

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA – DIURNO

Andressa Coelho Müller

**ENTRE O ACOLHIMENTO E A DISCIPLINA: UM OLHAR PARA
AS INSTITUIÇÕES DE REEDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS**

Santa Maria, RS

2021

Andressa Coelho Müller

**ENTRE O ACOLHIMENTO E A DISCIPLINA: UM OLHAR PARA AS
INSTITUIÇÕES DE REEDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia
Licenciatura Plena – Diurno, da
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título do grau de **Licenciada
em Pedagogia.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alice Copetti Dalmaso
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Monteiro Rigue

Santa Maria, RS
2021

Andressa Coelho Müller

**ENTRE O ACOLHIMENTO E A DISCIPLINA: UM OLHAR PARA AS
INSTITUIÇÕES DE REEDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia
Licenciatura Plena – Diurno, da
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título do grau de **Licenciada
em Pedagogia.**

Aprovado em vinte de agosto de dois mil e vinte e um:

Alice Copetti Dalmaso, Dr^a (UFSM)
(Presidente Orientador)

Guilherme Carlos Corrêa, Dr (UFSM)

Marilda Oliveira de Oliveira, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, RS
2021

Às crianças e adolescentes que conheci no Abrigo Institucional, responsáveis
por mobilizar tantos afetos em mim.

AGRADECIMENTOS

À minha família, minha mãe Elaine e meu pai Paulo, que foram meus primeiros 'contadores de histórias' e meu irmão André, meu primeiro 'aluno'. O amor e afeto de vocês foi combustível para eu chegar até aqui. Obrigada por dividirem comigo as alegrias, tristezas e incertezas da vida. Amo vocês!

À minha orientadora Alice e coorientadora Fernanda, que aceitaram o convite de me auxiliar nesse processo e me apresentaram a pesquisa de forma mais leve e prazerosa. Obrigada por confiarem e acreditarem em mim.

Às colegas Janer e Luiza pelos laços que construímos durante a graduação e por fazerem a vida em Santa Maria ser mais leve.

Ao grupo de estudos e pesquisa FIANDAR por me acolher tão bem e representar um espaço de afeto dentro da universidade.

Aos professores que marcaram minha trajetória e me inspiraram a seguir a docência. Guardo-os no meu coração.

Meio poetas, meio pintores, meio cantarolantes de belas músicas, meio intérpretes, exibidores de si mesmos e de marionetes, honestos com o instante, chupadores de certezas e cuspidores de questões, película viva à flor da sociedade, incontestavelmente inadaptados, inquietos com sua vagabundagem e pacientes como empalhadores de cadeiras – aí estão os companheiros que as crianças precisam.

(Fernand Deligny)

RESUMO

ENTRE O ACOLHIMENTO E A DISCIPLINA: UM OLHAR PARA AS INSTITUIÇÕES DE REEDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS

AUTORA: Andressa Coelho Müller

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Alice Copetti Dalmaso

COORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Fernanda Monteiro Rigue

Ao conceber a educação como uma prática que extrapola a instituição escolar, este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo principal compreender as noções de educação que circulam nas instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. Inicialmente, são feitas problematizações a partir do filme O contador de histórias, que narra as vivências de um menino em uma instituição socioeducativa, analisando os estigmas usados para definir os jovens e as promessas para capturar famílias carentes. Em seguida, são tensionadas as noções conceituais de pesquisa, a partir de autores como Foucault (2014), Corrêa (2006; 2014), Deligny (2018), Schérer (2009), Zucchetti et. al (2010), identificando e problematizando os processos disciplinares aos quais crianças e adolescentes são submetidos em instituições como escolas, prisões e hospitais. Sustentada na interlocução com esses autores, é analisado o Projeto Político Pedagógico de um abrigo institucional localizado em um município do interior do Rio Grande do Sul. Essa análise permite identificar diversos processos desenvolvidos na instituição que acabam por se opor à ideia de acolhimento e refletem sua intencionalidade de homogeneização e controle dos sujeitos, com práticas e noções voltadas para sua inserção no mercado de trabalho. Por fim, tramam-se, ao final da escrita do trabalho, mobilizações de pensamento, procurando criar possibilidades de relações com as crianças e jovens inadaptaáveis (DELIGNY, 2018), potencializando encontros através da escuta, do afeto e do cuidado.

Palavras-chave: Institucionalização. Processos disciplinares. Educação.

RESUMEN

ENTRE EL ACOGIMIENTO Y LA DISCIPLINA: UNA MIRADA HACIA LAS INSTITUCIONES DE REEDUCACIÓN DE NIÑOS E JÓVENES

AUTORA: Andressa Coelho Müller

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Alice Copetti Dalmaso

COORDINADORA: Prof^a. Dr^a. Fernanda Monteiro Rigue

Al concebir la educación como una práctica que extrapola la institución escolar, este Trabajo de Conclusión del Curso tiene como objetivo principal comprender las nociones de educación que circulan en las instituciones en acogimiento de chicos y adolescentes. Inicialmente, son hechas problematizaciones a partir de la película El Contador de Historias, que habla de la vivencia de un niño en una institución socioeducativa, analizando los estigmas para definir a los jóvenes y las promesas para capturar familias necesitadas. En seguida, son tensionadas las nociones conceptuales de la investigación desde autores como Foucault (2014), Corrêa (2016; 2014), Delygni (2018), Schérer (2009), Zucchetti et. al (2010), identificando y problematizando los procesos disciplinares a los cuales niños y adolescentes son sometidos en instituciones como escuelas, cárceres y hospitales. Sustentada la interlocución con esos autores, se analiza el Proyecto Político Pedagógico de un abrigo institucional ubicado en una municipalidad del interior del Rio Grande del Sur. Ese análisis nos permite identificar distintos procesos desarrollados en la institución que terminan por se oponer a la idea de acogida y reflejan su intencionalidad de homogeneización y control de los sujetos, con prácticas y nociones volcadas para su inserción en el mercado de trabajo. Por fin, trámase, al final de la escrita del trabajo, movilizaciones de pensamiento, buscando crear posibilidades de relaciones con los niños y jóvenes inadaptables (DELIGNY, 2018), potencializando encuentros a través de la escucha, del afecto y del cuidado.

Palabras-clave: Institucionalización. Procesos disciplinares. Educación.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 METODOLOGIA.....	16
3 RELAÇÕES COM O FILME O CONTADOR DE HISTÓRIAS	18
4 INSTITUIÇÃO: SUPRESSÃO DE QUERERES	22
5 PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO	34
6 ACOLHIMENTO, ESCUTA E CUIDADO: ENCONTROS POSSÍVEIS.....	52
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59
ANEXOS.....	60

1 INTRODUÇÃO

Sinto-me privilegiada por ter me constituído como ser humano no seio de uma família que teve condições de garantir meus direitos fundamentais enquanto criança, com aspectos importantes como educação, alimentação, afeto e cuidado. Nesse período, pude brincar e estudar em ambientes tranquilos e sem ter preocupações importantes, relacionadas à minha subsistência, por exemplo. A educação escolar sempre foi prioridade para a minha vida, ainda que, por assim ser, tenha se tornado uma obrigação. Eu não precisava trabalhar, ajudar nos afazeres domésticos, buscar formas de ajudar no sustento da família. ‘Apenas’ estudar. Foi isso que ouvi desde a infância até o final da adolescência, ao entrar na faculdade. Era simples, eu ‘só’ precisava estudar. Por isso, eu mesma entendi que deveria me dedicar o máximo possível para isso.

Tive uma infância longa, livre e brincante. Diferentemente de muitas crianças da minha geração, se não da maioria delas, brinquei até o início do período que costumamos denominar adolescência – o que, por vezes acabava sendo motivo de piada ou ironia em uma sociedade que pretende ‘adultizar’ as crianças cada vez mais cedo. Tive mais um privilégio: o de ouvir muitas histórias. Meu pai e minha mãe liam para mim e meu irmão quase diariamente (o próprio período de desfralde foi marcado pela contação de histórias), tornando nossa infância ainda mais mágica – como deveria ser a de todas as crianças. Brinquei muito de ‘ser’ professora, seja com meu irmão, amigas e amigos ou mesmo com as bonecas.

Desde muito cedo me reconheci socialmente privilegiada e afetada pela problemática das desigualdades sociais. Reconhecer meus privilégios em um contexto tão desigual soava – e ainda soa – uma obrigação para mim. Conforme o tempo passou, eu fui ‘saindo da bolha’ que me cercava – primeiro a escola, depois a cidade pequena – e só assim, de longe e fora dela, consegui reconhecer sua existência. Fui desvelando novas realidades que me permitiram perceber o mundo de forma mais ampla. E as desigualdades também. A cada passo que o mundo se ampliava para mim, ele me parecia mais desigual. E eu me sentia ainda mais privilegiada.

A semana das crianças do ano de 2018 foi marcante pra mim. Por meio de grupos católicos dos quais fazia parte, tive a oportunidade de me aproximar de uma realidade que, até então, era desconhecida para mim: o abrigo institucional da minha

cidade natal, onde minha família reside, localizado no interior do Rio Grande do Sul (RS). Por mais curta que tenha sido a tarde de sábado em comemoração ao dia das crianças, ela provocou em mim efeitos que eu jamais imaginaria, as lembranças daquela tarde mobilizaram pensamentos e angústias por vários dias.

A experiência de contar histórias para uma menina que se sentia menosprezada por seus dois irmãos serem menores e ‘mais bonitos’ que ela foi extremamente marcante. Ao perguntar se ela gostava de ouvir histórias, ela respondeu que ninguém contava para ela. A oportunidade rápida e imediata que tive de contar histórias foi a parte mais significativa daquela tarde para mim. Meu primeiro contato com a instituição foi marcado pela contação de histórias, uma prática tão presente na minha infância, mas que para aquela criança que estava diante de mim, representou uma experiência rara fora da escola. Ainda que, no ambiente em que a casa de acolhimento se encontrava na época, fossem disponibilizados livros, muito provavelmente o contato dessa menina com eles fosse bastante superficial e o exercício de ouvir histórias, propriamente, estivesse restrito ao meio escolar.

As visitas organizadas pelo grupo, infelizmente, se restringiam a datas comemorativas, como Festas Juninas/Julinas, Natal, Dia das Crianças, entre outras. Pelo fato de eu normalmente não estar na cidade durante a semana, em função das aulas na Universidade Federal de Santa Maria (cursando o curso de Pedagogia Diurno), eu nem sempre conseguia participar das atividades realizadas, mas quando possível, eu fazia questão de estar lá. Por mais que eu já considerasse que as crianças merecessem nossa atenção todos os dias do ano, e não apenas em datas comemorativas, eu via nessas visitas a oportunidade de me aproximar e me inserir em uma realidade que nem sempre está aberta para receber pessoas de fora. Os atravessamentos dos acontecimentos eram marcantes e duradouros em mim.

Em função da minha caminhada acadêmica no curso de Pedagogia, que evoluía gradativamente, nas poucas visitas das quais eu conseguia participar, surgiam novas reflexões e aproximações entre a realidade da instituição e a educação, mobilizando pensamentos e muitos questionamentos. A graduação em Pedagogia, e até mesmo a mídia, nos ‘preparam’, ou ao menos nos provocam a refletir com muita frequência, a respeito das diferentes constituições de família e suas implicações no processo de escolarização de crianças – o que também é fundamental – e, ainda assim, nem sempre estamos de fato preparados, como

docentes, para lidar com as múltiplas situações que nos cercam. Mas como será que lidamos com crianças que não vivem no seio de uma família?

O papel que a educação representa nesse contexto também é algo que me inquieta. Em uma das vezes que estive lá, questionei sobre a ausência de uma menina de aproximadamente 17 anos que estava presente em outras visitas. Algumas das crianças e adolescentes me contaram com entusiasmo e realização que ela havia casado e ido embora da instituição. Através da conversa que tivemos, pude perceber o quanto o matrimônio representava uma conquista, especialmente para as meninas em acolhimento. A emancipação e uma espécie de mudança de vida que costumamos almejar por meio da educação, nesse contexto, me pareceu ser concretizada pelo casamento, mesmo para uma menina tão jovem.

Se, para mim, o matrimônio como objetivo de vida era algo obsoleto, pude perceber essa questão pela ótica da realidade em que um sujeito está inserido, das oportunidades que são oferecidas a ele e da visão de mundo que é desenvolvida pelo grupo social do qual ele é cercado e não de um tempo histórico determinado. As possibilidades de ver o mundo que me foram oferecidas não indicavam o casamento como uma ambição ou um modo de obter sucesso, assim como para a maior parte das pessoas da minha geração com as quais convivo. Mas pude perceber que isso está relacionado a uma realidade específica de oportunidades, e não só a uma época histórica.

Vivemos em um país tão desigual, em que as oportunidades de vida são violentamente determinadas e limitadas especialmente em função da cor da pele. Os reflexos disso podem ser vistos em qualquer lugar, basta estarmos atentos, porém o que se pode perceber é que nas instituições educativas eles são ainda mais fortes e estigmatizantes. Justamente no lugar que se propõe a ocupar um caráter de promoção ou ao menos de equiparação social, através da oportunização de direitos, as mazelas da desigualdade se reproduzem e deixam marcas mais evidentes.

É nesse contexto que a escrita do presente trabalho de conclusão de curso é movida: por inquietações que me atravessam há muito tempo, desde a infância e que, ao longo do curso de Pedagogia, foram compondo outros sentidos com as perspectivas educativas em relação ao papel que a família assume nesse longo e importante processo.

A importância de pesquisar a respeito do tema está em conhecer a especificidade da realidade enfrentada por crianças que se encontram em situação

de vulnerabilidade, afastadas do convívio familiar. Além de grande parte das crianças que se encontram nos abrigos terem sido vítimas de violências traumáticas, elas convivem em um grande e diverso grupo – se comparado ao familiar –, com alguns adultos (cuidadores), com os quais não estabelecem nenhum tipo de vínculo (familiar), aspecto considerado fundamental para que as crianças possam ter um desenvolvimento saudável e que seus vínculos com a escola propiciem aprendizagens interessantes. Somado a isso, as crianças que vivem em instituições de acolhimento experimentam, muitas vezes, uma série de incertezas e expectativas em torno de uma possível adoção ou reintegração familiar.

Somam-se a essas questões, a pandemia de Covid-19 enfrentada atualmente e que, devido à inexistência de medidas eficazes de contenção do vírus em nível nacional, vem se alastrando, devastando famílias e deixando muitas crianças órfãs. Assim, é emergente a preocupação com o crescimento do número de crianças que, após perderem seus entes responsáveis, poderão ficar sob responsabilidade do Estado, em instituições de acolhimento ou em famílias temporárias, sem contar na preocupação com a saúde mental desses sujeitos. Segundo Schérer, foi justamente a dispersão das famílias pelo mundo, em decorrência das guerras, deslocamentos, deportações e repressões, que a família se confirmou enquanto “valor e direito imprescindível de todo indivíduo, a começar pela criança” (SCHÉRER, 2009, p. 94).

Paralelo a isso, a observação da literatura produzida durante e em decorrência da pandemia do coronavírus, coloca a esfera familiar em um papel de destaque, sendo considerada fundamental para a interlocução entre educadores e crianças, bem como para o acompanhamento das propostas desenvolvidas. Além da exclusão digital, as crianças e os adolescentes correm riscos de serem ainda mais excluídos nesse período por não viverem no seio de uma família. Outro aspecto importante a ser observado é que algumas escolas¹ não só se dirigem às famílias, como especificamente às mães, excluindo dessa forma a responsabilidade da participação paterna na vida escolar de seus filhos e atribuindo-a única e exclusivamente às mães, bem como deslegitimando outras constituições de família presentes na sociedade.

¹ Essa percepção foi construída nas atividades de Estágio Curricular Supervisionado desenvolvido no Curso de Pedagogia, bem como outras experiências que me permitiram contato com a escola, durante o período de pandemia.

De acordo com dados do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA)², o Rio Grande do Sul está entre os três estados do Brasil com maior número de acolhidos, juntamente com São Paulo e Minas Gerais. Diante dessa realidade tão diferente da maioria das crianças brasileiras, que mesmo vivendo em condições de vulnerabilidade social, são criadas em um núcleo familiar, torna-se fundamental atentar para as especificidades dos processos educacionais extraescolares nesse tipo de instituição, cabendo trazer o problema que move essa pesquisa: Que noções de educação circulam e são produzidas numa instituição de acolhimento situada em um município no interior do Rio Grande do Sul?

Em tempos em que a concepção do modelo tradicional de família tem sido repensada a partir das condições de educar e cuidar das crianças pelos adultos responsáveis, penso ser relevante um movimento de pesquisa que, de forma mais específica, trate da maneira como se dão os processos educativos no âmbito das instituições de acolhimento. Compreender a forma como esses movimentos acontecem nesse ambiente específico representa para mim conhecer a realidade das crianças e adolescentes que vivem nesse espaço e que são submetidas à escolarização. Isso significa a possibilidade de estar mais preparada para acolher a especificidade e as demandas de alunos e alunas que vivem em instituições de acolhimento, na realidade da sala de aula, inclusive de como repensar o papel docente, de modo que ele extrapole a mera transmissão de conteúdos curriculares, visto que na condição de futura professora, eu possivelmente me torne responsável por trabalhar questões que, em outros tempos, poderiam ser consideradas responsabilidade única e exclusiva da família.

Nesse sentido, torna-se pertinente também compreender a educação para além dos muros da escola e perceber processos educativos que se constituem em ambientes que sequer recebem a atenção dos pedagogos, pedagogas e demais profissionais da educação. Franco (2011, p.110) afirma que:

à medida em que esta sociedade se tornou tão complexa, há que se expandir a intencionalidade educativa para outros contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessários ao exercício pleno da cidadania; portanto as referências e reflexões sobre as diversas formas e meios de ação educativa na sociedade deverão também constar no rol de atribuições

² Estatísticas da adoção e do acolhimento no Brasil. Dados de março de 2020. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/estatisticas-da-adocao-e-do-acolhimento-no-brasil-sna/>>

de um pedagogo e, mais que isto, referendar seu papel social transformador.

Ao conceber a educação como prática que extrapola a instituição escolar, efetuando-se em diversos espaços e tempos, considero importante atentar para o que há de educativo e com qual intencionalidade se estabelecem as diversas práticas desenvolvidas nas instituições de acolhimento de crianças e adolescentes.

Nas próximas linhas apresento, inicialmente, a metodologia pela qual essa pesquisa foi realizada, através da definição de objetivos. No capítulo seguinte, trago algumas provocações a partir do filme *O contador de Histórias*, que narra algumas vivências no contexto de uma instituição socioeducativa, problematizando os estigmas, promessas e intenções implícitas que permeiam essa realidade. Na sequência, aliada a alguns autores, como Foucault (2014), Corrêa (2006; 2014), Deligny (2018), Schérer (2009) e Zucchetti et. al (2010) busco problematizar as questões que dizem respeito à institucionalização de crianças, jovens e adultos e os processos disciplinares que justificam e fazem essas instituições funcionarem. Logo em seguida, utilizo as reflexões talhadas por esse referencial teórico para embasar a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) de um abrigo institucional localizado em um município do interior do Rio Grande do Sul, percebendo os mecanismos disciplinares que são postos em ação nesse ambiente a partir desse arquivo. Em seguida, procuro fazer 'costuras' entre as interlocuções realizadas com os autores que compõem o referencial teórico deste trabalho, o filme problematizado e a instituição específica cujo PPP é analisado, traçando possibilidades de estar com esses indivíduos, agindo de forma mais acolhedora, através da escuta, do afeto e do cuidado.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa que subsidiou a escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso para a graduação em Pedagogia busquei, inicialmente, vincular-me com autores que abordam temáticas relacionadas ao problema de pesquisa que movimenta o trabalho: Que noções de educação circulam e são produzidas numa instituição de acolhimento situada em um município no interior do Rio Grande do Sul?

Ao considerar o breve conhecimento sobre o tema, o propósito foi estudá-lo e aprender mais sobre ele ao longo da pesquisa. Para isso, tive como objetivo geral, compreender as noções de educação que circulam nas instituições de acolhimento de crianças e adolescentes e como objetivos específicos:

- a. Analisar as noções majoritárias de educação que imperam no contexto de uma instituição de acolhimento em um município específico.
- b. Tensionar tais noções majoritárias e seus efeitos nas relações com as crianças e adolescentes da Instituição.
- c. Identificar como a instituição familiar é convocada a compor processos educativos com as crianças.
- d. Revisar a literatura que aborda a relação existente entre a constituição da infância e as instituições disciplinares.

O olhar para documentos da Instituição se construiu agenciado às leituras escolhidas para tensionar as noções conceituais da pesquisa. Ao amparar-me em autores como Foucault (2014), Corrêa (2006; 2014), Deligny (2018), Schérer (2009), Zucchetti et. al (2010), tracei ao longo da escrita tensionamentos relativos a como se dão os processos disciplinares, a escolarização, a institucionalização de crianças e a atuação de projetos socioeducativos. Ao longo do texto, sinalizei a maneira como fui sendo afetada pelos materiais, respondendo ao que se passava no encontro com materialidades diversas e da ressonância entre eles.

Após a construção dessa paisagem teórico-conceitual, então, procurei olhar o documento que orienta as práticas desenvolvidas em um abrigo institucional (Projeto Político Pedagógico 2019/2020), localizado em um município do interior do Rio Grande Sul, buscando identificar e compreender as noções de educação que circulam nesse ambiente. O contato com esse documento aconteceu de forma aberta, atenta e curiosa às descobertas que o dito e o não dito indicaram, refletindo

o que significam em um contexto específico e relacionando-as às diversas práticas disciplinares que atuam na sociedade. Além disso, foram consideradas outras materialidades como observações e circunstâncias vivenciadas em diferentes momentos: encontros que possibilitaram pensar o tema de pesquisa.

Tendo como base as discussões realizadas a partir do referencial teórico, bem como a análise do PPP da instituição e das problematizações tecidas através do filme *O contador de histórias*, procurei, inspirada nas propostas de Deligny (2018), pensar em novas possibilidades de olhar e estar com os sujeitos dentro das instituições.

A inserção no contexto da instituição era um desejo, pois entende-se que ela permitiria observar e relacionar como são assumidas, na prática, as posturas indicadas no documento de referência. Entretanto, não foi possível trabalhar com essa forma de pesquisa, em função das medidas de isolamento impostas pela pandemia do coronavírus (Covid-19).

Nas próximas páginas, inicio o processo de encontro com o que entendi ser relevante de mostrar neste trabalho, apresentando relações e problematizações estabelecidas entre aspectos da institucionalização de crianças e adolescentes e o filme *O contador de histórias*, que foi uma potente provocação para pensar as problemáticas desta pesquisa. A trama permite observar aspectos muito específicos das instituições, bem como as práticas às quais crianças e adolescentes são submetidos.

3 RELAÇÕES COM O FILME O CONTADOR DE HISTÓRIAS

Meu contato com o filme *O contador de histórias*³, aconteceu quando esta pesquisa dava seus primeiros passos, a história narrada por ele, desde o princípio, emocionou-me. Revê-lo com um olhar mais crítico, entretanto, gerou certa revolta. Provida desses e de outros sentimentos, sugeri abordá-lo em um dos encontros do grupo de estudos e pesquisas FIANDAR/UFSM, do qual faço parte e a sugestão foi aceita. Nessa oportunidade de discussão coletiva, tendo o filme como disparador, diversos aspectos da trama foram problematizados coletivamente, contribuindo com reflexões potentes para o presente trabalho.

Em uma das cenas do filme *O contador de histórias*, que retrata a história de um menino de rua que recebeu o apoio de uma pedagoga francesa e teve a vida transformada, a diretora da FEBEM (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor)⁴ conversa com a pedagoga e revela que adoraria cuidar de cada criança ‘como se fosse única’, mas que o trabalho desenvolvido pela instituição se trata de política pública, sendo ‘uma guerra que já começou perdida’. A fala das personagens, considerando a narrativa do filme, evidencia a diferença e o impacto de uma atenção individualizada e que considera a subjetividade de cada criança, o que nem sempre é visto nas próprias escolas e ainda mais raramente acontece em grandes instituições de acolhimento, como a FEBEM. Infelizmente as condições das instituições públicas nem sempre permitem valorizar cada criança em sua individualidade e, usando as palavras da personagem, “milagre só acontece de vez em quando”.

Chama atenção que a instituição FEBEM, conforme mostra a narrativa do filme, é envolvida e produzida por um imaginário muito forte que atinge especialmente as famílias mais pobres, a ponto de o menino se sentir privilegiado por ser o escolhido entre os irmãos pela primeira vez. Dessa forma, a promessa de oportunizar condições que as famílias não são capazes de oferecer para seus filhos – desde uma cama só para ele, até um futuro como doutor, conquistado através da educação, concedendo a ‘chance de formar homens de bem’ – atrai e captura as

³ O contador de histórias é um filme baseado na história de vida de Roberto Carlos Ramos, atualmente formado em Pedagogia e pós-graduado em Literatura Infantil, é um dos maiores contadores de história do mundo. Filme dirigido por Luiz Villaça, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kRJwQg-oavc&t=5227s>

⁴ No Rio Grande do Sul, corresponde à atual Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE).

famílias. Surpreendente e contraditoriamente é essa instituição que, no filme, por meio de sua diretora, define um menino de apenas 13 anos como ‘irrecuperável’. Cabe perguntar como a instituição é tão eficiente em capturar as crianças de famílias carentes e, ao mesmo tempo, se reconhece incapaz de cumprir o que promete?

Se é justamente a promessa de formar homens de bem e de caráter que a instituição usa para atrair pais, mães e crianças, como ela pode considerar uma criança que ingressou na fundação muito cedo com o termo ‘irrecuperável’, palavra capaz de esgotar todas as possibilidades de transformação que costumam legitimar a educação? Parece-me que essa postura é o reconhecimento explícito de sua incapacidade para cumprir com o que promete. Ou pior, parece que a real intenção por trás dessa instituição tão conhecida diante da sociedade não está nenhum pouco relacionada a proporcionar um futuro melhor para jovens provenientes de famílias carentes, através da oportunização de direitos básicos, e sim encarcerar um público definido, visando segregá-lo ainda mais.

Soa paradoxal também, o fato de uma política pública reconhecer (por meio de suas propagandas) que moradia, alimento e educação são importantes para a formação do que chama de ‘homens de bem’, enquanto desconsidera a miséria e a fome como responsáveis ou agravantes para a ‘entrada’ de jovens na marginalidade. O que parece é que a ausência de outras políticas públicas que visam garantir esses direitos básicos à população tem como intenção justamente jogá-los à marginalização e à criminalidade. Essa e outras instituições mostram estar mais interessadas no confinamento de jovens visando discipliná-los e normalizá-los do que educá-los de fato.

Somado a isso, a instituição parece intentar a culpabilização dos jovens que frequentaram a instituição, sob o discurso de que mesmo com diversas oportunidades, alimento, moradia e outros direitos garantidos, descritos com ironia pelo protagonista do filme em uma das cenas⁵, ‘optaram’ pela criminalidade. Uma maneira eficiente da instituição se eximir da responsabilidade com os jovens e suas famílias.

A cena que demonstra o imaginário construído pelo protagonista do filme acerca da instituição, como se fosse um circo, repleto de atrações e diversões, se

⁵ 55,56 minutos de filme: “Na verdade nem eu sei porque eu fugia tanto, lá eu tinha de tudo... companheirismo, comida de primeira, natação, orientação pedagógica, às vezes até quarto privativo.” Relata o personagem principal, se referindo aos momentos em que apanhava dos companheiros, recebia comida com aspecto ruim, era afogado, maltratado e colocado em celas isoladas dos demais.

transforma em decepção imediata, no momento em que ele adentra no ambiente da fundação. Essa situação remete ao que acontece frequentemente nas escolas, a promessa de instituições escolares serem espaços 'mágicos' não se concretiza para todas as crianças. Ao contrário, muitas vezes esses lugares se efetivam como ambientes extremamente violentos para as crianças e adolescentes, causando experiências traumáticas. Além disso, essas instituições nem sempre são capazes de reconhecer e valorizar a riqueza dos conhecimentos e habilidades que as crianças adquirem fora delas. No filme, a pedagoga se interessa pela complexidade da forma com a qual as crianças de rua falam, reconhecendo a importância que há em conhecimentos não científicos ou curriculares. Esses espaços institucionalizados, escolares ou não, nem sempre são capazes de contemplar a pluralidade dos sujeitos que recebem e assim, causam sofrimentos ao invés de acolher.

No início do filme, quando o menino Roberto é recém colocado na instituição, ele suplica para voltar para casa e diz estar com saudade da mãe, essa cena remeteu-me a um episódio que presenciei em uma das visitas ao Abrigo Institucional em um sábado à tarde. As duas irmãs, uma de 7 e outra de 9 anos haviam dado entrada na instituição na quinta-feira anterior e, conversando comigo, choraram e revelaram estar com muita saudade da mãe e que, em função disso, nem estavam conseguindo dormir à noite. Um dos cuidadores da instituição contou, em outro momento, que essas meninas eram maltratadas pela família e não tinham nem mesmo acesso à higiene, uma das consequências disso, era estarem com muitos dentes cariados.

Esses fatos contrariam a ideia que esses espaços 'vendem' como sendo os melhores para o desenvolvimento das crianças, concedendo a chance de formar homens de bem através da fé, educação, bons modos, esperança e moral. O personagem principal do filme era amado pela mãe, que o escolheu entre os 10 filhos para ingressar na instituição, influenciada pelas promessas de um futuro que ela não tinha condições de oferecer, como fazer do menino um médico, engenheiro ou advogado. O menino, apesar de reconhecer que lá ele tinha 'tudo', fugia.

Não há como negar a importância do papel desempenhado pela família, mas cabe perguntar o que é considerado diante da decisão de manter uma criança com a família ou direcioná-la para uma instituição. Ou ainda, como a instituição de acolhimento se propõe a exercer o papel que a família costuma desenvolver. E como

ela se organiza para isso, especialmente no que diz respeito à educação dessas crianças.

A continuação da história do menino Roberto – mencionada sem muitos detalhes no final do filme – surpreende e merece ênfase. Roberto não se tornou médico, engenheiro ou advogado, como a mãe esperava e como a FEBEM prometia. A oportunidade que a pedagoga francesa ofereceu a ele proporcionou não só moradia, alimento e educação, mas proporcionou também a chance de ser visto com respeito, receber afeto, carinho, de ser visto pela sua capacidade de aprender e mudar – e não mais como um menino irrecuperável –, de ser visto em sua individualidade e ter sua história de vida e suas potencialidades reconhecidas.

Essas tantas oportunidades que vão além da garantia de direitos básicos, proporcionaram ao menino pobre olhar para o mundo por novas perspectivas. Essas oportunidades fizeram de Roberto professor e contador de histórias, fizeram dele alguém que acredita na potência da educação. O fizeram voltar para a instituição que foi tão violenta com ele, dessa vez como estagiário. Fizeram dele alguém que conta e também transforma histórias. Mais do que sorte, Roberto teve oportunidades. Roberto foi ouvido, ouviu histórias, conheceu outra cultura, outros lugares. Roberto teve acesso a diversas possibilidades que pouquíssimas crianças negras e pobres têm, que provavelmente nenhuma das outras crianças que permaneceram na FEBEM tiveram. Elas, por sua vez, presumivelmente continuaram sendo vistas como ‘crianças problema’ ou ‘irrecuperáveis’.

Para dialogar acerca desses processos que perpassam diversas instituições, me alio, no capítulo que segue, a autores que contribuem na compreensão da intencionalidade que envolve os processos disciplinares, produzidos em instituições diversas da nossa sociedade, legitimando suas práticas de controle, assim como a relação que esses processos estabelecem com a infância e juventude.

4 INSTITUIÇÃO: SUPRESSÃO DE QUERERES

Ainda que, quando nos referimos à educação, a imagem da escola venha quase que automaticamente em nossa mente, para pensar esse e outros ambientes a partir da perspectiva educacional, é fundamental compreender a existência de experiências educativas fora das escolas e dos espaços que se afirmam escolarizados/escolarizantes. Esses últimos, por sua vez, são apontados por Corrêa, no livro Educação Comunicação Anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil, como “uma exigência do nosso tempo” (2006, p.13). As instituições educativas, ao contrário do que por vezes acabam parecendo – por se confundirem com o próprio sentido de infância – não são naturais e, para que a escolarização para todos se consolidasse – ambigualmente – enquanto direito e obrigatoriedade, muitos esforços foram empreendidos, segundo o autor (CORRÊA, 2006).

Para ele, a educação vem servindo como ferramenta para produzir subjetividades úteis ao poder e ao controle, tendo o estado como provedor e regulador de todo o processo educativo. Assim sendo, educar passa a ser um meio eficaz de ‘enquadrar’ os indivíduos às demandas e interesses do próprio estado, uniformizando-os através de normativas que se direcionam de forma comum a todas as escolas (CORRÊA, 2006).

Corrêa (2006) define escolarização como:

[...] conjunto de processos educacionais que se dão sob a vigência e respeito a uma lei que regula, *indistintamente*, todas as instituições de ensino dentro de um território, ou seja, o conjunto de processos educacionais regulados pelo Estado (p. 23, grifo meu).

Ou ainda, como processos educacionais que se dão de acordo com as exigências de uma lei de caráter nacional, no caso do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (CORRÊA, 2014). Assim, segundo o autor, escolarização é educação, mas educação não se limita à escolarização.

Além de englobar todas as instituições de ensino de forma indistinta, ou seja, sem considerar suas especificidades e necessidades particulares, que podem se dar por diversos motivos, como região, desenvolvimento socioeconômico, saberes prévios das crianças, o que elas gostam de fazer, entre outros fatores, o autor afirma que a escolarização também “[...] reduz a educação a termos tais como: política

educacional, instituições de ensino, professor, aluno e conhecimento” (CORRÊA, 2006, p. 24).

Corrêa aponta que a escola é responsável por produzir novos ‘reduzidos’, referindo-se ao indígena participante de uma missão, que é reduzido à Igreja, tornando-se ‘apto’ à vida na sociedade (CORRÊA, 2006). À escola, cabe conter os indivíduos para que eles estejam preparados para viver o mundo profissional e suportarem suas exigências. Nesse sentido, o autor destaca uma questão fundamental:

A escola também não recebe qualquer um. A escola só recebe quem já passou por um grande processo de fabricação. Não admite ninguém em estado bruto. Já recebe um produto social. Ela não tem nada a fazer com quem não foi minimamente familiarizado com os ritmos institucionais oferecidos pela vida em família. Não consegue conter um menino de rua (CORRÊA, 2006, p. 38).

Se a escola acolhe apenas as crianças que já foram institucionalizadas pela esfera familiar, o que se faz com as crianças que não foram ‘fabricadas’, ‘moldadas’ por essa instituição? Afinal, ainda que a esfera familiar se pense como algo não de institucional, mas de natural, foram diversos enunciados e regras prescritivas que definiram um lugar estrito, dentro do espaço social, para as crianças, distribuindo papéis e poderes dos adultos sobre elas (SCHÉRER, 2009). Ao se referir a ela Schérer (2009, p. 96) afirma ainda:

Instituição, portanto, invisível, cujo efeito é, porém, tornar visível, ‘evidente’, a criança enquanto filho (a); instituição que, em vez de ter existido ‘desde sempre’, é eminentemente moderna. Entre a criança segundo a natureza e o/a ‘nosso (a)’ filho (a), existe um incontestável distanciamento institucional, marcado por direitos e deveres que concernem a pedagogização integral – qualquer conduta em relação à criança é pedagógica -, à proteção, ao cadastramento e à classificação dos adultos aptos a se relacionar com as crianças e suas respectivas obrigações.

A situação questionada acima, é o caso das milhares de crianças que vivem em instituições de acolhimento no Brasil – ou pior: nas ruas. Possivelmente, a razão de se encontrarem nesses lugares, além da negligência e da negação de direitos básicos, é o fato de a família não ter disposto de condições necessárias para produzir a criança nos moldes que a escola e a sociedade esperam.

Assim, é alimentada uma cadeia de produção da marginalidade, exclusão e institucionalização: o indivíduo que não conta com o suporte ‘enquadrador’ da

família, se torna incapaz de habitar a escola e, por consequência, não é aceito no tão almejado mercado de trabalho. A escola, responsável por preparar corpos, produzir sujeitos treináveis (CORRÊA, 2006) e assim torná-los 'livres' para fazerem escolhas, conseqüentemente provoca o contrário naqueles que não passam por ela: a suposta liberdade é mais restrita e os coloca à margem do que acontece no corpo social, são indivíduos incapazes de pagar o custo da liberdade.

Tornam-se livres aqueles que já passaram pelo processo de imobilização e normalização. Aos demais, resta o abandono, o crime, os pequenos furtos, até que sejam taxados como bandidos, vagabundos, marginais, entre outras figuras criadas pela sociedade em torno desses sujeitos e recaiam para a responsabilidade de outra instituição. Às vezes, quando a criança é aceita na escola, não consegue adequar-se a ela, fazendo com que sejam criados mecanismos para que ela seja incapaz de permanecer, fazendo surgir novos estigmas.

Por isso, se a escola realmente pretende ser ferramenta de redução das desigualdades sociais, proporcionando oportunidades, é importante que além de acesso, ofereça condições de permanência, para as mais diversas necessidades do corpo discente. Mais do que isso, que ela seja capaz de atrair crianças e adolescentes, superando os conteúdos curriculares repetitivos e produzindo potências de vida.

Corrêa (2006) relaciona pessoas a tomates, em um contexto em que ambos são visados pelo estado para obtenção de lucro, para isso precisam seguir padrões, ser uniformes. Na analogia, é possível perceber que ambos os elementos, são 'preparados' segundo uma intencionalidade bastante específica: a produção de lucro, e que, nesse processo, se empenham esforços cuidadosos, desde o início da 'cadeia produtiva'. Além disso, tomates e pessoas têm em comum a necessidade de serem úteis para um fim que agrade a todos de forma generalizada. Quando pensamos em indivíduos capazes de se adequar a uma escola que também generaliza, homogeneizamos e suprimimos vontades e sentimentos em nome de um normal.

Corrêa diz ainda que "[...] toda pedagogia intervém para modificar os vários, difusos e imprevisíveis querereres de cada um num *querer normal*. Um querer sujeitoado à norma" (2006, p. 43, grifo meu). Diante disso, me questiono a respeito de que tipo de pedagogia se desenvolve nas instituições de acolhimento de crianças, quais são seus interesses, quais vontades ela pretende provocar e a que norma

específica ela intenta adequar as crianças que acolhe, se é que existe por trás dessas instituições a intenção de promover ações pedagógicas transformativas. Nesse caso, é possível e provável que a intencionalidade educativa que a instituição encobre não seja a mesma das demais instituições educativas tradicionais e escolarizadas, ainda que também sejam públicas.

Ao considerar que a instituição escolar é dependente da família para garantir seu efeito disciplinador e assim atuar sobre o corpo de cada indivíduo que passa por ela e, conseqüentemente, sobre o corpo social, definindo funções, discursos, saberes e hierarquias e assim exercendo poder (CORRÊA, 2006), como esse poder vem a ser exercido quando apenas a escola aparece? Ou ainda, de que forma a instituição familiar é substituída por outra que pode cumprir função educativa, como pode ser o caso das instituições de acolhimento? O que muda quando um indivíduo ‘foge da normalidade’ deixando de ser educado pela instituição família? A escola consegue se responsabilizar por esse processo sozinha? Ou então esses indivíduos que fogem à norma são automaticamente excluídos do corpo social?

A ‘resposta’ que o autor traz em seguida é que as instituições de cura ou de reeducação, como é o caso das instituições de acolhimento de crianças – os populares orfanatos – são justamente as instituições responsáveis por receber aqueles que não são contemplados pelas instituições família – escola (CORRÊA, 2006). À elas cabe receber os indivíduos que ‘escapam’ à norma. Essas crianças e jovens, então em situação de vulnerabilidade, formam o que Corrêa chama de “corpo vivo de excluídos que devem ser incluídos” (2006, p. 51). Essas instituições, também disciplinares, através de seus mecanismos relacionados aos da pedagogia escolar, como registro de ocorrências, aconselhamento e avaliação, produzem o costume de constante monitoramento e controle, servindo para a normalização conforme desejos de governo (CORRÊA, 2006).

René Schérer (2009, p. 28), aponta a escola como “máquina de poder”, indicando o objetivo declarado da escola primária de “isolar a criança pobre do mundo operário, impedir a vagabundagem, formar trabalhadores e empregados domésticos mais civilizados”, o que ele considera função moralizadora e disciplinar. Schérer também responsabiliza a escola por

[...] justificar a hierarquia e legitimar a força de certas instituições, tais como a família nuclear que é requisitada, essencialmente, em razão da escola,

para vigiar a criança, responsabilizando-se por seu sustento e por sua assiduidade na aprendizagem (SCHÉRER, 2009, p. 29).

Sendo assim, a função para a qual a escola convoca a família se limita a vigilância das crianças diante do compromisso com sua educação, reforçando a ideia de que, sozinha, a escola não é capaz de imobilizar os corpos das crianças para normalizá-las, a família é indispensável para que ela exerça sua função política. Em tempos em que vivemos uma pandemia que impossibilitou a presença física das crianças na escola, foi reafirmado o papel da família enquanto responsável pelo desempenho das crianças na escolarização, à família coube assumir o compromisso de mediar as relações criança-escola, especialmente no caso das crianças menores. Sem a instituição familiar, a escola sequer teria acesso às crianças, impossibilitando-a de exercer o papel que se propõe.

Essa concepção existe para aquelas crianças que vivem no seio de uma família, mas o que acontece/aconteceu nesse período com as crianças que não se encaixam nessa organização? Provavelmente, no caso dessas crianças às quais a escola não tem acesso, seja pela ausência de tecnologias, ou de figuras reconhecidas como responsáveis (pais, mães, avós, tios...) a escola se exime de responsabilidade, ela tem consciência de que sozinha não é capaz de alcançá-las. O que preocupa, é o que aguarda esses jovens. Possivelmente, as engrenagens do poder funcionarão para que, no futuro, eles estejam jogados à marginalidade, afinal, a sociedade e o 'mercado de trabalho' não conseguem contemplar quem não passou pelo processo imobilizador da escolarização.

A afirmação de que a escola brasileira de alcance nacional, tal como conhecemos hoje, é resultado de estratégias militares pelo fato da educação ter sido reconhecida enquanto tema de segurança nacional (CORRÊA, 2006) é bastante chocante, mas os números evidenciam essa realidade e o objetivo claro de atender às demandas de mercado impostas pela modernidade, explorando os indivíduos conforme interesses do estado.

Tendo os elementos força e confiança como possibilidades de ação do Estado, apontadas por Corrêa (2006), explicam-se as formas de convencimento, as propagandas, as promessas e outras estratégias de persuasão executadas para capturar 'voluntariamente' famílias carentes que confiassem na instituição FEBEM para entregar seus filhos. Assim, o Estado abre mão do uso da força nesse momento, ainda que mais tarde ele possa vir a usá-la contra esses mesmos jovens.

Zucchetti et. al (2010) indicam o foco de intervenção de práticas socioeducativas nos sujeitos definidos como ‘seres de falta’, por não possuírem condições adequadas de habitação, cuidado por parte de familiares e ainda viverem histórias de evasão, precário aproveitamento escolar e terem a rua como espaço de sociabilidade, apontando o apelo compensatório e diretamente relacionado a escolarização de projetos sociais.

A fala de alguns participantes da investigação relatada pelas pesquisadoras, referindo-se aos alunos dos projetos sociais me lembra imediatamente dos estigmas incorporados a Roberto, protagonista do filme *O contador de histórias*, termos que definem de forma superficial e esgotadora, como “arruaceiros”, “debochados” e “problemáticos” (ZUCCHETTI ET AL, 2010, P. 269), mostram ser usados com relação direta à origem familiar a qual pertencem, à localização onde residem e a ideia de “família desestruturada”, incapaz de manter e educar seus filhos. O interesse na manutenção dos jovens vulnerabilizados nesses espaços – FEBEM e projetos sociais (governamentais ou não) – parece ter algo em comum: segregar jovens de famílias carentes para docilizá-los e, futuramente, utilizá-los.

A pesquisa também reproduz algo bastante marcante, expressado por uma das educadoras de projetos sociais: a ideia de ‘ser alguém na vida’, fazendo pensar que sem frequentar esses ambientes, os jovens têm as possibilidades de ‘ser alguém na vida’ reduzidas, o que é uma concepção bastante equivocada. O que representa ‘ser alguém na vida’ nos mais diferentes contextos? A sensação que tive em uma das visitas ao Abrigo Institucional, como já relatado anteriormente⁶, foi que o matrimônio era uma maneira de concretizar o desejo de ser alguém na vida, por exemplo. Provavelmente o pensamento manifestado pela professora, esteja relacionado ao ideal de ‘homens de bem’ proposto pela FEBEM, que atrai jovens e suas famílias: ‘ser alguém na vida’, nesses casos, significaria passar por uma série de enquadramentos que tornam o indivíduo submisso e, conseqüentemente, apto para compor o corpo social.

A partir disso, a pesquisa desenvolvida aponta duas diferentes perspectivas a respeito dos sujeitos de inclusão⁷: como sujeito perigoso e como sujeito de falta, visto como vítima da situação da qual faz parte. Em ambas as percepções, há

⁶ Página 12.

⁷ Termo utilizado na pesquisa para referir-se aos indivíduos considerados público alvo dos projetos socioeducativos.

necessidade de recolocar o indivíduo em determinada ordem, redimindo-o da culpa ou reparando a falta (ZUCCHETTI et al, 2010). Ou seja, a ideia é fazer com que os sujeitos deixem de ser quem são para ser como são os outros, evidenciando a dimensão normalizadora das instituições.

Semelhante ao que acontece nas instituições de acolhimento,

[...] projetos socioeducativos também gerenciam a desigualdade e a exclusão. Enquanto políticas compensatórias, ao serem oferecidas como condição de acesso a estágios iniciais de cidadania, também servem para, de certo modo, neutralizar e padronizar as formas de ser jovem e de ser criança, capturando toda a potência da diversidade cultural e de diferentes formas de expressão da infância e da juventude (ZUCCHETTI et al, 2010, p. 476).

A possibilidade de ver nos indivíduos que cometem delitos a oportunidade de transformá-los em mão de obra barata, faz surgir uma rede penal que os treina para que se enquadrem em uma forma de trabalho. Esses sujeitos que escapam do enquadramento realizado pela escolarização são capturados, mais tarde e tem uma nova 'chance' de se tornarem indivíduos treináveis, reconstruindo o que Foucault chama de *Homoeconomicus* (FOUCAULT, 2014, p.121), através da determinação de penas não muito breves, que impediriam a aquisição de técnicas e do gosto pelo trabalho, mas também não muito longas, que tornariam inúteis as aprendizagens. Fica clara, novamente, a necessidade de uma utilidade que sirva ao estado e ao capitalismo em tudo aquilo que se realiza no âmbito das instituições. Nesse sentido, também está presente uma forte influência religiosa nas práticas.

A leitura do livro *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault permite perceber, como fio condutor comum de todas essas práticas – escolares e carcerárias –, o desejo de controle sob os indivíduos. A individualização dos detentos (FOUCAULT, 2014) que acontece nas penitenciárias se assemelha muito aos processos característicos da escolarização pelo controle excessivo e a descrição de comportamentos em forma de pareceres. Além disso, os escritos de Corrêa definem o controle do tempo para desenvolvimento das atividades, seleção de saberes universais, relação entre saberes e capacidades, frequência obrigatória, seriação, avaliação e certificação como "garantias da escolarização" (2006, p. 30). Assim, pode-se perceber que grande parte dessas garantias foi herdada das práticas disciplinares executadas no sistema carcerário.

Para Foucault (2014), a disciplina, visando à exploração máxima dos corpos, forças e tempo, utiliza como ferramenta a vigilância, o controle dos horários, exercícios de treinamento coletivo: técnicas usadas nas fábricas e que na escola se refletem nas 'garantias da escolarização'. Impondo um mesmo ritmo a todos os alunos, forma-se um conjunto, facilitando o exercício do poder e torna os indivíduos mais úteis a ele. Nesse âmbito, o registro e a classificação, hierarquizando e comparando indivíduos dentro desse conjunto, também funcionam como instrumentos úteis ao poder.

No cerne das prisões, está a preocupação com as influências, o princípio do isolamento tem como objetivo afastar o sujeito daquilo que motivou a infração, mas também dos outros detentos que podem tanto influenciar, quanto ser influenciados, formando cumplicidades entre si (FOUCAULT, 2014). No filme *O contador de histórias*, a preocupação com as influências que os adolescentes podem exercer uns sobre os outros é evidente dentro da instituição, especialmente pelo fato de que, em torno deles, são construídos e disseminados estigmas fortes. Nas escolas, isso não é diferente: determinados grupos de alunos são afastados de outros pelo potencial 'domínio' que podem exercer. Assim, mais que o controle do tempo e das atividades, há necessidade de controlar as relações que se constroem. Essa lógica pretende que a influência exercida pela instituição seja a única a agir sobre os indivíduos, fazendo-os funcionar conforme uma única intenção, garantir utilidade futura para cada indivíduo.

A relação direta entre o isolamento e o trabalho dentro das prisões, faz pensar no papel que os cursos profissionalizantes, oferecidos majoritariamente aos grupos pobres, visam desempenhar. Primeiramente, o trabalho tinha a intenção de afastar os indivíduos da ociosidade, considerada uma das principais causas da marginalidade, o que levava ao crime. Proporcionar essa 'oportunidade' justamente às pessoas carentes, parte do pressuposto de que esse público tem mais 'tendência' ao crime, assim como os considera mais 'exploráveis' e submissos, portanto mais aptos a comporem o mercado de trabalho no futuro. Para Foucault, mesmo na prisão, o efeito econômico do trabalho é a produção de "indivíduos mecanizados segundo as normas gerais de uma sociedade industrial" (FOUCAULT, 2014, p. 235). O trabalho é, assim, princípio de ordem pela disciplina que impõe aos corpos.

Se o trabalho desenvolvido no sistema carcerário era, por vezes, considerado o culpado pela desvalorização dos profissionais livres que o realizavam fora das

prisões (FOUCAULT, 2014), hoje as oportunidades que visam à reinserção dos detentos na sociedade ainda são consideradas como privilégios. Por outro lado, a profissionalização oferecida junto à escolarização muitas vezes é considerada como suficiente para esse grupo e acaba por esgotar outras perspectivas de educação para além da escola.

Outra prática herdada do sistema penitenciário que é facilmente encontrada nas atuais instituições escolares ou mesmo de acolhimento, consiste no registro. Um “sistema de documentação individualizante e permanente” (FOUCAULT, 2014, p. 244) era efetivado por um boletim individual no qual eram feitas observações a respeito de cada detento, seguindo um modelo único para todas as instituições prisionais. Assim como nos hospitais, o registro ainda hoje ocupa lugar de destaque nas práticas escolares, assumindo papel no acompanhamento da evolução de cada aluno, guiando as práticas a serem desenvolvidas pela instituição no futuro, além de servirem como instrumento de avaliação. A elaboração de boletins padronizados que quantificam os alunos por meio de notas, é realidade nas escolas de todas as redes em nosso país. Para Corrêa, (2006, p. 39)

O papel da escola é o de normalizar. Ela imobiliza violentamente para normalizar. E normalizar aqui significa conter e pacificar essas forças até o ponto de transformar fluxos de vida em informação. A transformação de fluxos de vida em informação se dá por meio dos processos de avaliação e de julgamento, que só tomam como positivo e avaliável e desejável as informações que cada um produz incitado por provas, questionários, preenchimento de formulários, inquéritos. A avaliação, o reconhecimento daquilo que se aprendeu, só considera o que se escreve e se transforma em frase, em matéria escrita, em informação.

Os exames, além de cumprirem o papel de vigilância, aparecem como uma ferramenta útil para a individualização dos alunos, bem como para a documentação desse processo, através de constantes registros. Processos semelhantes aconteciam também no exército e nos hospitais, instituições disciplinares que, igualmente, necessitam caracterizar e classificar indivíduos para diferentes fins, fazendo surgir uma série de “códigos de individualidade disciplinar” (FOUCAULT, 2014, p. 185) permitindo assim categorizar, hierarquizar, comparar, entre outros processos disciplinares. Além disso, essa descrição permite realizar o controle e dominação de tais indivíduos, que segundo Foucault, são “[...] efeito e objeto de poder e saber” (FOUCAULT, 2014, p. 188).

Foucault (2014) aponta as prisões como responsáveis por fabricar a delinquência em função do tipo de existência a qual os detentos são submetidos (mesmo após a detenção), as imposições violentas, o modo de ensinar respeito pelas leis, enfim, toda uma dinâmica sustentada pelo abuso de poder nessas instituições. Seriam essas mesmas dinâmicas executadas nas instituições que abrigam menores, já que elas produzem de forma tão eficaz a delinquência? Para além disso, o filme *O contador de histórias* exemplifica de maneira prática, em uma cena, o esquema montado pelos menores – comparado a um time de futebol –, a rede hierarquizada e muito bem organizada, formada pelos ‘delinquentes’ dentro da instituição, mas que age fora dela, conforme descreve Foucault. As cumplicidades que o encarceramento é capaz de formar funcionam desde o planejamento de fugas, até crimes futuros, os quais empurram os jovens para a reincidência e recaptura, pois eles passam a carregar consigo os rótulos impostos pela prisão, o afastamento cruel de suas famílias, condenados à miséria, reiniciando o círculo vicioso da criminalidade – e reincidência.

É possível perceber de forma muito clara as oportunidades minimizadas de que dispõem tanto os ex-detentos, quanto os jovens egressos de instituições de acolhimento, assim que atingem a maioridade. Sem família, sem moradia, sem trabalho, sem alimento, sem oportunidades, muitas vezes a única saída é o crime. O que faz pensar que o simples fato de completar 18 anos garante independência, especialmente às pessoas em vulnerabilidade e com autonomia comprometida pela institucionalização, quando para jovens que vivem no seio familiar, inclusive com maiores condições e melhores oportunidades de vida, ‘demoram’ para ser realmente independentes?

Foucault (2014) também questiona a que(m) convém o fracasso da prisão, responsável pela manutenção da delinquência e supõe que, tanto a prisão, quanto os antigos castigos executados não visam abolir infrações e sim distingui-las, distribuí-las e utilizá-las, em resumo, a penalidade diferencia as ilegalidades (FOUCAULT, 2014). Nesse sentido, é importante ressaltar que o sistema carcerário tem foco, seu alvo é um público bem definido em função da classe social e raça, que para o autor, fica evidente pelo próprio vocabulário utilizado nas leis. Não há a menor pretensão de que elas sejam acessíveis às classes sociais menos favorecidas – e é aí que está sua eficácia. A resposta para o questionamento vem em seguida: a prisão não fracassa; ao contrário, ela cumpre muito bem com seu real

objetivo. E é por isso que ela se mantém até a atualidade. Ela produz uma delinquência definida, controlável e útil já que ela própria gera formas seguras e constantes de vigilância, mesmo após o detento já ter cumprido com sua 'dívida' (FOUCAULT, 2014).

Muito há em comum entre a escola de hoje e Mettray⁸, cuja especificidade era o adestramento: a vigilância, a observação constante, a hierarquia, as relações de poder, mas principalmente o fato de submeter à disciplina, como alunos, aqueles que mais tarde seriam os professores. O sistema escolar atual ainda carrega essa marca, só está apto para assumir um 'lugar de poder' perante uma turma (como professor/a), quem já passou pelo longo percurso da escolarização e tornou-se capaz de reproduzir posturas e comportamentos que foram cultivados e retroalimentados ao longo do tempo (CORRÊA, 2006).

No desejo de qualificar comportamentos e desempenhos dos alunos, a escola acaba por dualizar as práticas que acontecem no âmbito da instituição e fora dela. Opõem-se em polos extremos, os bons e maus comportamentos, as notas, as atitudes e assim, os alunos são definidos e hierarquizados. Desse modo, constituem-se grupos cada vez mais homogêneos e submissos, aptos e úteis ao saírem da escola. Para Foucault (2014, p. 179), "a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*".

Instituições responsáveis por acolher os indivíduos excluídos – em decorrência do dualismo normal/anormal – fazem funcionar processos individualizantes através de dispositivos disciplinares, submetendo-os ao controle e vigilância constantes. Assim, quem ganha visibilidade são os sujeitos excluídos e o poder disciplinar se faz oculto e ativo. Nesse sentido, o encarceramento e a consequente impossibilidade de comunicação garantem a ordem e o controle, permitindo às instituições observar, comparar, classificar para posteriormente produzir efeitos – e sujeitos – homogêneos.

Escola, prisão e instituições de reeducação têm em comum o objetivo de modificar os indivíduos, mas ambas as instituições precisam cumprir essa finalidade em conformidade com a demanda da sociedade, assim, os indivíduos são produzidos em função de sua utilidade diante da comunidade, visando explorar deles

⁸ Colônia penal destinada a jovens do sexo masculino, inaugurada em 1840 na França.

o máximo proveito. Nesse propósito de modificação, os múltiplos processos descritos acima, assumem relevância, é através deles que se torna possível agir sobre os 'indivíduos alvos' sejam eles, delinquentes, alunos ou acolhidos, para atingir fins compatíveis aos interesses do poder.

A interlocução com esses autores ao longo do capítulo, permitiu engendrar um cenário de reflexão e (des) construção acerca de aspectos que permitem pensar as práticas educativas que se consolidam para além das instituições escolares, considerando as relações de poder atuantes e o modo como a sociedade e as instituições disciplinares se relacionam com os sujeitos que Deligny (2018) nomeia como 'inadaptados'⁹. Nesse sentido, foi possível embasar noções que contribuíram para a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição de acolhimento de crianças, atentando para suas condutas explícitas e implícitas - por meio das inferências que o texto me permitiu fazer. Essa análise, apresentada nas linhas a seguir, busca, sobretudo, tensionar e compreender como as noções de educação se corporificam nas práticas desenvolvidas nesse ambiente, sem a pretensão de empregar qualquer juízo de valor a elas, tampouco aos profissionais que as executam.

⁹ Para referir-se a esses sujeitos, Deligny indica: "os "menores" da região que roubaram, agrediram, vagabundearam, fraudaram, aqueles cujos pais perderam sua guarda, aqueles de quem o bairro inteiro se queixa, que reincidem, que ameaçam, que desaparecem, que arrombam os caixas, que batem punheta aos olhos de todos, os inadaptados sociais de menos de dezoito anos" (2018, p. 28).

5 PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO

Ao buscar por um documento normativo que pudesse dar algumas ‘pistas’ a respeito da intencionalidade educativa da instituição de acolhimento de crianças e adolescentes referente às vivências narradas nas páginas iniciais deste trabalho¹⁰, tive acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) dos Abrigos Institucionais 2019/2020 – visto que na época em que foi formulado, havia 2 casas de acolhimento no município pesquisado¹¹. Ele é embasado nos seguintes documentos: Orientações técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária; Tipificação dos Serviços Socioassistenciais e Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

O documento foi fornecido por um membro da gestão do Abrigo Institucional, com quem fiz contato através do aplicativo *WhatsApp* para me aproximar da instituição. No dia 15 de março de 2021, em nossa conversa à distância, apresentei-me, expliquei sobre minha pesquisa, expressei o desejo de me inserir na instituição – ainda que soubesse que, no presente momento, não seria possível, em função da pandemia da Covid-19 – e solicitei um documento que pudesse contribuir na compreensão de como funcionam os processos educativos em tal contexto. Eu já havia procurado por algum documento no site oficial da prefeitura da cidade e em outros meios digitais, no entanto, não encontrei nenhum documento que abordasse essas questões disponível para ser acessado.

A pessoa com quem falei salientou a importância do tema escolhido e se colocou à disposição para me auxiliar. Informou-me também que o PPP da instituição estava sendo atualizado e que, quando fosse concluído, ela poderia me enviar¹². Entretanto, fui informada de que a nova versão só estaria disponível a partir do mês de abril, pois – assim como o anterior – precisava passar pela avaliação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e/ou Adolescente (COMDICA) e, em

¹⁰ Optou-se por preservar o nome do município no qual se localiza a instituição.

¹¹ Atualmente, apenas uma casa de acolhimento está funcionando, mas é importante salientar que o número de crianças abrigadas é muito variável.

¹² Até a data da conclusão deste trabalho, não recebi a nova versão, conforme solicitado.

função das medidas de distanciamento preventivas ao Covid19, as reuniões tiveram a frequência reduzida.

Solicitei então que eu pudesse ver a versão antiga, até que fosse atualizada, me disponibilizando a apresentar a documentação da universidade¹³, foi solicitado meu email para que o documento fosse enviado através dele. Aguardei recebê-lo por alguns dias, mas isso não aconteceu. Fiz, então, diversas outras tentativas de contato, por mensagem e ligação, com certo intervalo de tempo entre elas, a maioria não foi sequer respondida. Apenas no dia 7 de abril do mesmo ano, a minha mensagem foi retornada. Fui informada que o documento não estava disponível em formato digital para ser enviado e que ele não poderia ser disponibilizado, contudo, poderia ser emprestado a mim por alguns minutos para que eu fizesse uma cópia. Assim, foi definido um horário no dia seguinte para que eu buscasse o documento na instituição de acolhimento.

Conforme combinado, no dia seguinte retirei o documento, fiz a cópia e entreguei-o imediatamente. Em um desses momentos, tentei conversar informalmente com uma das funcionárias que me recebeu, questionando sobre o número de crianças acolhidas, ela me respondeu que estavam com 10 crianças no momento, uma havia chegado há pouco e comentou que, em função do fechamento da outra casa de acolhimento, a instituição estava bastante cheia. Não me senti à vontade para fazer outras perguntas. Também não foi possível adentrar no ambiente em função da realidade pandêmica, aguardei na porta e procurei ficar atenta aos sons e movimentos provenientes da casa, no entanto, não consegui ver nenhuma criança, tampouco ouvir suas vozes com nitidez.

Reitero que o PPP da instituição é analisado no presente trabalho sem a intenção de empregar juízo de valor a ele, ao contrário, ele será problematizado diante dos objetivos aos quais se propõe essa pesquisa, visando compreender as noções de educação assumidas nessa realidade. Saliento que foram encontradas diversas inconsistências na escrita do documento, além de equívocos gramaticais e na concordância do texto, algumas citações feitas no texto, não são referenciadas.

Ao recapitular a história dos Abrigos Institucionais no município, o PPP indica que as instituições responsáveis por atender crianças e adolescentes em situação

¹³ Foi apresentada, como documento de identificação, uma Carta de Apresentação assinada pela professora orientadora do trabalho de conclusão. O documento encontra-se em anexo nas páginas finais deste trabalho.

de risco e/ou abandono na cidade tem origem em um termo de cooperação firmado entre a FEBEM e a Prefeitura Municipal em 1998. Assim, é incontestável que o caráter de execução de medidas socioeducativas de restrição e privação de liberdade, está em suas raízes. Anos mais tarde, a instituição passou a ser chamada Casa de Passagem de Meninos, pois só atendia indivíduos do sexo masculino. Crianças e adolescentes do sexo feminino entre 06 e 18 anos de idade em situação de risco, eram acolhidas na Casa de Passagem de Meninas.

Apenas em 2008, o município assume o atendimento das crianças dos 0 aos 06 anos de idade, pois, até então, esse público era atendido em uma Organização Não Governamental (ONG).

Conforme aponta o PPP, os serviços de acolhimento cumpriam função protetiva, fortalecendo vínculos familiares e comunitários e funcionavam como moradia provisória, até que houvesse condições da criança ou adolescente voltar para a família nuclear ou extensa¹⁴, ou ainda, em último caso, ser encaminhada para família substituta. Atualmente, os Abrigos Institucionais permanecem com o princípio de moradia provisória, porém, não são mais divididos por gênero, a proposta é agrupar irmãos, garantindo a manutenção de seus vínculos (PPP, 2019). O atendimento integral temporário acontece sem privação de liberdade e as crianças/adolescentes são encaminhadas/os por meio do Conselho Tutelar, Ministério Público e Poder Judiciário da Infância e Juventude.

A justificativa do PPP ressalta que os abrigos funcionam conforme três sistemas distintos, mas interligados:

Ambiente físico e social: composto pela estrutura, espaços, equipamentos, rotinas e dinâmicas; Valores éticos: formados por crenças e valores dos cuidados habituais, da equipe com os acolhidos; Práticas cotidianas: composta por atitudes e *padrões de comportamento* (PPP, 2019, p. 7, grifo meu).

O funcionamento desses três sistemas não fica claro no documento, tampouco é definido o que representam determinados termos, como: a quais crenças se refere e, principalmente quais são os 'padrões de comportamento' desejados, já que soa incoerente estabelecer um padrão de comportamento para um grupo tão diverso no que tange à suas idades e histórias de vida. A própria palavra

¹⁴ A família nuclear é caracterizada pelos progenitores, apenas, enquanto família extensa contempla outros parentes com laços sanguíneos, como tios, avós, primos...

‘padrão’ remete a algo que segue determinadas normas, que não deve fugir à regra. Afinal, qual seria o padrão de comportamento a ser seguido numa instituição que se nomeia acolhedora? Já que, acolher alguém significa acolher também as singularidades desse sujeito, permitir que ele seja quem é, de fato, sem impor condições para isso. Pensar a partir de um ‘padrão de comportamento’ parece se opor completamente a essa lógica.

Contraditoriamente, em outro trecho, são apresentadas as seguintes palavras:

É um conjunto... não é pegar aquele padrão de repetição; é um criar novo, compartilhado desde o menino, o cuidador, o voluntário, os diferentes parceiros ao redor... como envolver todo mundo e criar juntos este novo desenho (PPP, 2019, p. 12).

Essas inconsistências que podem ser percebidas ao longo do texto, levam a entender que, por trás de uma ideia de autonomia e acolhimento que a instituição busca evidenciar, se contrapõem exigências, normas e regras rígidas que se aliam na tentativa de homogeneização do grupo, de dar a ele ‘uma cara’, excluindo todas as possibilidades que se opõe a essa norma. Dá a entender que tudo bem cada um ser de um jeito, pensar de uma maneira, ‘desde que’ todos sigam a mesma rotina, tenham os mesmos valores e se comportem conforme os mesmos ‘padrões’, afinal todos devem ‘criar o mesmo desenho’. Para compor com a metáfora apresentada pelo documento, entende-se que a instituição não pode ser composta por múltiplos e diferentes desenhos, todos devem desenhar a mesma coisa. Parece que a bagagem que cada um traz consigo, suas experiências, vivências e memórias são desconsideradas.

O Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes integra o nível de Proteção Social Especial de Alta Complexidade¹⁵, que possibilita a garantia de direitos e proteção para crianças e adolescentes em situação de risco e/ou com seus direitos violados. O documento da instituição afirma que a criança e o adolescente devem ser vistos com suas potencialidades e fragilidades próprias da faixa etária ou da circunstância em que se encontram, tendo o direito de serem respeitados e acolhidos para que se desenvolvam plenamente, com a urgência que suas singularidades requerem.

¹⁵ Nos Serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade, os indivíduos são retirados do núcleo familiar ou comunitário, enquanto nos Serviços de Proteção Social Especial de Média Complexidade, o atendimento acontece nas próprias famílias, sem necessidade de remoção.

O acolhimento se dá em caráter provisório e excepcional e, enquanto for necessário, devem ser ofertados à criança e ao adolescente “ambiente e cuidados facilitadores do desenvolvimento” (PPP, 2019, p. 9), favorecendo, dentre outros aspectos: o desenvolvimento integral; a superação de vivências de separação e violência; a apropriação e ressignificação de sua história de vida e o fortalecimento da cidadania, autonomia e inserção social. É incontestável a importância de todos esses cuidados em tal realidade, visto que, além das vivências passadas que podem ter causado traumas na vida das crianças e adolescentes, a separação da família – independentemente dos motivos que levaram a ela – e inserção em um ambiente totalmente desconhecido, repentinamente, causa choque, especialmente nas crianças menores. O processo provoca mudanças em todos os âmbitos da vida dos jovens, nas rotinas, costumes, alimentação e até mesmo na forma de se relacionar com outras pessoas.

Quanto ao fortalecimento da cidadania e autonomia para inserção social, percebe-se que esses aspectos estão intimamente relacionados à imersão no mercado de trabalho, reforçando o que a instituição considera, ainda que de forma implícita, sucesso para um jovem que sai do acolhimento. Isso leva a pensar que outros aspectos como satisfação pessoal, realização profissional e felicidade são desconsiderados e o ‘sucesso’ é definido apenas pelo poder aquisitivo que os jovens são capazes de atingir.

Mas se pensarmos no que a comunidade local espera dessa instituição, podemos ver que suas expectativas estão alinhadas. A sociedade não espera, tampouco deseja, um jovem com pretensão de conquistar objetivos diferentes, o que ela deseja, na verdade, é um sujeito que tenha ‘o básico’, que trabalhe – preferencialmente a seu favor, para ser explorado – para que não venha a cometer delitos contra seus bens e ainda seja um consumidor, movimentando a economia local. Como problematizado no capítulo anterior, cabe às instituições treinar e conter os indivíduos para que se tornem ‘livres’ e aptos a compor a sociedade e consequentemente o mercado de trabalho.

A suspensão do poder familiar sobre as crianças ou adolescentes em situação de risco, se dá por decisão judicial ou decisão do Conselho Tutelar e, durante o período no acolhimento, os acolhidos ficam sob a guarda legal do responsável pela instituição. Conforme o documento, é desenvolvido pela equipe profissional um projeto coletivo, visando todo o grupo acolhido e considerando as

interações, trocas e relações que acontecem, bem como um projeto personalizado para cada criança ou adolescente, visando refletir o momento presente, reconstituir o passado e criar uma hipótese de futuro (PPP, 2019). O texto não elucida o que é contemplado nessas hipóteses de futuro, até onde é permitido sonhar e quais objetivos de vida são esperados que a criança ou adolescente almeje, ou ainda, se o futuro de todos os acolhidos deve seguir padrões para ser ‘aprovado’. Possivelmente os quereres de um grupo tão múltiplo sejam ‘podados’ para se encaixarem em um ‘querer comum’.

O documento reconhece que a estrutura e a organização do abrigo e da família são diferentes. Assim, além do acolhimento aos adolescentes e crianças, recentemente, começou a ser desenvolvido um trabalho com a família dos acolhidos que visa reduzir os danos causados pelo tempo de permanência na instituição e torná-lo o menor possível, mantendo os vínculos de afeto com os familiares. Os profissionais do abrigo buscam conhecer a história das pessoas que integram a família, visando compreender a realidade e o contexto em que estão inseridos (PPP, 2019). Essa iniciativa é fundamental, pois permite perceber as condições que a família dispõe para cuidar das crianças e as razões para agir de determinadas maneiras, antes de elaborar julgamentos e estigmas a seu respeito.

De acordo com o documento, a formação e capacitação dos profissionais são entendidas como um processo contínuo, que se consolida pelo debate e reflexão. Assim, espera-se que os funcionários desenvolvam a capacidade de escuta sensível, interesse em conhecer, compreender e respeitar a construção de cada história. Contudo, não é apontada a frequência em que acontecem esses debates. O abrigo é visto como um espaço facilitador, mediador do crescimento da criança e do adolescente (PPP, 2019).

Outro ponto importante abordado no PPP da instituição é a construção de um “Projeto de Vida” da criança e do adolescente, ele visa:

[...] conhecer sua população e assumir a responsabilidade de impulsioná-la para a possibilidade de “aprender a ser”, fortalecendo suas capacidades cognitivas, sua possibilidade de expressão, conhecer seu potencial e suas competências. Construir hipóteses de qual poderá ser o futuro da criança, de como construir um grupo de pertencimento, mesmo que isto se transforme no decorrer do tempo, é a possibilidade da criança poder acreditar que existe um projeto, um futuro para ela (PPP, 2019, p. 11).

A ideia de ‘construir um grupo de pertencimento’ me parece pouco coerente, pois o sentimento de pertencer a determinado lugar ou comunidade é um processo que se dá de forma ‘natural’, não pode ser forçado. Sem dúvida é fundamental que as crianças e adolescentes sintam-se ‘parte’ do lugar que habitam, sintam-se acolhidos, mas isso acontece de forma espontânea e se constitui dia após dia.

Evidencia-se, nesse sentido, uma tentativa de homogeneização do grupo acolhido, como se houvesse uma única forma de ser nesse espaço, a qual todos devem se adequar, um potencial comum a todos e um único futuro a ser seguido, quando na verdade, as crianças e adolescentes acolhidos são caracterizados pela diversidade de múltiplas ordens. Além disso, é possível perceber que grande parte das ações é voltada ao futuro dos acolhidos, as vivências, experiências e possibilidades do presente ficam em segundo plano.

Conforme o documento, parafraseando Pedro Demo ao dizer que “nenhuma política social tomada isoladamente é efetiva”¹⁶ (PPP, 2019, p. 11), a instituição considera de extrema relevância a construção de uma ‘rede de parceiros’, visando que os abrigos institucionais saiam do lugar de isolamento e possam desenvolver mais adequadamente seu trabalho, assumindo papel de articulador com outros serviços como Vara da Infância e Juventude, Ministério Público, Conselho Tutelar, escolas, e serviços de saúde. É no âmbito dessas ‘parcerias’ que se constituiria o projeto de vida para a criança/adolescente, com o documento considerando algumas delas como indispensáveis. São elas:

[...] com as várias instituições da comunidade, com os serviços da sociedade civil, etc. contribuindo para o *desenvolvimento do trabalho*, favorecendo que as crianças e os adolescentes que utilizem os serviços da comunidade, possam ser atendidos, sintam-se valorizados e respeitados em sua individualidade (PPP, 2019, p. 12. grifo meu).

Mais uma vez, podemos observar a centralidade da inserção no mercado de trabalho como intenção que se reflete em outros fazeres dentro da instituição. Relacionada a isso, está a preocupação explícita no documento acerca da saída do jovem ao completar 18 anos,

[...] quando as instituições já não têm mais subsídio dos financiamentos públicos e espera-se que ele (o jovem) dê conta da sua própria vida [...]

¹⁶ No documento, não são apresentadas as referências relativas a essa citação, elas também não foram encontradas em outros lugares.

muitos desses jovens (como quaisquer outros de qualquer classe social) não estão ainda preparados para uma vida autônoma e emancipados (PPP, 2019, p. 12.).

Quando deixam a instituição, os jovens ficam sem moradia, sem renda e sem apoio familiar, diferente dos jovens que vivem dentro do núcleo familiar, que mesmo quando possuem baixa renda, continuam vivendo em seus grupos e não experienciam uma ruptura tão brusca. É nesse sentido que se aponta a necessidade das parcerias e do apoio da comunidade, que precisa suprir uma política pública que não existe.

Assim, é possível compreender a preocupação dos profissionais com a profissionalização dos acolhidos, especialmente quando eles se aproximam dos 18 anos e não são adotados. Fazer parte do mundo do trabalho nesse contexto torna-se a única forma de subsistência e é essencial que ela exista para que não se obrigue o ingresso no crime. É preciso destacar também que, frequentemente, entre os acolhidos, estão indivíduos com deficiências leves e graves, que têm suas oportunidades minimizadas.

É diante desse contexto que se fazem questionamentos revelados no PPP, como: “Será que estamos preparando os jovens para a saída? Como conduzir este processo? Qual nosso vínculo com jovens pós-acolhimento?” (PPP, 2019, p. 12) e se realiza “[...] uma investigação sobre a situação da família e da criança, pensando-se em quais possibilidades da volta desta à comunidade” (PPP, 2019, p. 12). Entretanto, a ideia de ‘voltar’ à comunidade, implica que, um dia, se tenha saído dela e isso não deveria acontecer. É imprescindível que sejam articuladas estratégias para que a criança ou adolescente não seja afastado do convívio na comunidade em nenhum momento, que siga exercendo suas atividades e construindo laços em outros ambientes ao longo do período que se encontra em acolhimento.

O documento destaca que a permanência do abrigado na instituição só acontecerá em caso de exposição a risco pessoal e só ficará até os 18 anos na instituição se não houver possibilidade de encaminhamento adequado, caso o jovem não tenha ninguém na comunidade, deverá participar de um “[...] projeto facilitador para sua reinserção social” (PPP, 2019, p.12). No entanto, sabemos que é essa a realidade de milhares de crianças no Brasil e que conforme crescem, as possibilidades de adoção são reduzidas. Quanto ao projeto facilitador de reinserção

social, não fica definido no PPP o modo como ele funciona, tampouco o que ele é de fato.

O documento afirma que “[...] todo o projeto da instituição, desde que a criança entra, visa a sua autonomia e vinculação, a busca de um lugar na comunidade” (PPP, 2019, p. 13). No entanto, não fica explícito no texto, a que exatamente a criança deve se vincular, tampouco que tipo de lugar é esse que a criança deve buscar: uma casa? uma família? uma profissão?

São apontados como princípios e valores do acolhimento institucional: respeito à autonomia da criança e adolescente, garantindo que tenham a opinião considerada diante das decisões que lhes dizem respeito; garantia de liberdade de crença e religião; oferta de atendimento personalizado e individualizado, tendo o direito de viver em um ambiente que favoreça seu desenvolvimento, com segurança, apoio, proteção e cuidado e sendo garantidos espaços privados, objetos pessoais e registros, inclusive fotográficos sobre sua história de vida e desenvolvimento; garantia de acesso e respeito à diversidade e não discriminação, preservação dos vínculos familiares e comunitários e provisoriedade do afastamento do convívio familiar (PPP, 2019).

Entende-se que devido à oscilação no número de acolhidos e por tratar-se de um grupo grande, é muito difícil garantir espaços privados para cada criança e adolescente, no entanto é fundamental que tenham suas privacidades mantidas. Os registros também são essenciais para que a criança viva sua identidade, conheça sua história e sinta-se única, especialmente para que sua trajetória de vida não se perca em decorrência do rompimento ou suspensão dos vínculos com a família biológica.

A garantia de respeito à diversidade é fundamental por contemplar também a esfera familiar, que pode acabar sendo rotulada por questões socioeconômicas, de arranjo, por deficiências físicas e/ou mentais, entre outras particularidades. Ter claro a provisoriedade do acolhimento reforça o entendimento de que ele não é o local ideal para a permanência da criança ou adolescente e tampouco substitui a família, por isso, devem ser empreendidos esforços para que aconteça a reintegração familiar, seja na família nuclear ou extensa e, esgotada essa possibilidade, o encaminhamento para a família substituta, por meio da adoção.

Surpreendentemente, as questões educativas aparecem muito pouco no PPP da instituição. Questões relacionadas à profissionalização com objetivo de garantir

subsistência aos jovens no futuro pós-acolhimento, parecem ser uma preocupação maior, aliás, é possível perceber um cuidado maior com o futuro dos acolhidos do que com o próprio presente. No documento, muito pouco se fala, de forma direta, sobre os processos educativos aos quais as crianças e adolescentes são submetidos e a questão escolar aparenta estar atrelada a uma responsabilidade meramente burocrática. Além disso, me parece que educação, nesse contexto, é sinônimo de profissionalização. Ou melhor, a única intenção por trás do processo educativo é fazer parte do mercado de trabalho. Em um dos trechos, o documento aponta a seguinte citação:

Portanto, os defendidos e presentes na prática pedagógica na unidade de Acolhimento a serem incluídas nas ações educativas junto às crianças, para o *enriquecimento de suas personalidades* terão marcas da: “Solidariedade, da partilha, da criatividade, da crítica, da educação, do *lazer sadio* e construtivo, *da exigência, da disciplina* e da liberdade vivida, como a resultante plena de todos os demais valores”- Makarenko, 1986¹⁷ (PPP, 2019, p. 14, grifo meu).

A citação deixa algumas coisas implícitas, como: o que constitui o lazer sadio e construtivo? No entanto, é possível perceber que remete à noção civilizatória que se pretende dos processos educativos, apontada por Foucault (2014) e Corrêa (2006) e abordada anteriormente, em que tudo se direciona a um ‘estar apto para compor a sociedade’, tudo acontece visando um ideal de futuro e uma noção de produtividade. Até mesmo o lazer deve ter um fim, deve construir algo, deve ser voltado a um objetivo final. Se a escola, enquanto instituição educativa, é responsável por conter os corpos, na instituição de acolhimento, não é diferente. A própria noção de ‘enriquecimento de personalidades’ é apresentada em linhas muito confusas, sem especificar o que pretende. Do mesmo modo, a questão da disciplina e das exigências impostas às crianças e adolescentes, não aponta como elas são contempladas nas práticas e na rotina da instituição, ainda que sua existência dentro do ambiente fique evidente.

Também no sentido de definir posturas esperadas pelas crianças e adolescentes, é construído, no contexto da instituição de acolhimento, um “Pacto de Convivência”, visto em seu PPP (2019) como um instrumento metodológico que envolve participativa e democraticamente os abrigados na “[...] discussão, reflexão e

¹⁷ Por mais que esse trecho soe confuso, optei por reproduzi-lo exatamente como estava no documento. A citação não foi referenciada no texto.

pactuação de direitos e responsabilidades [...]” (PPP, 2019, p. 14). De acordo com o documento, o Pacto de Convivência também possibilita a apropriação do lugar participativo no planejamento, execução e avaliação das ações do Serviço, constituindo uma “[...] oportunidade de alargamento da participação cidadã mediante o compartilhamento de responsabilidades e a garantia de direitos para a construção de uma cultura de paz e apoio solidário” (PPP, 2019, p. 14). Essa negociação, segundo o PPP, acontece mediante a expressão dos desejos e expectativas de cada indivíduo, tanto das crianças, adolescentes e suas famílias, quanto da equipe técnica, a respeito de como são constituídas as atividades cotidianas, visando a boa convivência, o fortalecimento de vínculos e o crescimento social e político de todos (PPP, 2019).

Dentre os objetivos da formulação do Pacto de Convivência explicitados no documento, encontra-se: a criação de vínculos solidários entre os participantes, por meio de um ambiente agradável; estabelecer sentimento de pertencimento ao grupo; mobilizar os acolhidos para a participação; identificar expectativas quanto às ações oferecidas pelo serviço; estabelecer ‘compromisso’ individual e coletivo com a ‘participação’, ‘pontualidade’ e ‘frequência’, construir democraticamente princípios e regras de funcionamento; identificar ações e temas de interesse do grupo e a própria elaboração do Pacto de Convivência, considerando diferenças etárias e as formas de expressão adequadas a elas, sendo possível utilizar instrumentos facilitadores como a arte, música, brincadeiras, jogos colaborativos e outras formas de comunicação compartilhadas.

Os termos destacados, mais uma vez, deixam um pouco de dúvida, pois o texto não esclarece quais compromissos são assumidos. A participação, pontualidade e frequência dizem respeito a quais atividades, tendo em vista que eles moram nessa casa? De que forma se ‘monitoram’ e se cobram posturas referentes à participação, pontualidade e frequência em uma instituição que se afirma acolhedora e, ao mesmo tempo, não deixa de ser casa/lar?

Por mais que nos ambientes familiares seja comum – e talvez necessário – que cada membro assumira certos compromissos, eles não tratam de participação ou frequência. Podemos até ter um horário combinado para acordar ou almoçar, mas a participação e a frequência são aspectos que soam contraditórios nesse contexto, morar em uma casa implica, por si só, participação e frequência. É possível perceber uma grande aproximação dessas práticas com as garantias de escolarização,

apontadas por Corrêa (2006). Ainda que, explicitamente, a instituição não tenha caráter escolarizante, ela se inspira e toma para si muitas das imposições das instituições escolares, como o controle do tempo e da frequência, as exigências e a disciplina (ainda que não sejam explicitamente descritas no documento), possivelmente como uma forma de se afirmar enquanto instituição e produzir sujeitos disciplinados e úteis para compor o corpo social.

Outro aspecto que chama a atenção é que arte, em especial a música e as brincadeiras são mencionadas no documento apenas como ‘instrumentos facilitadores’, ou seja, são usadas com o intuito de alcançar outra finalidade, no caso, construir o Pacto de Convivência. Em nenhum outro momento, a arte e, dentre suas linguagens, a música são valorizadas por sua importância enquanto campo de saber. A brincadeira também não é considerada por si ou por suas possibilidades de expressão, entretenimento, envolvimento e desenvolvimento, apenas com o propósito único de construir um produto final. Tem-se a sensação de que tudo o que é feito no âmbito da instituição requer uma utilidade, precisa estar alinhado a um objetivo.

O aspecto avaliação aparece no documento, juntamente com a proposta de acompanhamento ‘contínuo e sistemático’ por parte da equipe interdisciplinar, a fim de discutir a situação dos acolhidos e desenvolver definições e estratégias para a atuação junto às crianças, adolescentes e seus familiares. Nesse âmbito, também é discutida a prevenção do acolhimento. É interessante perceber que na maior parte das definições apontadas pelo PPP, a família segue aparecendo como um elemento importante e com o qual se mantém o diálogo. Por mais que as crianças estejam, no momento, afastadas do convívio familiar, por entender-se que é um ambiente que oferece risco às crianças e adolescentes, essa esfera não deixa de ser valorizada.

Enquanto Objetivo Geral, O PPP dos Abrigos Institucionais aponta o:

[...] acolhimento provisório e a proteção integral para crianças e adolescentes de ambos os sexos, inclusive com deficiência (ECA Art 98) em situação de risco pessoal e social, afastados do convívio familiar por meio de Medida Protetiva (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. Desenvolvendo ainda o fortalecimento da autonomia da criança/adolescente (PPP, 2019, p. 17).

Além disso, o acolhimento deve “[...] assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à profissionalização, à cultura, à dignidade, o respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (PPP, 2019, p. 17). Nesse sentido, pode-se observar que a educação não aparece como prioridade, mas a profissionalização sim, evidenciando novamente, a preocupação central com o futuro dos jovens, muito mais do que com o presente.

Entre os objetivos específicos da instituição, está: a garantia de acesso aos direitos elencados pela Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e correlatos; acompanhamento do desenvolvimento cognitivo e socioeducativo dos acolhidos pela articulação das relações escolas/abrigo; envolver interdisciplinarmente os profissionais que atuam na instituição e proporcionar a eles, formação continuada; emitir relatórios (psicossociais, informativos e circunstanciais) ao Poder Judiciário e outros requisitantes; oferecer condições adequadas de moradia, higiene, salubridade e segurança, atendimento individualizado em pequenos grupos; incentivar a participação na vida da comunidade local (envolvendo educação, saúde, cultura, esporte e lazer); estimular a participação de pessoas da comunidade no processo educativo, promovendo atividades socioculturais; acompanhamento social à família natural dos abrigados, a fim de reduzir reincidência e manter o convívio; preparar a criança/adolescente para adoção, quando se esgotarem outras possibilidades e, por fim, desenvolver condições de independência, autocuidado, fortalecimento da autonomia e preparar para o desligamento do serviço (PPP, 2019).

Ainda que a instituição afirme se comprometer com o acompanhamento do desenvolvimento dos acolhidos e com o incentivo à participação, que envolve educação, não fica clara a forma e os esforços que se empreendem para efetivar uma boa relação com a escola, visando colaborar e potencializar os processos educativos fora do ambiente escolar. Quanto à participação de pessoas da comunidade no processo educativo, também não se especificam os critérios para viabilizar essa possibilidade, tampouco seu funcionamento. Sabemos que as instituições, inclusive por questões de responsabilidade e segurança, nem sempre estão abertas às pessoas de fora. Além disso, a constituição de experiências educativas requer uma intencionalidade bem definida e não pode ser desenvolvida ao acaso.

A emissão de relatórios de múltiplas ordens se efetiva como um procedimento disciplinar voltado ao poder e ao controle, aproximando-se das práticas desenvolvidas em hospitais, penitenciárias, instituições militares ou mesmo nas escolas. Elaborar documentos para definir e individualizar os sujeitos e, posteriormente, fornecê-los para esferas superiores como forma de vigilância e controle se apresenta como função de uma instituição que carrega no nome o ato de acolher. Talvez só no nome. Primeiro se individualiza, para depois homogeneizar. Os relatórios são, antes de tudo, uma ferramenta de poder, não só sobre crianças e adolescentes, mas também dos profissionais que atuam na instituição.

As responsabilidades de cada um dos profissionais que atua no abrigo estão bem definidas no PPP da Instituição (2019). Entre as responsabilidades do Coordenador, além dos trâmites legais, está acompanhar o desenvolvimento escolar dos acolhidos, mantendo contato na escola, quando necessário; ‘supervisionar’ o trabalho dos funcionários e ‘gerenciar’ os horários de atividades das crianças/adolescentes. Ainda que se trate de uma instituição pública – e de acolhimento –, podemos perceber comportamentos que lembram a gestão de uma empresa, por exemplo, a supervisão da atividade desenvolvida pelos funcionários. Outra questão importante é que, ao passo que se defende a autonomia e independência dos acolhidos, eles têm uma agenda de atividades ‘gerenciada’ pela coordenadora. Em relação ao acompanhamento do desenvolvimento escolar, não são abordados muitos detalhes, mas é possível inferir, pelas outras questões já problematizadas, que esteja relacionado a aspectos como comportamento e notas.

O cuidador, por sua vez, é encarregado de, entre outras coisas:

[...] planejar e desenvolver, em conformidade com a proposta pedagógica, atividades lúdicas, sociais, culturais e de rotina diária, tais como higiene pessoal e alimentação dos acolhidos (...) manter organizado o ambiente, espaço físico e proporcionar atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente (...) observar o comportamento dos acolhidos, para que se possa auxiliar em situações conflitantes (...) comunicar ao coordenador todos os acontecimentos ocorridos durante seu plantão, registrando em livro próprio (...) zelar pela disciplina e patrimônio do abrigo (...) acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano. Quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deverá também participar deste acompanhamento (PPP, 2019, p. 20).

É possível perceber que existe uma gama de atividades bastante diversificada sob responsabilidade dos cuidadores/educadores, desde o planejamento das

atividades, até a organização do ambiente. Cabe lembrar, que não se requer nenhuma formação específica para exercer esse cargo, o que pode fazer com que o profissional se torne mero executor de propostas e tarefas pré-definidas, sem compreendê-las. O registro aparece novamente como forma de vigiar e controlar o que acontece na instituição e a necessidade de manutenção da disciplina também aparece de forma explícita.

Cabe à equipe técnica, elaborar, juntamente com demais colaboradores, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição; colaborar na formação continuada dos demais funcionários; encaminhar, elaborar e discutir relatórios com a autoridade judiciária e Ministério Público; elaborar Plano Individual do Acolhido (PIA), em conjunto com colaboradores; prever ações relacionadas ao desligamento, promovendo autonomia e encaminhamento profissional dos acolhidos; acompanhamento psicossocial; organizar 'prontuário' individual das crianças/adolescentes; entre outras ações (PPP, 2019). A equipe técnica também é responsável por dar suporte e acompanhamento pelo período de três meses após o desligamento da instituição, processo que deve ser gradual, de acordo com o documento.

Além das coordenadoras e cuidadores, são apontadas as tarefas dos cozinheiros e funcionários de serviços gerais. O PPP também contém fluxogramas com definições de rotina a ser seguida e indicações detalhadas do que os funcionários do Abrigo Institucional devem ou não fazer e em que momentos. A orientação é realizar o trabalho com "qualidade e eficiência" (PPP, 2019, p. 24). Esses termos demonstram exigências que são feitas às pessoas que trabalham na instituição, refletindo o projeto que se tem dos sujeitos em geral, não só das crianças e adolescentes acolhidos: eficiência e produtividade. O uso explícito desses termos no documento diz muito sobre o que a instituição considera como 'sujeito ideal'. Assim como se deseja ter sujeitos eficientes trabalhando, deseja-se produzi-los. Entre as recomendações apresentadas no texto, está que o cuidador não deve deixar os acolhidos sozinhos em nenhum momento, evitando a ocorrência de fugas. Isso soa, no mínimo, contraditório para uma instituição que, desde o próprio nome, se propõe a acolher. Por que um jovem que se sente acolhido fugiria?

Esse trecho remete a uma cena específica do filme *O contador de histórias*, já descrita anteriormente. Nela, o menino Roberto, protagonista do filme, relata com ironia, alguns dos motivos que o levaram a fugir diversas vezes da FEBEM, as

garantias que a instituição se compromete a oferecer, não são proporcionadas na prática e, na maioria das vezes, se transformam em experiências violentas para os jovens. Ao contrário, não seria necessário abordar no PPP da instituição uma questão de vigilância imposta aos 'acolhidos'.

No livro "Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários: educadores", Deligny (2018) relata suas vivências em um Centro de Observação e Triagem de menores que aguardavam por uma decisão judicial. Sua experiência, sim, pode ser considerada acolhedora. Em vez de fuga, evasões e desaparecimentos, o Centro registrou crescimento no número de jovens que abrigava, muitas vezes, eles chegavam por vontade própria ou convidados por amigos. Sendo assim, não havia porque preocupar-se em evitar fugas.

De acordo com o PPP, após o acolhimento, é realizado pela equipe da instituição um estudo de caso, coletando informações sobre:

[...] histórico familiar, social e de saúde, modo de vida, composição familiar, situação socioeconômica, vínculos familiares e comunitários significativos, valores, crenças e costumes, projeções e desejos da criança relativos às diversas áreas (PPP, 2019, p. 20).

A diversidade das informações contempladas pelo estudo de caso realizado pela instituição se justifica pela complexidade requerida para compreender minimamente a realidade da criança e/ou adolescente e o papel do social nesse contexto, indo ao encontro do que pensa Deligny: "As crianças são como os pais as fizeram e as educaram [...] Os pais são como a atual sociedade os força a ser. Seria preciso ver como mudar realmente as condições de vida" (2018, p. 118). Por outro lado, a coleta dessas informações demonstra um anseio por individualizar e registrar informações acerca de cada sujeito, suas famílias e as relações estabelecidas nesse meio, constituindo uma ação de controle.

No PPP, é indicada a necessidade da presença não só de pedagogas ou pedagogos, mas também de estagiários de pedagogia para compor o que seria a 'equipe ideal' do Abrigo Institucional. Além dessa área, tal 'equipe ideal', também deveria ser composta por assistente social e estagiários/as de serviço social, psicóloga/o e estagiários/as de psicologia, bem como 'oficineiros' e guarda 24 horas (PPP, 2019).

O fato de não existir um pedagogo/a atuando diretamente como tal nesse ambiente – ainda que algum membro da gestão possa ter essa formação –¹⁸ não implica a inexistência de intencionalidade educativa por trás da instituição, pois podemos pensar toda a conduta destinada às crianças como pedagógica, é o que pode ser inferido do documento no final de sua justificativa: “[...] é pedagógico porque se refere a ações que levam sua população ao desenvolvimento humano, a construção da subjetividade e ao processo de aprendizagem” (PPP, 2019, p. 8). Além disso, René Schérer, como já citado anteriormente, afirma que “[...] qualquer conduta em relação à criança é pedagógica” (SCHÉRER, 2009, p. 97).

Na verdade, a ausência de pedagogo/a pode possibilitar novas noções de educação que se diferenciam daquela que está nas escolas, podendo não ter intencionalidade explícita definida. Possivelmente, os assistentes sociais sejam os responsáveis pelo que há de educativo nessa instituição, apontando para uma intencionalidade mais voltada à inserção no mercado de trabalho, isso explicaria a presença dessa preocupação no documento, acima da educação. O papel educativo pode ainda ser assumido pelos funcionários que são nomeados como educadores ou cuidadores e para exercerem essa função, não precisam ter cursado nenhuma graduação, suas ações podem ser baseadas ou simplesmente reproduzir as experiências que viveram na escolarização, o que assistem em programas de televisão, o que leem em livros, revistas, ou jornais, ou ainda, podem ser recomendações dos assistentes sociais.

As ações de proteção das crianças e adolescentes em situação de risco são viabilizadas no município pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), esse fato pode indicar que a centralidade do atendimento prestado não se relaciona diretamente à educação e sim, a assistência social, isso pode justificar muitas das posturas adotadas no âmbito da instituição, em que o trabalho e a inserção social são priorizados diante da educação.

O encontro com esse documento que, segundo ele próprio, é a referência básica para o trabalho desenvolvido em qualquer instituição de atendimento à criança ou adolescente (PPP, 2019) foi fundamental para compreender em que se sustentam determinadas posturas e práticas assumidas no ambiente da instituição.

¹⁸ O documento aponta a necessidade de um pedagogo/a, bem como estagiários do curso de Pedagogia, na equipe técnica da instituição, mas não deixa claro se existe alguma formação profissional necessária para ocupar cargos na gestão do Abrigo Institucional.

Diversos aspectos com os quais me deparei no texto, iam contra o que eu, inicialmente, esperava encontrar nele, mas isso também me revela informações importantes. Eu esperava, levando em conta a importância que ele assume para uma instituição um documento mais claro e melhor articulado, ao contrário, pude perceber diversas inconsistências e contradições, que me colocam a refletir e questionar a mim mesma sobre o contexto em que ele foi estruturado e as intenções que ele encobre.

O documento permite perceber o quanto as relações de poder são atuantes e fortes em todos os movimentos realizados no âmbito da instituição, seja para com as crianças e adolescentes acolhidos ou mesmo com os funcionários. Fica evidente o caráter utilitário pelo qual a instituição percebe os indivíduos e parece ser essa a maior – senão única – finalidade que a educação assume nesse espaço: homogeneizar e normalizar os ‘acolhidos’, tornando-os futuros ‘exploráveis’. De certa forma, isso explica a preocupação excessiva em relação ao futuro dos jovens e com a eficiência do trabalho executado pelos profissionais da casa.

Todas essas informações, contradições, afirmações, pequenas percepções e inferências que a análise atenta e curiosa do PPP da instituição possibilitou, se entrecruzam a seguir, com o referencial teórico trazido anteriormente para pensar novas possibilidades de olhar para os ‘inadaptados’ (Deligny, 2018) e suas presenças dentro das instituições de acolhimento, escolares e da sociedade como um todo. Nas próximas linhas, apresento entrelaces constituídos a partir desse diálogo.

6 ACOLHIMENTO, ESCUTA E CUIDADO: ENCONTROS POSSÍVEIS

Ao longo do processo percorrido na construção desse trabalho, fui me construindo como educadora. Ocupar o lugar de professora dentro de uma escola que está localizada em uma região de vulnerabilidade no mesmo município em que se encontra a instituição cujo documento foi analisado, enquanto atravessamos uma pandemia, durante um dos estágios curriculares finais¹⁹, dispara novas reflexões, especialmente sobre o que concebemos como oportunidades. A vivência dessa experiência que é, por si só, transformadora, aliada às leituras e pesquisas que foram, também, momentos de desconstrução de alguns preconceitos – historicamente cristalizados em todos nós, enquanto sociedade – me colocam hoje em outro lugar de compreensão, percebendo de forma ainda mais óbvia, através de Deligny (2018), as relações entre violência, delinquência e desigualdades sociais.

Fernand Deligny (2018), através de sua obra *Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários: educadores*, mostra-me uma possibilidade de relação mútua desenvolvida com jovens delinquentes que aguardavam por decisão judicial no Centro de Observação e Triagem do qual foi diretor. Por meio de um ambiente aberto e acolhedor, se realiza um trabalho que parte de uma perspectiva diferente das relatadas acima, ainda que com alguns pontos em comum. O relato de suas experiências me move a vislumbrar formas mais acolhedoras de se colocar em relação com esses jovens, para além da intenção de livrar a sociedade de suas presenças ou docilizá-los (DELIGNY, 2018).

O processo de reeducação que ajuda a pensar ‘novos possíveis’, é mobilizado a partir das práticas desenvolvidas por Deligny no Centro, onde apresenta uma “(...) reeducação que se faz [...] sem redes de proteção [...]” e uma “correção sem pauladas” (DELIGNY, 2018, p. 40), que se opõe à ideia de ‘correção moral’ que os agentes do poder pretendem através do encarceramento. Nesse contexto, a liberdade é preservada e, observando as relações que surgem com ela, se criam circunstâncias para desenvolver relações sem violência e hierarquia, ensinando os jovens a viver e não a morrer (DELIGNY, 2018). Assim que possível, os jovens são reinseridos em um ‘meio normal’, onde as observações são feitas sem

¹⁹ As práticas da disciplina de Estágio Supervisionado IV: anos iniciais, foram realizadas em uma turma de 2º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). A instituição fica localizada em uma área vulnerável do município, próxima ao presídio da região.

juízos. Tudo isso, entretanto, faz com que o centro seja acusado “[...] de fazer experimentação sociológica [...]” (DELIGNY, 2018, p. 94) e não reeducação.

A própria forma de se referir aos meninos, como “passantes” (DELIGNY, 2018, p. 45), indicando o caráter aberto da instituição, demonstra uma organização interessante, que valoriza na prática a liberdade e autonomia dos jovens. Em contrapartida, a instituição cujo PPP foi analisado, se nomeia acolhedora e afirma valorizar a autonomia dos acolhidos, mas entre suas preocupações explícitas está a fuga das crianças e/ou adolescentes, convertendo-a em orientação direta para a forma de agir dos funcionários que atuam na casa. Valorizar efetivamente a liberdade dos indivíduos seria um caminho coerente para uma instituição que deseja, de fato, acolher.

Deligny afirma que ser educador é ser um “[...] criador de circunstâncias” (2018, p. 126), acredito que seja este o nosso papel enquanto educadores diante da realidade que nos é imposta: inventar novos cenários e vislumbrar uma nova realidade para esses sujeitos, uma realidade genuína, que faça sentido para eles, proporcionando também oportunidades reais, circunstâncias que os permitam sentirem-se incluídos em um meio ‘natural’, livrando-nos do costume de emitir juízos de valor e pareceres superficiais, estando abertos e atentos para as potencialidades de cada um. Nesse sentido, é possível compreender as instituições como “[...] um bairro em miniatura e não uma incubadora artificial coletiva para prematuros sociais” (DELIGNY, 2018, p. 84).

É fundamental proporcionar autonomia e liberdade também para os profissionais que atuam diretamente com as crianças e jovens para que sejam mais do que cuidadores ou vigias, mas parceiros, desprendidos do desejo de mostrar autoridade, atentos para todas as situações, imprevistos, demandas que aparecem despretensiosamente. E assim, criar paisagens enriquecedoras através das artes, das histórias e da brincadeira – usadas até então como meros instrumentos facilitadores para atingir outros fins que servem ao poder – para explorar potências de vida, através da valorização das diversas formas de expressão, das tentativas, dos caminhos e encontros ao longo do processo e não (pseudo)resultados imediatos. É necessário, nas palavras de Deligny (2018, p. 130):

[...] libertar ao mesmo tempo as crianças e colocá-las junto de educadores de presença leve, provocadores de alegria, sempre prontos a remodelar bolas de argila, vagabundos eficazes maravilhados pela infância.

Nesse sentido, a própria instituição indica em seu PPP a necessidade de ‘oficineiros’ para compor uma ‘equipe ideal’ de profissionais. O trabalho com oficinas me parece uma possibilidade muito potente, especialmente se pensada na direção das práticas propostas por Deligny no Centro de Observação e Triagem. Os educadores que desenvolviam essas ações não eram provenientes de escolas ou estágios, nos ateliês eram oferecidas atividades diversas (algumas remuneradas), entre as quais os ‘passantes’ podiam escolher a que desejavam: “Cada ocupação é organizada por um educador que busca incorporar nela tudo que pode revelar problemas [...]” (DELIGNY, 2018, p. 46) eram, sobretudo, experiências que se aproximavam da vida.

Corrêa (1998) propõe uma noção de oficina que se afasta das práticas escolarizadas e hierarquizadas e se vincula às atividades que estão no âmbito do prazer e se aproximam da realidade dos sujeitos, mobilizando experiências que fazem parte de suas trajetórias. Além disso, essa proposta não corrobora com práticas disciplinares, como controle dos horários, registro e avaliação, por exemplo.

A oficina passa a constituir-se numa busca de modos de conhecer que não provoquem a negação total do que um indivíduo sabe, daquilo que vive, daquilo que os que ama sabem, do saber que o rodeia, constituindo-se em práticas que tenham a ver com alegria de viver e não com a sujeição a tecnologias pedagógicas que o querem outro, um outro que ele não quer ser (CORRÊA, 1998, p. 69).

Perceber as oficinas como uma possibilidade para as instituições de reeducação que, de acordo com Corrêa (2006), são as responsáveis por contemplar os indivíduos que ‘escapam’ da normalização imposta pela escolarização se mostra como uma possibilidade muito potente por não corroborar com a desvalorização ou supressão dos saberes e querereres, visto que esses são espaços de múltiplas e diversas subjetividades.

Pensar a organização de atividades que ofereçam para essas crianças e jovens de todas as idades, possibilidades diversas de estar no mundo, conforme seus interesses, que vão se descobrindo a partir da vivência de experiências significativas, sem a pretensão de atingir um produto final, de avaliar e quantificar pela eficiência ou utilidade. Se não podemos, de imediato, transformar todo o funcionamento dessas instituições, que possamos fazer dela um lugar mais leve e agradável, possibilitando encontros potentes.

Dessa forma, a contação de histórias, que no filme aqui problematizado, despertou novas perspectivas de vida para Roberto, mudando drasticamente os rumos que seus caminhos seguiram, o 'libertando' do rótulo de 'irrecuperável', pode ser um caminho amplo e potente de estar com esses sujeitos e criar um cenário para aprender com eles sobre o que sabem e gostam. E assim, descobrindo, construindo e trilhando coletivamente, novos caminhos através da escuta, do afeto e do cuidado.

Por fim, pensar novas possibilidades de ação nas instituições educativas não escolares, significa pensar em formas de acolher a diversidade e a potência que transborda nos 'inadaptados'. Significa se comprometer verdadeiramente com essas infâncias e juventudes abandonadas, abdicando a mera 'caridade', afinal:

Todo esforço de reeducação não sustentado por uma pesquisa e por uma revolta cheira muito rapidamente a trapos velhos ou a água benta contaminada. O que queremos para esses moleques é ensiná-los a viver, não a morrer. Ajudá-los não os amar (DELIGNY, 2018, p. 114).

Ainda que Deligny indique não se tratar de amar esses sujeitos 'difíceis', com quem a realidade já é tão cruel, suas práticas demonstram uma preocupação que vai além de ajudar os sujeitos. Fala de amizade e suas ações remetem ao cuidado. Não o cuidado que é, às vezes, idealizado, mas um cuidado verdadeiro, que pretende tornar a vida mais digna através de oportunidades e que não implica a ideia de inseri-los em um sistema que visa à exploração de seus corpos, de suas potências, de suas forças vitais.

Enquanto educadores, penso que não podemos ser indiferentes às injustiças e violências que atacam cruelmente a infância e a juventude pela negação de oportunidades e supressão de querereres, inclusive dentro das escolas. Que a indignação nos movimente a pensar em alternativas para ocupar os diferentes espaços sociais nos quais crianças e adolescentes clamam por um olhar de afeto que acolha suas subjetividades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de elaboração deste trabalho exigiu desconstruir concepções estigmatizantes e generalizadoras que existiam involuntariamente em mim, para que fosse possível olhar para uma realidade que não vivenciei. Isso, entretanto, implica reconhecer com ainda mais firmeza e clareza os privilégios que eu já sabia ter. Considero que assumir essa perspectiva e reconhecer os efeitos das desigualdades é fundamental para nós, educadores. Mais do que isso, é necessário perceber e se desvincular de práticas excludentes.

Quando comecei a pesquisar essa temática, pensar instituições de acolhimento de forma relacionada às instituições de privação/restrição de liberdade parecia ser um pouco incoerente. Parecia-me que essas instituições eram absolutamente opostas. Enquanto uma estava em um lugar de penalidade e correção, a outra parecia se aproximar da proteção, do assistencialismo e até da caridade, nada pareciam ter em comum, além de estarem sob a responsabilidade do poder público.

As leituras, as problematizações do documento que norteia o trabalho em uma instituição de acolhimento e do filme que retrata parte dessa realidade me permitiram compreender os objetivos que integram essas instituições e os processos disciplinares aos quais crianças e adolescentes institucionalizados são submetidos.

Foi possível perceber a forma como as diversas instituições, família, escola, abrigo, entre outras, se movimentam para impor seus processos sobre as crianças e adolescentes, especialmente aqueles que são excluídos. Nesse sentido, as instituições se sustentam em práticas de controle muito bem planejadas que agem de forma naturalizada e quase imperceptível: a homogeneização, o registro, o controle de horários, as avaliações e a hierarquização. Tudo isso com o objetivo de produzir sujeitos úteis ao poder.

A escola, legitimada pelas “garantias da escolarização” (CORRÊA, 2006, p. 30) e reprodutora de processos disciplinares, se mostra incapaz de acolher ‘qualquer criança’, assim, acaba por reforçar a desigualdade e, conseqüentemente, segregar os grupos que não se ‘enquadram’ em seus métodos. Ao mesmo tempo, enquanto educadores, seguimos perpetuando a ideia de que a escolarização é ferramenta de ascensão social e que todos os indivíduos ‘cabem’ em seus processos. Entretanto, essas práticas operadas pelas instituições escolares servem ao controle e ao poder

e, por isso, fazem reverberar uma noção de educação preocupada exclusivamente com a eficiência e utilidade mercantil dos indivíduos.

Com base na vivência desta pesquisa, foi possível compreender que a escola não é capaz de acolher e educar crianças órfãs, ela só é eficiente em fazer isso com crianças que vivem no seio de uma família, pois conta com o apoio dessa instituição não natural, que torna as crianças aptas para serem escolarizadas. Sendo assim, a família é legitimada pela escola e convocada por ela para assumir o compromisso com o aprendizado de seus filhos ao longo do período de escolarização. Compromisso esse pelo qual a instituição escolar não consegue se responsabilizar sozinha. Vivendo em uma família, somos, desde a infância, produzidos e disciplinados conforme os moldes que a sociedade e a escola requerem.

Entretanto, a análise do PPP do abrigo institucional permite compreender que as instituições dessa ordem não são capazes, tampouco tem a pretensão, de substituir a família. Ao declararem-se como lar temporário, afirmam empreender esforços para que a criança ou adolescente permaneça na condição de acolhida/o o menor período possível. Além disso, a família segue tendo sua importância reconhecida mesmo no contexto de acolhimento, a instituição busca manter os vínculos entre crianças ou adolescentes e suas famílias, apesar delas estarem, por hora, afastadas do convívio familiar – a menos que isso as coloque em ‘perigo’. Inclusive, é possível perceber que, em algumas situações, a instituição estende as práticas de controle aplicadas nas crianças, também para suas famílias.

Foi possível identificar, através da análise do PPP da instituição de acolhimento, movimentos que se aproximam das práticas escolares, com o objetivo de produzir jovens aptos para a profissionalização. A noção majoritária que circula pelo abrigo acerca da educação, gira em torno de uma prospecção de futuro que está intimamente relacionada ao poder aquisitivo e a uma espécie de ‘prevenção’ da criminalidade. Não porque esses jovens tenham ‘tendência’ ao crime, mas porque não há como negar que a falta de acesso à moradia, alimentação e outros direitos básicos com os quais esses sujeitos se deparam após a institucionalização, somados ao fato de, na maioria das vezes, não terem uma família como suporte, é como empurrá-los à transgressão.

Práticas disciplinares como individualização dos sujeitos, registro de comportamentos, controle do tempo e até mesmo da frequência, comuns nas escolas e penitenciárias são claramente reproduzidas nos abrigos institucionais,

ambos muito eficientes em cumprir com seu objetivo: normalizar e controlar os indivíduos. Esse pode ser identificado como o principal aspecto que une todas as instituições que atendem crianças e/ou adolescentes na relação com seu público.

Pequenas mudanças na forma de olhar para esses sujeitos, permitem pensar em maneiras mais acolhedoras de se relacionar com eles, através da criação de circunstâncias que valorizem a autonomia e liberdade de todos os sujeitos que compõem esses espaços. Ainda há um caminho longo pela frente no sentido de desnaturalizar as diversas práticas de controle que violentam a infância e a juventude, especialmente as 'inadaptadas'. No lugar de educadores, precisamos, cada vez mais, olhar para esses espaços que desenvolvem práticas educativas fora da escola, atentando para suas intenções e vislumbrando modos de estar com os 'inadaptados' através da escuta, afeto e cuidado.

Assumir essa ética diante dos processos educativos que acontecem em diversos lugares, remete ao sentido mais genuíno de acolher. Representa valorizar o que o outro sabe e respeitar quem ele é. Para tanto, exige abandonar ideias hierárquicas, saberes institucionalizados, pois, somente estando realmente aberto ao outro, às suas experiências, seus conhecimentos, podemos considerar suas subjetividades e perceber sua potência.

REFERÊNCIAS:

CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E/OU ADOLESCENTE. **Projeto Político Pedagógico dos Abrigos Institucionais 2019/2020**. [S.l.]: 2019.

CORRÊA, G. C. **Educação Comunicação Anarquia**: Procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

CORRÊA, G. C. **EJA, educação e escolarização**. In: ANPED Sul, 10, 2014. Anais... X Reunião Científica da ANPED, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2014, p. 01-12.

CORRÊA, G. C. **Oficina**: apontando territórios possíveis em educação. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

DELIGNY, F. **Os vagabundos eficazes** operários, artistas, revolucionários: educadores. Tradução de Marlon Miguel. São Paulo, SP: N-1, 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

O CONTADOR de histórias. Direção de Luiz Villaça. Brasil: Warner Bros, 2009. 1 DVD (100 min)

SCHÉRER, R. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZUCCHETTI, D. T.; Moura, E. P. G. de; M, M. M. de. **Projetos Socioeducativos**: a naturalização da exclusão nos discursos de educadores. In: Revista Sociedade e Estado, v. 25, n 3: p. 466 a 487.

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Carta de Apresentação

Eu, Alice Copetti Dalmaso, RG: 4086849108, CPF: 014587660-80, professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/SIAPE: 1004341), venho por meio deste apresentar a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica Andressa Müller, RG 1108768481, CPF 036673010-06, matrícula 201711241, do Curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria, intitulada "Processos educativos no contexto de instituições de acolhimento de crianças" e solicitar à Vossa Senhoria a autorizar a acadêmica a ter acesso e utilizar dos documentos legislativos de Vossa Instituição, a fim de produzir os dados da referida pesquisa. Os documentos escritos poderão ser utilizados em seu Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, bem como em artigos e eventos científicos da área, nacional e internacionalmente.

Handwritten signature of Alice Copetti Dalmaso in blue ink.

Alice Copetti Dalmaso

Handwritten signature of Andressa Müller in blue ink.

Andressa Müller

Funcionário(a) responsável

Santa Maria, 15 de março de 2021