
4.2. As instituições para acolhimento no Brasil na atualidade.....	65
4.3. A psicologia no serviço de acolhimento.....	68
4.4. O serviço de acolhimento nos aspectos psicológicos e sociais.....	71
5. ABRIGAMENTO.....	73
5.1. As instituições e relações de poder.....	73
6. METÓDO.....	92
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	98
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120

10. APÊNDICES.....	129
10.1. Apêndice 1: TCLE.....	129
10.2. Apêndice 2: Termo de Anuência.....	131
10.3. Apêndice 3: Termo de Assentimento.....	133
10.4. Apêndice 4: Questionário.....	134
10.5. Apêndice 5: Respostas.....	135

INTRODUÇÃO

Discussões acerca da infância e adolescência seguem, principalmente nas áreas das ciências humanas, onde a adolescência é compreendida como *período singular de desenvolvimento*. Segundo a Organização Mundial de Saúde (1965), a adolescência corresponde a um período em que: indivíduo passa do ponto do aparecimento inicial dos caracteres sexuais secundários para a maturidade sexual; os processos psicológicos do indivíduo e as formas de identificação evoluem da fase infantil para a adulta; a transição do estado de dependência econômica total passa a outro de relativa independência. A OMS dá por entendido "que não se impõem limites específicos à adolescência e que este termo corresponde a uma classificação social que varia tanto em sua composição como em suas implicações", considerando como período da adolescência aproximadamente entre os 10 e 20 anos (Reis & Zioni, 1993, p. 472).

De modo geral o conceito de adolescência mais difundido na Psicologia tem sido marcado por tendências que priorizam a discussão e enfoque desse período como etapa de desenvolvimento naturalizado, decorrente de uma maturação biológica, desconsiderando o contexto social e histórico no qual os indivíduos estão inseridos. Na busca de definições e explicações sobre esse período encontramos autores como, Aberastury e Knobel (2011), Erickson (1987), que partem de uma visão dicotomizada: de um lado o desenvolvimento do psiquismo e de outro a relação social e histórica, como se ambos não mantivessem uma relação muito próxima. Bock (2004, p. 90) enfatiza que a fase da adolescência é apresentada, em diversas teorias, como se fizesse parte da natureza humana, sendo tomada por características naturais a todos os indivíduos normais, muitas vezes independentemente da cultura na qual estão inseridos.

Ao estabelecer regularidade para a construção do pensamento cognitivo, atrelada à evolução cronológica, desconsidera as experiências sociais e as possibilidades da influência da cultura como propulsora deste desenvolvimento. Ao negligenciar a condição social de desenvolvimento cognitivo em sua teoria, não contempla a importância do grupo social que, neste período, é base nas relações do adolescente e constituem mola propulsora de seu desenvolvimento sociocultural. Tanto na Psicanálise como na Epistemologia Genética se constata, portanto, a visão naturalizante desse estágio de desenvolvimento (Tomio & Facci, 2010).

Torna-se importante criticar o fato da adolescência, conceituada no âmbito da Psicologia, estar fundamentada em um único tipo de jovem: homem-branco-burguês-racional-ocidental, oriundo em geral da Europa ou dos Estados Unidos. Os estudos, em sua maioria, são feitos a partir da existência desses jovens, não se buscando em outros grupos as suas idiossincrasias; ao contrário, como se toma a adolescência como universal e natural não há qualquer necessidade de buscar outros grupos para completar os estudos. Esses são buscados apenas para a aplicação dos conceitos já construídos. Criticar a perspectiva naturalizante se torna uma necessidade, pois a Psicologia, ao desenvolver perspectivas desta ordem, deixa de contribuir para leituras críticas da sociedade e para a construção de políticas adequadas para a juventude, responsabilizando, com sua leitura, o próprio adolescente e seus pais pelas questões sociais que envolvem jovens, como a violência e a drogadição (Bock, 2007).

Em condições de garantia de direitos, a Constituição Federal (Brasil, 1988) ressalta a prioridade no atendimento das crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, 1990), que substituiu o Código de Menores (Lei 6.697, 1979), destinada a uma parcela da população de crianças e adolescentes considerados em situação irregular, privados de condições essenciais à sua subsistência, saúde e

instrução obrigatória, no art. 6º determina que a condição singular do desenvolvimento da criança e do adolescente deve ser levada em conta. A alteração da legislação assegura uma transição entre o entendimento de crianças e adolescentes enquanto sujeitos em situação desproporcional para a concepção de proteção integral em que Estado, família e sociedade estão implicados.

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) aborda a temática da família como direito fundamental, apontando para o desafio de lidar com a dicotomia entre o direito da criança e do adolescente de crescer em família, na comunidade e sem violência, e a institucionalização, na qual as crianças são separadas de suas famílias por diversos motivos, dentre eles pobreza, violência ou práticas equivocadas de proteção (Rizzini, 2006). O abrigo é uma das medidas de proteção especial previstas no artigo 101, do Estatuto da Criança e do Adolescente. Na medida em que o ECA também define princípios para a implementação de programas desenvolvidos por entidades que ofereçam tal medida, o abrigo acaba por se configurar, de fato, como um novo equipamento de ação (proteção) social. Ele surge, portanto, sob a expectativa de expurgar do cenário brasileiro a figura das instituições asilares para crianças e adolescentes, alvo de debate e crítica. Um dos principais desafios das políticas para a infância e a adolescência no Brasil tem sido o de transformar o instituído legalmente em realidade cotidiana. Em referência aos programas de acolhimento institucional em abrigos, os dilemas e desafios encontrados vão além do estabelecido no texto legal. A questão central é como fazer desse espaço um local de morada, onde crianças e adolescentes possam viver protegidos, com oportunidades de desenvolvimento pleno e com direito e garantia à autonomia e participação social até que retornem às suas famílias de origem ou que sejam encaminhados para famílias substitutas, provisórias ou definitivas. A criança e o adolescente que se encontra abrigada, além de enfrentar

dificuldades oriundas de relações familiares difíceis, muitas vezes, ao adentrar o abrigo, onde sua estadia geralmente não é transitória, se depara com longos processos judiciais, perpetuando a situação de institucionalização, haja vista que cada dia passado na instituição pode dificultar o processo de adoção, por ultrapassarem o estágio de vida, geralmente preferido pelas famílias brasileiras, que é até os dois anos de idade (Vectore & Carvalho, 2008).

A partir da perspectiva de acolhimento, mergulhar no universo das instituições significa se deparar com a realidade de aprendizagens práticas, e intensas, sobre como o adolescente se percebe neste contexto. De acordo com Negrão e Constantino (2011), é preciso ouvir o que as vivências do adolescente em situação de acolhimento institucional produzem em nível individual e coletivo. A lógica do viver institucionalizado pode se referir a uma forma de segregação do adolescente em situação de vulnerabilidade.

O mergulho em uma UA foi necessário para a realização deste trabalho. Conhecer a rotina, a comunidade, a equipe técnica, possibilitou que a pesquisa tivesse forma, (re) pensar aproximação com as adolescentes sem provocar aversão foi imprescindível para construção de vínculo, favorecendo que estas ocupassem o lugar de protagonistas de suas histórias.

Espero, enquanto psicóloga, que este trabalho torne possível à compreensão da adolescência multifacetada, visto que adolescentes em condição de acolhimento identificam, apreendem e, principalmente, produzem saberes na experimentação por detrás das paredes do acolhimento institucional.

1. OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Investigar como adolescentes em abrigamento concebem esta fase de sua vida dentro do Abrigo Beija Flor, em Nova Iguaçu (RJ).

Objetivos Específicos

- Averiguar se as adolescentes participantes têm planos para o futuro.
- Verificar o que as adolescentes participantes mudariam no Abrigo Beija Flor, em Nova Iguaçu (RJ).
- Investigar o que significa o fechamento do Abrigo Beija Flor para as adolescentes participantes.
- Verificar, junto as adolescentes participantes, se há dificuldades em estabelecer relações interpessoais dentro do Abrigo Beija Flor (RJ).

2. ADOLESCÊNCIA

Para a psicologia a concepção vigente sobre adolescência está fortemente ligada a estereótipos e estigmas, desde que Stanley Hall (1904) a identificou como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade. Essa concepção foi reforçada por algumas abordagens psicanalistas que a caracterizaram como uma etapa de confusões, estresse e luto também causados pelos impulsos sexuais que emergem nessa fase do desenvolvimento. Na América Latina, Aberastury e Knobel (2011) são teóricos que se debruçaram no estudo da adolescência na perspectiva psicanalítica. Sem dúvida, influenciaram muito e são fontes de referência para todos os que se preocupam com esse tema. Consideram a adolescência como “um momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento” (p. 15). Os autores buscam ratificar os comportamentos de ausência de dependência do adolescente, o que significaria liberdade por não se perceber em local de *aprisionamento* (grifo nosso), na infância. Mas, é interessante destacar que o inevitável *choque* (grifo nosso) ao identificar uma independência irreal, possibilita o surgimento de conflitos e confusões referentes ao seu lugar de existência.

Quando discorremos sobre o desprendimento, citado por Aberastury e Knobel (2011), é possível perceber o sofrimento psíquico instalado a partir deste momento considerado crucial. Afetos ocorridos na primeira infância, conflitos de identidade, dificuldade de estabelecimento de vínculos podem fomentar a instabilidade nesta fase do desenvolvimento, destacando o período como de “contradições, confuso, doloroso” (p. 16).

Os autores ressaltam presença de inquietações e questionamentos, onde afirmam que a “adolescência é o momento mais difícil da vida do homem [...]” (p. 29). Na

introdução da “síndrome normal da adolescência”, contribuição é apresentada dentro dessa perspectiva, com algumas considerações. Características apresentadas como inerentes ao jovem pressupõem uma crise preexistente no adolescente. Essa tradição que considera a adolescência como uma fase crítica é que deve ser colocada em discussão. É importante refletir sobre a concepção de adolescência da qual a psicologia tradicional se apropriou e que marca esse período de maneira universalizante e naturalizante.

Erikson (1987) foi o grande responsável pela institucionalização da adolescência como uma fase especial no processo de desenvolvimento ao introduzir o conceito de moratória, identificando essa fase com confusão de papéis e dificuldades de estabelecer uma identidade própria, e como um período que passou a “ser quase um modo de vida entre a infância e a idade adulta” (p. 128).

A partir dessas fontes, instalou-se uma concepção naturalista e universal sobre o adolescente que passou ser compartilhada pela psicologia, incorporada pela cultura ocidental e assimilada pelo homem comum, muitas vezes através dos meios de comunicação de massa. Debesse (1976) é um dos autores que mais claramente marca essa posição naturalista e universal ao propor uma essência adolescente. Para o autor, a adolescência não é uma simples transição entre a infância e a idade adulta; ela possui uma mentalidade própria com um psiquismo característico dessa fase. Chega a afirmar que é erro pensar que a juventude muda conforme as épocas:

[...] acreditar que ela se identifica com sucessivos vestuários de empréstimo e que cada geração tem sua juventude é uma ilusão de moralista amador e apressado [...] por detrás do aspecto da juventude existe a juventude eterna, notavelmente idêntica a si própria no decurso dos séculos [...] (pp.15-16).

Estudos são realizados sem que se apresente uma nova versão ou conceituação para a adolescência capaz de superar a visão naturalizante. Becker (1994) e Calligaris (2009) trouxeram elementos culturais para a leitura da adolescência, mas não superaram

a visão abstrata do conceito. Becker (1994) propõe que olhemos a adolescência como “a passagem de uma atitude de simples espectador para outra ativa, questionadora. Que inclusive vai gerar revisão, autocrítica, transformação” (p. 10). Adolescência, concebida como transformação, toma da sociedade e da cultura formas para se expressar.

Calligaris (2009), partindo da adolescência como moratória, analisa de forma rica as dificuldades que os jovens vão encontrar na sociedade para se inserirem, nesta fase denominada adolescência. Uma fase que se instituiu na nossa cultura e que para o autor só se tornou problemática, merecendo destaque em estudos, quando “o olhar adulto não reconheceu nelas os sinais da passagem para a vida adulta” (p. 20).

Avançando em direção a superar o conceito abstrato Calligaris (2009) cita que em uma sociedade onde os adultos fossem definidos por alguma competência específica, não haveria adolescentes, apenas candidatos e uma iniciação pela qual seria fácil decidir: sabe ou não sabe, é ou não é adulto. Como ninguém sabe direito o que é um homem ou uma mulher, ninguém sabe também o que é preciso para que um adolescente se torne adulto.

O autor afirma ainda que critério simples da maturação física é descartado. Falta uma lista estabelecida de provas rituais. A espera, a procrastinação e o enigma são o que confrontam o adolescente, condenado a uma moratória forçada de sua vida, com uma insegurança radical (p. 21).

Calligaris (2009) caminha investigando as dificuldades dos jovens em obterem da sociedade informações que lhes possibilitem superar a moratória e finalmente conclui que o adolescente, na falta de definição “do que ser”, torna-se um intérprete dos desejos adultos, [...] “o adolescente é levado inevitavelmente a descobrir a nostalgia adulta de transgressão, ou melhor, de resistência às exigências antilibertárias do mundo.

Ele ouve, atrás dos pedidos dos adultos, um ‘faça o que eu desejo e não o que eu peço’, atuando em consequência” (p. 28). Desta forma retoma uma concepção abstrata da adolescência: a fonte da adolescência está nos desejos adultos e não nas formas de vida.

Adolescência não é universal. Na contemporaneidade há diversas formas de se conceber a adolescência, dentre essas, o território é fator que deve ser observado, pois são encontradas características que tornam essa fase do desenvolvimento peculiar.

Dessa forma podemos dizer que a adolescência é criada historicamente pelo homem, enquanto representação, fato social e psicológico. É constituída como significado na cultura e na linguagem que permeia as relações sociais. Fatos sociais surgem nas relações e os homens atribuem significados a esses fatos. Definem, criam conceitos que representam esses fatos (Contini & Koller, 2002).

São marcas corporais, necessidades que surgem, novas formas de vida decorrentes de condições econômicas, condições fisiológicas, descobertas científicas, instrumentos que trazem novas habilidades e capacidades para o homem. Quando se define a adolescência como isto ou aquilo, se constitui significações (interpretando a realidade), a partir de realidades sociais e de marcas que serão referências para a constituição dos sujeitos (Contini & Koller, 2002).

A adolescência é vista como uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significativo, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência enquanto fenômeno social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural (Bock, 2007).

Há outras características que constituem a adolescência; as marcas corporais são significadas socialmente, não sendo tomadas no conceito de adolescência em si, como características do corpo e, portanto, naturais, como a puberdade, marcador da adolescência, caracterizada pelas mudanças biológicas que se manifestam, e representam, para o ser humano, o início da capacidade reprodutiva. A puberdade não é, portanto, sinônimo de adolescência, mas uma parte dela. Constitui-se por um período relativamente curto, de cerca de dois a quatro anos de duração, no qual ocorrem todas as modificações físicas desse momento de transição da infância para a idade adulta. Essas transformações somáticas que ocorrem na adolescência têm caráter universal, ou seja, representam um fenômeno comum a todos os indivíduos nessa fase da vida (Lourenço & Queiroz, 2010).

Embora ainda persistam dúvidas sobre a complexa dinâmica da ativação puberal, sabe-se que esse momento se inicia após a reativação de neurônios hipotalâmicos, que secretam, de uma maneira pulsátil bastante específica, o hormônio liberador de gonadotrofinas. O crescimento e o desenvolvimento são eventos geneticamente programados, da concepção ao amadurecimento completo, porém fatores inerentes ao próprio indivíduo (constitucionais ou intrínsecos), e outros representados por circunstâncias ambientais, podem induzir modificações nesse processo. Fatores climáticos, socioeconômicos, hormonais, psicossociais e, sobretudo, nutricionais são alguns dos interferentes do processo de crescimento e desenvolvimento (Lourenço & Queiroz, 2010).

De forma didática, considera-se que a puberdade é caracterizada, fundamentalmente, pelos seguintes eventos: crescimento esquelético linear, alteração da forma e composição corporal, desenvolvimento dos órgãos e sistemas, desenvolvimento das gônadas e dos caracteres sexuais secundárias (Lourenço & Queiroz, 2010).

Exemplo disto são os seios na menina e a força muscular nos meninos. Sabemos que os seios e o desenvolvimento da massa muscular acontecem na mesma fase da adolescência. Mas, a menina que tem seus seios se desenvolvendo não os vê, sente e significa como possibilidade de amamentar seus filhos no futuro, o que seria vê-los como naturais. Com certeza, em algum tempo ou cultura, isso já foi assim. Hoje, os seios tornam as meninas sedutoras e sensuais. Esse é o significado atribuído atualmente. A força muscular dos meninos já foi significada como possibilidade de trabalhar, guerrear e caçar. Hoje é beleza, sensualidade e masculinidade (Bock, 2007).

A perspectiva sócio-histórica, tendo o materialismo histórico-dialético como pano de fundo, expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas de sua filiação dialética. Analisando a produção de Vygotsky, é possível perceber que sua abordagem teórica pode fundamentar o trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa, imprimindo-lhe algumas características próprias. Assume contornos bem definidos quanto à constituição do psiquismo humano (Tomio & Facci, 2010).

Partindo de fundamentos marxistas do pensamento dialético, apresenta uma nova postura quanto à construção da teoria do desenvolvimento e, desta forma, uma nova compreensão da adolescência. Propõe como imprescindível para a compreensão e análise do processo do fenômeno psíquico a necessidade de centrar a análise no processo e não em seu produto final, sendo fundamental enfatizar a dimensão histórica do desenvolvimento psicológico (Tomio & Facci, 2010).

Na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas, à perspectiva sócio-histórica em Vygotsky (2015) assinala como a "crise da psicologia" de seu tempo, que se debate entre modelos que privilegiam ora a mente e os aspectos internos do indivíduo, ora o comportamento externo. Desse modo, procura-se construir

o que chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence.

Construídas as significações sociais, os jovens têm então a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual. O jovem não é algo "por natureza". A abordagem sócio-histórica, ao estudar a adolescência, não faz a pergunta "o que é a adolescência", mas, "como se constituiu historicamente este período do desenvolvimento". Isto porque para esta abordagem, só é possível compreender qualquer fato a partir da sua inserção na totalidade, na qual este fato foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido. Responder o que é a adolescência implica em buscar compreender sua gênese histórica e seu desenvolvimento (Bock, 2007).

Buscando compreender a gênese da adolescência se faz necessário discorrer sobre a infância, demarcada como etapa do desenvolvimento invisibilizada, silenciada pela sociedade. Foi no fim do século XVI e início do século XVII que os temas relacionados à primeira infância evoluíram no ocidente, e os retratos de crianças sozinhas se tornaram mais comuns e numerosos, sendo nesta mesma época que os retratos das famílias tenderam a se organizar em torno da criança. A partir do século XVII a criança passa a se vestir como criança, não mais se vestindo como os adultos (Ariès, 1981).

De acordo como que propõe Ariès (1981), a relação criança/infância foi se transformando a partir da influência da Igreja Católica que fez com que surgissem novos modelos de família que ressaltavam o laço de sangue.

A possibilidade de compreensão da gênese da adolescência aponta que a transformação é fundamental para a exclusão de uma constituição universal e natural, observando como o desenvolvimento desde a infância até a adolescência sofreu alterações ao longo do tempo.

2.1 Olhares da adolescência

É significativo que adolescentes vivam uma etapa de vida associada pelo senso comum ao pleno exercício da adolescência. De maneira geral, a adolescência é pensada em nossa sociedade como o período em que o indivíduo pode “viver mais livremente”, pois, por não ter tantos compromissos sociais com trabalho ou família, poderia exercitar a liberdade de escolha em momentos que serão decisivos para sua vida futura (da profissão, do parceiro amoroso, de sua “identidade” estética). Além disso, reuniria qualidades próprias dessa idade (saúde, beleza, vitalidade, vigor físico etc.) que são socialmente relacionadas à ideia de liberdade. A apreensão social da adolescência é sem dúvida nebulosa. Encontraríamos inúmeras construções sociais sobre essa etapa da vida e esse grupo etário-social, investigando as representações sociais existentes. Mas, ainda que tomada em sentido amplo, a noção que se tem da adolescência no senso comum nos serve para ilustrar como, em nossa sociedade, as ideias sobre adolescência podem se aproximar e distanciar em muitos sentidos (Mattos, 2012).

É possível afirmar que a adolescência não é uma construção linear ou que todas as adolescências são vividas de forma linear (Lima, 2018).

As adolescências são vividas de formas distintas. Não de forma aleatória, destacamos a adolescência da população negra, permeada de sentidos e significados que tornam amplo o conceito desta fase do desenvolvimento. Atentar para esses sentidos e significados atravessados pelas relações étnico raciais, inevitavelmente remete o leitor

ao período devastador da escravidão. Construção de subjetividade por meio de grilhões, açoites, abusos, abandono entre outras atrocidades sofridas pela população negra. Pensar sobre este recorte foi necessário tendo em vista o retrato do campo, as participantes da pesquisa são adolescentes negras, em situação de acolhimento institucional, na periferia do município de Nova Iguaçu.

2.2 O feminino negro

É impossível falar sobre qualquer aspecto da construção da identidade e subjetividade negra, seja ela na infância, vida adulta ou adolescência, sem abordar o período escravista no Brasil. Esse período foi de quase 400 anos de práticas racistas contra a população negra que impactaram, e ainda causam impacto, na contemporaneidade de homens negros e mulheres negras no Brasil (Lima, 2018).

A sociedade brasileira caracteriza-se por uma pluralidade étnica, sendo está fruto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário três povos distintos: portugueses, índios e negros. Os africanos foram dominados em forma de escravidão e identificados como negros, crioulos ou pretos, sem qualquer respeito a suas diferenças culturais. Desta forma, estabeleceu-se desde o princípio da nossa formação histórica, uma associação entre a posição do indivíduo e a cor da pele. Através de várias gerações, foram identificados e tratados como quase gente, de forma sempre negativa em todos os planos (Conceição & Conceição, 2010).

Durante muito tempo a historiografia escondeu ou ignorou a contribuição das sociedades e culturas africanas para a nossa formação social. As visões mais comuns sobre a história africana ou se constituíram com base em preconceitos etnocêntricos, apresentando a África como um lugar atrasado, inculto ou na posição de dominados

criando a falsa ideia de serem povos passivos, impotentes, incapazes de resistência, de atuação e intervenção na história (Conceição & Conceição, 2010).

Não é de se admirar que apesar de constatarmos uma expressiva presença demográfica de afrodescendentes no Brasil, muitas pessoas cuja constituição contém traços negros, negam tais características. De acordo com Ferreira (2000):

a identidade da pessoa negra traz do passado a negação da tradição africana, a condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho. O afrodescendente enfrenta, no presente, a constante discriminação racial, de forma aberta ou encoberto e, mesmo sobre tais circunstâncias, tem a tarefa de construir um futuro promissor (p. 41).

Ser negro, muitas vezes está relacionado com a escravidão e a cor da pele, razão porque há uma série de expressões que disfarçam a condição de origem étnico racial da população negra (marrons bombons, morenos claros, morenos escuros, pardos, café com leite, escurinho, canela, café) que fazem parte de certa formalidade das relações sociais (Conceição & Conceição, 2010).

Buscamos refletir sobre a construção da adolescência negra feminina. Sendo adolescência um termo que não era atribuído às meninas negras no período escravista, falamos então sobre a menina negra púbere, pois conforme nos diz Calligaris (2009) é a puberdade que serve de marcador para o início do que se concebe culturalmente como adolescência. A puberdade é uma questão biológica, característica do desenvolvimento do ser humano. Desse modo, podemos afirmar que todos os corpos, independentemente de brancos ou negros, passarão por esse período de intensas mudanças biológicas (Lima, 2018).

Contudo o modo como a puberdade é vivenciada irá variar de acordo com seu contexto, sofrendo influências sociais e culturais. Assim, o período histórico e o

contexto social também interferem na forma como a puberdade será vivenciada e compreendida. Conforme Gomes (2002) nos informa, “um corpo é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história” (p.41).

Em seu estudo sobre cuidados dados às crianças no Brasil escravista, Civiletti (1991), mostra-nos o modo como o desenvolvimento da criança negra na casa grande se dava. Na primeira infância, até os 06 anos, a criança branca era geralmente entregue à ama-de-leite. O pequeno escravo sobrevivia com grande dificuldade, precisando para isso adaptar-se ao ritmo de trabalho materno. Após esse período, brancos e negros começavam a participar das atividades de seus respectivos grupos. (p.33).

Assim, podemos constatar que já na infância não havia tratamento linear às crianças negras e brancas. Uma vez que as necessidades básicas de meninas e meninos negros se tornariam secundárias diante dos cuidados obrigatoriamente dados à criança branca. Durante o século XIX no Brasil o termo adolescência não era uma nomenclatura utilizada para designar uma fase de desenvolvimento de meninos e meninas negras. Ainda de acordo com Civiletti (1991), “dos 12 anos em diante as meninas e meninos escravos eram vistos como adultos, no que se refere ao trabalho e à sexualidade” (p.33).

Já Giacomini (1988) mostra que, ainda no século XIX, as senhoras brasileiras, donas de escravas (os), tratavam as crianças negras, geralmente filhas de amas de leite, de forma semelhante ao tratamento dado a um animal de estimação. No entanto, se essa criança era do gênero feminino, ao iniciar a fase da puberdade passava a ser vista pela mesma senhora como um perigo sedutor para seu senhor, deixando a condição de “animal de estimação” para ocupar o lugar de “objeto sexual”, tornando-se, assim, alvo de ciúmes e ira de sua senhora.

Giacomini (1988) cita que:

o desenvolvimento físico da escrava adolescente marca a passagem da escrava “animal de estimação” para escrava “objeto sexual”, com suas inevitáveis consequências na relação senhora-escrava. A ideologia corrente que associa a negra ao prazer sexual do branco, identificando em seu corpo o agente do estupro institucionalizado, fez recair também sobre a escrava, como se não bastasse a objetificação sexual, inconfessáveis sentimentos de inveja das senhoras. As mutilações, extirpações, deformações e outras atrocidades praticadas por senhoras no corpo das negras, das quais abundam exemplos na literatura da época, privilegiaram, não por acaso, as regiões corporais comumente identificadas a seu poder de sedução: nádegas, dentes, orelhas, faces etc (p. 79).

Desta forma, é possível inferir que, no século XIX no Brasil, os dados sobre a sexualidade de mulheres negras não se referem apenas as mulheres negras adultas, mas também às adolescentes negras com idade de 12 anos ou mais.

A puberdade, mostrando seus primeiros sinais nos corpos negros, era o período que marcava a forma como mulheres brancas e homens brancos passariam a perceber a presença da sexualidade da menina negra. Assim, o corpo negro feminino seria visto pelas senhoras como um corpo rival e perigoso e pelos senhores como um corpo objeto de cobiça, mas em ambos os casos a culpa voltava-se para a própria mulher negra, já que era ela a portadora de atributos físicos que provocavam o desejo do homem branco e o ciúme de sua senhora (Giacomini, 1988, p.66).

Giacomini (1988, pp. 69-70) aponta para a informação de que era função da mulher negra iniciar sexualmente os filhos do senhor de engenho, sendo que esta era uma prática ensinada de pai para filho enquanto, aparentemente, eram consentidas pelas senhoras.

Nesse contexto de exploração da sexualidade da mulher negra, “as relações ‘familiares’ e sexuais entre escravos, quando possíveis, necessariamente levariam as

marcas e deveriam se adaptar à inevitável sujeição sexual da escrava ao senhor.” (Giacomini, 1988, p.70).

Embora houvesse uma hipererotização do corpo púbere de meninas negras, Davis (2016) nos alerta para uma questão importante com relação aos estupros ocorridos contra mulheres negras. Seria um erro interpretar o padrão de estupros instituídos durante a escravidão como uma expressão dos impulsos sexuais dos homens brancos, reprimidos pelo espectro da feminilidade casta das mulheres brancas. Essa explicação seria muito simplista. O estupro era uma arma de dominação, uma arma de repressão, cujo objetivo oculto era aniquilar o desejo das escravas de resistir, nesse processo, desmoralizar seus companheiros.

Falar sobre o corpo feminino negro provoca tensões e questionamentos: a adolescência negra traz consigo um marcador identitário, historicamente construído, vinculado a objetificação. Esse marcador social é ratificado quando houve, a partir dos relatos das participantes da pesquisa, ocorrência de estupro por familiar ou pessoa próxima. Podemos inferir que há atravessamentos na produção das subjetividades de adolescentes negras uma vez que seus corpos são submetidos à sujeição. É factível a reflexão sobre a construção de uma adolescência não linear.

A adolescência é construída socialmente, mas é imprescindível identificar a presença de idiosincrasias, desde a infância até a puberdade, que a universalização e naturalização não corresponderão às realidades vivenciadas. A adolescência através das paredes do acolhimento institucional possui uma identidade, identidade essa que produz saber e esse possui legalidade, proporcionando a compreensão desta que existe e é invisibilizada, silenciada, negligenciada.

2.3 Os Conflitos da adolescência

Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS (1965), a adolescência é definida como um período biopsicossocial, em que ocorrem modificações corporais e de adaptação a novas estruturas psicológicas e ambientais, que conduzem o indivíduo da infância à idade adulta. É na adolescência que o indivíduo toma consciência das alterações que ocorrem no seu corpo, gerando um ciclo de desorganização e reorganização do sistema psíquico, diferente em cada sexo, mais com iguais complicações conflituosas inerentes à dificuldade de compreender a crise de identidade (Wisniewski et al., 2016).

A adolescência evoca, no imaginário popular, um processo de associação a termos como “rebelião”, “conflito”, “dificuldade”. É um período de conflito sexual, em particular, e de turbulência emocional. Algumas perturbações do adolescente podem ser entendidas como indicações externas, e de adaptações internas, imprescindíveis ao alcance de uma sexualidade adulta (Wisniewski et al., 2016).

Essa evocação do imaginário popular está diretamente relacionada ao senso comum, onde a adolescência é permeada de estereótipos que culminam em categorização, a partir de comportamentos pontuais, em padronização desta fase do desenvolvimento. É possível que adolescentes de um mesmo grupo familiar manifestem comportamentos distintos, desenvolvendo estratégia específica de enfrentamento particular aos diversos conflitos vivenciados.

Vigotski (2015) destaca que a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individual e história social, assim poderíamos dizer que seria a visão do conflito como um propulsor do desenvolvimento.

É desnecessário enfatizar a influência marcante da família no crescimento e desenvolvimento do adolescente e na natureza das relações estabelecidas com outros grupos sociais e instituições. Deve-se dizer que a família também se altera e se transforma em função do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social do adolescente. Os pais de adolescentes passam, ao mesmo tempo, a sentir as mudanças dos filhos e as mudanças de seu próprio ciclo de vida. Em muitos casos, essa concomitância gera conflitos e grandes instabilidades emocionais. O nível socioeconômico, o grau de escolaridade, o tipo de ocupação, as características da habitação, o relacionamento entre os pais (o conflito entre os pais, modelos inadequados, extrema permissividade, extrema rigidez, disciplina inconsciente, contrastes de valores, inadequada educação sexual e outras) são alguns exemplos de circunstâncias ambientais que moldam as capacidades, atitudes e os comportamentos do adolescente (Wisniewski et al., 2016).

A saúde do adolescente é influenciada pelas transformações que ocorrem na adolescência e estendem-se a outros fenômenos relacionados à sexualidade e suas consequências. O adolescente está exposto a riscos, como drogas (álcool, tabaco e outras), iniciação sexual precoce, gravidez indesejada, suicídio, acidentes e conflitos de rua com outros adolescentes, acrescidos de questões socioeconômicas e dificuldade de relacionamento com a família e a sociedade (Wisniewski et al., 2016).

É interessante destacar que, em muitos casos, quando ao leitor é apresentado relato de risco elevado no uso de drogas, inevitavelmente poderia associar ao gênero masculino. O trabalho apresentado retrata a percepção da adolescência em contexto de acolhimento institucional, onde as participantes da pesquisa foram adolescentes do sexo feminino. No tocante a situação do viver em instituição, consideramos que as adolescentes também apontam riscos elevados em potencializar conflitos nessa fase do

desenvolvimento, ressaltando que, por longo período na história, ocorreu a invisibilidade do gênero feminino.

2.4 Adolescência institucionalizada

Tanto no Brasil como na Europa, o conceito de adolescência pode ser entendido como "masculino" porque se constituiu a partir de experiências históricas concretas das quais as mulheres encontravam-se excluídas. No Brasil, a inclusão feminina no âmbito de experiências socialmente valorizadas e, conseqüentemente, dotadas de visibilidade, foi inaugurada pelo movimento higienista que criou condições - pelo menos parciais - para que o conceito de adolescência fosse estendido ao mundo das mulheres. "O processo de passagem, do qual emerge a figura da adolescência, foi, presumivelmente, uma experiência masculina" (Reis & Zion, 1993, p. 476).

Observa-se, pois, o processo contraditório que presidiu a emergência da adolescência: em primeiro lugar foi o processo - de origem social - que permitiu que, em nível do conhecimento, mulher e criança se tornassem entidades biológicas específicas, passíveis de investigação e cuidados. Depois, o interesse pelo campo materno-infantil propiciou a emergência da adolescência ao cindir a vida pública e a doméstica. Contudo, a separação, do interior da qual surge à adolescência, veio tingi-la com as cores da masculinidade, uma vez que, tendo sido os homens os agentes destinados à produção, a eles foram alocados os rituais de passagem da domus para polis (Reis & Zioni, 1993).

Considerando o processo de construção original do conceito da adolescência, é relevante destacar que o gênero feminino negro constou como amostra totalitária na unidade de acolhimento onde o trabalho foi desenvolvido.

É importante ressaltar que a psicologia pode contribuir para produção de conhecimento sobre o racismo e as consequências deste na psique do adolescente, promovendo ampliação do olhar para compreensão do fenômeno no funcionamento das instituições (Munanga, 2002).

A compreensão da adolescência institucionalizada possibilita restabelecimento de experiências vivenciadas pelo gênero feminino com a perspectiva de promover conhecimento teórico sobre a adolescência antes atribuída apenas ao gênero masculino.

3. A LEGISLAÇÃO E O SISTEMA DE GARANTIAS

3.1 A trajetória da institucionalização no Brasil

A criança, até o final do século XVIII, não tinha voz na sociedade, não era considerada objeto de amor e afeição. Apenas, quando a Igreja assume o cuidado das crianças, é que elas passam, paulatinamente, a ter um valor social, podendo ser esse fator um dos marcos no processo de institucionalização do Brasil. Segundo Marcílio (2006), “o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira” (p. 54). Antes de a Igreja assumir a função de cuidado das crianças, a responsabilidade com elas era das câmaras municipais. Como estas alegavam ausência de recursos, os infantes eram abandonados ao relento. A Igreja passa a assumir, então, essa função, recolhendo crianças abandonadas e órfãs em Instituições intituladas de ‘asilos’, os quais tinham, como papel fundamental, o cuidado e assistência a esses infantes. Na verdade, esses asilos eram caracterizados como espaços responsáveis pelo cuidado das crianças que eram enjeitadas pelas mães (Carvalho, 2002).

Essas instituições de cuidado de crianças eram intituladas de roda dos expostos ou roda dos enjeitados que, de acordo com Marcílio (2006), esta roda provinha do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Existia uma cordinha com uma sineta, para avisar que um bebê acabava de ser abandonado e quem o deixava não era identificado; tratava-se de modelo de origem italiana, surgida na Idade Média.

Esse modelo de instituição perdurou ao longo dos três grandes regimes da história do Brasil. Surgiu em 1726, perdurando ao longo de 224 anos, e sendo extinta definitivamente em 1950. A instalação da roda deve-se ao fato de que muitas crianças, que eram indesejadas, serem abandonadas em locais impróprios para seu

desenvolvimento, como ruas, bosques, lugares destinados ao lixo; esses infantes ficavam nesses espaços até a morte, podendo ser o frio, a fome ou ataques de animais os motivos pelos quais os levavam ao óbito (Menelau, 2009).

Sendo assim, a roda se caracterizava como uma modalidade de atendimento às crianças abandonadas ou órfãs que necessitavam de cuidados elementares. Sabe-se, entretanto, que filhos ilegítimos de famílias de nível socioeconômico alto também eram colocados na roda. Este sistema, elaborado pela Santa Casa de Misericórdia, perdurou por longos tempos e tinha, também, por função diminuir a taxa de mortalidade infantil, bem como manter no anonimato o autor (a) do abandono infantil. Como o número de crianças abandonadas nas rodas era enorme, o atendimento, apenas, era possível em virtude da existência das amas-de-leite, que eram mulheres externas à instituição e contratadas por esta para auxiliarem no cuidado e assistência a esses infantes (Menelau, 2009).

O modo de vida nesses recolhimentos era conventual, estabelecidos através de segregação, ou seja, distinção entre mulheres e homens, negros e brancos, ratificando assim a condição social mantida pela instituição (Rizzini & Rizzini, 2004).

No século XX, o Estado passa a ter importância maior no enfrentamento dos problemas da infância, através das Políticas Públicas. Os poderes públicos foram bastante cobrados no que tange à centralização da assistência ao menor; diante disso, em 1927, é promulgado o 1º código de menores por Mello Matos (1º Juiz de menores do país), que tinha como função vigilância, regulamentação e intervenção direta sobre o menor. Neste código, era instituído que menores de 14 anos que cometessem algum ato infracional não eram punidos e nem responderiam a processo; por outro lado, aqueles

que se encontravam na faixa etária entre 14 e 18 anos eram estabelecidos à prisão especial e a liberdade vigiada, caso cometessem alguma infração (Menelau, 2009).

Com o 1º Código de Menores em 1927 (Código Mello Mattos, Decreto nº 17.943-A, 12 de Outubro), a criança e o adolescente considerado órfão, abandonado ou delinquente passa a ficar sob a tutela legal do Estado, fazendo com que proteção e controle penal sejam associados de forma ambígua, o que marcou o cuidado à criança e ao adolescente pobre no Brasil. Com a entrada da intervenção do Estado em assuntos ligados à infância, a partir de 1930, surgem as primeiras instituições para proteção e confinamento de crianças pobres, que culminam com a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), em 1941, no Rio de Janeiro; o qual se transformaria em 1964, sobre égide do governo militar, na Fundação do Bem-Estar do Menor - FUNABEM (Altoé, 1990).

O SAM emergiu no governo Getúlio Vargas e tinha como função tornar presente o que foi instituído no código de menores. Este serviço tinha o intuito de “assistir aos autênticos desvalidos, ou seja, aqueles sem responsáveis por suas vidas” (Rizzini & Rizzini, 2004, p. 34).

Apesar de o SAM ter essa finalidade, era utilizado com outras funções: eram inseridos, neste serviço, os “falsos desvalidos”, isto é, infantes que tinham famílias para suprir suas necessidades básicas. Como proposto, o SAM foi criado para acolher, educar crianças desprovidas de recursos, no entanto a sua função foi desviada e este sistema educava filhos cujas famílias tinham recursos para colocá-los em rede privada. Além desta situação irregular, este serviço não conseguiu viabilizar as propostas educacionais, culpabilizando, desta forma, o menor pelo seu mau desenvolvimento, caracterizando-o

como incapaz, como aquele que apresenta um QI abaixo do normal e agressivo (Menelau, 2009).

Diante do mau funcionamento do SAM, as autoridades públicas propõem a instauração de um novo serviço: a Fundação Nacional de Assistência e Bem Estar do Menor (FUNABEM), como proposta primeira e fundamental instituir o Anti SAM. O lema deste novo sistema era o da valorização da vida familiar e da integração do menor na comunidade, tendo como última instância a internação da criança e/ou do adolescente. Porém, na realidade, este serviço evidenciou que estava mais voltado para recuperação da infraestrutura herdada do SAM (Menelau, 2009)

Além desta legislação, em momentos históricos diferentes, tem-se a produção do Código de Menores (Lei nº 6.697, 10 de Outubro de 1979) destinada a uma parcela da população de crianças e adolescentes considerados em situação irregular, privados de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente em falta, ação ou omissão dos pais ou responsável, vítima de maus-tratos ou castigos imoderados, em perigo moral, privados de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável, com desvio de conduta, em virtude de grave falta de adaptação familiar, comunitária ou autor de infração penal. Nessa nova legislação, referências à educação, determinando que a escolarização e a profissionalização do menor serão obrigatórias nos centros de permanência e estabelece que toda entidade mantenha arquivo das anotações a que se refere e promova a escolarização e a profissionalização de seus assistidos, preferencialmente em estabelecimentos abertos.

Mas quem eram as (os) menores? E que tipo de proteção a elas (eles) dispensada? O artigo 1º do Código de Menores de 1927 aponta a (o) menor como

alguém “de um sexo ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade” (Brasil, 1927).

O Código de Menores (Brasil, 1979) é destinado à parcela de crianças e adolescentes desprovidos de proteção e condição para manutenção de sobrevivência. Pautando a discussão sobre a temática da negritude, é observável que para a adolescência negra o estabelecimento da assistência possuía características peculiares, influenciadas pela ausência de instrumentalização intelectual após a libertação dos escravos.

O fim do escravismo no Brasil não trouxe consigo a liberdade plena de pessoas negras. A assinatura da lei foi seguida da inexistência de qualquer investimento público para acolher e promover a equiparação de direitos básicos a essa parcela da população brasileira, tais como educação, cultura, moradia e trabalho. Conforme nos aponta Oliveira (2014), “a libertação de homens e mulheres do jugo da escravidão foi feita de forma desequilibrada por não permitir uma melhor organização social da população negra.” (p. 1596).

Com relação às crianças e adolescentes negras, Del Priore (2012) relata em suas pesquisas que no início do século XX, “com a explosão do crescimento urbano em cidades como São Paulo, esses jovens dejetos do que fora o fim do escravismo encheram as ruas. Passaram a ser denominados ‘vagabundos’” (p.247). O fato de crianças e adolescentes negras perambularem pelas ruas praticando pequenos furtos e mendigando incomodava a ordem higienista da época.

O Código ainda previa a internação de meninos e meninas com idade entre 07 e 18 anos em escolas de prevenção, para que nelas aprendessem ofícios (Brasil, 1927).

Essa proteção proposta no Código de Menores pouco se diferenciava do modo como crianças negras libertas pela Lei do Ventre Livre, em 1871, eram tratadas.

Del Priore (2012) relata que as crianças libertas a partir da Lei do Ventre Livre eram colocadas em institutos privados, em sua maioria de origem religiosa e nesses locais “as crianças negras aprendiam leitura, escrita, aritmética, mas aprendiam, sobretudo, o trabalho manual capaz de reproduzir, por si só, a desigualdade social na qual estavam mergulhadas “(p. 237).

Em comparação com o Código de Menores, podemos analisar os artigos de 198 a 202, que apresentam os cursos disponíveis às meninas menores. Eram eles: “costura e trabalho de agulha, lavagem de roupa, engomagem, cozinha, manufatura de chapéu, datilografia, jardinagem, horticultura, pomicultura e criação de aves.” (Brasil, 1927).

É possível notar que, exceto a datilografia, os demais cursos oferecidos serviam para que as adolescentes aprendessem ofícios voltados apenas para trabalhos domésticos ou no campo, pouco visando, de fato, a ampliação de oportunidades para as meninas internadas nessas instituições (Lima, 2018).

3.2 Conselho Tutelar

O papel do conselho tutelar é promover uma política de direitos e sensibilizar o Estado e a sociedade a atenderem a esses direitos, defendendo as pessoas cujos direitos sejam violados ou ameaçados (Sequeira et al., 2010). No período colonial tiveram início as práticas de atendimento aos pobres, mas somente no século XX a pobreza passou a ser entendida no Brasil como uma questão social. Após 1930 foi criado o Departamento de Assistência Social e os trabalhos filantrópicos passaram a ser normatizados pelo Estado. Neste contexto, “as práticas de atendimentos à criança e ao adolescente mais

reforçavam os processos de marginalização e de exclusão social do que de cidadania” (Sousa Neto, 2006, p. 185). .

Em 1942, instituiu-se o Serviço de Assistência do Menor (SAM), que extinto em 1964, e a intervenção pública junto às crianças e adolescentes passou a ser exercida por meio da Política do Bem-Estar do Menor (PNBEM). Com o processo de abertura política do País, a PNBEM sofreu críticas, tornando-se visível a eficiência do Estado na produção de menores de rua, menores em situação de risco, como consequência de políticas de exclusão social (Cruz, Hillesheim & Guareschi, 2005).

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, o Brasil vivencia um momento de transição política, com a tentativa de redemocratização. Vários debates envolvendo movimentos organizados, e sociedade civil, ocorrem propiciando reflexões acerca da conjuntura militar e do Código de Menores de 1979. No final dos anos de 1980, a FUNABEM transforma-se em CBIA (Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência) de modo a facilitar a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Com diversos avanços nas políticas públicas, foi criado o Código de Menores, em 1979, após a promulgação da Constituição Federal, em 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

Atualmente existem mais de 27 mil conselhos distribuídos em mais de 5.500 municípios. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, (Brasil, 2017, art. 132), ocorre que a diversidade populacional, econômica e de dimensões físicas entre os municípios brasileiros indica a necessidade do estabelecimento de parâmetro para a criação de Conselho Tutelar além do mínimo legal.

Por considerar de fundamental importância para a implementação de uma política de atendimento eficiente para o município, o CONANDA recomenda a criação

de um Conselho Tutelar a cada 200 mil habitantes, ou em densidade populacional menor quando o município for organizado por Regiões Administrativas, ou tenha extensão territorial que justifique a criação de mais de um Conselho Tutelar (CT) por região, devendo prevalecer sempre o critério da menor proporcionalidade.

Com a composição de cinco conselheiros eleitos pela população, os conselhos tutelares devem funcionar de forma autônoma e têm como função receber e acolher denúncias de situações que violem as prescrições do Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como orientar e encaminhar casos para os órgãos jurídicos competentes. Neste sentido, é possível ainda pensar no Conselho Tutelar como instrumento de prevenção, pois, segundo Araújo e Mattioli (2004), existem muitos casos que podem ser solucionados no próprio CT, principalmente aqueles em que possa vir a ocorrer violência.

A criação dos Conselhos Tutelares tem por base uma política de defesa de direitos, mas o desempenho destes conselhos ainda depende de equipamentos sociais adequados, algo ainda escasso no País (Rizzini, Barker & Cassaniga, 2000). Ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente aponte para políticas sociais básicas e programas de apoio ao desenvolvimento integral, na realidade, o Brasil continua a oferecer serviços de baixa qualidade, de caráter assistencial e emergencial. Os Conselhos “têm o papel de aglutinar forças para reverter à dinâmica das políticas sociais que funcionam mais como reprodutoras da desigualdade” (Sousa Neto, 2006, p. 187). Não obstante o fato de serem espaços públicos não significa que resolverão todos os problemas de democratização ou que impedirão a violação de direitos.

Os CTs, conforme afirma Souza Neto (2006), devem buscar uma dinâmica criadora, podendo ser compreendidos como instrumentos de conquista da implantação

de novos programas sociais que respondam às necessidades efetivas da população. A rede deve ter em vista a proteção da criança, do adolescente e da família e promover um conjunto de ações justapostas e articuladas que abranja as políticas, a formação da subjetividade e as relações intersubjetivas. Tais ações “devem contribuir para que o sujeito seja capaz de lutar pelos ideários pessoais e da humanidade, de sustentar o patamar de cidadão e de refletir sobre sua história como estratégia para evitar que se instaurem projetos de dominação”.

O Conselho Tutelar funciona como uma porta de entrada de todas as dificuldades da comunidade e das diversas situações de vulnerabilidade. Para que o CT possa exercer sua função de garantia de direitos, ele precisa ter como apoio uma rede de serviços à população, e para isso acontecer, é preciso um Estado que garanta direitos de todos os cidadãos.

O Conselho Tutelar pautará sua atuação associado à população; primando pela implementação da rede de proteção a criança e ao adolescente, preservando os seus direitos básicos, com fins de orientação, possibilitando a instrumentalização desta população com o intuito de modificar a realidade existente.

Viabilizar o trabalho do conselheiro tutelar, em sua efetividade, articulado com profissionais de outras áreas, seria de extrema relevância para a discussão, e reflexão, mais aprofundada sobre estratégias adequadas aos casos.

3.3 Estatuto da Criança e do Adolescente

A Lei 8.069, de 13 de Outubro de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Considerando criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

A elaboração do ECA surgiu através de uma constante luta da sociedade brasileira pela redemocratização do país. Segundo Costa (2006), o ECA envolveu três grandes esferas: a do mundo jurídico, das políticas públicas e dos movimentos sociais; pautadas no paradigma da Proteção Integral de crianças e adolescentes, reconhecendo a importância da família e da comunidade sobre o desenvolvimento infantil-juvenil e compreendendo a criança e o adolescente como sujeitos de direitos em desenvolvimento, com absoluta garantia de proteção por parte do Estado, família e sociedade civil.

O ECA traz para a infância e a adolescência a concepção de uma nova possibilidade, onde esses passam a serem portadores de direitos, que lhes são garantidos a partir de uma conjuntura de rede e proteção especial, sendo concebidos a partir da ideia de que crianças e adolescentes se encontram em desenvolvimento físico e social. É nesse sentido que o ECA preconiza a doutrina de proteção integral para a infância e adolescência (Tuma, 2016).

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata a Lei, assegurando, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Os direitos enunciados na Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição

econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao esporte, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária. Compreende assim garantia de prioridade a primazia em receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Ainda de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. Na interpretação desta é levado em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.

Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada 3 (três) meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por

equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou pela colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei.

A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 18 (dezoito meses), salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária.

A manutenção ou a reintegração de criança ou adolescente à sua família terá preferência em relação a qualquer outra providência, caso em que será esta incluída em serviços e programas de proteção, apoio e promoção.

Será garantida a convivência da criança e do adolescente com a mãe ou o pai privado de liberdade, por meio de visitas periódicas promovidas pelo responsável ou, nas hipóteses de acolhimento institucional, pela entidade responsável, independentemente de autorização judicial.

Na instituição de acolhimento onde a pesquisa foi realizada não há o cumprimento do previsto na Lei. O total de 50% das participantes está em período de abrigamento superior a 04 anos.

Tratando o ECA dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, a Lei declara que é garantida a convivência integral da criança com a mãe adolescente que estiver em acolhimento institucional.

O estabelecimento da Lei garante a criança e o adolescente direito à educação, com vistas ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: igualdade de condições para

o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

O direito a educação, cultura, esporte e lazer, estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente estão com desassistidas da garantia desse direito previsto em lei. As participantes da pesquisa citaram que no corrente ano (2017) não estavam matriculadas em rede municipal de ensino. A princípio foram unânimes ao relatar desconforto em serem apontadas como as *meninas do abrigo* (grifo nosso).

A UA é situada ao lado de uma unidade escolar municipal, nesta as adolescentes permaneceram matriculadas por um período. A partir do desconforto com o apontamento sobre viverem em abrigo, a alternativa apresentada, conforme relato da direção, foi matriculá-las em unidade municipal escolar com distanciamento da UA, o que demandou necessidade de transporte, certamente sem sucesso mediante viabilidade financeira do município. A concessão da liberdade em deslocamento promoveu o aparecimento de situações indesejáveis, de acordo com a direção da IA, envolvendo uso de drogas e a gravidez. É fato que a falta de acesso à instituição de ensino regular não favorece condições para o desenvolvimento pleno da condição de pessoa. A garantia do direito a educação foi negligenciada. Primou-se pela *segregação* (grifo nosso) das adolescentes em detrimento do cumprimento da garantia dos direitos assegurados na Lei.

É inegável que a produção do Estatuto da Criança e do Adolescente possui relevância para lhes assegurar proteção integral, mas ainda há um longo caminho a ser

percorrido para que os dispositivos legais com poder fiscalizatórios atuem com eficiência para a defesa destes direitos.

Criado em 1991, pela Lei nº 8.242, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) foi previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como o principal órgão do sistema de garantia de direitos. Por meio da gestão compartilhada, governo e sociedade civil definem, no âmbito do Conselho, as diretrizes para a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes.

A gestão do Fundo Nacional da Criança e do Adolescente (FNCA) é também outra importante atribuição do Conselho. É ele o responsável pela regulamentação sobre a criação e a utilização desses recursos, garantindo que sejam destinados às ações de promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes, conforme estabelece o Estatuto.

O Conanda possui atribuições que se configuram em fiscalizar as ações de promoção dos direitos da infância e adolescência executadas por organismos governamentais e não governamentais, definir as diretrizes para a criação e o funcionamento dos Conselhos Estaduais, Distrital, Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares, estimular, apoiar e promover a manutenção de bancos de dados com informações sobre a infância e a adolescência, acompanhar a elaboração e a execução do orçamento da União, verificando se estão assegurados os recursos necessários para a execução das políticas de promoção e defesa dos direitos da população infanto-juvenil, convocar, a cada três anos conforme a Resolução nº 144 (2011), a Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e gerir o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente (FNCA).

Além da definição das políticas para a área da infância e da adolescência, o Conanda também fiscaliza as ações executadas pelo poder público no que diz respeito ao atendimento da população infanto-juvenil.

3.4 Rede de Proteção Social

A assistência às pessoas tem sido historicamente vinculada à solidariedade. Na Idade Média, devido ao arcabouço da doutrina cristã, a ideia de caridade foi amplamente difundida e a assistência passou a ser dever do bom cristão, sendo a igreja a grande tutora dos serviços de caridade mediante a atuação das instituições religiosas (França, 2011).

No Brasil, a assistência social tem sido ao longo do tempo caracterizada como ação clientelista e assistencialista com caráter de benesse, que destitui o cidadão usuário de um serviço a que tem direito, que, ao contrário de caminhar na direção da consolidação de um direito, reforça os mecanismos seletivos como forma de ingresso das demandas sociais e acentua o caráter eventual e fragmentado da Política Social (Yabezek, 1995).

A emergência das bases de um sistema protetivo no Brasil ocorreu após a década de 1930, entretanto, apesar dos avanços em sua trajetória, não rompeu com a natureza da exclusão social, pois o sistema de proteção social implementado estava subordinado às instituições políticas e econômicas nacionais, fundamentados em instrumentos estatais repressores e paternalistas, baseadas na liberalidade e no favor (França, 2011).

Nesse contexto histórico, a pobreza marginalizada era tratada e problematizada nas políticas sociais brasileiras do período ditatorial por intermédio dos aparelhos estatais de repressão, cujas defesas foram perdendo espaço com a modificação do contexto político e econômico da primeira metade da década de 1980, que apresentou a questão

social como uma discussão pública e necessária, em virtude do esgotamento do modelo de desenvolvimento que aprofundou os problemas vivenciados (Di Giovanni, 1998).

A Constituição Federal de 1988 representou a culminância dos interesses da sociedade civil no sentido da construção de um Estado democrático de direito que levasse em conta o enfrentamento da questão social brasileira, trazendo em seu bojo as diretrizes para a implementação de um sistema de proteção e seguridade social, baseada no tripé Previdência Social, Saúde e Assistência Social a partir de ações pautadas na integração e participação social. Assim, a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) dispõe sobre a organização da assistência social, enquanto direito do cidadão e dever do Estado, colocando-a na condição de política pública que tem como foco de ação a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice (França, 2011).

Para Sposati (2004), a assistência social deve ser orientada por padrões de universalidade e justiça como uma forma de superação da cultura de negação de direitos. Na realidade brasileira pós Constituição Federal de 1988, marcada pela inserção subordinada do país no mundo globalizado e por políticas neoliberais, pelo aprofundamento da miséria e da pauperização.

Sposati (2007) cita que o percurso da assistência social no Brasil vem sendo construído na perspectiva de romper com as práticas assistencialistas e efetivá-la como direito social assentada na construção de uma nova cultura política, baseada no paradigma da assistência social como política de proteção social, atuando na prevenção das situações de risco, de forma a monitorar as exclusões, vulnerabilidades e riscos sociais da população.

Nessa perspectiva, a assistência social se organizou significativamente enquanto política pública com a implantação do Sistema Único da Assistência Social (SUAS),

apresentando um formato institucional fundamentado na intersetorialidade, que ao tempo em que define o papel da assistência, coloca esta numa estreita relação com outras políticas públicas. A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) implementada em 2004 promoveu a sua reestruturação orgânica e buscou incorporar as demandas presentes na sociedade brasileira, no que tange à responsabilidade política, objetivando explicitar as diretrizes para a efetivação da assistência social, como direito de cidadania e responsabilidade do Estado, por meio do provimento de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e/ou especial a famílias, indivíduos e grupos que deles necessitarem, com centralidade na família, de forma a garantir a convivência familiar e comunitária (Brasil, 2004).

O Sistema Único da Assistência Social (SUAS), aprovado pelo Conselho Nacional de Assistência Social em julho de 2005 por meio da Norma Operacional Básica (NOB/SUAS) caracteriza-se por ser um sistema descentralizado, participativo e não contributivo, que organiza e regula as responsabilidades das esferas de governo e da sociedade civil em relação à política de assistência social. Nesse sentido, a NOB/SUAS (2005), coloca como importantes, o co-financiamento, bem como a definição dos das responsabilidades, com a definição de serviços, benefícios, programas e projetos socioassistenciais, de natureza permanente e eventual, que devem ser implementados sob critério universal e lógica de ação em rede hierarquizada.

3.5 Centro de Referência e Assistência Social (CRAS)

Em conformidade com as diretrizes do SUAS (2005), a proteção social está dividida em duas modalidades. Primeiro, a Proteção Social Básica voltada para a prevenção de situações de vulnerabilidade, desenvolvimento de potencialidades/aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, a

partir da oferta de serviços referenciados pelos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS).

3.6 Centro de Referência Especializado e Assistência Social (CREAS)

A Proteção Social Especial, destinada a famílias e indivíduos que já se encontram em situação de risco e que tiveram seus direitos violados por ocorrência de abandono, maus-tratos, abuso sexual, uso de drogas, entre outras situações. Este nível de atenção ainda é subdividido em dois: o de média complexidade e o de alta complexidade. Um dos equipamentos nos quais os serviços da média complexidade são realizados é o Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS (Guarnier, 2016).

4. ABRIGO

4.1 A constituição dos abrigos no Brasil

É possível observar a sociedade tem enraizado o conceito do termo abrigo às questões da assistência social, em seu estrito significado, predominando a noção de recolhimento, confinamento e isolamento social, e isso retratou durante muito tempo o modelo de manutenção de crianças e adolescentes que eram retiradas das ruas ou das famílias, ou abandonadas à sorte (Silva, 2016).

O abrigo é uma das medidas de proteção especial previstas no artigo 101, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2017). Na medida em que o ECA também define princípios para a implementação de programas desenvolvidos por entidades que ofereçam tal medida, o abrigo acaba por se configurar, de fato, como um novo equipamento de ação (proteção) social. Ele surge, portanto, sob a expectativa de expurgar do cenário brasileiro a figura das instituições asilares para crianças e adolescentes, alvo de debate e crítica nas últimas décadas.

Um dos principais desafios das políticas para a infância e a adolescência no Brasil tem sido o de transformar o instituído legalmente em realidade cotidiana. Em referência aos programas de acolhimento institucional em abrigos, os dilemas e desafios encontrados vão além do estabelecido no texto legal. A questão central é como fazer desse espaço um local de morada, onde crianças e adolescentes possam viver protegidos, com oportunidades de desenvolvimento pleno, com direito e garantia à autonomia e participação social até que retornem às suas famílias de origem, ou que sejam encaminhados para famílias substitutas, provisórias ou definitivas. A criança e o adolescente que se encontra em situação de abrigamento, além de enfrentar dificuldades oriundas de relações familiares difíceis, muitas vezes, ao adentrar o abrigo, onde sua

estadia geralmente não é transitória, se depara com longos processos judiciais, perpetuando a situação de institucionalização, haja vista que cada dia passado na instituição pode dificultar o processo de adoção, por ultrapassarem o estágio de vida, geralmente preferido pelas famílias brasileiras, que é até os dois anos de idade (Vectore & Carvalho, 2008).

O abrigo, assim, necessita desconstruir suas raízes asilares e se construir a partir de novas bases. Estudos recentes têm buscado demonstrar a possibilidade de os abrigos constituírem “[...] modelos identificatórios positivos, de segurança e proteção” (Siqueira & Dell’Aglío, 2006, p.78). Acredita-se, segundo essa perspectiva, que o abrigo pode ser uma das fontes de apoio social à criança, desde que considere a integralidade de suas necessidades. Entretanto, há que se pensar nos desafios que tal papel pode demandar quando se considera a processualidade das experiências de vida das crianças e adolescentes abrigados.

Os primeiros abrigos no Brasil que se tem registro foram fundados na segunda metade do século XVIII, nas cidades do Rio de Janeiro e de Salvador, denominados de asilos. Tratavam de iniciativas caritativas mantidas por instituições religiosas, algumas delas originadas nas chamadas rodas dos expostos – mecanismo onde eram deixadas anonimamente as crianças não desejadas, geralmente frutos de gestações indesejadas. O principal objetivo era manter afastados dos olhos da sociedade os pobres, os enjeitados e órfãos, encerrando-os em asilos cujas privações eram as mais diversas. Os que sobreviviam, ali permaneciam até estarem aptos ao trabalho – os meninos preparados para o trabalho braçal na lavoura e as meninas para o trabalho doméstico nas casas de famílias burguesas (Rizzini, 2007).

As discussões sobre a proteção à infância na Europa, iniciadas no século XIX começam a trazer repercussões para outros países e também para as colônias, mas somente no século XX é que se registram passos importantes em direção à formulação de normativas e na elaboração de políticas públicas sociais de assistência à infância. Não apenas as Ordens religiosas, mas também o Estado e entidades filantrópicas laicas passam a se ocupar de ações voltadas à proteção da infância e da juventude, objetivando principalmente, o saneamento e a moralização da ordem familiar (Rizzini, 2004).

A instauração da República foi um marco de intervenção do Estado na proteção à infância, conforme Rizzini (2007), e trouxe como principais ações sociopolíticas, a implementação de legislações e decretos que visavam normatizar as práticas nos orfanatos e a proliferação de pobres delinquentes. Nessa época foi também determinante o movimento higienista, que introduziu as práticas médicas no cotidiano doméstico, estabelecendo determinados controles sanitários e higiênicos, impondo às famílias, práticas de vigilância sobre os filhos e delegando a responsabilidade daquelas que não fossem capazes de fazê-lo ao Estado. Embora tais práticas, a princípio, visassem à proteção e cuidados de crianças, o movimento se caracterizava por seu aspecto excludente, em relação aos mais pobres, e justificava, objetivamente, a intervenção do Estado na vida privada e na dinâmica das famílias. Se as preocupações em relação à criança eram parcas e limitavam-se ao olhar das mães, os adolescentes ou jovens sequer eram vistos! O crescimento das cidades, acarretando o crescente empobrecimento das famílias, evidenciou o abandono de crianças e a quantidade de adolescentes que passaram a perambular pelas ruas cometendo pequenos delitos, trazendo novas preocupações políticas e sociais ao poder público sobre o que fazer com essas categorias que se instalavam. As primeiras discussões legais sobre o jovem delincente datam de 1880, e o Código Penal de 1890, cuja base era extremamente repressiva, considerava

irresponsável por seus atos os menores de 9 anos, e dos 10 aos 15 anos a condenação ficaria a critério do juiz (Oriente, 2010).

As discussões iniciais sobre as problemáticas dos jovens e adolescentes foram marcadas pela ideia dos “menores delinquentes”, denotando a grande preocupação com a crescente criminalidade (e não com o adolescente ou jovem enquanto sujeito), marcando um período de intensa internação e confinamento de crianças e adolescentes, ao mesmo tempo em que apontava para a necessidade emergente de alguma intervenção mais eficaz.

As primeiras décadas do século XX, segundo Rizzini (2004), foram as mais frutíferas em termos de produções jurídicas legais, consolidadas, sobretudo pelo Código de Menores de 1927, que avançava além da esfera jurídica, adentrando em questões de caráter social. Além de ampliar para 18 anos o limite para a responsabilidade penal, demarcou um período de mudanças qualitativas em relação à infância e juventude. As discussões, contudo, circundavam entre a criança ou o adolescente perigoso e a criança em perigo. Ressalta-se que nesse período a preocupação com a criminalidade infanto-juvenil não era apenas um fenômeno brasileiro. Os números alarmantes na Europa intensificavam as discussões sobre o fenômeno e começavam a exigir do Estado e em boa parte da sociedade, medidas para sua contenção. O Brasil passa a acompanhar os debates internacionais que abordam duas óticas sobre a infância e a juventude que preocupam governos e sociedade: a infância e a juventude perigosa – representada pela delinquência – e a infância em perigo – representada pelas crianças privadas de cuidados e de educação (Oriente, 2010).

Até então a adolescência era vista apenas pelo olhar incriminador: o jovem delinquente, pobre, marginal e vadio que precisava ser corrigido para que pudesse ser

incluído no mundo adulto do trabalho. Por sua vez, as condições de cuidados praticados pelas próprias famílias, que em decorrência das dificuldades da vida, da pobreza estrutural, contribuíram para o abandono de crianças e adolescentes e ratificaram a ideia da incapacidade de famílias pobres em cuidar de seus filhos, corroboraram a intervenção do Estado na vida privada das chamadas “famílias desestruturadas” (Oriente, 2010, p.46).

Nesse cenário instituiu-se a demanda por unidades correcionais para fazer o que supostamente as chamadas famílias desestruturadas não davam conta de fazer: educar as crianças e adolescentes corretamente e tirá-los da delinquência. Assim, simultaneamente, crescem as unidades para acolhimentos de crianças, mas, sobretudo, as unidades correcionais para adolescentes e jovens. Os modelos repressivos e moralistas implantados nas unidades para internação de menores, contudo, demonstravam sua incapacidade em dar conta de lidar com a questão, evidenciando a ineficiência do sistema vigente. Nos anos 40, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) funcionava muito mais como psiquiatria e criminalização da pobreza. Terminou conhecido, posteriormente como escola do crime, da mesma forma que a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (Funabem) criada na década de 60 para substituí-lo. Vinte anos de um modelo correcional-repressivo que em nada ajudou as crianças para construção de uma subjetividade criativa, autônoma e visivelmente confiante, muito pelo contrário (Oriente, 2010).

Para Rizzini (2007) as discussões e a síntese do esforço conjunto da sociedade civil, entidades religiosas, organizações não governamentais, juristas e políticos em prol da elaboração de uma política e legislação sobre o direito de crianças e adolescentes, intensificadas no final do século XX, garantiram a inclusão do art. 227 na Constituição

Federal de 1988 e a posterior articulação dos órgãos envolvidos na formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

A doutrina de proteção integral consolidada no ECA, a partir de 1990, dentre outras regulamentações, normatizou as situações em que crianças e adolescentes devem ser retiradas do núcleo familiar e colocadas em instituições ou famílias substitutas, conforme estabelecido no Título II das Medidas Protetivas distinguidas das Medidas Socioeducativas, destinadas aos adolescentes que cometessem delitos ou crimes e descritas no Título III.

O principal objetivo do ECA era humanizar e estabelecer um novo ordenamento jurídico que promovesse novas práticas de atendimento, incluindo o atendimento institucional, termo que veio em substituição ao termo abrigo, e que estabeleceu diretrizes básicas para o funcionamento desta medida protetiva. Determina, dentre outros aspectos, o respeito às peculiaridades da criança e do adolescente (gênero, idade e das necessidades pedagógicas), que devem ser articuladas em nível local, podendo ser mantidas por entidades municipais públicas, privadas e filantrópicas (Brasil, 2017).

A promulgação do ECA (1990) manteve o termo abrigo no art. 90, ao tratar das entidades de atendimento destinadas a crianças e adolescentes, e atribuiu aos conselhos de direitos dos municípios a autonomia e a responsabilidade em estabelecer como estas entidades deveriam funcionar. Contudo, as antigas concepções sobre as entidades de abrigo ainda influenciaram a formulação de políticas de proteção às crianças e adolescentes, embasadas na ideia da pobreza, orfandade e abandono. Assim, ainda é comum a utilização do termo abrigo ao referir-se às entidades ou instituições de acolhimento de crianças e adolescentes.

Em 2009, o Estatuto da Criança e do Adolescente passou por revisão e o termo abrigo foi substituído por “acolhimento institucional ou instituições de acolhimento”, em nova tentativa de dissociar esta medida de proteção da concepção dos antigos abrigos, orfanatos ou casas de recolhimento. A Lei nº 12.010/09 pretendeu aperfeiçoar a sistemática prevista para a garantia do direito à convivência familiar das crianças e dos adolescentes, e uma de suas alterações nesse sistema foi à instituição do termo “acolhimento institucional” para substituir “abrigo”, até porque esse termo é carregado de preconceitos. Foi mais uma tentativa de inovar, instaurando uma nova política de acolhimento, rompendo com a antiga, na qual a provisoriedade e excepcionalidade não eram base como ocorre atualmente (Brasil, 2009).

Outra importante contribuição da Lei 12.010/09 para a questão do acolhimento institucional foi o estabelecimento de uma sistemática para o acompanhamento dos casos de acolhimento pela Justiça: no máximo a cada 06 meses, a autoridade judiciária deve proceder sobre a reavaliação da situação de crianças e adolescentes acolhidos, tendo por base relatório de equipe multiprofissional (Brasil, 2017).

O documento de Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento (2009) descreve o abrigo institucional como um Serviço que oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo, ECA, art. 101, em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta. O serviço deve ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. Deve ofertar atendimento personalizado e em

pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local. O ordenamento jurídico e as diretrizes operacionais elaboradas com a participação da sociedade civil e de profissionais da área têm ampliado as discussões e incluído outras formas de pensar a proteção de crianças e adolescentes quando seu afastamento familiar é imprescindível. As atuais discussões perpassam pela questão da criança e do adolescente como sujeitos de direito, bem como pela importância de se garantir atendimento e recursos para que a família possa cuidar de seus membros. Também ampliam as modalidades de acolhimento, incluindo as casas lares e os programas de famílias acolhedoras, além de manter o acolhimento institucional de forma mais humanizada (Brasil, 2009).

Os recursos humanos para que o atendimento em serviços de abrigo institucional possibilite à criança e ao adolescente constância e estabilidade na prestação dos cuidados (equipe profissional mínima coordenador, equipe técnica, educador/cuidador e auxiliar de educador/cuidador), vinculação com o educador/cuidador de referência e previsibilidade da organização da rotina diária, os educadores/cuidadores deverão trabalhar, preferencialmente, em turnos fixos diários, de modo a que o mesmo educador/cuidador desenvolva determinadas tarefas da rotina diária (preparar café da manhã, almoço, jantar, dar banho, preparar para a escola, apoiar as tarefas escolares, colocar para dormir, etc), não sendo aconselháveis esquemas de plantão, caracterizados pela grande alternância na prestação de tais cuidados. Em se tratando de serviços de acolhimento desenvolvidos por organizações não-governamentais, a equipe técnica deverá pertencer ao quadro de pessoal da entidade ou, excepcionalmente, estar vinculada ao órgão gestor da Assistência Social ou a outro órgão público ou privado, sendo exclusivamente destinada para esse fim. Em ambos os casos, deverá ser

respeitado o número mínimo de profissionais necessários, a carga horária mínima e o cumprimento das atribuições elencadas neste documento (Brasil, 2009).

A medida de acolhimento institucional deve ser aplicada quando os direitos da criança e do adolescente estão ameaçados ou foram violados, devendo ser transitória e excepcional, implicando no afastamento da criança e do adolescente do seu meio familiar e comunitário. Nesse contexto, o acolhimento institucional se revela como uma das alternativas de garantia dos direitos humanos para a criança e o adolescente, ao mesmo tempo em que pode configurar-se como uma medida que põe em risco a aplicação do direito a convivência familiar e comunitária, também previsto no mesmo Estatuto (Oriente, 2010).

Assim, apesar da normatização do acolhimento institucional de crianças e adolescentes e das mudanças ocorridas, se comparadas aos confinamentos de outrora, a permanência em unidades institucionais ainda vem sendo foco de preocupação e discussões nos últimos anos, incluindo-se a necessidade de alternativas à institucionalização. Não resta dúvida que atualmente há uma preocupação com o caráter de encarceramento das instituições, para que se tornem mais abertas e temporárias, buscando ajustar-se ao preconizado no ECA, o que não garante que algumas heranças de antigos modelos continuem presentes, conforme reconhece Oriente (2010).

O ambiente institucional, embora menos fechado, menos ameaçador, mantém-se denso, carregado de mágoa, tristeza, provocados principalmente pelo silenciamento das histórias de cada um. Ali a criança não tem espaço para manifestar a dor, a raiva ou a frustração que sente em relação aos seus pais. Não se facilita desse modo que a criança possa elaborar seu passado. Técnicos e funcionários, limitados pelo desconhecimento, ao lidar com as especificidades próprias da institucionalização da infância, utilizam

como defesa a desqualificação, a depreciação e o desprezo, uma forma de violência silenciosa que empobrece cada vez mais a vida emocional da criança (Oriente, 2010).

O acolhimento institucional ainda é compreendido pela sociedade e, sobretudo, por aqueles que atuam nessas instituições, como um espaço que agrega o velho e o novo da história da institucionalização, na qual convivem, por exemplo, relações massificadas e impessoais e a busca pela singularização do atendimento. A prioridade estabelecida constitucionalmente é que crianças e adolescentes permaneçam com suas famílias. Dessa forma, o acolhimento institucional simboliza as ausências e as omissões das quais fazem parte muitos atores sociais, mas principalmente o Estado. Se o Estado falha, a família pode mesmo tomar para si a responsabilidade pelo fracasso que culmina com a institucionalização dos filhos, e, nesse sentido, a presença da medida de acolhimento é a representação do fracasso familiar em dar conta dos cuidados em relação aos filhos (Silva & Arpini, 2013).

Apesar de o (a) abrigo/entidade de acolhimento/entidade acolhedora/instituição de acolhimento/serviço de acolhimento etc ser visto (a) por muitos com mal necessário, conforme cita Izar (2011), em um país ainda fortemente marcado pelas desigualdades sociais, estes espaços podem representar, tal como sugerem Groarke e Zimmerle (2013), uma forma de oferecer às crianças, aos adolescentes e às famílias novas oportunidades, que favoreçam os vínculos de cuidado, de proteção.

Em nossa sociedade, as referências e o entendimento sobre família vêm se modificando, embora ainda predomine a concepção de que o melhor modelo é o da família tradicional, monogâmica, consanguínea e baseada em relações de afeto. Não por acaso que nas diretrizes contidas no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, a família

segue sendo considerada a principal referência de afeto, proteção e cuidado, onde as crianças constroem seus primeiros vínculos afetivos, experimentam emoções, desenvolvem a autonomia, tomam decisões, exercem o cuidado mútuo e vivenciam conflitos, com base no referencial psicanalítico (Brasil, 2006).

As experiências vividas na família podem contribuir para que as crianças e mais tarde os adolescentes, sejam capazes de se sentirem amados, de cuidar do outro e de se responsabilizarem por suas próprias ações e sentimentos e, dessa forma ampliar a vivência para outros círculos de relações. Tanto a imposição do limite, da autoridade e da realidade, quanto o cuidado e a afetividade são fundamentais para a constituição da subjetividade e desenvolvimento das habilidades necessárias à vida em comunidade, no exercício de papéis sociais, regras, leis, valores, cultura, crenças e tradições, transmitidos de geração a geração, expressam sua individualidade e encontram importantes recursos para seu desenvolvimento. Embora ainda se tenha a família como a principal unidade de estabelecimento de vínculos e de constituição da subjetividade, pode-se afirmar que desde o início deste século, novas formas de organização e estruturação de famílias vêm se estabelecendo (Furtado, Morais & Canini, 2015).

Conforme afirma Silva (2016, p.77) “não há mais uma família, mas diversas [...] a família vive as interferências do mundo social, de novas realidades históricas que vão originando pessoas diferentes e novas subjetividades”, o que requer compreender que o cuidado de crianças e adolescentes também demandará novas compreensões e modelos. Constatamos, contudo, que os modelos antigos ainda se encontram contidos nos novos e, mesmo que os orfanatos e as antigas casas de misericórdia tenham ficado obsoletos, a cultura do isolamento ou da massificação presentes na prática da institucionalização e seus ranços podem ainda persistir, sinalizando a continuidade de modos de pensar

arcaicos ainda presentes no cotidiano de algumas instituições, e que também constroem a dinâmica de funcionamento desses locais.

Pereira (2005) observou que a adolescência nos serviços de acolhimento institucional pode ser acompanhada de sentimentos de perda, frente à aproximação da maioria e conseqüente separação da instituição que, muitas vezes, os vínculos nela construídos constituem no único referencial do qual o adolescente dispõe. A autora destaca ainda, a importância da atenção às necessidades específicas desta etapa do ciclo vital e do trabalho pela garantia do direito à convivência familiar e comunitária do adolescente.

As mudanças propostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2017) deveriam transformar as instituições de caráter meramente assistencial e com práticas impessoais e violentas, em instituições que passem a se consolidar como espaços favoráveis ao desenvolvimento e à socialização da população infanto-juvenil, assegurando-lhes um atendimento singular, individualizado, traduzindo-se em programas e ações que atendam à necessidade de cada criança e adolescente.

Nos casos extremos, onde crianças e adolescentes são vítimas de violações, uma medida protetiva que pode ser aplicada é o acolhimento institucional, até que cesse o risco e a criança e/ou adolescente possam ser reintegrados à sua família de origem ou em família substituta. Esse acolhimento institucional de crianças e adolescentes de zero a 17 anos e 11 meses faz parte da Proteção Social Especial de Alta Complexidade, da Política Nacional de Assistência Social - PNAS (2004), e tem por objetivo garantir proteção integral aos acolhidos, o que inclui moradia, alimentação, vestuário e higienização no tempo em que estiverem fora do contexto familiar. Na Proteção Social Especial o serviço de alta complexidade tornará possível a proteção integral, composto

pelos serviços de acolhimento institucional, acolhimento em república, acolhimento em família acolhedora, proteção em situação de calamidades e emergências (Brasil, 2009).

Vale ressaltar que essa proteção social precisa resguardar o convívio familiar e/ou social dos acolhidos, proporcionando contato familiar, quando possível e inclusão nos dispositivos da comunidade, tais como escola, serviço de saúde, centro de esportes dentre outros (Carvalho, 2015).

Nesse contexto, o Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária - PNCFC (2006) reforça a importância da manutenção dos vínculos familiares e comunitários de crianças e adolescentes, reconhecendo a importância da mobilização de outras políticas de Estado e da sociedade civil para o alcance desse objetivo. Também indica que o acolhimento institucional pode ser organizado, entre outros, nas modalidades abrigo institucional para pequenos grupos ou casa lar. Os parâmetros de funcionamento, que inclui público-alvo, aspectos físicos, recursos humanos e infraestrutura dessas modalidades são discutidos detalhadamente no documento Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Conanda & Cnas, 2009).

As instituições de acolhimento podem ser de natureza pública-estatais ou não-estatais, sendo que os abrigos institucionais podem receber até 20 acolhidos, e as casas lares, até 10 crianças e adolescentes, sempre inseridos em meio residencial (Conanda & Cnas, 2009).

A medida protetiva de acolhimento institucional é aplicada pelo Juiz da Infância e da Juventude, muitas vezes por meio da atuação do Conselho Tutelar, pois se entende que, temporariamente, a família não se encontra em condições de proteger e cuidar daquela criança e/ou adolescente. Durante o tempo do acolhimento, psicólogos e

assistentes sociais do abrigo ou casa lar trabalham no sentido de promover a reintegração familiar e/ou comunitária dos acolhidos no menor tempo possível (Carvalho, 2015).

Em termos legais, a medida protetiva de acolhimento institucional está prevista no Art. 101, do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (2017). Sua aplicação ocorre pela presença de situações de violação de direitos, como maus tratos, negligência ou abuso sexual, por exemplo, no ambiente familiar. Pode acontecer, também, de a situação de violência ocorrer fora do contexto da família, e esta, por diversos motivos, não conseguir proteger a criança ou o adolescente dessas vivências. Vale ressaltar que o acolhimento é provisório e excepcional, mas, em alguns casos, a reintegração na família de origem ou em família substituta não ocorre, sendo então, extremamente necessário, um trabalho junto ao adolescente, de promoção de sua autonomia para a vida adulta (Carvalho, 2015).

O cotidiano de aplicação da medida protetiva de acolhimento institucional nos remete à construção dos processos de significação vividos por todos aqueles envolvidos na rede de proteção das crianças e dos adolescentes. Estudar a prática das medidas protetivas de acolhimento institucional implica compreender, em primeiro lugar, que se trata de um processo, de uma história em movimento, e não de um produto acabado. Em segundo lugar, que os sujeitos envolvidos na rede de proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes, tanto aqueles responsáveis pela gestão das práticas jurídicas, assistenciais e psicológicas, quanto os destinatários dessas práticas, ou seja, as crianças, os adolescentes e suas famílias, são sujeitos ativos que produzem sentidos pessoais para as suas vivências (Moreira, 2014).

4.2 As Instituições para Acolhimento de Crianças e Adolescentes no Brasil na Atualidade

Os dados sobre a institucionalização de crianças e adolescentes nos permitem compreender o desenho que hoje se configura sobre essa realidade e que foi construído através da história, a situação do acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Brasil. Uma das principais pesquisas sobre a realidade dos abrigos no Brasil, neste século, foi publicada em 2004 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a pedido do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), na qual se constatou que uma das questões que marcava a história da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil era justamente a falta de dados consistentes sobre o público abrigado e sobre as próprias entidades.

Assim, em 2003, o IPEA, com patrocínio da Secretaria dos Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República — por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA) e do CONANDA — realizou o Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes visando melhorar as informações sobre o tema. A pesquisa envolveu cerca de 670 instituições de abrigo que, naquela ocasião, eram beneficiadas por recursos do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Foram investigados 589 abrigos, o que representava 88% do total e, quando da realização do Levantamento, essas instituições acolhiam 19.373 crianças e adolescentes.

Os números apresentados no levantamento denunciavam que o caráter de excepcionalidade da medida de abrigo (expressa pelo art.101, parágrafo único do ECA) não era respeitado, sendo a institucionalização um recurso ainda utilizado de forma indiscriminada, com muitas crianças e adolescentes mantidos anonimamente nas

entidades. A pesquisa apontou também que os abrigos pesquisados eram, em sua maioria, não governamentais e religiosos, dirigidos por voluntários e dependentes de recursos externos, o que corroborava para a existência de situações precárias, inclusive nas instalações físicas o que ainda se tornava mais preocupante (IPEA/CONANDA, 2004).

Em 2009, o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), por meio de um Termo de Cooperação com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), realizou um novo Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento no Brasil. À coordenação e execução do projeto couberam aos pesquisadores do Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli (CLAVES) em 79 conjuntos com a equipe técnica da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS/ MDS).

O Levantamento foi concluído em 2011 após visitas dos pesquisadores a 2.624 serviços de acolhimento localizados em todo o país. Os resultados têm, desde então, subsidiado o planejamento de ações pelo MDS. Indicaram, dentre outras ações, a necessidade de melhor preparação das pessoas que atuam nos serviços de acolhimento, levando em conta a relevância de vínculos afetivos nas relações com as crianças e adolescentes acolhidos. Também se constatou a importância de se criar procedimentos e diretrizes que possam orientar o funcionamento das unidades, respeitando o contexto local e, com isso, destinando recursos adequados para cada município. O trabalho contínuo de capacitação e qualificação profissional foi voz unânime entre os profissionais que trabalham nos serviços de acolhimento. “É ainda necessário muito esforço para romper com o círculo de institucionalização das crianças e adolescentes atendidos, sobretudo para que os serviços possam construir uma orientação pedagógica bem definida, efetivamente orientada pelas diretrizes do Estatuto da Criança e do

Adolescente e que deixem claro a necessidade de ações voltadas para a sua reintegração e a permanência na própria família, sempre que possível” (Assis & Farias, 2013, p.352).

Ressalta-se que, concomitante a esse levantamento, o Brasil vivenciava um intenso debate, uma vez mais, sobre o direito à convivência familiar e comunitária, que culminou com a aprovação da Lei nº 12.010, de 03 de agosto de 2009, e que alterou o ECA nos dispositivos relacionados à adoção, convivência familiar e comunitária, além de apontar para novos formatos de acolhimento de crianças e adolescente por meio de famílias acolhedoras e casas lar (Assis & Farias, 2013).

O período do início do século XXI também foi marcado pelas discussões e aprovações de alguns documentos normativos e operacionais que têm contribuído para a regularização das práticas e para compreensão do acolhimento institucional por parte dos operadores e trabalhadores que atuam na área. O CONANDA e o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), com ampla discussão entre governo e entidades não governamentais, aprovou o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), em 2006, e as Orientações Técnicas sobre os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, em 2008, cujas formulações e avanços propostos refletiram e determinaram a aprovação da Lei citada (Assis & Farias, 2013).

Segundo Rizzini (2015), numa análise realizada sobre os anos de vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente, apesar deste ser um marco importante na mudança de paradigmas, refutando antigas concepções de infância e adolescência relacionadas à passividade, muito ainda se teria a fazer para um maior êxito em sua aplicação. A autora sugere uma ênfase total sobre os recursos e meios necessários para a implementação das políticas públicas, como também uma resposta efetiva à base da

problemática, destacando relevância em identificar e combater as condições que tornam favoráveis a perpetuação das situações de risco e vulnerabilidade social que afetam diretamente crianças, adolescentes e suas famílias.

Perez e Passone (2010) sinalizam os riscos de que as ações originadas da sociedade civil e da iniciativa privada desloquem a noção histórica de direitos individuais e coletivos, instituídos recentemente, para antigas relações sociais intermediadas pelas concepções de benevolência, caridade, compaixão etc., reforçando, assim, a cultura estribada nas relações afetivas de dependência, bem típicas do paradigma paternalismo-populismo.

Também Bandera (2013), fazendo uma correlação entre o ECA e a realidade brasileira assevera que:

Se no plano superestrutural os avanços em favor do ECA são inegáveis, em comparação com o Código de Menores, no plano infraestrutural, os avanços ainda estão bem aquém de proporcionar para as crianças e adolescentes os direitos contemplados na lei (p.3).

Com base nesse registro ratifica-se a existência de barreiras que devem ser rompidas para o efetivo êxito do Estatuto da Criança e do Adolescente.

4.3 A psicologia no serviço de acolhimento

A Constituição de 1988 é considerada um marco para a construção da política de assistência social. A política de seguridade se distanciou da condição de bemestar das entidades filantrópicas e do estado, sendo integrada a sistema com finalidade de proteção social a população, o que tornou possível o afastamento da lógica assistencialista, assumindo caráter de uma política pública pautada na garantia de direitos. Com o avanço das lutas, algumas conquistas foram alcançadas, entre elas aprovação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, 1993), com finalidade de

organizar a gestão das finanças; realização de Conferências de Assistência Social (1995 e 2003), debate de questões relacionadas a sistema descentralizado e participativo, também o fortalecimento da política, com intuito de pautar em sistema único; aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004) e, em 2005, a Norma Operacional Básica (NOB/SUAS), inaugurando marcos que estruturaram a política, construindo bases para o surgimento efetivo do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

O SUAS tem objetivo de implantação de rede de proteção social, com diretrizes pautadas na descentralização político-administrativa, participação da população, responsabilização do Estado na condução para cada esfera de governo, priorizando a família como foco de atenção. Este sistema organiza as ações e serviços em proteção social básica e proteção social especial de média e alta complexidade. Há aspectos que devem ser observados para a atuação do profissional da psicologia na Assistência Social. Recomendações que este não deverá, em nenhuma hipótese, trabalhar com o sujeito sem considerar o contexto onde está inserido (Cagnani, 2016).

Não considerando este aspecto haverá dificuldade no trabalho em equipe, tornando inviável o trabalho intersetorial e a proposta da Assistência Social estará comprometida. A atuação do profissional da psicologia deve pautar na análise dos recursos psicossociais disponíveis e a dimensão subjetiva dos indivíduos. Cabe salientar que a demanda da Assistência Social é diferenciada dos padrões tradicionais da psicologia realizada nos consultórios, ou seja, inúmeras ações desempenhadas pelo profissional da psicologia na Assistência Social apresentam mudanças em suas perspectivas e inovação no que tange a sua prática, como: inserção na comunidade, o trabalho em grupo e interdisciplinar, participação política e intersetorial (Cagnani, 2016).

A inserção da psicologia nos serviços de acolhimento tem reconhecimento, envolvendo distintos tipos de intervenção, visto as múltiplas vertentes metodológicas a serem seguidas. As atividades desempenhadas pelo profissional da psicologia no abrigo institucional apontam se tratar de grande relevância e complexidade, tal complexidade se refere a aspectos de um serviço ininterrupto e estabelecimento de relações entre crianças, adolescentes e equipe técnica (Cagnani, 2016).

O profissional da psicologia, no serviço de acolhimento institucional, realiza intervenções internas, verbalização ou ação, escuta e capacitação de educadores, elaboração de relatórios e Plano Individual de Atendimento (PIA), documento que é elaborado pela equipe técnica do abrigo na chegada das crianças e adolescentes, devendo constar aspectos da realidade familiar, condições e reações do início do processo e estabelecimento de relações com crianças, adolescentes, adultos e equipe; intervenções externas, promoção de reuniões, discussões de caso e encaminhamento para outros serviços, atuando junto à rede com fins de manutenção da garantia de direitos (Brasil, 2009).

De acordo com Braga (2014), o trabalho do profissional da psicologia nas instituições pode se sustentar pela atitude clínica, se colocando a disposição para escuta com o outro, favorecendo a elaboração da demanda. Em instituições de acolhimento seria permitir que crianças e adolescentes, ao falarem de suas perdas, compreendam que há quem se ocupe deles naquele momento.

Segundo Dolto & Hamad (1998), o abrigo institucional se torna um lugar para viver e que crianças e adolescentes possam ser tratados como sujeitos de suas histórias e não como anônimos ou corpo que incomoda a instituição com seu sintoma.

O Conselho federal de Psicologia indica que a prática do profissional da psicologia na Assistência Social deve se comprometer com a ética e transformação social, observando a história e o contexto social das famílias (CFP, 2013).

4.4 O serviço de acolhimento nos aspectos psicológicos e sociais

Múltiplas são as observações acerca da compreensão dos aspectos psicológicos e sociais inseridos no acolhimento institucional, a experiência ativa no processo em atribuir significado a essa vivência é importante (Ferreira, 2012).

Rizzini e Rizzini (2004) citam que instituições de acolhimento são apontadas como contextos de revitimização. Se a medida de acolhimento institucional encontra sua justificação na necessidade premente de afastar a criança ou adolescente do contexto de vitimação, há de se assegurar que a estrutura das instituições não seja suscetível às condições de perigo e maus tratos. A vitimação em contexto institucional se constitui por fenômeno polifacetado, diverso e sem apresentação de padrão específico identificável (Martins, 2014).

Estudos demonstram, conforme cita Melo (2013), que, mesmo após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente algumas instituições se caracterizam por uma intervenção coercitiva, inúmeras vezes totalitária, com tendência a negar os anseios do público ali abrigado. Ainda há estudos que apontam traços característicos observados em crianças e adolescentes em acolhimento institucional relacionando às suas histórias de vida e ao contexto de institucionalização.

Desta forma a dimensão organizacional das instituições é fundamental para compreender as dinâmicas que nelas se instalam, sendo possível conhecer fatores que favorecem a ocorrência de interações abusivas ou que as previnam (Martins, 2014).

Estudos com adolescentes acolhidos em instituições nos possibilitam a compreensão de como eles reagem às condições desse ambiente, podendo avaliar e perceber como os espaços físicos, a convivência e as relações afetivas, influência cultural, social, ambiental, psicológica, dentre outras, esperando contribuir para uma melhoria da qualidade na prestação destes serviços, bem como para uma compreensão dos mais profundos e subjetivos sentimentos dos adolescentes acolhidos (Sousa, 2017).

5. ABRIGAMENTO

5.1 As Instituições e relações de poder

Ao falarmos da adolescência abrigada observamos que há perturbações nas relações, resultando em muita sensibilidade frente a situações de separação e um medo exacerbado em serem abandonadas. O medo a partir de novas perdas, das pessoas de quem dependem, ou a quem estão ligadas, parece acompanhar às adolescentes como uma cicatriz dolorosa e pronta para se abrir a qualquer momento (Rotondaro, 2002).

O sentimento de abandono causado pela institucionalização pode gerar dificuldades nas futuras relações constituídas pelo indivíduo. “O abandono pode se expressar na carência afetiva, fazendo o indivíduo se apegar com facilidade às pessoas que lhe dão atenção, ou pode fazê-lo evitar as relações pessoais por temer ser abandonado novamente” (Ricardo & Lavoratti, 2007, p. 254).

Nessa mesma lógica, especialistas atribuem às crianças e aos adolescentes abrigados características depressão, insegurança, inferioridade intelectual, tornando-os um grupo que poderia ser identificado por esses comportamentos (Ayres et al, 2010).

A adolescência institucionalizada geralmente tem uma visão negativa de si mesma, restringindo, desta forma, as relações de aceitação social que são reforçadas pelo estigma institucional. (Dell’Aglia & Hutz, 2004, p. 356)

A dificuldade das adolescentes em estabelecer vínculos afetivos pode estar relacionada às suas frustrações em sua trajetória de vida, à rotatividade de equipe e no manejo ao lidar com as adolescentes (Montes, 2006).

A partir de estudos realizados, entende-se que um elemento estrutural das instituições, em geral, é o descompasso e a contradição entre o plano estabelecido em seus estatutos e as práticas implementadas em seu projeto cotidiano. Essa cisão formal encontra seu sentido no fato de que o sucesso de uma instituição depende do seu aparente fracasso como uma organização formal que se dispõe a realizar alguns objetivos específicos por meio dos estabelecimentos que implementam (Benelli, 2014).

Foucault (1999b) ressalta que a principal função das instituições no estrato sócio-histórico da sociedade disciplinar é a de normalização, implementando práticas classificatórias hierarquizantes e distribuindo lugares. Desse modo, o atual campo enunciativo que possibilita “ver” e “falar” algo (remetendo às práticas) aprisiona e aliena ambos os polos (agentes institucionais dirigentes e clientela). O que um estabelecimento visa é controlar os desvios dos sujeitos enquanto indivíduos, esquadrihando seus comportamentos e efetuando sobre eles uma vigilância constante. Quase poderíamos dizer que os diversos atores institucionais “não sabem o que fazem”, afinal, é seu ser social que determina sua consciência e suas práticas. A saber, sua ação é historicamente condicionada e determinada pelas condições sociais gerais de produção e reprodução da existência (Benelli, 2014).

Segundo Goffman (2008), a mutilação do eu é a forma de como as instituições totais inserem barreiras entre o internado e o mundo exterior, assim o internado perde os papéis desempenhados na realidade.

Na sociedade capitalista, as instituições metabolizam a contradição principal (capital/trabalho) mediante diversas estratégias. As relações de poder são escamoteadas e interpretadas de um modo funcionalista: tendência a uma psicologização interiorizante e individualizante ou a uma sociologização que universaliza os interesses da equipe

dirigente (representante das forças hegemônicas sociais e institucionais), negação das contradições sociais reais e um processo de naturalização que elude a historicidade dos fatos (Albuquerque, 1980).

Historicamente, esse saber, construído com a finalidade de normatizar, regular, comportamentos e vidas, assenta-se sob as bases de uma visão mecanicista e dualista do conhecimento, sustentando-se, por vezes, na lógica dicotômica da medicina (saúde/doença, normal/patológico, prevenção/tratamento) concebendo, assim, o indivíduo como somatório de duas entidades distintas que se tangenciam, mas não se atravessam. Castoriadis (1995) pontua que o processo da instituição social do indivíduo é o resultado de duas histórias indissociáveis: uma história da *psyche* (*psicogênese*), ao longo da qual esta se altera e se abre ao mundo social-histórico e uma história social, na qual a sociedade lhe imprime um modo de ser (*sociogênese*), que ela não poderia jamais fazer surgir dela mesma e que fabrica o indivíduo social que emerge como coexistência sempre impossível e sempre realizada, de um mundo privado e de um mundo público.

É necessário pensar as relações de poder situadas no conjunto de práticas sociais que produzem os sujeitos como corpos dóceis, adestrados e seres desejantes (Foucault, 1999b). Uma articulação pertinente dos fenômenos emergentes no contexto institucional pode ser elaborada num processo de análise institucional, procurando superar posicionamentos funcionalistas ingênuos. A inércia do instituído tende a mover os atores institucionais na direção de receitas que prometam soluções mágicas e rápidas para seus impasses e conflitos. Assim, buscam-se reformas para manter tudo como esta, produzindo modificações em aspectos secundários que geram somente efeitos paliativos (Baremlitt, 1998).

Seria preciso ousadia para modificar o eixo central das discussões, problematizar o objeto institucional das diversas instituições totais, “desnaturalizando”, “despsicologizando”, “dessociologizando” o homem que aí é processado, tomando-o como um sujeito infinitamente mais complexo e multifacetado do que a caricatura empobrecida que faz dele um personagem habitante do universo institucional totalitário (Benelli, 2014).

Seria possível afirmar que a institucionalização da vida produz um tipo de subjetividade, promovendo a explicitação de várias de suas possibilidades neuróticas, psicóticas e perversas.

Mesmo nesse contexto de mudanças, as antigas instituições totais e disciplinares não desapareceram da sociedade contemporânea. De todo modo, estamos mais interessados na “lógica disciplinar, total”, como estratégia de organização de estabelecimentos institucionais de internação, o que nos permite compreender tais estabelecimentos (Benelli, 2014).

Não desconsideramos, na sociedade contemporânea, os males provocados pelo rompimento dos laços familiares para crianças e adolescentes e também não é nosso intuito defender a prática de abrigo como a melhor alternativa para aqueles que têm seus direitos violados e não podem conviver com a família, mas privilegiamos pensar o que se quer produzir quando se instaura como verdade legitimada cientificamente que a infância e a juventude que passaram pelo programa de abrigo carregam uma marca que os torna inadequados e inferiores aos padrões de convívio social.

Vale lembrar que, de acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2004) constatou-se que a grande maioria de usuários do

sistema de abrigo é composta por famílias pobres e, dentro deste quantitativo, a maior parte é constituída por crianças e jovens negros e pardos, o que desvela uma realidade social construída historicamente, não podendo ser vista por um olhar reducionista e individualizante, que toma como centro de análise das causas do abrigo a dinâmica de determinadas famílias.

No entanto, para além desse dado, esta situação indica um fato que tem suas raízes produzidas com a propagação e perpetuação das formas de discriminação e desfiliação, instituídas ao longo do tempo. Tal situação é produto de um projeto de ordem político-institucional, não sendo, portanto, uma questão de ordem cultural, como nos cita Neder "(...) o padrão autoritário presente na organização política brasileira imprimiu continuidade nesta perda de vínculos familiares e crises de identidade entre as classes populares de origem africana, com migrações campo-cidade, por exemplo, e outras separações forçadas" (1994, p.40).

Não podemos deixar de considerar que esta produção sobre as diversas marcas institucionais, ou seja, os vestígios que a institucionalização pode deixar na criança ou adolescente, data desde muito antes da emergência dos abrigos, indo para além do ECA, por ser historicamente produzida, tendo a psicologia como um dos seus pilares. Psicologia, esta, formada, dentre outros, por teóricos como os do desenvolvimento e da personalidade, destacamos como referência na história da psicologia René Spitz com seus experimentos em orfanatos que destacavam a necessidade do contato materno e John Bowlby em sua teoria do apego, também destacando a importância da figura materna. Segundo essas concepções psicológicas às crianças e as adolescentes abrigadas é atribuída uma identidade particular, aprisionando-as em determinadas formas de ser (Ayres et al, 2010).

Pode-se considerar que, “mesmo que a instituição ofereça o atendimento de necessidades básicas ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, ela não oferece condições para um atendimento individualizado, com estabelecimento de laços afetivos, que podem ser alcançados em outros ambientes, incluindo o familiar” (Dell’Aglío & Hutz, 2004, p.356).

A adolescência abrigada compromete o pleno desenvolvimento. Ainda que em instituições de alta qualidade, “a autonomia das adolescentes deste contexto é inferior das que foram cuidadas em suas casas ou em outros ambientes” (Siqueira & Dell’Aglío, 2006, p.73).

Observando concretamente a atualidade, sabemos que o poder e as práticas disciplinares, no século XXI, estão mais sofisticados e qualitativamente disseminados na vida social como um todo, normalmente localizada em contextos institucionais específicos. Nestes espaços é possível notar que estratégias rudes de normalização disciplinar continuam sendo implementadas, conforme mapeamento realizado por Goffman (1987) e Foucault (1999b), apesar do requinte conduzido, através da tecnologia: telefone celular, internet, equipamentos de monitoração de lojas, empresas, ruas e praias públicas com câmeras, rastreamento via satélite, informatização do controle e gerenciamento de pessoas nos mais diversos tipos de estabelecimentos, etc.

Algumas considerações metodológicas serão apresentadas a respeito de como Michel Foucault (1926-1984) problematiza as noções de instituição e de poder ao longo de sua trajetória intelectual, tendo em vista aspectos de suas discussões sobre as disciplinas e a biopolítica como tecnologias de poder. Com frequência, leituras rápidas de textos como *Vigiar e punir* e *O poder psiquiátrico*, por exemplo, costumam induzir a crítica de que Foucault teria sido um pensador exclusivamente do confinamento e de

que as tecnologias de poder seriam exercidas intramuros, como se poder e instituição fossem elementos inseparáveis. Tendo em vista indicar a complexidade de tal debate, buscou-se ressaltar aqui que as instituições, para Foucault, não são espaços exclusivos de exercícios do poder, mas sim espaços atravessados por tecnologias de poder cuja aplicação não está restrita aos muros institucionais nem às práticas de confinamento (Lemos, Cardoso Junior & Alvarez, 2013).

Duas imagens, portanto, da disciplina. Num extremo, a disciplina-bloco, a instituição fechada, estabelecida à margem, e toda voltada para funções negativas: fazer parar o mal, romper as comunicações, suspender o tempo. No outro extremo temos a disciplina-mecanismo: um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir. O movimento que vai de um projeto ao outro, de um esquema da disciplina de exceção progressiva dos dispositivos de disciplina ao longo dos séculos XVII e XVIII, sua multiplicação através de todo o corpo social, a formação do que se poderia chamar, grosseiramente, a sociedade disciplinar (Foucault, 1999).

A disciplina aplicada a corpos sequestrados em instituições, em espaços de isolamento e de segregação não foi uma regra, e sim a exceção de uma sociedade disciplinar. Nesse sentido, Foucault assinala que as relações de poder disciplinares não dependem das instituições de sequestro dos corpos para exercerem processos de assujeitamento, o que implica “fim das grades, fim das correntes, fim das fechaduras pesadas” (Foucault, 1999, p. 167).

Essas instituições são espaços disciplinares, pois uma das características básicas da tecnologia disciplinar é que ela tem como condição, para moldar certa multiplicidade de corpos de acordo com uma determinada função, que a multiplicidade de corpos seja

restrita e que o espaço seja limitado, não muito extenso. Sendo assim, a disciplina não está contida em nenhum desses espaços institucionais. A disciplina é uma relação de poder que se atualiza em cada um desses espaços, com seus enunciados e visibilidades próprios. Justamente aí reside uma das especificidades da disciplina: ela articula vários espaços, aumentando seu poder de propagação e alcance (Lemos, Cardoso Junior & Alvarez, 2013).

A sociedade disciplinar se estrutura segundo a proximidade dos vários espaços disciplinares, onde funções, embora diferentes entre si quanto ao objetivo, estabelecem conexão no sentido de que acatam a mesma configuração. Assim, o ideal da sociedade disciplinar é potencializar o exercício da função nos espaços para que sejam encadeadas, sem lacunas, as várias funções disciplinares. É necessário, também, que a sociedade disciplinar aumente os espaços disciplinares, visando que o deslocamento dos indivíduos entre os vários espaços não interrompa a continuidade da normalização.

Retomando o pensamento de Foucault, chegamos ao que ele chama de virtualidade. Esta corresponde a um perigo em potencial que se atribui a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos, não por seus atos, mas pelos que poderia vir a cometer. A partir da análise destes modelos produzidos a respeito da infância pobre, entende-se como foram sendo produzidas, durante muito tempo, instituições de cunho corretivo para estas crianças e adolescentes. Isto porque, ainda de acordo com o autor, toda a rede de poder que não o judiciário, deve executar a mesma função atribuída à justiça, função esta que corresponde não mais a punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades.

De acordo com Janczura (2005) os traços comuns encontrados nas adolescentes acolhidas nos abrigos municipais são a descontinuidade de vínculos, uma alta reincidência de abrigamentos e rotatividade.

Essa é uma pista interessante para entender por que Foucault (2008a, 2008b) irá enfrentar, a partir de então, a questão do Estado, mas adotando a precaução metodológica de que não se trata de fazer uma análise geral, forjando uma unidade entre o local e o global na figura da presença totalizadora do Estado. Foucault (2008a) continuará questionando a visão de que as relações de poder seriam uma propriedade estatal e/ou estariam centralizadas no Estado. O conceito de governo das condutas no plano micro e macro não se limita à ação estatal, pois há múltiplas formas de governar e elas se imbricam, contudo, sem totalização.

Um Estado é uma realidade compósita e móvel (Foucault, 2008a, 2008b), assim como seu processo de governamentalização tem uma história ainda recente e que o governo das condutas é realizado também por professores, pelos pais, por um chefe, por um vizinho, por um terapeuta, não apenas por um órgão, instituição ou qualquer entidade abstrata. Se em *Vigiar e Punir* Foucault definia o poder, sobretudo em termos de táticas, tecnologias, estratégias, os desdobramentos posteriores de sua análise, levarão a definir o poder também em termos de “um modo de ação sobre a ação dos outros”, ou seja, “o governo” dos homens uns pelos outros (Foucault, 1995, p.244).

Mais uma vez, os efeitos dessa posição demandam a desfuncionalização e a desinstitucionalização das relações de poder num quadro em que agora o Estado parece não mais como uma simples ilusão, mas como o efeito histórico de práticas complexamente articuladas de governo de indivíduos e de populações. A ênfase recai assim sobre processos de estatização de práticas e de extensão do governo das condutas.

Novamente, trata-se de pensar na mobilidade das relações de poder e não em sua estrutura rígida, analisando acontecimentos singulares, laterais, locais, diagonais e em captura em dispositivos provisórios concentradores de lutas díspares que se conectam e produzem um efeito geral de conjunto.

Se o governo das condutas aparece como preocupação em gerir a minúcia nas técnicas disciplinares; na biopolítica, governar era dirigir as condutas da população de modo geral. Vale ressaltar que tanto a disciplina quanto a biopolítica são formas de gestão da multiplicidade e não práticas de massificação (Foucault, 1988, 1999). Não há para Foucault um sujeito individual ou coletivo enquanto essência que seria impedido de se manifestar por uma espécie de poder como repressão de uma identidade original violada e degradada.

A institucionalização como forma de proteção e o afastamento do convívio familiar, com conseqüente rompimento de vínculos afetivos, trazem tensões significativas para as garantias dos direitos das adolescentes. Apesar de constantemente mencionarmos que as crianças e os adolescentes agora são sujeitos de direitos, parece que nos encontramos numa espécie de armadilha, como se os direitos que as libertam fosse os mesmos que as aprisionam. [...] “Por um lado dizemos que as crianças têm direito à convivência familiar e comunitária e, por outro, dizemos que o lugar mais perigoso para a criança é a sua família e que é importante as empoderarmos, ensinarmos-lhes os direitos para que elas possam denunciar os seus pais. Assim, apesar da retórica dos direitos, penso que nos encontramos em momento de grandes dificuldades e retrocessos, no qual constatamos um constante e intenso ataque à agenda dos Direitos Humanos” (Arantes, 2012, p. 55).

Em discussão paralela, Foucault (1979) interrogava uma análise das instituições como interpretação de algo oculto por um processo de repressão seja de um suposto inconsciente, seja de uma repressão social ou como efeito de uma infra-estrutura econômica. Rejeitava ainda a analítica freudomarxista que teria sido difundida como modo de análise do poder enquanto algo reprimido a ser liberado.

A noção de ideologia me parece dificilmente utilizável, [...] ela está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade. [...] A noção de repressão por sua vez é mais pérfida. Ora, me parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se define os efeitos de poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. (pp. 7-8).

Todas essas discussões nos permitem enfatizar o deslocamento analítico realizado por Foucault, em um campo de debates das décadas de sessenta a oitenta do século XX formado pelas diferentes correntes da análise institucional: psicoterapia institucional, psicossociologia, comunidades terapêuticas, socioanálise, psiquiatria de setor, antipsiquiatria, psiquiatria democrática e a análise das instituições asilares. Foucault promove uma inflexão no movimento institucionalista por rejeitar os postulados freudomarxistas que ancoravam algumas das correntes do institucionalismo, como as que localizavam o poder no Estado e/ou na instituição; as que utilizavam às noções de um encoberto institucional; as que trabalhavam com uma perspectiva dialética entre instituinte e instituído (Lemos, Cardoso Junior & Alvarez, 2013).

Foucault (1979, p.191) cita que “o uso da noção de repressão como carro-chefe da crítica política fica viciado, prejudicado de antemão pela referência - jurídica e disciplinar - à soberania e à normalização”. Nesse sentido, é problematizada a ideia de

recalque institucional e de conflitos sexuais ocultos nas instituições como efeito de um processo de alienação a ser destravado e contestado.

Foucault (1988) afirma que revelar o segredo de uma sexualidade supostamente reprimida foi toda uma estratégia biopolítica, pois, há uma incitação em tratar das questões referentes à sexualidade nas sociedades capitalistas e burguesas por meio de uma promessa de liberação sexual e político-econômica.

Foi estabelecida uma relação entre saúde e confissão para liberação sexual como proposta de análise das instituições que passa pelo âmbito da produção de saberes, do que Foucault (1988) nomeou uma vontade de saber. Para expandir a vida passou-se a buscar uma decifração dos supostos segredos da sexualidade reprimida e colocar o sexo em discurso como estratégia frente a um Estado pensado como figura opressora.

Contudo, é justamente quando se afirma que o sexo é impedido é que se prolifera uma incitação política a se falar sobre os comportamentos sexuais: levantamentos de taxas de natalidade, de mortalidade, de contágio por doenças, de fecundidade, idade para o casamento, precocidade das relações sexuais, modos de contracepção, frequência das relações sexuais, nascimentos legítimos ou não e planejamento familiar. A conduta sexual da população entra em um regime de gestão da vida (Lemos, Cardoso Junior & Alvarez, 2013).

Ora, mas essa preocupação extrapola as práticas de controle realizadas pelo Estado. Organizações não-governamentais, fundações, entidades civis, pesquisadores, psicólogos, médicos, juristas, antropólogos passam a demandar intervenções sobre a gestão da vida pelo controle sexual como modo de proteção e defesa da sociedade (Lemos, Cardoso Junior & Alvarez, 2013).

Criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte, dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular. Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou. (Foucault, 1988, p. 39).

Como muitos teóricos institucionalistas, não era pretensão de Foucault encontrar o Estado por trás de todas as instituições como uma alma absoluta. Quando assinala que ainda não cortamos a cabeça do rei ele desejava apontar como as análises de poder, no século XX giravam ainda em torno da soberania política e das teorias contratualistas. “É preciso estudar o poder colocando-se fora do modelo do Leviatã, fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição estatal” (Foucault, 1979, p. 186).

A apropriação polêmica em Vigiar e Punir (1999) teria difundido uma visão de que o autor teria feito uma análise das prisões, das escolas, das fábricas e de outras instituições, todavia, ele nega que tenha se preocupado exclusivamente com as instituições, assinala que havia interrogado as práticas punitivas, apontando que estas atravessavam as prisões também sem se restringirem a elas. Ora, o foco, então, era a análise de práticas enquanto maneiras de fazer (Lemos, Cardoso Junior & Alvarez, 2013).

Não interessava a Foucault analisar se o poder era legítimo ou não, nem partir do quadro dos Direitos Humanos em termos de ligação com a soberania jurídica e estatal para problematizar as formas de governo da população. Foucault (2008b) afirma que não pretendia partir do Direito e sim da própria prática governamental, desse modo, a prática governamental difere do sistema jurídico dos direitos humanos apesar de coexistir com ele e com uma série de elementos heterogêneos. “O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não se trata de certa potência de que alguns sejam

dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (Foucault, 1988, p. 103).

A biopolítica e a disciplina não são mecanismos exercidos diretamente pela figura do Estado e das instituições, por isso, Foucault assinalou aos seus interrogadores: “vou renunciar a fazer uma teoria do Estado, assim como podemos e devemos renunciar a um almoço indigesto” (Foucault, 2008b, p. 105).

No mesmo sentido, ele recusaria uma teoria das instituições. No entanto, ao renunciar, em ambos os casos, a fazer uma teoria, não se tratava de abrir mão de explicar os amplos processos de estatização e de institucionalização que caracterizam a modernidade, mas sim de não deduzir tais processos a partir de uma entidade universal ou autônoma de poder. Também não reduzir cadeias complexas de acontecimentos históricos a alguns de seus “nós”, quer seja o Estado quer sejam as instituições. Assim, numa das inúmeras vezes em que foi indagado acerca do modo como deveria ser analisada a relação de poder, Foucault responde:

Não se trata de negar a importância das instituições na organização das relações de poder. Mas de sugerir que é necessário, antes, analisar as instituições a partir das relações de poder, e não o inverso; e que o ponto de apoio fundamental destas, mesmo que elas se incorporem e se cristalizem numa instituição, deve ser buscado aquém. (Foucault, 1995, p. 245).

Em suma, não se trata, em Foucault, de abrir mão totalmente de uma análise das instituições, mas sim, ao evitar as ciladas de partir de uma teoria que permitiria deduzir o que é acaso e necessidade, de abrir espaços para novas formas de problematização e de ação em relação a práticas de poder sempre *in fieri* (Lemos, Cardoso Junior & Alvarez, 2013).

Sendo a sociedade um tecido formado por uma rede de instituições sociais, os problemas psicossociais devem ser contextualizados no plano institucional e sociopolítico, dos quais emergem para serem adequadamente equacionados sob a pena de se permanecer em considerações funcionalistas que apenas mascaram a realidade do poder e da política, reduzindo-os a questões de ordem “psicológica” ou “sociológica”. Muitas vezes, provavelmente, o que tomamos como efeito colateral é, na verdade, o produto principal da ação institucional, apesar de todos os seus discursos altruístas, plasmados em seus projetos oficiais. Podemos afirmar que dominação, aumento da alienação social, adaptação sociocultural e mistificação ideológica são funções das diversas instituições sociais na sociedade burguesa capitalista. As Ciências Humanas emergentes nos séculos XIX e XX nasceram com esse mandato de gerenciamento das populações, para a manutenção do sistema (Foucault, 1999b).

Desde sempre, e muito antes, essa também foi à função social da religião: manutenção ideológica do sistema social, na Antiguidade e no Mundo Medieval. Na Modernidade, o controle social estatal ganhou ares de cientificidade (Foucault, 1999b). As instituições entendidas como elementos de um dispositivo articulador das relações entre produção de saberes e modos de exercício do poder são materiais de análise. Por isso retomamos a descrição de determinadas instituições: aquelas que, num dado momento histórico, se constituídas por peças na engrenagem de um tipo específico de sociedade.

Seria preciso ousadia para modificar o eixo central das discussões, problematizar o objeto institucional das diversas instituições totais, “desnaturalizando”, “despsicologizando”, “dessociologizando” o homem que aí é processado, tomando-o como um sujeito infinitamente mais complexo e multifacetado do que a caricatura

empobrecida que faz dele um personagem habitante do universo institucional totalitário (Benelli, 2014).

A institucionalização, historicamente, está ligada a medidas de controle e disciplina. Goffman (2008) fez sua análise:

Uma disposição básica da sociedade moderna é que o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes co-participantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. O aspecto central das instituições totais pode ser descrito com a ruptura das barreiras que comumente separam essas esferas da vida. Em primeiro, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horário [...]. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição. (pp. 17-18)

Em oposição a tais práticas, espera-se que a política de abrigo, agora sob a responsabilidade municipal, seja implementada por organizações governamentais ou não-governamentais que possam oferecer um ambiente parecido com o familiar, com um número pequeno de abrigados e um conjunto de cuidadores em número suficiente, com perfil e preparação técnica adequados. Apesar de muitas iniciativas já serem oferecidas neste sentido, a dinâmica institucional dos abrigos em geral ainda necessita ser repensada, caso se pretenda efetivamente romper com o modelo anterior.

Atravessando grandes transformações socioculturais produzidas pelo impacto do desenvolvimento tecnológico e da informática no cotidiano – novas formas de relacionamento, de produção, de consumo, de produção de subjetividade se manifestam.

Benelli (2014) cita que a subjetividade (modos de ser, sentir, pensar e agir constitutivos do sujeito em determinado momento histórico) é tecida no contexto

institucional pela rede de micropoderes que sustentam o fazer cotidiano (institucional), operando efeitos de reconhecimento/desconhecimento dessa ação concreta. A produção de subjetividade remete fundamentalmente ao plano micropolítico, microfísico das relações instituintes e constituídas no contexto das entidades assistenciais. As relações pedagógicas, terapêuticas e educativas entre educadores sociais e a clientela não são estáticas entre polos constituídos, mas estão em permanente constituição e ordenação – plenas de vicissitudes –, em constante transformação dos lugares e posições no interior das relações, numa pulverização dos lugares constituídos e instituintes.

As instituições implementadas em organizações e estabelecimentos não apenas realizam – quando conseguem – os objetivos oficiais para os quais foram criadas, mas produzem determinada subjetividade em seus vários atores, sujeitos são fundados no interior das práticas, sujeitos ao mesmo tempo constituídos no e constituintes do cotidiano institucional. O pensamento costuma reificar objetos e sujeitos que só existem enquanto se produzem, e são produzidos dentro de determinadas práticas institucionais. Mesmo nesse contexto de mudanças, as antigas instituições totalitárias ainda não desapareceram da sociedade contemporânea (Benelli, 2014).

Para além das instituições, totais e disciplinares, há o surgimento das instituições com caráter aberto, destacando seu funcionamento com a presença dos indivíduos uma boa parte do dia, não se configurando como internato. Nasceram as instituições assistências flexíveis, afastando-se do confinamento outrora característico. É possível que muitos dos estabelecimentos assistenciais se enquadrem na categoria de instituições que funcionam apenas durante o dia, recebendo eventualmente uma turma de usuários pela manhã e outra no período vespertino, alternando com a escola a tarefa de se ocupar com as crianças e adolescentes tidos como “pessoas em situação pessoal e social de risco” (Benelli, 2016).

A produção da subjetividade abrigada acontece não só quando se escreve sobre as adolescentes abrigadas, afirmando verdades sobre elas, mas também é no cotidiano que ela se atualiza. Ora na fala dos técnicos, ora na fala dos pais ou dos educadores, produz-se e impõe-se certo jeito de funcionar à adolescente abrigada. Quando se afirma a vitimização por estar vivendo longe de sua família, já há um discurso de individualização, despotencialização e uma ligação do desenvolvimento saudável atrelado à família. Assim já se demarca um lugar específico de segregação para esta adolescente em relação às aquelas não abrigadas (Ayres et al, 2010).

Apesar da conquista da condição de sujeitos de direitos, afirmado com o Estatuto da Criança e do Adolescente, percebe-se que tal garantia atinge de forma diferenciada as crianças e os jovens pobres. Isto porque, grande parte das vezes, a Justiça somente se encarrega deles através do judiciário, ou seja, age apenas no momento de corrigir ou mesmo de puni-los por alguma falha, sem que tenha havido qualquer forma de assistência ou cuidado anterior. Tal abordagem alimenta e é alimentada pela própria *estigmatização* além de refletir a insuficiência de políticas públicas nas redes sociais a elas dirigidas (Ayres et al, 2010).

Foucault (2000) desvela a relação entre as práticas discursivas e os poderes que as permeiam. Ao percorrer os diversos procedimentos sociais de controle dos discursos, o autor mostra que este não atua como um simples tradutor, que nomeia lutas e relações de poder, já que ele próprio é um poder pelo qual se luta. Assim sendo, acreditamos que, por exemplo, conceitos como "menor", "pivete", "abrigado" ou "delinquente" não foram criados por acaso, entretanto revelam por si um posicionamento político a respeito da criança pobre. Estes enunciados são também práticas, pois produzem e

reproduzem efeitos no social, nesse mesmo sentido, marcas institucionais, reforçando a noção de estigma.

6. MÉTODO

O presente trabalho configura-se como pesquisa qualitativa e exploratória. De acordo com Minayo (2001) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com universos de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Já a pesquisa exploratória, conforme cita Gil (2010, p.41), tem objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, visando torna-lo explícito ou construir hipóteses.

Participantes: 07 adolescentes, do sexo feminino, negras, com idades entre 12 e 17 anos, abrigadas no Abrigo Beija Flor, serviço de acolhimento na periferia da Baixada Fluminense. Com rede familiar no território e histórico de irmãos abrigados em outras instituições e/ou desaparecidos.

Instrumento: Foi elaborado um questionário com dez perguntas abertas. A escolha pelo instrumento teve como vantagem a característica de explorar todas as possíveis respostas (Nogueira, 2002), em se tratando de adolescentes entrevistas gravadas demandariam autorização, assim, para minimizar desconforto optamos pelo questionário.

Locus da pesquisa: A escolha da Unidade de Acolhimento obedeceu ao critério da laicidade. Em primeiro contato com a direção recebi a informação que se tratava de unidade de acolhimento mista (adolescentes do sexo feminino e masculino). Concedida autorização, com agendamento para início do processo de coleta de dados, houve a notificação que o serviço de acolhimento no Abrigo Beija Flor encerraria parcialmente suas atividades em Julho de 2017, permanecendo em abrigamento na UA apenas

adolescentes do sexo feminino. Assim nossa amostra foi composta exclusivamente por adolescentes do sexo feminino e todas as participantes foram adolescentes negras.

Procedimento: Aplicação do questionário teve duração média de 35 minutos para cada participante. É importante destacar que a duração revelou interesse das adolescentes, principalmente pela condição de protagonistas da pesquisa. Este processo aconteceu na própria instituição de acolhimento, em sala disponibilizada pela direção, proporcionando ambiente reservado e acolhedor. Adotados princípios éticos para a realização da pesquisa, apesar de ser considerada como de risco mínimo, sem previsão de gerar mal estar físico, psicológico, ideológico, político, religioso ou quaisquer outros previstos em decorrência da participação. Esclareci que seria possível retirar seu consentimento, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional, a qualquer momento que, por ventura sentisse desconforto, sem que isto acarretasse em qualquer ônus. Houve total sigilo, não divulgando nomes, em nenhuma circunstância, durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. A participação foi voluntária, não havendo compensação financeira sob nenhuma forma e sem custos. Para a participação de menores de idade adotou-se o procedimento de autorização (consentimento) através do dirigente (responsável) pela instituição, conforme indicado na Lei Federal nº 12.010 (2009), artigo 92, § 1º, equiparado, juridicamente, como guardião dos acolhidos para todos os efeitos de direito.

Análise dos dados:

Visando atender aos objetivos apresentados pela pesquisa de dissertação de mestrado, os dados coletados foram analisados, por meio da análise categorial, que, conforme Bardin (2016) consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas analogicamente. A opção pela análise categorial se respalda no fato de ser a

melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos.

Bardin (2016) indica que a análise de conteúdo foi utilizada nas primeiras tentativas da humanidade de interpretar os livros sagrados, já o método sistematizado apenas foi identificado na década de 1920, por Leavell. O conceito análise de conteúdo surge no final dos anos 1940-1950, com Berelson, auxiliado por Lazarsfeld, mas somente em 1977, foi publicada a obra de Bardin, “Analyse de Contenu”, na qual o método foi configurado nos detalhes, servindo de orientação atualmente. Para Bardin (2016) análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 47).

A utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (a inferência) e a interpretação.

A pré-análise é identificada como fase de organização. Nesta fase o esquema de trabalho é preciso com procedimentos delineados e flexíveis. De acordo com Bardin (2016) a pré-análise envolve leitura “flutuante”, primeiro contato com o material submetido à análise: a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal. Neste trabalho entrevistas foram utilizadas, suas transcrições feitas, constituindo assim o corpus da pesquisa. Cabe destacar a importância do rigor adotado em todas as fases da pesquisa obedecendo às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade.

Com as respostas transcritas, iniciou-se a leitura flutuante. Em seguida, passou-se à escolha de índices ou categorias, que surgiram das questões norteadoras (apêndice 4) e a organização destes em indicadores ou temas. Os temas que se repetiram com muita frequência foram recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 2016, p.100).

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, foram escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação (que compreende a escolha de unidades de registro, recorte) a seleção de regras de contagem, enumeração e a escolha de categorias, classificação e agregação, rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos em unidades de registro, em razão de características comuns. Classificação semântica, sintático, léxico (agrupar pelo sentido das palavras); expressivo, agrupar as perturbações da linguagem tais como perplexidade, hesitação, embaraço, da escrita etc e categorização que permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo foi à classificação em blocos que expressassem determinadas categorias, que confirmassem ou modificassem aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias foram se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo (Câmara, 2013).

Para Bardin (2016) as categorias devem possuir certas qualidades como: exclusão mútua, cada elemento só pode existir em uma categoria; homogeneidade para definir uma categoria, é preciso haver só uma dimensão na análise. Se existem diferentes níveis de análise, eles devem ser separados em diferentes categorias;

pertinência as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador aos objetivos da pesquisa às questões norteadoras, às características da mensagem etc. Objetividade e fidelidade, se as categorias forem bem definidas, se os temas e indicadores que determinam à entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas. Produtividade, as categorias serão produtivas se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos. A seguir, agrupam-se os temas nas categorias definidas, em quadros matriciais, pelos pressupostos utilizados por Bardin (2016). Tendo sido elaboradas as categorias sínteses, passa-se à construção da definição de cada categoria.

A definição pode obedecer ao conceito definido no referencial teórico ou ser fundamentada nas verbalizações relativas aos temas, título e definição, que devem ser registrados nos quadros matriciais. As categorias neste trabalho foram estabelecidas a posteriori.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. Esta interpretação, conforme preconiza Bardin (2016), deverá ir além do conteúdo manifesto das respostas, pois é de interesse capturar o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

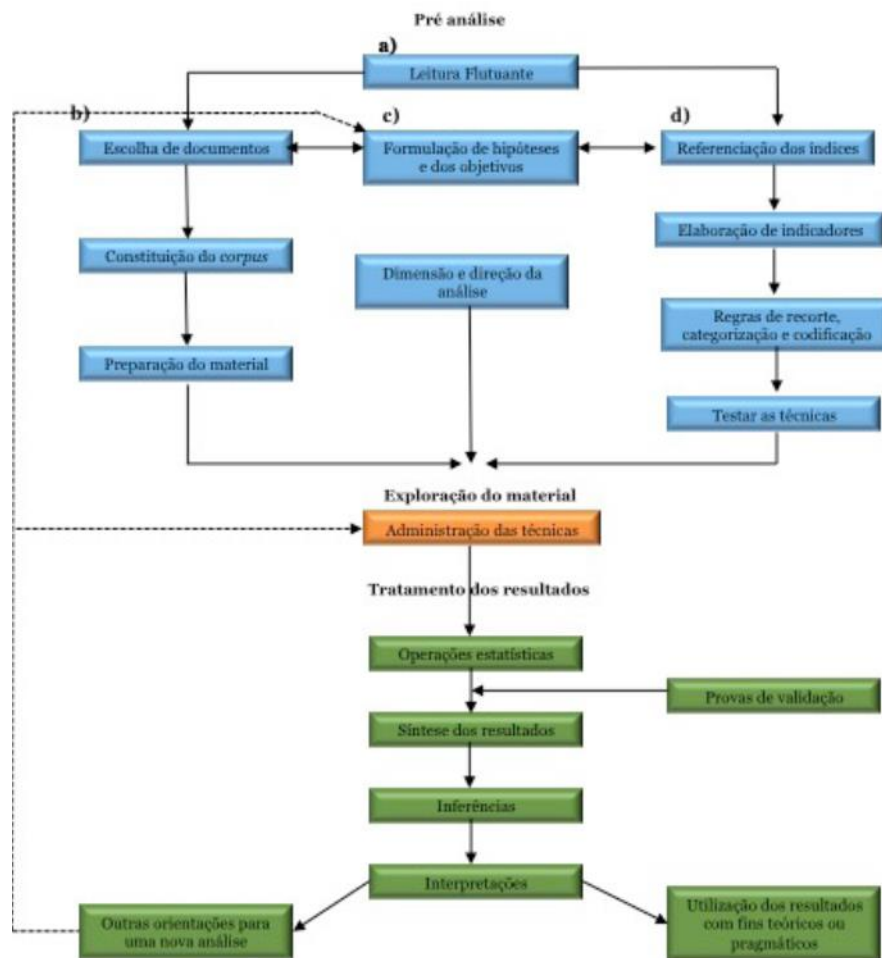


Figura 1- Etapas da análise dos dados qualitativos de Bardin (2016)

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As perguntas do questionário, com as frequências e os percentuais das respostas em cada categoria, estão dispostas conforme ordem numérica, de acordo com a pertinência aos temas explorados, em tabelas. A Tabela 1 (pergunta 1) retrata o período de abrigamento das adolescentes participantes. As Tabelas 2 e 3 (perguntas 2 e 3) referem-se à adolescência. A pergunta 04 aborda amizade em UA. As Tabelas 4 e 5 (perguntas 5 e 6) retratam aspectos positivos e negativos da UA. A Tabela 6 (pergunta 7) identifica o que as adolescentes mudariam na UA. A pergunta 08 averigua os planos para o futuro e a Tabela 7 (pergunta 9) investiga sobre as perspectivas de futuro das adolescentes participantes. A Tabela 8 (pergunta 10) indaga sobre o significado do fechamento da UA para as adolescentes. As respostas, em sua totalidade, encontram-se no apêndice 10.

A tabela 1 apresenta as respostas das participantes referentes ao tempo de abrigamento na unidade de Acolhimento.

Tabela 1: Há quanto tempo você está na Unidade de Acolhimento?

	Frequência Simples	Frequência Percentual
03 a 05 meses	4	57,14
02 anos	2	28,57
13 anos	1	14,28
Total	7	100,

Na tabela 1, o período de abrigamento entre 03 a 05 meses foi 57,14% (f=4), cabe destacar que 28,57% (f=2) estão pela primeira vez em UA, e as demais adolescentes, 28,57% (f=2), estiveram em UA por outros períodos.

As respostas sobre o significado da adolescência na percepção das adolescentes abrigadas encontram-se dispostas na Tabela 2.

Tabela 2: Para você o que significa adolescência?

Categorias	Frequência Simples	Frequência Percentual
Difícil	6	50,
Bom	2	16,67
Obediência	2	16,67
Ser Incompreendida	1	8,33
Não Sei	1	8,33
Total	12	100,

A tabela 2 mostra as principais categorias identificadas nas respostas obtidas na segunda pergunta do questionário (Para você o que significa a adolescência?). Na categoria **Difícil** 85,71% (f=6), destacamos a resposta “Perdida minha adolescência”. Já na categoria **Obediência** 28,57% (f=2), destacamos a resposta “Estar na adolescência é uma menina que obedece, não faz malcriação, não dá crise, obedece aos pais”.

Essas respostas corroboram o que é dito nos estudos de Aberastury e Knobel (2011) sobre a adolescência ser um momento crucial, constituindo etapa decisiva de processo de desprendimento. Neste processo os autores citam relação destes seres em formação com a liberdade conquistada pela ausência de dependência na infância. Neste momento da vida delas, eles consideram a presença de sofrimento psíquico como sendo uma resultante de conflitos e confusões referentes ao lugar de existência.

Discorrer sobre a teoria dos autores comparando a etapa da adolescência vivenciada por adolescentes em situação de acolhimento institucional (AI) é legitimar o sofrimento psíquico. Tendo em vista que o lugar de moradia dessas adolescentes é a unidade de acolhimento, considera-se que este é caracterizado predominantemente por instabilidade emocional, o que, a meu ver, tem identificada a categoria **Difícil** nos discursos das participantes corroborando o que falam os autores acerca do sofrimento psíquico ao lugar de existência.

Erikson (1987) e Calligaris (2009) compartilham reflexões sobre a importância do conceito de adolescência como moratória. Erikson identifica essa fase com certa confusão de papéis e dificuldades de estabelecer uma identidade própria, tal como a decisão sobre qual modo de vida optar para se tornar um adulto. Já Calligaris traz a proposta de investigar a superação desse conceito de moratória, ressaltando que o adulto não consegue identificar os sinais da passagem da adolescência para a vida adulta. Apresenta crítica ao confronto em que o adolescente é submetido às exigências de vir a ser quem não se sabe, ou melhor, quem o adulto deseja que ele seja.

É importante ressaltar que Erikson (1987) e Calligaris (2009) reconhecem o conceito de moratória, porém o primeiro instala uma concepção naturalista da adolescência. Dificuldades no estabelecimento de uma identidade própria e confusões de papéis, para adolescentes em situação de AI, não podem ser identificadas como natural. O espaço onde a convivência se estabelece é permeado por experiências que ocorrem em nível individual e coletivo, desta forma conceber essa adolescência desnaturalizada é de tamanha relevância. Os estudos de Calligaris permitem que suas inquietações possam produzir reflexões, com refinamento, sobre a inserção dessas adolescentes na sociedade. A partir de suas observações é possível perceber as dificuldades enfrentadas pelas adolescentes na adaptação a diferentes culturas. A

adolescência também é vivida no coletivo, cada adolescente possui uma forma peculiar de apreensão desta fase do desenvolvimento.

Em seus estudos, Debesse (1976), afirma que existe uma essência adolescente, o que, a meu ver, trata-se de uma visão naturalista e universalizante deste período do desenvolvimento humano, afirmando ser um erro pensar em mudanças na juventude através dos tempos, sendo, para ele, esta fase algo fixo e único. A meu ver o autor incorre em equívoco ao fazer tal afirmação já que pensar em adolescência por essência destitui o período das peculiaridades mais diversas das condições em que as adolescentes estão inseridas. Universalizar e naturalizar a adolescência sem considerar o contexto em que cada ser humano está inserido durante este processo seria não permitir à identificação de um sem número de diferentes processos de desenvolvimento humano, incluindo aí essa adolescência que vive intramuros.

Identificar a adolescência como construção social corrobora com estudos de Aberastury e Knobel (2011) e Calligaris (2009) quando a destacam enquanto momento crucial, conflituoso e confuso, e com a proposta de superação da moratória. A construção social requer observações que estão perpassadas por características territoriais, com as quais serão impressas as possibilidades do ser adolescente. Não há como distanciar momento crucial dos possíveis conflitos e confusões, negligenciando o contexto em que esta fase do desenvolvimento humano acontece. Tomar o conceito universalizante como marcador para as múltiplas adolescências implicará na inobservância de caracteres específicos e singulares, que transcrevem a adolescência como multifacetada.

A adolescência é um momento significativo, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas

constituem também a adolescência enquanto fenômeno tanto natural quanto social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato unicamente natural. Associar como construção social as marcas corporais é imprescindível e possui relevância. As adolescentes participantes da presente pesquisa, por exemplo, são negras. Sobre os seus corpos negros há marcadores identitários específicos construídos socialmente que imprimem nestes corpos a objetificação perpetrada a este grupo do período escravista. Impossível afirmar existência de um modelo linear e único de adolescência quando os atravessamentos e determinantes sociais, políticos e econômicos do racismo estão presentes na sociedade determinando a forma e a direção de cada existência. O território perpassado pela segregação, pelo racismo e pela discriminação racial pode provocar incompreensão.

Na atualidade é possível ratificar a existência de uma radiografia socioeconômica das desigualdades raciais produzidas pelo racismo e pela discriminação. Os diagnósticos ou as pesquisas de larga escala como surveys ou censos são deficitários em termos de informações sobre um aspecto perverso: os danos psíquicos e os mais diversos golpes na autoestima que os mecanismos discriminatórios produzem nas vítimas de racismo e suas consequências na vida objetiva destas pessoas (Carneiro, 2011).

Nos últimos 15 anos, com a progressiva implementação das cotas raciais, Lei 12.711 (2012), e de programas de incentivo e manutenção da frequência da população em ambientes acadêmicos como as salas de aula e pesquisa, tem sido produzidas, paulatinamente pesquisas acerca do sofrimento mental da população negra a partir dos efeitos da diáspora. Igualmente autores de orientação epistemológica pan-africanista, não canônicos na ciência ocidental privilegiadamente branca e eurocêntrica, tem sido descobertos e apropriados por esta nova geração brasileira de intelectuais não brancos

que, como consequência, têm produzido saberes contrahegemônicos e, portanto, que dão visibilidade e a devida importância a questões específicas da população negra. Alguns exemplos de intelectuais negras que vêm problematizando estas questões, mas que apenas têm sido tardiamente apropriadas pela intelectualidade brasileira, são: Angela Davis, Bel hooks, Conceição Evaristo, Abdias do Nascimento, Cheik Anta Diop, Josildete Consorte, Lélia Gonzales, Wanda Araújo, Jurema Werneck, dentre outros.

Infelizmente a crítica não é cabível apenas sobre a psicologia, área das ciências humanas que ainda vem contribuindo com discrição com reflexões científicas para, dentre outras coisas, minimizar o sofrimento psíquico provocado pelo racismo. O impacto do racismo e da discriminação sobre a subjetividade negra se revela na escassa bibliografia até o momento apropriada sobre o tema (Carneiro, 2011).

Tal como afirma Costa (1986, p. 104), “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e a dor de recusar e anular a presença do corpo negro”.

Dito isto e voltando à reflexão acerca da vivência do período da adolescência no interior de uma instituição, cabe compreender o que as próprias adolescentes pensam a respeito de sua condição de abrigadas, conforme a Tabela 3.

Tabela 3: Para você o que é viver a adolescência em uma Unidade de Acolhimento?

Categorias	Frequência Simples	Frequência Percentual
Difícil	5	35,71
Isolamento	4	28,57
Acolhimento	2	14,28
Bom	2	14,28
Convivência	1	7,14
Total	14	100,

A tabela 3 mostra as categorias referentes às respostas obtidas na pergunta 03 (Para você o que é viver a adolescência em UA?). Para a categoria **Difícil** 35,71% (f=5) destacamos as respostas “Viver a adolescência aqui é horrível. Não consigo ser adolescente aqui. A minha adolescência esta sendo péssima”, “Viver a adolescência em abrigo é a coisa mais complicada. Momento difícil e não pode demonstrar. Parece fazer drama”. Na categoria **Isolamento** 28,57% (f=4) destacamos as respostas “Vivo num mundo que é só meu. Sei que vivo só. Procuro viver da minha forma. Tive que aprender a me virar sozinha. Prefiro não me iludir com a atenção das pessoas, momentânea”. A categoria **Acolhimento** 14,28% (f=2) com as respostas “Viver a adolescência em abrigo é muito ruim, mas é melhor, estou abrigada, não fico andando pela vizinhança. Não é apropriado andar pela rua. Cheguei a ficar na rua e fui abusada pelo meu vizinho”, “Bom por me sentir cuidada”.

As respostas das categorias corroboram o pensamento de Vygotsky (2015) em estudos que ressaltam a necessidade de refletir o indivíduo na sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito e a sociedade que pertence, e Bock (2007), quando ratifica que há repercussões dos aspectos sociais na subjetividade e no desenvolvimento do ser humano.

É possível estabelecer conexão da teoria de Vygotsky face os atravessamentos a que as adolescentes estão sujeitas no contexto de AI. Por outro lado, refletir sobre o laço social onde estão inseridas possibilita apreensão e reconhecimento dos aspectos que podem demarcar peculiaridades nesta fase em condição de abrigamento. Produzir diálogo entre adolescentes em AI e a adolescência favorece a compreensão do modo como se percebem vivenciando o período.

É relevante compreender que o abrigo é uma das medidas de Proteção Especial previstas no artigo 101, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2017). Na medida em que o ECA também define princípios para a implementação de programas desenvolvidos por entidades que ofereçam tal medida, o abrigo acaba por se configurar, de fato, como um novo equipamento de ação (proteção) social. Ele surge, portanto, sob a expectativa de expurgar do cenário brasileiro a figura das instituições asilares para crianças e adolescentes, alvo de debate e crítica nas últimas décadas.

A pergunta 4 (Por você estar em uma Unidade de Acolhimento você acha que fica difícil fazer amizades?) demonstrou que 57,14% (f=4) das adolescentes participantes consideram que é difícil fazer amizade em UA; e que 42,86% (f=3) julgam fácil fazer amizade em UA. Destaca-se a resposta “É difícil falar que moro em abrigo. Prefiro não falar para não surgir pergunta sobre a vida”, que evidencia preconceito em relação às pessoas que vivem em contexto de acolhimento.

Considerando que as adolescentes em abrigamento são negras, o não dito é imprescindível para pontuar que o racismo no Brasil recai sobre os indivíduos que tem em sua aparência traços que se assemelham a origem africana, tendo a combinação cor da pele escura. As relações raciais e do racismo no Brasil existem no cotidiano da população negra e são atualizados, perpetuados e legitimados diariamente (Schucman, 2014).

Dito isso, passamos a compreender as respostas das adolescentes abrigadas sobre a percepção do aspecto positivo de uma Unidade de Acolhimento, dispostas na Tabela 4.

Tabela 4: O que você percebe de bom na Unidade de Acolhimento?

Categorias	Frequência Simples	Frequência Percentual
Acolhimento	6	75,
Amadurecimento	1	12,5
Amizade	1	12,5
Total	8	100,

A tabela 4 mostra as categorias referentes às respostas a pergunta 5 (O que você percebe de bom na Unidade de Acolhimento?). A categoria **Acolhimento** 75% (f=6) obteve maior frequência e destacamos a resposta “Você vem, encontra pessoas que ajudam, tipo escola. Te ensina muito. Fugi e quando fiquei na rua eu vi o quanto aqui é importante. Sua mente vira outra”. Destaco um padrão predominante de sentimento de acolhimento por parte de 2/3 das participantes. Neste sentido, cabe mencionar que estudos recentes têm buscado demonstrar a possibilidade de os abrigos constituírem “[...] modelos identificatórios positivos, de segurança e proteção” (Siqueira & Dell’Aglío, 2006, p.78). Acredita-se, segundo essa perspectiva, que o abrigo pode ser uma das fontes de apoio social à criança.

O padrão supracitado identificado no discurso das participantes corrobora, ainda, com Pereira (2005), quando observa que a adolescência nos serviços de acolhimento institucional e os vínculos nela construídos constituem o único referencial do qual o adolescente dispõe.

É relevante verificar que há construção de vínculos nos serviços de acolhimento, entretanto, na condição de abrigadas, cabe identificar a percepção dos aspectos negativos de uma Unidade de Acolhimento, e as respostas encontram-se na Tabela 5.

Tabela 5: O que você percebe de ruim?

Categorias	Frequência Simples	Frequência Percentual
Falsidade	5	45,45
Fofoca	2	18,18
Isolamento	2	18,18
Terror Noturno	1	9,10
Preconceito	1	9,10
Total	11	100,

A tabela 5 mostra as categorias referentes às respostas a pergunta 6 (O que você percebe de ruim?), com destaque para: **Falsidade, Fofoca, Isolamento, Terror Noturno, e Preconceito.** A categoria **Falsidade** 45,45% (f=5), se destacou a partir das seguintes respostas “Tem muitas falsas dizendo ser boazinha. Muitas não querem ver o bem dos outros”, “Aqui some muitas coisas e agente leva a culpa”, “Uma pessoa. Fala mal dos outros por trás. Isso me incomoda. Se pudesse escolher gostaria que ela saísse”. Já a categoria **Fofoca** 18,18% (f=2), ficou evidente nas respostas “Fazem muitas fofocas e incomodam”, “São as adolescentes que querem ser mais que as outras. Elas ficam rindo, criam intrigas”. Na categoria **Isolamento** 18,18% (f=2), destacamos “Queria achar meu irmão”, “Chega aqui agente quer atenção”.

O aspecto negativo das UAs perdura no imaginário social como local de confinamento do extrato sem valor, sem possibilidade de atribuição de confiança. Ali estariam reunidos (abrigados) adolescentes marcados pela marginalização. O que pensar, ou melhor, como desmitificar o estereótipo dessa adolescência em contexto de abrigamento? Até então a adolescência era vista apenas pelo olhar incriminador: o jovem delinquente, pobre, marginal e vadio que precisava ser corrigido para que pudesse ser incluído no mundo adulto do trabalho. Por sua vez, as condições de cuidados praticados pelas próprias famílias, que em decorrência das dificuldades da vida, da pobreza estrutural, contribuíram para o abandono de crianças e adolescentes e ratificaram a ideia da incapacidade de famílias pobres em cuidar de seus filhos, corroboraram a intervenção do Estado na vida privada das chamadas “famílias desestruturadas” (Oriente, 2010, p.46).

Nesse cenário institui-se a demanda por unidades correcionais para fazer o que supostamente as chamadas famílias desestruturadas não davam conta de fazer: educar as crianças e adolescentes corretamente e tirá-los da delinquência. Assim, simultaneamente, crescem as unidades para acolhimentos de crianças, mas, sobretudo, as unidades correcionais para adolescentes e jovens. A partir dessa lógica os aspectos negativos das UAs são ratificados de acordo com as resposta “Aqui some muitas coisas e agente leva a culpa”, “Tem muitas falsas dizendo ser boazinha. Muitas não querem ver o bem dos outros”, “Uma pessoa. Fala mal dos outros por trás. Isso me incomoda. Se pudesse escolher gostaria que ela saísse” referente à categoria **Falsidade**.

Refletir sobre os aspectos negativos a partir da percepção das adolescentes abrigadas possibilitou averiguar mudanças que as mesmas vislumbram, conforme respostas apresentadas na Tabela 6.

Tabela 6: O que você mudaria em uma Unidade de Acolhimento?

Categorias	Frequência Simples	Frequência Percentual
Ambiente Físico	4	36,36
Ambiente Psicológico	4	36,36
Regras	2	18,18
Profissionalização	1	9,10
Total	11	100,

A tabela 6 mostra as categorias encontradas direta ou indiretamente nas respostas a pergunta 7 (O que você mudaria em uma Unidade de Acolhimento?). Para a categoria **Ambiente Físico** 36,36% (f=4) destacamos a resposta “Mudaria a sala, os quartos, o banheiro, tudo. Tudo é rabiscado, sujo, a direção reclama com a gente”. Já a categoria **Ambiente Psicológico** 36,36% (f=4), fica evidente na resposta “Mudaria a diretora, ela é perturbada de vez em quando”. Sobre a categoria **Ambiente Psicológico**, cabe destacar que as adolescentes participantes não foram unânimes em manifestar insatisfação sobre a diretora. A categoria **Regras** 18,18% (f=2) fica em destaque na resposta “Poder distrair a noite. Não vou à escola, não saio para lugar algum. Gostaria de ter mais liberdade”. Ressaltamos que uma adolescente participante não respondeu a esta pergunta.

A categoria **Regras** evidencia inquietações que são geradas a partir do controle da vida, conforme Foucault (1999b) ao citar as instituições que, em seu caráter sócio-histórico, têm como função principal na sociedade disciplinar a normalização. Desta forma, temos que as UA exercem a norma como instrumento disciplinador e as adolescentes participantes apreendem e demonstram insatisfação com o cerceamento da liberdade.

Foucault (1999b) ressalta que a principal função das instituições no estrato sóciohistórico da sociedade disciplinar é a de normalização, implementando práticas classificatórias hierarquizantes e distribuindo lugares. Desse modo, o atual campo enunciativo que possibilita “ver” e “falar” algo (remetendo às práticas) aprisiona e aliena ambos os polos (agentes institucionais dirigentes e clientela). O que um estabelecimento visa é controlar os desvios dos sujeitos enquanto indivíduos, esquadrihando seus comportamentos e efetuando sobre eles uma vigilância constante. Quase poderíamos dizer que os diversos atores institucionais “não sabem o que fazem”, afinal, é seu ser social que determina sua consciência e suas práticas. A saber, sua ação é historicamente condicionada e determinada pelas condições sociais gerais de produção e reprodução da existência (Benelli, 2014).

Nas respostas à pergunta 8 (Você tem planos para o futuro?), todas as participantes (100% - f(=7)) têm planos para o futuro, ressaltando-se a resposta “Agora os planos para o futuro são outros, pretendo me dedicar ao meu filho. Não quero que ele passe o que eu passei. Quero que ele seja o oposto de mim”.

Múltiplas são as observações acerca da compreensão dos aspectos psicológicos e sociais inseridos no AI, a experiência ativa no processo em atribuir significado a essa vivência é importante, conforme desenvolve Ferreira (2012). Apesar de suas vivências em UA as adolescentes ratificam planejamento para o futuro, e seus planos são apresentados através das respostas na Tabela 7.

Tabela 7: Quais são eles?

Categoria	Frequência Simples	Frequência Percentual
Profissionalização	5	27,78
Família	4	22,22
Estudo	3	16,67
Ter Casa	3	16,67
Outras Respostas	3	16,67
Total	18	100,

A tabela 7 mostra as categorias referentes às respostas a pergunta 9 (Quais são eles?). A categoria **Profissionalização** corresponde a 22,78% (f=5) das respostas. A categoria **Família** é encontrada em 22,22% (f=4) das respostas como “Quero, um dia, ir embora para a casa da minha irmã”, “Pegar meus irmãos para morar comigo”, “Eu, meu namorado, filhos, ser feliz”. A categoria **Estudo** aparece em 16,67% (f=3) das respostas. A categoria **Ter Casa** é mencionado em 16,67% (f=3) das respostas. A categoria **Outras Respostas** aparece em 16,67% (f=3) das respostas, com destaque para as respostas “Ir para uma festa se divertir”, “Ajudar as pessoas que moram na rua devido a minha própria história”, “Não penso em ter família”.

Conforme respostas da categoria **Profissionalização** observamos que as adolescentes possuem interesse em mudança de vida a partir do trabalho. Destacamos também a categoria **Estudo** seguindo essa mesma direção.

Pensando nestas categorias como base é importante ressaltar que o Estado brasileiro têm se esmerado em dar à educação o caráter universal, pública e para todos que ela, sem dúvida deveria ter, conforme preconizado pela Constituição Federal (1988) e diversos pactos e compromissos internacionais que o país vem se comprometendo

após o processo de redemocratização nacional em que o país assumiu seu caráter de Estado Social. No que se refere à população negra, no entanto, não é possível dizer que tenha se beneficiado desses princípios equanimemente. Os indicadores sociais públicos de educação brasileira demonstram os limites dos argumentos estritamente favoráveis às políticas universalistas. Dados, de acordo com Carneiro (2011), assinalam que a taxa de analfabetismo da população negra maior de 15 anos era 20,8% e da população branca 8,4%. Para os negros entre 7 e 22 anos que frequentavam a escola, o índice de escolaridade era de 77,7%, enquanto a população branca na mesma faixa de idade era igual a 84,7%. Todos sabem quanto, no mundo moderno, a educação de qualidade constitui fator essencial para a formação da cidadania e qualificação profissional. No entanto, com esses índices é muito pouco provável que os negros/afrodescendentes tenham condições de competir em igualdade de condições com a população branca.

Lembrando que as participantes da pesquisa são adolescentes negras e que as condições de acesso à educação descrita acima são índices alarmantes, podemos inferir que o vislumbre da possibilidade de mudança é atribuído à competição desigual.

É necessário refletir sobre as condições que podem ou não facilitar acesso ao futuro das adolescentes que vivenciam a fase do desenvolvimento humano em contexto de acolhimento institucional. Dito isso e com encerramento das atividades do serviço de acolhimento, cabe identificar os sentimentos que emergiram nas adolescentes e as respostas apresentadas na Tabela 8.

Tabela 8: Para você o que significa o fechamento da Unidade de Acolhimento?

Categorias	Frequência Simples	Frequência Percentual
Tristeza	7	35,
Abandono	4	20,
Culpa	3	15,
Injustiça	3	15,
Medo	2	10,
Decepção	1	5,
Total	20	100,

A tabela 8 mostra as categorias que se referem às respostas a pergunta 10 (Para você o que significa o fechamento da Unidade de Acolhimento?) e as apontam para os sentimentos que emergiram nas participantes ao serem perguntadas sobre o fechamento da Unidade de acolhimento.

A **Tristeza** 35% (f=7) apontou que todas as participantes ficariam tristes com o fechamento. A categoria **Abandono** 20% (f=4) se apresentou nas respostas “Não sei o que significa o fechamento. Vou para outro abrigo”, ”As meninas daqui cuidam. O fechamento é triste. Vou para outro abrigo e tenho vontade de chorar. Eu queria que alguém cuidasse de mim, um quarto só para mim”. A categoria **Culpa** 15% (f=3) ganha destaque para a resposta “O fechamento significa muitas coisas erradas que nós fizemos, ou seja, coisas ruins. Tenho culpa”. Na categoria **Injustiça** 15% (f=3) temos a resposta “O fechamento é ruim. Penso no futuro das outras adolescentes”. A categoria **Medo** tem 10% (f=2) de presença nas respostas, sendo destacada “Eu não queria sair daqui, os outros podem me maltratar”.

Segundo Dolto & Hamad (1998), o AI se torna um lugar para viver em que adolescentes podem ser tratados como sujeitos de suas histórias e não como anônimos ou corpo que incomoda à instituição com seu sintoma. Percebi que as adolescentes participantes compreendem a implicação direta de seu comportamento com o encerramento das atividades da UA. Entretanto, considero relevante pontuar tal implicação como resultado de tensões ocorridas na IA.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei a proposta para pesquisa, que seria o resultado dessa dissertação, não poderia imaginar como ficaria sensibilizada ao contemplar o cotidiano das adolescentes em acolhimento institucional. Entendo que este trabalho possui relevância na possibilidade de uma reflexão crítica sobre a (in) eficiência da Política de Proteção para adolescentes que vivenciam esta fase do desenvolvimento em instituições, distanciadas (temporárias ou permanentes) do convívio familiar, invisibilizadas por não transitarem nos espaços sociais ditos “comuns” a todas as adolescentes e com suas perspectivas de futuro tampouco discutidas.

O primeiro contato com as adolescentes participantes dessa pesquisa, primordial para o desenvolvimento do trabalho, na unidade de acolhimento Abrigo Beija Flor, tornou possível um mergulho no contexto da adolescência institucionalizada, para a compreensão, a partir de seus discursos, de uma etapa que tornou visível as contradições discutidas e que refletiam as demandas sociais e históricas existentes.

No período do desenvolvimento do trabalho as adolescentes participantes pontuaram que, mediante notificação de encerramento (fechamento) da instituição de acolhimento, em Julho/2017, não estavam matriculadas regularmente em rede municipal de ensino. Paradoxo pensar que a instituição promoveu violações de direitos, acesso à educação e convívio comunitário, quando deveria manter as adolescentes com a garantia dos direitos previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). É importante destacar que, em suas perspectivas de futuro, nos relatos constaram que através dos estudos alcançariam a profissionalização e a tão almejada transformação de suas histórias de vida.

Desta forma, podemos considerar que contexto institucional das adolescentes, diante do exposto, evidencia contradição entre a Política de Proteção para Crianças e Adolescentes e as violações de direitos dos mesmos. Todo referencial teórico utilizado para subsidiar a pesquisa colaborou para observar que, na trajetória da infância e da adolescência no Brasil, ainda que tenha alcançado significativo progresso, há distanciamento entre a letra da lei e a prática cotidiana na garantia das Políticas Públicas de Direitos.

Compreender a adolescência a partir das contribuições teóricas de Hall (1904), Aberastury & Knobel (2011), Erikson (1987), Calligaris (2009), Beck (1994), é importante para identificar características relacionadas à fase do desenvolvimento, mas é inegável que a adolescência deve ser pensada a partir da noção sóciohistórica, segundo contribuições de Vigotski (2015), Bock (2004; 2007), que tornaram possível o rigor crítico sobre a concepção desta fase do desenvolvimento humano repleta de contradições em todos os períodos históricos e nos diferentes territórios e culturas. As características sociais e culturais existirão, cabendo apreciação do território onde a adolescência, fase do desenvolvimento humano acontece e suas idiossincrasias.

Adolescentes em contexto de acolhimento institucional apresentam vivências peculiares e a forma como se percebem, e como avaliam a percepção do entorno sobre elas, é passível de contradições. É imprescindível destacar o papel da Psicologia em desconstruir as interpretações estereotipadas acerca da adolescência, através das perspectivas de universalização e de naturalização de modelos e comportamentos que divergem do contexto histórico e social informando que tais perspectivas são prejudiciais à saúde psíquica destes grupos de seres humanos em desenvolvimento. Contrariando a perspectiva histórica, a adolescência permaneceu por longo período associada a características e especificidades relacionadas a um modelo de

desenvolvimento padrão para todos os grupos, independente do território e da cultura em que se estivesse inserido.

Sobre a adolescência, suas relações e as conexões estabelecidas com o contexto social, aprendemos que a complexidade e os novos sistemas conceituais são atualizados, o que permite uma percepção crítica do entorno ainda com as limitações do contexto da instituição de acolhimento e as contradições da sociedade. Os fenômenos referentes ao processo do desenvolvimento da adolescência só serão compreendidos, a partir das contribuições de Vigotski, se houver comprometimento e aprofundamento crítico sobre o processo, em constante movimento.

A adolescência não poderá ser compreendida sem considerar o sujeito social e histórico que, de forma individual e coletiva, passa por transição, momentos de incertezas, em uma sociedade que ignora sua singularidade, deslegitimando as condições que o afetam, como o contexto de acolhimento institucional.

A partir deste trabalho identificamos que compreender o que é capturado por intermédio dos olhares das adolescentes sobre a adolescência através das paredes do AI é primordial para possíveis mudanças em paradigmas outrora invisíveis que servirão para ampliar, e lidar, com as multifacetadas formas de adolecer em UA.

O abrigo, diante de um laço social tecido e formado através de rede que envolve diversas instituições, requer que as adversidades psicossociais sejam contextualizadas, uma vez que diferentes percepções acerca da adolescência possam efetivamente produzir efeitos colaterais. Cabe destacar que as adolescentes participantes da pesquisa são negras. Nesse sentido foi necessário considerar as questões de raça/etnia, gênero e classe nas discussões. Desenvolver esse trabalho possibilitou

identificar e, principalmente, ouvir como as adolescentes se percebem enquanto protagonistas dessa fase do desenvolvimento.

Enquanto mulher, negra, moradora da Baixada Fluminense, psicóloga, com interesse em pesquisas e discussões sobre negritude, ao acessar a instituição de acolhimento foi impossível não observar o fenômeno que ali ocorria: existência de práticas *segregadoras e racistas* em pleno século XXI. A permanência de adolescentes negras, sem acesso a rede municipal de ensino, restritas ao convívio comunitário, provocou inquietação que, mesmo a partir de questionamento a instituição sobre a configuração ali apresentada, abrigamento de adolescentes negras, respondeu tratar-se de decisão do órgão público competente.

O acesso ao universo do acolhimento institucional suscitou perguntas com respostas visivelmente inexistentes e promoveu reflexões, principalmente por verificar número ínfimo de pesquisas sobre a população negra e os atravessamentos dentro de um território composto por 54% de negros. Destacamos que o abrigamento é passível de originar efeitos colaterais para as adolescentes em contexto de acolhimento, entretanto é inegável que a configuração da UA, no território de sua inserção, requer apreciação sobre a ocorrência de *adolescentes negras abrigadas*.

Pesquisar a adolescência sem apontar os recortes mencionados nessa pesquisa, fomentaria a continuidade da invisibilização das singularidades e vulnerabilidades vivenciadas pela adolescência negra nos diversos espaços sociais. Relativa escassez de trabalhos que busquem identificar a perspectiva da adolescência para as adolescentes em situação de AI, considerando que essa etapa do desenvolvimento é rica em exploração e oportunidades, traduz ausência de problematizações acerca de fator social relevante na contemporaneidade.

E, assim, a trajetória neste espaço repleto de conhecimento e ousaria dizer, produção de saberes, amplia e descortina relatos com total profundidade sobre um saber que não se sabe, ou não se procura saber. Afinal, há o enraizamento de uma adolescência estereotipada diante das mazelas, anseios e expectativas submersas nas experiências das adolescentes em contexto de acolhimento institucional.

A pesquisa é finalizada com desafio as/aos leitoras/es para reflexão sobre os efeitos estruturantes do racismo, de gênero e de classe social que perpassam a adolescência.

9. REFERÊNCIAS

- Aberastury, A. & Knobel, M. (2011). *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. (S. M. G. Ballve, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Altoé, S. (2008). *Infâncias Perdidas: o cotidiano nos internatos-prisão*. Centro Edelstein. Disponível em <http://dx.doi.org/10.7476/9788599662946>. Acesso em 10 de Fev. 2018.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Araujo, M. F., Matioli, O. C. (2004). *Gênero e violência: arte e ciência*. Rio de Janeiro: Arte Ciência.
- Arantes, E. M. M. (2012). Direitos da Criança e do Adolescente: um debate necessário. *Revista Psicologia Clínica*. (pp. 45-56), v. 24, n. 1. Rio de Janeiro: Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica.
- Assis, S. G. & Farias, L. O. P. (2013). *Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Ayres, L. S. M., Coutinho, A. P. C., Sá, D. A. & Albernaz, T. (2010). Abrigo e abrigados: construções e desconstruções de um estigma. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. (pp. 420-433), v. 10, n. 2. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000200009&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 09 de Nov. 2018.
- Bandera, V. (2013). Código de Menores, ECA e adolescentes em conflito com a lei. Disponível em <http://ambito.juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13436&revista_caderno=12>.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. 4 ed. (L. A. Reto; A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Becker, D. (1994). *O que é a adolescência*. São Paulo: Brasiliense.
- Benelli, S. J. (2014). O lugar das instituições disciplinares na sociedade contemporânea. In: *A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des) educativas* [online]. São Paulo: Editora UNESP, (pp. 13-22). Disponível em <<http://books.scielo.org>>.
- Benelli, S. J. (2016). O atendimento socioassistencial para crianças e adolescentes: perspectivas contemporâneas. 1. ed. São Paulo : Ed. da UNESP Digital. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/yzs9w/pdf/benelli-9788568334751.pdf>>.
- Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*, (pp. 63-76), v. 11, n 1. Disponível em < <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>>. Acesso em 14 de Abr. 2018.

- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cad. Cedes.* (pp. 26-43), v. 24, n. 62. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 27 de Mai. 2018.
- Braga, T. B. M. (2014). *Atenção psicológica e cenários sociais: ação clínica, instituições e políticas públicas da cidadania*. Curitiba: Juruá.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. (1988).
- Brasil. Presidência da República/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos/ Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (2006). Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. – Brasília-DF: Conanda.
- Brasil. CONANDA/ CNAS (2009). Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescente.
- Brasil. Conselho Nacional de Assistência Social. (2009). Resolução nº 109: Aprova tipificação nacional dos serviços socioassistenciais. Brasília: CNAS.
- Brasil. Lei 6.697 (1979). *Código de Menores Melo Matos*.
- Brasil. Lei 8.069. (2017). *Estatuto da Criança e do Adolescente*.
- Brasil. Lei 12.010. (2009). *Lei Nacional de Adoção*.
- Brasil. Lei 12.711. (2012). *Lei de Cotas*.
- Calligaris, C. (2009). *A Adolescência*. 2a ed. São Paulo: PubliFolha.
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*. (pp. 179-191), v. 6, n. 2.
- Cagnani, L. J. R. P. (2016). *O trabalho do psicólogo no abrigo institucional*. 1 ed. São Paulo: Zagodoni.
- Capes. (2018). *Catálogo de Teses e Dissertações*. Recuperado de <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>>.
- Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro.
- Carvalho, J. C. B. (2015). *Trajetórias Marcadas: Histórias de vida de adolescentes com vivência de acolhimento institucional*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília). Recuperado em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19505>.
- Castoriadis, C. (1995). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.

- Carvalho, J. C. B. (2015). *Trajetórias Marcadas: Histórias de vida de adolescentes com vivência de acolhimento institucional*. (Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília). Recuperado em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19505>.
- Civiletti, M. V. P. (1991). O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de pesquisa*, (31-40), v. 76.
- Conceição, H. C. & Conceição, A. C. L. (2010). A construção da identidade afrodescendente. *Revista África e africanidades*, n. 8.
- Conselho Federal de Psicologia - CFP. (2013). Referências técnicas para a prática de psicólogas (os) no Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS.
- Conselho Nacional do Ministério Público. (2013). Relatório da Infância e Juventude: Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País. Brasília. Disponível em: www.cnmp.gov.br/portal.
- Contini, M. L. J., Koller, S. & Barros, M. N. S. (2002). *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Brasília: Conselho federal de Psicologia.
- Costa, J. F. (1986). *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal.
- Costa, A. C. G. (2006). *Participar é preciso*. Ministério da Ação Social. Rio de Janeiro: Bloch.
- Cruz, L., Hillesheim, B. & Guareschi, N. M. F. (2005). Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas. *Psicologia & Sociedade*, (42-49), v. 17, n. 3. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n3/a06v17n3.pdf>>.
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe* (H. R. Candiani, Trad.). São Paulo: Boitempo
- Debesse, M. (1976). *A adolescência*. São Paulo: Europa-América.
- Dell’Aglío, D. D. & Hutz, C. S. (2004). Depressão e Desempenho Escolar em Crianças e Adolescentes Institucionalizados. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 17, n. 3. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a08v17n3.pdf>>. Acesso em 10 de Nov. 2018.
- Del Priore, M. (2012). A criança negra no Brasil. In A. M. Jacó-Vilela & L. Sato (Orgs.). *Diálogos em psicologia social* [online], 232-253. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Recuperado em <http://books.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-16.pdf>.
- Dolto, F. & Hamad, N. (1998). *Destino de crianças: adoção, famílias, trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes.
- Erikson, E. (1987). *Identidade, juventude e crise*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fanon, F. (2010). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.

- França, R. M. S. (2011). Os direitos humanos de crianças e adolescente no centro de referência especializada da assistência social em Teresina: possibilidades e limites. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Piauí). Recuperado em <<http://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi ewTrabalhoConclusao.jsf?cid=1>>.
- Ferreira, T. H. S., Farias, M. A. & Silves, E. S. M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, (pp. 227-234), v. 26, n. 2.
- Ferreira, E. O. (2012). A família como necessidade: o referencial da lei, o abrigo e a psicologia frente a essa questão. In: Francischini, R.; Minchoni, T. & Ferreira, E. O. (Orgs). *Crianças e adolescentes: percursos teóricos metodológicos de investigação em múltiplos contextos de desenvolvimento*. (pp. 51-70). Natal: EDUFRN.
- Ferreira, R. F. (2000). *Afrodscendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Foucault, M. (1978). *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Orgs.). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. (pp. 231- 249). Rio de Janeiro: Forense Universitária
- Foucault, M. (2000). *Vigiar e punir: a história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2006). *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008a). *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008b). *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Furtado, A. G., Moraes, K. S. B. & Canini, R. (2015). O direito á convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes: construção histórica no Brasil. Disponível em <http://www.uel.br/pos/mestradoservicosocial/congresso/anais/Trabalhos/eixo1/ora l/16_o_direito_a_convivencia_familiar.pdf>. Acesso em 15 de Ago de 2018.
- Giacomini, S. M. (1988). *Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas.
- Goffman, E. (2008). *Manicômios, prisões e conventos*. 8 ed. São Paulo: Perspectiva.

- Gomes, N. L. (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, (pp. 40-51), v.21. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000300004>.
- Groarke, A. M. & Zimmerle, B. (2013). Reflexões sobre avanços e entraves a adequação do serviço de acolhimento: Abrigo institucional no Recife e RM. *Cadernos de Estudos Sociais*. (pp. 131-163), v.28, n. 1. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/cad>>.
- Guarnier, F. C. (2016). O que as crianças nos ensinam em suas andanças errantes pelas ruas da cidade e pelos centros de referência especializados da assistência social. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo). Recuperado de <repositorio.ufes.br/handle/10/9004>.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2004). Levantamento nacional de abrigos para crianças e adolescentes da rede SAC.
- Izar, J. G. (2011). A práxis pedagógica em abrigos. (Dissertação Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). Recuperado em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082011-161330/publico/juliana_gama_izar.pdf>.
- Janczura, R. (2005). Abrigos para adolescentes: lugar social de proteção e construção de sujeitos? *Textos e contextos*, v. 4, n. 4. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1000/780>>. Acesso em 11 de Nov. 2009.
- Lemos, F. C. S., Cardoso Junior, H. R., & Alvarez, M. C. (2013). Instituições, confinamento e relações de poder: questões metodológicas no pensamento de Michel Foucault. *Psicologia & Sociedade*. (pp. 100-106), 26, n. spe.
- Lima, E. F. (2018). Negritude, adolescências e afetividades: experiências afetivo-sexuais de adolescentes negras de uma periferia da cidade de São Paulo. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo). Recuperado em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153816>.
- Luvizaro, N. A. & Galheigo, S. M. (2011). Considerações sobre o cotidiano e o habitar de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional em abrigo. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*. (pp. 191-199), v. 22, n. 2.
- Lourenço, B. & Queiroz, L. B. (2010). Crescimento e desenvolvimento puberal na adolescência. *Rev Med*, (pp. 70-75), v. 89, n 2.
- Marcílio, M. L. (2006). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: Freitas, Marcos Cezar de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. (pp. 53-79). São Paulo: Cortez.

- Martins, P. C. (2014). Vitimação de crianças em acolhimento institucional: contornos do problema. In: Manita, Celina (Org.). *Vítimas de crime e violência: práticas de intervenção*. (pp. 149-159). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Marques, L. F., Dell’Aglío, D. D. & Sarrieira, J. S.. (2011). O tempo livre na juventude brasileira. In: Dell’Aglío, Débora Dalbosco & Koller, Sílvia Helena, (Orgs). *Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção*. (pp. 79-106). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mattos, A. (2012). *Liberdade, um problema do nosso tempo: os sentidos de liberdade para os jovens contemporâneos*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Melo, S. F. et al. (2013). Atenção psicológica à criança em acolhimento institucional: o cuidado ao ser. In: Paiva, Ilana Lemos de (Org.). *Infância e juventude em contextos de vulnerabilidade e resistências*. (pp. 101-119). São Paulo: Zagodoni.
- Menelau, T. A. C. L. (2009). Construção de vínculos entre crianças numa situação transitória de abrigo. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco). Recuperado em <https://www.ufpe.br/pospsicologia/images/Dissertacoes/2009/menelau%20thais%20de%20albuquerque%20da%20costa%20lins.pdf.pdf>.
- Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Montes, D. C. (2006). O significado da experiência de abrigo e a auto-imagem da criança em idade escolar. (Dissertação Mestrado, Enfermagem, Universidade de São Paulo).
- Moreira, M. I. C. (2014). Os impasses entre acolhimento institucional e o direito à convivência familiar. *Psicologia & Sociedade*. (28-37), v. 26, n. 2. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe2/a04v26nspe2.pdf>>.
- Munanga, K. (2002). Prefácio. In: Carone, I.; Bento. M. A. S. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Neder, G. (1994). Ajustando o Foco das lentes: um novo olhar sobre a Organização das famílias no Brasil. In: Kaloustian, S. (Org). *Família Brasileira: a base de tudo*. São Paulo: Cortez/UNICEF.
- Negrão, A. V. G. & Constantino, E. P. (2011). *Acolhimento institucional em tempos de mudança: uma questão em análise*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Nogueira, R. (2002). Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD.
- Nunes, R. G. (2015). Entre chaves e cortinas: a instituição acolhimento em análise. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Recuperado em <http://portaltj.tjrj.jus.br/documents/1017893/2105179>.

- Oliveira, F. C. S. (2014). Mulheres negras letras e literatura: Uma Análise da Condição da mulher negra no final século XIX a meados do século XX. In 18° REDOR – Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações Gênero. (pp. 1586 – 1605). Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- Organização Mundial da Saúde (1965). *Problemas de la salud de la adolescencia. Informe de un comité de expertos de la O.M.S* (Informe técnico n° 308). Genebra.
- Oriente, I. (2010). Crianças invisíveis: um estudo sobre o abandono e a institucionalização da infância. Goiânia: Ed. PUC.
- Paulo, B. M. (2006). Novas configurações familiares e seus vínculos sócio-afetivos. (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, R.J). Disponível em <www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8122/8122>.
- Pereira, J. M. F. (2005). A adoção tardia frente aos desafios na garantia do direito à convivência familiar. *Revis. Bras. Cresc. Desenvolv. Hum.* (pp. 19-31), v. 15, n. 1. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v15n1/04.pdf>>. Acesso em 15 de Ago de 2018.
- Perez, J. R. R. & Passone, E. F. (2010). Políticas sociais de atendimento as crianças e aos adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (pp. 649-673), v. 40, n. 140. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>>. Acesso em 23 de Abr. de 2018.
- Portal dos direitos da criança e do adolescente. Disponível em <<http://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda>>. Acesso em 10 de Ago de 2018.
- Prestes, C. R. S. (2018). Resignificação da identidade e amor como resistências à violência racial, em favor da saúde psíquica. In: Silva, M. L.; Farias, M.; Ocariz, M. C. & Neto, A. S. (Orgs.). *Violência e sociedade: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro*. (pp. 169-176). São Paulo: Escuta.
- Reis, A. O. A. & Zioni, F. (1993). O lugar do feminino na construção do conceito de adolescência. *Revista de Saúde Pública*, (pp. 472-477), v. 27, n. 6. Disponível em <<https://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101993000600010>>. Acesso em 14 de Abr. 2018.
- Ricardo, R. S. M. & Lavoratti, C. (2007). Um estudo sobre família contemporânea a partir da realidade das adolescentes abrigadas na casa de Santa Luiza de Marillac. *Emancipação (UEPG)*. (pp. 243-264), v.1, n.7.
- Rizzini, I., G., Barker, G. & Cassaniga, N. (2000) Criança não é risco, é oportunidade: fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: EDUSU: Instituto Promundo.
- Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios*. São Paulo: Loyola.
- Rizzini, I. (2006). *Acolhendo crianças e adolescentes*. São Paulo: Cortez. Brasília: UNICEF, CIESPI; Rio de Janeiro: PUC.

- Rizzini, I. (2015). 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e desafios. *Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a infância*. Disponível em <<http://primeirainfancia.org.br/25-anos-do-eca-avancos-e-desafios-por-irene-rizzini-do-ciesp>>.
- Rosa, M. D. (2009). *Histórias que não se contam: o não dito na psicanálise com crianças e adolescentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rotondaro, D. P. (2002). Os desafios constantes de uma psicóloga no abrigo. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 22, n. 3. Disponível em <http://pepsic.bvpspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932002000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 de Nov. 2018.
- Sequeira, V. C., Monti, M. & Braconnot, F. M. Oliveira. (2010). Conselhos tutelares e psicologia: políticas públicas e promoção de saúde. *Psicologia em Estudo*, (pp. 861-866), v. 15, n. 4. Disponível em <<https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722010000400022>>. Acesso em 03 de Abr. 2018.
- Schucman, L. V. (2014). Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, v. 17, n. 1.
- Silva, E. (2016). Perspectivas de futuro de adolescentes em situação de acolhimento institucional: uma visão histórico-cultural. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia). Recuperado em www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1429.
- Siqueira, A. C. & Dell'aglio, D. D. (2006) O impacto da institucionalização na infância e na adolescência. *Psicologia Social*, (pp. 71-80), v. 18, n. 1.
- Souza, M. T. S. & Oliveira, A. L. (2011). Fatores de proteção familiares, situações de risco, comportamentos e expectativas de jovens de baixa renda. In: Dell'Aglio, D. D. & Koller, S. (Orgs). *Adolescência e juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção*. (pp. 47-75). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza Neto, J. C. (2006) Apontamentos para reflexão sobre concepções das práticas de atendimento à criança e ao adolescente. In: J. C. Souza Neto & M. L. B. P. Nascimento (Org.). *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*. São Paulo: Expressão e Arte.
- Sousa, L. N. R. (2017). O significado do acolhimento para adolescentes institucionalizados: um estudo à luz da Psicologia Ambiental. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade de Fortaleza). Recuperado em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4938066>.
- Tomio, N. A. O. & Facci, M. G. D. (2010). Adolescência: uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. *Ver. Teoria e Prática da Educação*. (pp. 89-99), v. 12, n. 1.

- Tuma, T. B. V. (2016). Acolhimento Institucional e Maioridade: Trajetórias institucionais de jovens e o momento da saída. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). Recuperado em <www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1412426_2016_completo.pdf>.
- Vectore, C. & Carvalho, C. (2008). Um olhar sobre o abrigo: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, (pp. 441-449), v.12, n. 2.
- Vygotsky, L. (2015). *A formação social da mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes
- Wisniewski, E. D. et al. (2016). Conflitos na adolescência: uma avaliação dos alunos do 7º e 8º ano do ensino fundamental - Cascavel-PR. *Adolescência & Saúde*, (pp.41-51), v. 13, n. 3. Disponível em <<file:///C:/Users/Ismael/Downloads/v13n3a06.pdf>>. Acesso em 24 de Abr. de 2018.
- Zappe, J. G. et al. (2013). Expectativas quanto ao futuro de adolescentes em diferentes contextos. *Acta Colombiana de Psicologia*. (pp. 91-100), v. 16, n. 1. Disponível em <<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v16n1/v16n1a09.pdf>>. Acesso em 30 de Mai. de 2018.

10. APÊNDICE

10.1 Apêndice

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhor (a) Participante,

Convidamo-lo a participar, através de entrevista, da pesquisa intitulada **ADOLESCÊNCIA: UM OLHAR ATRAVÉS DAS PAREDES DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**, sob a responsabilidade da pesquisadora Erika Barbosa de Araújo e orientação da Professora Dra. Sílvia Maria Melo Gonçalves, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A presente pesquisa é vinculada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFRRJ.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição: Trata-se de uma pesquisa que tem como objetivo identificar a percepção da adolescência para os adolescentes em situação de acolhimento institucional. Participarão dela adolescentes em acolhimento institucional – modalidade de abrigo institucional – no município de Nova Iguaçu. Sua participação se dará por meio de entrevista realizada individualmente.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: Com este estudo, espera-se identificar elementos nas trajetórias individuais dos adolescentes que possam ecoar na realidade social e cultural vivenciada por estes em situação de acolhimento institucional.

Riscos e condutas decorrentes da participação da pesquisa: Apesar de ser considerada de como de risco mínimo, sem previsão de gerar mal estar físico, psicológico, ideológico, político, religioso, ou quaisquer outros previstos em decorrência da entrevista, a qualquer momento que você sentir desconforto, poderá desistir de participar da pesquisa, sem que isto acarrete qualquer ônus para você.

Período de participação, sigilo e consentimento: Sua participação será na própria instituição. Haverá total sigilo da sua participação e não serão divulgados nomes, em nenhuma circunstância, durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Caso concorde com a participação, a qualquer tempo, será possível retirar seu consentimento, sem

qualquer prejuízo pessoal ou institucional. Sua participação será voluntária, não haverá compensação financeira sob nenhuma forma, e sem custos. A participação de menores de idade adotará o procedimento de autorização (consentimento) através do dirigente (responsável) pela instituição, conforme indicado na Lei Federal nº 12.010 (2009), artigo 92, § 1º, equiparado, juridicamente, como guardião dos acolhidos para todos os efeitos de direito.

Contatos para obter maiores informações sobre a pesquisa:

Pesquisador responsável

Nome: Erika Barbosa de Araújo

Tel.: (21) 99706-6927

E-mail: enfaerika@hotmail.com

Orientadora

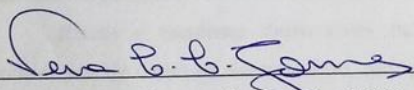
Nome: Sílvia Maria Melo Gonçalves

Tel.: (21) 98897-1814

E-mail: gsilviamm@gmail.com

E-mail da Comissão de Ética da UFRRJ: comissaodeetica@ufrj.br

Nova Iguaçu, 22 de fevereiro de 2017.


Assinatura Responsável pela Instituição

10.2 Apêndice

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

À direção do Abrigo Beija Flor

Solicitamos autorização para desenvolver a pesquisa “ADOLESCÊNCIA: UM OLHAR ATRAVÉS DAS PAREDES DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL”, nesta instituição, sob a responsabilidade da pesquisadora Erika Barbosa de Araújo e orientação da Professora Dra. Sílvia Maria Melo Gonçalves, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A presente pesquisa é vinculada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFRRJ.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição: Trata-se de uma pesquisa que tem como objetivo identificar a percepção da adolescência para os adolescentes em situação de acolhimento institucional. Participarão dela adolescentes em acolhimento institucional – modalidade de abrigo institucional – no município de Nova Iguaçu. A participação se dará por meio de entrevista realizada individualmente.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: Com este estudo, espera-se identificar elementos nas trajetórias individuais dos adolescentes que possam ecoar na realidade social e cultural vivenciada por estes em situação de acolhimento institucional.

Riscos e condutas decorrentes da participação da pesquisa: Apesar de ser considerada de como de risco mínimo, sem previsão de gerar mal estar físico, psicológico, ideológico, político, religioso ou quaisquer outros previstos em decorrência da entrevista, mas, a qualquer momento que o participante sentir desconforto, poderá desistir de participar da pesquisa, sem que isto acarrete em qualquer ônus para ele.

Período de participação, sigilo e consentimento: A participação será na própria instituição. Haverá total sigilo, não serão divulgados nomes, em nenhuma circunstância, durante o desenvolvimento ou publicação da pesquisa. Caso concorde em participar, a qualquer tempo, será possível retirar seu consentimento, sem qualquer prejuízo pessoal ou institucional. A participação será voluntária, não haverá compensação financeira sob nenhuma forma, e sem custos. A participação de menores de idade adotará o procedimento de autorização (consentimento) através do dirigente (responsável) pela instituição, conforme

indicado na Lei Federal nº 12.010 (2009), artigo 92, § 1º, equiparado, juridicamente, como guardião dos acolhidos para todos os efeitos de direito.

Contatos para obter maiores informações sobre a pesquisa:

Pesquisador responsável

Nome: Erika Barbosa de Araújo

Tel.: (21) 99706-6927

E-mail: enfaerika@hotmail.com

Orientadora

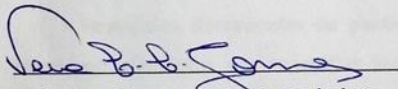
Nome: Sílvia Maria Melo Gonçalves

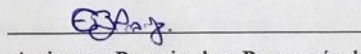
Tel.: (21) 98897-1814

E-mail: gsilviamm@gmail.com

E-mail da Comissão de Ética da UFRRJ: comissaodeetica@ufrj.br

Nova Iguaçu, 22 de fevereiro de 2017.


Assinatura Responsável pela Instituição


Assinatura Pesquisadora Responsável

10.3 Apêndice

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “ADOLESCÊNCIA: UM OLHAR ATRAVÉS DAS PAREDES DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL”, aprovada pela Comissão de Ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e declaro que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Pesquisadora: Erika Barbosa de Araújo

Tel. (21) 99706-6927

Email: enfaerika@hotmail.com

Nova Iguaçu, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Responsável da Pesquisa

10.4 Apêndice

Questionário

- a) Há quanto tempo você está na Unidade de Acolhimento?
- b) Para você o que significa adolescência?
- c) Para você o que é viver a adolescência em uma Unidade de Acolhimento?
- d) Por você estar em uma Unidade de Acolhimento você acha que fica difícil fazer amizades? (família, amigos, afetos)
- e) O que você percebe de bom na Unidade de Acolhimento?
- f) O que você percebe de ruim?
- g) O que você mudaria em uma Unidade de Acolhimento?
- h) Você tem planos para o futuro? (família, estudos, emprego, afetos)
- i) Quais são eles?
- j) Para você o que significa o fechamento da Unidade de Acolhimento?

10.5 Apêndice

Respostas

Pergunta 1: Há quanto tempo você está na Unidade de Acolhimento?

Estou aqui faz 02 anos. Vim para cá a primeira vez. Tenho alguns irmãos que foram adotados (K., 15 anos).

Estou aqui faz 05 meses. Este é o oitavo abrigo que fico desde os 10 anos de idade. Tenho pai, avó materna e 03 irmãos: 01 foi adotado, 01 mora em Queimados (município da Baixada Fluminense) e o outro não sei onde está (Adolescente J., 17 anos).

Estou aqui faz 02 anos. Vim para cá a primeira vez (Adolescente G., 16 anos).

Estou no abrigo faz 05 meses. É a primeira vez que venho para abrigo. Tenho 08 irmãos, meu pai e minha mãe são falecidos (Adolescente C., 15 anos).

Estou no abrigo faz 03 anos, é minha primeira vez. Vim parar aqui porque briguei com meu pai (Adolescente A., 16 anos).

No abrigo estou faz 03 meses. Já estive antes, por volta dos dois anos de idade (Adolescente A., 12 anos).

Estou em abrigo desde bebê. Aqui desde os 13 anos (Adolescente B., 17 anos).

Pergunta 2: Para você o que significa adolescência?

Sei lá. Minha mãe nunca falou o que era a adolescência para mim. Hoje não tenho ideia. Hoje o que mudou é que não sou mais a queridinha, bebezinha. Hoje as meninas me tratam como adolescente normal (as meninas e as educadoras). Normal quer dizer “bonzinho”; Ruim quer dizer “vândalo”. Às vezes sou os dois (Adolescente K., 15 anos).

A adolescência para mim não é fácil. Vida de adolescente é chata. Adolescente quer sair e não pode. Aqui é prisão. Passo a fase andando. Quando estava em casa saia direto. Não tenho Facebook. Quando as educadoras vão embora fica chato pois umas brincam (Adolescente J., 17 anos).

A adolescência para mim é uma passagem na vida para identificar como é o mundo. Errado, que mata, trafica. Perdida a minha adolescência (Adolescente G., 16 anos).

A adolescência é uma fase boa. Com fases ruins. Às vezes fico irritada, então parto para cima, quero me defender (Adolescente C., 15 anos).

A adolescência é a fase mais difícil até agora. Passo por um monte de coisas e ninguém entende, só fazem críticas (Adolescente A., 16 anos).

Estar na adolescência é bom. Eu queria ser, trabalhar como modelo. Acho legal, vejo nas revistas. Eu queria ser para viver em um outro mundo (Adolescente A., 12 anos).

Estar na adolescência é uma menina que obedece, não faz “malcriação”, não dá crise, obedece aos pais. Menina que estuda para arrumar serviço, curso, faculdade (Adolescente B., 17 anos).

Pergunta 3: Para você o que é viver a adolescência em uma Unidade de Acolhimento?

Adolescência no abrigo é legal. Não estou sozinha para fazer as coisas (tarefas domésticas. Cada adolescente tem suas tarefas pré-definidas). Bom por me sentir cuidada pelas educadoras (Adolescente K., 15 anos).

Viver a adolescência não significa nada (Adolescente J., 17 anos).

Viver a adolescência aqui é horrível. Não consigo ser adolescente aqui. A minha adolescência está sendo péssima. Aqui fico presa. Adolescente preso só piora a situação. É uma cadeia. Não gosto de viver presa. Meu tio abusou de mim aos 14 anos. “Cruel” (Adolescente G., 16 anos).

Viver a adolescência em abrigo é muito ruim. Mais é melhor, estou abrigada, não fico andando pela vizinhança. Não é apropriado andar pela rua. Cheguei a ficar na rua e fui abusada pelo meu vizinho (Adolescente C., 15 anos).

Viver a adolescência em abrigo é a coisa mais complicada. Momento difícil e não pode demonstrar. Parece fazer drama. Vivo num mundo que é só meu. Sei que vivo só. Procuro viver da minha forma. Tive que aprender a me virar sozinha. Prefiro não me iludir com a atenção das pessoas, momentânea (Adolescente A., 16 anos).

Acho bom viver à adolescência aqui (Adolescente A., 12 anos).

“Porra”, viver a adolescência em abrigo não é muito bom não. Queria ver meu pai de criação, minha irmã, meu irmão, todo mundo. Isso é saudade, saudade é fogo. Minha mãe está doente por culpa minha. Eu denunciei ela para a polícia e para o conselho tutelar porque me batia e me queimava (Adolescente B., 17 anos).

Pergunta 4: Por você estar em uma Unidade de Acolhimento você acha que fica difícil fazer amigos?

Não acho difícil fazer amigos aqui. Eu até tenho (Adolescente K., 15 anos).

Fica muito difícil fazer amizades no abrigo. Aqui dentro ninguém tem amigos. A convivência, para mim, é o motivo do afastamento (Adolescente J., 17 anos).

Fazer amizade aqui é muito difícil. Tem pessoas que eu confio e outras não. Mais em duas eu confio muito (Adolescente G., 16 anos).

Não acho difícil fazer amizade no abrigo. Trato todas iguais (Adolescente C., 15 anos).

É muito difícil fazer amigos. Você não pode marcar com pessoas de fora. É difícil falar que moro em abrigo. Prefiro não falar para não surgir pergunta sobre a vida (Adolescente A., 16 anos).

Não, não é difícil fazer amizades no abrigo (Adolescente A., 12 anos).

Muito difícil fazer amigos aqui no abrigo. Eu vivo na rua o tempo todo. Só sou amiga das educadoras. Ninguém aqui é meu amigo. As meninas me batem, ficam me zoando porque eu faço “xixi” na cama. Também sinto falta da minha mãe. Minha melhor amiga foi adotada (Adolescente B., 17 anos).

Pergunta 5: O que você percebe de bom na Unidade de Acolhimento?

Aqui eu brinco com as meninas, conversamos, fazemos tudo (Adolescente K., 15 anos).

As melhores coisas aqui no abrigo são as educadoras, só elas (Adolescente J., 17 anos).

As educadoras são o que percebo de bom aqui. Brincam mais são boas. Tem uns educadores que perturbam, são chatos. Mais eu gosto muito delas (Adolescente G., 16 anos).

Percebo muitas coisas boas aqui. O carinho é um deles. Aqui ganhei uma família. Quando fiz 15 anos, já estava aqui, fizeram uma festa surpresa para mim. Foi legal, fiquei muito feliz (Adolescente C., 15 anos).

De bom percebo muita coisa. Aqui você ganha muito mais maturidade. Você vem, encontra pessoas que ajudam você, tipo escola, te ensina muito. Fugi e quando fiquei na rua eu vi o quanto aqui é importante. Sua mente vira outra (Adolescente A., 16 anos).

O que tem de bom aqui são as educadoras (Adolescente A., 12 anos).

De bom no abrigo é o educador com “a gente”, o tio que trabalha à noite; a diretora do abrigo (Adolescente B., 17 anos).

Pergunta 6: O que você percebe de ruim?

Já o que é ruim são as falsidades. Tem muitas falsas dizendo ser “boazinha”. Muitas não querem ver o bem dos outros, fazem muitas fofocas e incomodam (Adolescente K., 15 anos).

Tem muitas coisas ruins. A diretora podia ser “mais legal.” Aqui some muitas coisas e “agente” leva a culpa. Chega aqui “agente” quer atenção, carinho. Me apeguei muito a uma educadora (Adolescente J., 17 anos).

De ruim são as adolescentes que querem ser mais que as outras. Elas ficam rindo, criam intrigas, fazem fofocas entre as adolescentes (Adolescente G., 16 anos).

Mais o ruim aqui são as pessoas que querem o mal. Acusam você de coisas que você não fez. As pessoas não querem ver o bem. Eu sou extrovertida (Adolescente C., 15 anos).

É ruim as pessoas sentirem pena. Você se apega a elas sempre (Adolescente A., 16 anos).

Eu percebo de ruim no abrigo “uma pessoa”. Fala mal dos outros por trás. Isso me incomoda. Se pudesse escolher gostaria que ela saísse (Adolescente A., 12 anos).

De ruim aqui é à noite, não consigo dormir. As meninas falam que aqui foi um cemitério. Eu tenho medo dos fantasmas. Eu fico tendo pesadelo. Aqui foi um cemitério. Durmo sozinha. Várias pessoas morreram no nosso quarto, eu me lembro de tudo. Tenho que tomar cuidado, o homem abre a porta. Eu queria ir embora daqui. Queria achar meu irmão (Adolescente B., 17 anos).

Pergunta 7: O que você mudaria em uma Unidade de Acolhimento?

Eu mudaria os educadores chatos, meninas falsas. Mudaria a diretora, ela é “perturbada” de vez em quando (Adolescente K., 15 anos).

Eu mudaria tudo aqui no abrigo. Regras: só iria ser bom se tivesse um celular. Aqui não é uma casa. Sem escola, sem acesso ao mundo exterior (Adolescente J., 17 anos).

Poder distrair a noite. Não vou à escola, não saio para lugar algum. Gostaria de ter mais liberdade, isso eu mudaria aqui (Adolescente G., 16 anos).

Não respondeu a essa pergunta (Adolescente C., 15 anos).

Eu mudaria as injustiças com a diretora. Ela não merecia, é a que mais faz por nós (Adolescente A., 16 anos).

Mudaria a sala, os quartos, o banheiro, tudo. Tudo é rabiscado, sujo, a direção reclama com “a gente” (Adolescente A., 12 anos).

No abrigo mudaria muita coisa. Queria um curso de manicure (Adolescente B., 17 anos).

Pergunta 8: Você tem planos para o futuro?

Tenho planos para o futuro sim (Adolescente K., 15 anos).

Eu tenho planos para o futuro (Adolescente J., 17 anos).

Sim, tenho planos (Adolescente G., 16 anos).

Sim, tenho planos para o futuro (Adolescente C., 15 anos).

Sim, agora os planos para o futuro são outros (gravidez), pretendo me dedicar ao meu filho. Não quero que ele passe o que eu passei. Quero que ele seja o oposto de mim (Adolescente A., 16 anos).

Tenho (Adolescente A., 12 anos).

Tenho planos para o futuro sim (Adolescente B., 17 anos).

Pergunta 9: Quais são eles?

Acabar os estudos, ser cabeleireira, manicure. Ter minha casa para morar sozinha, sem ninguém me perturbando. Não penso em ter família não (Adolescente K., 15 anos).

Penso em arrumar um “serviço”, comprar casa, pegar meus irmãos para morar comigo. Dar para eles o que não tivemos. Queria fazer por eles o que minha mãe não conseguiu (Adolescente J., 17 anos).

Terminar os estudos e ser advogada ou delegada. Quando vi a novela que tinha a delegada “Helô” então pensei: quero ser igual a ela (Adolescente G., 16 anos).

Terminar os estudos, ser cantora, ajudar as pessoas que moram nas ruas devido a minha própria história (Adolescente C., 15 anos).

Quero, um dia, ir embora para a casa da minha irmã (Adolescente A., 12 anos).

Trabalhar, ter uma casa, eu, meu namorado, filhos, ser feliz, mudada, eu cuidando da crise. Quando tenho crise eu quebro tudo. Ir para uma festa se divertir.

Deus vai me ajudar a arrumar uma mãe e outro pai. As meninas daqui cuidam. O fechamento é triste. Vou para outro abrigo e tenho vontade de chorar. Eu queria que alguém cuidasse de mim, um quarto só para mim (Adolescente B., 17 anos).

Pergunta 10: Para você o que significa o fechamento da Unidade de Acolhimento?

Não sei o que significa o fechamento. Vou para outro abrigo (Adolescente K., 15 anos).

O fechamento é ruim. Penso no futuro das outras adolescentes (Adolescente J., 17 anos).

O fechamento é triste. Eu fugi, fiz fofoca, não é legal. Tem muitas pessoas precisando mais do que eu (Adolescente G., 16 anos).

O fechamento significa muitas coisas erradas que nós fizemos, ou seja, coisas ruins. Tenho culpa. Agora vou para um abrigo próximo a casa onde morei (Adolescente C., 15 anos).

O fechamento é muita tristeza, decepção. Uma coisa de anos, que sempre ajudou. Injusto (Adolescente A., 16 anos).

Eu não queria sair daqui, conhecer outros abrigos. Eu não queria sair daqui, os outros podem me maltratar (Adolescente A., 12 anos).

Minha história é longa..., nasci sem pai. Sou muito desobediente, preciso mudar minha vida. Eu queria ser outra menina. Ficar assim me irrita, sinto falta de amigas (Adolescente B., 17 anos).