



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

DEPARTAMENTO DE SAÚDE

MESTRADO EM SAÚDE COLETIVA

PROJETO DE VIDA DO ADOLESCENTE INSTITUCIONALIZADO  
O CASO: A FAZENDA DO MENOR

FEIRA DE SANTANA - BAHIA

1999

**EDNA LUCIA DO NASCIMENTO MACÊDO**

**PROJETO DE VIDA DO ADOLESCENTE INSTITUCIONALIZADO  
O CASO: A FAZENDA DO MENOR**

Dissertação apresentada ao  
Mestrado em Saúde Coletiva  
da Universidade Estadual de  
Feira de Santana, para  
obtenção do título de  
Mestre em Saúde Coletiva.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Luz  
Silva

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA**

**1999**

Ficha Catalográfica: Biblioteca Central Julieta Carteado

Macêdo, Edna Lucia do Nascimento  
M12 Projeto de vida do adolescente  
institucionalizado. O caso: A Fazenda do  
Menor/ Edna Lucia do Nascimento Macêdo.  
- Feira de Santana: [s.n.], 1999.  
232p.

Orientadora: Maria da Luz Silva  
Dissertação (Mestrado em Saúde  
Coletiva) - Universidade Estadual de  
Feira de Santana

1. Adolescência. 2. Adolescência -  
Projeto de Vida.  
3. Adolescência - Institucionalização.  
4. Adolescência - aspectos  
psicossociais. I Título.

CDU: 159.922.8

"O que for a profundidade do teu  
ser,  
assim será teu desejo  
O que for o teu desejo, assim  
será  
tua vontade  
O que for a tua vontade, assim  
serão os teus atos  
O que forem teus atos, assim  
será o teu destino"

BRIHADARANYAKA UPANISHAD IV. 4.5.

### **DEDICATÓRIA**

Aos adolescentes (estrelas) da Fazenda do Menor, cada um e todos, que iluminaram, com seu brilho, este

trabalho. Me sinto privilegiada por desfrutar do carinho e respeito que tão bem sabem demonstrar. Aprendi muito com vocês;

À Nara Rosy, Júnior e Lara Evellyn, meus filhos, que muito me sensibilizaram ao demonstrarem nesse percurso, o entendimento e a importância que é termos o amor, o apoio, o carinho e a compreensão daqueles a quem amamos e que são a razão da nossa vida;

A Wilson, esposo, amigo, amante e companheiro, que tantas e tantas vezes me substituiu nos papéis de mãe e dona-de-casa, me apoiando com carinho nesse processo de construção;

A Milton, meu pai (in memoriam), com o seu exemplo de garra e persistência, nunca mediu esforços para possibilitar os meus estudos. Sinto não tê-lo junto de mim, nesse momento;

À Otacília, mãe querida e avó zelosa, pela contínua presença, me amparando nas horas mais difíceis;

À Edinalva, Hamilton e Harley meus irmãos, cada um, a sua maneira, fraternalmente, me apoiaram. Sou feliz pela família que tenho.

### **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Luz Silva, pela orientação segura, estímulo, competência profissional e carinho com que conduziu este trabalho e por quem tenho sentimentos de admiração, confiança e respeito. Nos meus momentos de cansaço e angústia, encontrei uma pessoa sensível, sempre em sintonia com as minhas dificuldades e percebendo o *impercebível*. A relação orientanda/orientadora só veio a enriquecer o meu crescimento e consolidar uma amizade que já existia.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me inunda de fortaleza e coragem para continuar nesta caminhada;

À Universidade Estadual de Feira de Santana e as minhas colegas do Departamento de Saúde pelo apoio e incentivo;

À Prof<sup>a</sup> Denice Vitória de Brito pelo exemplo do esforço e persistência para que se concretizasse o Curso de Mestrado em Saúde Coletiva, desta Universidade;

À nossa turma de Mestrado composta por: Antônio César, Cláudia, Ana Luiza, Valéria, Margô, Ilka, Tereza, Colbert, Juarez e, particularmente, à Elma, Marisa e Mariene pelo convívio sempre acolhedor e pelo muito que aprendemos juntos;

À Margô, amiga-irmã do coração, ela com suas flores, eu com minhas estrelas, terra e céu, aprendendo juntas como caminhar na verdadeira solidariedade;

Sou muito grata às professoras Marinalva Barbosa e Carmem Liêta, colegas de disciplina, pelo apoio incondicional para que eu pudesse dedicar-me a este trabalho;

À Maristela, secretária do Mestrado, sempre solícita aos nossos pedidos;

À amiga distante Ana Celeste, muitas saudades;

Aos professores e colegas: Vicente Moreira, Rosely Cabral, Eliab Gomes e Ildes Ferreira, pela preocupação atenciosa no empréstimo de material bibliográfico;

À Fundação de Apoio ao Menor de Feira de Santana (FAMFS): ao prof. Antônio Lopes e Sr. Anacleon Barbosa por permitirem acesso aos dados da Instituição e a Portela, secretária muito atenciosa;

Minha gratidão à Fazenda do Menor, campo que me possibilitou a elaboração deste estudo e pela sempre calorosa acolhida de Elivaldo Morais, Sr. Adriano Cardoso, das professoras Elenir e Glady, secretária, funcionários e especialmente aos *meninos da Fazenda*;

À Elisângela, Syntia, José Luiz e Acácia, funcionários da Pós-Graduação do Departamento de Saúde, pelo carinho;

Ao Dr. Wilson da Veiga, pela atenção demonstrada, encaminhando-me material bibliográfico;

Às bibliotecárias da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela atenção no atendimento às minhas solicitações. Agradeço também às auxiliares de biblioteca, sempre muito gentis;

A Arlindo Washington, pelo carinho e paciência na digitação dos meus manuscritos;



À Professora Girlene Portela, da Universidade Estadual de Feira de Santana, pela revisão linguística;

Ao Prof. Augusto César Orrico, Diretor do Observatório Astronômico Antares, pelos valiosos esclarecimentos no campo das Ciências Astronômicas;

Ao Prof. Eurelino Coelho, prof. da UEFES, pela prestimosa atenção na elaboração do abstract;

À colega Tânia Costa pelo desprendimento e colaboração incondicional;

A Dudu, pelo carinho com que me acolheu.

À Marcus pelo auxílio no desenvolvimento de algumas idéias.

## RESUMO

A partir do pressuposto teórico, que a construção do projeto de vida fortalece o EGO, aumenta a auto-estima, dá sentido à vida, esta pesquisa através do estudo de caso, pretendeu analisar o projeto de vida dos adolescentes frente ao processo de institucionalização na Fazenda do Menor - Feira de Santana-BA. Para a coleta dos dados, foram utilizadas a observação participante e a entrevista semi-estruturada, instrumentos que consideramos fundamentais para o aprofundamento de algumas questões e maior aproximação com o objeto. Os resultados evidenciaram que os adolescentes, mesmo na vivência do processo de institucionalização, constroem seu projeto de vida. Alguns projetos incluem aspirações modestas, mas em sua maioria, são realistas envolvendo uma perspectiva ampla. Nessa construção, os adolescentes evidenciam que estudar é o caminho para a concretização do seu projeto de vida.

## ABSTRACT

This research has intended to analyse the life-project of teenagers facing the process of institutionalisation of Fazenda do Menor, in Feira de Santana-BA. Working with a study of case, it assumes the theoretical statement that building a life-project teenagers reinforce the EGO, grow up the self-regard and give sense to the life. To data collection were used participant observation and interviews, instruments we consider very important in order to examine accurately some questions and to provide closeness with the subject. The results have shown that teenagers, even living under the institutionalisation process, could make their life-projects. Some projects include modest aspirations, but most of them are realists and involve a wider perspective. Through this construction the teenagers make evident that to study is the way to substantiate their life-project.

## SUMÁRIO

<b><i>CAPÍTULO I</i></b> _____	<b>14</b>
<b><i>1- INTRODUÇÃO</i></b> _____	<b>14</b>
<b>1.1. O problema</b> _____	<b>14</b>
<b>1.2. Pressupostos teóricos</b> _____	<b>20</b>
<b>1.3. Objetivos</b> _____	<b>21</b>
<b><i>CAPÍTULO II</i></b> _____	<b>22</b>
<b><i>2. CONSTRUINDO UM REFERENCIAL</i></b> _____	<b>22</b>
<b>2.1. O ser adolescente</b> _____	<b>22</b>
2.1.1. Conceitos _____	22
2.1.2. Teorias _____	28
<b>2.2. O adolescente na Instituição Total à luz do ECA</b> _____	<b>59</b>
<b>2.3. A construção do projeto de vida do adolescente no âmbito da Instituição Total</b> _____	<b>71</b>
<b><i>CAPÍTULO III</i></b> _____	<b>76</b>
<b><i>3. DEFININDO O MÉTODO COMO CAMINHO</i></b> _____	<b>76</b>
<b>3.1. Percorrendo a esfera celeste</b> _____	<b>76</b>
<b>3.2. Definindo a constelação</b> _____	<b>78</b>
<b>3.3. Identificando o cintilar das estrelas</b> _____	<b>80</b>
<b>3.4. Apreendendo o cintilar das estrelas</b> _____	<b>84</b>
<b><i>CAPÍTULO IV</i></b> _____	<b>86</b>
<b><i>4. INTERPRETANDO O CINTILAR DAS ESTRELAS</i></b> _____	<b>86</b>
<b>4.1. O caso: A Fazenda do Menor</b> _____	<b>86</b>
4.1.1. Estrutura física _____	91
4.1.2. Recursos Humanos _____	92
4.1.3. O Cotidiano _____	93
<b>4.2. O perfil dos adolescentes</b> _____	<b>98</b>
<b>4.3. A Instituição como <i>substituta</i> da família</b> _____	<b>100</b>

<b>4.4. A convivência dos adolescentes com seus iguais</b>	<b>110</b>
<b>4.5. A disciplina e as normas de convivência entre adolescentes e superiores</b>	<b>119</b>
<b>4.6. A escola e o trabalho dos adolescentes na Instituição</b>	<b>130</b>
<b>4.7. A formação de valores nos adolescentes</b>	<b>142</b>
4.7.1. Fé	148
4.7.2. Trabalho	151
4.7.3. Moral e bem	154
<b>4.8. A institucionalização e o processo de construção do projeto de vida dos adolescentes.</b>	<b>158</b>
<b>4.9. Vislumbrando o corte do vínculo com a instituição.</b>	<b>173</b>
<b><i>CAPÍTULO V</i></b>	<b>178</b>
<b><i>5. O CINTILAR DA CONSTELAÇÃO</i></b>	<b>179</b>
<b><i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i></b>	<b>185</b>
<b><i>ANEXOS</i></b>	<b>195</b>
<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>	<b>196</b>
<b>DIÁRIO DE CAMPO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE</b>	<b>199</b>

## CAPÍTULO I

### 1- INTRODUÇÃO

#### 1.1. O problema

Temos, hoje, no Brasil, 35 milhões de adolescentes na faixa etária de 10 a 19 anos, (IBGE, 1996), correspondendo a 23% da população geral. Deste grupo, 20 milhões vivem em condições subumanas, no centro das grandes metrópoles, periferia e zona rural, resumindo-se seu dilema existencial em sobreviver.

O acirramento das extremas disparidades sócio-econômicas, a ausência de equipamentos sociais eficientes, a falta de emprego e moradia, entre outros aspectos, afetam, diretamente, este grupo etário considerado o mais vulnerável, por estar vivenciando um período de transição que requer condições favoráveis, tempo e espaço para que ocorram de maneira saudável, as transformações inerentes ao crescimento e desenvolvimento.

O número de crianças e adolescentes vivendo e/ou trabalhando nas ruas das grandes cidades, assim como as que vivem no ambiente familiar e são alvo de negligências, maus tratos e abuso, é uma questão que vem merecendo destaque na imprensa, nos órgãos governamentais e não-governamentais, assim como nos níveis acadêmicos, desde o início da década de 80.

A Bahia tem 3.134.979 adolescentes na faixa etária entre 10 e 19 anos (IBGE - 1996). Um estudo do final da

década de 80, sobre renda e pobreza nas regiões metropolitanas do país, aponta a região metropolitana de Salvador com o recorde negativo da pior distribuição de rendimentos de trabalho, entre as demais regiões (SABÓIA, 1993). Esse estudo mostra que crianças e adolescentes destacam-se como grupos que mais sofrem com a má distribuição de renda, agravando a situação de exclusão.

O Projeto AXÉ,<sup>1</sup> apoiado pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais (1993), contou e mapeou a população de crianças e adolescentes em Salvador, num total de 15.743, envolvendo meninos e meninas que moravam na rua ou dela tiravam o seu sustento.

Esse levantamento também revelou que os/as meninos/as se dividem em três segmentos: meninos/as que passam o dia na rua e, à noite, voltam para casa; aqueles/as que durante a semana ficam na rua, retornando à casa nos finais de semana; e os/as que romperam todos os vínculos com a família e vivem permanentemente na rua.

O grande educador Paulo Freire, em entrevista a ROSSETI (1996) ao abordar a situação dos meninos e meninas de rua, diz que:

*Essa é uma infância que vem sendo proibida de sonhar, e o sonho, a arquitetura de hipóteses, o lúdico, faz parte das experiências da criança.*

---

<sup>1</sup> Centro Projeto Axé da Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente - Projeto Axé. Organização não-governamental, fundada em 1990, atua em Salvador, Bahia e nasceu da convergência entre o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - e o Terra Nuova - Organização não-governamental de cooperação Italiana (FERREIRA, Tereza de Sá. Axé, menino! Salvador: Tereza de Sá, 1994).

*Essa possibilidade de sair um pouco de dentro de si mesmo faz com que o ser aprenda a manejar o imaginário.*

O Projeto Axé tem sido reconhecido, internacionalmente, por seu trabalho educacional, criativo com as crianças e adolescentes de rua de Salvador. Os educadores de rua utilizam os princípios de Paulo Freire (educação libertadora) e têm como base a metodologia de trabalho denominada "pedagogia do desejo", os quais servem para dar condições às crianças e adolescentes de fazerem planos para o futuro. Neste trabalho, a criança é estimulada a sonhar e ter aspirações, oferecendo-se uma variedade de oportunidades concretas para ajudá-la a realizar os seus sonhos. O Projeto Axé tem como propósito maior a adoção do ato educativo como instrumento político-libertador para a criança e o adolescente de rua. A proposta pedagógica do projeto é orientada por uma concepção do educando enquanto sujeito de cognição e de desejo.

Estima-se em torno de 100 mil crianças e adolescentes em situação de rua nos principais centros urbanos do país, das quais cerca de 10 mil dormem nas ruas (DEMO, 1995).

Concordamos com MINAYO (1993) quando ela refere-se a esse fenômeno:

*...transfere-se, assim, para esse espaço, a missão institucional da casa e do lar. Essa transferência é acompanhada de novas formas de vivência do afeto, da autoridade e das emoções, com exposição à insegurança física e moral, à fome, ao sofrimento, ao abandono, à*



*delinqüência, à exploração, às doenças, à morte*  
(p.13).

São os *excluídos*. Excluídos das oportunidades que possibilitam ao homem ter dignidade, respeitar e ser respeitado. São perdas que imprimem marcas profundas nesse indivíduo em formação. E surge, nesta trajetória, a *mãe que acolhe, protege*: a instituição.

Estes adolescentes, *objetos do sistema*, ficam sob a tutela do Estado que os mantém em instituições que têm por objetivo *ressocializar, recuperar* (mesmo não se tratando de infratores) tendo em vista a sua reintegração na sociedade. No entanto, as instituições têm falhado no atingimento desses objetivos, uma vez que, a superlotação, a disciplina rígida, a massificação no atendimento, as condições desumanas em que vivem os internos e a violência que é usada como mediadora das relações desses ambientes, leva à impessoalidade, à falta de afeto (dificultando a formação de identidade). Podendo ainda acrescentar-se que o pouco preparo para o trabalho e o baixo nível de escolarização, tornam mais difícil a sobrevivência e a adaptação do adolescente fora dos meios da Instituição.

Recentemente, foi divulgado um levantamento feito pelo Departamento da Criança e do Adolescente do Ministério da Justiça, mostrando que o Brasil tem 20.352 adolescentes infratores entre 12 e 20 anos cumprindo medidas sócio-educativas. Desse total, 7.150 menores estão internados (LOZANO, 1998).

Quando saem, porque atingiram a maioridade, ou quando fogem por não aceitarem as regras da

instituição, levam consigo o estigma<sup>2</sup> da institucionalização, o que pode dificultar ou mesmo impedir projetos de vida.

Feira de Santana tem uma população de 450.719 habitantes (SUS, 1998), constituindo-se na maior cidade do interior da Bahia. O IBGE estimou para 1998 115.942 adolescentes na faixa etária entre dez e dezenove anos (SUS, 1998). No que diz respeito ao número de meninos e meninas nas ruas da cidade, realizou-se uma contagem e mapeamento durante um dia, em dois turnos (tarde e madrugada), em áreas previamente definidas e horários predeterminados. Este levantamento evidenciou 1.259 meninos/as no turno da tarde e 48 meninos/as na madrugada. (SANTANA, et al, 1997).

Quantos desses romperam laços familiares, cometeram infrações, foram vitimizados pela própria família, não têm pais ou responsáveis que possam atender as suas necessidades básicas de afeto, lazer, saúde, alimentação habitação e educação?

Enquanto docente da área de Saúde mental, do Curso de Graduação em Enfermagem da Universidade Estadual de Feira de Santana, (UEFS), até o início de 1988 tínhamos como campo de estágio da disciplina Enfermagem Psiquiátrica, o Hospital Colônia Lopes Rodrigues. A partir de 1988.2, baseados em reflexões e discussões com professores e alunos, a respeito da prática da

---

<sup>2</sup> "...um atributo que o torna diferente dos outros... de uma espécie menos desejável - um caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e tímida. Tal característica é um estigma, especialmente quando seu efeito de descrédito é muito grande..." (GOFFMAN, Erving - Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 11-12).

disciplina, notadamente no que concerne à prevenção dos distúrbios e promoção da saúde mental é que nos mobilizamos a desenvolver trabalho com crianças e adolescentes carentes e institucionalizados. Sendo a Instituição escolhida, o Palácio do Menor, instituição filantrópica, que na época atendia cento e seis crianças e adolescentes na faixa etária entre seis e quatorze anos, em sua maioria, encaminhados pelo Juizado de Menores. A experiência foi enriquecedora, ao nível pessoal, mas como campo de estágio não oferecia a infra-estrutura mínima para continuarmos desenvolvendo ali nossas atividades.

Continuamos nossos questionamentos, insatisfeita por não estar atuando nesse campo, entramos num projeto da UEFS junto com o Juizado de Menores, selecionando bolsistas para trabalhar com o menino de rua, tendo como apoio o Projeto Axé. Mas a experiência não deu certo, porque a cada semestre era necessário treinar novos alunos.

Em 1995.2 decidimos retornar ao trabalho com a criança e o adolescente institucionalizado, dessa vez, escolhemos a Fazenda do Menor, que passou a ser um dos campos de prática da disciplina anteriormente referida. Os alunos desenvolviam atividades ligadas à área de saúde mental com os adolescentes residentes na Instituição: dinâmicas grupais, promoção de gincanas, jogos, sociodramas relacionados à prevenção ao uso de drogas, sexualidade na adolescência, visitas domiciliares às famílias, na tentativa de restabelecer os laços familiares, anamnese e estudo da situação de cada adolescente. Estas atividades objetivavam reconhecer a especificidade da situação em que se

encontram o adolescente e sua família com dificuldade de integração de natureza psicossocial, estabelecendo relacionamentos interpessoais positivos.

Não temos dúvida de que essa escolha deu-se pelo fato de que a problemática da criança e do adolescente em situação de risco pessoal e social, sempre foi para nós, motivo de reflexões e questionamentos.

A Fazenda do Menor funciona em regime de residência e semi-residência. No regime de residência, tem capacidade para abrigar cem adolescentes do sexo masculino, na faixa etária entre doze e dezoito anos, oriundos das ruas, de famílias desagregadas ou que incorreram em erro social, estando assim sob a tutela do Juizado da Infância e Adolescência.

Na interação diária com esse grupo, começamos a nos questionar: o que significa ser adolescente e estar institucionalizado? Quais os seus planos para o futuro? Que contribuição a Instituição tem dado à sua perspectiva de vida futura?

Considerando o exposto e respaldado no referencial teórico, pretendemos, com esse estudo, investigar: qual o projeto de vida do adolescente, institucionalizado na Fazenda do Menor?

## **1.2. Pressupostos teóricos**

1.2.1 - A construção do projeto de vida fortalece o ego, aumenta a auto-estima, dá sentido à vida.

1.2.2 - O processo de institucionalização pode prejudicar a formação da identidade do adolescente, o desenvolvimento das relações interpessoais positivas,

reduzir significativamente a auto-estima e, conseqüentemente, dificultar ou mesmo impedir a construção do projeto de vida.

1.2.3 - O projeto de vida construído no âmbito de uma Instituição Total, poderá vir impregnado de significados, considerando que a Instituição Total legitima a carreira moral do adolescente institucionalizado.

### **1.3. Objetivos**

A investigação é um estudo de caso com o objetivo de:

1.3.1 - Analisar<sup>3</sup> o projeto de vida do adolescente, frente ao processo de institucionalização na Fazenda do Menor.

1.3.2 - Oferecer subsídios para a formulação de proposições de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para o oferecimento de alternativas profissionalizantes mais condizentes com os avanços tecnológicos e de mercado e *manter programas destinados ao apoio e acompanhamento de egressos* (art. 94, XVIII).

---

<sup>3</sup> Análise é um fracionamento do material em suas partes constitutivas, a determinação das relações prevalentes entre as partes e a compreensão da maneira em que estão organizadas (BLOOM em HUERTA, José. A classificação dos objetivos e aprendizagem. Goiânia: EPU, 1979. p.80) .

## CAPÍTULO II

### 2. CONSTRUINDO UM REFERENCIAL

#### 2.1. O ser adolescente

A etimologia da palavra "adolescência" composta dos prefixos latinos ad (para a frente) + dolescere (crescer, com dores), designa claramente um período de mutação, portanto, de crise (ZIMERMAN, 1997).

##### 2.1.1. Conceitos

Em termos de investigação científica, só a partir do início do século XX é que se começou a obter um conhecimento mais ampliado sobre o significado e as características fundamentais da adolescência, tendo como primeiro estudioso G. Stanley Hall.

A psicanalista ABERASTURY (1986), reconhecida mundialmente por seus estudos sobre a adolescência, define-a como uma etapa de crise e nos diz:

*...é um momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento. Este processo atravessa três momentos fundamentais: o primeiro é o nascimento, o segundo surge ao final do primeiro ano com a eclosão da genitalidade, a dentição, a linguagem, a posição de pé e a marcha; o terceiro momento aparece na adolescência (p.15).*

Por outro lado, há autores que consideram a adolescência como um período de transição. Dentre estes encontramos MAAKAROUN (1991):

*...adolescência é uma fase do desenvolvimento do ser humano, correspondente à segunda década da existência. É um período de transição entre a infância e a idade adulta, continuando um processo dinâmico de evolução da vida, iniciado com o nascimento (p.3).*

Para TIBA (1985) é uma das etapas em que o ser humano sofre as maiores modificações no seu processo vital, do nascimento à morte (p.37).

No que diz respeito ao estabelecimento dos limites da adolescência, isto é, onde se inicia e onde acaba, depende de fatores constitucionais, psicológicos, geográficos, sociais, econômicos e culturais. Muito embora alguns estudiosos da atualidade acreditem que a fase da adolescência é única e se manifesta, universalmente. Para D'ANDREA (1987) esse limite vai dos dez aos vinte anos, já para ABERASTURY (1989) o limite corresponde à faixa etária entre treze e vinte e cinco anos; MUUSS, (1976) no entanto, delimitou esse período entre doze e vinte e dois anos. O PROSAD estabelece que a faixa etária a ser atendida pelo programa, corresponde à clientela entre dez e dezenove anos. Quanto ao ECA (1990), a adolescência corresponde ao período compreendido entre doze e dezoito anos.

Falar sobre o adolescente remete-nos a PEROSA (1996), quando faz uma reflexão sobre a passagem para a adolescência:

*"Não somos mais crianças..." Mas quando é mesmo que isso acontece? Quando é que, sem mais, nos damos conta de que a infância fica para trás? E essa vida que se inaugura, para onde é que ela vai? O que fazer com a dor e a nostalgia que a gente sente? E com as incertezas e angústias?*

*A passagem para a adolescência é uma inauguração. Descobrir-se adolescente é inaugurar uma série de possibilidades na vida (p.9).*

O desenvolvimento da personalidade já foi descrito há muito tempo, como uma sucessão de fases diferenciadas, cada uma delas qualitativamente diferente de sua predecessora. É provável que nenhum outro estágio da vida seja tão cheio de stress e conflitos como este período de passagem da infância para a idade adulta, denominado adolescência.

O amadurecimento dos órgãos genitais e o aparecimento dos caracteres sexuais secundários são fundamentais para o desenvolvimento psicológico, nessa fase. As modificações se dão de forma lenta e nem mesmo pressões internas ou externas podem acelerar esse processo, com característica de um processo de luto<sup>4</sup>, no sentido psicanalítico do termo, e requer tempo para ser elaborado. ABERASTURY e KNOBEL (1989), após a contribuição de Anna Freud, desenvolveu o tema, descrevendo a elaboração de três lutos fundamentais na adolescência: o luto pelo corpo infantil; luto pela

---

<sup>4</sup> ...O luto, de um modo geral, é a reação à perda de um ente querido, à perda de alguma abstração que ocupou o lugar de um ente querido como o país, a liberdade ou o ideal de alguém, ... (Freud, S. Luto e melancolia. In: Obras completas, Rio de Janeiro: Imago, 1974. V. XIV, p. 275.)



identidade e papel infantil; luto pelos pais da infância; unindo-se a estes lutos o da bissexualidade infantil perdida.

Luto pelo corpo infantil - diante das modificações biológicas, que se realiza nas suas estruturas físicas, o adolescente vê-se obrigado a assistir, passivamente, criando um sentimento de impotência frente a essa realidade concreta. O adolescente percebe que, no lugar do seu corpo de criança, tem um corpo, agora, que ele desconhece e que não tem como exercer nenhum tipo de controle. Não podendo controlar a realidade externa, desloca a sua rebeldia para a esfera do pensamento, através da fantasia e intelectualização, expressa em símbolos, idéias, desejos de reformas sociais e políticas.

Luto pela identidade e pelo papel infantil - durante a infância, a relação de dependência é a situação natural e lógica. Na adolescência, há uma confusão de papéis, uma vez que ele tem que renunciar à dependência infantil e, ao mesmo tempo, não pode assumir a independência adulta, levando a um fracasso de personificação, ele delega ao grupo parte dos seus atributos e, aos pais, a maioria das responsabilidades, explicando-se assim uma característica da adolescência, a irresponsabilidade, já que ele não se sente responsável por nenhum tipo de acontecimento. Pelos mecanismos de negação de luto e de identificação projetiva com seus colegas e com seus pais, o adolescente passa por períodos de confusão de identidade. O pensamento começa a funcionar de acordo com as características

grupais, dando-lhe maior estabilidade, nascendo dessa forma, o fenômeno das turmas, onde o adolescente sente-se mais seguro. O adolescente vai aceitando a perda do seu corpo e papel infantis, ao tempo em que vai modificando a imagem dos seus pais da infância e substituído-a pela imagem dos pais atuais.

Luto pelos pais da infância - esse luto leva o adolescente a uma percepção distorcida da realidade. Sente-se impotente frente às mudanças corporais, o conflito de identidade e do papel infantis e, com a nova identidade e as expectativas sociais, despertadas pelos outros em relação a ele, leva-o à negação das mesmas. Os pais, nesse processo, não permanecem passivos, pois também têm que elaborar a perda de submissão dos seus filhos. A interação de um duplo luto (pais e adolescentes) pode dificultar esse aspecto da adolescência. Os pais são substituídos por figuras idealizadas como os mestres, os ídolos de cinema, parentes próximos. O adolescente busca período de solidão, para ajudá-lo na conexão com os objetos internos nesse processo de perda e substituições que, ao final, enriquecerão o EGO.

Uma década depois de escrito esse livro, não podemos dizer que esse processo ocorra da mesma forma, uma vez que, a velocidade da informação, a globalização pelos meios de comunicação, podem estar contribuindo para que esse processo ocorra de forma menos dolorosa.

A formação da identidade na adolescência encontra em ERIKSON (1998) o teórico que mais estudou sobre esse assunto. Ele considera que:

*O processo de formação da identidade surge como uma configuração desenvolvente - uma configuração que, gradualmente, integra dados constitucionais, necessidades libidinais, idiossincráticas, capacidades preferidas, identificações significativas, defesas efetivas, sublimações bem sucedidas e papéis consistentes. Tudo isso só pode emergir de uma mútua adaptação de potenciais individuais, visões de mundo tecnológicas e ideologias religiosas ou políticas (p.65).*

Ainda segundo este autor, a identidade é um processo que está sempre mudando e evoluindo, que inicia-se no primeiro encontro verdadeiro da mãe e do bebê e só termina quando se dissipa o poder de afirmação mútua do homem. Esse processo tem sua crise normativa na adolescência.

GRINBERG citado por OSORIO (1989) estabelece três vínculos em relação à identidade:

*O vínculo de integração espacial e imagem corporal, diz respeito à representação que o indivíduo tem do seu próprio corpo, com características que o tornam único.*

*O vínculo de integração temporal corresponderia à capacidade do indivíduo recordar-se no passado e imaginar-se no futuro, é "o sentimento de mesmidade".*

*O vínculo da integração social diz respeito às inter-relações pessoais, inicialmente com figuras parentais e, posteriormente, com figuras de relevância afetiva para o indivíduo ao longo da sua existência.*

KNOBEL em ABERASTURY e KNOBEL (1989) sintetizou as características da adolescência denominando de *Síndrome*. O autor afirma que aceitou, deliberadamente, a contradição que a palavra *síndrome* implica em entidade clínica com *normalidade*, que significa estar fora da patologia. Ao denominar o transcurso do período de treze aos vinte e três anos vividos pelo indivíduo, de *Síndrome normal da adolescência*, o autor admite aceitar os desajustes e desencontros dessa fase, valorizá-los, não como fonte de conflitos negativos, mas como algo que facilita o desenvolvimento. Esta *síndrome* foi sintetizada pelo autor referido da seguinte forma: 1) *Busca de si mesmo e da identidade*; 2) *tendência grupal*; 3) *necessidade de intelectualizar e fantasiar*; 4) *crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso*; 5) *deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características do pensamento primário*; 6) *evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta*; 7) *atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade*; 8) *contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida*; 9) *uma separação progressiva dos pais*; 10) *constantemente flutuações do humor e do estado de ânimo*.

#### 2.1.2. Teorias

Como dissemos no início deste capítulo, somente no começo do século XX os estudos sobre a adolescência

adquiriram maior rigor científico. MUUSS (1976), em sua obra *Teorias da Adolescência*, deu importante contribuição, fazendo uma análise contextualizada das diversas teorias, correlacionando-as, possibilitando, assim, um conhecimento mais abrangente no que diz respeito ao desenvolvimento dos estudos sobre a adolescência.

1. A PSICOLOGIA BIOGENÉTICA DA ADOLESCÊNCIA, DE G. STANLEY HALL. 1904

Considerado o pai da *Psicologia da Adolescência*, foi o primeiro psicólogo a propor a psicologia da adolescência como campo distinto do conhecimento e a usar métodos científicos para o estudo da adolescência. Hall expandiu o conceito da evolução biológica de Darwin em uma teoria psicológica de recapitulação, ou seja, o indivíduo revive todo o desenvolvimento da espécie humana, partindo do estágio quase animal, nas eras primitivas, até os modos mais civilizados que caracterizam a maturidade.

Ressalta, também, que o desenvolvimento e seus acompanhamentos comportamentais ocorrem num padrão inevitável, imutável e universal, independente do meio sócio-cultural. Alguns comportamentos socialmente inaceitáveis, - que caracterizam fases históricas arcaicas, - devem ser tolerados pelos pais e educadores, pois são estágios indispensáveis no desenvolvimento social e que estes tipos de comportamentos desaparecem nos próximos estágios do desenvolvimento, sem correção educacional ou medidas disciplinares.

Para Hall, os principais estágios do desenvolvimento eram:

A primeira infância, que inclui os primeiros quatro anos de vida.

A infância - que se estende dos quatro aos oito anos.

A juventude - de oito aos doze anos.

Adolescência - desde a puberdade (mais ou menos doze, treze anos) até atingir o estado adulto pleno, termina entre vinte e dois e vinte e cinco anos de idade. Este período é descrito como STURM and DRANG: *tempestade e tensão*.

## 2. TEORIAS PSICANALÍTICAS

### 2.1. A TEORIA PSICANALÍTICA DO DESENVOLVIMENTO DO ADOLESCENTE DE SIGMUND FREUD. 1925 - 1933 - 1949 - 1953

Embora HALL não tenha influenciado diretamente FREUD (1856-1924), foi HALL que possibilitou o reconhecimento acadêmico de Freud convidando-o para proferir conferências no 20º aniversário da University of Clark em 1909, e ajudou-o a divulgar idéias nos Estados Unidos, prefaciando uma das suas edições.

A teoria de Hall e a teoria de Freud, consideram a adolescência como um período filogenético. A psicanálise não inclui uma teoria específica da recapitulação de Hall, mas Freud afirmou que o *indivíduo sofre as experiências anteriores da humanidade no seu desenvolvimento psicosexual*.

Os estágios do desenvolvimento psicosexual são geneticamente determinados e relativamente independentes de fatores ambientais. Juntamente com as mudanças psicológicas do amadurecimento sexual caminham componentes psicológicos tais como instinto sexual - energias da libido procurando extravasamento - bem como outros fenômenos da adolescência. Para Freud, há uma

estreita correlação entre mudanças fisiológicas e processos orgânicos, de um lado, e mudanças psicológicas e auto-imagem, do outro.

Com a descoberta da sexualidade infantil, Freud, deu relativamente pouca ênfase à pubescência e adolescência. Ana Freud explicou essa pouca atenção, com o argumento de que a psicanálise desenvolveu a idéia revolucionária de que a vida sexual dos seres humanos não começa com a puberdade, mas na 1ª infância, que aspectos da normalidade e anormalidade são determinados nas fases pré-genitais do desenvolvimento sexual. Para Freud, os primeiros cinco anos da infância são os que mais contribuem para a formação e desenvolvimento da personalidade. Ele concebe o desenvolvimento em estágios, onde a criança passa por cinco fases distintas, nos cinco ou seis primeiros anos de vida: 1ª fase - estágio oral passivo ID; 2ª fase - estágio sádico - oral ID; 3ª fase - estágio anal ID; 4ª fase - fálica EGO; 5ª fase - estágio genital SUPEREGO. E somente mais duas outras nos restantes quinze anos que compreendem o resto da infância e adolescência.

Freud tem sido frequentemente criticado por ter exagerado a natureza biológica e instintiva do homem, apesar de ter dado muita ênfase, ele não subestimou a atuação das forças sociais. Em sua teoria, os fatores ambientais são secundários em relação às tendências inatas, mas ele não nega sua importância. A moral, as aspirações e as avaliações de cada sociedade, torna-se parte do indivíduo, através do desenvolvimento do SUPEREGO.



## 2.2. TEORIA DOS MECANISMOS DE DEFESA DO ADOLESCENTE DE ANNA FREUD. 1948

Anna Freud dedicou-se muito mais do que seu pai, quando da descrição da dinâmica do desenvolvimento do adolescente, atribuindo-a (puberdade) de grande importância. Para ela o processo fisiológico de maturação sexual, influencia diretamente a esfera psicológica. Esta interação resulta no redespertar instintivo das forças libidinais, podendo levar ao aparecimento do desequilíbrio psicológico (conflitos internos). Um dos aspectos da puberdade é o esforço para se restabelecer o equilíbrio interno. Durante o período de latência, o SUPEREGO da criança se desenvolve, através da assimilação dos valores e princípios morais que lhe são apontados, pelas pessoas que ela identifica como seu pai.

Esta teoria explicita também que o início da puberdade determina uma mudança qualitativa. A catexis<sup>5</sup> instintiva, antes indiferenciada e geral, torna-se diferenciada e específica, determinando a fase final do desenvolvimento psicosexual.

Anna Freud trata, principalmente, do desenvolvimento desviado ou patológico e dá pouca atenção ao ajustamento sexual normal. Descreve dois perigos possíveis para o desenvolvimento normal:

- a) O ID pode suplantar o EGO, *não restando nenhum traço do caráter anterior e a entrada na fase*

---

<sup>5</sup> Investimento da energia psíquica de uma pulsão numa representação mental consciente ou inconsciente, como um conceito, idéia, imagem, fantasia ou símbolo. (CAMPBELL, Robert J. Dicionário de psiquiatria. São Paulo: Martins Fontes, 1986).

*adulta será marcada por tumulto na satisfação desinibida dos instintos.*

- b) O EGO pode sobrepujar o ID, confiná-lo numa área limitada, mantendo-o constantemente refreado por numerosos mecanismos de defesa (p.32).

Anna Freud considera dois mecanismos típicos da pubescência: o ascetismo e a intelectualização, apesar de existirem antes dessa fase, são extremamente importantes neste período. O ascetismo no adolescente é devido à desconfiança generalizada de todos os desejos instintivos.

Essa desconfiança vai muito além da sexualidade, incluindo a alimentação, o sono e até mesmo os hábitos de se vestir. O aumento dos interesses intelectuais e a mudança dos interesses concretos para os abstratos, são tidos como mecanismos de defesa contra a libido.

Esta teoria afirma que os fatores envolvidos no conflito do adolescente são:

A intensidade do impulso do ID, determinada por processos fisiológicos e endocrinológicos durante a pubescência.

A habilidade do EGO em competir, ou ceder às forças instintivas. Isto por sua vez, depende do treinamento do caráter e do desenvolvimento do SUPEREGO da criança durante o período latente.

A eficiência e a natureza dos mecanismos de defesa à disposição do EGO.

### 2.3. A ÊNFASE DADA POR OTTO RANK À NECESSIDADE DE INDEPENDÊNCIA DO ADOLESCENTE. 1945

Otto Rank (1884-1939), apesar de ser um seguidor da escola psicanalítica, desafiou algumas afirmações básicas do realismo freudiano. Via o desenvolvimento humano de forma mais positiva, ou seja, percebia a natureza humana como produtiva e criadora e não como reprimida e neurótica. Criticou e contrariou Freud por dar ênfase ao inconsciente como depósito de experiências passadas e impulsos, considerando o EGO consciente como sendo o campo próprio da psicanálise. Enfatiza também que Freud subestimou o papel do EGO e lhe deu valor somente como força repressiva. Rank quis restaurar o equilíbrio de forças no campo psíquico.

O conceito nuclear de sua teoria é a *vontade*, um fator positivo, uma força que ativamente forma o eu e modifica o ambiente. Por *vontade* ele quis dizer *uma organização positiva e uma integração que guiam o eu, e que utiliza de forma criativa os instintos e, ao mesmo tempo, os inibe e controla*.

A sexualidade não é mais o maior determinante do processo do desenvolvimento, ela encontrou sua contrapartida na *vontade*, que pode, até certo grau, controlar a sexualidade. Conseqüentemente, a ênfase muda do início da infância para a adolescência, pois é neste período que ocorre a evolução da dependência para a independência.

No período de latência, a *vontade* torna-se mais forte, mais independente e se expande até o ponto em que se rebela contra qualquer autoridade que não tenha sido de sua própria escolha. Nessa fase, a *vontade* individual encontra a social, representada pelos pais e expressa em um código moral secular. No início da

adolescência, o indivíduo sofre uma mudança básica de atitude, se opondo, tanto às dependências quanto à denominação dos fatores ambientais externos como: pais, professores, leis, bem como a lei dos desejos internos e as pressões dos instintos recém-despertados. A independência, que a sociedade valoriza e exige, constitui-se numa tarefa evolutiva importante, mas difícil para o adolescente.

O início da pulsão sexual fisiológica ameaça a independência recém-estabelecida, esta ameaça não se origina de uma pessoa ou força externa, mas de uma necessidade interna.

Rank vê a necessidade de restringir e inibir externamente as forças sexuais, pois o indivíduo luta consigo mesmo para tornar-se independente da dominação das necessidades biológicas.

Nesta luta pela independência, o adolescente torna-se incapaz de formar laços emocionais intensos que o conduziriam novamente a uma relação amorosa pessoal, de dependência.

O adolescente pode recorrer a dois tipos de mecanismos de defesa para manter a independência: a promiscuidade ou o ascetismo. Com a promiscuidade ele satisfaz os impulsos sexuais sem perder sua independência, pois a gratificação sexual é alcançada, sem uma relação amorosa e sem envolvimento do EGO, sendo ascético, como também afirmou Anna Freud em sua teoria, o adolescente mantém sua independência, porque rejeita intencionalmente todo e qualquer envolvimento. Rank defende que o adolescente tem que passar por estágios evolutivos para desenvolver e fortalecer sua *vontade*.

#### 2.4. TEORIA DO ESTABELECIMENTO DA IDENTIDADE DO EGO, DE ERIK ERIKSON. 1950

Erikson, em seus oito estágios do homem, modifica a teoria do desempenho psicosexual de Freud, à luz da descoberta da antropologia cultural. O conceito fundamental de sua teoria do desenvolvimento do EGO é a aquisição da identidade que se realiza, tendo entretanto um elemento comum em todas elas, ou seja, a idéia de que a criança, a fim de adquirir uma identidade forte e sadia do EGO, deve receber reconhecimento consistente e significativo de sua realização e conquista. Em cada estágio descrito pelo autor, aparece um conflito com duas possibilidades: Se é resolvido de uma maneira satisfatória, a qualidade positiva é construída dentro do EGO, podendo se verificar um desenvolvimento sadio subsequente. Se o conflito persiste ou é insatisfatoriamente resolvido, a qualidade negativa se incorpora ao EGO e o desenvolvimento é prejudicado.

Os oito estágios são descritos numa ordem cronológica, dependendo da solução e da integração do estágio anterior, relacionando-os aos estágios estabelecidos por Freud que foram por ele influenciados.

FREUD	ERIKSON
Sensório-oral	Confiança versus desconfiança
Muscular-anal	Autonomia versus vergonha
Genital-locomotora	Iniciativa versus culpa
latência	Diligência versus inferioridade
Puberdade	e Identidade versus difusão de

adolescência	papéis
Início da fase adulta	Intimidade versus isolamento
Fase adulta	Generatividade versus estagnação
Maturidade	Integridade do EGO versus desgosto, desespero

A contribuição de Erikson para o pensamento psicológico consiste na reorganização sistemática da teoria psicanalítica à luz das descobertas antropológicas. Provocou a mudança da ênfase, da psicanálise ortodoxa para as condições e organizações sociais, nos quais o EGO deve se basear para desenvolver-se normalmente.

### 3. A TEORIA GEISTESWISSENSCHAFTLICHE DO ADOLESCENTE, DE SPRANGER. 1928-1955

Eduard Spranger (1822-s/d) deu importante contribuição à psicanálise do adolescente. Foi discípulo do filósofo alemão WILHELM DILHLEY, que acreditava que a psicologia e as ciências naturais não são correlacionadas, porque os fatos psicológicos pertinentes a uma pessoa não são igualmente pertinentes para qualquer outra e que cada indivíduo é único e inefável. No campo da adolescência, exerceu profunda influência na literatura centro-européia, podendo comparar-se à de G. Stanley Hall nos Estados Unidos. Foi influenciado por Hall e por Freud, e sempre desafiou, criticou e modificou o pensamento psicanalítico.

A abordagem de Spranger pode ser descrita como filosófica, especulativa e, em alguns pontos, metafísica. Por isso os psicólogos americanos lhe tem

dados pouca importância, pois consideram a psicologia uma ciência natural e não, filosófica. Na América, Spranger é mais conhecido por sua tipologia do que por sua psicologia da adolescência. Ele objetivou entender a *psique* da juventude em formação, e sua psicologia tem sido denominada de *psicologia da compreensão*, enfatizando muito mais os aspectos psicológicos do crescimento do que o comportamento e as mudanças fisiológicas do adolescente.

Concentrou-se no processo de maturação do jovem do sexo masculino, pertencente à classe média, recusando-se a discorrer sobre aspectos fisiológicos e médicos do desenvolvimento pubescente, muito embora não negue que exista uma relação entre as funções psicológicas e as físicas.

Spranger não limita a idéia da formação de um plano de vida, à escolha de uma vocação, mas refere-se de maneira genérica a uma filosofia de vida e uma orientação de vida para o futuro. Enquanto a criança vive principalmente no presente, o adolescente expande rapidamente sua perspectiva de tempo tanto para o passado quanto para o futuro. Ele se vê numa totalidade em crescimento, onde cada experiência se torna parte dele próprio e influencia o futuro. O autor afirma ainda, que os objetivos estabelecidos pelos adolescentes para suas vidas devido à fantasia vivida são frequentemente, elevadas demais. Desse modo, não poderiam alcançá-los mesmo com grande capacidade e esforço. Esta supervalorização se baseia na falta de experiência, bem como, na exagerada auto-avaliação, típica da adolescência.

Nessa fase, há uma procura ativa de um sistema de valores pessoais com referência à estética, religião, amor, verdade, poder, dinheiro, como reflexo da identidade própria de alguém. Para o jovem, esse aspecto da vida não são diferenciados ou totalmente conscientes. Eles experimentam, de maneira subjetiva com envolvimento pessoal, frequentemente com forte aceitação ou rejeição. Estes valores se completam com experiências pessoais e são avaliados à luz das próprias idéias, crenças e julgamentos.

A questão de se saber se os fatores biológicos ou psicossociais são os principais determinantes do desenvolvimento adolescente, não é importante nessa teoria. Muito embora, ele não negue que o conteúdo e forma da experiência adolescente, e até mesmo a história da psique, são influenciados pelas condições sociais e ambientais. Ele aplica à adolescência uma forma modificada de avaliação e sentimento para com a vida, a partir das diferentes formas de valores executados pela psique humana em seu *tipo de homem*:

- a) *O tipo que se preocupa com o corpo e a natureza caracterizado pela vitalidade, saúde e necessidade de poder.*
- b) *O tipo estético-entusiástico, que possui uma atitude tipicamente adolescente diante da vida.*
- c) *O ponderado, que considera a vida um problema e é orientado para a teoria. Esse tipo não é incomum durante a pubescência.*
- d) *O tipo ativo, seus principais valores são o progresso e o sucesso.*
- e) *O tipo aventureiro, que gosta de dominar e anseia pela fama.*
- f) *O tipo social, que pode dar amor altruístico.*



g) O entusiasta ético, que pode tornar-se defensor rigoroso e radical dos princípios éticos.

h) O tipo religioso, também frequente dentre os adolescentes, que pode tomar muitas formas diferentes (p.51).

Spranger dá forte ênfase metodológica à compreensão do indivíduo - seus valores, objetivos e situação global.

#### 4. A ANTROPOLOGIA CULTURAL E A ADOLESCÊNCIA. 1952

No final de 1920 e início da década de 1930, os estudos antropológicos de sociedades primitivas possibilitaram maior conhecimento sobre o desenvolvimento da personalidade, o processo de socialização e os instintos humanos.

As descobertas da antropologia cultural constituem em sério desafio às proposições teóricas de Hall e Freud, quando afirmaram que certos padrões importantes no desenvolvimento e comportamento dos seres humanos, são universais e partem da natureza humana. Em contrapartida, os antropologistas culturais foram estimulados em suas teorias e investigações por hipóteses derivadas da psicanálise. Influenciados, reciprocamente, convergiram a uma posição intermediária, na qual fatores biogenéticos e forças ambientais são pesados com mais cuidado, e reconhecidos como interagindo mutuamente.

Margaret Mead (1901-s/d) em sua obra *O adolescente de Samoa*, usa a metodologia antropológica, mas não possui uma teoria claramente estabelecida do desenvolvimento do adolescente. No entanto, Ruth

Benedict (1887-1948), em seu livro, *Continuidade e descontinuidade no condicionamento cultural* fornece uma teoria explícita do desenvolvimento, do ponto de vista da antropologia cultural. Combinando os estudos teóricos de Benedict com o estudo empírico de Mead, têm-se uma posição sistemática quanto à importância dos fatores culturais no processo do desenvolvimento. O *relativismo cultural*, termo utilizado por Mead, acentua a importância das instituições sociais e dos fatores culturais no desenvolvimento humano.

Benedict discute três aspectos específicos de descontinuidade versus continuidade no condicionamento cultural e considera que, nas sociedades ocidentais, é na adolescência que ocorre as maiores mudanças:

- a) *Papel ou status responsável versus papel não responsável.*
- b) *Dominação versus submissão.*
- c) *Papéis sexuais contrastantes*

Os quais podemos fazer as comparações com o estudo de Mead:

- a) Desde os seis anos as crianças têm responsabilidades que gradativamente vão aumentando até chegar a adolescência. Ex: cuidar dos irmãos menores, trabalhar na plantação, pescar nos recifes. A quantidade e qualidade do trabalho aumentam à medida que se torna mais forte e madura. Nas sociedades ocidentais, a mudança da diversão para o trabalho responsável ocorre geralmente na adolescência, como mudança repentina. Isto gera parte dos conflitos do adolescente.

- b) Uma menina de seis ou sete anos domina seus irmãos menores como sua ama seca, mas ela própria ainda pode estar sob o domínio dos irmãos mais velhos. Quanto mais velha ela se torna, mais crianças ela domina e sofre imenso domínio dos que a restringiam e disciplinaram. Nas sociedades ocidentais a criança deve se libertar de sua submissão infantil e adotar a atitude oposta de domínio na fase adulta.
- c) A menina não precisa mais tarde rever seus conceitos sobre sexo. Foi dada a oportunidade de experimentar e se familiarizar com o sexo, quase sem nenhuma limitação. A moça pós-pubescente dá vazão aos seus interesses em aventuras clandestinas. Nas culturas ocidentais, as experiências da infância são censuradas e restringidas e o sexo é considerado uma coisa feia.

Esta teoria presume que a descontinuidade na educação da criança resulta necessariamente em tensão emocional, enquanto que o condicionamento cultural é marcado por um crescimento lento e gradual. Reforçou a idéia da continuidade no desenvolvimento e a gradualidade das mudanças no período adolescente. *A criança cresce por graus imperceptíveis, da infância para a adolescência e o adolescente se torna adulto por graus.*

Com isto, desafiou a idéia de que existem estágios distintos e profundas linhas divisórias entre as diferentes épocas, estágios e fases de desenvolvimento. Afirmou que *não há ligação entre as mudanças biológicas*

*e as mudanças de status social, que atribuiu às instituições sociais e às cerimônias.*

#### 5. TEORIA DE CAMPO E ADOLESCÊNCIA. 1946

Kurt Lewin (1890-1947), devido ao seu interesse pela motivação, foi influenciado pela teoria psicanalítica de Freud. Sua teoria de campo explica e descreve a dinâmica do comportamento individual do adolescente, sem generalizar para os adolescentes como grupo. Se opõe aos esquemas conceituais que colocam o mundo fenomenal em categorias rígidas e mutuamente exclusivas.

A maneira como a criança percebe seu ambiente vai depender do estágio de desenvolvimento que ela está, de sua personalidade e de seu conhecimento. Instabilidade no ambiente psicológico na adolescência, ocasiona instabilidade ao indivíduo. Para compreender o comportamento da criança é necessário considerar o ambiente e a criança como uma constelação de fatores interdependentes.

A soma de todos os fatores ambientais e pessoais em interação é chamado ESPAÇO-VITAL (EV), ou espaço psicológico. O comportamento é uma função do espaço vital. Dentro do espaço vital, os objetos ou objetivos podem ter valência positiva (atração) ou negativa (repulsa). Positiva, se necessidades e desejos são satisfeitos; negativa, se evitam a satisfação ou ameaçam causar danos. Essas forças motivadoras produzem a locomoção; o indivíduo se afasta ou se dirige para o seu objeto ou objetivo.

O campo psicológico inclui o indivíduo com suas qualidades biológicas e psicológicas e o ambiente com

suas relações sociais e fatos objetivos. Essa teoria produz a harmonia entre os diversos aspectos do desenvolvimento, combinando fatores biológicos, sociológicos, ambientais e psicológicos na idéia de espaço vital.

A mudança do espaço-vital, de uma infância relativamente estruturada para regiões desconhecidas da adolescência, inclui não apenas as relações sociais, a imagem física e o ambiente geográfico no qual o adolescente é, agora, livre para se locomover, mas também sua perspectiva de tempo. A mudança na perspectiva de tempo é um aspecto fundamental do desenvolvimento, tem consequências de longo alcance durante a adolescência. O adolescente desenvolve a habilidade de compreender o passado, adota novas perspectivas com relação ao futuro, e planeja sua vida com maior realismo.

Lewin tem pressupostos dos quais destaca várias afirmações que descrevem, explicam e predizem o comportamento adolescente:

- 1. Timidez e sensibilidade, mas ao mesmo tempo agressividade devida à pouca clareza e ao desequilíbrio no espaço-vital do adolescente.*
- 2. Como **homem marginal**, o adolescente experimenta um conflito contínuo entre as várias atitudes, valores, ideologias e estilos de vida, uma vez que está se transferindo do grupo infantil para o adulto. Experimenta a falta de apoio social, exceto em seu grupo de companheiros.*
- 3. O conflito de valores, atitudes e ideologias resulta em tensões emocionais crescentes.*

4. Há uma prontidão no adolescente, para assumir posições extremas e mudar drasticamente de comportamento, em consequência, atitudes e ações radicais e rebeldes são frequentemente constatadas.
5. O **comportamento adolescente** só pode ser observado se, e na medida em que, a estrutura e a dinâmica do espaço-vital envolvem o seguinte:
  - a) expansão do campo psicológico;
  - b) o **homem marginal** situado em relação ao grupo de crianças e de adultos;
  - c) mudanças no espaço-vital, determinadas biologicamente, como resultado das mudanças físicas. O tipo particular de comportamento que emerge e o grau de **comportamento adolescente** dependem grandemente da intensidade e natureza dessas forças conflitivas. De maior importância ainda é o conjunto de diferenças entre a sociedade adulta e a sociedade infantil em uma determinada cultura, bem como os fatores que as separam (p.79).

## 5.1 - TEORIA SOMATOPSICOLÓGICA DA ADOLESCÊNCIA, DE ROGER BARKER 1953

Barker aplica a teoria de campo para demonstrar os efeitos das mudanças fisiológicas sobre o comportamento na adolescência. Ele baseia sua hipótese de um mecanismo somatopsicológico nas afirmações:

Os adolescentes encontram-se numa posição intermediária entre adulto e criança.

As dimensões físicas, psíquicas e mudanças endocrinológicas ocorrem com rapidez, ao se comparar com os anos de pré-adolescência.

tempo e a rapidez das mudanças varia de indivíduo para indivíduo, e estas diferenças são mais notáveis do que durante qualquer outro período do desenvolvimento.

Existem grandes diferenças dentro de um indivíduo, no grau de maturidade atingida por diferentes partes do corpo (p.81).

Enquanto Lewin acentua que o adolescente é um *homem marginal*, Barker enfatiza a situação ambígua resultante da desigualdade do crescimento físico, dando ênfase à significação somatopsicológica do desenvolvimento. Sua hipótese é a seguinte: devido a rapidez e ambigüidade de suas mudanças físicas, os adolescentes se encontram numa situação marginal; seu comportamento muitas vezes é determinado ao mesmo tempo pelos valores e perspectivas infantis e adultos. Esta falta de consistência na orientação de valores tem influencia nos problemas do chamado *comportamento adolescente*.

## 6. PSICOLOGIA SOCIAL E ADOLESCÊNCIA

### 6.1 - O CONCEITO DE ANSIEDADE SOCIALIZADA, DE ALLISON DAVIS. 1944

Allison Davis define *socialização* como o processo pelo qual um indivíduo aprende e adapta as maneiras, idéias, crenças, valores e normas de sua cultura própria e os transforma em parte integrante de sua personalidade (p.89). Vê o desenvolvimento como um processo contínuo de aprendizagem de comportamento socialmente aceito, por meio de reforçamento e castigo. O comportamento aceitável e o inaceitável são definidos pela sociedade, grupos, castas.

Castigo, ameaças, recusa de amor são utilizadas para inibir o comportamento inaceitável, são frequentemente previstos em novas situações de aprendizagem. O medo antecipado do castigo, ocasiona o que Davis denomina de *ansiedade socializada*, que se transforma num fator importante para facilitar o processo de socialização.

A principal hipótese de Davis é que a socialização efetiva do comportamento adolescente depende da soma de ansiedade adaptativa ou socializada, que a sociedade foi capaz de fazer que fosse internalizada pelo adolescente. Se a ansiedade socializada do indivíduo se torna suficientemente forte, servirá como uma arrancada em direção ao comportamento maduro, responsável e normal (segundo a definição dada pela sociedade). É implícito que, se a ansiedade socializada é muito fraca



ou muito forte, alcançar o comportamento maduro é menos provável.

Os objetivos da socialização diferem de cultura para cultura, de uma classe social para outra. A ansiedade social liga-se a várias formas de comportamento, dependendo das expectativas, valores e definições do que é normal em determinada classe social. Uma vez que por a classe média se preocupar mais com a normalidade, o sucesso, a moralidade e o status, a quantidade de ansiedade socializada incutida é maior do que nas outras classes.

É particularmente característico do jovem da classe média que a ansiedade social aumenta com o início da adolescência, uma vez que enfrenta novas tarefas de desenvolvimento e de comportamento, tais como a preparação para o trabalho e o ajustamento heterossexual. Além disso, como se torna cada vez mais consciente de suas necessidades sociais - alcançar prestígio, fazer amigos, ser aceito pelo grupo de companheiros, manter relações com o sexo oposto - ele se torna mais sensível às insinuações e pressões sociais. O adolescente também se torna consciente dos valores de sua sociedade ou grupo social. Uma vez que depende, sobremaneira, da aceitação social, do prestígio e do status, sua ansiedade social aumenta, produzindo uma crescente procura de objetos socialmente desejáveis.

Os adolescentes de classe inferior comportam-se diferentemente dos da classe média em áreas básicas de socialização como: a expressão sexual, atitudes com relação a objetivos de longo alcance, agressão e escolaridade formal. O adolescente de classe inferior

foi exposto a agentes socializantes, cuja atitude com relação a essas áreas diferencia dos de classe média. Não desenvolve o tipo de ansiedade socializada que motiva o seu companheiro de classe média a conseguir objetivos de longo alcance e a adiar o prazer imediato por causa deles. Além disso, aprendeu por ensaio e erro que provavelmente não receberá as recompensas que os adolescentes da classe média recebem, mesmo que estude suas lições, que seja um *bom menino* e evite as atividades recreativas e sexuais de seus companheiros.

## 6.2 - AS TAREFAS EVOLUTIVAS DA ADOLESCÊNCIA, SEGUNDO ROBERT HAVIGHURST. 1951

Robert Havighurst desenvolveu as idéias de Davis quanto ao processo de socialização, conceituando-as de tarefas evolutivas que são adquiridas através da maturação física, perspectivas sociais e esforços pessoais. O domínio bem sucedido destas tarefas resultará em ajustamento (redução da ansiedade socializada na estrutura de referência de Davis), preparando o indivíduo para posteriores tarefas mais árduas. O fracasso em determinada tarefa evolutiva resultará em correspondente falta de ajustamento social e incapacidade para realizar as tarefas mais difíceis que a seguir virão.

A tarefa evolutiva tem um caráter sequencial, constituindo-se cada tarefa num pré-requisito para a seguinte. A incapacidade em dominar uma tarefa dentro do seu limite de tempo poderá dificultar sua aprendizagem posterior.

Para Havighurst a adolescência vai dos doze aos dezoito anos e compreende as seguintes tarefas evolutivas:

- 1- Aceitação do próprio físico e do papel masculino ou feminino.
- 2- Novas relações com os companheiros de idade de ambos os sexos.
- 3- Independência emocional dos pais e outros adultos.
- 4- Obtenção da independência econômica.
- 5- Escolha de uma ocupação e preparo para a mesma.
- 6- Desenvolvimento de habilidades intelectuais e de conceitos necessários para a competência como cidadão.
- 7- Desejo e obtenção de comportamento socialmente responsável.
- 8- Preparação para o casamento e para a vida de família.
- 9- Formação consciente de uma escala de valores, em harmonia com a visão científica do mundo (p.93).

7 - A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO ADOLESCENTE DE ARNOLD  
GESELL 1943 - 1946 - 1956

GESELL foi fortemente influenciado pela teoria de Hall e Freud. Traçou alguns paralelos entre a evolução da raça humana e a ontogênese da criança em crescimento, voltando à teoria de recapitulação de Hall. Pressupôs, assim como Freud, que o desenvolvimento é biológico, mas rejeitou a idéia de que motivos inconscientes dirigem e formam as ações, emoções e a estrutura da personalidade. Deu mais ênfase às manifestações evolutivas do comportamento e da personalidade do que pela sua estrutura. No estudo de Gesell, crescimento e desenvolvimento é fundamentalmente normativo, usando indiferentemente os dois termos.

O núcleo de sua teoria é o conceito de crescimento mental e físico, encarando o crescimento como um processo que ocasiona mudanças em forma e função, possuindo estações e sequências rígidas. Considera o crescimento mental como um processo de organização; uma morfogênese progressiva de padrões de comportamentos e que a biologia determina a ordem do aparecimento das características comportamentais e tendência evolutivas.

Como Lewin, Gesell considerou a adolescência um período crítico de transição da infância para a idade adulta. O comportamento adolescente aparece em torno dos onze anos e a maturidade é alcançada aos vinte e poucos anos. Vê como tarefa central da adolescência encontrar-se assim mesmo, acreditando que a biologia controla as mudanças no crescimento, secreção glandular, desenvolvimento das características sexuais

primárias e secundárias, assim como as atitudes e capacidades. Usou os perfis de maturidade para descrever características dos jovens de dez aos dezesseis anos de idade, considerando este último como o protótipo do pré-adulto. Auto-dependência, auto-consciência e ajustamento social e pessoal se equilibram e se integram; as emoções são controladas, o comportamento rebelde desaparece. O jovem de dezesseis anos está voltado para o futuro; as moças têm planos matrimoniais.

## 8 - TEORIAS CENTRO-EUROPÉIAS DE ESTÁGIOS EVOLUTIVOS DA ADOLESCÊNCIA

### 8.1 - TIPOLOGIAS DE JAENSCH e KRETSCHMER. 1939

Jaensch e Kretschmer são mais conhecidos por suas tipologias do que por sua contribuição teórica ao desenvolvimento. Enquanto Kretschmer considera a existência de uma semelhança básica entre certos tipos de personalidade e as características de vários períodos evolutivos, Jaensch, devido ao seu interesse pelas imagens eidéticas, considerou os processos perceptivos. Na sua tipologia, a polaridade básica é de integração e desintegração. A *integração*, como mútua penetração, cooperação e coordenação das funções psicológicas; *desintegração* visto como os fatores psicológicos relativamente independentes entre si, podendo operar separadamente.

Jaensch discorre sobre o tipo *integrado*, (I) que se divide em três subtipos, onde o tipo I-1 se integra numa direção externa, sofrendo as influências do mundo exterior; o tipo I-2 é menos influenciado pelos fatores

externos, suas idéias e valores determinam sua percepção do mundo; o tipo I-3 é integrado internamente, é objetivo, racional, associal, perseverante e independente do mundo externo.

O tipo *desintegrado* foi descrito como *sinestesia*<sup>6</sup> ou tipo (S). O tipo S-1 é instável, frágil, sonhador, sem estrutura interna, nem sistema de valores constantes. O tipo S-2 tenta impor um sistema ao seu mundo subjetivo, protegendo-se contra a sua instabilidade.

## 8.2 - TEORIA DO DESENVOLVIMENTO POR ESTÁGIOS E FASES, DE OSWALD KROH 1932 - 1944- 1951

Oswald Kroh deu mais ênfase aos aspectos psicológicos da adolescência, da forma como se apresenta nos distintos níveis de idade. Segundo essa teoria, o desenvolvimento ocorre em ritmos discerníveis, cada período de desenvolvimento é dividido em três *estágios* e cada um destes, subdivididos em três *fases*. Cada estágio se baseia no anterior, e apresenta desafios próprios que devem ser superados para assegurar o desenvolvimento normal, assemelhando-se às tarefas evolutivas de Havighurst.

Os três principais estágios evolutivos são: a) *Infância e princípio da segunda infância* caracterizadas por uma *visão fisiognômica do mundo*; b) *anos da escola elementar, visão realística do mundo*; c) *adolescência*,

---

<sup>6</sup> São aquelas sensações que acompanham as sensações de uma outra modalidade. Ex: algumas pessoas experienciam, com todas as sensações auditivas, uma sensação visual concomitante. (CAMPBELL, Robert J. Dicionário de psiquiatria. São Paulo: Martins Fontes, 1986).

*o início de uma visão teórica do mundo e o advento da maturidade (p.112)*. Esses três estágios estão separados por períodos negativos, marcados por labilidade e insegurança.

As fases do primeiro estágio são: a) modo primitivo de vida, onde as ações reflexas são frequentes; b) o contato com o mundo externo manifesta-se no primeiro sorriso e no reconhecimento dos rostos; c) início das funções intelectuais, linguagem e locomoção.

As fases do segundo estágio compreende: a) *realismo fantasista*, impressões afetivas não são ainda claramente diferenciadas; b) *realismo ingênuo*, pensamento mais analítico; c) *realismo crítico*, a criança começa a refletir e a compreender as relações consistentes entre os acontecimentos naturais.

O terceiro estágio corresponde à adolescência e Kroh o refere como *tempo de maturação*, correspondendo às fases: a) atitude lábil e algumas vezes depressiva, atitude reflexiva e a busca do próprio eu; b) a relação com o ambiente torna-se mais positiva, desenvolve-se a capacidade para a abstração e começa a formar o sistema de valores; c) inicia-se um planejamento mais realista nos objetivos de vida, ocorrendo uma nova orientação com relação ao mundo social, incluindo o ajustamento heterossexual.

### 8.3 - AS MUDANÇAS GENETICAMENTE DETERMINADAS NA *GESTALT CORPÓREA*, de WILFRIED ZELLER. 1951-1952-1956

Zeller em seus estudos, postulou uma relação entre a *gestalt corpórea*<sup>7</sup> e o processo de desenvolvimento. Para ele, cada estágio do desenvolvimento psicológico se equipara por uma *gestalt corpórea* característica e específica. Afirmou existir uma relação entre as mudanças da constituição física e as mudanças nas funções psicológicas. Sofreu influências das teorias de Kretschmer, de Gesell, pressupondo como estas mudanças geneticamente determinadas na *gestalt corpórea*. Zeller distingue da seguinte forma os estágios e mudanças:

1. A ***gestalt corpórea da criancinha***
2. *período de transição: primeira mudança na **gestalt corpórea***
3. A ***gestalt corpórea da criança de escola primária***
4. *Fase pré-puberal de inibição fisiológica*
5. *Primeira fase pré-puberal; segunda mudança na **gestalt corpórea***
6. *Segunda fase puberal e maturidade (p.114).*

Para Zeller, a *gestalt corpórea* da criança sofre mudanças básicas pela primeira vez entre cinco anos e meio e seis anos e meio, coincidindo com a sua entrada na escola. É nesta época que a criança perde os dentes temporários e adquire os primeiros permanentes.

O início da pubescência marca a segunda mudança, sendo comparada a uma metamorfose. Esta mudança inclui o aparecimento das características sexuais secundárias as mudanças básicas na produtividade glandular; termina com a maturidade reprodutiva dos órgãos sexuais. Zeller

---

<sup>7</sup> A maneira pela qual o indivíduo percebe a configuração do seu próprio corpo. CAMPBELL, op. cit. p. 486.



considera que a criança alcança a *maturidade escolar* quando completa a sua primeira mudança de *gestalt corpórea* e atinge a *maturidade para o trabalho* durante o segundo estágio puberal na idade de quatorze ou quinze anos.

De acordo com Zeller, o início da desarmonia na *gestalt corpórea* indica a primeira fase puberal, sendo caracterizada por aumento repentino dos impulsos psicosexuais e crescente labilidade, cansaço fácil e irritação. O pubescente demonstra atitude crítica em relação ao mundo social, principalmente com os pais, e o interesse crescente e preocupação com o seu mundo psicológico interno.

#### 8.4 - TEORIA DA ESTRATIFICAÇÃO DA PERSONALIDADE, DE HEINZ REMPLEIN. 1956

A tese central da maioria das teorias de estratificação é de que existe uma relação direta entre a estrutura do cérebro e a personalidade. Lersch em sua teoria pressupõe uma estrutura de três camadas da personalidade: o campo vital vegetativo, o campo endotímico e a superestrutura pessoal, constituindo-se as duas últimas em partes da estrutura psicológica.

Remplein, apesar de seguidor de Lersch, modifica a organização e o significado de cada uma das camadas. Na sua teoria, o recém nascido vive sem qualquer vida mental, a maior parte do seu comportamento é reflexivo, atendo-se apenas à satisfação das necessidades vitais. O cérebro e função cognitivas e volitivas vai amadurecendo aos poucos. Considera o desenvolvimento como novas camadas que se sobrepõe às mais antigas, não

encarando o desenvolvimento como contínuo, gradativo, do sistema psicológico e de suas funções. Preconiza o período de desenvolvimento por estágios dividindo-os diferentemente:

1. *A primeira infância que vai desde o nascimento ao início do primeiro período do negativismo (os dois primeiros anos de vida);*
2. *Média e segunda infância compreendendo o período do primeiro ao segundo período de negativismo (de três aos treze anos).*
3. *Período de maturação que vai do segundo período de negativismo até o fim da adolescência (doze aos vinte e dois anos) (p.120).*

Remplein é influenciado por Kroh, quando subdivide cada estágio em três fases. A primeira fase do primeiro estágio (primeira infância), predomina o desenvolvimento da camada das necessidades vitais. Na segunda fase desenvolve-se a percepção. A terceira fase, que abrange o segundo ano de vida ocorre uma diferenciação das funções perceptivas na camada das necessidades vitais (é capaz de distinguir tamanho, cor e forma).

Na primeira fase do segundo estágio ocorre o desenvolvimento de novas emoções, como ciúme, inveja, brincadeiras maliciosas. Na segunda fase (corresponde aos três últimos anos da primeira década de vida), a criança tem uma visão do mundo mais realista, orientando-se para a objetividade. A terceira fase (dos dez aos treze anos) é a fase pré-puberal, um crescente impulso para a atividade se combina, como o sentimento de força e violência, resultando na necessidade de

lutar e disputar. Crescente habilidade para abstração, raciocínio lógico e compreensão.

Remplein considera o segundo período de negativismo, separando a infância da adolescência, como a primeira fase de maturação. Passear, procurar novas aventuras, formar turmas, juntamente com os impulsos sexuais, aumenta de intensidade. Na segunda fase surgem novos impulsos de energia e uma maior necessidade de independência combinam-se com valores e ideais. O adolescente avalia os valores e ideais antigos, rejeitando-os à luz no seu auto-conceito recém adquirido. Os processos de pensamento separam-se à medida que o pensar torna-se uma função planejadora do comportamento. Na terceira fase da adolescência o ciclo do desenvolvimento tem seu final com o advento da maturidade. As atitudes com relação à vida externa e interna unem-se e se estabilizam. Remplein observa a procura de um sentido para a existência e uma formulação de filosofia de vida.

## **2.2. O adolescente na Instituição Total à luz do ECA**

Nos seus estudos sobre Instituição Total GOFFMAN (1974) assim a define:

*[...] como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (p.11).*

O mesmo autor considera que o aspecto fundamental desse tipo de Instituição é a *ruptura das barreiras que naturalmente separam esferas da vida como dormir, trabalhar, brincar*, e explica que essa ruptura se dá seguinte maneira:

*Todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade.*

*Cada fase da atividade diária é desenvolvida em companhia de outras pessoas, todas são tratadas da mesma forma e são obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto.*

*As atividades diárias, são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva à outra, em horário predeterminado. Essa sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras formais e um grupo de funcionários.*

*As várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único para atender os objetivos oficiais da Instituição (p.17-18).*

CAMPOS (1984) referindo-se a esse processo diz que não há **natureza humana** que transcenda essas limitações, podendo passar incólume por tais processos restritivos de suas potencialidades (p.20).

Ao ser admitido numa Instituição Total, o indivíduo sofre mudanças radicais em sua carreira moral segundo GOFFMAN (1974), *...uma carreira composta por progressivas mudanças que ocorrem nas crenças que têm a seu respeito e a respeito dos outros que são significativos para ele. (p.24)*

O autor, em destaque, nos revela de que forma nas Instituições Totais o eu da pessoa é mortificado:

A barreira entre o internado e o mundo externo perturba a sequência de papéis, já que lá fora ao indivíduo era possibilitado desempenhar vários papéis.

O processo de admissão que se constitui num ritual: tirar fotos, obter sua história de vida, pesar, tirar impressões digitais, atribuir-lhe um número, despir, dar banho, cortar cabelos, distribuir roupas da Instituição, instruir quanto às regras, designar um local para o internado.

A perda do *estojo de identidade*: roupas, cosméticos, aparelho de barbear que servem para compor a aparência pessoal, são retirados, levando a uma deformação pessoal.

A desfiguração pessoal decorrente de mutilações diretas e permanentes do corpo, pois o ambiente não garante ao indivíduo, sua integridade física.

A exposição contaminadora - através de objetos e pessoas, os territórios do eu são violados.

O autor em questão, exclui da categoria de Instituições Totais, os *orfanatos e casas de crianças enjeitadas*, por acreditar que esses indivíduos não tenham ainda formado uma *cultura aparente*, derivada de um *mundo da família* (p.23). Muito embora saibamos, pela nossa experiência em Instituições para jovens e adolescentes do município de Feira de Santana, ainda que o indivíduo tenha a oportunidade de sair da Instituição, no momento que lhe for oportuno, ele sofre de alguma forma o processo de institucionalização, uma vez que as normas estabelecidas por essas Instituições

se aproximam e muito das estabelecidas nas *Instituições Totais*, consideradas pelo autor.

As formas pelos quais o eu do indivíduo é mutilado pode ser extremamente danosa, e em especial para o adolescente, uma vez que ele encontra-se numa fase de busca da sua identidade.

Ao tratar dos aspectos psicossociais de crianças e adolescentes em processo de institucionalização CAMPOS (1984) indica que:

*Os efeitos da institucionalização e do próprio abandono, propiciam um estado de carência de estimulação (sensorial, afetiva ou cultural) sobre o desenvolvimento emocional e intelectual desses indivíduos (p.23).*

No período colonial, no primeiro e segundo império não existia, no Brasil, Instituições públicas que atendessem à infância desvalida. Essa tarefa cabia à igreja, surgindo as Santas Casas de Misericórdia, Congregações, Confrarias, para enfrentar a problemática do menor (COSTA, 1989). A fase denominada por SILVA (1996), como Filantrópico-Higienista prevalecia o *pensamento médico sobre o pensamento jurídico no ordenamento das instituições e das cidades (p.32).*

Data de 1927, o primeiro Código de Menores, e do final de 1964 a criação da FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM ESTAR DO MENOR - FUNABEM, órgão normativo federal e das unidades estaduais as FEBEMs - FUNDAÇÃO ESTADUAL DO BEM ESTAR DO MENOR, para atender às diretrizes da Política Nacional do Bem Estar do Menor. Sob protestos de vários segmentos da sociedade, foi promulgado em

1979 o novo Código de Menores, pois mantinha a mesma legislação vigilante e repressiva do código anterior.

Após discussão das Instituições Totais, faremos uma análise correlacionando o ECA com o Estatuto da Fundação de Apoio ao Menor de Feira de Santana.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a Constituição impõe a regulamentação do seu artigo 227, do qual originou-se o ECA, transformando-se na Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, estabelecendo o limite de uso dessa lei às pessoas em fase de desenvolvimento até os dezoito anos de idade e extinguindo a FUNABEM.

Apesar da extinção da FUNABEM, no mês de outubro do ano em curso assistiu-se a maior rebelião na FEBEM-SP (Unidade Imigrantes), com registro de mortes de adolescentes e destruição da unidade. Passados quatro meses nova rebelião aconteceu em 19 de fevereiro de 2000 desta vez na unidade de Tatuapé, São Paulo.

MENDÉZ (1998), ao focar a aprovação do ECA, diz:

*Pela primeira vez, uma construção de direito positivo vinculada à infância-adolescência rompe explicitamente com a chamada doutrina da situação irregular, substituindo-a pela doutrina da proteção integral, também chamada doutrina das Nações Unidas para a proteção dos direitos da infância (p.113).*

SILVA (1996) referindo-se também aos avanços contidos no ECA, enfatiza:

[...] significou também a "**desideologização**" da questão da menoridade, que deixaria de ser vista como uma **questão de segurança nacional** ou como uma questão de **criminalização da infância**, para passar a ser vista e enfocada como uma "questão social (p.47).

O Estatuto da Fundação de Apoio ao Menor de Feira de Santana - FAM-FS, data de 11 de junho de 1993, quando sofreu alteração na folha 01, em 1994, e foi aprovado pelo Ministério Público no dia 21 de dezembro de 1995.

O ECA, no Livro II, Título I, Capítulo II Das Entidades de Atendimento, Seção I Disposições Gerais diz:

*Art. 90- As entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção e sócio-educativas destinados a criança e adolescentes, em regime de:*

- I- Orientação e apoio familiar;*
- II- Apoio sócio educativo em meio aberto;*
- III- Colocação familiar;*
- IV- Abrigo;*
- V- Liberdade assistida;*
- VI- Semiliberdade;*
- VII- Internação;*

O Estatuto da FAM-FS no Capítulo I, Seção II Da Finalidade e Competência no Art. 4º letra d, diz: *Administrar as instituições:*

- a- Fazenda do Menor;*
- b- Casa de Custódia;*
- c- Projeto Amanhecer;*



*d- Projeto Menor Aprendiz;*

*e- Projeto CEFÉ (Centro de Estudo e Formação através do Esporte);*

Destacamos entre elas, a Fazenda do Menor, campo empírico deste estudo.

O Estatuto da FAM-FS não aborda o tipo de regime da Fazenda do Menor. Muito embora à época da observação, do levantamento de documentos, revistas e relatórios, referentes à Instituição, os mesmos faziam referência ao regime da Fazenda do Menor, como de residência e semi residência.

O ECA, no Livro II, Parte Especial, Título I Da Política de Atendimento, Capítulo I, Disposições Gerais, no Art. 86 diz:

*A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.*

O Estatuto da FAM-FS, contempla isso, no Capítulo I, Seção II Da Finalidade e Competência, no Art. 2º quando diz:

*A FAM-FS, tem por finalidade colaborar com os poderes públicos na aplicação e desenvolvimento da política nacional do bem estar da criança e do adolescente.*

O ECA, no Título II Das Medidas de Proteção, Capítulo I Disposições Gerais, Art. 98 diz:

*As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta lei forem ameaçados ou violados:*

- I- por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;*
- II- por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;*
- III- em razão de sua conduta;*

O Estatuto da FAM-FS, contempla isso, no Capítulo I, Seção II Da Finalidade e Competência, no Art. 3º letra b, quando diz:

*b- Prestar assistência a menores desassistidos, abandonados e em erro social, assegurando prioridade aos programas que visem sua integração à comunidade.*

No ECA Livro II Parte Especial Capítulo II Das Entidades de Atendimento Seção I Disposições Gerais, Art. 92 diz:

*As entidades que desenvolvam programas de abrigo deverão adotar os seguintes princípios:*

- I - preservação dos vínculos familiares;*
- II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem;*
- III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;*
- IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;*
- V - não-desmembramento de grupos de irmãos;*

*VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;*

*VII - participação na vida da comunidade local;*

*VIII - preparação gradativa para o desligamento;*

*IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo;*

À época do levantamento, tivemos oportunidade de presenciar pessoas dos bairros circunvizinhos estudando na escola da Instituição, bem como alguns adolescentes da Fazenda frequentando escolas do bairro, além disso, observou-se a participação dos adolescentes em projetos como: Novo Rumo, através do Programa Esporte Solidário do Ministério de Esporte e Turismo, atendendo em torno de seis mil crianças e adolescentes com atividades de reforço escolar, alimentação, educação para a saúde, iniciação musical, capoeira, voleibol, atletismo e futebol; Menor Aprendiz, atendendo ao adolescente pertencente à família com baixo poder aquisitivo, oferecendo oportunidade no mercado de trabalho; Banda Marcial da FAMFS.

O Estatuto da FAM-FS contempla os itens I, IV, VII, IX, do ECA, no Capítulo I Seção II Da Finalidade e Competência Art. 3º, letras a e b:

*a - Formular e desenvolver programas comunitários em favor da criança e do adolescente;*

*b- Prestar assistência a menores desassistidos, abandonados e em erro social, assegurando prioridade aos programas que visem sua integração à comunidade;*

No ECA, Livro II Parte Especial, Capítulo II das Entidades de Atendimento, Seção I Disposições Gerais, no Art. 94 diz: *As entidades que desenvolvem programas*

de internação têm as seguintes obrigações, entre outras:

- I- observar os direitos e garantias de que são titulares os adolescentes;
- II- não restringir nenhum direito que não tenha sido objeto de restrição na decisão de internação;
- III- oferecer atendimento personalizado, em pequenas unidades e grupos reduzidos;
- IV- preservar a identidade e oferecer ambiente de respeito e dignidade ao adolescente;
- V- diligenciar no sentido do restabelecimento e de preservação dos vínculos familiares;
- VI- comunicar à autoridade judiciária, periodicamente, os casos em que se mostre inviável ou impossível o reatamento dos vínculos familiares;
- VII- oferecer instalações físicas em condições adequadas de habilidade, higiene, salubridade e segurança e os objetos necessários à higiene pessoal;
- VIII- oferecer vestuário e alimentação suficientes e adequados à faixa etária dos adolescentes atendidos;
- IX- oferecer cuidados médicos, psicológicos, odontológicos e farmacêuticos;
- X- propiciar escolarização e profissionalização;
- XI- propiciar atividades culturais, esportivas e de lazer;
- XII- propiciar assistência religiosa àqueles que desejarem de acordo com suas crenças;
- XIII- proceder o estudo social e pessoal de cada caso;

- XIV- reavaliar periodicamente cada caso, com intervalo máximo de seis meses, dando ciência dos resultados à autoridade competente;
- XV- informar, periodicamente, o adolescente internado sobre sua situação processual;
- XVI- comunicar às autoridades competentes todos os casos de adolescentes portadores de moléstias infecto contagiosas;
- XVII- fornecer comprovante de depósito dos pertences dos adolescentes;
- XVIII- manter programas destinados ao apoio e acompanhamento de egressos;
- XIX- providenciar os documentos necessários ao exercício da cidadania àqueles que não os tiverem;
- XX- manter arquivo de anotações onde constem data e circunstâncias do atendimento, nome do adolescente, seus pais ou responsável, parentes, endereços, sexo, idade, acompanhamento da sua formação, relação de seus pertences e demais dados que possibilitem sua identificação e a individualização do atendimento;

§ 1º - Aplicam-se, no que couber as obrigações constantes deste artigo às entidades que mantêm programa de abrigo.

§ 2º - No cumprimento das obrigações a que alude este artigo as entidades utilizarão preferencialmente os recursos da comunidade.

Muito embora o Estatuto da FAM-FS não aborde esses itens com clareza, observamos que essas exigências

estipuladas no ECA são garantidas no cotidiano da Instituição.

O ECA no Título II Das Medidas de Proteção, Capítulo II das Medidas Específicas de Proteção, no Art. 101 diz:

*Verificada qualquer das hipóteses previstas no Art. 98, [ver p.51] a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:*

- I- encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;*
- II- orientação, apoio e encaminhamento temporários;*
- III- matrícula e frequência obrigatórias, em estabelecimento oficial de ensino fundamental;*
- IV- inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;*
- V- requisição de tratamento médico, psicológico, ou psiquiátrico em regime hospitalar ou ambulatorial;*
- VI- inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;*
- VII- abrigo em entidade;*
- VIII- colocação em família substituta;*

O Estatuto da FAM-FS contempla os itens III e IV do ECA, no Capítulo I, Seção II Da Finalidade e Competência no Art. 3º nas letras a e c:

- a- Formular e desenvolver programas comunitários em favor da criança e do adolescente;*

*c- Promover a educação e a formação profissional de crianças e adolescentes;*

Muito embora o ECA aborde com maior ênfase a internação de adolescentes, que cometam atos infracionais, observa-se, no entanto, que nem sempre as Instituições acolhem apenas adolescentes infratores, isso pode ser observado no estudo de CAMPOS (1984), onde a mesma encontrou adolescentes não-infratores na FUNABEM/RJ, que fizeram parte de sua amostra.

### **2.3. A construção do projeto de vida do adolescente no âmbito da Instituição Total**

A palavra projeto [deriva do latim *projectu*, part. pass. de *projicere*, *lançar para diante*] (FERREIRA, 1986).

Para ABBAGNANO (1982) projeto é a *antecipação das possibilidades: isto é, qualquer previsão, predição, predisposição, plano, ordenação, predeterminação, como também maneira de ser ou de agir que é próprio de quem recorre a possibilidades.* (p.768).

Na concepção de BALDIVIESO e PEROTTO (1995) projeto de vida constitui uma resposta sólida para a promoção da saúde do adolescente. Para compreensão desse processo, reproduziremos as idéias fundamentais sobre sua origem, características e funções do ponto de vista desses autores.

O significado mais importante do conceito de projeto de vida é quando leva-se em consideração a realidade em que vive o indivíduo. Os referidos autores consideram a realidade não como algo determinado e necessário, mas sim como um conjunto de possibilidades.

Pontua ainda, que o ambiente sempre oferece oportunidades de ação para melhorar a vida de cada um. Ainda na perspectiva dos autores, toda vez que as alternativas desaparecem, passamos de uma visão probabilística para uma visão determinista da realidade, considerando-se então, não a filosofia da possibilidade, e sim a filosofia da necessidade. Disso surge a diferença fundamental entre o possível e o virtual.

Na idéia dos autores, o possível é realidade que pode ser e não ser, que pode ser melhorada ou piorada. O possível é reconhecimento do passado e do futuro, enquanto oportunidades de mudanças real. Por outro lado, o virtual, é predeterminar hoje o que ocorrerá amanhã e esperar a sua concretização.

Projetos de vida são elaborados em todas as fases do desenvolvimento humano. Na criança, a elaboração ocorre em cima do presente, do concreto, do imediato, a consciência do futuro não está elaborada. Já no adolescente, ele fica dividido entre o passado e o futuro, como muito apropriadamente INHELDER & PIAGET citado por BLOS (1995) nos diz: *...o adolescente difere da criança acima de tudo naquilo que pensa além do futuro, ele se compromete com possibilidades* (p.128).

ABERASTURY & KNOBEL (1989) comentam que a situação mutável vivenciada na adolescência, faz com que o adolescente seja obrigado a permanentes reestruturações externas e internas, vividas como intrusões, dentro do equilíbrio conquistado na infância e nesse processo de conquistar a identidade, tenta refúgio no passado enquanto projeta-se no futuro.



A característica mais marcante do adolescente é que a criança queira ou não, tem que entrar no mundo dos adultos; entrando primeiramente através do crescimento, das mudanças corporais e mais tarde através das suas capacidades e dos seus afetos. Frequentemente entre os dezesseis e dezoito anos, se mostram muito maduros nuns aspectos e imaturos em outros. Continuando, os autores em questão enfatizam que:

*...quando este [adolescente] pode reconhecer um passado e formular projetos de futuro com capacidade de espera e **elaboração** no presente, supera grande parte da problemática da adolescência (p.44).*

Ao querermos situar o adolescente, neste momento em que vivenciamos a entrada do 3º milênio, onde está em cheque valores tradicionais e a imperiosa necessidade de reformulação, face às exigências do atual momento do mundo globalizado, tecnológico e virtual, temos que levar em conta que o adolescente se vê premido pelas exigências de cristalizar-se numa identidade adulta, baseado em identificações e vivências prévias, cheias de significados contraditórios e conflitantes.

O adolescente, quando se vê confrontado com as expectativas, às vezes conservadoras, do seu meio familiar, e as demandas da sociedade competitiva e em constante mutação cultural, vislumbra um leque de possibilidades, dificultando a elaboração de um projeto de vida onde a realidade possa ser considerada (OSORIO, 1989).

Ao abordarmos o tema, construção do projeto de vida do adolescente no âmbito da Instituição Total, temos que levar em conta que, na maioria das vezes, a realidade desses meninos é uma realidade muito perversa, desigual, excludente, estigmatizante, para os quais o *dia seguinte* foi antecipado para *hoje* e onde o fantasma das consequências da realidade brutal, da fome que lhes corrói as entranhas, e a desesperança, de que a mera sobrevivência lhes seja assegurada.

Retornando a BALDIVIESO & PEROTTO (1995), podemos dizer que para esses adolescentes praticamente todas as alternativas desapareceram, passando da possibilidade para a necessidade. O que é importante para eles, não está no campo de desejo, está no campo da necessidade. Eles não pensam no futuro, eles não projetam nada.

Quanto aos adolescentes institucionalizados, a pesquisa de CAMPOS (1984) revela que o posicionamento paternalista da instituição, interfere na atitude do menor, limitando qualquer tipo de iniciativa e a escolha de um projeto de vida, não propiciando a formação de atitudes de responsabilidades.

O estudo de VAINSENER (1989) aponta que os adolescentes institucionalizados, a despeito de possuírem aspirações positivas, estas são ligadas a poucas ambições, e desejos limitados. A autora constatou, também, que, ao lado desses sonhos modestos, os adolescentes esboçaram sentimentos negativos e indefinidos quanto ao futuro, além do choro, angústia e tristeza estampadas no rosto, ao serem questionados sobre o futuro.

No estudo desenvolvido por SILVA (1996), ele aborda que não se constitui realmente um projeto de

vida e sim a absorção de valores do outro, que passam a ser objeto de desejo, como estudar, ter uma profissão, ter uma família.

Já na pesquisa desenvolvida por GONÇALVES DE ASSIS, (1999) os jovens institucionalizados entrevistados por ela, evidenciaram aspirações de valorização imediata e limitada pela posição social que a vida lhes reservou desde o nascimento. Para estes adolescentes, construir família e conseguir trabalho foram os principais projetos relatados. O trabalho aparece como forma de sobrevivência e ascensão social, não havendo preocupação por nenhuma atividade específica.

## CAPÍTULO III

### 3. DEFININDO O MÉTODO COMO CAMINHO

#### 3.1. Percorrendo a esfera celeste

O nosso estudo foi orientado pelo modelo denominado estudo de caso que, para TRIVIÑOS (1987) é *uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente.* (p. 133-134)

CHIZZOTTI (1995) vai ao encontro dessa linha de raciocínio quando explica que:

*O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições sócio-culturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação (p.102).*

Evidenciando o interesse crescente que vem sendo dado às pesquisas de abordagem qualitativa, LÜDKE & ANDRÉ (1986) referem-se ao estudo de caso dessa forma:

*O estudo de caso é o estudo de um caso... O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse*

*próprio, singular... O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações... (p.17).*

Ao mesmo tempo, as autoras citadas chamam a atenção para o fato de que nem todo estudo de caso é qualitativo, pois este: *...se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (p.18)*

*GOLDENBERG (1998) acrescenta que:*

*O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos (p.33).*

Para LÜDKE & ANDRÉ (1986), o estudo de caso tem características fundamentais:

*Visam à descoberta; enfatizam **a interpretação em contexto**; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informações; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; os relatos utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.(p.18-20)*

O desenvolvimento do estudo de caso para NISBET & WATT citados por LÜDKE & ANDRÉ (1986) evolui em três fases: a primeira é denominada aberta ou exploratória, a segunda é mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira fase constitui-se na análise e interpretação sistemática dos dados e elaboração do relatório. Os autores chamam a atenção que estas três fases se superpõem em alguns momentos, num movimento dialético entre a teoria e a empiria.

A abordagem qualitativa utilizada neste estudo, possibilitou-nos uma maior aproximação com o objeto de estudo, uma vez que como LÊNIN citado por MINAYO (1994) acreditamos que: *...a realidade social, que só se apreende por aproximação é mais rica do que qualquer teoria, qualquer pensamento que possamos ter sobre ela.* (p.21)

### **3.2. Definindo a constelação**

No dizer de MINAYO (1994), o campo é o *recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação* (p.105).

O campo empírico que escolhemos para o desenvolvimento do nosso estudo, foi a Fazenda do Menor, um dos espaços de prática da disciplina Enfermagem Psiquiátrica, do Curso de Enfermagem da UEFS, onde acompanhamos os alunos desde 1995.2. A citada Instituição tem capacidade para atender, em regime de residência, cem jovens do sexo masculino, na faixa etária entre doze e dezoito anos, muito embora

continue abrigando alguns daqueles que completam dezoito anos e não têm para onde ir. Os laços que construímos, junto aos residentes, no decorrer dessa prática, facilitou nossa entrada no campo, pois como bem nos adverte MINAYO (1994) *...na pesquisa qualitativa a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial* (p.105).

Ao iniciarmos o trabalho em dezembro/98, a Instituição contava com sessenta e sete residentes. Os critérios adotados para participação no estudo foram: estarem na faixa etária entre doze e dezoito anos, (faixa estabelecida pelo ECA) e estarem residindo na Instituição há pelo menos um ano, tempo que acreditamos necessário para se analisar os efeitos do processo de institucionalização na construção do projeto de vida. Desses apenas quarenta e dois foram selecionados para fazerem parte do estudo. No entanto, ao retornarmos em janeiro/99, treze adolescentes já não puderam ser considerados fazendo parte do estudo: três por terem completado dezoito anos, sete por optarem pelo retorno ao convívio familiar, dois por serem surdos-mudos (por não nos sentirmos habilitadas para estabelecer uma comunicação ao nível exigido pelo instrumento) e um porque recusou-se a ser entrevistado. Restando apenas vinte e nove adolescentes.

Atribuímos, a cada adolescente entrevistado, o nome de uma estrela, não somente para garantir a preservação de suas identidades, mas, principalmente, porque a possibilidade que nos foi dada, de ouvir relatos tão sofridos e ao mesmo tempo tão cheios de esperança, num contexto que poderia favorecer, discursos completamente opostos, achávamos que

identificá-los apenas com um número, uma letra, seria muito pouco, além do que, alguns desses adolescentes treinam no time de futebol denominado ASTRO. Dessa forma, entramos em contato com a Diretoria do Observatório Antares, que nos forneceu uma lista com o nome de algumas das estrelas mais brilhantes e foi assim que vimos cada adolescente: como uma estrela com muito brilho, com muita luz, formando uma constelação com vinte e nove estrelas assim denominadas: Antares, Vega, Avior, Capella, Alphecca, Sirius, Canopus, Pollux, Polaris, Beta Grus, Rigel, Kaus Australis, Muhlifain, Hamal, Toliman, Deneb, Hadar, Eltanin, Kochab, Acrux, Shaula, Belatrix, Denebolh, Betegelse, Achernar, Regulus, Castor, Arcturus e Mizar.

O trabalho de campo foi desenvolvido no período compreendido entre setembro de 1998 e abril de 1999. Para a coleta de dados, utilizamos a observação participante, a entrevista do tipo semi-estruturada e a consulta a documentos como Estatuto, jornais, fotografias, periódicos, depoimentos relatórios, que nos deram subsídios para contextualizarmos a Instituição.

### **3.3. Identificando o cintilar das estrelas**

A nossa escolha pela observação do tipo participante, se deu por entendermos que esta possibilita o enriquecimento das informações como bem elucidada SILVA (1990), ao dizer que:

*[...] além da expressão verbal dirigida, captam-se as relações, as práticas, os gestos e cumplicidade e a fala informal sobre o cotidiano (p.35).*



De acordo com SCHWARTZ & SCHWARTZ, citados por SILVA (1990), a observação participante pode ser definida:

*Como um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto (P.36).*

HAGUETTE (1997) considera que, o nó crítico da observação participante situa-se:

*[...] na relação observador/observados e na ameaça constante de obliteração da percepção do primeiro em consequência do seu envolvimento na situação pesquisada [...] na impossibilidade de generalização dos resultados; por ser uma técnica que busca mais os sentidos do que as aparências das ações humanas ela coloca seus próprios limites; (p.76).*

À medida que fazíamos as observações, registrávamos em diário de campo, como forma de captar e reter a impressão imediata, bem como nossos questionamentos e inquietações, constituindo-se numa contribuição valiosa para o desenvolvimento do estudo.

No que diz respeito à entrevista, utilizamos a do tipo semi-estruturada, conforme TRIVIÑOS (1987) nos explica:

*[...] O informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p.146).*

Por tratar-se de entrevista semi-estruturada, o roteiro contendo seis questões norteadoras foi construído a partir da teoria que apoiou nosso estudo e da nossa vivência como enfermeira, atuando junto a essa clientela há quatro anos, buscando aproximarmo-nos cada vez mais do nosso objeto, ou seja, o projeto de vida do adolescente.

A pré-testagem do instrumento foi realizada na Casa de Custódia, Instituição que acolhe crianças e adolescentes do sexo feminino, na faixa etária entre sete e dezessete anos, (no município de Feira de Santana). Aplicamos o instrumento com três adolescentes, atendendo aos mesmos critérios que comporiam o nosso grupo de estudo. Essa pré- testagem objetivava verificar a adequação do instrumento ao estudo e à compreensão das questões pelos entrevistados.

Vimos a necessidade de reelaborar as questões, pela dificuldade de compreensão pelo grupo, bem como a elaboração de outras questões que poderiam enriquecer o conteúdo das entrevistas.

Fizemos novo pré-teste, dessa vez, no Palácio do Menor, Instituição que atende crianças e adolescentes do sexo masculino, na faixa etária entre nove e dezoito anos (no município de Feira de Santana). Aplicamos o instrumento com três adolescentes, quando então

observamos que as questões estavam adequadas ao estudo e sem dificuldades para compreensão.

O início do roteiro de entrevista continha dados de identificação pessoal bem como, tempo de internação, motivo e forma de encaminhamento.

O período das entrevistas ocorreu de onze de janeiro a doze de abril de 1999. No decorrer das entrevistas, atentamos que quatro adolescentes que inicialmente não atendiam a um dos pre-requisitos estabelecidos para fazer parte do grupo de estudo, haviam completado um ano na Instituição, desse modo, os incluímos, pois como MINAYO (1994), ao abordar critérios para a amostragem acreditamos que: *...embora desenhada inicialmente como possibilidade, prever um processo de inclusão progressiva encaminhada pelas descobertas do campo e seu confronto com a teoria...* (p.102). Essas estrelas foram denominadas: Atrix, Mirach, Spica e Dubhe. Assim sendo, a constelação passou a ser formada por trinta e três estrelas.

As entrevistas foram realizadas no espaço do cotidiano dos adolescentes, mesmo com a possibilidade de haver interrupções, pois apesar de nos terem cedido uma sala, o barulho era inevitável, principalmente por conta das crianças que frequentam a escola da Instituição. Todas as entrevistas foram realizadas pela autora, por acreditarmos como SILVA (1990)...*na importância e validade do envolvimento face a face...* (p.37)

Passamos a entrevistar cada adolescente individualmente, tendo o cuidado de antes de, iniciarmos a entrevista, fazermos um *aquecimento*, explicando os objetivos e pedindo que o mesmo lesse a

carta onde esclarecíamos sobre o nosso trabalho, colocando-nos à disposição para tirar as dúvidas. Justificamos o uso do gravador e solicitamos sua autorização para a gravação, bem como, explicamos que o seu anonimato seria garantido. O tempo médio de cada entrevista foi em torno de vinte e cinco minutos. Ao término, disponibilizamos a gravação para ser ouvida, se assim o adolescente desejasse. Alguns manifestaram interesse, sem no entanto ouvi-la até o final.

Após o término de cada entrevista, procuramos registrar, em anotações, a impressão sobre cada adolescente. Observamos o gestual, a entonação de voz, silêncios, mudanças na expressão facial, entre outros aspectos considerados importantes na comunicação não-verbal, haja vista que, esse tipo de comunicação, muitas vezes, é reveladora de sentimentos não expressos pela fala. É importante salientar que todos os adolescentes que participaram do estudo demonstraram boa vontade em colaborar. Também é importante registrar que, outros residentes na instituição, mostraram interesse em participar da entrevista, dizendo-se excluídos e só quando explicávamos os critérios por nós estabelecidos, pareciam entender a não participação.

#### **3.4. Apreendendo o cintilar das estrelas**

Para tratar os dados, utilizamos a análise de conteúdo assim definida por BARDIN (1977):

*[...] Um conjunto de técnicas de análises de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo*

*das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (p.42).*

Transcritas as entrevistas, fizemos uma *leitura flutuante* que, para BARDIN (1977) e MINAYO (1994), consiste no contato exaustivo com o material *impregnando-se* pelo seu conteúdo. Outras leituras foram feitas mais aprofundadamente com o objetivo de proceder a análise temática que, de acordo com MINAYO (1994), *consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou freqüência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado (p.209).*

Após o mapeamento dos núcleos de sentido, procuramos agrupá-los em categorias à luz das orientações sugeridas por GOMES (1995).

O referido autor explica que a categorização é utilizada quando se faz a classificação e, assim, trabalhar com categorias resulta em: *agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (p.70).*

## CAPÍTULO IV

### 4. INTERPRETANDO O CINTILAR DAS ESTRELAS

#### 4.1. O caso: A Fazenda do Menor

A Fazenda do Menor, espaço empírico de nosso estudo, localiza-se em Feira de Santana - Bahia, no bairro Aviário, surgiu a partir da idéia da Juíza de Menores que, ao assumir em 1987, a então Vara de Menores desta cidade, sensibilizou-se com as condições precárias, vivenciadas por crianças e adolescentes, notadamente oriundas de famílias desagregadas, as que haviam cometido infração ou que viviam nas ruas.

Com uma proposta de trabalho visando assistir essas crianças e adolescentes, convocou segmentos da sociedade no intuito de mobilizar para numa ação conjunta e, conseqüentemente, reverter as condições de sobrevivência daquela parcela da população. Por solicitação da juíza, o Estado cedeu uma área com 166 tarefas, onde funcionava o antigo aviário e em 12/02/89 foi fundada a Fazenda do Menor, desde então vem sendo administrada pela Fundação de Apoio ao Menor de Feira de Santana (FAM-FS)<sup>8</sup>. O objetivo era dar assistência e formação profissional àqueles que careciam, reabilitando os que caíssem em erro social, ensejando o desenvolvimento de uma atividade que garantisse suas necessidades básicas (FAMFS, n. 1, 1993:7).

---

<sup>8</sup> Estatuto da FAM-FS 1993.

Em 1990, o Estado, através da Companhia de Engenharia Rural da Bahia (CERB) perfurou um poço artesiano e instalou a tubulação, possibilitando a irrigação nas áreas plantadas e o desenvolvimento de projetos agropecuários. A produção de hortifrutigranjeiros supria as necessidades da Fazenda do Menor e o restante era vendido em supermercados da cidade e em Salvador. Um grupo escolar, com seis salas de aula, funcionava com o ensino de 1º grau, possibilitando que os adolescentes, ali residentes, estudassem, além de atender à comunidade do bairro. A Fazenda também dispunha de um aviário com 2600 pintos, um tanque construído com capacidade de 500 mil litros de água que além de irrigar as plantações, servia para criação de peixes e um curral com 10 vacas leiteiras<sup>9</sup>.

Desde a sua fundação, a Fazenda do Menor tem a seguinte filosofia para motivar o trabalho: *Não é obrigado a trabalhar, mas, quem trabalhar muito, ganha mais; quem trabalha pouco, ganha menos, e quem não trabalha não recebe.* Dessa forma, os adolescentes estudavam e trabalhavam sendo remunerados ao final do mês. Buscando formas de auto-sustentar-se a Instituição ampliou suas atividades, instalando uma padaria, uma fábrica de bolas e, em convênio com o Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, adquiriu um trator, instalou uma olaria, possibilitando aos adolescentes uma iniciação ao trabalho.

No ano de 1993, a Instituição já vinha enfrentando sérias dificuldades, pois um dos maiores problemas da Fazenda do Menor, constituía-se em

---

<sup>9</sup> FAM-FS, relatório de atividades desenvolvidas -1993 a 1995.

compatibilizar as despesas com a pequena receita. Sem contar com o apoio do governo municipal e segmentos da sociedade, a Fazenda vinha enfrentando sérias dificuldades, a Juíza da Vara de Menores à época, fez o alerta, chegando a ameaçar baixar portaria fechando a Instituição. Instalações sanitárias, dormitórios, refeitórios, olaria e padaria estavam sem funcionar pelas condições precárias em que se encontravam. Numa reunião entre a Juíza de Menores, o Diretor da Fundação da Criança e do Adolescente e integrantes da FAM-FS, buscou-se formas de manter a Fazenda do Menor em funcionamento. (Feira Hoje, 08.10.93 p.5).

Ainda neste ano de 1993, foi firmado um convênio entre a UEFS e a FAM-FS para a realização de um trabalho educativo de profissionalização de adolescentes carentes (Feira Hoje, 25.09.93, p.3). O adolescente é iniciado, profissionalmente, como office-boy, recebendo meio salário mínimo, (desses, 25% é depositado na poupança para ser retirado após a maioridade) e oitenta vales-transporte. Outras instituições como a Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil e Embasa já vinham desenvolvendo esse tipo de trabalho educativo.

No início de 1994, foi firmado um convênio entre a Fundação de Criança e do Adolescente (FUNDAC) e a FAMFS para recebimento de verbas, alimentação, acompanhamento de pessoal qualificado (da FUNDAC) e a recuperação de galpões e equipamentos utilizados na Fazenda (Feira Hoje, 30/01/94 p.04).

A Fazenda do Menor é uma das onze bases operacionais da FAMFS, constituindo-se como a sede desta. A prioridade da FAMFS é promover educação



integral às crianças e adolescentes, lotados nas suas unidades, através de cursos de qualificação profissional e treinamento para inserção no mercado de trabalho<sup>10</sup>. *É uma organização não governamental, envolvida com o interesse em proteger os direitos de cidadania do menor carente, educá-lo, resgatar sua auto-estima, criando oportunidades de trabalho*<sup>11</sup>.

Em 1996, o Programa Esporte Solidário chegou a Feira de Santana, através do Projeto Novo Rumo, mantido pela FAM-FS com recursos federais repassados pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento de Desportos (INDESP), atendendo 2.500 crianças e adolescentes. Em 1997, o programa atendeu a 5.000 crianças e adolescentes envolvidos em atividades esportivas, iniciação musical, educação para a saúde, reforço escolar e alimentação. Oportunizou a implantação da Escola de Formação de Atletas, representada pela Associação Desportiva Comunitária, ASTRO, desenvolvendo uma *proposta inovadora de atendimento às crianças e adolescentes dos diversos segmentos de nossa sociedade, resgatando o direito de participação e integração* (Estádio, nº 4, Novembro 1998:8)

A FAMFS vem desenvolvendo vários programas possibilitados por parcerias com a Secretaria de Trabalho e Ação social (SETRAS) e FUNDAC, no atendimento de adolescentes em conflito com a lei; crianças e adolescentes de rua; apoio e assistência à família; iniciação profissional e inserção no mercado de trabalho.

---

<sup>10</sup> FAM-FS - Relatório semestral 4/1997 a 4/1998.

<sup>11</sup> Depoimento de um diretor durante a observação participante.

Em 1997 o ASTRO consagrou-se campeão, ao disputar a II Taça Bahia de Futebol Juvenil contra a equipe do Brusa, dos Estados Unidos; participou do II Torneio Internacional Coca-cola, na cidade de Pensacola, Flórida, Estados Unidos, representando o Brasil; a convite, representou o Brasil em 1997 no VII Torneio Internacional Anual de Memphis, Estados Unidos, quando o Brasil foi homenageado; participaram também a convite do Cocoa Expo, em Orlando, Estados Unidos e no II Torneio Universitário Internacional do Unnion College na cidade de Bourboville, Estados Unidos, (ibidem:10).

Ainda neste ano o Projeto Novo Rumo foi convidado a participar de um torneio patrocinado pela DANONE, realizado pelo Ministério Extraordinário dos Esportes o Cités Foot, a *Copa Mirim* paralela à Copa do Mundo da França 98, sagrando-se campeão do torneio, adquirindo passaporte para a França e conquistando o vice-campeonato mundial, (ibidem:11).

Consideramos importante enfatizar que, nesses projetos desenvolvidos pela FAMFS, adolescentes da Fazenda do Menor vêm se destacando pelo trabalho desenvolvido. Em jornal local foi noticiado exemplos de ex-residentes da Fazenda, que se destacaram através do esporte, o que possibilitou a ida aos Estados Unidos:

*A prática de esportes, especialmente o futebol, me serviu como forma de me distanciar das drogas e hoje sei o quanto é importante trabalhar na vida para ser um homem de moral no futuro (Folha do Estado, 03/05/97, p.12).*

#### 4.1.1. Estrutura física

A Fazenda do Menor tem estrutura pavilhonar, com muitas árvores frutíferas, extensos campos de futebol gramados, ar agradável e ameno. Dispõe, em sua estrutura física, de:

Área administrativa - onde funciona secretaria, sala para reuniões.

Uma sala onde funciona o Serviço Social.

Uma sala de orientação profissional destinada à serigrafia.

Um dormitório com doze quartos, cada um com três beliches, quatro sanitários, um banheiro com quatro chuveiros.

Refeitório; cozinha/despensa;

Almoxarifado; carpintaria; oficina de manutenção de carros da FAM-FS;

Sala para Atendimento de Enfermagem.

Granja

Escola - com 9 salas de aula, para o ensino fundamental (1ª a 4ª série), com 509 alunos na faixa etária entre seis a dezessete anos, de ambos os sexos, funcionando nos três turnos, com dezesseis professores em sua maioria cedidos pelo Estado.

Centro de panificação - com produção diária de 6000 pães, parte dessa produção é consumida pela Instituição, e o restante é comercializado abaixo do preço de mercado no bairro e adjacências, e destinados às instituições filantrópicas. A padaria possibilita o adolescente ter orientações básicas para o curso de padeiro.

Olaria

Horta - onde é produzido coentro, alface, cebolinha e onde os adolescentes aprendem a lidar com a agricultura. Parte dessa produção é para o consumo da Instituição e o restante é comercializado, semanalmente, para Salvador.

Escola de Formação Musical - teve seu início como fanfarra, depois se estruturou e foi transformada em Banda Marcial da FAMFS, com núcleos da Fazenda do Menor, Dispensário Santana, Palácio do menor, Guarda Mirim, Escola Polivalente e Instituto Estadual Gastão Guimarães. Já fez mais de 1500 apresentações e, em abril, foi convidada pelo Ministro de Esporte e Turismo para exhibir-se em Brasília, na solenidade de abertura do Programa Brasil Indígena 500 anos.

Observamos a serigrafia desativada bem como a granja. A olaria encontrava-se em reforma para ser instaladas máquinas modernas para produzir tijolos leves. No dormitório denominado de casarão, os sanitários e banheiros não têm porta, o que tira a privacidade dos adolescentes (diário de campo).

#### 4.1.2. Recursos Humanos

No que diz respeito aos recursos humanos, a Instituição tem uma psicóloga, uma assistente social, uma auxiliar de enfermagem, seis orientadores, quatro motoristas, duas lavadeiras, quatro cozinheiras, uma ajudante de cozinha, uma secretária, dois auxiliares administrativos, quatro auxiliares de serviços gerais,

dois pedreiros, uma roupeira, dezesseis professoras, um servente, um gerente de disciplina, um gerente de patrimônio e um diretor geral. A maioria desses funcionários é mantida pela FAM-FS.

A época de nosso estudo, observamos (diário de campo) algumas substituições frequentes de profissionais como assistente social, psicólogo, coordenadores de setores, o que, no nosso entendimento, explica a não alusão destes nos discursos dos adolescentes por nós entrevistados, uma vez que, essas substituições não possibilitam ao adolescente ter pessoas de referências nessas áreas.

#### 4.1.3. O Cotidiano

No dizer de GOFFMAN, (1974) *o processo de admissão pode ser caracterizado como uma despedida e um começo...* (p.27). Para serem admitidas na Instituição em estudo, as estrelas são encaminhadas pelo Juizado da Infância e Adolescência através de ofício, determinando a sua permanência. Anteriormente, em alguns casos, isto não era feito sistematicamente, haja vista a dificuldade que encontramos, quando iniciamos o estudo, para fazermos o levantamento de documentos e informações no prontuário das estrelas (diário de campo).

No ato da admissão é dito à estrela que ela tem que levantar-se às seis horas, tomar o café às sete horas, lanchar às dez horas, almoçar às doze horas, o jantar será às dezoito horas e um lanche às vinte e uma horas e terá que deitar-se até vinte e duas horas. É dito também à estrela que os horários de banho e

refeições será identificado através do som de uma sirene. É obrigatória a frequência à escola num turno bem como o desenvolvimento de uma atividade em setores como padaria, horta, granja, noutra turno.

O bom comportamento será um fator decisivo para a permanência da estrela na Instituição e qualquer desobediência às regras será anotado no boletim de ocorrência. Faz parte desse rito de passagem, a guarda dos seus pertences, o corte dos cabelos, a troca de suas roupas pelo uniforme da Instituição e daí em diante, a estrela terá que usar diariamente, o uniforme, sendo feita a distribuição após o banho. Nos finais de semana poderá usar roupas comuns. A estrela recebe objetos de uso pessoal como sabonete, pasta, escova dental e pente.

Quanto às visitas, poderá recebê-las em qualquer dia da semana, bem como a depender do comportamento, terá autorização para passear e visitar a família. É dito à estrela que ela será entrevistada pela psicóloga e pela assistente social para colher dados de sua história. Qualquer saída da Instituição só poderá ser feita com autorização, caso contrário, a estrela será punida.

Em datas planejadas, poderá fazer passeios à praia, ao zoológico acompanhadas do gerente de disciplina e orientadores. Uma vez ao mês ocorre a comemoração dos aniversários e em datas como micareta e sete de setembro, participam dos desfiles.

Muito embora esse rito de passagem não seja tão degradante como refere GOFFMAN (1974) em outras Instituições, tem semelhanças em alguns aspectos e de qualquer forma a estrela pode sofrer com isso.

Na Instituição em estudo, a realidade do cotidiano não se diferencia de outras Instituições consideradas totais<sup>12</sup>, caracterizando-se por um *desenrolar da vida* quase monótono, onde os dias se sucedem, sem muitas surpresas, onde as atividades de vida diária são guiadas por um horário pré-determinado, (diário de campo), um sinal (como uma sirene) por exemplo, indicando a próxima atividade que deverá acontecer, geralmente em companhia das mesmas pessoas, tratadas igualmente, num mesmo local e sob uma única autoridade. A esse respeito observemos os depoimentos que se seguem:

*...na hora que eu levanto eu ando debaixo, debaixo dos pés de manga, lavo o rosto, tomo café, escovo os dente, vou lá prá baixo pro casarão. Quando dá umas 08:30, 09:00, vou pro campo de areia jogar bola, depois que termina... distraio... conversando, andando pera aí... quando chega 11:30 tomo banho, subo, fico sentado alí no banco, conversando ou fazendo alguma coisa... depois a gente vai almoçar. Se for o meu dia de limpeza, eu faço a limpeza. Se não, eu desço pro casarão e fico deitado... quando é mais tarde, acordo, vou pra debaixo dos pés de manga... depois eu volto assim umas quatro e meia, jogo bola, depois já fico pro banho, espero o café... jogo dama... depois vou dormir... [e a escola?] Vou estudar esse ano no Paulo VI, no outro ano eu estudava só de tarde...(ELTANIN)*

*...Logo nos primeiros dias que eu cheguei... eu via assim um lugar fechado... eu queria logo ir embora assim... (BETA GRUS)*

---

<sup>12</sup> GOFFMAN, Op. cit. p.11.

*...Quando eu acordo de manhã, eu acordo numa preguiça... ôxe acordar 6 hora! dá o café sete, mas eu tenho que levantar... senão eu fico sem café... vou escovar meus dente, lavar meu rosto... depois dá o café... limpa a área ou então ir prá horta trabaiá... depois assistir televisão... apita prá o banho... tem que ir tomar banho... fica... até a hora que apita pro almoço... almoça... demora... passa... a hora do relógio assim... assisto televisão... apita pro banho... apita pro café... assisto televisão até a hora que o sono... que eu só durmo quando assisto televisão... mesmo que meus óio tão fechando, aí eu durmo... (VEGA)*

*...quem é que tá aqui... que não pensa em saí daqui? (REGULUS)*

*...fica um pouquinho chato... agoniado... vendo os\_\_mesmos colegas... o mesmo rosto... porque trabalhar no mesmo canto... estudar no mesmo canto... não acho bom não... (MIZAR)*

No caso da Instituição em estudo, quando essas estrelas referem: *lugar fechado, mesmos colegas o mesmo rosto* elas estão corroborando o que GOFFMAN (1974), diz sobre Instituição Total, como foi abordado no referencial teórico.

O referido autor considera que o fato básico da Instituição Total, reside no *controle de muitas necessidades humanas pela organização burocrática de grupos completos de pessoas*. Levando-se em consideração essa assertiva, é interessante notar que, para algumas estrelas do estudo, o fato de morar, estudar, trabalhar e dormir na Instituição, funcionava como fator



facilitador para o desenvolvimento das suas atividades de vida diária. A esse respeito as estrelas se expressavam:

*...ôxe, é bom pra gente... acostumado a dormir no mesmo casarão... comer no mesmo prato... é bom prá mim, eu fico mais alegre... (VEGA)*

*...eu vejo como uma coisa normal... (BETA GRUS)*

*...Prá mim eu acho bom, que aqui eu termino meu trabaio eu tô no mesmo local... e fora não, você termina o trabaio vai ter de ir prá sua casa. Aqui não, eu já tô na minha casa... (HAMAL)*

*...mais fácil... porque aqui fico mais próximo as atividades, o estudo, a dormida... não precisa ficar indo e voltando... pegando transporte... (ALPHECCA)*

*...é mais fácil pró. No caso que a pessoa ali, também tá vendo ali, os seus irmãos... conversa... é ruim a pessoa ficar sozinho dentro de uma casa... sem ninguém prá conversar... (CAPELLA)*

Os discursos das estrelas anteriormente referidas, vêm a corroborar o que GOFFMAN (1974) menciona a respeito do controle exercido nas Instituições Totais.

Portanto, podemos inferir que, para algumas estrelas, ver de forma positiva ou negativa o cotidiano da Instituição, depende da vida pregressa de cada estrela.

#### 4.2. O perfil dos adolescentes

O grupo de estrelas que fizeram parte desse estudo, encontrava-se na faixa etária entre treze e dezoito anos, sendo a maioria de Feira de Santana e os demais de regiões circunvizinhas (Pojuca, Ubatã, Salvador, Mata de São João, Conceição de Jacuípe, Santanópolis, Ganguji, Taperoá, Jequié), um de Recife, um do Ceará, (Juazeiro do Norte), um do Acre, e dois não sabiam informar a naturalidade.

No que diz respeito a estrutura familiar, 36,4% das estrelas tem pai e mãe; 9,1% pai e mãe são falecidos; 9,1% tem pais ignorados. Chamou nossa atenção, apenas uma estrela ter pai e mãe morando juntos. Com a separação dos pais e a constituição de novas famílias, a relação com o padrasto ou com a madrasta é relatada por algumas estrelas como difícil por motivos de bebedeira, ciúme, agressões físicas e emocionais, tornando insuportável o ambiente familiar. As estrelas têm famílias numerosas, variando de um a quinze irmãos. Os achados do nosso estudo vão ao encontro dos de outros pesquisadores (CAMPOS, 1984; VAINSENER, 1989; ATAÍDE, 1995; SARTI, 1996; SILVA, 1996; GONÇALVES DE ASSIS, 1999). Os dados por nós encontrados, evidenciam a fragilidade do núcleo familiar da maioria das estrelas estudadas.

Quanto à condição sócio-econômica, a grande maioria das estrelas pertencem à classe menos favorecida, com poucos recursos financeiros para garantir a sobrevivência da família, muitas vezes numerosa, com relatos frequentes de falta de comida em casa. Pais ou mães que trabalham, quando trabalham (há

muitos relatos de falta de trabalho), têm baixa remuneração e, na sua maioria, são biscateiros, servente de pedreiro, lavadeiras, empregadas domésticas, feirantes, mecânicos, motoristas de ônibus. Também temos relatos de pai ou mãe aposentados (18,18%), por doença mental, alcoolismo, problemas de coluna. Essa situação de precariedade econômica faz com que, precocemente, as estrelas necessitem trabalhar para suprir suas necessidades básicas e ajudar no sustento da família.

No que tange à escolaridade: 6,1% das estrelas têm a 1ª série; 12,1% a 2ª série; 18,2% a 3ª série; 39,4% a 4ª série; 18,2% a 5ª série; 6,1% a 6ª série.

No tocante ao recebimento de visitas por parte de familiares: 42,4% das estrelas recebem visitas de parentes, enquanto que 57,6% não. A esse respeito temos relatos de sentimentos de abandono e rejeição: *minha mãe não liga prá mim, ela me abandonou...* (RIGEL).

No que se refere ao tempo de residência na Instituição, 3,03% das estrelas residem há oito anos, 3,03% seis anos; 9,09% cinco anos; 18,18% quatro anos; 15,15% três anos; 33,33% dois anos; 18,18% um ano. Pode-se observar que, do percentual de estrelas (33,33%) que reside na Instituição há dois anos, 24,24% dessas, ao serem admitidas, encontravam-se na faixa etária entre onze e quatorze anos. Chamamos a atenção para esse dado, pelo significado que tem, pois sabemos que o efeito da internação pode ser mais nocivo, tanto pela idade precoce à época da admissão das estrelas, como pelo número de anos que poderá ficar internada até a idade limite (18 anos), quando deverá ser desligada da Instituição.

Os motivos referidos pelas estrelas para serem admitidas na Instituição vão desde estarem nas ruas, 27,27%; maus tratos da família 12,12%; transferidas de outras instituições, 36,36%; falta de condições econômicas da família, 9,1%; até pelo motivo de não gostarem de suas casas, 15,15%.

#### **4.3. A Instituição como substituta da família**

A família é a primeira instituição que proporciona à criança, além das condições mínimas de sobrevivência física, a possibilidade de desenvolver-se psíquica, intelectual e socialmente. A atmosfera emocional da família, a forma como os pais preparam e ensinam os filhos, as oportunidades e dificuldades que a vida familiar possibilita ao desenvolvimento normal, são fatores que estão presentes desde o nascimento e que continuam a exercer sua influência ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

O termo família, origina-se do latim *fâmulus* que significa conjunto de servos e dependentes de um chefe ou senhor. Entre os dependentes inclui-se a esposa e filhos (SILVA, 1986).

A origem da família é abordada por ENGELS (1991) apoiando-se nas idéias de Morgan, que entendia a formação da família a partir de um estado primitivo de promiscuidade, surgindo assim:

*A família consaguínea - primeira etapa da família. Os grupos conjugais classificavam-se por gerações, os matrimônios ocorriam dentro do mesmo grupo,*

excluídos os pais e filhos do relacionamento sexual recíproco.

A família punaluana - membros de um grupo casavam com os de outro grupo, mas não entre si, nesse tipo a exclusão dos relacionamentos sexuais se estendia aos irmãos.

A família sindiásmica - formação de união por pares, de duração longa. O homem tinha uma mulher principal, entre suas numerosas esposas, e era para ela o esposo principal, entre todos os outros.

A família patriarcal - caracterizada pela organização de um certo número de homens livres e não livres, numa família submetida ao poder paterno de seu chefe, este vivendo em plena poligamia. Como forma de assegurar a fidelidade da mulher e conseqüentemente a paternidade dos filhos, a mulher era entregue, sem reservas ao poder do homem.

A família monogâmica - diferencia-se do matrimônio sindiásmico por existir maior solidez dos laços conjugais, só o homem pode rompê-los e repudiar sua mulher. Na realidade, a monogamia só é exigida para a mulher e permanece assim até os dias atuais. Fidelidade conjugal para o reconhecimento dos filhos, transmissão de bens através de herança e a coabitação exclusiva são características desse tipo de família.

A família integrada pelo marido, mulher e filhos é denominada família nuclear, normal ou triangular, que é a forma mais conhecida e valorizada nos dias atuais (SILVA, 1986).

A definição de família é assim expressa por OSORIO (1997)

*É uma unidade grupal onde se desenvolvem três tipos de relações pessoais - aliança (casal), filiação (pais/filhos) e consangüinidade (irmãos) - e que a partir dos objetivos genéricos de preservar a espécie, nutrir e proteger a descendência e fornecer-lhe condições para a aquisição de suas identidades pessoais, desenvolveu através dos tempos funções diversificadas de transmissão de valores éticos, estéticos, religiosos e culturais (p.50).*

Consideramos que ACKERMAN (1986) é mais explícito ao tratar dos objetivos que a família deve atender, quais sejam:

*Suprimento de necessidades básicas como alimento, abrigo, vestuário e saúde, além de proteger contra influência externas e indesejáveis.*

*O fornecimento de uma união social que é a matriz para a ligação afetiva das relações familiares.*

*A oportunidade de desenvolver uma identidade pessoal, ligada à identidade familiar, proporcionando integridade física e forças para o enfrentamento de novas experiências.*

*A padronização de papéis sexuais.*

*A educação dirigida à integração nos papéis sociais e à aceitação de responsabilidade social.*

*O desenvolvimento da aprendizagem, apoiando a criatividade e iniciativa (p.32).*

A configuração da família determina formas de comportamentos necessários nos papéis de marido e esposa, pai, mãe e filho. Maternidade e paternidade e o papel do filho adquirem significado específico apenas dentro de uma estrutura familiar definida. Nenhuma relação parece ser mais poderosa e causadora de impacto quanto a existente entre pais e filhos, pois, como a criança vem a ser depende em grande parte, de como começou e o impulso inicial, é sempre dado pelos pais, sejam eles biológicos ou adotivos, ambos, influenciam sobremaneira o desenvolvimento do indivíduo.

A esse respeito o psicólogo e sociólogo OVERSTREET (1978) adverte: *Nenhuma instituição é mais fatídica para o gênero humano do que o lar. Nele ocorre a conformação primária do caráter (p.179).* Do ponto de vista desse autor, num ambiente familiar saudável, a maturação começa rápido: a criança é ajudada a crescer num clima de confiança, habilidade, afeição, responsabilidade e compreensão. Num ambiente familiar desajustado, a maturação é detida de vários modos:

*A criança pode sentir-se indesejada;*

*Pode ser aterrorizada por ameaças e se afasta da vida;*

*Mantida em tal tensão de nervos, pelas maneiras arbitrarias dos adultos, que jamais consegue aprender;*

*Ou se transforma em objeto de enciumada competição entre os pais;*

*Ou é forçada a obter tudo o que necessita através de concorrência agressiva com outras crianças passando a ter mais significado a palavra **inimigo** do que **amigo**;*

*Ou é distorcida em suas atitudes em relação a outras pessoas, pelo preconceito contagioso dos pais;*

*Ou cedo é levada a acreditar, que a vida não tem sentido, além da luta pela satisfação das necessidades. (p.80)*

Ao explicar a importância da família para o desenvolvimento do indivíduo WINNICOTT (1980) enfatiza:

*A força de uma família vem do fato de ela ser um lugar de encontro entre algo que floresce do relacionamento do pai e da mãe e algo que deriva de fatores inatos, pertencentes ao crescimento emocional da criança como indivíduo (p.65).*

É inegável que a perda de um dos pais por separação, divórcio ou morte, prejudica o ajustamento da criança. Também não significa que apenas porque um dos pais vive no lar a criança será desajustada. É mais importante se observar como isso é manipulado pelos adultos envolvidos.

Tensões, inseguranças, falta de modelos adequados e disponíveis para identificação, hostilidades e sentimentos de culpa, podem ocorrer após a quebra da unidade familiar. Para compreender as conseqüências da



morte, separação ou divórcio, sobre uma criança, é necessário saber quanto de amor, compreensão, afeição continuam à disposição da criança depois do fato. Para que a criança tenha um auto conceito sadio é necessário que seja amada e saiba disso, para que não cresça sentindo-se responsável e culpando-se por algo que não tinha controle. (HAMACHEK, 1979).

É oportuno citar BOWLBY (1981), na sua obra *Cuidados maternos e saúde mental* quando ele aborda as conseqüências da privação materna e a finalidade da família. No dizer desse autor, *a vida familiar tem uma importância fundamental e que nada pode substituir o lar*. Aponta três grupos de causas do fracasso familiar em cuidar de uma criança, quais sejam:

1. grupo familiar natural não estabelecido:  
*ilegitimidade*

2. grupo familiar natural intacto, mas sem funcionar eficazmente:

*condições econômicas- miséria e desemprego*

*doença crônica ou incapacidade de um dos pais*

*instabilidade ou desequilíbrio mental de um dos pais*

3. grupo familiar natural dissolvido (não funcionando):

*calamidade social - guerra, fome*

*morte de um dos pais*

*enfermidade de um dos pais, com necessidade de hospitalização*

*prisão de um dos pais*

*abandono por um ou ambos os pais*  
*separação ou divórcio*  
*pai trabalhando em outra localidade*  
*mãe trabalhando em horário integral (p.80-81)*

O autor em questão explica que qualquer família que apresente uma ou mais destas condições, pode ser considerada como fonte de privação para a criança. Adverte, no entanto, que se a criança vai ou não sofrer privação, depende se um ou ambos os pais foi afetado, quando um foi afetado e o outro recebe ou não auxílio e se parentes ou vizinhos podem e desejam atuar como substitutos.

É mundialmente conhecida a produção científica do referido autor, sobre as conseqüências da privação materna na primeira infância. Conseqüências estas duradouras sobre a saúde física, mental e o desenvolvimento da personalidade.

O risco de danos psíquicos na criança é muito sério até antes dos dois anos, dos três aos cinco anos é sério, mas numa proporção menor e após os cinco anos o risco diminui. No que tange às crianças maiores, quanto mais saudáveis e satisfatórias tiverem sido as relações mãe-filho, melhor será a sua tolerância à privação (BOWLBY, 1981).

Algumas estrelas do estudo referiam a Instituição como a provedora de necessidades básicas como abrigo, alimentação, lazer. Isso também foi observado por CAMPOS (1984) e VAINSENER (1989) em estudos realizados com adolescentes institucionalizados em unidades da FUNABEM-RJ e FEBEM/Pe, respectivamente.

Para algumas estrelas do estudo, (12,12%) a Instituição livrou-as dos maus tratos a que eram submetidas por familiares. A esse respeito, PERRY citado por GONÇALVES DE ASSIS (1999) diz que: a *violência mais destrutiva não quebra ossos, quebra mentes*. A *violência emocional não resulta em morte do corpo, resulta em morte da alma* (p.61). Estar na Instituição possibilitou também a essas estrelas, a oportunidade de aprender alguma atividade bem como de fazer amizades com grupos da mesma faixa etária. Elas afirmam o seguinte, nos seus depoimentos:

*...aqui é bom, recebe o ar livre melhor do que muitos lugar, melhor do que em casa, assim, muitas vezes, que você pode tá em casa e apanhar... aqui não, aqui chama, conversa, e aí dá algum castigo, mas não bate... (ANTARES)*

*... lá em casa eu não gostava de ficar... aqui é melhor prá gente... (SPICA)*

*...aqui prá mim é bom, isso aqui é tipo uma família, tenho irmão, tenho pai, tenho mãe, tenho tudo aqui. Todo mundo que me trata bem é um parente meu, sabe? É meu irmão... (BELATRIX)*

*...aqui na Fazenda do Menor é bom, pra mim é o segundo paraíso [e o primeiro paraíso qual é?] O Céu... (BETA GRUS)*

*...minha mãe não tinha condições, botou nós prá morar com nossa tia, ela começou a bater na gente, ela não deixava eu jogar bola, ela só me deixava trancado dentro de casa, eu e meu irmão, e já aqui não, aqui a gente é livre, aqui a gente joga bola, tem de tudo aqui!! (KOCHAB)*

...Meu pai já me chamou um bocado de vez prá eu ir prá casa, mas eu não quis ir. Nunca tive vontade de sair daqui não... (TOLIMAN)

...melhor do que outro lugar... a rua, em casa, qualquer lugar. Aqui é melhor do que qualquer lugar... (DENEBOH)

...aqui tem muita oportunidade do que em casa, se eu tivesse em casa agora, tava assistindo televisão, só na televisão só, eu num ia aprender nada. Aqui dentro você tem curso de alfabetização, de computador, curso de oficina, tem o ASTRO prá treinar, tem horta prá se aprender coisa, tem a padaria com o pão de cada dia e Deus me ajudou que eu achei uma oportunidade de ir prá França e até hoje eu me lembro e nunca vou esquecer em minha vida essa oportunidade. Prá mim é todo mundo como se fosse minha família, meus irmão... (VEGA)

...aqui é um lugar bom... a pessoa acha a coisa na mão assim... roupa a pessoa tem, dá dia de Natal. São João dá roupa, dá material de limpeza, a pessoa tem cama, coberta, dá tudo na mão, a gente joga bola, tem o lazer, ôxe, aqui é bom demais! (RIGEL)

...aqui dentro tem como a pessoa brincar, se divertir, lá fora ficar só andando prá cima e prá baixo, só pedindo de comer, prá sobreviver. Eu mesmo, se eu vê um fazendo isso aí, se for assim do meu tamanho eu falo: ó véio, por que tu não vai lá na Fazenda, lá tem muita coisa melhor do que no mundo aqui... (DUBHE)

...aqui dentro é um paraíso, lá fora as pessoa encontra muita dificuldade, muitas... Uns acha

*tudo na mão, no meu caso, eu não achava nada na mão, eu é que tinha que ter prá mim e prá minha mãe entendeu? Eu tinha que trabalhar prá mim e prá ela, prá comprar minha roupa e dar dinheiro prá ela. Então aí ficava difícil, prá mim, que eu era muito novo ainda,... sente falta da família eu sinto muita saudade da minha mãe, eu sinto falta dos meus irmão, e tudo, mas eu acho que ficar dentro de casa com eles, eu fico dividindo minhas coisa, entendeu? Fico dividindo minha vida... Aqui eu acho... tenho muitos amigos, muitos colegas aqui, aqui você tem hora certa de comer, tem a hora certa de tudo entendeu? Tem muitos da sua idade, da sua faixa de idade, aí você sabe se entrosar, sabe conversar. Sabe brincar. E lá não, lá eu só praticava o que era ruim entendeu?... lá só tinha colegas prá me botar prá trás.... (ATRIX)*

Entendendo a importância fundamental que tem a família e o convívio familiar para o ajustamento e desenvolvimento saudável do indivíduo, podemos afirmar que nenhuma Instituição substitui a família. No entanto, nesse estudo, 33,33% das estrelas relataram preferirem estar na Instituição do que no convívio familiar. Quando as estrelas expressavam *aqui é tipo uma família, tenho irmão, tenho pai, tenho mãe... ou ...é todo mundo como se fosse minha família, meus irmão,* essas falas levou-nos a inferir que a Instituição, para essas estrelas, funcionava como substituta da família. É possível que esses depoimentos sejam consequência das condições precárias, vivenciadas por essas estrelas no âmbito familiar e fora deste, sofrendo privações materiais e afetivas, denotando a fragilidade do núcleo familiar dessas classes menos favorecidas, produzindo falas tão carregadas de significado: *...aqui é melhor*

*prá gente... ..prá mim é o segundo paraíso... ..nunca tive vontade de sair daqui não... ..aqui tem muita oportunidade do que em casa... ..aqui é um lugar bom... ..lá tem muita coisa melhor do que no mundo aqui... ..aqui dentro é um paraíso... ..tenho muitos amigos...*

#### **4.4. A convivência dos adolescentes com seus iguais<sup>13</sup>**

No desenvolvimento psicossocial, o adolescente tem que enfrentar o conflito básico: identidade versus confusão de identidade. Nesta busca de identidade, o adolescente recorre às situações que lhe proporcionam segurança e estima pessoal, surge então o espírito de grupo, ocorrendo uma identificação em massa, onde todos se identificam com cada um, em relação à maneira de vestir-se, costumes, preferências. Ele necessita de companheiros da mesma idade para compartilhar experiências, ajudando-o a encontrar sua própria identidade no contexto social. A esse respeito observemos o discurso dessa estrela:

*...aqui tem muitos da sua idade... aí você sabe se entrosar,... sabe conversar... sabe brincar... aqui acho os colega que me entende, me ajudam, eu ajudo também... (ATRIX)*

Na visão de ERIKSON (1987) os adolescentes:

*devem tornar-se pessoas inteiras por direito próprio e isto durante uma fase do desenvolvimento caracterizada por uma diversidade de mudanças, no crescimento físico, no amadurecimento genital e na consciência social. (p.86).*

Essa totalidade a ser realizada, o autor em questão denomina de *sentido de identidade interior*.

No contexto da Instituição em estudo, ao observarmos as estrelas, à primeira vista não parecem diferenciar da maioria dos adolescentes que vivem no mundo externo. Alguns são brincalhões, outros são mais reservados, mas geralmente estão em grupo, conversando sobre futebol, ouvindo música, ou mesmo trabalhando em outros setores da Instituição (diário de campo). Observemos nas falas sobre o que mais conversam essas estrelas:

*...a gente conversa mais sobre jogo na televisão... quando sair daqui como vai ser lá fora...(ANTARES)*

*...o que a gente conversa aqui é sobre nossa vida mesmo... (ELTANIN)*

*...conversa de futebol, de jogador...(ACRUX)*

*...sobre um dia nós sair daqui e ser um cidadão de bem... (ARCTURUS)*

*...uns fala que vai fugir... outros fala que vai*

---

<sup>13</sup> Que tem a mesma condição ou categoria (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua portuguesa, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986).

*arrombar prá pegar o documento, e ir embora...  
(BETEGELSE)*

O tema *sexualidade* não foi pensado por nós, quando da elaboração do instrumento de coleta de dados, surgindo no decorrer das entrevistas. Como demonstra o depoimento de AVIOR e ATRIX:

*...conversa sobre vir prá rua passear... sobre mulheres... várias coisas...*

*...alguns falam da namorada: aí tem uma menina que é bonitinha, nem que eu tome uma queimada dela, eu vou queixar ela...*

Na fase em que o adolescente necessita estar em contato com o sexo oposto, para o desenvolvimento da heterossexualidade, o fato de estar numa Instituição Total pode prejudicar a consolidação da diferenciação com o sexo oposto, uma vez que a convivência se dá na maior parte do tempo dentro da Instituição, com pessoas do mesmo sexo, exceto aqueles que frequentam a escola da Instituição, onde é aceito alunos do sexo feminino da comunidade.

À época da coleta de dados, percebemos que quando abordávamos algumas estrelas do estudo, a respeito da sexualidade, percebíamos que tentavam desviar para outro assunto, ou mesmo dissimulavam, não se mostrando à vontade para falar sobre isso:

*...conversa mais sobre namorada, essas coisas assim... mais esse negócio que é particular nosso mesmo... (KAUS AUSTRALIS)*



*...tem uns que tem seus segredo, desce pro aviário. Tem uns que é amigo da gente, fala prá nós: "é, peguei uma menina lá embaixo, namorei, ela mim chamou prá casar... (VEGA)*

*...muitos aí só pensa em namoro, namoro, namoro... namorar, curtir, era que nem minha vida antes, antes de ser cristão, só pensava em namorar e curtir, não pensava em ter nada na vida. Eu não sento muito prá conversar com eles assim não, sobre esse negócio aí eu não converso não... (SIRIUS)*

*...sobre namorada mesmo, eu tomei tendência, falei a Deus que seja da vontade dele, porque nós não devemos fazer nossa própria vontade, nós cristão. Tem de fazer a vontade de Deus e a nossa vontade pouca... (ARCTURUS)*

É compreensível a atitude dessas estrelas, na medida em que devemos levar em consideração fatores como: o tempo de interação foi pouco para que estabelecêssemos uma relação de confiança; a diferença de idades também pode inibir à abordagem desse assunto. Além do que, o sentimento de religiosidade das estrelas parecia, na maioria das vezes, impedir que essas abordassem com naturalidade o assunto, pois na maioria das religiões esse tema é tratado como tabu.

Em seu estudo com adolescentes infratores, internados para cumprimento de medidas sócio-educativas em instituições do Rio de Janeiro e Recife, GONÇALVES DE ASSIS, (1999) relata que esses adolescentes, por terem uma vida sexual iniciada precocemente, queixavam-se da ausência de relações sexuais nas Instituições onde estavam internados. Vale ressaltar, que a

realidade encontrada pela referida autora é completamente diferente da realidade com a qual nós nos deparamos. O que nos leva a inferir que encontramos resultados diferentes do estudo realizado pela autora referida, porque a nossa é uma Instituição aberta.

*Disputa* é uma palavra que essas estrelas aprendem muito cedo, constitui-se em algo já incorporado, é a linguagem que elas entendem. Em casa ou nas ruas, para conseguir um pedaço de pão, um agasalho, um brinquedo ou local para dormir, tem que ser disputado, como atestam esses depoimentos:

*...na rua fica passando frio... dorme com frio... só com papelão... os outro quer também... (BETEGELSE)*

*...na rua um lugar de dormir... demora muito prá achar... os menino caça confusão... (VEGA)*

*...eu ia oiá um carro... os menino queria também... (DENEZ)*

Dessa forma, também na Instituição estudada essas disputas ocorriam com freqüência, como fica evidente nos relatos dessa estrela com referência a perder num jogo de baralho:

*...a gente tava jogando baralho, eu ganhei... a gente começou a discutir... no outro dia ele nem falou comigo... (ANTARES)*

Ou assistir um programa de televisão escolhido pela maioria, através do voto:

*...tá passando um filme de luta... aí tá passando um novelinha... quem não quer levanta a mão, quem quer abaixa a mão... (VEGA)*

Apropriar-se de objetos do outro:

*...lá em casa não some nada de ninguém... aqui a pessoas dá vacilo com qualquer coisa, os menino pega... (HAMAL)*

*...tem briga assim quando um pega coisa dos outros...quando some de dentro do quarto... (DENEZ)*

Estes eram alguns dos motivos que geravam acirradas discussões, caracterizando-se naquele momento, por um ambiente de extrema agressividade, como relata essa estrela:

*...eu tava com um pedaço de vidro na mão aí falei: sai da minha... ele me deu um murro... minha mão começou a tremer... abafei uma culé, meti na cabeça dele...ele foi pro hospital... levou 3 ponto... (HADAR)*

Se observarmos mais demoradamente e conhecermos a história de vida de cada um, possibilita-nos entender porque se comporta às vezes de maneira agressiva e hostil. Podendo ocorrer o que ERIKSON (1987) denomina de *identidade negativa*, quando o contexto não proporciona ao adolescente figuras com as quais ele possa fazer identificações positivas, resultando em adolescentes desajustados, chegando inclusive à delinqüência.

No que diz respeito à agressividade, HAMACHEK (1979) ao comentar sobre o assunto, diz que a *sociedade encoraja e recompensa disfarces da agressividade como competição e ambição* (p.156). Ele evidencia que o comportamento agressivo está relacionado com uma baixa auto-estima. Se a criança sofre castigos, principalmente físicos, por parte dos pais ou figuras significativas, pode gerar reações de hostilidade, raiva e ressentimento. Quanto mais as crianças forem expostas ao comportamento agressivo por parte dos outros, mais elas tendem a manifestar o mesmo comportamento e a incorporar o comportamento agressivo como parte do seu autoconceito. O castigo físico sofrido pelas estrelas, por parte dos familiares, aparece com freqüência nos relatos:

*...meu pai gostava de bater em mim... me judiava... (RIGEL)*

*...minha tia me batia muito... (KOCHAB)*

*...eu vim morar aqui porque minha mãe me judiava demais...(CAPELLA)*

No contexto de uma Instituição Total, onde qualquer contato interpessoal é imposto, a *desconfiança* parece permear as relações. No caso da Instituição em estudo, consideramos a dificuldade evidenciada através da fala dessas estrelas, para identificar uma pessoa merecedora da sua confiança<sup>14</sup>:

---

<sup>14</sup> Confiança é uma segurança íntima na conduta dos outros, assim como um sentido fundamental de boa conceituação própria (ERIKSON, Erick H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. P. 96).

*...amigo verdadeiro é Deus... Deus disse: maldito o homem que confia no outro... a gente não deve confiar nos outros não... (RIGEL)*

*...eu dou uma de amigo... mas na mesma hora, não pode ser amigo não... é tudo cocó, traíra... (REGULUS)*

*...tem hora que eu não gosto de ficar com amizade não... só tem falso... (HADAR)*

*...não tem ninguém um melhor do que o outro aqui dentro...todo mundo é a mesma coisa... (VEGA)*

Essa mesma dificuldade em estabelecer relacionamentos profundos, gerando contatos superficiais, sem afetividade, foi observada por CAMPOS (1984) e GONÇALVES DE ASSIS (1999) em seus estudos com adolescentes institucionalizados.

Entretanto, mesmo convivendo com seus iguais, num ambiente marcado pela disputa e agressividade, constituindo-se, às vezes, em verdadeiros conflitos, não foi impedimento para que algumas estrelas do estudo considerassem seus iguais como *amigos... colegas... e até mesmo irmão...*, contrapondo à idéia dos que vêem a Instituição apenas sob os aspectos negativos, de individualismos e de perdas.

Nesse sentido, os depoimentos dessas estrelas são significativos:

*...meus irmãos não me tratava muito bem... aqui dentro eu tenho um bocado de irmão... eu*

*considero como meus irmão... eu gosto muito deles... (CAPELLA)*

*...tenho muitos amigos aqui, muitos colegas, tem muitos de sua faixa de idade... aí você sabe se entrosar, sabe conversar... sabe brincar..." (ATRIX)*

*...o mesmo tanto que gosto de um, eu gosto do outro... (SIRIUS)*

*...isso aqui é tipo uma família, eu tenho colega aqui. Tenho pai, tenho mãe, tenho tudo aqui. Todo mundo que me trata bem é um parente meu sabe?... (BELATRIX)*

Na Instituição em estudo, algumas estrelas se queixam da *apropriação de objetos pessoais* por parte de outros residentes. Essas estrelas, em sua maioria, sofreram privações (afetivas, materiais), um déficit na socialização, decorrente da existência de poucas pessoas significativas para modelos de identificações positivas, os limites não foram estabelecidos, seus valores são diferentes daqueles aceitos pela sociedade. Esses fatores influenciam na não percepção do que é *meu e não meu*, na diferenciação do eu e do outro, que pode levar ao desrespeito pelo outro, como também, a *censura* fica enfraquecida, pois o EGO e o SUPEREGO com menos controle, deixa prevalecer os impulsos do ID.

O sentido de confiança no dizer de ERIKSON (1987) é essencial para estabelecer relações com outras pessoas. Se pensarmos que a maioria desses adolescentes, em algum momento do seu desenvolvimento, (iniciando-se na fase sensório-oral) foi rompida essa confiança, ou ainda pior, se em épocas anteriores, não

existiram pessoas significativas que favorecessem o exercício desse aprendizado, é exigir demais que esse sentido de confiança aflore nos discursos.

Ficando evidenciado que na Instituição em estudo, a convivência dos adolescentes com os seus iguais, ocorre com exceção dos 12,12%, (Capella, Atrix, Sirius, Belatrix) num clima impessoal, desprovido de relações interpessoais positivas e de contatos afetivos a nível individual.

#### **4.5. A disciplina e as normas de convivência entre adolescentes e superiores**

Ser admitido numa Instituição Total, significa uma experiência singular na vida de cada indivíduo. Ele pode sentir-se um estranho no meio de tantos estranhos. Percebe um espaço que não é o seu e rostos que também não lhe são familiares.

Não é difícil identificar um novato<sup>15</sup>, geralmente ele fica afastado dos demais, pode parecer tímido, observando o que se passa ao seu redor. O seu rosto pode expressar tristeza e também curiosidade, se tentarmos iniciar uma conversa, denota desconfiança e é reticente no que fala. Os outros também percebem a sua condição de novato e, a depender de como ele se comporta, pode ou não vir a ser aceito pelo grupo. Para isso ele deve ficar *pianinho*, que na linguagem do grupo quer dizer: ficar quieto, não procurar confusão, não dar uma de *valente*. Por outro lado, se o novato não

---

<sup>15</sup> Principiante, aprendiz, noviço (FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986).

aceita as brincadeiras e responde de maneira hostil, o grupo pode reagir com rejeição, como mostra o discurso dessa estrela:

*...Se ele chegar aqui, não brigar com ninguém, ficar na dele, ali quieto... fica toda vida... mas ele já chega aqui querendo procurar briga, aí os outro fica todo dia brigando, quando vê que vai cair no pau... aí ele foge... (TOLIMAN)*

Quando ele chega à Instituição traz consigo um conjunto de experiências, uma cultura aparente. Entretanto, ao entrar ele pode sofrer um processo denominado por GOFFMAN (1974) de aculturação.<sup>16</sup> Como também passa a conviver com pessoas que advêm de situações das mais estigmatizantes: de famílias desagregadas (principalmente pela ausência do pai, devido ao falecimento, abandono, alcoolismo e doença mental); não têm família (desde o nascimento vivem em orfanatos); de famílias que vivem em condições de extrema pobreza (e vêm a rua como saída para a sobrevivência e neste espaço conhecem as drogas, a prostituição e a exploração da mão-de-obra); outros nunca frequentaram a escola; e ainda aqueles que, sentindo-se vitimizados pela própria família, fogem de casa. O discurso de algumas estrelas confirmam essa vivência:

*...eu tava morando em minha casa... e não me acostumava muito em casa... aí o menino me chamou prá eu fugir um dia... fiquei na rua... comecei a*

---

<sup>16</sup> Se ocorre mudança cultural, talvez se refira ao afastamento de algumas oportunidades de comportamento e ao fracasso para acompanhar mudanças sociais recentes num mundo externo. (GOFFMAN, op. cit. p.23).



*usar droga... (VEGA)*

*...minha mãe tem problema, bebe... eu não aguentei aí... saí de casa... (AVIOR)*

*... saí de casa prá rua... roubava... pedia na casa dos outro e levava prá casa... eu roubava prá dar alimento a minha mãe... (POLLUX)*

*...minha mãe tava doente... é separada... o juizado me trouxe prá uma Instituição... depois outra... agora tô aqui... (SHAULA)*

*...eu andava bebendo... fazia coisa errada, meu pai gostava de bater em mim, me judiava... aí fugi de casa... (RIGEL)*

*...eu nem sei quem é meus parente... eu vim de outro orfanato...(REGULUS)*

Ainda em relação às regras estabelecidas pela sociedade, no que diz respeito à educação e valores, podem surgir situações de extrema oposição e conflitos, com seus iguais e superiores, sendo de extremo sofrimento para algumas estrelas terem que adaptar-se às rotinas previamente estabelecidas, sob pena de sofrer sanções, tornando a convivência extremamente conflituosa. A instituição estudada determina horários, conforme visto anteriormente para a realização das atividades de vida diária como o banho, refeições, escola, trabalho e a roupa que deve vestir, como fica evidente nas falas dessas estrelas:

*...apita prá o banho, tem que ir tomar banho...  
(VEGA)*

*...apita prá o café, tem que ir, subo lá prá cima, vou tomar café... (HAMAL)*

*...o horário que eu vou prá a escola é 8 hora, pego meu material, vou prá sala e fico esperando a professora... (SHAULA)*

*...trabaio na horta de 8 às 12... (CASTOR)*

*...cada dia veste uma farda daquela... (RIGEL)*

Na Instituição pesquisada, observamos que as regras existem e têm que ser cumpridas, sem questionamentos. Como apontam essas falas:

*...a gente aqui é acostumado com a buzina quando apita... já sabe o que é... ANTARES*

*...viver aqui, praticamente, é a pessoa se adaptar... ATRIX*

Ao focar o tema disciplina, nos remetemos a FOUCAULT (1986) quando ele explica:

*A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados corpos **dóceis** [...] aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência), dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma **aptidão**, uma **capacidade** que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (p.127)*

A disciplina, conforme o autor citado, constitui-se numa multiplicidade de processos mínimos que têm origens diferentes, em diferentes espaços. Esses processos funcionaram desde cedo nos colégios internos, depois nas escolas primárias, invadiram o espaço hospitalar e muitos anos depois, a organização militar. Não cessaram desde o século XVII de conquistar campos vastos com uma tendência a cobrir o corpo social inteiro. Na visão de FOUCAULT (1986):

*O momento histórico das disciplinas é o momento que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades... mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto útil... (p.127)*

Ao analisarmos o que foi dito por FOUCAULT (1986) vemos que na Instituição em estudo, o poder disciplinar permeia todas as atividades e comportamentos, o que garante o controle das pessoas que ali residem. As falas dessas estrelas são elucidativas:

*...eu fazia minhas coisa tudo que eu tinha de fazer. Se era prá se arrumar, eu já tinha me arrumado, chegava na hora do almoço já tava todo equipado, só era mesmo esperar a orde unida prá entrar. (KAUS AUSTRALIS)*

*...Aqui tem que ter disciplina e humildade... (VEGA)*

No discurso de algumas estrelas do estudo pode ser observado que o controle das atividades disciplinares, encontra, no trabalho, a utilização do corpo de forma exaustiva, constituindo-se um tempo integralmente útil.

É em um tempo disciplinar. Atentemos para o depoimento de POLLUX:

*...eu bato a massa, é mais ou menos uns 4 saco... eu bato todos quatro, mas tem hora que minha cabeça dói por causa do "estralo" que bate, tá!... aquela zuada, aquele negócio ali, fica zoando em minha cabeça, porque depois que eu termino tudo... eu fico assim com aquela maresia na minha cabeça, assim... suado...*

Comentando ainda sobre o poder disciplinar FOUCAULT (1986) diz que, o sucesso do poder disciplinar se deve ao uso de técnicas simples como: a *vigilância hierárquica*, a *sanção normalizadora* e o *exame*, que combina as técnicas da hierarquia que vigia e a sanção que normaliza.

Atentas a isso, observamos que, na Instituição estudada, a *vigilância hierárquica* está em todos os lugares: no *olhar* da direção, no *olhar* dos professores, no *olhar* do gerente de disciplina, no *olhar* dos orientadores<sup>17</sup>. É um *olhar* silencioso e *discreto*, mas indiscreto ao mesmo tempo, porque está presente todo o tempo, em todos os espaços. O relato de VEGA nos dá uma mostra desse *jogo do olhar*.

*...se se comportar mal, ai vai passando pra seu L. e seu A. manda embora...*

No que diz respeito à *sanção normalizadora* FOUCAULT (1986) elucida que o castigo deve ser

---

<sup>17</sup> Funcionário da instituição que em épocas anteriores era denominado de monitor. Assiste diretamente os adolescentes no

essencialmente corretivo, que castigar é exercitar e que a punição na disciplina, faz parte de um sistema duplo: gratificação-sanção.

Na Instituição estudada, as normas existem, conforme aludido, e tem que ser obedecidas. Atrasar-se para fazer a ordem unida, (diário de campo) pode significar um adiamento da refeição; ser grosseiro com um superior pode ter como castigo não ir a um passeio planejado; sair para locais proibidos pode ter como sanção lavar o refeitório, limpar a área. Através dos depoimentos de algumas estrelas é possível inferirmos que essas têm internalizado, do que é possível o poder disciplinar:

*...tem que ter comportamento bom e não pode responder quase ninguém... (ANTARES)*

*...o castigo mais comum é botar a gente prá lavar o refeitório, só esses assim... (BETA GRUS)*

O exame que é uma combinação da vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, diz respeito a registros, principalmente escritos, e os arquivos documentais que passam a percorrer toda a trajetória do indivíduo institucionalizado. O indivíduo é descrito, analisado e classificado para ser punido. No dizer de FOUCAULT (1986) o exame:

*manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber*

---

que diz respeito à disciplina, e controle das atividades de vida diária dos mesmos.

*assume no exame todo o seu brilho visível...*  
(p.165)

No que tange à Instituição pesquisada, o exame referido por FOUCAULT (1986) também se aplica. Os comportamentos são *vigiados e anotados*, os gestos são *analisados e classificados*. Para cada ação fora das regras, corresponde uma punição. Esses registros servem para compor a história da estrela, bem como se constituem em provas para que ela possa vir ou não a ser punida. A importância desses registros no modo de conduzir a vida dessas estrelas na Instituição, objeto dessa análise, é relatada por elas:

*...também na hora que tem micareta vai todo mundo... tem uns que não vai... porque antes de chegar a micareta, se comportou mal, aí num vai, fica aqui... mesma coisa a praia, quem tiver com o nome no Boletim, num vai... (ANTARES)*

*...apita pro banho, o monitor anota quem tomou banho... (MUHLIFAIN)*

O que observamos, no cotidiano da Instituição em estudo, é que, paralelo a essa disciplina e sanção, a relação entre estrelas e orientadores é vista sob aspectos positivos e também negativos. É vista de forma positiva quando os discursos evidenciam que:

*...o que eu aprendi o que é certo, o que é errado, foi aqui dentro, algumas pessoas me deu muito conselho, então eu acho que essas pessoa vale a pena escutar e praticar o que elas falou, escutar os conselho deles... o que eles me falou me ajudou demais, eu nunca vou esquecer...*

(ATRIX)

*...aqui dentro a gente tem alguém daqui que orienta a gente **isso tá errado, isso tá certo**, e lá fora não... aqui dentro se a pessoa tiver errada eles procura corrigir o erro da gente e lá fora não... (BETA GRUS)*

Quanto à visão negativa, referida pelas estrelas, à época do nosso estudo, constatamos mais de uma vez que alguns orientadores dirigiam-se aos adolescentes de maneira ríspida e algumas vezes ameaçadora. Observamos este tipo de tratamento com os adolescentes no refeitório, com expressões *sentem-se corretamente à mesa, vocês parecem bichos!* ou então no momento de fazerem a ordem unida<sup>18</sup>, o orientador se irritou porque alguns adolescentes estavam conversando, mandou que estes sentassem no banco e falou: *da próxima vez vocês vão ver, se esculhambarem, boto prá fora, o monitor hoje sou eu!*. Quanto aos demais, mandou que se dirigissem ao refeitório. Após alguns momentos, os que foram repreendidos encaminharam-se também ao refeitório.

Posturas e tratamento semelhantes a estes, observados por nós, foi pontuado por GONÇALVES DE ASSIS (1999) em seus estudos, no qual chama a atenção para o fato de que outras pesquisas também mostram o

---

<sup>18</sup> Ordem unida - designação para as práticas militares que foram introduzidas nos internatos, como: marchas, usar uniformes, atender ao toque de corneta, perfilar-se ante os superiores e a educação física, cunhada sob moldes militares (SILVA, Roberto da. A trajetória de institucionalização de uma geração de ex-menores: O processo de constituição da identidade delinquente em crianças órfãs e abandonadas. 1996. p.107).

despreparo e a herança cultural no trato com adolescentes institucionalizados.

O relacionamento difícil entre algumas estrelas do estudo e orientadores contribuía para que essas estrelas percebessem de forma negativa a relação, expressando-se assim:

*...o problema aqui é só monitor mesmo... um monitor mesmo, dá mau exemplo, a gente fala, mas não tomam as providências, ele vai ficar fazendo a mesma coisa... (VEGA)*

*...tem hora que eu não gosto de ficar aqui por causa de umas coisas aqui... os monitor mesmo fica falando mal do cara por detrás... eu já ouvi um bocado de vez... eu não sei porque o monitor inventa tanta coisa do cara aqui... (HADAR)*

Do que podemos apreender, levou-nos a inferir que a pouca habilidade de alguns orientadores em lidar com essas estrelas e a dificuldade que estas têm em submeter-se a uma disciplina, uma vez que a contestação caracteriza a adolescência, podem contribuir para reforçar a dificuldade em estabelecer relações mais harmoniosas dentro da Instituição.

As posturas e tratamentos de alguns funcionários, observados por nós (durante a observação participante) e referidos nas falas de algumas estrelas, contribuem, sobremaneira, para a mortificação do eu de algumas estrelas na Instituição.

Um exemplo disso pode ser dado ao observarmos que, no horário das refeições, lhe é oferecido uma colher plástica para servir-se, ao invés de garfo e



faca, como forma de evitar alguns acidentes (diário de campo). Assim, no cotidiano da Instituição Total, o eu pode ser mortificado de várias maneiras. Os processos pelos quais o eu é mortificado são descritos por GOFFMAN (1974) como: *a barreira entre o indivíduo e o mundo externo, o processo de admissão e os testes de obediência, a perda da integridade física, a exposição contaminadora* (por objetos e pessoas). Esses processos podem ser referendados através da fala dessas estrelas, no que diz respeito a:

*A barreira entre o indivíduo e o mundo externo:*

*...eu via assim... um lugar fechado... eu queria logo ir embora... (BETA GRUS)*

*O processo de admissão e os testes de obediência:*

*...o monitor apita prá o banho... tomo banho, espero a hora de apitar prá almoçar, faço a orde unida e vou almoçar... (HADAR)*

*A perda da integridade física:*

*...aconteceu um problema aí, eu apanhei inocente... acusado de ter roubado uma coisa... só sei que não fui eu... (CAPELLA)*

*A exposição contaminadora, porque os quartos são coletivos, os banheiros não têm porta, (diário de campo) levando à perda da privacidade e à invasão de território do eu:*

*...de manhã fico com sono... a noite toda*

*acordado... atento pro que der e vier... pode acontecer alguma coisa e eu não tá atento... ficam dando tapa na cabeça do colega... querendo fazer ousadia... (POLARIS)*

No que tange aos processos de mortificação do eu, como citados anteriormente, quando essas estrelas referem: *lugar fechado...*, *apita prá almoçar faço a orde unida...*, *apanhei inocente...*, *querendo fazendo ousadia...*, podemos inferir que, na Instituição estudada, esses processos também ocorrem, muito embora essas estrelas não tenham a percepção desse processo como uma mortificação do eu.

#### **4.6. A escola e o trabalho dos adolescentes na Instituição**

A *escola*, depois do grupo familiar e do grupo de brinquedos, é o mais importante agente de socialização. Até entrar na escola, a criança esteve às voltas com o desmame, o controle de esfíncteres, o asseio, as questões sexuais. Vivendo num mundo relativamente restrito, onde ela e os pais foram as figuras principais, a escola possibilita ampliar sua visão de mundo e o professor passa a ser a pessoa mais importante depois dos pais.

A esse respeito, D'ANDREA (1987) diz que:

*... o professor ideal seria aquele que além dos conhecimentos intelectuais, tivesse uma personalidade sem muitos conflitos, uma vida familiar satisfatória e fosse capaz de orientar seus alunos em outros assuntos, além dos*

*relacionados com as matérias que ensina. (p.80)*

O professor em sua definição tradicional de acordo com MIZUKAMI (1986)

*...detém o poder decisório quanto a metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhe são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo.(p.14)*

A esse tipo de educação, o grande educador FREIRE (1987) denomina de *bancária*, na qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Esta concepção *bancária* sugere homens simplesmente no mundo e não com o mundo, espectadores e não recriadores do mundo, não respeitando as potencialidades do indivíduo, freando a criatividade e o seu desenvolvimento para a independência e iniciativa.

As escolas não estão preocupadas em discutir os seus currículos, os seus conteúdos programáticos com a comunidade onde está inserida. O que se vê é o predomínio de conteúdos descontextualizados, os quais a criança é obrigada a absorver passivamente, levando à formação de um adulto acrítico e conseqüentemente o desenvolvimento de uma *consciência ingênua* (FREIRE, 1991).

Concordando com o ponto de vista desse autor, o sociólogo DEMO (1999), ao abordar o tema educação e desenvolvimento, afirma que essa relação será:

*tanto menos fantasiosa quanto mais for mediada pela aprendizagem reconstrutiva de tessitura política, ligada à formação de um sujeito capaz de história própria, individual e coletiva, ou seja, emancipatória. (p.63)*

Para o referido autor, a educação oferecida à população, particularmente, a mais pobre, não tem condição de ser emancipatória por duas razões: é ainda quantitativamente exígua e, sobretudo, qualitativamente precária. Ele considera que hoje, o desafio maior da escola é formar pessoas com uma visão crítica, questionadoras, que não aceitem com passividade as coisas como se apresentam, e sejam responsáveis pela construção de sua história. Nessa perspectiva, a criança deve aprender a *pesquisar*, pesquisa no sentido de indagar, duvidar, buscar o conhecimento com autonomia, isso significa abrir caminhos, exercitando a ousadia de saber pensar.

Algumas estrelas do estudo referiam-se à escola como um espaço de aprendizagem (ler e escrever) e para algumas, só através da Instituição é que foi possível experienciar, pela primeira vez, o ingresso na escola. A esse respeito vejamos alguns depoimentos:

*...tava lá fora, não tinha estudo... não tinha nada prá mim seguir na vida. Depois que eu cheguei aqui comecei a estudar. Eu tenho que estudar muito, se eu quiser ser alguém na vida.*  
(CAPELLA)

*...aqui aprendi ir prá escola, que eu não ia...*  
(AVIOR)

*...aprendi a estudar, que eu não sabia estudar...  
não sabia fazer meu nome... (POLLUX)*

Para algumas estrelas, o estudo possibilita a qualificação para a inserção no mercado de trabalho, sem o que continuará à margem, sem garantia de uma vida com melhores perspectivas. Isso é evidente nos depoimentos dessas estrelas:

*...sem estudo a gente não é nada... porque hoje prá arranjar um trabalho tem que ter estudo, senão não arranja emprego nenhum. (ANTARAS)*

*...tenho que estudar prá ser alguma coisa na vida... em vários lugares só aceita a pessoa que é 2º grau... (RIGEL)*

Viver na Instituição para algumas estrelas, lhes davam oportunidade de frequentar a escola, sem que isso acarretasse ônus para a família, além do que, significava sair da ociosidade para ocupar o tempo de forma produtiva, preparando-se para o futuro. O que podemos comprovar através dessas falas:

*...viver aqui é bom, porque tem escola não precisa o pai pagar... (DUBHE)*

*...se eu tivesse em casa agora, tava assistindo televisão...só na televisão só... eu num ia aprender nada... (VEGA)*

*...porque aqui a gente tá estudando, não falta nada. Aqui já tem tudo pronto prá gente ser alguma pessoa, ser adolescente... prá aumentar mais a sabedoria, começar a construir o futuro*

*meu... (POLARIS)*

Analisando os depoimentos, podemos inferir que o ser *alguém na vida*, está condicionado à oportunidade de estudar. Reflete a situação de exclusão em que vive a maioria dessas estrelas, quando lhes é negado, as condições mínimas para viver dignamente. A esse respeito a Constituição Brasileira (1988), no Art. 205 afirma:

*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Por outro lado, o fato de a escola situar-se no espaço da Instituição, não era valorizada por algumas estrelas, observando-se a bagunça, não mobilizando o interesse dos alunos para aprender. A pouca cobrança dos professores e a necessidade de maior disciplina eram fatores de impedimento para a aprendizagem, como pode-se observar nas falas dessas estrelas:

*...qualquer adolescente pensa em estudar fora... eu também penso assim... (MIZAR)*

*...porque a gente estuda no mesmo lugar... os amigos fica dentro da sala brincando... a gente reclama... acha ruim... (HADAR)*

*...a professora não ensina nada, nós vai prá escola, passa um devezinho de nada e manda embora... (MIRACH)*

*...na sala de aula tem um monte de bagunça, aí não dá prá suportar aquilo. A gente não aprende devido a bagunça... (ARCTURUS)*

*...eu não aprendo nada aqui, não vale esse estudo. Estuda, estuda e não aprende... (REGULUS)*

Do que apreendemos das falas dessas estrelas, podemos inferir que o estudar é valorizado, na medida em que abre possibilidades. A esse respeito DEMO (1999) aponta que *a educação é equalizadora de oportunidades, capaz de abrir para o pobre a possibilidade de fazer e sobretudo de fazer-se oportunidade.*(p.79)

No entanto, o espaço da escola da Instituição em estudo, bem como os conteúdos aí discutidos não mobilizam o interesse dos alunos para a aprendizagem. É necessário o entendimento de que essas estrelas requerem uma abordagem e uma metodologia diferenciada, pois o conteúdo programático da escola formal não é capaz de despertar a atenção bem como a permanência na escola.

Na educação libertadora, o processo na relação educador-educando é o de estimular a consciência reflexiva, no sentido de que o indivíduo questione sua própria realidade, não como uma realidade estática, mas em permanente transformação (FREIRE, 1998).

O trabalho pode ser considerado benéfico, na medida em que promova ou contribua para o desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social da criança e do adolescente, sem que interfira,

necessariamente, em sua educação escolar, recreação e descanso.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em seu relatório *Situação Mundial da Infância* (1997), reflete a preocupação em combater todo e qualquer tipo de trabalho que envolva situações de risco e exploração para a criança e o adolescente, destacando as situações que caracterizam a exploração do trabalho infantil, que podem ser assim sintetizadas:

*muitas horas de atividade  
atividade integral quando a criança ainda é  
muito jovem.*

*Atividade que provoque excessivo estresse  
físico, emocional ou psicológico.*

*Atividade e vida nas ruas em más condições*

*Remuneração inadequada*

*Responsabilidade excessiva*

*Atividade que impeça o acesso à escola*

*Atividade que comprometa a dignidade e a auto-  
estima da criança, como escravidão ou trabalho  
servil e exploração sexual.*

*Atividade prejudicial ao pleno desenvolvimento  
social e psicológico.(p.24)*

Dessa forma, segundo o mesmo relatório, quando o trabalho da criança e do adolescente caracteriza-se pelas situações anteriormente descritas, pode prejudicar o desenvolvimento nos seus vários aspectos como:



*Desenvolvimento físico - pode afetar a saúde, coordenação, resistência física, visão e audição.*

*Desenvolvimento cognitivo - incluindo alfabetização, e a aquisição de conhecimentos necessários à vida normal.*

*Desenvolvimento emocional afetando a auto-estima, vínculos familiares, sentimentos de amor e aceitação.*

*Desenvolvimento social e moral - o sentido de identidade de grupo, a capacidade de interagir com outras pessoas, e o discernimento entre o certo e o errado. (p.25)*

Crianças em crescimento são ávidas por novos conhecimentos, no entanto, a pobreza e a má distribuição de renda faz com que crianças e adolescentes, oriundos de camadas sociais com baixo ou nenhum poder aquisitivo, bem precocemente, sejam obrigadas a inserir-se no mercado de trabalho informal para garantir a sobrevivência e complementar a renda familiar.

Estima-se em torno de 8,7 milhões de crianças e adolescentes de dez a dezessete anos trabalhando nas lavouras no fornos de carvão, nos garimpos ou nas máquinas de sisal (IVANISSEVICH, 1999).

O ECA (BRASIL, 1991), no Capítulo V que trata do Direito À Profissionalização e à Proteção no Trabalho, em seu Art. 60 diz que *É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.* Nos demais artigos desse capítulo são abordados os princípios que devem orientar a formação

técnico-profissional (Art. 63, I, II, e III); assegura aos adolescentes, até quatorze anos, a bolsa aprendizagem (Art. 64); e ao adolescente aprendiz maior de quatorze anos é assegurado os direitos trabalhistas e previdenciários (Art. 65); bem como, proíbe o trabalho noturno, perigoso, insalubre, ou penoso, realizado em locais insalubres e em horários que não permitam a frequência à escola (Art.67, I, II e III).

No entanto, o que observamos hoje, é que a condição de aprendiz não é respeitada, a criança e o adolescente entram no mercado de trabalho nas mesmas condições do adulto, só que não é remunerada como o adulto, daí a exploração, constituindo-se numa mão-de-obra barata e livre de encargos sociais. Essa situação interfere, basicamente, no acesso e permanência da criança na escola, uma vez que, a jornada extensa de trabalho, o cansaço decorrente dessas atividades, podem inviabilizar a ida à escola.

No caso da Instituição pesquisada, a filosofia adotada para motivar o trabalho é a seguinte: *Não é obrigado a trabalhar, mas quem trabalha muito, ganha mais; quem trabalha pouco, ganha menos e quem não trabalha, não recebe.* (FAM-FS, n.1, 1993:21).

Como foi comentado anteriormente, a maioria dessas estrelas já vêm para a Instituição com alguma experiência anterior de trabalho no setor informal, atividades que geravam alguma renda, mesmo de forma escassa. O discurso dessas estrelas confirmam essa situação:

*...eu não achava nada na mão... eu tinha que trabalhar prá mim e prá minha mãe... aí ficava*

*difícil... (ATRIX)*

*...eu saía de manhã e chegava de noite. Só quem trabalhava era eu só... eu lavava carro... eu trazia feira prá dentro de casa... (BELATRIX)*

*...eu ia prá rua pegar carrego... quando eu chegava em casa com o dinheiro, meu tio pegava, mandava eu ir prá rua outra vez... (MIZAR)*

Na Instituição em estudo, as estrelas são estimuladas a trabalhar em setores como padaria, horta, granja, ou operação de máquinas (trator), onde podem ter uma remuneração de até meio salário mínimo e uma carga horária diária de quatro horas. As estrelas que são remuneradas utilizam esse dinheiro para compra de objetos pessoais e aquelas que estão afastadas da família, algumas se preocupam em mandar parte desse dinheiro para a ajuda familiar.

*...o dinheiro que eu recebo eu compro alguma coisa prá mim... roupa, sapato, alguns aparelho, fita evangélica... (SIRIUS)*

*...o dinheiro que eu pego assim, eu compro roupa prá mim, perfume, calça social prá ir prá igreja... eu ganho quarenta real, um mês eu dou prá minha mãe, aí o outro mês que eu ganhar, já vai prá mim... (POLLUX)*

Os trabalhos na Instituição, que não implicam em remuneração, podem ter outros ganhos, como observa-se na fala de CAPELLA:

*...eu não ganho nada, quer dizer, ganho sim... não é dinheiro, ganho a amizade, é... a confiança*

*de todo mundo aqui...*

Por outro lado, algumas estrelas podem perceber que o seu trabalho e esforço não é devidamente reconhecido, sentindo-se injustiçadas pela quantia que recebem. A fala dessas estrelas expressa essa insatisfação:

*...trabaio na horta, tomo conta do gado aí...  
faço tudo aí... o cara trabaia pega uma mincharia  
de dinheiro, dando um pau retado... (REGULUS)*

*...o trabaio que eu tenho aqui... não tem muito  
futuro prá mim, eu ganho pouco... trabaia,  
trabaia, tira aquele suor ali... acho que  
quarenta real prá mim, não é nada não... (POLLUX)*

Ao abordar a questão do trabalho nas Instituições Totais GOFFMAN (1974) nos indica que:

*qualquer que seja o incentivo dado ao trabalho,  
não terá o significado que tem no mundo externo.  
Haverá diferentes motivos para o trabalho e  
diferentes atitudes com relação a ele. Este é o  
ajustamento básico exigido dos internados e dos  
que precisam levá-los a trabalhar. Além disso, o  
trabalho pode ser induzido não por prêmios, mas  
por ameaça de castigo físico. (p.21)*

No caso da Instituição em estudo, trabalhar num local considerado desgastante e cansativo, pode ser utilizado como uma forma de castigo por quebrar alguma regra da Instituição:

*...o castigo mais comum é botar a gente prá lavar*

*o refeitório, limpar a área... (BETA GRUS)*

Trabalhar fora da Instituição, em locais como a UEFS e a Kaiser, pode ter para algumas estrelas o significado de um prêmio. Eles trabalham como office-boy, recebendo meio salário, equivalendo a R\$ 65,00, recebem oitenta vales-transporte e trabalham quatro horas diárias. Possuem uma caderneta de poupança, onde é depositado mensalmente 25%, equivalendo a 16,25, da remuneração recebida, que pode ser retirada quando os adolescentes completarem 18 anos e forem desligados da Instituição. O restante, as estrelas utilizam para compra de objetos pessoais, merenda. A esse respeito observemos o depoimento dessas estrelas:

*...você tem que ter bom comportamento e não responder quase ninguém e prá eu conseguir esse trabalho, tive que trabaiá na cozinha como ajudante 2 mês assim... aí seu L. me chamou e falou que ia trabaiá na Universidade, me falou um bocado de coisa, que eu tinha de ser calmo, não podia responder ninguém lá, aqui também não, aí eu arranjei o emprego... a gente recebe R\$65,00 vai R\$16,25 pro banco e o resto vem prá gente. (ANTARES)*

*...eu ganho R\$65,00, quinze e pouco vai pro banco prá quando nós fazer 18 anos, ter nossa poupança. O resto a gente faz o que quer... compro de roupa, merenda na rua, na hora que nós vai prá Universidade... (SHAULA)*

Para algumas estrelas do estudo, as oportunidades de trabalho, que são oferecidas no âmbito da Instituição, não mobilizam o interesse, uma vez que a

remuneração que é combinada entre a Instituição e o adolescente não é paga regularmente, causando insatisfação como se vê no depoimento de HADAR:

*...trabaia, não recebe mesmo. Tem um menino que trabaiou aí na granja, ainda não recebeu, tem dois mês até agora não recebeu. Se chegar assim prá me falar que tem um trabaio fora, eu posso até trabaiá. Porque fora assim, a pessoa recebe. Eu já vi os menino trabaiando e recebendo... os menino que trabaia na UEFS, recebe o dinheiro deles e faz o que quiser...*

Percebemos, através dessas falas, que o trabalho na Instituição possibilita a essas estrelas, terem uma atividade, uma remuneração. No entanto, a falta de regularidade nesse pagamento, faz com que algumas estrelas sintam-se desmotivadas, preferindo trabalhar em locais fora da Instituição, onde têm a remuneração garantida mensalmente.

#### **4.7. A formação de valores nos adolescentes**

Muito embora não tenhamos pensado, na identificação de valores quando da elaboração do instrumento de coleta de dados, eles apareceram de forma espontânea nos discursos e não pudemos deixar de considerá-los na análise.

Numerosas teorias têm sido elaboradas, buscando linhas diretivas para o estudo da personalidade. Entre elas a teoria psicodinâmica de SIGMUND FREUD é a mais aceita e utilizada ultimamente na compreensão da conduta humana. Freud considera que os cinco primeiros

anos de vida são decisivos na formação da personalidade.

A família é a primeira instituição, onde ocorre a formação e transmissão dos valores, inicia-se com ela e vai se modificando de acordo com o desenvolvimento do indivíduo. O desenvolvimento da personalidade ocorre em sete fases: oral, anal, fálica, latência, adolescência, maturidade e velhice. Em cada uma dessas fases, a pessoa deve aprender a superar certos problemas específicos, originados do próprio crescimento físico e da interação com o meio. D' ANDREA (1987) considera que o sucesso na superação de cada obstáculo proverá o indivíduo de mais confiança, independência e integridade. Quando isto ocorre, fala-se em progressão no desenvolvimento.

Nas diversas fases do crescimento e desenvolvimento da personalidade, o ser humano aprende a interagir, primeiro com a mãe e pessoas significativas; depois com o grupo de brinquedos; na fase de latência tendem a ter atividades diferenciadas formando o *clube do bolinha* e *clube da luluzinha*; com os grupos da escola e professores; com o grupo de iguais na adolescência e no trabalho na idade adulta. São interações e experiências grupais importantes e necessárias para um ajustamento saudável.

A fase da adolescência tem como tarefa básica a formação da identidade. É um período de transição das expectativas e competências da infância para novas expectativas e competências para a vida adulta. Autor mundialmente conhecido por seus estudos sobre a formação da identidade na adolescência, ERIKSON (1987),

referindo-se ao desenvolvimento psicossocial, considera que a crise dessa fase é a identidade versus confusão de identidade. Ele enfatiza que para desenvolver um sentido de identidade:

*o jovem deve experimentar uma continuidade progressiva entre aquilo que foi durante os longos anos da infância e aquilo em que promete converter-se, no futuro previsto; entre aquilo que se concebe ser e aquilo que percebe os outros verem nele e esperam dele (p.86).*

A antítese da identidade é a confusão de identidade, uma combinação de elementos de identidade socialmente inaceitáveis e obstinadamente afirmados.

A adolescência, como em outras fases do ciclo vital, pode ser considerada uma situação de crise, pois o adolescente procura libertar-se da dependência familiar, decidir-se por uma profissão, desenvolver relações satisfatórias com o sexo oposto e integrar sua personalidade, cristalizando uma identidade pessoal. Essas tentativas de ajustamento podem provocar angústia e sofrimento no adolescente, pois esse não tem certeza de quem é ou o que deseja ser.

A vulnerabilidade nessa fase decorre das profundas alterações físicas, emocionais e sociais, vivenciadas pelo adolescente. Ele enfrenta mudanças provocadas no mundo moderno pelas explosões demográficas, progresso científico, tecnológico, levando às rápidas transformações sociais e, nesse contexto, sofre influências do ambiente familiar, social e cultural onde se desenvolve, afetando também o sistema de valores. Podendo algumas vezes o adolescente se



comportar de modo inadequado, gerando conflitos de valores e com outras autoridades, além dos pais, contestando valores, maneiras socialmente aceitas de comportamento, o que leva muitas vezes os pais a pensarem que tudo o que foi transmitido em termos de preceitos morais e normas sociais não foram valorizados ou até mesmo esquecidos pelo adolescente.

Ao estudar os fatos sociais DURKHEIM (1978) explica:

*... herdamos já feitas pelas gerações anteriores a maior parte das instituições sociais; como não participamos de modo nenhum em sua formação, não é nos interrogando que poderemos descobrir as causas que as fizeram nascer. E mais ainda, mesmo colaborando na sua gênese só vislumbramos da maneira a mais vaga e confusa, e geralmente a mais inexata até, a natureza de nossa ação, as razões verdadeiras que nos determinaram a agir (p.22).*

Buscando o entendimento de como se dá a formação de valores, recorreremos a BERGER e LUCKMANN (1987) quando elucidam que é através da identificação com papéis e atitudes de pessoas significativas, que se constitui a socialização primária e o processo que introduz o indivíduo, já socializado, em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade, é o processo denominado de socialização secundária. Esses processos só se realizam após a interiorização da realidade, que segundo o mesmo autor *constitui a base primeiramente da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão de mundo como realidade social dotada de sentido (p. 174).*

É fundamental o papel da família na formação e atitudes de valores que irão refletir de forma positiva ou negativa, no desenvolvimento do indivíduo e nas suas relações com o mundo mais amplo.

Ao discutir valores, estrutura familiar e saúde mental ACKERMAN (1986) afirma:

*as atitudes de valores dominantes do grupo familiar podem ser fundamentalmente verdadeiras ou falsas, positivas ou negativas, criativas ou destrutivas (p.326).*

Neste sentido, é possível observarmos que em famílias onde é estimulada a coesão dos seus membros com atitudes de afeto, cooperação mútua, relações amistosas, o indivíduo pode sentir-se fortalecido no seu desenvolvimento pessoal. Por outro lado, se a família tem como valores dominantes o poder, o prestígio, a busca pelo status, os membros dessa família tendem a relacionar-se numa base de ferrenha competição, podendo gerar sentimentos de ansiedade e ressentimento, com atitudes de suspeita e rejeição.

No convívio diário com as pessoas, nos ambientes de trabalho, de lazer, observa-se que as pessoas têm uma prática diferenciada do discurso, denotando contradições entre o que é dito, o que é feito e o que está posto como valores da sociedade. Isso pode deixar o adolescente perplexo, podendo gerar dúvida, ambivalência quanto a atitude ou comportamento em determinada situação.

Considerando a importância dos valores para o ser humano, BANDLER citado por SCOLA (1999) enfatiza:

*Eles são a maneira pela qual decidimos se as ações são boas ou não, certas ou erradas. Eles definem como nos sentimos a cerca de nossas ações e dos outros. Deles provém a força primária de nossa motivação por detrás de nossas ações. São aquelas coisas que não abrimos mão (p.1).*

É oportuno destacar o discurso de uma estrela do estudo, de maneira a retratar a situação de ambigüidade experienciada na Instituição:

*...o cara travaia, mas tem hora que o dinheiro atrasa...1 mês, 2... prefiro trabaiá de graça. Nêgo me bota prá trabaiá aí, nem ligo. Porque não cumpre mesmo... promete e não dá (HADAR).*

Ao tecer comentários sobre valores, GRÜSPUN (1984) distingue dois tipos: inatos e adquiridos. Em relação aos inatos ele destaca a necessidade de interações de apego, de afeto-amor, de vida, de aprendizagem - educação, o indivíduo nasce com a capacidade, ele poderá ou não desenvolvê-los. Por outro lado, considera o desenvolvimento dos valores adquiridos, consequência do desenvolvimento dos valores inatos, ou seja, se desde o nascimento a criança tem satisfeitas as suas necessidades através da alimentação, do modo como é pegada no colo, da quantidade de calor e afeto que lhe é proporcionado, ela absorverá com mais facilidade outros valores.

Do ponto de vista do autor em questão, existem apenas seis valores adquiridos: a fé, sentido do dever cumprido, honestidade, trabalho, cultura e tradição, moral e bem, estes para ele são essenciais, porque

resultam dos valores inatos desenvolvidos, originando crenças, atitudes e opiniões necessárias e indispensáveis ao desenvolvimento de relações saudáveis entre as pessoas.

Os valores encontrados em algumas estrelas do estudo foram: fé, trabalho, moral e bem, coincidindo em parte, com os valores enumerados por GRÜSPUN (1984).

#### 4.7.1. Fé

É a convicção íntima na existência de um Ser Supremo. É a crença religiosa que pode ser interior e pessoal, constituindo-se na religiosidade individual.

Para que entendamos a origem dessa convicção íntima, recorreremos a ERIKSON (1987), quando ao discutir o ciclo vital, nos indica que cada fase e crise sucessivas do desenvolvimento da personalidade, corresponde a uma instituição dentro da sociedade. A confiança, que nasce do cuidado dos pais com a criança e converte-se na capacidade para a fé - *uma necessidade vital para a qual o homem tem de encontrar alguma confirmação institucional* relacionando-a com a religião por ser a mais antiga e duradoura instituição, que pode restaurar um sentimento de confiança na forma de fé. (p.106)

Ao escrever As Regras do Método Sociológico, DURKHEIM (1978) elucida o processo de como se dá a Instituição da fé, da moral:

*O fato de as crenças e práticas sociais nos penetrarem do exterior não implica que as recebamos passivamente, sem lhes trazer*

*modificações. Ao pensar as instituições coletivas, ao assimilá-las, nós as individualizamos, dando-lhes, de certa maneira, nossa marca pessoal; [...] Eis porque cada um de nós formula, em certa medida, a sua moral, a sua religião, a sua técnica [...] No entanto, o campo das variações permitidas não deixa de ser limitado. Este campo é nulo ou muito fraco no círculo dos fenômenos religiosos e morais, nos quais a variação se torna facilmente crime; (p.32).*

As crises religiosas se constituem numa das características da Síndrome Normal da Adolescência, abordadas por ABERASTURY & KNOBEL (1989), sendo possível observá-la em diferentes culturas. O adolescente pode se manifestar como um ateu exacerbado ou um místico fervoroso, chegando ao fanatismo. Essas crises religiosas podem ser consideradas como uma busca para solucionar a angústia, vivida pelo EGO, frente à necessidade de identificações positivas, assim como o enfrentamento da morte definitiva de uma parte do seu EGO corporal.

A fé, como a atitude básica de uma pessoa, é considerada por FROMM (1983), um traço de caráter que capacita-a a enfrentar a realidade e viver por sua fé. Diferencia a fé racional da irracional, vendo nesta a convicção fanática em algo, baseada na sujeição e autoridade irracional, uma crença que não é resultado da própria experiência. Por outro lado, explica que a fé racional é a certeza baseada na própria experiência produtiva, intelectual e emocional. Enfatiza, também, que a fé é indispensável no âmbito das relações

humanas, ter fé nos outros culmina com a fé na humanidade.

Algumas estrelas do estudo, demonstraram, através da entrevista, um forte sentimento de religiosidade. Essas estrelas têm seu grupo dentro da Instituição, com interesses comuns e atividades como: orar, ler a Bíblia, ir à igreja, ofertar o dízimo, como pode ser observado nesses depoimentos:

*...aqui aprendi um bocado de coisa... aprendi a viver e aqui foi que me levou ao caminho da igreja, foi através daqui... eu converso mais com pessoa assim que é crente sabe? Converso mais desse negócio assim, cristão, das pessoa que ainda não tá na palavra de Deus... (RIGEL)*

*...peço a meu Deus por esse dia maravilhoso, também pela noite maravilhosa que passamo, pelo alimento, peço a Deus prá tirar aqueles pessoal debaixo da ponte, curar os cego e aleijado, boto tudo na minha oração... (DENEK).*

*...eu fico por aí mais os colega, lendo a Bíblia... (KOCHAB)*

*...o dinheiro que eu recebo, eu tiro dinheiro para o dízimo, que eu sou da igreja, que eu sou batizado, tiro o dinheiro do dízimo que é cinco reais... (BETA GRUS).*

Através das falas dessas estrelas, podemos inferir que o sentimento de religiosidade possa ter se desenvolvido a partir do momento que começaram a morar na Instituição. Haja vista que nos relatos sobre sua vida, antes de vir para a Instituição o sentimento de religiosidade não aparecia. GOFFMAN (1974), ao discutir

os ajustamentos secundários do indivíduo numa Instituição Total, destaca as *atividades de evasão*, utilizadas como maneiras tradicionais de *fugir* de um mundo por algumas horas, e inclui nessas atividades a aceitação entusiástica pela religião, permitindo que o interno esqueça temporariamente do ambiente do qual faz parte e sinta uma certa autonomia e individualidade.

#### 4.7.2. Trabalho

O trabalho, enquanto valor, possibilita ao homem o desenvolvimento de sua capacidade física, intelectual, social, criativa e um sentimento de realização.

A sociedade capitalista em que vivemos, com tecnologias avançadas, organiza-se em padrões de produção e consumo, onde o trabalho e o dinheiro assumem prioridade, aumentando as desigualdades sociais.

Corroboramos o pensamento de OSORIO (1989) ao comentar o dilema vocacional do adolescente, ele retrata com muita propriedade, a sociedade capitalista que vivemos hoje, que:

*privilegia o desempenho e a competição em detrimento do prazer lúdico da atividade laborativa, predispõe à transformação da ocupação em emprego, à valorização do capital em detrimento da utilidade social do produto do trabalho, ao surgimento da ideologia do lucro fácil e tantas outras mazelas que atormentam as relações de produção em nossa sociedade (p.40).*

Ao comentar sobre a moral no mundo do trabalho nas famílias pobres SARTI (1996) explica:

*O trabalho não é pensado somente como instrumento para ascender socialmente; se buscam aumentar seus ganhos, fazem-no dentro do projeto coletivo de melhorar de vida, concebido dentro da lógica de obrigações entre os familiares e não apenas em função dos preceitos da razão prática (p.71).*

Trabalhar, ter uma remuneração, abre perspectivas e um sentido de autonomia. Muito embora, na maioria das vezes, as aspirações de consumo confrontem-se com a pouca possibilidade de realizá-las. BORDIEU citado por MADEIRA (1997) comenta sobre esse assunto:

*Uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem começar a trabalhar muito cedo é o desejo de ascender o mais rapidamente possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que lhe são associadas: ter dinheiro para se afirmar em relação aos colegas e com as meninas, portanto, para ser reconhecido e se reconhecer como um homem (p.106).*

O trabalho pode ser fonte de satisfação ou de frustração, neste caso, a baixa remuneração, as atividades rotineiras e repetitivas, a carga horária exaustiva, ambientes insalubres e a perspectiva sempre crescente do desemprego, somam-se gerando insegurança. A baixa remuneração é o fator mais agravante na questão do trabalho, pois ele deve proporcionar uma remuneração justa que possibilite ao trabalhador viver com



dignidade, mas a maioria das vezes ele ganha menos que o necessário para a sua sobrevivência.

Nos seus escritos sobre a Divisão do trabalho social DURKHEIM (1977) enfatiza:

*[...] se a divisão do trabalho produz a solidariedade, não é só porque faz de cada indivíduo um agente de troca, como dizem os economistas; é porque cria entre os homens todo um sistema de direitos e deveres que os ligam uns aos outros de uma maneira durável (p.204).*

O trabalho, como meio de sobrevivência e, através dele a possibilidade de ter uma melhor condição de vida, realizar sonhos, ajudar a família, foi um valor evidenciado nas falas dessas estrelas.

*...o jovem tem que botar uma coisa na cabeça, se ele quer ser alguma coisa na vida, tem que ter um emprego...ser aquela pessoa que você quis, se você quer realizar aquele sonho que você teve, tem que molhar a camisa... (MIZAR)*

*...quero trabaiá, quero mudar minha vida, mais e mais ajudar minha mãe... (POLLUX)*

*...quero ser honesto como eu sou, trabaiador, penso em trabaiá, construir a minha vida por mim mesmo, do meu suor, eu chegar...isso aqui foi construído com o meu suor, eu mesmo dizer... (SIRIUS)*

*...quando eu tô aqui, quem me ajudou foi a Fazenda, agora quando eu sair daqui eu mesmo vou me ajudar, vou trabaiá e comprar o que eu*

*preciso...(RIGEL)*

*...tem que arranjar um emprego, lutar pelo que  
você quer...(ANTARES)*

*...vou sobreviver do meu trabalho, sabe? (DENEZ)*

Dessa forma, o que podemos apreender dessas falas é a valorização dada ao trabalho, numa perspectiva de independência e realizações.

#### 4.7.3. Moral e bem

Do latim *moralis*, este adjetivo tem, em primeiro lugar, os dois significados correspondentes aos do substantivo *moral*, isto é, atinente à doutrina ética e atinente à conduta e portanto, susceptível de avaliação moral e, especialmente de avaliação moral positiva. Assim, não somente se fala de atitude moral ou de pessoa moral para indicar uma atitude ou pessoa moralmente avaliáveis, mas se entendem também pelas mesmas expressões coisas positivamente avaliáveis, isto é, boas. (ABBAGNANO, 1982:652).

Filósofo do século XIX, SCHOPENHAUER (1995), escrevendo sobre o fundamento da moral, refere-se à *compaixão* que ele elucida como:

*...a participação totalmente imediata,  
independente de qualquer outra consideração, no  
sofrimento de um outro e, portanto, no  
impedimento ou supressão deste sofrimento, como  
sendo aquilo em que consiste todo contentamento e  
todo bem-estar e felicidade.(p.129)*

O autor citado, vê na compaixão o fundamento exclusivo da moral. Ele considera a ausência da motivação egoísta como o critério para que a ação seja dotada de valor moral, tendo também como característica bem íntima, o fato de que estas ações deixam ficar um certo contentamento com nós mesmos, chamado de *aplausos da consciência*. Evidencia que as virtudes justiça e caridade estão contidas nas ações de valor moral.

SCHOPENHAUER (1995) diz ainda, que o cultivo de certas disposições ou qualidades entre elas, o *caráter e virtudes* (honestidade, bondade, escrúpulo) tem sido uma preocupação da moralidade. Essas disposições ou qualidades não são inatas, corroborando com GRÜNSPUN (1984), devem ser adquiridas por meio do aprendizado e da prática.

Escrevendo sobre ética, o filósofo FRANKENA (1975) analisa as teorias de valor moral e destaca que a mais adequada é aquela *que defende o cultivo daqueles traços que tendam mais amplamente a expressar-se por meio de ações benevolentes e justas* (p.76). Acrescenta ainda, compartilhando com SCHOPENHAUER, que as virtudes cardeais como a justiça e a benevolência, dão origem ao amor, à coragem, à gratidão, e à honestidade, classificando-as como virtudes de primeira ordem. O escrúpulo, a coragem moral, a integridade, são consideradas virtudes de segunda ordem por serem mais abstratas e gerais.

O referido autor diz que a moralidade implica mais do que cumprir regras e princípios, ou seja, em ser certo tipo de pessoa e não apenas fazer certo tipo de coisas. Para isso, é necessário desenvolver a capacidade de perceber, de compreender os outros, de

forma íntima e profunda. ROYCE, em FRANKENA (1975), nos auxilia a dimensionar esse tipo de compreensão:

*O que é então o seu próximo? É também um conjunto de estados, de experiências, pensamentos e desejos, tão real como você... seu próximo é tão real e tão concreto como você... você acredita nisso? Sabe realmente o que isso quer dizer? Esse é o ponto básico de toda a sua conduta para com ele (p.78).*

Disso depreende-se que, a partir do auto-conceito e auto-estima que a pessoa tenha, procurará compreender o outro e desenvolver o respeito pela pessoa que o outro é, sendo generoso como gostaria que fosse consigo, íntegro nas suas ações e pensamentos para com o outro.

REICH & ADCOCK (1976) ao estudarem valores, citam o pensamento de ROKEACH, quando ele define valor como:

*Uma crença duradoura em que um modo específico de conduta ou estado definitivo de existência é pessoal ou socialmente preferível a um modo inverso ou oposto de conduta ou estado definitivo de existência (p.24).*

O autor referido dá aos valores três características: uma qualidade duradoura, um componente emocional (que faz o indivíduo sentir-se bem ou mal com relação àquele valor) e um motivacional, que seria o empenho em realizá-lo. Considera as expressões *modos de conduta ou estado definitivo de existência* como valores instrumentais e terminais, destacando a moralidade e a competência como valores instrumentais.

No que diz respeito aos valores terminais, alguns são predominantemente intrapessoais, como a paz de espírito, e outros mais interpessoais, como a fraternidade. Quanto ao teor da obrigatoriedade, em seu grau e extensão, diz muito mais respeito as exigências feitas pela sociedade em relação à determinado valor. Atribui aos valores duas funções: enquanto padrões que orientem a conduta e a outra função é denominada de motivacional, ou seja, são os esforços no sentido da realização do valor. Quanto mais os valores ocuparem um papel central na vida do indivíduo, mais esforços ele empreenderá para realizá-los.

Se a honestidade é valorizada por um indivíduo, ele tudo fará para ser honesto, não como algo que deve ser visto como excepcional, mas porque é necessário que ele seja honesto e assim conduzir-se.

Algumas estrelas do estudo, evidenciaram, através da entrevista, o valor moral expresso em falas como *pessoa honesta, ser homem de bem é num roubar, ser um cidadão de bem*. Como podemos observar nesses depoimentos:

*...ser um cidadão de bem... é aquela pessoa que trabalha, não pega nada dos outros... (ELTANIN)*

*...ser homem de bem é num roubar, num ficar malocando... (ANTARES)*

*...uma pessoa honesta, é uma pessoa que não pega nada dos outros... só pensa em trabalhar e ser alguém na vida... (SIRIUS)*

*...andar na honestidade...ter responsabilidade*

*com aquilo que tá fazendo (ARCTURUS)*

*...na hora que eu crescer, que eu ser homem de bem eu vou querer ajudar todo mundo sabe? (DENEK)*

O que essas estrelas expressam, nessas falas, levou-nos a inferir que a Instituição possa ter contribuído na formação desse valor, haja vista que, em falas anteriores, as estrelas faziam o oposto disso, fora da Instituição.

#### **4.8. A institucionalização e o processo de construção do projeto de vida dos adolescentes.**

O processo de institucionalização pode significar para os adolescentes, abjurar de alguns valores, incorporar outros ou reafirmar seus próprios valores, enfrentando desafios para adaptar-se ou não, ao mundo da Instituição Total.

No dizer de GOFFMAN (1974), o indivíduo que passa por um processo de institucionalização, ao sair, se sair, nunca mais será o mesmo, porque as *Instituições Totais em nossa sociedade, são as estufas para mudar pessoas; cada uma é um experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu* (p.22).

As dificuldades enfrentadas pelo indivíduo, no que diz respeito a adaptação no âmbito da Instituição Total, nos remete a SILVA (1996) quando diz:

*É possível entender que mesmo que a criança, de qualquer faixa etária, seja iniciada no processo*

*de institucionalização com alguns elementos constitutivos de sua identidade já mais ou menos delineados, para adaptação ao micro mundo das instituições ela precisará renunciar a tudo aquilo que não seja absolutamente necessário para a sua sobrevivência no novo meio (p.235).*

Adaptar-se ao status que lhe é imputado é sujeitar-se à ordem institucional. O contrário disso pode levar o indivíduo a criar *mecanismos de resistência* que, para SILVA (1996), significam os *esforços para a preservação dos fatores que compõem a subjetividade do indivíduo (p.235) ou ajustamentos secundários* que GOFFMAN (1974) assim define: *representam formas pelas quais o indivíduo se isola do papel e do eu que a instituição admite para ele (p.160)*. São ajustamentos que o indivíduo utiliza para preservar o seu eu.

Se o indivíduo consegue desenvolver esses *mecanismos de resistência* ou *ajustamentos secundários*, ele terá mais facilidade de construir o seu projeto como pode-se observar na fala de SILVA (1996):

*... os sinais distintivos de valor e de prestígio no outro código de valores, passam a ser objeto de desejo, como estudar, ter uma profissão, e um emprego, construir um lar, ter uma família (p.242).*

Muito embora, ele não considere que isto constitua-se num projeto de vida, e sim a absorção de valores do outro.

Para o adolescente, construir planos para o futuro deriva de valores desenvolvidos frente à vida,

das aspirações, da sua auto-estima, do conceito que ele tem a respeito de si mesmo e a respeito das outras pessoas. Para formar sua personalidade o adolescente tem que responder perguntas como: Quem sou? De onde vim? Como vim? Para onde vou? Que significado tem a minha existência? São perguntas que o adolescente se faz e busca encontrar respostas dentro de si mesmo, na vivência subjetiva do que é ser adolescente. Nessa busca de respostas, ele pode passar por sofrimentos e angústias. Discorrendo sobre *O não dito das emoções*, OLIEVENSTEIN (1989) descreve assim a angústia:

*... o que dizer da impalpável digressão que no ar da primavera, quando se tem tudo para ser "feliz", instala a angústia como senhora soberana e lhe remete, como uma barragem que se rompe, às mil e uma questões tantas vezes debatidas, tantas vezes descartadas e às vezes resolvidas? (p.40).*

Vislumbrando o projeto como o que *pode vir a ser*, o indivíduo tenta, através do presente, entrever o futuro. Mesmo que esse futuro se apresente incerto, sem muitas perspectivas positivas, não se pode negar a capacidade que o ser humano tem de sonhar, e em especial, o adolescente, porque nessa fase ele tem uma certa desorientação temporal, convertendo o tempo em presente e ativo, tentando manejá-lo.

Explicando a Síndrome Normal da Adolescência, ABERASTURY & KNOBEL (1989) chamam a atenção para o fato de que o *sentimento de solidão*, observado em alguns adolescentes, *quando eles se fecham em seus quartos, é um momento necessário para que fora possa ficar o tempo passado, o futuro e o presente (p.43).*



O projeto de vida, como condição humana, segundo BALDIVIESO & PEROTTO (1995), envolve a insatisfação do presente e o desejo de outras possibilidades. Entre estas duas situações, produz-se a tensão que origina a motivação de superar-se. Frente a esta situação, o homem poderá ter duas atitudes:

*Assumir a responsabilidade de superar-se indefinidamente.*

*Fechar-se em si mesmo e conformar-se com o presente*

Para os autores em questão, na primeira atitude o homem se conquista e se constrói, pouco a pouco, em clima de autenticidade e respeito; esta é a elaboração do projeto de vida. Na segunda atitude, o homem *constrói* a destruição de si mesmo, aos poucos ou rapidamente, é o que ocorre quando adere às drogas.

Para os mesmos autores, destas duas atitudes, a única considerada por eles é a primeira, pois esta atitude é digna do homem que não pode viver sem compromissos e enfatizam: *o homem descobre significados, porém também vive para assumi-los e realizá-los* (p.39).

As características de um projeto de vida segundo BALDIVIESO & PEROTTO (1995) podem ser assim sintetizadas:

*Estabelecer uma relação adequada entre o passado presente e futuro, ou seja, só a co-presença de passado e futuro no presente, assegura a correta estruturação do projeto.*

*Ser aberto ou fechado - se aberto, é flexível, fluido, permeável à estimulação e à experiência.*

*Se fechado não pode integrar o imprevisto e passa a ser um projeto autoritário, absoluto, definitivo.*

*Ser complexo ou simples - tendencialmente o projeto deveria incluir todos os aspectos significativos da vida e não limitar-se a alguns setores como a profissão ou o estudo.*

*Ser coerente ou incoerente - diz respeito à variável organizado - desorganizado. Devido a facilidade de surgir tensões e contradições entre as partes de um projeto de vida, principalmente na adolescência, período dedicado entre outras coisas, à construção do projeto, esse equilíbrio entre as tensões pode ser frágil ou estável.*

*Ser autêntico ou inautêntico - é autêntico quando é realista. Sem deixar de ser algo ideal, é sobretudo, algo realizável.*

*Ser comprometido ou platônico - o grau de compromisso que gera na pessoa, assegura o salto qualitativo para o futuro, desse compromisso, nasce a moralidade e a responsabilidade. O projeto **platônico** não vai além da auto-ilusão, do palavreiro, o salto para o futuro é fictício.*

*Com metas a longo prazo ou a curto prazo - a longo prazo denota uma relativa independência do reforço imediato (pressões ambientais), capacidade de auto-estimulação e capacidade de postergar no tempo o efeito do reforço. A curto prazo, se definem pelas características opostas. Geralmente, ambas as metas se confundem e se mesclam, prevalecendo umas sobre as outras.*

*Ser independente ou dependente - diz respeito à capacidade do indivíduo de elaborar seu próprio projeto ou recebê-lo de outros. Nenhum projeto de vida é obra exclusiva do indivíduo, o projeto funciona como mediador entre as aspirações e as condições reais de vida, valorizando certa independência às pressões ambientais (p.41).*

Destas, os referidos autores destacam que a característica fundamental, em todo projeto de vida, é a que nasce da realidade, desenvolve-se e estrutura-se no plano simbólico e exige realismo na fase de execução, quando então o indivíduo dá forma ao mundo e a si mesmo, segundo o modelo antecipatório do projeto.

A construção de um projeto de vida envolve alguns elementos, considerados pertinentes por BALDIVIESO & PEROTTO (1995):

Envolve uma formulação simbólica, cognoscitiva,  
é esquemática

Não é inato

Existe uma relação muito estreita entre as estruturas representativas, as executivas e as motivacionais, estas ativam intensamente as outras duas.

Preenche o vazio na adolescência, vazio este deixado pelo processo de individualização.

Envolve avaliação das alternativas, eleição entre elas, integração, execução e readequação às exigências da realidade vivenciada pelo indivíduo.

Exige a existência de valores porque a antecipação se faz a partir de suas preferências (sejam positivas ou negativas).

A função básica do projeto de vida em relação ao comportamento, reside no seu caráter preventivo, no que diz respeito ao uso de drogas e outras transgressões sociais, haja vista que, o projeto organiza gradualmente o mundo interno e externo do indivíduo, indicando em que mundo quer viver e que tipo de pessoa quer ser. Isto potencializa a força do eu, melhora a auto estima e torna o indivíduo mais capaz para enfrentar o ambiente (BALDIVIESO & PEROTTO, 1995).

Para elaborar um projeto de vida, o aspecto mais importante é o desejo. É o desejo que move o ser humano a buscar, a sonhar, a idealizar, a querer. Limitar-se a estreitos horizontes ou deixando apenas acontecer, é não se permitir abrir-se para a vida e para todas as possibilidades que esta oferece. DESCARTES (1976), ao discorrer sobre *As Paixões da Alma* e entre elas, o desejo, nos diz:

*Da mesma consideração do bem e do mal nascem todas as outras paixões. Mas, encarando-as, para dispor por ordem, sob o ponto de vista do tempo, e considerando que elas fazem olhar muito mais para o futuro do que para o presente ou para o passado, começo pelo desejo. Porque, não somente quando se deseja alcançar um bem que ainda não se possui ou evitar um mal que receamos, mas também quando se deseja apenas a conservação dum bem ou ausência do mal - o que é tudo a que essa paixão se pode estender, é evidente que ela visa sempre o futuro (p.99).*

Assim como o adolescente, o adulto e o idoso, constroem projetos, pois sem estes a vida perde o sentido. Todavia, na adolescência essa construção do projeto afirma a autonomia tão perseguida pelo adolescente. É a fase dos questionamentos, das descobertas. Todos os seus sentidos estão aguçados, a sua sensibilidade reflete-se na dedicação à música, à poesia, à arte. Descobre coisas e situações que necessita reformar, que requer mudanças. Isso tudo é possível porque o adolescente tem uma capacidade crescente de generalizar e lidar com abstrações.

No entender de BALDIVIESO & PEROTTO (1995):

*O projeto de vida não é outra coisa que a ação sempre aberta e renovada de superar o presente e abrir-se caminho para o futuro, à conquista de si mesmo e do mundo em que se vive. A realização do projeto, isto é, de uma série de possibilidades, abre caminhos, alternativas e projetos novos (p.39).*

Do ponto de vista desses autores, sempre que as alternativas desaparecem, a visão de probabilidade é substituída pela visão determinista da realidade, surge disto, a distinção fundamental entre o possível e o virtual. O possível, é realidade que pode ser ou não ser, que pode ser melhorada ou piorada. É o reconhecimento do passado e futuro enquanto oportunidade de mudança real. Por outro lado, o virtual é predeterminar, hoje, o que ocorrerá amanhã e assistir a sua realização.

O homem é um ser estruturalmente inacabado, apenas nele se dá a facticidade (passado) e a possibilidade (futuro); o que realizou e o que está por realizar. A vida humana transcorre numa sucessão de momentos que integram a todo instante, uma síntese do presente, do passado e do futuro, essa integração possibilita que o homem reviva o passado e interprete e realize suas possibilidades futuras e presentes. (BALDIVIESO & PEROTTO, 1995).

Para a formação do projeto de vida, durante a adolescência, são necessárias algumas condições apontadas por LORIMIER em BALDIVIESO & PEROTTO (1995) como:

*Situação correta na perspectiva temporal.*

*Domínio de si mesmo.*

*Definição de finalidades e tarefas que o adolescente deseja alcançar a médio e longo prazo.*

*Aquisição das competências necessárias e inserção no mundo do trabalho e dos adultos.*

*Síntese de sexualidade e amor.*

*Relação não ambivalente com autoridade, que favoreça a independência e responsabilidade.*

*Eleição de uma escala própria de valores (p.44).*

Segundo BALDIVIESO & PEROTTO (1995), na adolescência se integram três projetos básicos: o profissional, o matrimonial e de significado da vida. No início, o adolescente não vê o projeto como uma obrigação, porém, pouco a pouco diante das dificuldades

que encontra e a necessidade e urgência de fazê-lo, torna-se responsável por sua realização.

O projeto de vida das estrelas estudadas, está ligado a uma área específica do esporte como o *futebol*. Pelas falas, *ser jogador de futebol* vai possibilitar concretizar sonhos de infância, *ter um futuro melhor*. Podemos inferir que alguns fatores possam ter influenciado essa escolha como: sermos considerado e conhecido como o país do futebol, termos exemplos de jogadores que se destacam, profissionalmente e financeiramente, além do que, a FAMFS, à qual a Fazenda do Menor é vinculada, desenvolve projetos ligados ao esporte, como Novo Rumo, Esporte Solidário, inclusive treinando alguns times como o ASTRO, na área física da Instituição, onde as estrelas têm a oportunidade de participar e o exemplo de ex-residentes da Instituição que estão se destacando, nesta área, e viajando para outros países como França e Estados Unidos. Falando a respeito do seu projeto, essas estrelas assim se manifestam:

*...O meu sonho mesmo é ser jogador de futebol [fica visivelmente emocionado, os olhos brilham...] a minha emoção toda é que com fé em Deus eu posso realizar isso né? É preciso ter educação dentro do campo, fora do campo também... ter muita disciplina um com o outro, respeitar o outro... (DENEK)*

*...jogar bola... você tem um futuro melhor, como tem muito jogador aí, tem seu estudo completo, prá depois ir prá seu treino, depois formar em jogador de futebol... (HAMAL)*

*...ser um jogador, passa assim pela minha cabeça desde pequeno, que eu posso ser um jogador ainda... até antes do ASTRO entrar de férias eu treinava, mas depois a chuteira acabou aí nós parou de treinar... (BETA GRUS)*

*...ser jogador de futebol, mas se eu não ser, pretendo ser um mecânico de carro, trabaiá... um homem de bem e com esse trabalho fazer minha casa, trazer minha irmã prá morar comigo... (ANTARES)*

O projeto de vida das estrelas ALPHECCA, POLARIS e SIRIUS ficou evidenciado quando expressam trabalhar, casar, construir família, estudar, essas falas corroboram BALDIVIESO & PEROTTO (1995), quando enfatizam que o projeto de vida deve envolver uma perspectiva ampla (matrimonial, profissional e de significado da vida).

*...quero continuar os estudo, ter meu emprego, minha casa. Quero ter minha famia e dar tudo de meiô que eu não pude ter, mas eu quero ter prá passar prá minha famia...*

*...estudar, trabalhar e começar a fazer minha família, prá que um dia eu possa viver junto com minha família em paz...*

*...quero ser honesto como eu sou, trabaiador, penso em trabaiá, construir a minha vida por mim mesmo, do meu suor...*

Projetos em áreas do comércio e das artes também se evidenciaram em depoimentos das estrelas como: ser padeiro, músico, garçom. Podemos inferir que estas escolhas possam ter sido influenciadas pelo fato de que



a Instituição oferece curso profissionalizante nestas áreas ou em parceria com outras instituições.

*...o que eu quero ser na minha vida, eu quero conseguir mesmo é ser um garçom. Eu acho muito lindo, acho muito bonito. As pessoas trabalhando ali, servindo as pessoas, por isso eu quero seguir essa profissão. Primeiramente me formar né?...*  
(CAPELLA)

*...eu penso em botar uma padaria pra mim, até eu construir minha família, e daí como todos pensam também, ser um tocador... baterista, minha banda de forró assim. Mas pra isso tem que ter o que? Um emprego, dinheiro, tem que pensar na tua casa, família, trabalho, pra depois unir essas coisas. Se a gente quer ser alguém na vida tem que trabalhar... (MIZAR)*

Outros projetos de vida das estrelas se evidenciam nas falas, quando expressam querer ser policial para defender o Brasil, piloto de avião para rodar o mundo, gerente de firma caracterizado como socialmente melhor. Elas afirmam o seguinte nos seus depoimentos:

*...quero ser um policial e construir minha família, trabalhar. Porque um policial defende a defesa do Brasil. Quando acontece algum roubo, vai atrás, pega, pega as vezes o ladrão, as vezes também mata. E se eu ser um policial se Deus quiser, eu não vou ser homem pra matar ninguém, que eu nunca gostei de tirar a vida de ninguém... estudar, trabalhar, ter o 2º grau... (HADAR)*

*...ser piloto de avião... conhecer aqui em cima,*

*conhecer o mundo, rodar o mundo... precisa de estudo, educação, precisa várias coisas... (AVIOR)*

*...eu sou meio ambicioso, eu quero ser uma coisa que seja na faixa mais social, dos pessoal mais em cima, entendeu? Mais inteligente... essas coisas... um dinheiro digno, que não me explore muito. Mas se eu achar que me explora muito, e eu tiver precisando, não faz mal também não... um secretário, alguma coisa de banco, um gerente de firma, que seja socialmente melhor... (ATRIX)*

GONÇALVES DE ASSIS (1999), ao estudar a vida de jovens infratores e seus irmãos não-infratores, diz que os projetos de vida dos adolescentes refletem a forma como interpretam o futuro a partir dos acontecimentos presentes (p. 89). São aspirações limitadas pela posição social que ocupam desde o nascimento. Na sua análise, *construir família e trabalhar* foram os projetos mais relatados pelos jovens, muito embora não evidenciassem a escolha de uma atividade específica. A autora em questão cita como meta de alguns adolescentes, o desejo de inserir-se nas forças armadas e a ascensão no mundo do crime.

Outra autora, VAINSENER (1989) investigando em unidades da FEBEM-Pe, as aspirações do menor e suas projeções para o futuro, ao questionar sobre o que os adolescentes queriam fazer na vida, observou *angústia, desencorajamento e apatia, (...) silêncio de muitos (...) tristeza estampada nos rostos* (p.98). A mesma afirma que esses adolescentes têm projetos muito modestos, como *arranjar um trabalho qualquer, construção de um lar e filhos*, imaginam um futuro bom

ou a posse de *bens materiais*. Observa também aspirações negativas como *roubar e matar*. A autora citada chama a atenção que apesar dos adolescentes expressarem o desejo de estudar, poucos se referiram à educação formal, quando foram indagados sobre o que desejariam fazer na vida. Conclui ressaltando que, o menor institucionalizado na FEBEM-Pe é consciente que só possui as aptidões e condições necessárias à realização de projetos extremamente modestos, *não deseja correr o risco de criar uma teia de ilusões da qual sairá, fatalmente, como perdedor* (p. 109).

A pesquisa de CAMPOS (1984), com adolescentes não infratores internos da FUNABEM-RJ, evidencia que as relações que são estabelecidas entre os adolescentes, seus companheiros e membros da Instituição, as normas, os castigos, as práticas educativas, os valores veiculados, as atitudes paternalistas a monotonia do cotidiano, formam um ambiente psíquico determinado, levando à evidência do despojamento psicossocial. Reforça ainda, que a atitude paternalista da Instituição, cerceia qualquer tipo de iniciativa e de escolher/alcançar um projeto de vida capaz de prepará-lo para a reintegração na sociedade.

Os achados do nosso estudo, vão de encontro a alguns dos resultados das pesquisas desenvolvidas anteriormente, haja vista que as estrelas por nós estudadas mostraram, através dos depoimentos, que mesmo na vivência do processo de institucionalização é possível construir projetos de vida, pois a capacidade de sonhar, de desejar, de estar sempre buscando, faz parte da natureza humana.

Alguns desses projetos incluem aspirações modestas, mas consideramos que, na maioria, são projetos realistas. As expressões ao falarem de seus projetos não denotavam amarguras, ressentimentos, silêncios. Percebemos sim, emoção, brilho nos olhos, esperança. É provável que alguns fatores tenham influenciado na construção do projeto de vida dessas estrelas, como: a formação de valores, a perspectiva de saída da Instituição ao completar dezoito anos, a percepção da necessidade de trabalhar e estudar como forma de garantir a sobrevivência e ascensão, assim como o sentimento de religiosidade.

É interessante que chamemos a atenção para o fato de que, nenhuma das estrelas entrevistadas referiu-se à construção de projetos baseados em atos infracionais (roubo, morte e drogas), ou seja, aspirações negativas. Consideramos que são construções de projetos de vida adequados à realidade, situam-se numa perspectiva temporal, tendo os adolescentes a percepção que é necessário a aquisição de competência para realizá-los.

Convém ressaltar o fato de que foram poucas as estrelas que referiram seus projetos nas áreas agropecuárias. Muito embora algumas das estrelas desenvolvessem atividades em setores da granja e horta. Esse dado reveste-se de importância e serve de alerta para a Instituição, na busca de formas diversificadas de atividades remuneradas, que possam ser desenvolvidas no âmbito da Instituição ou fora dela, uma vez que tem como proposta, preparar profissionalmente a estrela para a reinserção no contexto mais amplo. A Instituição desenvolve parcerias com outras instituições que oferecem cursos básicos de computação, para oportunizar

às estrelas exercitarem-se, muito embora a Instituição não disponha de recursos para dar continuidade a tal tipo de iniciativa.

Acreditamos ser extremamente frustrante para as estrelas, nessa fase de construção do projeto de vida, não poder dar continuidade a uma atividade iniciada, concluída, que para ser internalizada, depende exclusivamente de treinamento. Algumas estrelas do estudo por não viverem num sistema fechado, a depender do comportamento, podem ter autorização para sair nos finais de semana, ir a shopping, trabalhar em instituições como a UEMS, relacionando-se com o mundo mais amplo. Isso pode possibilitar uma visão de mundo diferenciada de adolescentes de outros estudos realizados, que vivem privados da liberdade de ir e vir.

Portanto, ao nosso ver, é necessário, é premente, que a Instituição ofereça outras alternativas de capacitação no mercado de trabalho produtivo, uma vez que, devido ao processo de globalização da informação, é possível às estrelas o contato com o mundo, mobilizando o consumismo, expectativas de *ter dinheiro, reconhecimento, ascensão social* e uma gama de opções e alternativas para inserção no mercado de trabalho.

#### **4.9. Vislumbrando o corte do vínculo com a instituição.**

Os ritos de passagens são atinentes à condição humana, são situações vitais, momentos de mudança para os quais quase sempre não ocorre uma preparação

adequada, podendo constituir-se num momento sofrido<sup>19</sup>. A mudança para o novo gera ansiedade. O rito de passagem da Instituição para o mundo lá fora, pode ter um significado tão forte que levou a estrela DENEBO a expressar-se dessa forma, quanto à perspectiva de saída da Instituição:

*Eu acho morar noutra lugar... mais difícil.  
Porque eu já tenho medo aqui dentro, lá fora eu  
fico mais com medo. Aqui é mais seguro...*

Algumas estrelas do estudo informam que a permanência na Instituição é até os dezoito anos. Entendem que a vivência na Instituição é uma situação temporária. Não se percebeu, pelos discursos, nenhum tipo de *preparação gradativa para o desligamento* como dispõe o ECA (Art. 92, VIII).

O bom comportamento (ser disciplinado, trabalhar, estudar, respeitar os colegas e superiores) é decisivo, tanto para a permanência até os dezoito anos, quanto após esse limite, desenvolvendo atividades como orientador, tratorista ou em setores como padaria e horta. Reconhecem também, os obstáculos que irão enfrentar lá fora para sobreviver, expressando-se assim:

*...ele chega na menoridade e sai de maior com  
dezoito anos... (ALPHECCA)*

*...se ele for bem comportado, ele fica até os 18,  
se ele for assim uma pessoa muito rebelde, que*

---

<sup>19</sup> [...] Se a estada do internado é muito longa [...] o torna temporariamente incapaz de enfrentar alguns aspectos de sua vida diária (GOFFMAN, op.cit.p23).

*rouba, que fuma maconha, ele passa pouco tempo...  
(ELTANIN)*

*...aqui dentro é um paraíso, lá fora as pessoa encontra muita dificuldade... muitas. Prá começar é uma luta, é uma luta mesmo, se você não tiver coragem, você desiste. Porque tem isso, se quando o menor for começar a vida for muitas barreira, entendeu? Prá traspassar essas barreira a pessoa tem que ter muita força de vontade e pensamento forte na cabeça se não, não consegue passar...  
(ATRIX)*

*...quando chega os 18 anos aí sai da Fazenda, ou se a pessoa tiver bom comportamento, fica como funcionário... (BETA GRUS)*

*...quem completar sua idade vai embora, ou se ele tiver assim, muito assim, não tiver nenhuma ocorrência e for um cara trabaiador mesmo, tem disciplina, ele fica trabaiando aqui como monitor ou na padaria ou na horta... (VEGA)*

Entretanto, a maioria das estrelas do estudo relataram o desejo de sair, por compreenderem que a permanência na Instituição após os 18 anos, só justifica-se para aqueles que têm algum tipo de incapacidade que impossibilita garantir a sobrevivência lá fora. No discurso de uma estrela, também se evidencia a compreensão de não querer viver sob às custas do governo:

*...penso em sair daqui, porque não vai ficar prá sempre aqui dentro, por isso eu penso em sair lá prá fora... aqui eu acho pequeno prá mim, a vida que tá aqui ainda é pequena, eu quero lá fora que*

*é grande... (POLLUX)*

*...morar pro resto da vida, mora o mudo, alguns que vem do Melo Matos, já se aposentou aqui... eles não tem a mentalidade que nós tem, é deficiente... aí não dá prá ele trabalhar e ter sua família... (ATRIX)*

*... na hora que chegar a faixa etária de maior sabe? A gente vai ter que sair daqui... não ficar só dependendo daqui... só viver sobre o governo não dá... (DENEZ)*

Até o final do ano de 1998, a Instituição em estudo, não dispunha de nenhum programa de acompanhamento do adolescente após desligar-se da mesma. Em meados de janeiro do ano em curso (1999), foi implantado um projeto denominado *Aspirante*, que consistia em aluguel de duas casas próximas à Instituição, onde eram encaminhados os adolescentes que completavam dezoito anos, priorizando os que não tinham família ou não tinham para onde ir, estando trabalhando na Instituição ou fora dela, e os que estavam desempregados. Além disso, a alimentação era fornecida pela Instituição, ficando apenas sob a responsabilidade dos adolescentes, a lavagem de suas roupas. Pelo número dos que fizeram referência a este projeto, ou seja, 6,06%, podemos inferir que a maioria não tinha conhecimento desse projeto:

*...a Fazenda tá com um projeto novo ai pros menino de 18 anos, um projeto que é só prá eles. Prá eles trabaiá, ter treinamento do jeito que eles querem entendeu? Por exemplo, uns quer futebol, outros vai ser músico, ai nisso eles vão*



*trabalhar no local, vão treinar, vão receber o dinheiro dele... o dinheiro dele é prá juntar e fazer a vida dele. Já tem um local tudo certo, tem casa tem tudo... (KAUS AUSTRALIS)*

*...eles planeja tudo, alugam uma casa prá pessoa morar, dá um emprego aqui e pronto, enquanto ele faz sua vida lá... (SIRIUS)*

No que diz respeito ao desligamento da Instituição, preocupa-nos este aspecto, levando-nos a fazer alguns questionamentos e tecer alguns comentários.

O que leva alguns adolescentes a abordar essa possibilidade de continuar na Instituição, após os dezoito anos?

O que leva a Instituição a fomentar essa possibilidade?

Se existe a possibilidade do adolescente permanecer como funcionário, qual será o tipo de relação outrora de iguais, e neste caso, passar de oprimido a opressor?

No nosso entendimento, quando a Instituição coloca a possibilidade para o indivíduo de permanecer na Instituição após dezoito anos, ela está fomentando uma atitude paternalista e cerceando outras possibilidades para o adolescente. É provável, também, que o medo e as dificuldades que possam vir a enfrentar lá fora, faça com que algumas estrelas vislumbrem essa possibilidade como uma alternativa positiva, gerando certa tranquilidade à perspectiva de futuro,

principalmente àqueles que não têm família ou não têm para onde ir.

A Instituição não tem nenhum programa gradativo para o desligamento, e quando chega este momento, ela não tem como fazer com aqueles que já chegaram à idade limite estabelecida para permanência na Instituição. É muito mais interessante ter como funcionário alguém que já internalizou todo o processo de institucionalização, constituindo-se isto no nosso entender, um ganho para a Instituição.

No caso daquele que já completou dezoito anos, permanecer como funcionário, muda a relação, muda a identificação, o estabelecimento da confiança e as relações ficam conflituosas, que deixa de ser de igual para igual, passando para de igual para autoridade.

Mesmo reconhecendo, como dissemos anteriormente, que o desligamento é traumático, é um rito de passagem que a estrela tem que um dia enfrentar, porque o tempo é inexorável para todos nós. Por pior que seja o processo de desligamento, a Instituição tem que se planejar e preparar o adolescente para o desligamento. O contrário disso tornará a Instituição iatrogênica<sup>20</sup> para o processo de desenvolvimento do indivíduo.

*Não é o corte do vínculo com a Instituição que vai estabelecer o limite desse processo, só o tempo poderá nos dizer o quão indelével é este processo...*<sup>21</sup>

## CAPÍTULO V

---

<sup>20</sup> Produção ou indução de qualquer mudança perniciosa na condição somática ou psíquica por meio de palavras ou ações (CAMPBELL, op. cit. p.305).

<sup>21</sup> Nas sessões de orientações (SILVA, M. da L., dezembro, 1999).

## 5. O CINTILAR DA CONSTELAÇÃO

Esse estudo não se pretende acabado, a sua construção foi a possível dentro das limitações que todos nós temos. A experiência que nos foi possibilitada, de junto com essas estrelas, construirmos esse estudo, foi um momento ímpar. Sentimentos como alegria, frustração, esperança, dúvidas, permearam a trajetória da nossa busca pelo conhecimento. Como todo processo, é inconcluso, assim como a construção do ser humano, inacabada.

O referencial teórico que apoiou o nosso estudo buscou perseguir os pressupostos traçados. Os resultados alcançados nos permite afirmar que a construção do projeto de vida, fortalece o ego, aumenta a auto-estima, dá sentido à vida. Confirmando portanto um dos nossos pressupostos. Quanto aos demais pressupostos que não foram confirmados ante os resultados deste estudo, acreditamos conforme assinala MINAYO (1994:18) que *o conhecimento é um processo infinito e não há condição de fechá-lo numa fase final, assim como, não se pode prever o final do processo histórico.*

Como se pode constatar nesse estudo, o ato da admissão na Instituição pesquisada, embora não seja tão degradante como nas Instituições Totais referidas por GOFFMAN (1974), tem semelhança em alguns aspectos, pois o adolescente ao ter que cortar os cabelos, ter que desnudar-se de suas roupas e vestir o uniforme padronizado da Instituição, entregar os seus pertences, ser informado das suas obrigações e direitos, pode sofrer com esse processo. Os resultados apontam que,

para algumas estrelas, ver de forma positiva ou negativa o cotidiano da Instituição depende da vida pregressa de cada uma.

Os adolescentes deste estudo estão na faixa etária entre treze e dezoito anos sendo a maioria de Feira de Santana; 36,4% tem pai e mãe; 9,1% pai e mãe falecidos; 15,15% referem não conhecer o pai; 12,12% referem não conhecer a mãe; 9,1% referem não conhecer os pais. Muito embora, 42,4% das estrelas recebem visitas de parentes e 57,6% não. A grande maioria é excluída socialmente, com poucos recursos financeiros para garantir a sobrevivência e estão frequentando o ensino fundamental. Quanto ao tempo de residência na Instituição o maior percentual (33,33%) está há dois anos e desses, 24,24% ao serem admitidos, encontravam-se na faixa etária entre 11 e 14 anos. Os motivos referidos para a admissão vão desde estarem nas ruas 27,27%; maus tratos da família 12,12%; transferidos de outras instituições 36,36%; falta de condições econômicas da família 9,1%; até pelo motivo de não gostarem de suas casas 15,15%.

O estudo evidenciou também que 33,33% das estrelas preferiram estar na Instituição do que no convívio familiar, pois a Instituição provê as necessidades básicas como abrigo, alimentação, lazer, escola, aprendizagem de alguma atividade, fazer amizades com grupos da mesma faixa etária e livra as estrelas dos maus tratos a que eram submetidas por familiares. Expressões como *aqui é tipo uma família, tenho irmão, tenho pai, tenho mãe...* ou *é todo mundo como se fosse minha família, meus irmão...* confirmam que

para essas estrelas, a Instituição funcionava como *substituta* da família. É possível que esses achados do estudo sejam consequência, das condições precárias, vivenciadas por estas estrelas, no âmbito familiar e fora deste, sofrendo privações materiais e afetivas, denotando a fragilidade do núcleo familiar.

Na convivência dos adolescentes com seus iguais, evidenciou-se a disputa, como consequência da carência de oportunidades, os contatos interpessoais impostos, gerando relações superficiais. Apesar dessas relações interpessoais, consideradas por nós ou vistas como negativas, algumas estrelas apontaram esta convivência como uma oportunidade de estabelecer um relacionamento com pessoas da mesma idade e verem seus iguais como ...*colegas*... ...*amigos* ou até mesmo como *irmão*. Muito embora alguns sejam brincalhões, outros sejam mais reservados, geralmente estão em grupos, denotando de modo geral uma convivência pacífica. No que diz respeito ao tema sexualidade, a maioria das estrelas não abordou com naturalidade esse assunto e acreditamos que isso possa ter se dado por fatores como: o sentimento de religiosidade, o pouco tempo de interação para o estabelecimento da confiança, além da diferença de idade.

A rigidez na disciplina imposta pelos superiores na Instituição permeia a relação, entre as estrelas e superiores, o que, por vezes torna o relacionamento difícil, principalmente pela pouca habilidade, demonstrada por alguns orientadores em lidar com situações próprias da fase da adolescência. Foi também evidenciado, nesse estudo, que essas relações são vistas pelas estrelas sob aspectos positivos e

negativos. A vivência na Instituição contribui para a mortificação do eu, muito embora as estrelas não tenham a percepção da ocorrência deste processo.

Os resultados apontaram que para algumas estrelas, só através da Instituição é que foi possível experienciar, pela primeira vez, o ingresso na escola, pois na Instituição têm-se a garantia da vaga sem que seja necessário submeterem-se a uma concorrência, além do que, não gera ônus para a família. Para algumas estrelas, estudar possibilita a qualificação para a inserção no mercado de trabalho, sem o que continuará à margem da vida, das oportunidades com melhores perspectivas e que o *ser alguém na vida* está condicionado ao *estudar* e que este é valorizado, na medida em que abre possibilidades. No que se refere ao trabalho, este, já fazia parte do cotidiano das estrelas, visto que a maioria delas já vêm para a Instituição com alguma experiência anterior de trabalho no setor informal.

No que diz respeito a formação de valores, podemos inferir que a Instituição tenha contribuído na medida em que, o forte sentimento de religiosidade das estrelas evidenciou-se nas falas, a partir de quando passaram a morar na Instituição, visto que este valor não apareceu nos relatos sobre suas vidas pregressas. Entendemos também que este valor influenciou, fortemente, para que o tema sexualidade aparecesse de forma velada no relato de algumas estrelas. A valorização do trabalho foi evidenciada numa perspectiva de independência e realizações de sonhos das estrelas. Em expressões como *pessoa honesta, ser homem de bem é num roubar, e ser um cidadão de bem*, as estrelas

evidenciaram o valor moral e bem, expressando querer ser assim, pois antes de virem morar na Instituição, faziam o oposto disso.

A saída da Instituição após completarem dezoito anos, é uma realidade que todas as estrelas têm que vivenciar, gerando ansiedade, angústia e as vezes até medo diante do desconhecido que terão que enfrentar, uma vez que a Instituição não dispõe de nenhuma preparação gradativa para o desligamento.

Este trabalho identificou que, mesmo na vivência de um processo de institucionalização, o indivíduo é capaz de construir projetos de vida. Como aconteceu com as estrelas que fizeram parte desse estudo. Seus projetos estão ligados a uma área do esporte, *ser jogador de futebol*; do comércio, *ser padeiro, ser garçon*; ou ligado a arte, *ser músico*. Outros projetos de vida se evidenciam em expressões como: querer ser policial *para defender o Brasil*, piloto de avião *para rodar o mundo*, gerente de firma caracterizado como *socialmente melhor*.

Alguns destes projetos incluem aspirações modestas, mas consideramos que, na maioria, são projetos realistas. É interessante que chamemos a atenção para o fato de que nenhuma das estrelas referiu-se à construção de projetos baseados em atos infracionais, ou seja, aspirações negativas. Donde se conclui que, mesmo na vivência do processo de institucionalização as estrelas foram capazes de construir projetos de vida, pois a capacidade de sonhar, de desejar, de estar sempre buscando é intrínseco à subjetividade do ser





**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. **Adolescência normal**: Um enfoque psicanalítico. Tradução de Suzana Maria G. Ballve. 8.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ABERASTURY, Arminda et al. **Adolescência**. Tradução de Ruth Cabral. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ACKERMAN, Nathan W. **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Tradução de Maria Cristina R. Goulart. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ATAÍDE, Yara D. B. de. **Decifra-me ou devoro-te**: história oral de vida dos meninos de rua de Salvador. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- BALDIVIESO, Laura E. Y. PEROTTO, Pier Carlo. **Prevención y Proyecto de vida**. In: **La Salud del adolescente y del joven**. OPS/OMS. Publicación Científica. n.552. 1995. p.36-45.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução por Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Tradução de Floriano de S. Fernandes. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

- BLOS, Peter. **Adolescência:** uma interpretação psicanalítica. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BOWLBY, John. **Cuidados maternos e saúde mental.** Tradução de Vera L. B. de Souza e Irene Rizzini. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Ministério da Criança. Projeto Minha Gente. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Constituição. República Federativa do Brasil.** Brasília: Assembléia Nacional Constituinte, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Coordenação da Saúde da Criança e do Adolescente. Programa Saúde do Adolescente. PROSAD: Bases programáticas. 2.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.
- CAMPBELL, Robert J. **Dicionário de Psiquiatria.** Tradução de Alvares Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- CAMPOS, Angela V. D. de S. **O menor institucionalizado:** um desafio para a sociedade. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CENTRO PROJETO AXÉ DE PROTEÇÃO E DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Meninos que vivem nas ruas de Salvador:** mapeamento e contagem. 1993 Salvador: Projeto Axé, 1993.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais:** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- COSTA, Antônio C. G. da. *Infância, Juventude e política social no Brasil*. In: COSTA, Antônio C. G. da, et al. **Brasil criança urgente**. São Paulo Columbus, 1989. (Coleção Pedagogia Social, v.1).
- D'ANDREA, Flávio F. **Desenvolvimento da personalidade: enfoque psicodinâmico**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1987.
- DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.
- \_\_\_\_\_, Pedro. **Educação e desenvolvimento: Mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa**. São Paulo: Papirus, 1999.
- DESCARTES. **Discurso do Método. As paixões da alma**. Tradução Newton de Macedo. 2.ed. Lisboa: Sá da Costa, 1976.
- DURKHEIM, Émile. **A divisão do trabalho social**. Tradução de Maria Inês Mansinho e Eduardo Freitas. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- \_\_\_\_\_, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Maria Isaura P. de Queiroz. 9.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- ERIKSON, Erik H. **Identidade juventude e crise**. Tradução de Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

- \_\_\_\_\_, Erik H. **Infância e sociedade**. Tradução de Gildásio Amado. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- \_\_\_\_\_, Erik H. **O ciclo de vida completo**. Tradução de Maria Adriana V. Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Tereza de S. **Axé, menino! Salvador**: Tereza de Sá, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Lígia N. P. Vassalo. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- FRANKENA, William K. **Ética**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian L. Martin. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia**. In: obras completas, Rio de Janeiro : Imago, 1974, V. XIV. p. 275-292.
- FROMM, Erich. **Análise do homem**. Tradução de Octávio A. Velho. 18.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FUNDAÇÃO DE APOIO AO MENOR DE FEIRA DE SANTANA -  
FAM-FS. **Relatório Semestral**. 04/97 a 04/98. 4p.  
(mimeog)

FUNDAÇÃO DE APOIO AO MENOR DE FEIRA DE SANTANA -  
FAM-FS. **Relatório das atividades desenvolvidas**.  
1993/94/95. 6p. (mimeog).

FUNDAÇÃO DE APOIO AO MENOR DE FEIRA DE SANTANA -  
FAM-FS. **Estatuto**, 1993.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação  
da identidade deteriorada. Tradução de Márcia B.  
de M. L. Nunes. Rio de Janeiro, 1975.

\_\_\_\_\_, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**.  
Tradução de Dante Moreira. São Paulo:  
Perspectiva, 1974.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer  
pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 2.ed.  
Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa  
qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza  
(org). **Pesquisa social**: teoria, métodos e  
criatividade. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes,  
1994. p.67-80.

GONÇALVES DE ASSIS, Simone. **Traçando caminhos em uma  
sociedade violenta**: a vida de jovens infratores e  
de seus irmãos não infratores. Rio de Janeiro:  
FIOCRUZ, 1999.

GRUSPÜN, Haim. O inato e o adquirido. In:  
CHARBONEAU, Paul-Eugène (org.). **Valores, Que  
Valores?** São Paulo: Almed, 1984.

- HAGUETTE, Tereza M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HAMACHEK, Don E. **Encontros com o self**. Tradução de Eva Nick. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.
- HUERTA, José. **A classificação dos objetivos e aprendizagem**. Goiânia: EPU, 1979.
- IBGE. **Contagem da população 1996**. Vol. 1. Rio de Janeiro: IBGE, 1997. 2.V.
- IVANISSEVICH, Alícia. Imagens contra os exterminadores do futuro. In: **Ciência Hoje**. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) v.25, nº 150/junho de 1999.
- KNOBEL, Maurício. A Síndrome normal da adolescência In: ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Tradução de Suzana Maria G. Ballvi. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- LOZANO, André. Brasil tem 7.150 menores detidos, 35% deles em São Paulo. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 26 jul. 1998. Caderno 1. p.23.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAAKAROUN, Marília de F., SOUZA, Ronald P., CRUZ, Amadeu R. **Tratado de adolescência: um estudo multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1991.
- MADEIRA, Felícia R. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou reclusão... In: MADEIRA, Felícia R. (org.) **Quem**

**mandou nascer mulher?** Estudo sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos tempos, 1997.

MENDÉZ, Emílio G. **Infância e cidadania na América Latina**. Tradução de Angela Maria Tijiwa. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MINAYO, Maria C. de S. et al. **O limite da exclusão social: meninos e meninas de rua no Brasil**. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1993.

\_\_\_\_\_, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 3.ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MUUSS, Rolf E. **Teorias da adolescência**. Tradução: Instituto Wagner de Idiomas. 5. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.

NERY, Washington. Fazenda do menor passa por sérias dificuldades. **Feira Hoje**. Feira de Santana, 8 out. 1993 p.6.

\_\_\_\_\_, Washington. Fazenda do menor será administrada por FUNDAC. **Feira Hoje**. Feira de Santana, 30 jan. 1994 p.4.

OLIEVENSTEIN, Claude. **O não-dito das emoções**. Tradução de Angela Melim. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

OSORIO, Luiz C. **Adolescente hoje**. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_, Luiz C. A família como grupo primordial. In: ZIMERMAN, David E. OSORIO, Luiz Carlos et al.

- Como trabalhamos com grupos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.49-58.
- OVERSTREET, H. A. **A maturidade mental.** Tradução de Otto Schneider. 4.ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- PEROSA, Miguel. **Descobrimo a si mesmo:** a passagem para a adolescência. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- Projeto Novo Rumo incentiva internos da Fazenda do Menor. **Folha do Estado.** Feira de Santana, 3 mai. 1997 p.12.
- REICH, Ben & ADCOCK, Christine. **Valores, atitudes e mudanças de comportamento.** Tradução de Eduardo D' Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- REVISTA ESTÁDIO. Feira de Santana: PUBLIGRAFI, n. 4, ano I, nov. 1998.
- REVISTA FAMFS: Fundação de Apoio ao Menor-Feira de Santana. Feira de Santana: TIPOGRART, N. 1, ano I, abr. 1993.
- ROSSETI, Fernando. Freire e Axé ensinam crianças a sonhar. **Folha de São Paulo,** São Paulo. 13 out. 1996. Caderno 3, p.9.
- SABOIA, João. Distribuição de renda e pobreza metropolitana. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O limite da exclusão social.** São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO. 1993.
- SANTANA, J. S. da S. et al. **Os meninos estão nas ruas:** I mapeamento e contagem em Feira de Santana. 1997 (digitado).



- SARTI, Cynthia A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres.** São Paulo: Autores Associados, 1996.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre o fundamento da moral.** Tradução de José O. de A. Marques. São Paulo: UNICAMP, 1995.
- SCOLA, Lourdes Sgaraboto. **Por que trabalhar os valores.** [on line] [www.sbgr.org.br](http://www.sbgr.org.br) 24/07/1999.
- SILVA, Maria da Luz. **Influência da dinâmica familiar para condições de ajustamento psicossocial.** Apostila. Curso de Enfermagem. UEFES, Bahia. 1986. 12p.
- \_\_\_\_\_, Maria da Luz. **O enfermeiro frente à clientela psiquiátrica: preconceitos e estereótipos que determinam sua práxis (Tese de Livre Docência)** Rio de Janeiro. Escola de Enfermagem. Universidade do Rio de Janeiro, 1990. 157p.
- SILVA, Roberto da. **Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas.** (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996, 253p.
- SUS. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Data-sus [on line] [www.datasus.saude.gov.br/cgi/tabcgi.exe.ibge/popba.def.14/09/1998](http://www.datasus.saude.gov.br/cgi/tabcgi.exe.ibge/popba.def.14/09/1998).
- TIBA, Içami. **Puberdade e Adolescência: desenvolvimento biopsicossocial.** São Paulo: Ágora, 1985.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UEFS firma convênio para absorver menores carentes. **Feira Hoje.** Feira de Santana, 25 set. 1993. p.3.

UNICEF. Situação Mundial da Infância. 1997, Brasília.

VAINSENER, Semira A. **O projeto de vida do menor institucionalizado.** Recife: UNICEF, 1989.

WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento do indivíduo.** Tradução de Jane Corrêa. Belo Horizonte: Interlivros, 1980.

ZIMERMAN, David E. Grupos espontâneos: as turmas e gangues de adolescentes In: ZIMERMAN, David E. OSORIO, Luiz Carlos et al. **Como trabalhamos com grupos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.59-67.

# **ANEXOS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

DEPARTAMENTO DE SAÚDE

CURSO: MESTRADO EM SAÚDE COLETIVA

MESTRANDA: EDNA LUCIA DO NASCIMENTO MACÊDO

Projeto: Projeto de vida do adolescente  
institucionalizado. O caso: A Fazenda do Menor

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

LOCAL:

DATA:

INÍCIO:

TÉRMINO:

#### I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Natural:

Tem pai:

Tem mãe:

Recebe visita de família:

Visita a família:

Pais trabalham:

Nº de irmãos:

Posição na constelação familiar:

Data de admissão:

Motivo do internamento:

Quem trouxe?

#### II QUESTÃO

1 - Como é viver aqui? Me explique:

Morar, estudar, trabalhar e dormir no mesmo  
lugar, como é isso?

2 - Você é amigo de todo mundo aqui?

Nem (ou inclusive) do pessoal que dorme no mesmo quarto que você?

Tem alguém que você gosta mais do que outro, que você confia?

3 - A partir da hora que você acorda, até a hora que você dorme, o que você faz aqui? Me conte

4 - Quem entra aqui mora para o resto da vida?

Você já pensou algum dia em sair daqui?

Quando você está reunido com seus colegas, vocês conversam sobre o que?

5 - Quando você crescer, você vai querer fazer o quê na vida?

6 - Você acha que viver lá fora é melhor do que viver aqui? Me explique.

Você acha que saindo daqui, você tem condições de viver lá fora? Como você vai sobreviver?

Feira de Santana,

Prezado Jovem,

Atualmente o Brasil possui em torno de 35 milhões de adolescentes, constituindo-se na faixa etária mais numerosa e exposta a riscos como violência, fome, abandono.

Com o objetivo de conhecer o adolescente que vive em instituições e que planos ele faz para o futuro, é que pedimos a sua colaboração, fazendo parte da população do nosso estudo. A sua identidade será preservada e as suas respostas serão de grande valor para a nossa pesquisa, uma vez que, nos subsidiarão para maior compreensão desses jovens, bem como na qualidade das ações que serão implementadas na atenção do adolescente institucionalizado.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

Edna Lucia do Nascimento Macêdo  
Mestranda em Saúde Coletiva -  
UEFS

**ANEXO II****DIÁRIO DE CAMPO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE****TOTAL DURAÇÃO: 36.20'**

11.01.99 - Segunda-Feira

9:00 - Quando chegamos à Fazenda do Menor, fomos recebidos pelo gerente de disciplina que nos informou que alguns adolescentes estavam de férias. O ambiente estava um pouco *agitado*, muitos adolescentes sem atividade, outros trocando a roupa para jogar futebol, enquanto alguns conversavam sobre a saída, nessas férias. O gerente de disciplina comentou que possivelmente sairia hoje para uma viagem de descanso. Conversamos com os adolescentes e acertamos a primeira entrevista, dali a 10'. Eles se mostraram bastante receptivos, e entusiasmados por poderem contribuir com o nosso trabalho. Acreditamos que isso se deva ao fato do nosso conhecimento anterior com alguns, pois a Fazenda é campo de prática da disciplina Enfermagem Psiquiátrica. A sala do Serviço Social nos foi designada para as entrevistas, tem pouca iluminação e aeração.

9:15' - O adolescente chegou sozinho e disse: "cheguei pró!". Já o conhecíamos desde quando foi admitido em (1995) na Instituição, lembramos que naquela época, parecia bastante assustado, conversava pouco e quase não nos olhava, era magrinho e pequeno para a idade. Aos poucos foi mudando o comportamento, passando a conversar mais. Está alto, fala muito, e é risonho. Explicamos os objetivos do nosso trabalho, pedimos que lesse a carta e ele disse que havia entendido. Durante toda a entrevista nos pareceu muito à vontade. Às 9.50' concluimos. Ele ouviu um pouco a gravação e depois nos despedimos. Disse-nos que está muito satisfeito em estar trabalhando na UEFS, estando no momento de férias.

10:10' - O adolescente chegou sozinho, vestindo o uniforme do time de futebol. Ao iniciarmos, o adolescente parecia

meio desconfiado, e a sua história nos emocionou bastante. Os olhos brilharam quando relatou a viagem que fez à França, pelo relato, o adolescente parece ter um tratamento diferenciado na Instituição. Gesticula muito e fala quase sempre rindo. Usa um termo *desalegre* (quer dizer triste), quando relata sua vivência na rua. Parece eufórico, pois já vai viajar para visitar parentes. Aos questionamentos que fazíamos, o adolescente não demonstrou dificuldade para responder. Fazia muito calor e a sala estava abafada. De vez em quando, chegava um residente da Fazenda, curioso em saber o que ele está respondendo. Era necessário então, que interrompêssemos, explicássemos, para depois retornar à entrevista. Encerramos às 10:35'. Ele quis ouvir a gravação até quase o final, depois agradecemos e ele saiu para jogar futebol. Saímos um pouco e encontramos o diretor que nos cumprimentou cordialmente, perguntando como estava indo o trabalho e se iríamos ficar para o almoço. Comentou: *vamos ficar felizes em ter a senhora para almoçar conosco*. Agradei o convite, dizendo que deixaria para uma outra vez. Ficamos a observar o comportamento de alguns adolescentes, alguns são brincalhões, outros são mais reservados, mas geralmente estão em grupo, conversando sobre futebol, ouvindo música ou mesmo trabalhando em setores da Instituição.

11:00 - O adolescente chega para a entrevista acompanhado de outro adolescente, pedimos licença e este foi embora. Explicamos os objetivos do nosso trabalho, pedimos que lesse a carta mas ele diz: *A senhora pode ler*. Voz pausada, atento ao que conversávamos, e uma coisa interessante: antes de responder cada pergunta, dizia *rapaz...* e se balançava prá frente e prá trás, na cadeira. Ao verbalizar *rapaz...*, parecia estar refletindo sobre o que iria responder. Está alegre, pois vai viajar para rever parentes. Ao final da entrevista parece apressado, dizendo que vai arrumar a mala para viajar e por isso não tem tempo de ouvir a gravação. Agradecemos e ele pergunta se vamos



voltar mais vezes, respondemos que sim. Encerramos a entrevista as 11:20'. Saímos da sala e daí a pouco (11:30) toca a sirene para o banho, observamos que, aos poucos, os adolescentes começam a se encaminhar para o casarão. Entramos na sala do serviço social e avisamos que já estávamos indo embora. Saímos da Fazenda do Menor as 11:50'.

14.01.99 - Quinta-Feira

10:10' - Chegamos à Fazenda para ficarmos durante todo o dia. Encontramos alguns adolescentes e relembramos a entrevista, dizendo que logo que abríssemos a sala chamaríamos cada um. Quando nos dirigíamos à sala do serviço social, encontramos a coordenadora da Fazenda que nos pediu desculpas por não nos dar mais atenção *olha eu não paro o dia todo, mas pode ficar a vontade para o que precisar*. Desculpou-se também por não dispor de melhor acomodação para fazermos as entrevistas. Na quadra, em torno de seis adolescentes estavam jogando futebol, pedimos a funcionária que abrisse a sala no que atendeu-nos prontamente. Avisamos ao pessoal da cozinha que ficaríamos para o almoço.

10:30' - Um orientador chegou com o adolescente, conversamos um pouco com este antes de iniciarmos propriamente a entrevista. Parece tímido e sua muito. Fala baixo, e às vezes é reticente. O tom de voz é triste, quando *fala minha mãe não gosta de mim*, pergunto se quer falar sobre isso, responde que não. Pelo discurso mostra-se agradecido por estar na Fazenda, tem uma expressão triste e a sua história muito nos mobilizou. Concluimos a entrevista às 11:00. O adolescente não mostrou interesse em ouvir a gravação.

11:10' - O adolescente chega sozinho, sua expressão é triste, tem a roupa suja e pés descalços. Explicamos o

nosso trabalho, justificamos o uso do gravador e esperamos que ele lesse a carta. Chega um residente na porta, perguntando se pode entrar, respondemos que naquele momento não seria possível. O adolescente fala baixo e, às vezes temos dificuldades para ouvir. Comento sobre isso e ele chega mais perto do gravador. Diz sentir-se bem na Fazenda, que lhe dá oportunidade de trabalhar e estudar. É objetivo nas respostas, e às 11:30' concluímos a entrevista. A sirene tocou para o banho e ele foi para o casarão, antes de sair perguntou a *senhora vai almoçar com a gente?* Respondemos que sim.

11:50' - Sentamos num banco, debaixo de uma árvore, e ficamos a observar o orientador chamar os adolescentes para a *ordem unida*, aos poucos foram chegando e se arrumando em fila, alguns reclamavam baixo sobre essa prática. A *ordem unida* é feita da seguinte maneira: formam três filas e o orientador grita: *cobrir! à esquerda! à direita!* Grita que os adolescentes não estão arrumados, que estão conversando muito. Aproveitamos e fotografamos esse momento. Depois, em fila única, seguem para o refeitório. Alguns funcionários sugerem que nós almoçemos com eles (funcionários) às 13:00, mas preferimos almoçar com os adolescentes. Dentro do refeitório, entramos na fila, e alguns adolescentes falaram *não pró, pode ficar na minha frente* (esses meninos são muito atenciosos). O refeitório é amplo, com várias mesas (compridas) e bancos presos às mesas. A distribuição do almoço é feita com um bandejão individual (estavam *empilhados e molhados*), um a um vai passando em fila e o pessoal da cozinha servindo: feijão, arroz, salada (o aspecto não estava muito atraente) e peixe (parecia ser sardinha ensopada). Perguntamos se tinha um garfo, a moça respondeu que não e nos deu uma colher. Antes disso, tiramos algumas fotos e um funcionário pediu que quando as fotos fossem reveladas ele iria querer (disse não poder aparecer naquelas fotos). Com o bandejão, dirigimo-nos a uma mesa e, junto aos adolescentes, começamos a almoçar.

Percebemos que também os adolescentes usam a colher ao invés de garfo e faca. As mesas estavam engorduradas e os copos plásticos mal lavados. O refeitório cheirava a gordura, esse odor e o calor que fazia, causava-nos um certo mal estar. Para a sobremesa, um pedaço de mamão, alguns com restos de casca e bem maduros. O orientador gritava: *fulano sente-se corretamente!, vocês parecem bichos!*, reclamava com um, reclamava com outro e a maioria das vezes os adolescentes davam pouca atenção. Os adolescentes pareciam estar com muita fome, comiam avidamente. Lembramos de Goffman em *Manicômios, prisões e conventos*, a cena era igual. Ele foi muito feliz na sua descrição, foi fiel demais. Após o almoço, alguns adolescentes nos pediram para tirar umas fotos, fizeram a maior algazarra, constituindo-se num momento de muita descontração. Todos queriam ser fotografados e pediam: *pró quando a senhora revelar a senhora vai me dar uma?* Combinamos com alguns adolescentes a continuidade do nosso trabalho, dali a alguns minutos.

13:00' - Conhecemos o adolescente desde que chegou na Instituição. Conversa bastante, tem um irmão que também mora na Fazenda do Menor. Diz que agora é cristão e pergunta pelos alunos de enfermagem. Ao conversar diz: *pró, eu sei que a minha voz vai sair muito boa no gravador.* Fala muito em honestidade, trabalho e que quer ter as coisas por esforço próprio. Ficamos admiradas pelo seu discurso, a cada momento ficamos mais impressionadas com o que eles relatam. Concluimos a entrevista às 13:20'. O adolescente ouviu um pouco a gravação e depois saiu. Alguns adolescentes passam, falam conosco perguntando *a senhora vai me entrevistar também?*

13:30' - O adolescente chegou sozinho, parecia um pouco desconfiado e, à medida em que falávamos do nosso trabalho, franzia o cenho com olhar questionador. Tivemos que interromper a entrevista, pois alguém chega na porta. Retornamos à entrevista mas o adolescente fala pouco e é

reticente. Diz ter um irmão aqui na Instituição, sendo esse o motivo que o trouxe aqui para a Fazenda. Parece ansioso que termine logo a entrevista. Encerramos às 13:45'. Saímos um pouco, pois a sala estava muito abafada. O ambiente está tranquilo, alguns adolescentes desceram para o casarão prá descansar. Um dos orientadores reclama com um adolescente por estar descalço. Observo que como a Fazenda é aberta, entram e saem pessoas da comunidade frequentemente.

14:15' - O adolescente chega sozinho, mostra-se ansioso em saber o que vamos fazer com a gravação. Explicamos o nosso objetivo e ele pergunta *todo mundo vai ser entrevistado?* volto a explicar e ele parece entender. Durante a entrevista, responde com detalhes e às vezes é repetitivo. Fala muito da sua mãe, dos planos que faz para quando sair da Instituição. *Quero dar do mió prá minha mãe.* Parece bem otimista quanto ao seu futuro, trabalhar e estudar faz parte dos seus planos. É interessante como conta nos dedos, quando lhe perguntamos sobre seus irmãos ou há quanto tempo está aqui na Fazenda. Fala também sobre sua igreja, faz citações da Bíblia, se entusiasmando ao falar dos *irmãos*. Chega um adolescente na porta e ele manda sair. Concluimos a entrevista às 15:00'. Agradecemos e ele saiu dizendo que iria voltar para a padaria. Concluimos esse dia, bastante cansada mas gratificada com o desenrolar das entrevistas. Saímos da Fazenda às 16:00.

22.01.99 - Sexta-Feira

9:15' - Chegamos à Fazenda e um adolescente veio nos encontrar, dizendo que a bomba d'água tinha quebrado. Observamos que poucos residentes estão circulando na área de entrada. Encontramos uma funcionária chorando, tentamos acalmá-la e saber o que aconteceu. Diz não ser reconhecida pelo trabalho que faz. Se dedica muito aos residentes, e só recebe reclamações: *eu faço as coisas por que gosto mas nunca acho quem me dê uma orientação sobre o que fazer.*

Chega um residente e pergunta se vamos entrevistá-lo hoje. perguntamos seu nome, idade e respondemos que não, explicando porque. Enquanto isto, um orientador tenta consolar a funcionária e diz: *é assim mesmo, se acalme*. Pedimos a colaboração do orientador para que chamasse um adolescente.

9:45' - O adolescente chegou sozinho, nos deu bom dia, com tom de voz tranquilo embora sua expressão denotasse ansiedade. O adolescente parecia sentir muita necessidade de conversar. Sente-se discriminado pelos outros adolescentes, diz não gostar de conversar muito com eles. Quando fala que seus pais são separados, fica triste. Fala das condições que encontrou sua casa (estava retornando das férias) e achou melhor voltar antes da data que havia planejado. Pensa em falar com a direção para trazer o seu irmão. Faz questão de frisar várias vezes que *nunca fui menino de rua*. Conta com pormenores a sua vida na Instituição. Parece muito preocupado com as condições em que vive sua mãe e irmãos. Pensa em ajudá-los logo que comece a trabalhar.

10:10' - O adolescente chega sozinho, meio desconfiado e pergunta o que vamos fazer com a gravação. Explicamos o nosso objetivo, nesse momento chega um funcionário na porta da sala (*veio verificar se o adolescente tinha chegado até aqui*). À primeira vista parece tímido e não gostar de conversar. Aos poucos, começa a contar a sua vida na Instituição, emociona-se quando fala no time do ASTRO, estes dias não tem treinado, está faltando chuteira. Fala do seu trabalho na UEFS e do esforço que foi para conseguilo. Não demonstrou dificuldade no decorrer da entrevista, que encerramos às 10:30'. Saímos da sala e observamos como a Fazenda é menos movimentada, quando está sem aula. O diretor passa apressado, nos cumprimenta e desce para a horta.

10:35' - O adolescente chega sozinho, expressão alegre e nos reconhece, pergunta pelos alunos de Enfermagem, gosta

de conversar e parece estar à vontade junto do gravador. Fala do seu trabalho na UEFS, ri quando conta a brincadeira que fez com o colega. Chega uma funcionária antiga da Fazenda, nos cumprimenta e sai. Recomeçamos a entrevista, o adolescente demonstra tristeza ao falar da mãe e diz: *ela me abandonou*. Os olhos se enchem de lágrimas, mas ele volta a conversar sobre outros assuntos. Percebemos que o tema *família*, não o deixa muito à vontade. Encerramos a entrevista às 10:55'.

11:00h - Já conhecíamos o adolescente desde a época do estágio. Comenta conosco *pró essa sala é ruim prá senhora, faz muito calor*. Conversa muito, mas é bem objetivo. A sua auto estima parece elevada, orgulha-se do que aprendeu na Fazenda e expressa segurança ao falar dos instrumentos que sabe tocar. Tem um jeito engraçado de falar, fala sempre rindo. Tem muitos planos para o futuro, e uma escola de música parece ser o principal. Encerramos a entrevista às 11:25'. Logo depois a sirene tocou para o banho. Saímos da sala e fomos andar pela Fazenda. Admiramos a paciência daquele adolescente que fica na guarita de entrada. Abre o portão, atende o telefone público e sai para chamar alguém. Sempre o vemos ali. Estão fazendo reformas na escola e ouvimos um comentário que arrombaram o almoxarifado da escola e alguém comenta: *por que não roubaram a casa do presidente da FAMFS? Só sabem roubar aqui*. Outra pessoa comenta, *duvido que essa escola fique pronta para começar as aulas no começo de fevereiro*. Nesse dia não almoçamos, apesar de ficarmos os dois turnos. Depois do almoço alguns adolescentes nos ofereceram manga, e fomos com eles até os manguezais. É impressionante como eles sobem com tanta rapidez nas árvores. Chamamos a atenção, pois ficamos com receio que caíssem. Retornamos a sala para dar início às entrevistas. Pedimos a colaboração de um orientador para que localizasse o próximo adolescente para que conversássemos.

13:30' - Chega o orientador conduzindo o adolescente, este tem um irmão na Fazenda. É calado, tímido, quase não nos olha, limitando-se a responder apenas ao que perguntamos. Postura meio encurvada, fala baixo e às vezes é preciso que nós peçamos para que aumente o tom de voz. Não parece muito à vontade, e parece aliviado quando encerramos a entrevista. Concluimos às 13:40'.

13:50' - O adolescente pede licença e entra na sala, expressão alegre, parece bem espontâneo. Explicamos o nosso trabalho e ele começou a conversar. Não parece ficar inibido com o gravador. Conta do tempo em que viveu na rua, pedindo comida às pessoas. Parece estar bem, morando na Fazenda, se entusiasma ao falar de futebol e acha que essa profissão vai lhe dar um futuro bom. Encerramos a entrevista às 14:10'. O adolescente faz questão de ouvir a gravação inteira. Depois dá até logo e sai. Finalizamos esse dia, cheios de questionamentos e impressionados com os relatos que ouvimos. Saímos às 14:40'.

26.01.99 - Terça-feira

8:30' - Ao chegarmos na Fazenda, a coordenadora veio conversar conosco e falamos do desconforto que é a sala onde estamos fazendo as entrevistas. Providenciou outra sala, maior, mais arejada, mas tem interferência da sala da banda e fica sempre alguém com o rádio ligado. Observamos que hoje tem reunião na Fazenda (técnicos e direção). Uma funcionária da Instituição conversa com alguns adolescentes, percebo que alguns reclamam da roupa, observamos que a mesma dá vale transporte a um, R\$ 1 real a outro.

9:00h - O adolescente chega sozinho, nos dá bom dia, tem uma expressão alegre, parece à vontade com o gravador, gosta de conversar e desenvolve os temas com clareza. Diz estar aqui, pois não se dá com a madrasta, inclusive o pai já chamou algumas vezes para voltar para casa, e ele não quis. É bem objetivo no que responde. A entrevista é interrompida, por outro adolescente que faz uma brincadeira na porta da sala. Pedimos licença e ele sai. Retornamos à entrevista e encerramos às 9:20'.

9:30' - O adolescente parece meio acanhado, pergunta o que vamos fazer com a fita, explicamos o nosso trabalho. Aos poucos parece ficar a vontade, conversa muito, conta a sua história em detalhes, fala entusiasmado do seu trabalho na UEFS. A entrevista é interrompida, um adolescente quer saber quando vai ser entrevistado. Encerramos às 10:10'.

Ficamos a observar dois adolescentes queixando-se a uma funcionária, *a senhora dá dinheiro prá fulano e não dá prá mim*. A funcionária não pareceu dar importância para a queixa dos adolescentes. As pessoas entram e saem da Fazenda, sem controle nenhum. Entra um carro para pegar água, outros vem telefonar no orelhão, alguns adolescentes estão deitados num banco embaixo de uma árvore, parecem não ter o que fazer.



10:25 - O adolescente chegou sozinho, Já conhecíamos desde que chegou aqui. É muito carinhoso e atencioso conosco. É desinibido, reclama muito da postura de alguns orientadores, sente-se injustiçado. Reclama também da escola, diz que os colegas gostam de bagunçar. Ao ver passar um adolescente, ele começa a insultá-lo. Parece meio birrento. Chega alguém e diz que quando terminar, é para ir jogar futebol. Encerramos a entrevista às 11:00h.

Hoje, dois adolescentes recusaram a dar entrevista. Um nos disse que não faria entrevista gravada, nos dispusemos a escrever, ele disse que ia pensar. O outro adolescente disse que não quer saber disso. No início ficamos um pouco chateadas, vamos conversar novamente com eles. Sentimos um pouco de frustração, precisamos trabalhar isso. Às 11:40' saímos da Fazenda do Menor.

18.02.99 - Quinta-Feira

9:00h - Quando chegamos na Fazenda, estava um burburinho, tinham roubado a televisão do casarão. Ouvimos alguém comentando: *seu fulano sabe quem foi e onde está, só que ele não vai buscar, vai ficar por isso mesmo.* Uma funcionária nos informou que a coordenadora, a psicóloga e a assistente social, não estão mais trabalhando na Fazenda. Chamou-nos atenção este fato, pois essas substituições não possibilitam ao adolescente ter pessoas de referência nessas áreas.

9:30' - Fico esperando que o orientador encaminhe o adolescente, este chega na porta e parece acanhado, apesar de conhecer-nos. Senta, mas fica meio encurvado. Tem um riso largo, bonito. Pergunta pelos alunos da UEFS e diz que está trabalhando lá. Tem um irmão aqui na Fazenda, e gosta muito de jogar futebol. Se entusiasma quando fala nisso. Encerramos às 10hs.

10:10' - Ao explicarmos ao adolescente nosso trabalho, pareceu estar atento, leu a carta e iniciamos a entrevista.

Trabalha na UEFS, diz estar gostando do que faz. Durante toda a entrevista, mexe o tempo inteiro com o lápis que está sobre a mesa. Conversa sobre os outros adolescentes, dizendo gostar de todos. É bem objetivo nas respostas, e aberto para outros questionamentos. Encerramos às 10:30'. Descemos para o casarão para ver o dormitório e depois a horta. Dois adolescentes nos acompanharam e fizeram questão de mostrar onde dormiam. Os quartos tem 3 beliches, as camas estão forradas, mas o aspecto do ambiente como um todo é meio triste. Alguns armários estão bem danificados. Banheiros e dormitórios não têm porta, os adolescentes não tem privacidade. Fomos para a horta, conversamos com alguns adolescentes, mas o sol está muito quente e decidimos retornar.

O funcionário nos convidou para o almoço e aceitamos. Os adolescentes que trabalham na UEFS estavam inquietos e barulhentos pois o almoço estava demorando de ser servido. Reclamavam que iam se atrasar para ir para UEFS. Observamos que mudou a forma de servir o almoço, agora são colocados nas mesas as travessas com arroz, feijão, salada e carne e os adolescentes se servem como querem. Utilizam prato plástico ao invés de bandeirão de inox, achamos que ficou melhor. Dessa vez também não faltaram os gritos do orientador. *Hoje sou eu o orientador, portanto, não bagunchem!*

O funcionário nos perguntou o que estamos achando da mudança na forma de servir o almoço, diz também que os adolescentes passarão a utilizar garfo e faca *os meninos chegam aqui e desaprendem o pouco que aprenderam lá fora.* Acabamos de almoçar e fomos conversar com alguns adolescentes. Às 14:00 horas saímos da Fazenda do Menor.

19.02.99 - Sexta-Feira

8:20' - Chegamos na Fazenda e, como de hábito, tivemos que localizar a chave da sala. Pedimos ao orientador que chamasse o adolescente para a entrevista.

8:35' - Enquanto aguardávamos observamos a sala, que bagunça! Caixas vazias, revistas espalhadas pelo chão além de uma bicicleta encostada na parede. O adolescente chegou conduzido pelo orientador. Iniciamos falando do nosso trabalho e esclarecendo sobre o uso do gravador. Ele é receptivo aos questionamentos e bem objetivo quando responde. Parece apressado em retornar ao trabalho (horta). Não quis ouvir a gravação, encerramos a entrevista às 8:55. Esperamos o próximo adolescente para a entrevista, enquanto isso entra na sala um dos adolescentes que havia se recusado a dar a entrevista. Mostra inquietação, andando pela sala, resmungando e pergunta, *prá que isso?, não vai servir de nada mesmo. A senhora vai fazer o que por mim?* Explico o trabalho, ele se irrita, não quer saber. Resmungando o tempo inteiro: *aqui tudo mente, eu vou fugir daqui e quando eu tiver maior vou jogar uma bomba na Fazenda, as pessoa promete as coisa e não faz.* O tempo passa e continuamos aguardando o próximo adolescente.

9:20' - O adolescente nos diz que, tem um irmão que mora também na Fazenda, gosta de conversar, sabe se expressar, e também trabalha na UEFS. Tem como planos para o futuro, trabalhar e estudar, quer ser jogador de futebol e fala do time do ASTRO. Encerramos a entrevista às 9:40'.

Saímos um pouco, e encontramos o outro adolescente que recusou-se a dar a entrevista, estava com uma cadelinha no braço e começamos a perguntar sobre ela. No final da conversa, ele disse: *pró que dia a senhora vai me entrevistar, a hora que a senhora marcar eu vou.* Sentimo-nos gratificada com aquela receptividade.

9:50' - O adolescente não pareceu inibido ao iniciarmos a entrevista, nos olha de frente e reflete para responder os questionamentos. Passa um adolescente e quer ficar ouvindo a entrevista, converso e digo que não é possível. Quando

fala da sua mãe, a expressão facial do adolescente denota tristeza. Conta a situação de pobreza que vive sua família e a vontade que tem de ajudá-los e como agravante, sua mãe está muito doente. Encerramos a entrevista às 10:20'. Nos despedimos e ele saiu.

Entra um adolescente na sala, ex-residente da Fazenda, parece bastante chateado, nos reconhece, e começa a conversar, (zangado) reclama que não lhe deram a transferência e agora está correndo o risco de não estudar e ameaça: *tem uma coisa, se não me derem a transferência, vou no Juizado dizer que a Fazenda está me empatando de estudar*. Pedimos que se acalme e procure a diretora da escola.

Saímos da sala e encontramos um residente que reclama que ninguém se importa de ir tirar seu documento no Palácio do Menor. Converso com a funcionária sobre isso, ela nos responde que já deu providências. Saímos da Fazenda às 11:50.

04.03.99 - Quinta-Feira

13:10' - Chegamos na Fazenda, as crianças da escola corriam de um lado para o outro, afinal, as aulas já havia começado. Encontramos uma professora de Educação Física e o diretor da Fazenda e ele comenta sobre o trabalho dos alunos de Enfermagem com os adolescentes e diz: *foi através da senhora, professora, que as pessoas passaram a olhar os meninos da Fazenda de outro jeito, é muito bom os alunos da UEFS estarem aqui, quando é que eles vêm novamente?* Agradecemos os elogios e ficamos muito sensibilizadas. Combinamos com os adolescentes que dali a alguns minutos conversaríamos.

13:30' - O adolescente entra na sala, parece nervoso e pouco à vontade. Depois vai se acalmando, e conversa com pormenores. Não demonstrou nenhuma dificuldade para responder aos questionamentos. Fala que sente saudades da

família, mas na Fazenda se sente mais seguro. Encerramos a entrevista às 13:55.

Uma funcionária veio nos dizer que agora o arquivo com o prontuário dos adolescentes está mais arrumado, *fica melhor prá trabalhar, pró*. A esse respeito encontramos dificuldades quando iniciamos o estudo para fazermos o levantamento de documentos e informações nos prontuários, pois em sua maioria são incompletos.

14:10' - O adolescente chega na sala com o orientador, parece desconfiado, senta no banco meio de lado, balançando as pernas. Fala pouco e limita-se a responder ao que perguntamos, tem uma expressão triste. Diz gostar de morar na Fazenda. Encerramos a entrevista às 14:30.

14:50' - O adolescente chega sozinho, dá bom dia e senta. Parece não gostar muito de conversar. Um residente entra na sala e ele fica mais inibido, peço licença para que saia. O adolescente diz *eu não gosto desse cara aí*. Conversa pouco sobre si mesmo e sua família. Algumas perguntas não quis responder e nós respeitamos. Encerramos a entrevista às 15:10. Saímos às 15:30 da Fazenda do Menor.

25.03.99 - Quinta-Feira

09:00 - A maioria das vezes que chegamos na Fazenda, os adolescentes perguntam sobre a revelação das fotos, eles não entendem que é tudo muito burocrático. O gerente de disciplina está reunido na quadra conversando com alguns residentes. Peço a funcionária que tente localizar os adolescentes, ela se mostra receptiva e diz que chamará um a um.

9:30' - O adolescente entra na sala, parece zangado, converso um pouco, mas mesmo assim, não muda muito. Reclama dos funcionários da Fazenda, dos outros adolescentes, diz que a escola não ensina nada. Parece muito revoltado. Tem algumas perguntas que não quis responder e nós respeitamos. Encerramos a entrevista às 9:50, ele continua exaltado.

10:00 - O adolescente chega acompanhado pelo orientador, parece ansioso, sua muito, e procuramos acalmá-lo, dizendo que estamos lhe entendendo e explicamos nosso trabalho. Fala pouco, é tímido, gesticula pouco, esperamos com paciência que responda aos questionamentos . Concluimos a entrevista às 10:20.

Saímos da sala e ficamos observando o movimento na área, tem um ônibus parado na frente da Fazenda, é de um time local. Os adolescentes ficam empolgados quando vêem os jogadores, eles seguem para o campo de futebol.

10:35' - O adolescente entra na sala, já nos conhecemos, é muito risonho e parece satisfeito. O tempo que transcorre a entrevista ele sempre fala da necessidade de arranjar um emprego, trabalha na UEFS, mas sabe que é temporário. Ter um emprego parece vital para ele. Encerramos a entrevista às 11:00.

Entram na sala dois adolescentes para conversar conosco, perguntam sobre as fotos. Percebemos que vamos incluir mais quatro adolescentes no estudo, pois agora, no início de abril, eles completam um ano de Instituição. Saímos para conversar com a diretora da escola e nos despedimos às 11:30h.

07.04.99 - Quarta-Feira

9:20' - Conhecemos há uns quinze dias uma nova profissional na Instituição, hoje nos encontramos e ela questiona novamente sobre o nosso trabalho. Pedimos ao orientador que localizasse para nós os adolescentes com os quais precisávamos conversar.

9:30' - O adolescente chega na sala sozinho, explicamos sobre o nosso objetivo, como seria a gravação e a liberdade que ele teria de responder ou não aos questionamentos. Comenta que ter vindo morar na Fazenda foi um alívio para seus tios. A voz expressa tristeza quando fala isso. Veio

para a Fazenda porque ouviu falar na televisão. Enceramos a entrevista às 10:00h.

10:10' - O adolescente chega na sala, é um pouco inquieto, parece alegre, fala muito, sabendo expressar-se. Parece muito à vontade com o gravador. Conta a sua história, mas sem mágoas. Parece bem decidido a lutar pelo que quer. As vezes é detalhista no que está conversando. Chega um adolescente gritando, ele manda ter educação e nos pede desculpas. Encerramos a entrevista às 10:40.

Hoje a Fazenda está bem movimentada, a banda está ensaiando, no campo de futebol o pessoal treinando, as salas cheias de alunos. Aceitamos o convite para o almoço e ficamos a observar que no momento da *ordem unida*, alguns adolescentes não pareciam muito satisfeitos com aquela prática. O orientador se irritou porque alguns adolescentes estavam conversando, mandou que estes sentassem no banco e falou: *da próxima vez vocês vão ver, se esculhambarem, boto prá fora, o monitor hoje sou eu!*. Quanto aos demais, mandou que se dirigissem ao refeitório. Após alguns momentos, os que foram repreendidos encaminharam-se também ao refeitório.

O refeitório estava cheio, inclusive com pessoas que não moram na Fazenda (são pessoas que moram no bairro).

13:30' - O adolescente chega sozinho, é um dos que inicialmente tinha se recusado a ser entrevistado. Foi bem objetivo nas respostas, demonstrando boa vontade ao respondê-las. Diz gostar da Fazenda, mas parece ter restrições com muitos colegas. Concluimos a entrevista às 13:40.

14:00 - Chega na sala um adolescente pedindo desculpas por não poder ficar para a entrevista, tem que ir para a lagoa. Pergunta se podemos entrevistá-lo no próximo dia. Respondemos que sim. Saímos da Fazenda em torno de 15:00h. As entrevistas estão terminando e já estou com saudade de tudo isso.

12.04.99 - Segunda-Feira

8:55' - Chegamos na Fazenda, e como sempre acontece, fomos procurar a chave da sala. O dia está chuvoso e frio, encontramos um dos adolescentes que será entrevistado hoje. Pedimos que dali a uns 10' venha para a sala.

9:10' - O adolescente chega sozinho, parece ansioso pela entrevista, fala das fotos, pergunta se ficaram boas. É desinibido e responde com clareza aos nossos questionamentos. Diz gostar do trabalho da UEFS e que fez *muitos colegas* onde trabalhou. Encerramos a entrevista às 09:30'.

9:50' - O adolescente chega na sala sozinho, iniciamos falando do nosso trabalho, conversou bastante, respondendo aos nossos questionamentos, tem expressão risonha e é muito simpático. Ficamos comovidos com a sua história. Como fugiu de casa, ninguém sabe que ele está na Fazenda. Encerramos a entrevista às 10:20.

Refletimos muito sobre todas as entrevistas que fizemos e que estamos concluindo hoje. Uma das coisas que mais nos impressionou foi a garra desses adolescentes, querem lutar, apesar das adversidades, não desistem dos seus sonhos. Vamos ficar com saudades desses momentos. Nos despedimos de todos, agradecendo a acolhida. Saímos da Fazenda às 11:00.