



Universidade Federal da Paraíba

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Departamento de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social

Linha de Pesquisa: Psicologia Social do Desenvolvimento

Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e

Adolescência – Nupedia

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETOS DE VIDA: VIVÊNCIAS DE JOVENS
COM TRAJETÓRIAS EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO**

Noêmia Soares Barbosa Leal

João Pessoa - PB

2021

Noêmia Soares Barbosa Leal

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETOS DE VIDA: VIVÊNCIAS DE JOVENS
COM TRAJETÓRIAS EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Fatima Pereira Alberto, como requisito para obtenção do título de Doutora em Psicologia Social.

Linha de pesquisa: Psicologia Social do Desenvolvimento.

João Pessoa – PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L435f Leal, Noêmia Soares Barbosa.

Formação profissional e projetos de vida : vivências de jovens com trajetórias em instituições de acolhimento / Noêmia Soares Barbosa Leal. - João Pessoa, 2021.
285 f. : il.

Orientação: Maria de Fatima Pereira Alberto.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Psicologia - Juventude. 2. Formação profissional. 3. Acolhimento institucional. 4. Políticas sociais. 5. Projeto de vida. I. Alberto, Maria de Fatima Pereira. II. Título.

UFPB/BC

CDU 159.9-053.6(043)

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETOS DE VIDA: VIVÊNCIAS DE JOVENS
COM TRAJETÓRIAS EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO**

Noêmia Soares Barbosa Leal

Banca Avaliadora:

Maria de Fatima Pereira Alberto

Prof.^a Dr.^a Maria de Fatima Pereira Alberto (Orientadora)

Manuella Castelo Branco Pessoa

Prof.^a Dr.^a Manuella Castelo Branco Pessoa (UFPB – membra interna à instituição)

Thaís Augusta C. de Oliveira Máximo

Prof.^a Dr.^a Thaís Augusta Cunha de Oliveira Máximo (UFPB - membra interna à instituição)

Anísio José da Silva Araújo

Prof. Dr. Anísio José da Silva Araújo (UFPB - membro interno ao programa)

Barros

Prof.^a Dr.^a Vanessa Andrade de Barros (UFMG - membra externa)

Ana Cristina Serafim da Silva

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Serafim da Silva (UFT - membra externa)

João Pessoa – PB

2021

*Dedico a todos os jovens que desafiam
estruturas tão desiguais em suas trajetórias
de vida. A cada um deles, sê valente!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fundamento inabalável que me dá vida e a sustém com amor, diante das mais profundas provações. “Esperar em Ti é sempre caminhar”.

Ao meu esposo Higor Leal, meu companheiro de vida que me acolhe, anima e caminha junto comigo em toda situação, com amor e cumplicidade.

A meu filho Juan Vitor, que maternei em seus quatro primeiros anos de vida junto aos desafios do doutorado. Filho, o amor que sinto por você me fortalece, me desafia a ser melhor e traz leveza a vida.

Agradeço imensamente a toda a minha família, meu ponto de apoio mais afetivo, encorajador e que me auxiliou de tantos modos para que eu pudesse me dedicar com afinco ao doutorado. Em especial, agradeço a meus pais Nilzelita e Francisco Barbosa; meus sogros Dorinha e Cidinho Leal; minha cunhada Talita; minha irmã Odacy; minha avó Noêmia e minhas tias Vânia Santos e Vilma de Lourdes.

Aos meus amigos e amigas de longa data, família ATOS, toda gratidão por “segurarem as cordas” comigo. Também a Aline Souza, Luciana Marcelino, Quezia Furtado, Juliana Donato e Juliana Karla, gratidão pela amizade de vocês.

À Profa. Dra. Maria de Fatima Pereira Alberto que me acolheu no Nupedia, orientou-me com afinco, sabedoria e muita sensibilidade. Que exemplo poderoso de profissional você é para mim.

Às amigades construídas ao longo dessa trajetória no Nupedia, com quem aprendi novos caminhos de se fazer ciência com rigor e compromisso ético, político e social. Agradeço especialmente e com muito carinho a Manuella Pessoa e a Denise Pereira, que sempre foram tão solícitas em explicar aquilo que eu não sabia;

Letícia Melo com quem compartilhei desafios e planos; e a Rafaela Rocha, cuja amizade transcende a academia e se faz tão presente em minha vida.

As professoras que compuseram a Banca de Avaliação, Manuella Pessoa, Vanessa Andrade, Ana Cristina e Thaís Augusta, pelo olhar cuidadoso e pelas valiosas contribuições a este trabalho. Vocês são referências do poder e do valor da mulher na ciência.

Ao professor Anísio Araújo, pelo aceite em participar desse momento formativo e por todas as contribuições que qualificaram a pesquisa.

Aos integrantes do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UFPB, por compartilharem os conhecimentos e expandirem a Psicologia Social.

Aos jovens e profissionais que participaram da pesquisa, confiando a mim parte de suas trajetórias e de suas leituras do mundo, minha gratidão. E especialmente aos jovens que participaram da pesquisa longitudinal, agradeço por confiarem nesse percurso, me mostrar a potencialidade que vocês têm e se disporem a refletir sobre experiências por vezes dolorosas e desalentadoras. Meu profundo respeito por cada um de vocês e meu compromisso como profissional e pesquisadora em questionar, investigar e me implicar nas mudanças necessárias para efetivar seus direitos.

À Capes, que por meio de financiamento de bolsa, possibilitou a realização do doutorado com dedicação exclusiva.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETOS DE VIDA: VIVÊNCIAS DE JOVENS COM TRAJETÓRIAS EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Resumo: Ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, esta Tese buscou analisar o contexto de desenvolvimento disponibilizado pela política de acolhimento, notadamente quanto à atividade guia da formação profissional e a sua relação com a construção dos projetos de vida dos jovens. Para tanto, utilizou a estratégia metodológica da triangulação, fez uso do Diário de Campo e desenvolveu três estudos de delineamento qualitativo. O Estudo I foi desenvolvido em duas etapas: a) pesquisa documental nos prontuários individuais de jovens com trajetórias nas instituições de acolhimento e b) entrevistas com seis profissionais da política de acolhimento. O Estudo II abarcou entrevistas individuais com oito jovens egressos do acolhimento que foram inseridos na formação profissional enquanto acolhidos. O Estudo III compreendeu uma pesquisa longitudinal com quatro jovens acolhidos em 2018 e inseridos na formação profissional. Parte dos dados da pesquisa documental foram analisados descritivamente e outra parte foi submetida à Análise de Conteúdo Temática, técnica também empregada nas entrevistas, com auxílio do MAXQDA. Os resultados apontam que as políticas estudadas se materializam com as limitações típicas do sistema capitalista, sendo o direito dos jovens à formação profissional viabilizado de modo impreciso, descontínuo e sem considerar o interesse ou a escolha deles. O conteúdo das propostas formativas tem ênfase em aspectos disciplinadores e o caráter educativo é secundarizado. Conclui-se que, apesar de a formação acessada poder aproximar-se da atividade guia mobilizadora do desenvolvimento, a limitação de seu conteúdo reflete na estreiteza das vivências e de suas contribuições para a elaboração de projetos de vida.

Palavras-chave: Juventude; Formação Profissional; Acolhimento Institucional; Políticas Sociais; Projeto de Vida.

VOCATIONAL TRAINING AND LIFE PROJECTS: YOUNG PEOPLE EXPERIENCE WITH TRAJECTORY IN SHELTER INSTITUTIONS

Abstract: Based on Historical-Cultural Psychology, this Thesis sought to analyze the context of development made available by the reception policy, notably as to the guiding activity of vocational training and its relationship with the construction of life projects for youthful. Therefore, used the methodological triangulation strategy, made use of Field Diary and developed three studies of qualitative design. The Study I was developed in two stages: a) documentary research in individual records of young people with trajectory in shelter institutions and b) interviews with six reception policy professionals. The Study II comprised individual interviews with eight egress young of shelter that were inserted in the vocational training while sheltered. The Study III comprehended a longitudinal research with four young that were sheltered in 2018 and inserted in the vocational training. Part of the documentary research data was analyzed descriptively and another part was subjected to Theme Content Analysis, technique also used in the interviews, with assistance from MAXQDA. The results show that the policies studied materialize with the typical limitation of the capitalist system, being the right of young people to vocational training making viable inaccurate, discontinuous mode and without considering their interest or choice. The content of formative proposals has an emphasis on disciplining aspects and the educational character is secondary. It is concluded that, although the training accessed can approach the guiding activity that mobilizes development, the limitation of its content reflects in the narrowness of the experiences and its contributions to the elaboration of life projects.

Keywords: Youth; Vocational Training; Institutional Shelter; Social Politics; Life Project.

FORMACIÓN PROFESIONAL Y PROYECTOS DE VIDA: VIVENCIAS DE JÓVENES CON TRAYECTORIAS EN INSTITUCIONES DE ACOGIDA

Resumen

Basado en la Psicología Histórico-Cultural, esta Tesis buscó analizar el contexto de desarrollo disponible por la política de acogida, notablemente en cuanto a actividad guía de la formación profesional y su relación con la construcción de los proyectos de vida de los jóvenes. Para tanto, se utilizó la estrategia de triangulación metodológica, hizo uso del Diario de Campo y desarrolló tres estudios de diseño cualitativo. El Estudio I fue desarrollado en dos pasos: a) investigación documental en registros individuales de jóvenes con trayectorias en las instituciones de acogida y b) entrevistas a seis profesionales de la política de acogida. El Estudio II alcanzó entrevistas individuales a ocho jóvenes egresos del lugar de acogida que han sido insertados en la formación profesional mientras estaban en acogida. El Estudio III comprendió una investigación longitudinal a cuatro jóvenes que estaban acogidos en 2018 e insertados en la formación profesional. Parte de los datos de la investigación documental fueron analizados descriptivamente y otra parte fue sometida a Análisis de Contenido Temático, técnica también utilizada en las entrevistas, con la ayuda de MAXQDA. Los resultados apuntan que las políticas estudiadas se materializan con las limitaciones propias del sistema capitalista, siendo el derecho de los jóvenes a la formación profesional posibilitado de manera imprecisa, discontinua y sin tener en cuenta su interés o su elección. El contenido de las propuestas formativas tiene un énfasis en los aspectos disciplinares y el carácter educativo es secundario. Se concluye que, a pesar de la formación accedida puede acercarse a la actividad orientadora que moviliza el desarrollo, la

limitación de su contenido se refleja en la estrechez de las experiencias de sus aportes y la elaboración de sus proyectos de vida.

Palabras-clave: Juventud; Formación Profesional; Institución de Acogida; Políticas Sociales; Proyecto de Vida.

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Quantidade de acolhidos por idade em todo o Brasil em março de 2020.	51
<i>Figura 2.</i> Triangulação metodológica dentro do método.	98
<i>Figura 3.</i> Lista de classes temáticas e categorias - profissionais.	132
<i>Figura 4.</i> Lista de documentos – entrevistas com jovens egressos.	152
<i>Figura 5.</i> Lista de classes temáticas e categorias - jovens egressos.	153
<i>Figura 6.</i> Lista de documentos – estudo longitudinal.	174
<i>Figura 7.</i> Lista de classes temáticas e categorias – estudo longitudinal.	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. (Projetos de) Leis, Decretos e suas sínteses descritivas	43
Tabela 2. Parâmetro legal e normativo para a formação profissional	59
Tabela 3. Periodicidade do acompanhamento longitudinal dos jovens	103
Tabela 4. Procedência dos documentos	113
Tabela 5. Caracterização dos jovens identificados	119
Tabela 6. Formação acessada pelos jovens durante acolhimento.....	122
Tabela 7. Distorção série-idade dos jovens acolhidos em 2018	124
Tabela 8. Caracterização da qualificação diversa acessada por jovens	126
Tabela 9. Motivos atribuídos nos documentos para o acolhimento institucional	129
Tabela 10. Qualificação acessada por jovens egressos do acolhimento	157
Tabela 11. Setor/Função e atividade desempenhada na formação profissional por jovens egressos	163
Tabela 12. Atividades de aprendizagem de Black Reaper – setor bancário	185
Tabela 13. Atividades de aprendizagem de Bianca – setor bancário.....	194
Tabela 14. Atividades de aprendizagem de Kellyn – setor bancário.....	202

LISTA DE SIGLAS

CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Técnico Integrado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MaxQDA	Qualitative Data Analysis
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PIA	Plano Individual de Atendimento
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar
PNCFC	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária
PNJ	Política Nacional de Juventude
SGD	Sistema de Garantia de Direitos
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
VIJ	Vara da Infância e Juventude

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - TECENDO RELAÇÕES ENTRE JUVENTUDE, ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	28
1.1 A Política de acolhimento institucional reordenada: proposituras em devir	29
1.2 Jovens acolhidos e a formação profissional.....	47
CAPÍTULO II - DESENVOLVIMENTO JUVENIL E POLÍTICAS SOCIAIS: FERRAMENTAS TEÓRICAS PARA ANÁLISE	65
2.1 Juventude	66
2.2 Vivência	73
2.3 Projeto de vida	79
2.4 Políticas sociais	82
2.4.1 Política de acolhimento institucional	85
2.4.2 Política de formação profissional	90
CAPÍTULO III - DEMARCANDO ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	96
3.1 Participantes	100
3.2 Procedimentos	101
3.3 Técnicas e instrumentos	103
3.4 Análise dos dados	105
CAPÍTULO IV - A POLÍTICA DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL COMO CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL DE DESENVOLVIMENTO JUVENIL	108
4.1 Operacionalização da política de acolhimento institucional: o que revelam os documentos?	110

4.1.1 Jovens com trajetórias institucionais	118
4.2 Formação profissional e construção de projetos de vida: que concepções fundamentam a atuação do Estado via política de acolhimento?	131
4.2.1 Operacionalização da política de acolhimento.....	132
4.2.2 Formação profissional	140
4.2.3 Projeto de vida.....	146
CAPÍTULO V - VIVÊNCIAS DE JOVENS EGRESSOS: ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PROJETOS DE VIDA	151
5.1 Vivência na política de acolhimento institucional	153
5.2 Formação profissional.....	159
5.3 Projeto de vida	169
CAPÍTULO VI - PROCESSUALIDADE DAS VIVÊNCIAS, MATERIALIDADE E PROJEÇÃO DA VIDA DE JOVENS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	173
6.1: “Não estava conseguindo dar conta”: a trajetória de Maxsuel	175
6.2 “É como se eu nascesse pra receber ordens”: a trajetória de Black Reaper	181
6.3 “Depende da pessoa, mas também depende do ensinamento”: a trajetória de Bianca.....	189
6.4 “Questão de sorte ou de oportunidades”: a trajetória de Kellyn	198
6.5 Apontamentos acerca das trajetórias de vida dos jovens	206
CAPÍTULO VII - DISCUSSÃO: PROJETOS DE VIDA A PARTIR DAS VIVÊNCIAS NAS POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO E DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	213
7.1 O modo de operar a política de acolhimento institucional: viabilizadora da formação profissional e da construção de projetos de vida?	214
7.2 Desenvolvimento juvenil a partir da formação profissional	223

7.3 A projeção da vida a partir da materialidade do desenvolvimento juvenil	233
CONSIDERAÇÕES FINAIS	240
REFERÊNCIAS	249
APÊNDICE A: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética	277
APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido	278
APÊNDICE C: Termo de assentimento.....	276
APÊNDICE D: Aceite institucional da 1ª Vara da Infância e Juventude.....	277
APÊNDICE E: Renovação de aceite institucional da 1ª Vara da Infância e Juventude	278
APÊNDICE F: Aceite institucional da Coordenação da Alta Complexidade da Secretaria de Desenvolvimento Social/SEDES de João Pessoa/PB.....	279
APÊNDICE G: Protocolo para pesquisa documental	280
APÊNDICE H: Roteiros de entrevistas.....	281

INTRODUÇÃO

O interesse em intensificar o estudo acerca da juventude, surgiu a partir da atuação profissional no setor de acolhimento institucional do Juizado da Infância e Juventude de João Pessoa/Paraíba e em uma Casa Lar de acolhimento. Constatou-se no exercício profissional nesses contextos que a precarização das condições de vida e a falta de acesso a direitos básicos, apresentava-se como uma dificuldade para que as famílias exercessem a função protetiva no cuidado de seus filhos. Tal conjuntura resultava na intervenção do Estado, mediante o desmembramento do núcleo familiar por ocasião do acolhimento de seus filhos em instituições.

Sob o discurso protetivo, observamos que a aplicação dessa medida estava incrustada em concepções de desvalorização e culpabilização da família, além de que se apresentava às crianças e aos adolescentes acolhidos como via de acesso a direitos e políticas sociais que comumente lhes foram negados antes da institucionalização.

Questões em torno dessa relação são problematizadas em outras pesquisas científicas, que apontam que os motivos erguidos para justificar o acolhimento, na verdade, repousam sobre problemas sócio estruturais que fragilizam as bases de apoio à infância, à juventude e às famílias, e valorizam as instituições enquanto local ideal ao desenvolvimento (Aurino, Siqueira, Ribeiro & Vieira, 2016; Brito, Rosa & Trindade, 2014; Cavalcante, Costa Silva & Magalhães, 2010; Moreira, 2013; Nascimento, 2016; Portella, 2012; Silva, 2004; Tuma, 2016).

A ideia de que as famílias são negligentes e que, por isso, lhes cabe a institucionalização de seus filhos parece resumir a lógica com que opera o Estado, diante de sua própria atuação limitada e descontínua na garantia de direitos. Ademais, observamos, tanto na prática profissional quanto na revisão de literatura, que a medida do acolhimento não cumpre os princípios de excepcionalidade e

provisoriamente previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n. 8.069, 1990) e tampouco fortalece a família para reaver o cuidado dos seus filhos. A benesse, a filantropia ou o assistencialismo, ainda ocupam espaço nas representações e nas práticas em torno do acolhimento, desvirtuando a garantia estatutária dos direitos dessa população.

Compreendemos que a política do acolhimento institucional surge para lidar com diversas expressões da questão social que afetam crianças e adolescentes, mas também a compõe como cenário de uma macroconjuntura que revela a simplicidade de explicações pautadas na individualização que recai sobre a família e seus membros. A medida da institucionalização é também uma das formas de expressão da questão social que, como explica Yazbek (2008) e Yamamoto e Oliveira (2010), diz respeito aos problemas políticos, sociais e econômicos expressos por meio da contradição capital-trabalho e às desigualdades que envolvem a luta pelo usufruto de bens e serviços socialmente construídos, direitos sociais e cidadania.

A fim de aprofundar essa reflexão, buscou-se algumas respostas no mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (PPGDH/ UFPB). Sob a ótica dos jovens que foram desligados das instituições de acolhimento pelo critério de maioridade civil, identificou-se que a vida nesses espaços e o preparo gradativo para o desligamento não contemplaram o exercício da autonomia, pois não instrumentalizaram o jovem com recursos materiais e simbólicos para assumir o curso da própria história (Leal, 2016).

Foram identificadas situações como ausência de preparo para a transição para a vida adulta e o desligamento, gerando sentimentos como abandono, medo e

ansiedade; com o desligamento, houve o retorno a circunstâncias de desigualdade social semelhantes ou mais agravadas às que motivaram o acolhimento; permanência no abrigo, mesmo após o desligamento, por impossibilidade de reintegração familiar e por falta de outros encaminhamentos; ausência de articulação sistemática entre as políticas de acolhimento e de formação profissional que auxiliassem os jovens a inserirem-se no mercado de trabalho formal; burocracia e falta de um projeto político pedagógico nos abrigos; precarização dos contratos trabalhistas dos profissionais, resultando em rotatividade; e a falta de clareza quanto ao trabalho nessas instituições (Leal, 2016).

Tais questões dialogam com outros autores que identificaram jovens em situação de acolhimento institucional sem qualificação ou sem a escolaridade mínima exigida para as escassas oportunidades de emprego que surgiam; com longo tempo de institucionalização (Almeida, 2007; Honorato, 2011; Martinez, 2006; Moreira, 2013; Rocha, 2011; Romanelli, 2013; Silva, 2010); e dificuldades vivenciadas na transição para a vida adulta (Cassarino-Perez, 2018; Rifiotis, 2019; Tuma, 2016). Como evidencia Portella (2012, p. 53), não raro, as instituições, ao garantirem proteção apenas durante o período de acolhimento, não oferta a proteção, “mas amparo, e o amparo não promove autonomia, não é preservacionista, não atua na prevenção”.

O parâmetro preceituado pelo ECA é de que a política do acolhimento deve estruturar-se como espaço pedagógico que viabilize o protagonismo cotidiano e, como ressalta Garcia (2009), deve representar um salto qualitativo no desenvolvimento integral dos sujeitos. Para tanto, questões como fortalecimento da autonomia; preparação para o desligamento; adaptação e trato com questões relacionadas ao mundo adulto; vida independente; escolaridade; formação

profissional e mesmo a garantia dos direitos daqueles que já saíram do serviço, têm sido apontadas como tarefas a serem assumidas por tal política (Cassarino-Perez, 2018; Leal, 2016; Martinez, 2006; Silva, 2010), em parceria com todo o Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

Para que isso seja possível, a qualificação dos profissionais que operacionalizam a política do acolhimento não pode ser negligenciada, pois, assim como ela, o tipo de vínculo trabalhista incide na qualidade do serviço prestado às crianças e aos adolescentes, bem como no trabalho a ser realizado com a família e com a rede socioassistencial (Almeida, 2014; Assis & Farias, 2013; Bittencourt & Ferro, 2018; Canini, 2013; Leite, 2011; Stucchi, 2017).

Isso porque os valores e a visão de mundo dos profissionais sobre as demandas e os desafios com que se deparam no cotidiano do trabalho, também moldam práticas, encaminhamentos e formas de cuidado, podendo ou não estar alinhadas aos princípios estatutários e ao favorecimento do fortalecimento familiar e da autonomia dos jovens (Brito et al., 2014; Gulassa, 2010b; Domingues, 2013).

Os resultados nacionais do Censo SUAS - Sistema Único de Assistência Social, de 2018 (Brasil, 2019) evidenciam que 28.221 trabalhadores de unidades de acolhimento municipais não têm vínculos permanentes; apenas 7.971 são servidores estatutários e 2.924 são regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). É importante pontuar que as Orientações Técnicas (2009) enfatizam que a constância e a estabilidade no vínculo entre educadores e acolhidos é elemento essencial para que crianças e adolescentes tenham um adulto de referência, previsibilidade na organização da rotina e acompanhamento das atividades.

Contudo, essa ainda não é uma realidade em todas as instituições de acolhimento. Em pesquisa sobre os desafios dos educadores, Stucchi (2017)

diagnosticou a precarização do trabalho e a ausência de investimento em formação e suporte para o cotidiano, o que resulta em dificuldades para exercer a função com qualidade e em frequente rotatividade.

Diante desse cenário, buscamos uma continuidade em nossa linha de formação e pesquisa, tendo em vista que alguns elementos de forte repercussão nas vozes e na vida dos jovens não foram contemplados na pesquisa de mestrado, exigindo uma investigação mais aprofundada. Para tanto, partimos da perspectiva da Psicologia Social na apreensão da relação essencial entre o indivíduo e a sociedade, entendida historicamente.

A busca por compreender como os sujeitos se organizam, os valores assimilados e transmitidos, a constituição de subjetividades e as concepções, tratamentos e políticas direcionados à infância, à adolescência e à juventude, parte da Psicologia Histórico-Cultural adotada pelo Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (NUPEDIA) da UFPB, que se debruça em estudar as expressões da questão social, suas implicações no processo de desenvolvimento dos sujeitos e a atuação da Psicologia junto a eles.

Ao voltarmos o olhar para o desenvolvimento humano, temos que a Psicologia se dedicou tradicionalmente a estudá-lo sem considerar a diversidade presente nas diferentes classes de pertencimento dos sujeitos históricos (Leal & Mascagna, 2016). No que tange à juventude, compreendemos que as questões a ela relacionadas são fundamentais para entender diversas demandas latentes na sociedade. Sob essa perspectiva, na medida em que muitos dos desafios dos jovens têm um conteúdo de classe que impacta as trajetórias de vida, não é possível pensar a juventude como categoria homogênea, com trajetórias lineares, a-históricas e universais.

É por isso que demarcar o lugar social de pertencimento dos sujeitos de que trata esta Tese é fundamental. A juventude a que nos referimos é aquela cujas refrações da questão social se materializam em suas trajetórias de vida, as quais são interseccionadas pelas políticas de acolhimento institucional e de formação profissional¹. Entender esses contextos como cenário de desenvolvimento requer conhecer as atividades que o medeiam e os impactos na projeção da vida.

Como estabelece a Psicologia Histórico-Cultural, cada período do desenvolvimento é guiado por atividades específicas. O contexto, as mediações estabelecidas e o conteúdo das atividades que o sujeito acessa ao longo da vida, constituem cerne decisivo para o curso do desenvolvimento (Vigotski, 2017²), que pode seguir uma proposta omnilateral ou lateral e distorcida.

No caso da juventude, as atividades guia do desenvolvimento são a escolha da profissão, a formação profissional e o exercício da atividade de trabalho que, aliadas à educação, possibilitam ao jovem engendrar considerações sobre o futuro e o seu lugar no mundo (Anjos & Duarte, 2016; Leal & Mascagna, 2016). O projeto de vida, por sua vez, representa a possibilidade de intentar um futuro desejado e de elaborar maneiras de atingi-lo, sendo as trajetórias de vida e as condições materiais que apontam as possibilidades de atualização dos potenciais individuais e da eleição de projetos de vida palpáveis (García, 2013; Pessoa, 2017; Velho, 1999).

¹ Salientamos que a política de acolhimento institucional prevista no ECA é direcionada a crianças e adolescentes, sendo considerado adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade (Lei n. 8.069, 1990, art. 2º). Já no Estatuto da Juventude, jovem é considerado a pessoa com idade entre 15 e 29 anos, sendo, contudo, assegurada a prevalência do ECA ao se tratar de adolescentes entre 15 e 18 anos de idade (Lei n. 12.852, 2013, art. 1º). A aprendizagem profissional é um contrato de trabalho especial permitido a adolescentes e jovens maiores de 14 e menores de 24 anos (Lei n. 11.180, 2005, art. 18, que alterou os Artigos 428 e 433 Decreto-Lei n. 5.452, 1943, o qual aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT).

² A grafia do nome de Lev Semyonovich Vigotski emerge de diferentes formas na literatura científica, uma vez que se trata de traduções imprecisas do russo. A forma usual neste trabalho será Vigotski, exceto quando referenciado, ocasião em que poderá aparecer também como Vigotsky e Vygotsky, de acordo com a grafia da publicação utilizada.

Assim, a formação omnilateral da personalidade humana pressupõe vivências e possibilidades concretas de produzir uma pessoa de pensamentos, sentimentos e de ação (Martins, 2016). Por outro lado, a formação que resulta em um desenvolvimento lateral é aquela restrita a uma certificação esvaziada e meramente técnica, que transforma o sujeito em um trabalhador especializado, mas suprime seus talentos, potencialidades intelectuais, posicionamento crítico da realidade e possibilidades de escolha, próprio da contradição capitalista (Vygotsky, 1930).

É nesse prisma, dialético e conflituoso, que compreendemos que aprimorar as políticas sociais pode ser uma perspectiva para enfrentar as múltiplas determinações da questão social que atinge os jovens. Portanto, ainda que reconheçamos que a formação profissional é insuficiente como ferramenta isolada de proteção e de promoção da condição juvenil, é importante que ela exista e seja apresentada ao jovem durante o período em que está acolhido. Isso porque, ao constituir uma atividade guia do desenvolvimento, pode mediar o surgimento de formações qualitativamente novas e o curso do desenvolvimento, cujas vivências abrem espaço para as etapas seguintes da vida.

Em complementação a isso, entendemos que, se são os profissionais que concretizam a política do acolhimento a partir da atuação como trabalhador, é importante ouvi-los, entender as concepções que subsidiam e perpassam suas práticas na materialização da medida protetiva, nos registros documentais, no trabalho com os jovens acolhidos e com a rede socioassistencial. Tal feito buscará enriquecer a investigação sobre as trajetórias dos jovens e parte da compreensão de que estes são trabalhadores também precarizados e inseridos em uma ordem capitalista que muitas vezes suprime suas possibilidades de enfrentamento no exercício profissional.

Considerando esses aspectos, impõem-se os questionamentos: Como é operacionalizada a política de acolhimento para inserção dos jovens na formação profissional e para a construção de projetos de vida? Quais as possibilidades de desenvolvimento de jovens com trajetórias na política de acolhimento a partir da experiência de formação profissional? Como as atividades por eles acessadas se interpõem na construção de seus projetos de vida?

Assim, tem-se como objetivo geral desta Tese, analisar o contexto de desenvolvimento disponibilizado pela política de acolhimento, notadamente quanto à atividade guia da formação profissional e sua relação com a construção dos projetos de vida dos jovens. Como objetivos específicos, buscou-se:

- Identificar como é operacionalizada a política de acolhimento institucional para inserção dos jovens acolhidos na formação profissional e para a construção de projetos de vida;
- Identificar os jovens e a formação profissional por eles acessada durante o período em que estão acolhidos institucionalmente;
- Investigar a relação entre a participação na formação profissional durante o período em acolhimento institucional e a construção de projetos de vida;
- Acompanhar a construção de projetos de vida dos jovens na interseção das políticas de acolhimento e de formação profissional.

Temos como pressupostos que:

- A insuficiência da política de formação profissional ofertada pelo Estado concorre para a inserção dos jovens acolhidos em propostas formativas descontínuas e aligeiradas, não havendo clareza sobre o que constitui a formação profissional e sobre sua contribuição para a elaboração de projetos de vida;

- A inserção do jovem acolhido em propostas diversificadas de formação ou qualificação profissional é eminentemente motivada pela busca de ocupação de tempo ocioso e de adaptação ao mercado de trabalho;
- Para o jovem, acessar a formação profissional durante o período do acolhimento possibilita uma aproximação com o mercado de trabalho formal, podendo oferecer elementos que auxiliam a elaboração de projetos de vida em âmbito profissional;
- Contudo, a formação acessada pelos jovens é contrária a uma proposta de desenvolvimento omnilateral, pois prevalece a educação para o trabalho, com conteúdo disciplinador e prevalência do treinamento para trabalhos socialmente desvalorizados, em detrimento da formação de base educativa e intelectual.

Tem-se como Tese que o Estado não efetiva o direito à formação profissional da juventude mediante política social, provocando inserções fragmentadas, descontínuas e aligeiradas dos jovens acolhidos em propostas não orientadas por um caráter técnico-profissional metódico, com progressiva complexidade e promotoras do desenvolvimento omnilateral, de modo que, apesar de a formação acessada poder aproximar-se da atividade guia mobilizadora do desenvolvimento, a limitação de seu conteúdo reflete na estreiteza das vivências e de suas contribuições para a elaboração de projetos de vida.

Para comprovar esta Tese, a pesquisa está organizada do seguinte modo: o Capítulo I faz um breve resgate histórico do acolhimento enquanto política social ora orientada para a garantia de direitos, ora como violadora de direitos. Busca também apresentar o cenário de jovens institucionalizados e demandantes de inserção na formação profissional.

No Capítulo II, são conceituadas as ferramentas teóricas que guiam o desenvolvimento da pesquisa, a saber: Juventude, Vivência, Projeto de Vida e Políticas Sociais, que se subdivide nas categorias Política de Acolhimento Institucional e Política de Formação Profissional.

No Capítulo III, são explicitados os percursos assumidos para o desenvolvimento da pesquisa, a qual contempla três estudos: o Estudo I, que parte de uma pesquisa documental em instituições de acolhimento e de entrevistas com profissionais ocupantes de cargos de gestão, a fim de caracterizar os jovens com trajetórias em acolhimento e a formação profissional por eles acessada; o Estudo II, que se detém nas trajetórias de jovens egressos do acolhimento e que vivenciaram a formação profissional enquanto acolhidos; e o Estudo III, que se refere a um estudo longitudinal com jovens que vivenciavam a formação profissional e a transição entre o acolhimento e o desligamento institucional.

Os Capítulos IV, V e VI contemplam a apresentação dos resultados obtidos nos três estudos, pontuando reflexões teóricas em torno dos dados. Já o Capítulo VII, dedica-se à análise e discussão teórica dos estudos, sintetizando os principais resultados neles encontrados. Por fim, nas Considerações Finais, são tecidas algumas reflexões da autora, bem como as contribuições e limitações da Tese.

CAPÍTULO I

**Tecendo relações entre juventude, acolhimento institucional e
formação profissional**

1.1 A política de acolhimento institucional reordenada: proposituras em devir

Compreender o atual cenário do acolhimento institucional para crianças e adolescentes requer refletir, a partir de uma leitura histórico-dialética da realidade, os contornos que tal política assumiu para lidar com a questão social em cada período. O componente histórico considera a linearidade dos acontecimentos como algo que foi construído em determinadas condições, enquanto o elemento da dialética refere-se à capacidade de analisar dado fenômeno considerando os vários componentes que o constitui.

Para Vigotski, o estudo histórico de um fenômeno social só acontece quando o analisamos em seu movimento e consideramos suas mudanças (Vygotsky, 1999), pelo que podemos apreender que as políticas para a infância e juventude tecidas antes do ECA influenciam a configuração das políticas atuais. Como argumentam Perez e Passone (2010, p. 670), as “mudanças no padrão de atendimento dos serviços sociais coexistem à sombra de antigas práticas”, de modo que o legado histórico da institucionalização de crianças e adolescentes foi organizado a partir de ideais religiosos, filantrópicos, caritativos, médico-higienistas, punitivos e correccionais (Izar, 2011; Nascimento, 2016; Pilotti & Rizzini, 2011; Silva, 2010).

A preocupação central das primeiras políticas de atendimento repousava sob a missão de proteger a sociedade e defendê-la contra as crianças que “perturbam a ordem, a tranquilidade e a segurança pública”; havendo, desde os primórdios da colonização do Brasil, descontinuidade de práticas e herança de exclusão (Pilotti & Rizzini, 2011, p.109). No período colonial, foi tecida a primeira proposta de atendimento à infância, materializada na Roda dos Expostos e administradas pelas Santas Casas de Misericórdia. Esse modelo perdurou até metade do século XIX, recebendo crianças abandonadas e prestando-lhes assistência; entretanto, não foi

incluía uma proposta pedagógica, deixando-se em obscuro como esse cuidado ocorria (Marcílio, 1999; Martinez, 2006; Perez & Passone, 2010; Pilotti & Rizzini, 2011).

No fim do século XIX e início do século XX, a infância e a juventude tornaram-se objeto de controle por parte do Estado, resultado da interseção entre medicina, justiça e assistência pública. Regidos pelo Código de Menores de 1927, atualizado em 1979, o internamento era a principal ferramenta de contenção daqueles destituídos de status social, havendo forte associação entre pobreza e desordem, recorrendo-se assim, a punição e ao controle. O método adotado tinha por base o higienismo, mediante o saneamento social e a vigilância, buscando promover a correção das crianças e adolescentes internados. A vida dos internos ficava restrita ao intramuros institucional, onde ocorriam todas as atividades, sob a proposta da educação pela disciplina do trabalho (Baptista, 2006; Cruz & Guareschi, 2008; Nascimento, 2016; Perez & Passone, 2010).

O Código de Menores imprimiu a marca da questão dos menores, em uma clara distinção com a infância tida como produtiva. O conceito de menoridade apontava “[...] uma subjetividade de abandono, delinquência, periculosidade” e estava justificada pela situação de pobreza da família, questão individualizada, naturalizada e vinculada a representação de má índole (Garcia, 2009; Nascimento, 2016, p. 69; Rizzini & Rizzini, 2004).

Conforme Oliveira (2014, p. 62), o emprego da terminologia “menor” para se referir a determinada infância, tinha em si incrustado pressupostos “que a referenciam enquanto parte da questão social” e a ela direcionavam o sentido de uma intervenção jurídica repressiva e moralista. Foi para essa infância em específico que foram criadas, ao longo das décadas de 1930 a 1970, instituições e

políticas como o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), dentre outras, cujo caráter coercitivo e repressor eram notórios (Pilotti & Rizzini, 2011).

O SAM, criado em 1941, foi autodenominado órgão especializado no cuidado de crianças e adolescentes, entretanto, se configurou por práticas repressivas, assemelhando-se a um sistema penitenciário. Dispondo de internatos para adolescentes infratores e de escolas de aprendizagem para os carentes e abandonados, o SAM foi extinto após duras críticas de agentes do governo e da sociedade, dado a precariedade da estrutura material e da forma como operava, valendo-se inclusive da utilização de trabalho infantil no interior das instituições. Alguns juízes o avaliaram “[...] como fábrica de delinquentes, escolas do crime, lugares inadequados” (Martinez, 2006; Pilotti & Rizzini, 2011, p. 61; Silva, 2010).

Com o golpe civil-militar de 1964, a Doutrina de Segurança Nacional estabeleceu a PNBEM. Nesse mesmo ano, foi criada a FUNABEM, por meio da Lei n. 4.513, a qual incorporou o patrimônio e as atribuições do SAM e concretizou a ação do Estado na assistência à infância pobre e desviante da norma hegemônica. A FUNABEM tinha autoridade sobre as subdivisões estaduais (FEBEMs) e, juntas, essas fundações não alteraram a estrutura de desigualdade que penalizava crianças e adolescentes pobres, tampouco demonstraram interesse em promover a cidadania desses sujeitos (Janczura, 2008; Martinez, 2006; Oliveira, 2014; Pilotti & Rizzini, 2011).

Contudo, Miranda (2017, p. 207) aponta que a PNBEM mudou a direção da política de atenção à criança e ao adolescente, ao redefinir o encaminhamento dado aqueles acusados de cometerem atos tipificados como infracionais. Tal política

previu o aumento da idade de responsabilização penal para 18 anos, a regulamentação das condições de trabalho dos adolescentes e o reconhecimento do direito à convivência familiar e comunitária, contemplado no Código de Menores de 1979.

Entre as décadas de 1970 e 1980, as inquietações quanto à ineficácia da internação acirram-se, impulsionando a busca por alternativas, o que foi viabilizado com o processo de redemocratização no país. Quando o Ano Internacional da Criança foi proclamado pelas Nações Unidas em 1979, o Estado brasileiro, paradoxalmente ao que vivenciava em território nacional sob a vigência do Código de Menores, assumiu formalmente os preceitos da Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, o que serviu como inspiração para a Doutrina da Proteção Integral (Baptista, 2006; Leal, 2016).

No âmbito internacional, as discussões em torno dos direitos de crianças e adolescentes estavam mais avançadas e já consubstanciadas em normas, tratados e convenções, dos quais o Brasil se tornou signatário, tais como: as Regras de Beijing (1985) para administração da justiça; as Diretrizes de Riad (1988) para a prevenção da delinquência juvenil; e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989) (Pilotti & Rizzini, 2011).

Com a conjuntura político social de redemocratização brasileira, o descontentamento com a política da minoridade assumiu contornos mais amplos e evidenciou a incompatibilidade daquela política com o conteúdo de reconhecimento de direitos que marcou as referidas normas, tratados e convenções. Nesse contexto, Rizzini e Rizzini (2004) destacam a atuação incisiva de movimentos sociais organizados no período pós-ditadura; comprovações empíricas acerca das consequências da institucionalização sobre o desenvolvimento; rebeliões e

veiculação de denúncias sobre os internatos, além do alto custo de sua manutenção como fatores que provocaram mudanças na forma de conceber a infância e a juventude, bem como de traçar políticas que atendessem seus interesses.

O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), a Pastoral do Menor e o Fórum Permanente de Defesa da Criança e do Adolescente (Fórum DCA) tiveram atuação relevante ao discutirem e evidenciarem a inexistência de políticas sociais de atendimento que estivessem embasadas pelo reconhecimento dos direitos humanos; ao mobilizarem a sociedade a fim de ampliar o debate sobre os direitos da infância e juventude; ao pressionarem pela inclusão de artigos específicos na Constituição Federal (Brasil, 1988, arts. 226 a 230) e pela aprovação de uma legislação de cunho protetivo (Baptista, 2006; Canini, 2013; Oliveira, 2014; Pilotti & Rizzini, 2011).

A partir dessas pautas, a política do acolhimento foi reordenada sob uma nova visão acerca da infância, dos modelos de atendimento e dos objetivos a serem alcançados, visando o presente e o futuro de crianças e adolescentes e passando a ser regida por um aparato jurídico orientado para a proteção integral, além de conferir status de cidadãos a esses sujeitos. Como esclarece Gulassa (2010b), o reordenamento significa a apropriação de uma nova ordem aos serviços, a partir dos marcos legais, articulação entre políticas e repensando os paradigmas conceituais, estruturais e pedagógicos.

Em 1990, foi promulgada a Lei n. 8.069, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, em 2009, a Lei n. 12.010, conhecida como Nova Lei da Adoção, que trouxe alterações no intuito de aperfeiçoar a sistemática de garantia de direitos. Quanto à institucionalização, exigiu-se que as entidades que ofertam programas de acolhimento estejam inscritas no Conselho Municipal dos Direitos da

Criança e do Adolescente (CMDCA) e se estruturam pelos princípios da excepcionalidade e da provisoriedade, ocorrendo apenas quando outras medidas não forem possíveis, a exemplo do apoio sociofamiliar (Lei n. 12.010, 2009, arts. 90, 101).

O termo “acolhimento institucional” é instituído para referir-se aos programas definidos no art. 90, Inciso IV, do ECA, aplicadas nas situações dispostas no art. 98 e assume a feição de medida protetiva à criança e ao adolescente que tenha seus direitos violados ou ameaçados de o serem. Deve servir como ferramenta de transição, seja para a reintegração familiar ou para a colocação em família substituta, além de diligenciar pelo cumprimento dos direitos dos quais crianças e adolescentes são titulares, tais como escolarização e profissionalização (Lei n. 8.069, 1990, art. 94, X; 101, IX, §1).

Além dessas leis, o acolhimento institucional passa a ser regido por um SGD, o qual é regulamentado pela Resolução n. 113 (2006) do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Tal sistema é composto por Varas e Promotorias da Infância e Juventude especializadas; Ministério Público; Defensorias Públicas; Conselhos Tutelares; Delegacias de Polícia Especializadas; Serviços e Programas de Execução de Medidas de Proteção de Direitos Humanos.

Há também os serviços e políticas que buscam articular e integrar as instâncias públicas governamentais e da sociedade civil na aplicação dos instrumentos normativos, valendo-se das estratégias de ação que atendem os propósitos de defesa, promoção e controle dos direitos humanos de todas as crianças e adolescentes nos âmbitos Federal, Estadual, Distrital e Municipal (Assis & Farias, 2013; Janczura, 2008; Resolução n. 113, 2006).

A partir de debates realizados em diferentes fóruns e conferências que se apoiaram na cultura de direitos e contaram com representantes de diversos órgãos governamentais, sociedade civil organizada e movimentos sociais, a política do acolhimento institucional passou a ser operacionalizada com observância a instrumentos normativos, dentre os quais se destacam:

- *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária - PNCFC (2006)*: situa os marcos legal e conceitual teórico que asseguram a centralidade da família na criação de seus filhos; e, frente à necessidade de afastar crianças e adolescentes de suas famílias, estabelece diretrizes para que haja um reordenamento dos serviços de acolhimento institucional integrado ao SUAS, dentre os quais estão a qualificação dos profissionais; adequação do espaço físico e do número de sujeitos atendidos em cada unidade, de forma a garantir o atendimento individualizado e em pequenos grupos; articulação com a rede socioassistencial e o SGD. No segundo semestre de 2020, diversos atores se reuniram³ para integrar resultados de pesquisas conduzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e outros parceiros, com o propósito de avaliar e atualizar o PNCFC, cuja previsão de conclusão é para o primeiro semestre de 2021.

- *Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009)*: define os princípios, orientações metodológicas e parâmetros de funcionamento de Abrigos Institucionais, Casas-Lares, Famílias Acolhedoras e Repúblicas, cujas modalidades devem ser estruturadas em conformidade com a normatização das especificidades do público alvo, da quantidade máxima de

³ <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/relatorio-do-ipea-registra-avancos-na-cobertura-e-na-qualidade-da-oferta-dos-servicos-de-acolhimento-institucional-para-criancas-e-adolescentes>

acolhidos, dos aspectos físicos e estruturais do equipamento, bem como do perfil de trabalhadores exigido. Entre as orientações metodológicas e princípios, estão o respeito à autonomia dos sujeitos acolhidos e o desenvolvimento de habilidades, mediante metodologias participativas que favoreçam o exercício do protagonismo, os vínculos comunitários, qualificação profissional e construção do projeto de vida.

- *Novos Rumos do Acolhimento Institucional*⁴: objetiva apoiar o reordenamento dos projetos e programas de proteção especial, abordando vários aspectos, a exemplo da importância do Projeto Individual de Atendimento (PIA) como ferramenta que permite “elaborar o percurso de cuidados e atendimento e o possível projeto de futuro” (Gulassa, 2010b, p. 71).

- *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais* (2014): padroniza nacionalmente os serviços de proteção social básica e especial, estabelece conteúdos essenciais, público a ser atendido, propósito de cada serviço e os resultados esperados para a garantia dos direitos. Dentre os serviços de alta complexidade estão o acolhimento institucional e, para jovens, a república.

- *Orientações Técnicas para Elaboração do Plano Individual de Atendimento de Crianças e Adolescentes (PIA) em Serviços de Acolhimento* (2018): subsidia a elaboração do PIA, fortalecendo sua imprescindibilidade como instrumento que viabiliza a proteção integral, mediante sistematização do trabalho a ser desenvolvido com cada criança e/ou adolescente e sua família. Além disso, tece sobre os responsáveis por elaborá-lo; os princípios e os eixos norteadores quanto à oferta de cuidados de qualidade e de proteção ao desenvolvimento, dentre outros aspectos, assim como de sua atualização e monitoramento.

⁴ Publicação resultante da parceria entre a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais (SEDESE) e a Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente (NECA), tendo como objetivo contribuir para a construção e o desenvolvimento da nova identidade do acolhimento.

Com a prerrogativa de superar os modelos tutelares e punitivos das primeiras instituições sob o respaldo da Doutrina da Menoridade, a política de proteção pós ECA se revestiu de um discurso alinhado ao reconhecimento, à promoção e à defesa de direitos humanos. Passam a ser evidenciadas, nas legislações e demais instrumentos normativos, diretrizes para a organização do espaço físico, a qualificação e atuação profissional, assim como o trabalho interinstitucional. Diante disso, cabe questionar: quais os motivos e forças que mantêm arraigadas as práticas e concepções suplantadas pela nova orientação de proteção integral à infância e à juventude?

Ao refletir se a positivação jurídica de direitos assegura, na prática, as mudanças apregoadas no reordenamento, pesquisadores têm constatado que, embora o ECA expresse o intento de “transformar a instituição de sequestro, o internato, em uma instituição de cuidado, o abrigo”, a lei não dá conta de mudar a multiplicidade de práticas ainda cravadas pela herança tutelar dos complexos de internação (Nascimento, 2016, p. 73; Nascimento, Lacaz, & Rodrigues, 2011). Por que então a lei não dá conta? Quem executa e quais são os recursos e meios colocados para o cumprimento dessa política social?

Dessa feita, o lugar naturalizado da proteção via política social muitas vezes oculta a intransigência com que a institucionalização de crianças e adolescentes de segmentos empobrecidos tem ocorrido no Brasil. Fajardo (1999) já salientava a importância de atentar para a assimetria que envolve o conceito de proteção integral, a qual dicotomiza a figura de protetor e protegido, além de valer-se da proteção como tática que inclui aspectos repressivos e preventivos para atendimento da infância considerada desamparada.

Uma das formas pelas quais a proteção se torna dispositivo de controle é quando ela produz o lugar da família negligente, desqualificando-a, desautorizando o papel parental e intervindo em seu modo de organização e vida, por enxergá-la como inabilitada para a criação dos filhos (Leal, 2016; Márques, 2011; Nascimento, 2016; Nascimento et al., 2011; Patias, Siqueira, & Dell'Áglio, 2017; Rizzini & Rizzini, 2004). Somado a isso, deixa-a à margem do acesso a direitos e a políticas sociais.

Portanto, a ideia da família incapaz convergiu, e ainda converge, para modelos paternalistas de assistência, que, somados à falta de programas que favoreçam a reintegração familiar, dificultam o restabelecimento de vínculos com a família e aumentam o período de institucionalização, prolongando-o até a maioridade. Outros entraves ao reordenamento se mantêm pela ausência de formação específica dos profissionais que atuam na área; pela precariedade dos contratos trabalhistas que resulta na rotatividade e consequente fragilização dos vínculos afetivos; pela desarticulação dos serviços em rede, dentre outras problemáticas de ordem macropolítica (Leal, 2016; Martinez, 2006; Silva, 2010).

Quanto aos trabalhadores da política de acolhimento, há uma resolução específica do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) que instituiu a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS. Esta, busca oferecer uma resposta às demandas por qualificação do provimento dos serviços e prevê, aos profissionais, a participação em (a) Capacitação Introdutória, para o nivelamento de competências básicas para desenvolvimento comum do trabalho; (b) Capacitação Atualizada, para atualizar e manter as competências; e (c) Supervisão Técnica, para apoiar e acompanhar as equipes de trabalho no desenvolvimento de suas funções (Resolução n. 4 do CNAS, 2013).

A educação permanente deve ser viabilizada pelas gestões municipal e estadual, a fim de assegurar o direito dos trabalhadores a processos formativos contínuos, cuja diretriz é qualificar as práticas diárias, prevenir e reduzir danos no trabalho, como nos casos de adoecimento dos trabalhadores (Bittencourt & Ferro, 2018).

Além desse aspecto, no que tange aos adolescentes acolhidos, a ausência de ações ou programas voltados para o desligamento viola um dos princípios da institucionalização (Lei n. 8.069, 1990, art. 92, VIII) e dificulta a transição para a vida adulta, pois exige uma emancipação não precedida de preparo, representando desvantagens ao desenvolvimento e exposição ao desamparo emocional, legal e econômico (Cassarino-Perez, Córdova, Montserrat, & Sarriera, 2018; Tuma, 2016).

Isso porque, em muitos casos, o acolhimento é a primeira via de acesso às políticas sociais, de modo que os jovens vivenciam um percurso sob as diretrizes do ECA, mas, ao atingirem a maioridade, “o ciclo de garantia dos direitos está completo e cumprido” (Rifiotis, 2019, p. 2; Tuma, 2016). Com isso, a política atua sob uma lógica perversa, embora revestida do discurso protetivo.

Considerando essa realidade, há urgência por um trabalho voltado à construção de experiências imbuídas de sentido para os jovens, que os envolvam afetiva e cognitivamente, oferecendo elementos que integrem e direcionem a construção de projetos de vida que apontem possibilidades para a autonomia e o futuro. Para Cassarino-Perez et al. (2018), a transição entre o acolhimento e a vida adulta pode ser favorecida mediante programas de intervenção pautados em treinamento de habilidades para a vida independente, acompanhamento socioemocional e inserção comunitária via metodologias participativas em que os jovens tenham centralidade na tomada de decisões.

Ainda que reconheçamos a potencialidade dessas propostas, ao assumirmos a perspectiva histórico-cultural, entendemos que não é suficiente a existência de um programa de intervenção, de propostas nomeadamente relacionadas à construção de projetos de vida ou mesmo de programas de formação profissional para os jovens.

O desafio posto é que, ao se estruturar e operacionalizar tais propostas, não se aliene a formação do sujeito de direitos em sua integralidade, pois nem toda atividade é desenvolvvente no sentido da omnilateralidade. Ou seja, as funções psíquicas superiores só se desenvolvem a partir de atividades que as possibilitem (Martins, Abrantes, & Facci, 2016). É por isso que a qualidade, o conteúdo e a complexidade das atividades acessadas pelos jovens em acolhimento precisam ser investigadas, problematizadas, repensadas e reestruturadas.

E para tanto, não se pode perder de vista que as políticas sociais são arena de conflitos de interesses entre classes e por isso avançam e recuam em termos da conquista e garantia de direitos. Em detrimento da pressão que se faz ao Estado em responder, via políticas sociais, as questões que afetam a infância e a juventude, a realidade objetiva demonstra que a violação de direitos está assentada na pauperização e nas desigualdades sociais (Gonçalves, 2010; Montañó & Durigueto, 2017). As expressões da questão social não se extinguem, pois são o produto que dá sustentação ao sistema capitalista, sendo endossadas diante da instabilidade do Estado democrático brasileiro que constantemente retrocede quanto aos direitos historicamente conquistados.

Dessa feita, por mais que as políticas sociais possibilitem a operacionalização de equipamentos e serviços de efetivação de direitos da população, no Brasil, elas se tornam mais políticas de governo do que políticas de Estado. Há dificuldades

efetivas para que as políticas operem de forma articulada, sendo seu desmonte uma realidade atual e parecendo suficiente o entendimento dos representantes do Poder Executivo para anular conquistas históricas.

A exemplo disso, tem-se a publicação do Decreto n. 9.759 (2019), que extinguiu e criou limitações para o funcionamento de espaços de participação popular, como os Conselhos Nacionais. Estes são órgãos colegiados que reúnem um grupo diversificado, com pessoas de variadas experiências, cujas decisões se manifestam na criação de políticas sociais. Ao entrar em vigor, tal Decreto revogou o de n. 8.243 (2014), responsável por instituir a Política Nacional de Participação Social, a qual havia sido criada com o objetivo de fortalecer e articular instâncias democráticas para o diálogo e a atuação conjunta entre a administração pública federal e a sociedade civil.

Diante desse objetivo, cabe ressaltar a importância dos Conselhos, sendo o próprio ECA resultado de conferências entre estes órgãos. A dissolução destes implica um retrocesso na defesa de direitos e se contrapõe à própria previsão constitucional (Brasil, 1988) do direito à participação popular na formulação das políticas sociais públicas e no controle das ações do Estado.

Como forma de resistência ao desmonte proposto pelo Decreto n. 9.759, o Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI)⁵ se manifestou contra a extinção da Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI). Tal extinção reverberou, a níveis nacional e internacional, como manifestação de abandono da agenda política brasileira quanto à prioridade de proteger crianças e adolescentes contra o trabalho precoce e proibido. Como

⁵ Disponível em: <https://fnpeti.org.br/noticias/2019/04/15/fnpeti-se-manifesta-contr-extincao-da-conaeti-comissao-nacional-de-erradicacao-do-trabalho-infantil/>

consequências práticas, tem-se a inviabilização de ferramentas de articulação das políticas responsáveis pela garantia do direito à vida, à saúde, à educação, ao brincar de crianças e adolescentes, bem como à formação profissional regulamentada para os adolescentes, os quais são frequentemente violados pelo trabalho precoce.

Também o Decreto n. 10.003 (2019) retirou a participação social do Conanda, dispensando membros democraticamente eleitos e burocratizando a participação de novos representantes. O Conanda, principal órgão de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, atua no monitoramento de políticas deste segmento, de modo que a restrição da participação popular em suas decisões, o impedimento de que a sociedade civil eleja seus próprios representantes e a não previsão de dotações orçamentárias representam seu desmonte, fragilizando-o diante das forças políticas em vigência.

Isso demonstra como o discurso protetivo está associado a determinadas práticas e jogos de forças forjados historicamente, bem como a fragilidade dos direitos já conquistados. No campo da infância e da juventude, são continuamente demandadas a criação de novas leis, inclusive com conteúdo mais duro e corretivo. Nascimento (2014b) debate que parece existir uma expectativa de que as leis cumpram uma função pedagógica de mudança de condutas entendidas como potencialmente danosas à sociedade e ao Estado. A lógica da judicialização da vida é proteger o Estado, para que então esse possa proteger a sociedade daqueles julgados como potencialmente perigosos.

Sob essa lógica, identificamos, no âmbito dos direitos da infância e da juventude, o movimento dialético dos avanços e dos retrocessos evidenciados em

reformulações, promulgações e proposição das leis e decretos, conforme demonstrado na Tabela 1:

Tabela 1

(Projetos de) Leis, Decretos e suas Sínteses Descritivas.

Lei / Projeto de Lei / Decreto	Disposição prevista
Lei n. 13.257 (2016)	Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera o ECA, o Código de Processo Penal, a CLT, entre outros.
Lei n. 13.509 (2017)	Dispõe sobre adoção e altera o ECA, a CLT e o Código Civil.
Projeto de Lei n. 507 (2018)	Dispõe sobre o serviço de apoio que organizará moradias, denominadas repúblicas, destinadas a jovens de 18 a 21 anos egressos do serviço de acolhimento, que estejam em situação de vulnerabilidade e não tenham possibilidade de retorno à família de origem ou de colocação em família substituta. Prevê que a transição do adolescente incluirá acesso a atividades culturais, esportivas, profissionalizantes e de aceleração da aprendizagem.
Lei n. 13.798 (2019)	Acrescenta art. 8º - A ao ECA, para instituir a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência.
Projeto de Lei n. 557 (2019)	Altera a Lei nº 4.375, de 17 de agosto de 1964, que dispõe sobre o Serviço Militar, para conceder prioridade a jovens egressos de instituições de acolhimento na seleção para o serviço militar.
Projeto de Lei n. 2.169 (2019)	Modifica o ECA, alterando para 07 (sete) anos o prazo da medida socioeducativa de internação aplicável aos atos infracionais e, por conseguinte, altera o prazo da liberação compulsória para vinte e cinco anos de idade.
Decreto n. 10.055 (2019)	Dispõe sobre a qualificação da política de fomento ao setor de atendimento socioeducativo, para fins de elaboração de estudos das alternativas de parcerias com a iniciativa privada para a construção, a modernização e a operação de unidades socioeducativas, no âmbito do Programa de Parcerias de Investimentos da Presidência da República.
Lei n. 13.824 (2019)	Altera o art. 132 do ECA, para dispor sobre a recondução dos conselheiros tutelares (para vários mandatos consecutivos em vez de apenas um).
Lei n. 13.812 (2019)	Institui a Política Nacional de Busca de Pessoas Desaparecidas, cria o Cadastro Nacional de Pessoas Desaparecidas e altera o ECA.

Tendo em vista a proposta descritiva de cada uma destas Leis, Projetos de Lei e Decretos, destacamos uma breve reflexão de cada uma delas, não na ordem cronológica com que sistematizamos na Tabela 1, mas tentando estabelecer um entendimento que possibilite um vislumbre da trajetória que marca a vida de significativa parcela da infância e juventude brasileira.

Quanto a Lei n. 13.257 (2016), esta acrescentou o parágrafo único do art. 3º ao ECA, estabelecendo que os direitos nele enunciados se aplicam sem discriminação a todas as crianças e adolescentes. Em detrimento disso, diversas pesquisas constataam que o acolhimento institucional ainda ocorre predominantemente por motivo de pobreza, violando a excepcionalidade, a provisoriedade e revelando o conteúdo de classe que opera pelo mecanismo da discriminação, seja da situação familiar, da etnia ou da condição econômica, dentre outras situações. Com isso, questionamos se há continuidade ou reedição do viés punitivo na aplicação de medidas “protetivas” que dissolvem a convivência familiar, assim como em que medida a positivação do direito em lei repercute na vida de crianças, adolescentes e suas famílias.

A Lei n. 13.509 (2017), em meio a outras alterações, redefiniu o tempo de acolhimento para 18 meses, a reavaliação do caso a cada três meses e modificou algumas regras dos processos de adoção, buscando dar celeridade à reintegração familiar e à adoção. Já a Lei n. 13.812 (2019), ao versar sobre pessoas desaparecidas, também trouxe alterações no art. 83 do ECA, estabelecendo a proibição de que menores de 16 anos possam viajar para fora da comarca onde residem, desacompanhados dos pais ou dos responsáveis e sem expressa autorização judicial. Nesse último aspecto, ainda que a lei se apresente como zelando pela integridade de crianças e de adolescentes, cabe resgatar o histórico

das políticas para esse público, pautadas por ideias de higienismo e proteção da ordem social contra determinadas crianças e adolescentes.

Acerca da Lei n. 13.798 (2019), tem-se que esta vincula as iniciativas para prevenção da gravidez na adolescência a enfoques em medidas preventivas e educativas. Contudo, foi promulgada em meio a uma polêmica envolvendo declarações da representante do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, em que se enfatizou a abstinência sexual como incremento aos métodos contraceptivos; recomendou que, em caso de dúvidas, os adolescentes recorressem a unidades de saúde, sem, contudo, debater as desigualdades que perpassam o acesso à saúde, educação, informação e mesmo a iniciação da vida sexual.

O Projeto de Lei n. 507 (2018), por sua vez, ao propor a criação de repúblicas para jovens, traz a recomendação de que haja supervisão técnica para orientar os jovens para a autonomia, autogestão, autossustento e independência (art. 3º, §2º); inserção em programas de profissionalização, no mercado de trabalho e habitação (art. 5º e 8º, III); planejamento de projetos de vida (art. 6º) e acesso a informações pessoais constantes nas instituições que lhes prestaram atendimento durante a infância e a adolescência (art. 7º). Tais proposições já são legalmente previstas quanto aos adolescentes em acolhimento institucional, não sendo inovadoras, mas passaram a ser extensivas a jovens não abrangidos pelo modelo institucional do ECA.

O Projeto de Lei n. 557 (2019) que dispõe sobre a prioridade a jovens egressos do acolhimento no serviço militar se erige sob a alegação de ser esse um encaminhamento de “rico aprendizado” (p. 2) em resposta ao grande contingente de jovens que atingem a maioridade civil em acolhimento institucional ou familiar, sem contar com possibilidades de convivência familiar ou autossustento. Tal argumento

é amparado pela relação estabelecida entre a saída do jovem do acolhimento e o ingresso na criminalidade, o que evidencia a manutenção do estereótipo negativo atribuído a essa parcela da juventude, sem sequer questionar as estruturas sociais, a desigualdade das condições objetivas de vida e o papel do Estado em garantir os direitos dos jovens.

Seguindo esse viés avaliativo sobre determinada parcela da juventude, há em tramitação o Projeto de Lei n. 2.169 (2019), cuja proposta é modificar o art. 121 do ECA, aumentando o período máximo de internação de três para sete anos e a liberação compulsória de 21 para 25 anos. Justifica-se tal proposta, citando o aumento de adolescentes envolvidos em atos infracionais, o que requer do legislador a adoção de “medidas adequadas à proteção de bens jurídicos mais caros à sociedade, tais como vida, incolumidade física, liberdade, patrimônio”.

Estas proposituras resguardam conteúdos repressores e não necessariamente alinhados a proposta desenvolvente da integralidade dos jovens, tendo seus efeitos deletérios sobremaneira acentuados pela crescente desresponsabilização do Estado que modifica suas atribuições com as políticas sociais. A exemplo, tem-se o Decreto n. 10.055 (2019) que, conforme o art. 1º, fomenta os “estudos das alternativas de parcerias com a iniciativa privada para a construção, a modernização e a operação de unidades socioeducativas”.

Além destas, também em 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) analisou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 3446)⁶, ajuizada em 2005 pelo Partido Social Liberal, e julgou improcedente o pedido de que fossem declarados inconstitucionais os artigos 16, inciso I, e 230 do ECA. Estes, asseguram o direito à

⁶ A Certidão de Trânsito em Julgado foi publicada em 14 de agosto de 2020, podendo ser acompanhada toda a movimentação da ADI 3446 em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2282474>.

liberdade da criança e do adolescente de "ir e vir e estar em logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais" e veda a detenção de crianças e adolescentes para averiguação, ou por motivo de perambulação, exceto se determinada por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária.

O reconhecimento da improcedência desse pedido representa a defesa dos direitos preceituados no ECA. Por outro lado, revelam a persistência e renovação do entendimento de que, aos que estiverem fora do padrão normativo social, deve ser destinada uma intervenção estatal repressiva e que reedita os modelos higienistas e de saneamento social. Diante da falha na proteção integral, o Estado busca intervir criminalizando e confinando em instituições os sujeitos por ele abandonados.

Reforçam-se, assim, processos excludentes que privilegiam a manutenção das desigualdades sociais e demonstram que o movimento dialético que perpassa a formulação e o desmonte das políticas sociais e dos direitos que demandam sua criação, aponta para contradições e conflitos. Em se tratando da política de acolhimento institucional, seu reordenamento, relativamente recente, faz dela uma política atual, em construção e marcada por embates. As proposituras que a sustentam estão em devir, pois apontam para o seu processo de mudanças e transformações.

1.2 Jovens acolhidos e a formação profissional

As trajetórias de vida dos jovens são perpassadas por desigualdades resultantes de determinações sociais que limitam as possibilidades do desenvolvimento. Embates como defasagem escolar, deficiência qualitativa na educação, não qualificação profissional e as dificuldades de inserção formal no mercado de trabalho são algumas das problemáticas que repercutem

negativamente nas trajetórias dos jovens brasileiros e os situam em um cenário histórico de exclusão (Linhares, 2014; Santos, 2013; Silva & Silva, 2011).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no primeiro trimestre de 2019, as taxas de desocupação eram mais prevalentes entre jovens de 14 a 17 anos (44,5%) e de 18 a 24 anos de idade (27,3%), o que se acentua ainda mais quando considerados os recortes de cor e de raça. Entre as pessoas de cor preta ou parda, constatarem-se estimativas mais elevadas ao longo de todo o período de coleta da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua (Brasil, 2019).

Já a Síntese de Indicadores Sociais, divulgada pelo IBGE em 12 de novembro de 2020⁷, indicou que 82,3% dos jovens de 15 a 29 anos que nunca frequentaram a escola estavam sem ocupação em 2019, e 42,8% dos jovens nessa condição integravam o quinto da população com os menores rendimentos domiciliares per capita, com renda de até R\$ 353,50. Entre os que estudaram até os 18 anos ou mais, 62,6% estavam ocupados, ainda que a pesquisa não tenha retratado os tipos de ocupação.

Frente a esses dados, a tríade juventude, educação e trabalho constitui preocupação presente na agenda do Estado brasileiro, pois reflete uma faceta específica da questão social que atinge os jovens, notadamente pela dificuldade de acessar e permanecer em postos de trabalho decente nos marcos deliberados pela Organização Internacional do Trabalho - OIT (Política Nacional da Juventude, 2006). Também se tem em consideração que a juventude constitui, com mais ênfase, o período de preparação para o mundo do trabalho, sendo atravessado por um

⁷ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29434-oito-em-cada-dez-jovens-que-nunca-frequentaram-escola-estavam-sem-ocupacao-em-2019>. Acesso em 26, nov. 2020.

contexto histórico e social específico e por múltiplas desigualdades, como as de classe, gênero, raça, combinação entre trabalho e estudo, situações de trabalho precoce (Corrochano & Abramo, 2016) e trajetórias institucionais.

Para o segmento da juventude que integra a classe que vive do trabalho, a imersão na escola e no trabalho é marcada por relações desiguais, cujas demandas relativas ao desenvolvimento da competência laboral, por exemplo, são restritas ao treinamento para trabalhos socialmente desvalorizados, não lhes sendo garantida a formação intelectual de base educativa.

Como esclarece Kuenzer e Grabowsk (2016), essa dualidade serve ao disciplinamento demandado pelo capital, que objetiva a conformação de subjetividades que se ajustem, em submissão, a relações marcadas pela precarização da força de trabalho, as quais são marcadas pela destruição de habilidades, terceirização, desemprego estrutural, desumanização da força de trabalho e polarização das competências no âmbito da educação [profissional].

No acesso à educação formal, há uma aparente disponibilização de oportunidades mediante diversas modalidades, mas que resguardam seu caráter desigual, não assegurando o desenvolvimento cognitivo vinculado à autonomia intelectual e ética (Kuenzer & Grabowsk, 2016). A exemplo, modalidades como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) abarcam jovens com histórico de insucesso e fracasso escolar, os quais são pressionados por um processo escolar que permanece excluindo-os e que marca o déficit na vontade e motivação de aprender, sendo o acesso à escola, muitas vezes, buscado pela certificação (Furtado, 2015).

Corrochano e Abramo (2016) reconhecem que a perspectiva da condição estudantil não constitui realidade de todos os jovens, havendo, para significativa parcela da juventude, a imprescindibilidade de considerar outras necessidades,

demandas, projetos e expectativas. Especialmente para estes, o desafio posto à educação formal é que a escola contribua com um currículo que auxilie os jovens a construir e reconstruir percursos profissionais, havendo uma articulação entre a educação, a continuidade dos estudos e a qualificação para o ingresso no mercado laboral, sobretudo porque o trabalho decente é um direito pactuado na Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude – ANT DJ (Brasil, 2011), compromisso assumido entre o governo federal e a OIT em 2003.

Contudo, a despeito da tentativa de romper com a polarização das iniciativas destinadas aos jovens, as quais pendiam ora para a escolarização, ora para a profissionalização, os avanços contidos na ANT DJ não se concretizaram devido ao conflito de forças entre os agentes envolvidos. Dentre estes, destaca-se a ausência de “consenso em torno de questões cruciais, como jornada de trabalho, combate à informalidade, qualidade da educação e do trabalho, ou mesmo a situação dos jovens que não estudam e não trabalham” (Tommasi & Corrochano, 2020, p. 359).

O que se observa, como perpassando as políticas sociais direcionadas aos jovens, é tanto a timidez das propostas, quanto a focalização em segmentos específicos considerados mais vulneráveis (Tommasi & Corrochano, 2020), dentre os quais encontram-se os jovens com trajetórias em instituições de acolhimento. A respeito destes, os dados dos relatórios de 31 de março de 2020, publicados pelo site do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) quanto ao Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Acolhidos (CNCA)⁸ indicam que há, no Brasil, 4.622 entidades de acolhimento, sendo 56 na Paraíba.

⁸ O CNCA foi unificado com o Cadastro Nacional de Adoção (CNA) por meio da Portaria conjunta n. 4, de 04 de julho de 2019, que instituiu o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), a fim de otimizar e melhor estruturar as informações sobre a gestão dos casos de acolhimento e de adoção de crianças e adolescentes. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=2956> Acesso em 18, maio de 2020.

Esses dados revelam ainda que, na data de acesso ao relatório, havia 47.369 crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, sendo que 562 destas estavam no estado da Paraíba. Quanto à idade dos acolhidos, a amplitude da faixa etária sob medida de institucionalização (Figura 1), revelam um expressivo número de jovens acolhidos entre as faixas etárias de 15 a 18 anos; portanto, em idade para a formação profissional.

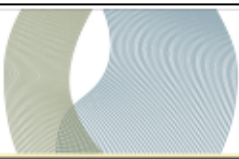
  Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas	
Brasília, 31 de Março de 2020 - Terça-feira	
Quantidade de acolhidos por idade	
Idade	Total
	2369
0	924
1	1871
2	1689
3	1517
4	1540
5	1610
6	1621
7	1723
8	1728
9	1816
10	2072
11	2167
12	2272
13	2563
14	2917
15	2997
16	3052
17	2999
18	2359
19	1097
20	877
21	692
22	695
23	555
24	463
25	396
26	315
27	143
28	1
Sem data de nascimento cadastrada	319
Total	47369

Figura 1. Quantidade de acolhidos por idade em todo o Brasil em março de 2020.
Fonte: CNJ, março de 2020.

Contudo, não consta no relatório do CNCA ou no site do CNJ uma análise ou nota informativa que explique o registro de jovens acolhidos na faixa etária de 19 a 28 anos. Sabe-se, entretanto, que tal cadastro referia-se estritamente a dados de crianças e adolescentes acolhidos, não incluindo outras modalidades de institucionalização além dos abrigos e casas-lares, a exemplo de repúblicas para jovens. Não fica claro, se o total de acolhidos contabiliza jovens que permanecem nas instituições, mesmo após a emissão das Guias de Desligamento, as quais são geradas automaticamente pelo sistema do CNJ em casos de maioridade civil⁹.

Dentre os relatórios disponibilizados pelo CNJ, não há informações quanto ao número de acolhidos por município. Contudo, ao consultar a equipe do Setor de Acolhimento Institucional da Vara da Infância e Juventude de João Pessoa/Paraíba em que esta pesquisa foi desenvolvida, fomos informadas que, em levantamento realizado para as audiências concentradas no mês de outubro de 2019, haviam 102 acolhidos nas sete instituições de acolhimento existentes, considerando o fechamento de duas instituições que chegaram a participar da coleta de dados desta Tese.

Tais dados demonstram a agudez da questão social que atinge crianças e adolescentes, sendo que o acolhimento ainda responde por muitas das ameaças e das violações de direitos que as acometem, sendo o alto índice de acolhidos uma demonstração de que a medida não tem sido aplicada com excepcionalidade. A proposição de que se configure como medida de proteção integral requer repensar a naturalização dos fatores que demandam tal intervenção e o próprio modo como

⁹ Ressalta-se que a pesquisa por esse relatório foi realizada em outubro de 2019 e revisada em março de 2020, não tendo sido constatada uma mudança na quantidade de acolhidos, o que deixa em aberto a compreensão da frequência com que tais relatórios são atualizados e indica que a não atualização possa ser em função da migração do CNCA para o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), pois, conforme consta na Resolução Nº 289 de (2019, § 1º), tal cadastro ficou disponível para consulta até outubro de 2019.

esta se apresenta, posto que, para proteger integralmente, outras frentes de trabalho devem ser priorizadas, como o fortalecimento das famílias e a garantia de que estas usufruam do acesso a direitos e recursos para assegurar a criação de seus filhos.

Mas, e quando a institucionalização já ocorreu e as crianças acolhidas se tornam adolescentes acolhidos, ou adolescentes que só são desligados compulsoriamente com a maioridade civil, ou, mesmo que desligados, continuam no espaço físico das instituições por não terem outros encaminhamentos de moradia, educação, trabalho e inserção na comunidade?

Com foco nesse público, diversas pesquisas têm sido motivadas por objetivos circunscritos em torno da compreensão sobre o processo de transição entre o acolhimento institucional e a vida adulta; os efeitos do processo de institucionalização, da preparação e orientação de projetos de vida; a leitura que os jovens fazem da preparação para o desligamento e as condições de vida, perspectivas de futuro e inserção no mercado de trabalho dos jovens egressos (Cassarino-Perez, 2018; Hoffmann, 2008; Honorato, 2011; Leal, 2016; Martinez, 2006; Rifiotis, 2019; Romanelli, 2013; Silva, 2010; Tuma, 2016).

Os resultados revelam realidades comuns às diversas instituições de acolhimento no Brasil, apontando a dicotomia entre tutela e proteção, assim como entre os avanços normativos e os retrocessos na prática. As principais questões identificadas por Silva (2010) foram a falta de um projeto político pedagógico que atenda o princípio da equidade no acesso aos direitos sociais, uma vez que as ações assumidas pela equipe do serviço são muitas vezes empreendidas para atender um caso particular. De outro lado ficam jovens inseridos precariamente na sociedade pela ausência de planejamento sobre seu desligamento.

Corroborando esse diagnóstico, Honorato (2011) argumenta que, quando os serviços de acolhimento não constroem junto ao adolescente planos e projetos orientados para o futuro e não realizam um investimento gradativo e efetivo para o fortalecimento de redes de apoio, são acentuadas as dificuldades vividas no processo de desligamento.

Sentimentos como medo da solidão e de como assegurar a própria sobrevivência são aguçados pela ausência de redes de pertencimento que favoreçam o desenvolvimento e a emancipação, o que é corroborado pelos achados de Tuma (2016). Nesse sentido, Romanelli (2013) aponta que as instituições, de uma forma geral, não fornecem condições para uma saída segura no que tange à formação profissional e à preparação para o trabalho.

As contribuições de trabalhos como os de Honorato (2011), Romanelli (2013) e Silva (2010) podem ser identificadas como pertencentes a uma perspectiva pós-moderna do cenário da política do acolhimento, na medida em que os motivos para a ineficácia desta recaem sobre a atuação dos profissionais, além das experiências inexitosas dos acolhidos serem particularizadas. Montañó e Duriguetto (2017) destacam que o pensamento pós-moderno tem implicações teóricas por fazer uma leitura da realidade sem buscar as conexões e relações causais e por impossibilitar, nas práxis políticas, o engajamento em um projeto universal de emancipação.

Portanto, como para o pós-modernismo não há história que possa ser avaliada por suas relações causais, não é possível identificar a origem dos poderes que nos oprimem, tampouco compreender os mecanismos por meio dos quais o Estado serve à lógica capitalista e à classe dominante (Montañó & Duriguetto, 2017).

Em contraproposta, a perspectiva histórico-dialética desafia a leitura da realidade, apreciando a totalidade dos elementos de base estrutural, tais como as

causas econômicas, históricas e culturais, assim como o papel assumido pelo Estado, por meio de políticas sociais, no enfrentamento às diversas expressões da questão social.

É pela complexidade dos elementos que incidem na estrutura e na materialização das políticas sociais que a responsabilidade da ineficácia da política do acolhimento não pode recair apenas em um ou dois fatores ou atores. Há que se avaliar o papel que todos os órgãos que compõem o SGD têm desempenhado quanto ao acolhimento, desenvolvimento, desligamento e vida pós institucionalização de crianças, adolescentes e jovens.

Vislumbrando essa problemática, consideramos que os jovens precisam de ferramentas que os auxiliem a compreender o mundo para agir nele e decidir seu futuro. Nesse sentido, a formação profissional funciona como programação para a independência (Guará, 2010; Gulassa, 2010a) e desponta como elemento que pode ajudar o jovem a compor sua identidade pessoal, social e profissional, assim como seus projetos de vida. Contudo, este é um, dentre outros aspectos, que devem integrar as experiências dos jovens e seu desenvolvimento, o qual se dá a partir de uma materialidade histórico-cultural.

De tal modo, se, para determinada classe, o ingresso dos jovens no mercado de trabalho ocorre tardiamente e só após satisfazer as exigências por estudos e especialização, há também uma juventude identificada como sujeito jovem trabalhador, para os quais a condição de pobreza os faz se adaptar aos requisitos do mundo adulto pela atividade laboral (Paz-Calderón, Suarez-Zoraya, & Campos-Rios 2016; Schoen-Ferreira & Aznar-Farias, 2010).

Portanto, os jovens filhos da classe que vive do trabalho, enquadrados como público alvo prioritário das políticas socioassistenciais, têm limitada ou inexistente

possibilidade de escolha da atividade social produtiva e de uma carreira profissional. A eles, é posto o desafio de desenvolverem-se em contextos adversos à transição da dependência à autonomia, pois suas diferentes realidades socioeconômicas geram trajetórias de vida oscilantes quanto aos sistemas educativos e de trabalho (Chá & Ruiz, 2013; Dias & Soares, 2007; Espejo & Espíndola, 2015; Gonçalves et al., 2008 Groppo, 2015).

Como aponta a literatura, a aproximação da vida laboral ocorre pelas vias da inclusão perversa, mecanismo que reflete a manutenção desse segmento em condições de vida subalternizadas (Dias & Soares, 2007; Martins, 2009). Kuenzer (2005) utiliza o termo inclusão excludente para se referir a estratégias de inclusão em diferentes níveis e modalidades de educação e trabalho que não correspondem aos padrões de qualidade para a formação de identidades autônomas. Assim, o acesso a cursos aligeirados possibilita tão somente uma certificação esvaziada, revestida por uma aparente inclusão que acaba por justificar a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e de formas dignas de existência.

Nesse sentido, Ramos e Stampa (2016) enfatizam que, para a classe que vive do trabalho, além de uma educação escolar precarizada, o histórico das iniciativas voltadas para a formação ou educação profissional assumiram um caráter fragmentado entre teoria e prática, trabalho socialmente valorizado e desvalorizado. Impôs aos sujeitos, uma socialização desigual do conhecimento, sem articulação com o acesso a níveis mais elevados do saber e consequente subdesenvolvimento de suas capacidades intelectuais. Aspectos estes que limitam ou mesmo inviabilizam o desenvolvimento omnilateral (Vygotsky, 1930).

Tal cenário retrata uma realidade comumente identificada nas pesquisas sobre os jovens com trajetórias em acolhimento, para quem os investimentos em

profissionalização são em cursos de rápida duração, com exigência de baixa escolaridade e que não viabilizam a ascensão intelectual, cultural, social e econômica. Quando muito, possibilitam formar um cidadão “instruído a conseguir um trabalho para se manter, um trabalhador braçal e adaptado ao sistema, sem reflexividade, sem condições de opinar e escolher” (Leal, 2016, p.116).

Tal problemática não é recente e pode ser dimensionada por dados de levantamentos realizados em instituições de acolhimento de João Pessoa/Paraíba. Nesse contexto, os pesquisadores identificaram a existência de adolescentes com tempo de acolhimento entre seis e 10 anos; apenas nove dentre 17 abrigos empreendiam ações quanto à qualificação profissional e à colocação dos jovens em trabalhos remunerados (Neves, Machado, & Silva, 2007; Neves, Ramos, & Silva, 2007); ampla parcela de jovens, para os quais o desligamento ocorreu apenas com a maioria (Leal, 2016); a permanência de jovens acima dos 18 anos nos abrigos e de adolescentes acolhidos fora da escola (Almeida, 2014) ou com defasagem escolar (Leite, 2011).

Em contexto nacional, o Conselho Nacional do Ministério Público (2013) identificou, entre março de 2012 e março de 2013, 1.141 adolescentes que foram desligados das 156 entidades de acolhimento (86,1% do total) pelo critério de maioria em todo o território nacional. Na região Sul, o estudo de Cassarino-Perez, Montserrat e Sarriera (2020) identificou que 18 jovens tiveram tempo de acolhimento entre 4 e 17 anos, sendo a formação profissional e o trabalho, entre outros fatores, apontados como aspectos protetivos ao desenvolvimento.

Para jovens com tais trajetórias, as dificuldades para o primeiro emprego são acentuadas pelo estigma social decorrente da institucionalização. Portanto, a qualificação profissional apregoada pelos abrigos deve considerar a complexidade

dessa experiência, para que de fato represente uma real possibilidade de ingresso no mercado de trabalho (Neves et al., 2007). Caso contrário, tem-se uma inserção laboral urgente e apressada, que impacta negativamente a formação dos projetos de vida e o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Reconhecendo a importância de fomentar a promoção da profissionalização de adolescentes e jovens, assim como o enfrentamento do trabalho infantil, o Conselho Nacional do Ministério Público publicou um texto de subsídio para a atuação de seus agentes nesse âmbito. Este, se fez em consonância com a Recomendação n. 70 (2019), que, em seu art. 1º, §2º, estabeleceu que “as iniciativas ministeriais priorizarão os adolescentes e jovens, em especial [...] os que estão acolhidos”. Contudo, por ser uma publicação recente, ainda não há dados que revelem as contribuições de tal iniciativa.

Porém, muito antes dessa publicação, a associação entre formação profissional e projeto de vida já estava contida nos textos do PNCFC (2006) e das Orientações Técnicas (2009). Nesta, inclusive, é preceituado que, notadamente para os adolescentes, o processo de desligamento gradativo deve incluir o acesso a programas de qualificação profissional e, conseqüentemente, a inserção no mercado de trabalho.

Tal previsão está em consonância com outras normativas e leis que reconhecem a profissionalização como direito fundamental de adolescentes e jovens, devendo ser efetivado sem prejuízo à formação escolar. É assim que, atualmente, a política de formação profissional segue os parâmetros da legislação pertinente, a qual está no âmbito dos Ministérios da Educação e da Economia e Trabalho e compreendem (Tabela 2):

Tabela 2*Parâmetro legal e normativo para a formação profissional.*

Norma Jurídica / Documento	Conteúdo que dispõe sobre formação profissional
Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, 1990)	Artigos 60 a 69 - regulam a proteção no trabalho a partir dos 14 anos, na condição de aprendiz, quando há conciliação com os estudos, compatibilidade da atividade com o desenvolvimento e proteção contra trabalhos insalubres, noturno ou perigoso.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei n. 9.394, 1996)	Estipula que a educação profissional pode preparar para o exercício de profissões técnicas articuladas ao nível médio, bem como integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, conforme incluído pela Lei n. 11.741 (2008, arts. 36-A - 36-D e arts. 39-42).
Lei da Aprendizagem (Lei n. 10.097, 2000)	Trouxe alterações à CLT, inserindo regras protetoras aos menores de 18 anos; proibindo qualquer trabalho a menores de 16 anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos (art. 403); estabelecendo as condições para o contrato de trabalho especial ao adolescente inscrito em programa de aprendizagem (art. 428); a oferta de formação técnico-profissional por entidade qualificadas (art. 429, 430); a duração do trabalho do aprendiz (art. 432) e a extinção do contrato (art. 433).
Decreto n. 5.154 (2004)	Com as alterações dadas pelo Decreto n. 8.268 (2014), regulamentou o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDBEN (1996), quanto à educação profissional, mediante cursos e programas diversos, dentre eles os voltados para a educação profissional técnica de nível médio.
Decreto n. 5.840 (2006)	Instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que abrange a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio, podendo os cursos ofertados serem articulados ao Ensino Fundamental ou Médio, cujo objetivo é elevar o nível de escolaridade do trabalhador.
Decreto n. 6.302 (2007)	Instituiu, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, buscando “estimular o Ensino Médio integrado à educação profissional” (art. 1º).
Lei n. 11.692 (2008)	Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), instituído pela Lei n. 11.129 (2005) e regulamentado pelo Decreto n. 6.629 (2008). Tal programam é destinado a jovens de 15 e 29 anos e tem como objetivo, promover a reintegração ao processo educacional, a qualificação profissional e o desenvolvimento humano mediante as modalidades do Projovem: Adolescente - Serviço Socioeducativo; Urbano; Campo - Saberes da Terra; e Trabalhador.
Portaria do Ministério do Trabalho e Emprego n. 723 (2012)	Inclui as alterações dadas pela Portaria do Ministério do Estado do Trabalho – MET, n. 634 (2018) e dispõe sobre o cadastramento das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica.
Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852, 2013)	Legisla sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). Nos artigos 14 a 16, ordena sobre o direito à profissionalização, ao trabalho e à

	renda de jovens entre 15 e 29 anos de idade, que devem ocorrer em compatibilidade com os horários de estudo.
Lei n. 12.816 (2013)	Altera a Lei n. 12.513 (2011) responsável por instituir o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), “com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (art. 1º) e ampliou o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante no âmbito do Pronatec.
Instrução Normativa n. 146 (2018)	Dispõe sobre a fiscalização do cumprimento das normas relativas à aprendizagem profissional, regulamentando, em seu artigo 7º, a exigência de matrícula e frequência escolar aos aprendizes que não tenham concluído o Ensino Médio como critério para validar o contrato de aprendizagem. No artigo 8º, inciso VII, aponta que o contrato de aprendizagem deve indicar expressamente a descrição das atividades práticas a ser desenvolvidas pelo aprendiz durante o programa de aprendizagem.
Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem (CONAP)	Publicação quadrimestral que permite a inclusão de programas pelas entidades formadoras, após a análise da coerência da proposta pedagógica, “enumera as atividades realizadas pelo profissional, especifica requisitos especiais de idade e escolaridade para o exercício da ocupação, quando isso se justifica, e indica a carga horária total do programa, considerando o nível de complexidade técnica da ocupação” (Brasil, 2017, p. 2).
Manual da Aprendizagem Profissional (2019)	Publicado pelo Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho (SINAIT), conceitua os principais temas quanto à aprendizagem profissional; esclarece que os programas devem ser diretamente relacionados a uma ocupação codificada na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e vinculada ao arco ocupacional, ou, em se tratando de aprendizagem em nível técnico, deve atender à regulamentação do Ministério da Economia; e registrados no Cadastro Nacional de Aprendizagem (CNAAP), disponível no sítio eletrônico da Secretaria do Trabalho do Ministério da Economia.
Projeto de Lei n. 2.528 (2020)	Indica a destinação pelo “Sistema S” de pelo menos 5% das vagas gratuitas em cursos e programas de educação profissional a adolescentes órfãos entre 14 e 18 anos de idade que estejam em situação de acolhimento institucional. Além disso, propõe alterar o ECA, prevendo que a preparação gradativa para o desligamento de adolescentes órfãos tenha ênfase no Ensino Profissionalizante e na educação profissional técnica de nível médio; tendo estes, prioridade no acesso aos programas e projetos públicos de financiamento estudantil e acesso ao primeiro emprego.

Especificamente quanto ao Projeto de Lei n. 2.528 (2020), as propostas são enfatizadas como medidas que podem minimizar os impactos sociais agravados pela Covid-19, a qual tem deixado muitas das crianças e adolescentes acolhidos órfãos. Contudo, apesar do avanço pretendido, nota-se que a ênfase na responsabilidade das instituições quanto à preparação gradativa para o acolhimento

e autonomia vias investimento em profissionalização já constam nas Orientações Técnicas (2009), bem como no próprio ECA (1990, art. 92, VIII), faltando investimento do Estado e fiscalização para zelar pelo cumprimento do que já está preceituado e que deve ser extensivo a todos os adolescentes acolhidos, não apenas aos órfãos, como especificado no projeto de lei.

Diante dos dados sistematizados na Tabela 2, tem-se que a constante atualização de normativas que fortalecem o direito reconhecido de profissionalização para adolescentes e jovens tenta, de certa forma, responder às expressões da questão social que tão negativamente os atinge, sobretudo aqueles já imersos em situações desiguais de desenvolvimento. Mas elas por si mesmas não têm aplicabilidade, não mudam a herança histórica cravada em desigualdade estrutural, como já discutido por Nascimento (2014b).

A própria formação profissional tem sido criticada em seus limites de atender prioritariamente os interesses do capital por mão de obra qualificada, em detrimento da função educativa para o jovem (Ciavatta, 2011; Frigotto, 2013; Leão & Nonato, 2012; Lima, 2014; Macêdo & Alberto, 2012; Máximo, 2012; Nascimento, 2014a; Nunes & Fernandez, 2016; Pessoa, Alberto, Melo, & Pernambuco, 2019). Essa é a tônica das críticas a Lei n. 12.816 (2013), posto que a oferta de cursos de rápida duração pelo Pronatec ocorre a partir da estreita articulação público-privado e pouco orientados para a elevação da escolaridade (Ramos & Stampa, 2016; Tommasi & Corrochano, 2020).

Esse aspecto advém de uma trajetória histórica de ações assistenciais, descontínuas e fragmentadas no âmbito da preparação e inserção de adolescentes e jovens no mercado de trabalho, não estando tal histórico dissociado do percurso da institucionalização. Pilotti e Rizzini (2011), Manfred (2017), Macêdo (2006) e

Máximo (2012), dentre outros autores, remontam os principais fatos históricos no cenário das políticas para o trabalho.

Assim é que, desde o período colonial, os órfãos, abandonados e considerados desvalidos eram envolvidos pelo Estado em propostas de aprendizagem voltadas ao atendimento da demanda do mercado, por vezes sendo inseridos em formações compulsórias e não orientadas para qualificar ou contribuir em seu desenvolvimento. O trabalho assumia o propósito de ser um antídoto para a marginalidade, algo que poderia tornar a pobreza digna (Manfredi, 2017; Pilotti & Rizzini, 2011).

Os trabalhos destinados a cada classe social, fez com que os trabalhos manuais fossem desvalorizados socialmente, em comparação aos trabalhos intelectuais. Tal diferenciação esteve presente na formação escolar, que a uns preparou para a continuidade acadêmica e, a outros, dispôs o domínio de determinado ofício (Ramos & Stampa, 2016; Tommasi & Corrochano, 2020).

Ademais, nos diferentes períodos históricos, as propostas formativo-profissionalizantes emergiram como oportunidades em um cenário de falta e exclusão, cabendo aos jovens agarrar tal benesse e responsabilizar-se por mudar suas trajetórias de vida. Nascimento (2014a) explica que, sob esse raciocínio, há um contínuo deslocamento da discussão sobre as desigualdades sociais no sistema capitalista, promovendo-se a imagem de um Estado que fez sua parte na promoção da inclusão social via políticas compensatórias, sendo responsabilidade individual dos jovens bem aproveitá-las.

Ao se estabelecer a Lei da Aprendizagem em 2000 (Lei n. 10.097), programas formativos como o Jovem Aprendiz assumiram centralidade no que tange à formação profissional juvenil, havendo prescrição de um desenvolvimento

físico, psíquico, moral e social dos aprendizes, assim como a compatibilidade entre o trabalho objeto de aprendizagem, as especificidades do desenvolvimento e a educação escolar.

Entretanto, o que constata os pesquisadores, é que a formação profissional disponibilizada aos jovens se dá em atividades não caracterizadas como trabalho educativo segundo a CLT, o ECA ou mesmo a Cartilha de Aprendizagem, posto que propiciam predominantemente a aquisição de conhecimentos de caráter manual, com foco no disciplinamento e em detrimento de conteúdo intelectual. Além disso, o acesso à formação é buscado pelos jovens para satisfazer a necessidade financeira imediata; por representar uma porta de entrada no mercado ou por servir como comprovação de experiência, sobrepondo-se o caráter assistencialista sobre a base educativa (Macêdo, 2006; Macêdo & Alberto, 2012; Pessoa et al., 2019).

Contrapondo essa expectativa, Máximo (2012) destaca que a participação na formação profissional não é garantia de emprego futuro, porquanto os jovens comumente só conseguem inserir-se no mercado via terceirização ou informalidade, perpetuando a precarização e a baixa remuneração. Para Leão e Nonato (2012), as trajetórias juvenis revelam complexidades em âmbito ocupacional, mas também educacional, cujos percursos acidentados nas escolas, quando muito, situam a escolarização como credenciadora para o mercado de trabalho.

Diante disso, a capacidade de ler criticamente os limites na formação profissional ofertada aos jovens deve estar sempre evidenciada, não se perdendo de vista a dimensão histórica que fundamenta a luta por uma proposta formativa de qualidade e que se aproxime da educação integral. Nesse sentido, a colocação de Frigotto (2013) parece muito pertinente: longe de ser emancipatória, a formação profissional para jovens é paradoxalmente necessária.

E isso porque, ao partimos da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que a formação profissional desponta como atividade que está no centro afetivo do desenvolvimento do jovem e, portanto, desempenha a principal função no modo de relacionamento do jovem com seu entorno social, resguardando a potencialidade de direcionar mudanças importantes nos processos psíquicos e da personalidade (Abrantes & Bulhões, 2016).

Além disso, resgatamos três elementos apontados por Pessoa et al. (2019) como sendo possíveis de obter a partir da formação profissional: o enfrentamento à exploração da mão de obra infanto-juvenil; a aproximação de adolescentes e jovens da atividade de trabalho protegida; e a ação protetiva, por se pautar na vinculação entre formação profissional e educação formal. A combinação desses elementos representa ganhos ao desenvolvimento e pode compor a construção da identidade e dos projetos de vida.

Quando realizada em um contexto de aprendizagem e a partir de relações sociais que incentivem o exercício da autonomia, a experiência de formação profissional pode possibilitar ao jovem o autoconhecimento e a apropriação de informações sobre o universo profissional (Amazarray et al., 2009; Dias & Soares, 2007).

Mas o que efetivamente os jovens com trajetórias em instituições de acolhimento têm acessado em termos de formação profissional? Como essas atividades se interpõem à construção de seus projetos de vida? Este estudo procurou deter-se nesses aspectos.

CAPÍTULO II

Desenvolvimento juvenil e políticas sociais: ferramentas teóricas para análise

O objetivo deste capítulo é demarcar o alicerce teórico que fundamenta a busca por desvendar e compreender os objetivos estabelecidos nesta Tese. As categorias Juventude, Vivência e Projeto de Vida ancoram-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural¹⁰, que compreende que a construção do psiquismo humano se dá com a mediação do outro, da cultura, dos processos históricos e da relação com a ordem social e econômica vigente. A categoria Políticas Sociais se desdobra na busca por desvendar as políticas de acolhimento institucional e de formação profissional, as quais correspondem a uma forma fragmentada e descontínua de o Estado operacionalizar direitos a segmentos específicos da população.

2.1 Juventude

A categoria juventude pode ser explicada a partir de perspectivas diversas, tais como as que elegem critérios etários, construto sociológico, fase de transição/preparação para a vida adulta ou como construto plural. Pesquisadores como Abramo (1997), Amorim (2018), Hayashi, Hayashi e Martinez (2008), Máximo (2012) e Pessoa (2017), apresentam com maior amplitude as várias perspectivas de abordagem acerca da juventude.

Para além dessas possibilidades de compreender a juventude, Vigotski não se preocupou em delimitar-lhe um conceito; contudo, debruçou-se sobre os períodos do desenvolvimento humano, compreendendo-os como construção

¹⁰ No Brasil, existe uma diversidade de nomenclaturas atribuídas à teoria formulada por Vigotski e desenvolvida por teóricos como Luria e Leontiev, as quais resguardam diferenças teórico-metodológicas de interpretação da teoria. Neste estudo, a adoção do termo “histórico-cultural” é usada por melhor se aproximar ao termo formulado por Vigotski e refere-se à compreensão de ser humano que se desenvolve na concretude de suas relações sociais, as quais fornecem mediações qualitativamente diferentes que são vivenciadas de maneira única para cada indivíduo (Delari Junior, 2009).

mediada por outras pessoas e por atividades (Vigotski, 2007). Ou seja, a natureza social do ser humano exige a presença de um outro mais experiente, que já domine os signos culturais construídos e acumulados historicamente e atue na partilha desse conteúdo.

Na relação com os outros e com o mundo, o sujeito vincula-se a atividades diversas, as quais são possibilitadas de acordo com a situação social de desenvolvimento, sendo que, em cada um desses períodos, há uma determinada atividade que se interpõe em seu centro afetivo, marcando a maior vinculação do sujeito com a realidade circundante e consigo mesmo (Martins et al., 2016; Martins, 2016; Vigotski, 2017). A isso se chama atividade dominante, a qual “guia e produz as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e na formação da personalidade” (Pasqualini, 2016, p. 70).

O que se espera ao fim de cada período do desenvolvimento, é que o sujeito alcance a forma final ou ideal. Para tanto, a figura do outro mais experiente deve atuar como modelo ideal para o que deve ser atingido, enquanto a forma final aponta para o que o sujeito que vivencia esse determinado período deve atingir no desfecho de seu desenvolvimento (Vigotski, 2017), considerando a realidade histórica e cultural vivenciada.

Segundo Pasqualini (2016), o termo período é proposto por Elkonin para superar a ideia de critério cronológico, etário e de maturação meramente biológica do indivíduo, sinalizando que o desenvolvimento psíquico se dá a partir de momentos qualitativamente distintos no decurso do desenvolvimento histórico e social. Há uma relação dialética no processo em que atividade dominante vai se esgotando como fonte de desenvolvimento ao mesmo passo em que guia a transição ao novo período e a consequente vinculação com outra atividade guia. É

em uma relação cíclica, e como se fosse um espiral, que as atividades servem como fonte para o desenvolvimento.

Tuleski e Eidt (2016, p. 44) elucidam que “é na e pela atividade que o psiquismo se desenvolve”, ou seja, é na relação viva com uma forma de atividade que o sujeito atua sobre a natureza, modificando e sendo modificado nesse processo. Como resultado, há uma formação e reorganização de processos psíquicos que produzem as principais mudanças psicológicas na personalidade do indivíduo. Contudo, o desenvolvimento não se dá de forma universalizada e natural; antes, transcorre de diferentes maneiras, a depender do contexto histórico e cultural em que se está inserido. Isso porque as funções psíquicas superiores não se ampliam ao acaso, mas sim a partir de atividades que as exijam e as possibilitem (Pasqualini, 2016).

Por terem um conteúdo de classe, as atividades às quais os indivíduos se vinculam ao longo do desenvolvimento estão intimamente relacionadas às condições materiais que lhe são apresentadas e que delimitam a qualidade da mediação e o conteúdo da atividade. Esses aspectos possibilitam, ou não, a formação do psiquismo em sua integralidade, ou seja, em suas formas mais complexas e exclusivamente humanas e dão apontamentos aos seus interesses (Leal & Mascagna, 2016).

Ainda que a juventude seja reconhecida como período de vida com alguma unidade, se considerarmos a amplitude da faixa etária dos 15 aos 29 anos, ela conjuga diferenciações internas quanto ao desenvolvimento psíquico, fisiológico e social dos sujeitos. Isso porque, como explica Vigotski (2017), um mesmo acontecimento vivenciado por sujeitos de idades diferentes é refletido em sua mente de forma diversa e tem um significado distinto, pois o ambiente ou a situação

vivenciada, de alguma maneira, afeta o sujeito e direciona seu desenvolvimento. De uma forma dinâmica, modifica-se o sujeito, sua relação com o ambiente, o curso de seu desenvolvimento e a própria influência que o ambiente continuará tendo sobre o sujeito.

Tal pressuposto implica em considerar que os jovens apresentam características e vivências que os distinguem, de modo que compreender os aspectos comuns e também as peculiaridades enriquece o olhar sobre esses sujeitos, bem como as ações e políticas desenvolvidas com e para eles (Dayrell, 2016). A teoria da periodização nos ajuda a entender isso, quando enfatiza a especificidade das atividades guia nos períodos da adolescência e da juventude e a função que cada uma delas desempenha.

A adolescência, período do desenvolvimento psicológico e fenômeno cultural resultante da sociedade dividida em classes, é caracterizada como transição entre a infância e a juventude, coincidindo com o período escolar médio e abarcando dos 11-12 anos até os 15. Duas são as atividades dominantes: a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo, estando as exigências do desenvolvimento mais ligadas à aprendizagem, à formação da personalidade e à preparação para a futura atuação profissional (Anjos & Duarte, 2016).

A atividade da comunicação íntima pessoal ou comunicação social é aquela a partir da qual os adolescentes “formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro”. As relações sociais entre os pares são marcadas por uma espécie de código de companheirismo ou de amizade, cuja importância se evidencia na formação da personalidade e na reprodução e interiorização das relações existentes entre os adultos que lhes servem como

referência, aspectos que, em conjunto, auxiliam o adolescente a estruturar o sentido pessoal da vida (Anjos & Duarte, 2016; Elkonin, 2017, p. 167).

Já a atividade de estudo na adolescência é orientada à preparação para o futuro e, mais propriamente, para a independência. O aumento da independência, por sua vez, ocorre à medida em que se elevam as exigências e as responsabilidades atribuídas ao adolescente, fatores determinantes ao desenvolvimento de aspectos positivos da personalidade, tais como a constância, a organização e a disciplina, assim como ao desenvolvimento psíquico. Espera-se do adolescente, o pensamento por conceitos, ou seja, a capacidade de abstrair e ampliar a autoconsciência, o que requer necessariamente a mediação da atividade educativa (Anjos & Duarte, 2016).

Tais aquisições preparam o adolescente para elaborar considerações sobre o futuro, escolher a profissão e inserir-se no mundo do trabalho. Uma peculiaridade desse período do desenvolvimento é que muitos desses aspectos circunscrevem-se no plano da fantasia e do desejo. Isso se dá tanto porque o adolescente não dispõe de informações consistentes sobre as exigências das profissões e das reais possibilidades de segui-las, por exemplo, quanto por não terem as capacidades pessoais ou possibilidades concretas de vivenciar tais escolhas e projeções (Leal & Mascagna, 2016).

A juventude é o período em que “o sujeito se prepara para cumprir determinados papéis sociais da vida adulta” e em que as principais aquisições dos períodos anteriores e, em especial da adolescência, se consolidam e conduzem o jovem à principal tarefa de posicionar-se nas diferentes esferas da vida (García, 2013; Pessoa, 2017, p. 101).

É preponderante a busca por autonomia e pela realização de uma atividade socialmente produtiva, além do envolvimento com questões sociais que orientem a relação do jovem com o mundo em direção à fase adulta, podendo a juventude ser entendida como idade adulta inicial (Abrantes & Bulhões, 2016). Como tece García (2013, p. 2), “la elección de la futura profesión o el desempeño de una determinada actividad laboral ocupa un lugar elevado en la jerarquía motivacional y permite establecer distinciones entre los variados sectores pertenecientes a la juventude”.

Feitas essas considerações e atentando diligentemente para os múltiplos elementos que constituem a adolescência e a juventude; para a insuficiência da adoção de explicações unilaterais; e para as desigualdades que perpassam as trajetórias de desenvolvimento dos sujeitos, abraçamos, nesta Tese, a compreensão de que as idades servem como dimensão importante para a organização social.

Considerar sua demarcação auxilia no enquadramento da população alvo das políticas sociais, na contagem da população e na definição de recursos orçamentários, ainda que não revele as possibilidades, os limites e o conteúdo do desenvolvimento. Nesse entendimento, “compreender os jovens apenas pelo fator idade [...] seria simplificar uma realidade complexa, que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades” (Carrano, 2011, p. 243; Dayrell, 2016; Abrantes & Bulhões, 2016).

O debate sobre a demarcação etária da juventude é expresso por diversos organismos e, no Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Estatuto da Juventude e a Política Nacional da Juventude (PNJ) definem a faixa de 15 a 29 anos, sendo que a PNJ estabelece uma subdivisão em jovem-adolescente (15-17 anos), jovem-jovem (18-24 anos) e jovem-adulto (25-29 anos) (Lei n. 12.852,

2013; Política Nacional da Juventude, 2006; Silva & Silva, 2011). No ECA, cuja abrangência alcança aqueles até os 18 anos incompletos ou, em casos excepcionais, até os 21 anos (Lei n. 8.069, 1990, art. 2º), apenas parte dos jovens estava legalmente protegidos. No que se refere ao texto constitucional, apenas em 2010 houve a inclusão do termo jovem, por meio da Emenda Constitucional n. 65, representando uma conquista para esse segmento.

Tais demarcações etárias são histórico-culturais, e, portanto, os sentidos e significados para esse segmento são mutáveis ao longo do tempo e nas diferentes sociedades. É por isso que, além das idades, as condições de interação com o ambiente são aspectos centrais para compreender o curso do desenvolvimento. Para a classe que vive do trabalho, as atividades às quais os sujeitos se vinculam muitas vezes se distanciam daquilo que potencialmente poderia conduzir ao desenvolvimento integral. Leal e Mascagna (2016) afirmam que, para adolescentes dessa classe social, comumente a entrada no mundo do trabalho ocorre precocemente, motivada pela necessidade de subsistência, paralela aos estudos ou mesmo implicando o abandono da escola.

No mesmo sentido, Abrantes e Bulhões (2016) destacam que, para os jovens, a urgente necessidade de ingresso no mercado de trabalho também se apresenta como condição para garantir a subsistência material, para possibilitar os estudos e se qualificar. Aos adolescentes e jovens da classe que vive do trabalho, em suma, há um reduzido ou inexistente espaço de escolhas, o que incide na estreiteza de seus projetos individuais.

Entendemos assim, que adolescência e juventude são períodos que não se antagonizam quanto às atividades que estão no centro afetivo do desenvolvimento; antes, encontram-se e complementam-se, principalmente considerando o final da

adolescência e início da juventude. Se, para o adolescente, a comunicação íntima pessoal, a independência e os estudos prevalecem como norteadores para o futuro; para o jovem, a atividade de estudo desponta mais fortemente vinculada à formação profissional, tendo o trabalho centralidade na apreensão de um significado pessoal, social e em seus projetos de vida.

Assumimos nesta Tese a concepção da juventude como categoria histórico-cultural posterior ao período da infância, abrangendo, portanto, parte da adolescência e a juventude propriamente dita, situada na faixa etária entre 15 e 29 anos. Três aspectos são considerados quanto à categoria juventude: a historicidade de sua construção; a materialidade objetivada na classe social de pertencimento; e as atividades guia que orientam o desenvolvimento, as quais centram-se na formação profissional, no exercício concreto de uma atividade de trabalho e na elaboração de projetos de vida. Os contornos que marcam as trajetórias dos jovens participantes deste estudo incluem a vivência em políticas de acolhimento institucional e de formação profissional.

2.2 Vivência

A categoria vivência é um fenômeno complexo em si mesmo e difícil de definir, estando inscrito “numa temporalidade de fatos que se estendem no passado, presente e futuro da vida psicológica” (Toassa, 2009, p. 28). O legado teórico e metodológico em torno da categoria é composto apenas por esboços. Além disso, o próprio Vigotski conferiu traços conceituais diversos em sua produção compreendida entre 1916 a 1934 (Ponce, 2010; Toassa, 2014).

No Brasil, os estudos em torno da categoria são recentes, não havendo um consenso no uso das palavras e expressões que melhor propaguem a tradução do

termo *perejivanie* e do verbo *perejivat*, as quais não conseguem captar a profundidade do conceito tal qual em sua língua original. Traduções que reflitam apenas o aspecto afetivo da *perejivanie*, como “experiência emocional” ou que, por outro lado, enfoquem os aspectos cognitivo racionais, tal como “interpretação”, são equivocados, posto que a *perejivanie* aponta para uma unidade cognitivo-afetiva (Delari Júnior & Passos, 2009).

O conceito *perejivânie* é usual na língua russa e deriva dos verbos *jít* (viver) e *perrjivát* (viver ou vivenciar a existência), os quais estão conexos à interpretação pessoal da relação sujeito e meio social e expressam a relação entre processo e produto (Toassa & Souza, 2010). Como substantivo, *perejivanie* é composto por duas partes: o prefixo *pere*, que indica “uma orientação da ação através de algo”, algo processual; e o radical da palavra *jivanie*, que, deriva do verbo arcaico *jivat*, que significa viver (Capucci & Silva, 2018, p. 354; Delari Júnior & Passos, 2009).

Essa categoria tem importância central na teoria histórico-cultural por expressar uma unidade capaz de explicitar o desenvolvimento histórico da consciência humana em relação ao meio social, sendo também importante para as ciências dedicadas a estudar o homem e os problemas sociais, na medida em que reflete como o interpessoal se traduz no intrapessoal (Febles, 2001, citado em Ponce, 2010; Marques, 2017). Para Vigotski (2017), a importância desse conceito reside na possibilidade de estudar o papel e a influência do ambiente sobre o desenvolvimento psicológico do sujeito.

No campo da psicologia, o significado teórico e do uso do termo auxilia a demarcação do significado empregado acerca da *perejivanie* ou vivência. Dentre os critérios básicos, está a compreensão do psiquismo humano como sendo determinado sócio historicamente e de que a vivência, como toda a subjetividade

humana, é intensamente influenciada pela sociedade e pelas relações estabelecidas (Ponce, 2010).

Uma das dimensões a partir das quais o conceito de *perejivanie* pode ser entendido é como sendo uma experiência intensa, com forte carga emocional e capaz de provocar mudanças substanciais na vida de uma pessoa. Sua ocorrência reflete um processo dinâmico e participativo, delimitando a relação do sujeito com o meio desde as primeiras experiências após o nascimento, de modo que tal relação ganha complexidade com o desenvolvimento de novos processos psicológicos como a consciência e a personalidade (Capucci & Silva, 2018; Toassa & Souza, 2010).

A personalidade, por sua vez, sendo formada sócio historicamente, pode alcançar diferentes níveis de complexidade e estruturação, a depender do nível de desenvolvimento alcançado pelo indivíduo (Ponce, 2010). Como afirma Vygotsky (1994), o entorno exerce influência sobre o desenvolvimento do indivíduo, afetando seu nível de compreensão, interpretação e entendimento do mundo e das relações. É por isso que, para Capucci e Silva (2018, p. 355), a *perejivanie* se dá “a partir do tensionamento dos papéis na experiência concreta, levando a uma nova forma de sentir, pensar e agir no mundo”.

A influência do social é importante, mas também relativa e não absoluta sobre o sujeito, na medida em que ele percebe, sente e internaliza as influências sociais de maneira singular (González Rey, 2016). Para Liberali e Fuga (2018, p. 367), “o processo individual de ‘tornar-se’ inclui os componentes do ambiente social, que são refratados pela *perejivanie* do indivíduo e, portanto, têm implicações em seu desenvolvimento”.

Ou seja, uma mesma situação ou os mesmos eventos do ambiente podem influenciar o desenvolvimento de maneira diferente para várias pessoas, porque o que explica a influência que tal ambiente tem sobre o desenvolvimento psicológico do indivíduo e de sua personalidade consciente é a *perejivanie*, a atitude consciente e emocional do indivíduo, a forma como ele compreende seu sentido e significado (Vigotski, 2017).

No curso do desenvolvimento, as neoformações são integradas à subjetividade e condicionam a ressignificação das relações com o meio e com os outros, de modo a orientar e redirecionar a conduta. Ao compreender uma determinada situação, o indivíduo atribui um valor emocional e um significado a ela, de modo que a vivência passa a existir a partir da díade cognição-afeto, sendo estas indivisíveis e complementares (Vigotski, 1933 -1934/2006; Vygotsky, 1994).

Mais do que a unidade entre externo e interno, ambiente e sujeito, a *perejivanie* ou vivência remete ao processo pelo qual tal relação se estabelece. É ela que transforma a situação social em uma situação social de desenvolvimento, que ocorre quando a vivência determina a transformação da psique (Martsinkovskaya, 2009, citado em Capucci & Silva, 2018). Isso porque a vivência produz uma síntese distinta das características de cada um dos componentes em separado (Vigotski, 1933-1934/2006).

Teóricos comprometidos em desenvolver a teoria de Vigotski, tais como Leontiev e Elkonin; Souza (2007); Pasqualini (2009); Abrantes e Bulhões (2016); Chaves e Franco (2016) e Martins e Facci (2016), têm discutido e buscado conceituar a situação social de desenvolvimento, que traz apontamentos para explicar como a realidade social se constitui como verdadeira fonte de desenvolvimento.

De tal modo, Ponce (2010) destaca que as vivências são condicionadas pela cultura, pela sociedade e pelos vínculos interpessoais, e que, assim como o próprio desenvolvimento, elas são dinâmicas e contínuas, de modo que se modificam, reestruturam, ressignificam e adquirem novas formas de expressão. O autor tece que “La vivencia implica siempre una transformación, pues lo externo, la realidad, se individualiza, siendo reestructurada y significada en función de la personalidad del individuo” (p. 22).

Essa característica faz com que toda *perejivanie* seja uma experiência, mas nem toda experiência se constitua em uma *perejivanie*, porquanto nem toda experiência impacta o desenvolvimento (Delari Júnior & Passos, 2009). A *perejivanie* pode então ser compreendida como uma modalidade de experiência obtida numa situação concreta. A vivência é o uso consciente da experiência acumulada pelo sujeito e traz um ato criativo no mundo (Ponce, 2010; Roberti, 2019).

Quando se apropria da realidade objetiva, o sujeito produz significados e sentidos sobre ela, que, ao serem internalizados, constituem nossa realidade subjetiva (ideias, sentimentos, representações, atitudes etc.), somam-se às particularidades da personalidade e medeiam nossas ações. Portanto, tanto realidade subjetiva quanto objetiva são produzidas em função das experiências humanas. A transformação das experiências em vivências se dá quando os significados e os sentidos alteram o modo como o sujeito se relaciona com a realidade (Marques, 2017).

É por isso que a consciência e a vivência estão interligadas, sendo a consciência a responsável pela compreensão do mundo e, a partir dela, se torna possível ao indivíduo estabelecer uma relação afetiva com o contexto e consigo

mesmo (Belém, 2015; Toassa, 2006). Nesse processo, o indivíduo estabelece uma nova relação com o objeto pelo qual foi afetado na situação social, o que expressa a relação afeto e intelecto (Marques, 2017; Vinha & Welcman, 2010).

Como a vivência é intermediária entre a personalidade e as experiências do contexto, não há como distinguir de modo preciso os aspectos singulares da pessoa daqueles referentes ao meio, pois, embora pessoal, a vivência congrega referências do mundo externo e interno e é sempre vivência do outro ou de algo. As condições que circundam o sujeito afetam seu modo de perceber, sentir e experimentar o que vive, de modo tal que cada sujeito vivencia dada situação de uma forma particular (Marques, 2017; Vygotsky, 1994).

É a vivência que “permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado, visto que ela envolve a produção de afetos e sentidos”. A vivência não é uma particularidade da pessoa ou do ambiente social em que o indivíduo se encontra, mas necessariamente da relação dialética entre eles (Marques, 2017, p. 6779; Vigotski, 1933/1934, 2006).

Varshava e Vygotsky (1931, citado em Liberali & Fuga, 2018), situam a *perejivanie* simultaneamente como processo e como conteúdo ou conceito. Sua qualidade de processo indica que a *perejivanie*, ou vivência, é um ato, uma atividade processada na experiência empírica. Já enquanto conteúdo, torna-se uma ferramenta para a análise da influência que tem a realidade social no desenvolvimento do indivíduo.

Desse modo, as vivências são tecidas em consonância com as interseções do indivíduo com o contexto, com os relacionamentos estabelecidos e com as experiências acessadas. A vivência de algo influencia a construção de subjetividades, posto que nossa atitude muda em relação à situação vivenciada

(Vigotski, 1933 -1934/2006; Vinha & Welcman, 2010). Sendo uma categoria intransferível, a vivência precisa ser estudada a partir do protagonista que a experimenta (Ponce, 2010).

Partindo da perspectiva vigotskiana, a vivência é elencada como ferramenta teórica que permite investigar os significados e a compreensão de uma situação específica para o sujeito. As experiências vividas com os outros e o envolvimento com uma atividade específica, contribuem para a formação de repertórios para além do próprio eu. Para efeito desta Tese, a vivência fundamenta a investigação acerca de como os jovens com trajetórias nas políticas de acolhimento institucional experimentam a formação profissional e as repercussões desta na construção de seus projetos de vida.

2.3 Projeto de vida

Para a psicologia histórico-cultural, a categoria projeto de vida é assumida como sendo uma construção singular que o indivíduo tece a partir das relações que estabelece, das possibilidades concretas da vida e do contexto em que está inserido. Conforme Mandelli, Soares e Lisboa (2010), o projeto de vida é contínuo e orientado para o futuro, podendo representar uma possibilidade de mudança de vida e antecipando o que está por vir, a partir dos elementos do presente.

Contudo, os projetos de vida não são construídos espontaneamente. Antes, “[...] são elaborações e construções realizadas em função de experiências socioculturais, de vivências e de interações interpretadas, devendo ser, portanto, sempre relativizados” (Ravasco, Maia, & Mancebo, 2010, p. 382). Para Leão, Dayrell e Reis (2011), os projetos de vida tendem a ser construídos a partir da

experimentação do indivíduo em seu contexto, considerados os limites, possibilidades e os recursos materiais e subjetivos a que tem acesso.

Alves e Oliveira (2020) corroboram esse entendimento ao pontuarem a importância de ressignificar o projeto de vida como o exercício necessário da cidadania e vida digna, o qual o jovem só pode materializar a partir de uma proposta de educação integral que considere a formação por eles almejada e seus anseios.

Diversas dimensões podem ser contempladas na construção dos projetos de vida, cujo caráter dinâmico se dá em função das transformações do contexto sociocultural que caracteriza o próprio desenvolvimento do sujeito (Leão et al., 2011). Para Vigotski (2007), o desenvolvimento é orientado por forças motrizes e perpassado por questões sociais, assim como pela trajetória de vida e pelas relações estabelecidas. Portanto, ele não é único e tampouco imutável, mas é composto por vários projetos que podem se modificar a partir das possibilidades, experiências e histórias de vida (Maia & Mancebo, 2010).

Nesse sentido, Pessoa (2017) destaca que o jovem elege um projeto de vida palpável que está intimamente vinculado com as condições materiais que lhe foram apresentadas em sua trajetória de vida. As trajetórias de vida, por sua vez, referem-se a experiências concebidas a partir de condições materiais e simbólicas de existência que, por serem desiguais, expressam o pertencimento dos sujeitos a uma determinada classe social (Marinho, 2017).

A classe social delimita fortemente as atividades nas quais o sujeito se envolve e o conteúdo destas, elementos esses que traduzem a situação social de desenvolvimento discutida pela Psicologia Histórico-Cultural (Pasqualini, 2009; Vigotski, 1933-1934/2006). Considerando isso, as elaborações acerca do projeto de vida “dependem sempre dos campos de possibilidades expressos pelos contextos

socioeconômico e culturais que circunscrevem as experiências juvenis” (Marinho, 2017, p. 39).

Em se tratando dos jovens, é importante que estejam inseridos “[...] em processos sociais mobilizadores de sua capacidade para elaboração de um projeto de vida e, igualmente, facilitadores de sua formação como sujeito ativo” (Abrantes & Bulhões, 2016, p. 245; Pasqualini, 2016). A partir do projeto de vida, os sujeitos constroem e conferem sentido a sua vida, orientando-a a partir de um plano de ação (Costa, 2017) que atua como ferramenta de proteção ao desenvolvimento saudável na medida em que motiva as ações cotidianas, colabora com escolhas, planos e decisões que impactam a realização futura (Zappe, Moura Jr., Dell’Aglia, & Sarriera, 2013).

Na adolescência e juventude, estão presentes tomadas de decisões ligadas a perspectivas de futuro; contudo, as condições concretas de vida podem limitar as possibilidades dos sujeitos, que podem ser direcionados a percorrer trajetórias sem chances de escolher, o que se reflete na estreiteza com que são tecidos os projetos de vida (Leal & Mascagna, 2016).

O olhar para as trajetórias de vida juvenis abordadas neste estudo envolve a seleção de determinados percursos sociais, de experiências específicas consideradas úteis para a compreensão da situação de desenvolvimento social mais ampla. Abrange, portanto, as vivências de jovens com trajetórias nas políticas de acolhimento institucional e de formação profissional, as quais são consideradas como mediadoras no processo de construção de seus projetos de vida. Nesse sentido, recorre-se à categoria projeto de vida buscando analisar como os jovens com trajetórias nessas políticas os constroem.

2.4 Políticas sociais

A desigualdade social que atinge a juventude da classe que vive do trabalho é histórica e estrutural, de modo que diversas formas de violência e de exclusão se apresentam nas trajetórias de vida dos jovens como impedimentos ao pleno desenvolvimento, as quais podem ser identificadas como expressões da questão social. Esta, refere-se ao conjunto de diferenças sociais engendradas na forma de organização social capitalista que se expressam por meio de “desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais” e atingem a vida dos sujeitos de modo intenso (Iamamoto, 2010, p. 268).

O Estado é perpassado por uma dimensão histórico-social e, por ser uma instituição própria do sistema capitalista, configura-se como arena de conflitos de grupos e classes sociais, incidindo no modo como se organiza para responder os interesses e necessidades dos membros da sociedade. Se por um lado ele legitima e garante a manutenção dos interesses capitalistas da classe hegemônica, por outro, responde às demandas da classe que vive do trabalho, ressalvados os limites de não infligir dano à ordem social vigente (Montaño & Duriguetto, 2017).

Para fazer frente à questão social, é tecida a política social como modalidade de intervenção do Estado diante da pressão da classe que vive do trabalho por direitos que assegurem o atendimento as suas necessidades básicas. Constituída como “intervenções condicionadas pelo contexto histórico em que emergem”, a política social corresponde a fenômenos complexos, contraditórios e mediados pelas práxis sociais da humanidade e, portanto, têm múltipla causalidade, manifestações e dimensões, não sendo um produto fixo, coisificado e a-histórico (Behring & Boschetti, 2011; Yazbek, 2008, p. 82).

No Brasil, o percurso de construção da política social seguiu um caminho peculiar e diferente da Europa e da regulação social do pós-Segunda Guerra. Assim como no contexto Latino Americano, a hegemonia de forças antidemocráticas por ditaduras civis-militares, a presença da escravatura negra e da servidão indígena foram um impeditivo para que o modelo europeu de bem-estar social fosse possível de alcançar, com sistema abrangente no reconhecimento de direitos (Sposati, 2011).

Portanto, no Brasil e na América Latina, a política social foi incorporada de forma fragmentada e setorial, não conseguindo “incidir efetiva e permanentemente sobre a desigualdade persistente, operando mais como políticas compensatórias, focalizadas, e de legitimação de projetos dos governos, bem como de produção de coesão social e controle sobre ‘os de baixo’” (Behring, 2016, p. 18).

Nesse sentido, uma das manobras utilizadas pelo Estado para reduzir a conflitividade social, pulverizar e desarticular a luta de classes é criar a imagem de um Estado que atende às demandas sociais, “mediante a lógica de que cada grupo, cada bairro, cada sujeito, deve demandar que o Estado atenda à sua situação específica” (Montaño & Duriguetto, 2017, p. 179). Para Behring e Boschetti (2011), esse é o caráter setorializado com o qual se operacionaliza a política social, também consolidada sob o termo políticas públicas.

Tais políticas têm sido materializadas de modo fragmentado e pouco eficaz, o que decorre do fato de elas serem formuladas em acordo com os interesses do sistema capitalista e, assim, não se constituírem com o fim de erradicar as desigualdades sociais (Alberto, Freire, Leite, & Gouveia, 2014). Para Yamamoto e Oliveira (2010), a política social se torna “políticas sociais” na medida em que busca

responder às diversas expressões da questão social por meio de políticas específicas.

Ainda assim, Gonçalves (2010) argumenta que as políticas sociais não constituem medidas boas ou más em si mesmas. Elas precisam ser compreendidas no contexto da estrutura capitalista, bem como no movimento histórico das transformações sociais dessa estrutura, que vão demandando mecanismos para assegurar direitos historicamente conquistados.

Portanto, mesmo diante da correlação de forças em que o Estado medeia os interesses capitalistas e as necessidades da população, as políticas sociais podem ser centrais na agenda da luta da classe que vive do trabalho, representando possibilidades de avanços no âmbito dos direitos, quando garantem ganhos para o cotidiano dos indivíduos, além de impor limites aos ganhos do capital (Behring & Boschetti, 2011; Sposati, 2011), mas não se encerram em si.

Seguindo esse entendimento, as políticas sociais constituem espaços de luta e de resistência, resultando em “importantes impactos na vida de amplos segmentos pauperizados da classe trabalhadora” (Behring, 2016, p. 13). Por essa razão, deve-se defendê-las, pleitear sua ampliação e sinalizar a potencialização de processos sociais emancipadores a partir delas (Prates, 2016).

No entanto, não se trata tão somente da oferta de políticas em termos quantitativos, pois elas também demarcam as condições objetivas de vida dos usuários e, portanto, precisam se expandir em qualidade, atentando para as necessidades concretas de vida e incorporando demandas de direitos humanos e sociais (Sposati, 2011), tendo o indivíduo e as coletividades como centro desse processo.

Elas precisam estar alicerçadas na perspectiva do direito, combatendo medidas de gestão da pobreza (Yazbek, 2008), de tal modo que, mesmo perante condições sociais desfavoráveis, seja possível viabilizar processos sociais emancipadores, tornando o trajeto um desafio à desumanização (Abrantes & Bulhões, 2016), à alienação e à objetificação do sujeito. Como afiança Gonçalves (2010, p. 32), o campo social das políticas “envolve aspectos objetivos e subjetivos e nela a psicologia tem condições de identificar sujeitos e subjetividades, bem como concepções de sujeito e subjetividade que permeiam as ações e relações”.

É nesse prisma que as políticas sociais são eleitas como ferramenta teórica neste estudo e, por se materializar de forma fragmentada, requer ser analisada em suas especificidades, motivo pelo qual constituem-se, como objeto de análise, a política de acolhimento institucional e a política de formação profissional. Entendemos que a delimitação dessas subcategorias auxilia a análise dos contextos que perpassam as trajetórias de vida dos jovens participantes da pesquisa, suas vivências e a construção de projetos de vida.

2.4.1 Política de acolhimento institucional

O acolhimento institucional corresponde a uma das políticas de atendimento previstas no ECA, o qual é reconhecido como instrumento normativo-jurídico regulatório dos direitos humanos de que crianças e adolescentes são titulares e internaliza uma série de normativas (inter)nacionais, a partir dos quais se organiza a política social.

A principais normativas são a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); a Constituição Federal (Brasil, 1988); a Convenção sobre os Direitos da Criança – ONU (1990); a Lei Orgânica de Assistência Social (Lei n. 8.742, 1993); a

Política Nacional de Assistência Social (2004); o Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC, 2006); as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009); a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2014) e a Nova Lei de Adoção (Lei. 12.010, 2009).

Configurado como medida protetiva pelo ECA, o acolhimento institucional é uma, dentre as nove¹¹ possibilidades de encaminhamento pela autoridade competente em situações que envolvam a ameaça ou a violação de direitos por ação ou omissão da sociedade, do Estado, dos pais ou dos responsáveis. Sua aplicação deve servir como forma de transição para reintegração familiar ou para colocação em família substituta, sendo provisória e excepcional (Lei n. 8.069, 1990, art. 98; Lei n. 12.010, 2009, art. 101, §1º).

O período sob medida de acolhimento deve ser orientado por um caráter pedagógico e atender requisitos tais como elaboração do PIA, em que conste os resultados da avaliação interdisciplinar; os compromissos assumidos pelos pais/responsáveis; a previsão das atividades a serem desenvolvidas (Lei n. 12.010, 2009, art. 101, §6º); a reavaliação trimestral da situação pela autoridade judiciária, fundamentada em avaliação interprofissional ou multidisciplinar e a permanência máxima de 18 meses sob acolhimento, a qual pode se prolongar excepcionalmente (Lei n. 13.509, 2017, art. 19, §1º e §2º).

¹¹ As medidas de proteção previstas no ECA e em suas leis complementares, são: 1) encaminhamento aos pais ou responsável; 2) orientação, apoio e acompanhamento temporários; 3) matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; 4) inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; 5) requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; 6) inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; 7) acolhimento institucional; 8) inclusão em programa de acolhimento familiar; 9) colocação em família substituta (Lei n. 8.069, 1990, art. 101).

O reordenamento institucional preceituou ainda que as instituições de acolhimento devem estar inseridas na comunidade em áreas residenciais e não se distanciar do cenário geográfico, socioeconômico e comunitário de origem do público atendido. O atendimento prestado deve ser personalizado, em pequenos grupos, favorecer o convívio familiar e o comunitário, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local, além da preparação gradativa para o desligamento (Gulassa, 2010b; Lei n. 12.010, 2009, art. 92; PNCFC, 2006; Tipificação Nacional, 2014).

Como política integrante dos Serviços de Alta Complexidade do SUAS, o acolhimento se rege pelos princípios organizativos da integralidade da proteção social e da intersetorialidade, devendo atender ao princípio de incompletude institucional e articular-se em rede socioassistencial com as políticas, órgãos setoriais e a sociedade civil organizada (Brasil, 2012; Orientações Técnicas, 2009).

Outro critério a ser observado é o seu registro junto aos CMDCA e CNAS. Tal política pode ser de natureza público-estatal ou não-estatal, administradas por ONGs, nas modalidades Abrigos Institucionais, Casas-Lares, Famílias Acolhedoras e Repúblicas (Lei n. 12.010, 2009, art. 90; Orientações Técnicas, 2009; PNCFC, 2006). A pretensão das diferentes modalidades, conforme descrito nas Orientações Técnicas (2009) e na Tipificação Nacional (2014), é a de responder de forma mais adequada às demandas da população infanto-juvenil, considerando o perfil, necessidades e motivos do acolhimento, dentre outras especificações.

Contudo, as diferentes configurações de acolhimento podem também funcionar como formas de controle do Estado e prova de sua ineficácia no enfrentamento à questão social, o que se dá quando o trabalho é restrito a um

caráter material que negligencia o trato com o sujeito em suas dimensões psico-socioafetivas, bem como o trabalho com suas famílias.

No contraponto aos avanços obtidos com o reordenamento da política do acolhimento, há impasses conjunturais e históricos que persistem desafiando-o enquanto política protetiva. Aliás, como ressalta Nascimento (2016), a proteção deve ser problematizada, pois apesar de se qualificar como espaço protetor, a política de acolhimento também quebra o pacto com a lei ao não conseguir efetivar os princípios que a regem, tais como a provisoriedade; a excepcionalidade; a garantia na oferta de condições para a independência e a elaboração de projetos de vida; as dificuldades na transição para a vida adulta (Cassarino-Perez, 2018; Honorato, 2011; Leal, 2016; Martinez, 2006; Moreira, 2013; Rocha, 2011; Romanelli, 2013; Silva, 2010; Tuma, 2016).

Em certa medida, esses impasses ecoam da fragilidade na constituição das políticas sociais no Brasil, havendo uma lacuna entre a definição dos direitos em lei e sua implementação na realidade social. Behring e Boschetti (2011) apontam que a fragilidade, descontinuidade e fragmentação dos serviços sociais demonstra como a política está atravessada por interesses próprios do sistema capitalista e das classes dominantes, o que torna a política clientelista, seletiva e assistencialista.

No caso específico da política de acolhimento institucional, persiste uma naturalização da questão social que prossegue individualizando suas expressões, culpabilizando famílias e indivíduos e tutelando vidas. Apesar de se qualificar como espaço protetor, tal política demarca “o melhor lugar para certas crianças e certos adolescentes” (Nascimento, 2016, p. 24) e reedita os modelos assistencialistas e correccionais tratados por Pilotti e Rizzini (2011), cujo percurso histórico no Brasil revela a sobreposição de iniciativas destinadas a “compensar a ausência de uma

política social efetiva, capaz de proporcionar condições equitativas de desenvolvimento para crianças e adolescentes” (p. 16, 17), assim como para os jovens.

Por outro lado, diante de situações de violação de direitos, tal política ainda se mostra necessária para diligenciar o cuidado de crianças e adolescentes, cujo tempo sob institucionalização deve ser guiado pelo princípio de que o “bem-estar seja tão importante quanto o bem-sair” (Guará, 2010, p. 60). Isso implica que a provisoriedade e a excepcionalidade da medida devem ser pontes para o fortalecimento familiar que possibilite a reintegração, enquanto constitui-se como contexto abrangente de desenvolvimento de crianças e adolescentes, materializando “as condições reais onde realiza o seu viver e desenvolve competências decisivas para a formação da personalidade e sociabilidade próprias” (Cavalcante, Costa Silva & Magalhães, 2010, p. 1154).

Quanto mais rica a experiência durante o período de acolhimento, maiores chances os sujeitos terão de seguir a vida de forma mais autônoma, responsável e participativa, sendo que a articulação desta política com os recursos da comunidade e de outras políticas favorecem a construção de projetos pessoais e o desenvolvimento gradual da autonomia (Elage, 2010).

Ao mesmo passo em que se deve lutar pela qualificação do trabalho desenvolvido no acolhimento, há que se enfrentar concepções que o exaltem como dispositivo privilegiado para viabilizar direitos. Direitos estes negligenciados pelo Estado às famílias, que, alijadas de uma cidadania plena, passam a se reconhecer como inaptas, aderindo as formas de controle, disciplinamento e tutela, mediante práticas ditas protetivas. No mais das vezes, os sujeitos que são afastados de suas famílias, são os mesmos que, ao saírem do acolhimento, retornam a situações

violadoras de direitos, posto que o contexto do acolhimento não lhes oferece efetivas situações de desenvolvimento com ênfase na autonomia e na omnilateralidade, indicando a produção de um fracasso antecipado nessa lógica de acolhimento.

Para fins desta Tese, a categoria política de acolhimento institucional é considerada como historicamente situada na relação dialética com o contexto, de tal modo que, ainda que seja revestida por uma proposta protetiva, está circunscrita na sociedade capitalista, mantendo a contradição proteção-tutela e influenciando no desenvolvimento dos jovens acolhidos e na construção de seus projetos de vida. As modalidades investigadas serão os abrigos institucionais e as casas-lares que acolham ou tenham acolhido jovens com inserção destes na política de formação profissional durante o período em que ficaram acolhidos.

2.4.2 Política de formação profissional

O trabalho é base primordial para o enriquecimento e o desenvolvimento dos sujeitos e é por meio dele que se pode superar a mera adaptação às condições naturais, com vias a modificá-las e transformar-se objetiva e subjetivamente nesse processo. Demarca-se, por meio dele, a passagem do ser biológico para o ser sócio histórico (Martins & Eidt, 2010; Viotto Filho, 2009).

Contudo, o trabalho resguarda uma potencialidade contraditória, porquanto, ao passo em que é condição para a humanização, também encerra as possibilidades da desumanização. Na sociedade de classes, o trabalho é alienado, ou seja, há um distanciamento ou mesmo cisão entre a riqueza material e a intelectual envolta nele, de modo que, muitas vezes, ele se restringe ao meio de

existência física, não desenvolvendo com plenitude as capacidades e potencialidades humanas (Martins & Eidt, 2010).

No que diz respeito à juventude da classe que vive do trabalho, as iniciativas e políticas voltadas para o trabalho, podem ser analisadas pelas iniciativas em torno da formação profissional. Estas, foram historicamente estruturadas com o objetivo de diminuir a criminalidade e a vagabundagem e a partir de interesses do sistema produtivo (Macêdo, 2006; Manfredi, 2017; Máximo, 2012; Pessoa, 2017; Pilotti & Rizzini, 2011).

Decorrente disso, a inserção dos jovens no mercado de trabalho tem sido marcada por insegurança, informalidade, desemprego estrutural, ausência de formação profissional e precarização do trabalho, além dos processos de terceirização e subcontratação que apresentam padrão mais elevado do que os dos adultos, driblando conquistas históricas obtidas pela classe que vive do trabalho (Abramo, 2015; Frezza, Maraschin, & Santos, 2009; Pelissari, 2012; Santos, 2013).

Resultados de embates e conquistas históricas, atualmente, as políticas sociais voltadas para a formação profissional dos jovens têm amparo em estatutos e leis que subsidiam os programas por meio dos quais a intervenção estatal se materializa. Tal regulamentação tem sua importância ao firmar o objetivo de contribuir para a aprendizagem profissional do jovem, a fim de que ele disponha de qualificação para inserção no mercado de trabalho, sendo preceituadas características tais como garantia de acesso e frequência à escola; proteção ao trabalho; formação técnico-profissional metódica; atividades teóricas e práticas concomitantes, com progressiva complexidade e ajustadas ao desenvolvimento integral (Lei n. 10.097, 2000).

Entre os estudiosos da temática, há o entendimento de que o processo de educação ou de formação profissional não deve estar restrito ao período de capacitação técnica para o trabalho, na qual prevalece o aspecto produtivo ou de instrumento de geração de renda. Antes, deve ser compatível com outras dimensões dessa etapa da vida, atentando diligentemente para as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do jovem (Dalarosa & Souza, 2014; Frezza, Maraschin, & Santos, 2009; Moreira, 2013).

A proposta formativo-profissional para jovens, quando aliada à possibilidade de prosseguimento nos estudos e fundamentada na ciência, na cultura, na preparação para o trabalho e na tecnologia, pode oferecer condições adequadas para o desenvolvimento das potencialidades e proporcionar melhor qualidade de vida (Bernardim, 2013). Para tanto, tal proposta deve priorizar a educação pelo trabalho, em que esta atividade seja concebida como princípio educativo, priorizando a formação humana (Macêdo, 2006) e estabelecendo-se como direito e componente essencial da formação do jovem (Nunes & Fernandez, 2016).

Compreendemos que há dois desígnios que podem fundamentar as propostas de formação profissional para jovens. O primeiro refere-se à formação cuja finalidade é preparar o indivíduo para a sua inserção no mercado de trabalho, a partir de uma proposta de ensino empobrecida e focada nas competências necessárias à adaptação dos indivíduos às exigências do capital (Ortigara & Coral, 2016). É o que Yannoulou e Soares (2009) definem como sendo uma qualificação marcada por ações desenvolvidas em curto prazo de tempo e sem exigências quanto à titulação, o que, para Kuenzer (2005), reproduz uma certificação esvaziada, pois opera pela inclusão excludente.

Tal proposta, por se estruturar no contexto capitalista, caracterizado pela divisão entre trabalho intelectual e físico, pela exploração do trabalhador e pela pauperização, busca atender primordialmente a demanda do capital por mão de obra técnica, qualificada e disciplinada. Como resultado, a atividade do trabalho é destituída de seu potencial para o crescimento, sendo a causa da degradação da personalidade humana na medida em que inviabiliza seu desenvolvimento livre e completo (Vygotsky, 1930).

A segunda possibilidade que pode basear as propostas de formação profissional para jovens é a que visa contribuir para a formação omnilateral (ou seja, multilateral, integral) apregoada pela Psicologia Histórico-Cultural, viabilizando o desenvolvimento da habilidade de unificar teoria e prática, trabalho físico e intelectual e de entender os processos históricos e a interdependência dos fenômenos (Vygotsky, 1930).

Segundo essa perspectiva, a psique humana se desenvolve, em forma e estrutura, na relação dialética do indivíduo com a sociedade, a qual é mediada pela atividade. É em atividade que o indivíduo pode se apropriar da realidade, produzir significações sobre ela e mediar a consciência sobre a realidade objetiva, que, ao ser internalizada, constitui a realidade subjetiva. A atividade, portanto, representa a condição fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Marques, 2017; Pasqualini, 2016).

Contudo, é o conteúdo da atividade que mobiliza o psiquismo em dada direção e determina as capacidades e o curso do desenvolvimento humano, havendo uma estreita relação com as circunstâncias sócio históricas nas quais o desenvolvimento se processa. É nesse sentido que se apreende em Leontiev (2001,

citado por Pasqualini, 2016, p. 68), “que qualquer função psíquica se desenvolve e é reestruturada no interior do processo concreto que se realiza”.

A escolha profissional e o engajamento em uma atividade produtiva, constituem atividades guias para o desenvolvimento dos jovens, sendo as diferentes situações sociais de desenvolvimento que implicam em uma diferenciação qualitativa do vínculo do indivíduo com seu contexto (Abrantes & Bulhões 2016). Há, portanto, atividades que possibilitam maior avanço do psiquismo do que outras, de modo que nem toda aprendizagem é desenvolvvente, o que, para Vigotsky (1995), está condicionado à seleção dos conteúdos e à forma organizativa pelas quais a aprendizagem ocorre.

Sobretudo para o jovem filho da classe que vive do trabalho, a relação com a realidade implica formas de alienação, na medida em que sua inserção no mundo do trabalho está cindida da totalidade das atividades intelectuais. A este, é exigida adaptação aos ritmos e modelos de exploração de sua força de trabalho, reduzindo seu espaço de escolhas e obrigando-o a inserir-se no mercado de trabalho precarizado, na medida em que urge a necessidade primeira de subsistência (Abrantes & Bulhões, 2016).

Diante disso, é evidenciado que as políticas sociais têm um caráter de classe, não sendo razoável esperar que os programas para a juventude confrontem tal estrutura. Contudo, há que se exigir que tais políticas não se consolidem como instrumentos que reforcem os estereótipos atribuídos a jovens de classes populares, nem tampouco que estimulem a ideia de que estes devem aceitar qualquer ocupação. Os esforços devem ser envidados no sentido de reconhecer e valorizar o potencial da juventude, ampliando quantitativa e qualitativamente as políticas de formação profissional (Gonzalez, 2009; Lima, 2014).

De modo semelhante, Pessoa (2017), Pessoa, Alberto e Lucas (2016) e Pessoa et al. (2019) ressaltam que, embora haja falhas estruturais nas políticas de formação profissional, elas ainda exercem um papel de proteção social, na medida em que é realizada em um contexto educativo, auxiliando os jovens na construção de projetos de vida, funcionando como ferramenta de efetivação de direitos, além de apresentar-se como ferramenta de combate ao trabalho infantil e comprometer-se com a inserção dos jovens no trabalho decente.

Destarte, ao considerarmos que a aprendizagem promotora do desenvolvimento requer um planejamento intencional da forma e do conteúdo da atividade, assumimos a política de formação profissional como categoria que pode elucidar o modo que a mesma tem sido estruturada e o conteúdo da formação profissional direcionada aos jovens com trajetórias nas políticas de acolhimento, como viabilizador ou não da construção de projetos de vida.

CAPÍTULO III

Demarcando estratégias metodológicas

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, a organização e o desenvolvimento da pesquisa se deu em formato de estudos. Estes, foram realizados em observância às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, autorizada pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CAAE 87237218.6.0000.5188), atendendo às determinações das Resoluções n. 466 de 2012 e n. 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Os estudos se valeram do delineamento qualitativo e da abordagem exploratória de campo. As características primordiais do delineamento qualitativo são o ambiente como fonte direta dos dados; a importância da figura do pesquisador no contato direto com a situação em estudo, empreendendo movimentos para observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados; o olhar holístico para o fenômeno e sua descrição detalhada; e a compreensão do fenômeno a partir da perspectiva dos participantes (Godoy, 1995).

Os estudos exploratórios buscam descobrir ideias e soluções que possibilitem maior familiaridade, compreensão e nas quais se trabalhe com o amplo conjunto de significados sobre determinado fenômeno (Minayo, 2014; Selltiz, Jahoda, & Deutsch, 1974). Assim, esta pesquisa buscou apreender a complexidade e a singularidade que o fenômeno estudado envolve, bem como sua processualidade nas trajetórias dos jovens.

Para tanto, optou-se pelo emprego da triangulação, estratégia metodológica que oferece ao pesquisador olhares múltiplos que ampliam o universo informacional em torno do mesmo problema de pesquisa e possibilitam compreendê-lo com mais profundidade (Denzin & Lincoln, 2005; Marcondes & Brisola, 2014; Minayo, 2010; Tuzzo & Braga, 2016).

Dentre as tipologias e possibilidades de triangulação conceituadas por Denzin & Lincoln (2005) e retomadas por Azevedo, Oliveira, Gonzalez e Abdalla (2013), nos valem da triangulação metodológica dentro do método, a partir da qual se utiliza diversas técnicas dentro de um mesmo método para coletar e interpretar os dados.

Dentro do método qualitativo, realizamos a triangulação de dados quanto à coleta a partir de fontes documentais, notas em Diário de Campo e entrevistas com profissionais da política de acolhimento e jovens com trajetórias institucionais, para obtenção de uma descrição mais rica e detalhada do fenômeno investigado.

A triangulação quanto à análise de dados se deu mediante a preparação dos dados empíricos, seguida pela análise articulada entre esses dados, a teoria e as notas de Diário de Campo, as quais, quando integradas, favoreceram uma percepção de totalidade do objeto e de unicidade entre aspectos empíricos e teóricos (Figura 2).

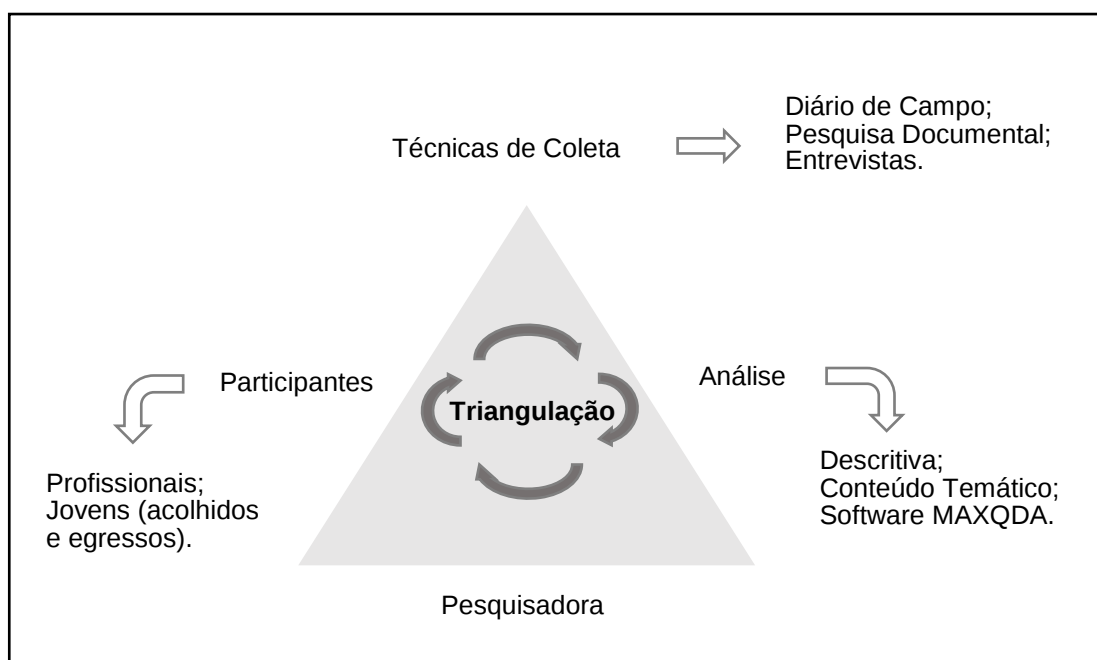


Figura 2. Triangulação Metodológica Dentro do Método.
Fonte: Elaboração própria.

A postura dialética que orientou o desenvolvimento desta pesquisa e que encontrou respaldo na opção metodológica da triangulação, amparou-se no entendimento de que os diversos elementos de pesquisa são interdependentes e, portanto, inseparáveis (Minayo, 2014), exigindo do pesquisador o exercício por um olhar integral. Nesse sentido, a pesquisa buscou inicialmente, abarcar a política de acolhimento em sua articulação com a política de formação profissional, analisando-a como contexto de desenvolvimento juvenil. Em seguida, deteve-se nos jovens.

Dito isso, o Estudo I foi guiado pelos objetivos específicos de identificar como é operacionalizada a política de acolhimento institucional para a inserção dos jovens acolhidos na formação profissional e para a construção de projetos de vida, e identificar os jovens e a formação profissional por eles acessada durante o período em que estão acolhidos institucionalmente. Foi desenvolvido em duas etapas que compreenderam: a) pesquisa documental nos prontuários individuais de jovens com trajetórias em sete instituições de acolhimento e b) entrevistas com seis profissionais ocupantes de cargos de gestão em instituições de acolhimento.

O Estudo II foi orientado pelo objetivo específico de investigar a relação entre a participação na formação profissional durante o período em acolhimento institucional e a construção de projetos de vida. Abarcou entrevistas individuais com oito jovens egressos do acolhimento e com inserção na política de formação profissional enquanto acolhidos. O Estudo III, conduzido pelo objetivo específico de acompanhar a construção de projetos de vida dos jovens na interseção das políticas de acolhimento e de formação profissional, compreendeu uma pesquisa longitudinal com quatro jovens que estavam acolhidos em 2018 e vivenciando a formação profissional.

O Diário de Campo, presente em todas as etapas da pesquisa, constituiu ferramenta imprescindível no registro de elementos significativos para a análise, a interpretação e a compreensão do universo da pesquisa, assim como as impressões e as reflexões da pesquisadora (Lima, Mito, & Dal Prá, 2007).

Coerente com a estratégia metodológica da Triangulação, os procedimentos para a realização da pesquisa serão apresentados de forma integrada, posto que os estudos se debruçam em diferentes fontes de informação, participantes e momentos no tempo, todas de maneira articulada e complementar.

3.1 Participantes

Profissionais: foram entrevistados os sete profissionais que ocupavam a função estratégica de gestão nas instituições de acolhimento em que a pesquisa documental foi realizada, sendo que a entrevista com um deles não integra os resultados da pesquisa por ter se tratado da entrevista piloto. Portanto, integram o corpus de análise, as entrevistas com seis profissionais, cujos critérios para participação foram trabalhar ou ter trabalhado com jovens que participaram da política de formação profissional durante o período em que estiveram acolhidos e aceitar participar voluntariamente da pesquisa.

Jovens egressos: participaram oito jovens egressos do acolhimento, os quais preencheram os critérios de ter sido desligado das instituições de acolhimento de João Pessoa/Paraíba; ter participado da formação profissional durante o período em que estiveram acolhidos; participação voluntária e corresponderem ao segmento juvenil entre 18 e 29 anos de idade, faixa etária associada à idade adulta inicial, marcada pelo início da vida autônoma e pela entrada no mundo do trabalho, não se confundindo como o momento da adolescência (Abrantes & Bulhões, 2016).

Aplicou-se o critério de saturação, atingida pelo esgotamento de informações relevantes para a pesquisa (Minayo, 2014).

Jovens acolhidos: participaram quatro jovens, os quais preenchem os critérios de estarem acolhidos institucionalmente no ano de 2018; ter idades entre 15 e 18 anos incompletos quando realizada a primeira entrevista; estar inserido na política de formação profissional e participação voluntária ao longo do acompanhamento longitudinal. Esse segmento abrangeu aqueles que vivenciavam um período entre a adolescência a juventude, cujas exigências para o desenvolvimento estavam ligadas ao processo de escolarização, à formação da personalidade, à aprendizagem profissional e, por se tratar de sujeitos pertencentes à classe que vive do trabalho, à necessidade de inserção no mundo do trabalho (Leal & Mascagna, 2016).

3.2 Procedimentos

Os passos para realização dos estudos se deram na seguinte ordem:

a) obtenção da autorização judicial na Vara da Infância e Juventude (VIJ), para realizar a pesquisa documental nas instituições de acolhimento de João Pessoa/Paraíba e para realização das entrevistas com jovens acolhidos que atendessem os critérios de participação.

Da totalidade de nove instituições de acolhimento a serviço da população na cidade de João Pessoa/Paraíba, à época da coleta de dados, a pesquisa foi realizada em sete unidades, entre abril e julho de 2018, as quais atenderam os critérios de inclusão para a pesquisa documental, a saber, integrarem os prontuários de instituições de acolhimento que tivessem jovens acolhidos ou egressos com inserção na política de formação profissional durante o período de acolhimento; os

prontuários referirem-se a jovens entre 15 e 29 anos que estivessem acolhidos no momento da coleta ou tivessem sido desligados entre os anos de 2007 e 2018, a fim de enquadrar-se na faixa etária assumida como juventude.

b) obtenção de autorização da Prefeitura Municipal (Secretaria de Desenvolvimento Social - Coordenação da Alta Complexidade), para realizar entrevistas com os profissionais das instituições de acolhimento que atendessem os critérios para participar da pesquisa e consentissem em participar dela voluntariamente. Tais entrevistas ocorreram nas instituições de acolhimento em que os profissionais trabalhavam.

c) contato telefônico com os jovens egressos identificados na pesquisa documental que preenchiam os critérios para participação; ocasião em que apresentamos o estudo, explicamos os objetivos, a relevância social, a forma de participação, o acordo em termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e a possibilidade de interrupção da participação a qualquer momento.

Com os que aceitaram participar, foram realizadas as entrevistas conforme disponibilidade e sugestões de locais dadas pelos participantes, variando entre suas residências; locais de trabalho; locais públicos como *shopping center* e, com uma das participantes, na instituição de acolhimento em que permanecia residindo, mesmo já tendo sido desligada oficialmente.

d) após identificação, na pesquisa documental, dos jovens acolhidos que preenchiam os critérios para participação, estabelecemos um primeiro contato presencial, momento em que apresentamos a pesquisa. Diante do aceite da participação longitudinal, agendamos as entrevistas individuais, gravadas em áudio.

O primeiro local de encontro com cada jovem foi na instituição de acolhimento em que estavam; os segundos e os terceiros encontros variaram entre a instituição de acolhimento e o local de moradia do jovem.

Pretendia-se que os encontros tivessem intervalos de seis meses, contudo, de acordo com a disponibilidade dos jovens, os intervalos variaram entre seis, sete e nove meses, como demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3

Periodicidade do acompanhamento longitudinal dos jovens.

Jovem	Periodicidade do acompanhamento		
	1° Encontro	2° Encontro	3° Encontro
Maxsuel	Novembro / 2018	Maio / 2019	Dezembro / 2019
Black Reaper	Outubro / 2018	Maio / 2019	Dezembro / 2019
Kellyn	Outubro / 2018	Maio / 2019	Dezembro / 2019
Bianca	Outubro / 2018	Julho / 2019	Fevereiro / 2020

e) renovação da autorização judicial para realização das entrevistas com jovens acolhidos acompanhados longitudinalmente, mediante nova requisição da pesquisadora junto aos autos processuais na VIJ, posto que a primeira autorização concedida teve validade de um ano.

3.3 Técnicas e instrumentos

Pesquisa documental: se deu mediante o acesso a fontes primárias constituídas por dados que não receberam nenhum tratamento científico (Helder, 2006; Sá-Silva, Almeida, & Guindani, 2009), em que se considerou como documento qualquer suporte que contivesse informações registradas e que pudesse servir para a consulta, incluindo impressos e manuscritos (Appolinário, 2009). Para efeitos desta pesquisa, os documentos referiram-se aos prontuários individuais dos

jovens com trajetórias em acolhimento, elaborados e mantidos pelas equipes técnicas nas instituições de acolhimento, somados a documentos remetidos por outras instâncias do SGD e integrantes dos prontuários.

A pesquisa documental foi guiada por um protocolo elaborado pela pesquisadora, o qual buscou caracterizar os jovens quanto à idade, sexo, raça, escolaridade, motivo e ao ano do acolhimento, informações relativas às experiências registradas como a formação profissional acessada e, no caso dos jovens egressos, também quanto ao ano e ao motivo do desligamento.

Entrevistas semiestruturadas e individuais: realizadas com profissionais e jovens, tal modalidade de entrevista é compreendida como conversas com finalidade explícita, a partir da qual é possível acessar informações resultantes da reflexão dos sujeitos que vivenciaram determinado acontecimento. Utilizou-se de um roteiro de pontos a serem abordados, mas assegurou ao entrevistado a liberdade para discorrer sobre a temática sem se prender à pergunta formulada pela pesquisadora, podendo o participante agregar outras informações que contribuíssem para enriquecê-la e aprofundá-la (Minayo, 2010).

Com os profissionais, as entrevistas foram guiadas por perguntas geradoras acerca da relação entre as políticas de acolhimento e de formação profissional e do trabalho realizado com os jovens para possibilitar ou auxiliar a construção de projetos de vida. Com os jovens, as perguntas geradoras referiram-se à experiência nas políticas de acolhimento institucional e de formação profissional e da constituição de seus projetos de vida. Partiu-se da consideração sobre a importância de ouvir os jovens, situando o contexto de pertencimento e refletindo as questões enunciadas a partir da centralidade que atribuem a suas vivências.

Estudo longitudinal com jovens: foi realizado o acompanhamento de um grupo de sujeitos pertencentes a uma mesma coorte, quanto à geração e a vivência de experiências semelhantes, acompanhados em diferentes momentos ao longo do tempo (Mota, 2010). Considerando que buscou analisar a construção de projetos de vida enquanto vivenciavam a processualidade dessa elaboração, o estudo longitudinal foi do tipo *cross-sectional*, que, para Ruspini (2000), parte da seleção de grupos de coorte em pelo menos mais um momento sequente. As informações produzidas pelos jovens em cada encontro foram retomadas como base para compreender as mudanças e as permanências, os desafios e as projeções que surgiram em suas trajetórias.

Diário de Campo: na condução da pesquisa documental, foram feitas notas a partir de informações complementadas pelos profissionais entrevistados, e, no desconhecimento destes ou na impossibilidade de nos atender, recorremos a um membro da equipe técnica (Psicólogo ou Assistente Social) que estivesse a mais tempo na unidade e detivesse informações não constantes nos prontuários dos jovens. Além disso, por meio do Diário de Campo, foi possível fazer anotações de caráter descritivo e reflexivo (Oliveira, 2014) na processualidade da pesquisa, que decorreram da observação atenta da pesquisadora e do registro de conversas informais, bem como das contradições e conflitos identificados.

3.4 Análise dos dados

Parte dos dados resultantes da pesquisa documental (ex.: quantidade de jovens acolhidos e egressos, idade, sexo, tempo sob institucionalização, ano de acolhimento e de desligamento) foram organizados, tabulados e descritos; e outra parte (ex.: motivo do acolhimento e desligamento, formação acessada) foi analisada

a partir da Análise de Conteúdo Temática (Minayo, 2010), técnica também empregada nas entrevistas com os profissionais e os jovens.

A Análise de Conteúdo Temática é uma modalidade de análise de dados de pesquisas qualitativas que, segundo Minayo (2010, p. 316), busca “descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”. Para fins desta Tese, seguimos as etapas enunciadas pela autora, as quais compreendem leituras flutuantes das entrevistas realizadas e transcritas pela pesquisadora; identificação dos temas presentes, os quais constituem o corpus de análise; leitura atenta e realização da categorização, em que se procedeu a redução do texto a expressões significativas.

Nesse momento, também se retomaram os objetivos e as premissas para dialogar com a definição das unidades de registro (palavra-chave ou frase), da unidade de contexto (delimitação do contexto de compreensão), dos recortes e da forma de categorização que deveria atender às normas internas de validade qualitativa, tais como exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência dos documentos analisados (Minayo, 2010).

Para auxiliar a organização da análise qualitativa do conteúdo das entrevistas realizadas pela pesquisadora, foi utilizado o software MAXQDA (Qualitative Data Analysis), nas versões 2018.2 e 2020. Tal software auxiliou o processo de organização e o gerenciamento da análise qualitativa, além de oferecer ferramentas visuais, sendo o papel do pesquisador ativo a todo momento.

Nesta ferramenta, cada entrevista correspondeu a um documento, como exige o programa, os quais foram nomeados do seguinte modo: para os profissionais, optou-se por não atribuir nomes fictícios, uma vez que a entrevista

com estes buscou compreender como a política de acolhimento é operacionalizada. Portanto, a apreensão do conteúdo voltou-se para a análise do papel do Estado e não para práticas e concepções individualizadas dos profissionais. Estes foram nomeados como “profissional 1”, “profissional 2” e assim sucessivamente.

No caso dos jovens egressos, os nomes foram atribuídos de forma fictícia à escolha da pesquisadora e, no caso do estudo longitudinal, com nomes escolhidos pelos próprios jovens. Cada documento foi lido cuidadosamente e sua categorização feita a posteriori, tendo em vista os objetivos específicos que guiaram os estudos e baseadas nas ferramentas teóricas assumidas. Para tanto, foram especificadas as classes temáticas e, a partir delas, derivadas as categorias correspondentes.

As notas do Diário de Campo auxiliaram o processo de análise ao fornecer informações não derivadas diretamente dos documentos acessados ou das falas dos participantes entrevistados, sendo utilizadas, em parte, na íntegra ou diluídos no texto, para ilustrar, suscitar questionamentos e demarcar as impressões e notas da pesquisadora no curso da coleta de dados e de sua análise.

Dessa feita, o Capítulo IV apresenta o olhar sobre a política do acolhimento e caracteriza os jovens, mediante resultados obtidos na pesquisa documental e nas entrevistas com os profissionais. O Capítulo V traz a análise das entrevistas com os jovens egressos do acolhimento e que vivenciaram a formação profissional enquanto acolhidos. O Capítulo VI apresenta o estudo longitudinal com jovens que vivenciavam a formação profissional e o Capítulo VII integra a discussão teórica dos dados obtidos nos três estudos.

CAPÍTULO IV

**A política de acolhimento institucional como contexto histórico-cultural de
desenvolvimento juvenil**

O presente capítulo refere-se aos resultados do Estudo I, em que se partiu dos objetivos específicos de identificar como é operacionalizada a política de acolhimento institucional para inserção dos jovens acolhidos na formação profissional e para a construção de projetos de vida; assim como identificar os jovens e a formação profissional por eles acessada durante o período em que estão acolhidos institucionalmente.

Entende-se que o acolhimento institucional se configura como contexto de desenvolvimento dos jovens no qual o conteúdo e a qualidade das atividades acessadas constituem o arcabouço material e simbólico que orienta o curso do desenvolvimento. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento pode ser de orientação omnilateral, que faz do sujeito um ser autônomo, ou um desenvolvimento que tolhe essa integralidade e faz do sujeito um alienado (Martins, 2016).

Também se considerou que acolhimento institucional é uma política em que a operacionalização se dá pela atuação de profissionais, cujos cargos de gestão exigem habilidades para o “trabalho em rede” e “conhecimento aprofundado do ECA, SUAS, Sistema de Justiça e Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária” (Orientações Técnicas, 2009, p. 57).

Assim, ao passo que os registros nos prontuários dos jovens são feitos, em parte, pelos profissionais, compreender as concepções destes acerca da temática em estudo resguarda sua importância por auxiliar o entendimento de como estes atores operacionalizam a política de acolhimento e o trabalho com os jovens, o que revela o modo de estruturar a política social.

4.1 Operacionalização da política de acolhimento institucional: o que revelam os documentos?

Das sete instituições de acolhimento em que a pesquisa foi realizada, quatro eram municipais e três ONGs; seis correspondiam à modalidade de abrigos institucionais com capacidade para acolhimento de até 20 crianças e adolescentes e uma era Casa-Lar, com capacidade máxima para acolhimento de até 10 crianças e adolescentes, estando tais modalidades previstas na Tipificação Nacional (2014).

Em contraponto às recomendações do reordenamento institucional, havia em funcionamento cinco unidades com atendimento organizado por gênero (masculino ou feminino), sendo três ONGs e duas municipais. Em dezembro de 2018, uma das instituições municipais que atendia o público masculino foi interditada pelo Ministério Público, em decorrência da ausência de licença sanitária e da precariedade das instalações de infraestrutura. Tal interdição cumpriu a recomendação legal de que a ocorrência de infrações reiteradas implica na suspensão das atividades ou dissolução da entidade (Lei n.12.010, 2009, art. 97, §1º).

Outra situação ocorrida ao longo da pesquisa, foi o fechamento, no primeiro semestre de 2019, de uma ONG que atendia na modalidade Casa-Lar, a qual encerrou as atividades para redefinição do trabalho a ser desenvolvido. Em ambas as situações, os adolescentes foram transferidos para outras instituições em funcionamento no município, o que acarretou a ruptura de vínculos afetivos entre os próprios acolhidos e destes com os profissionais, exigindo-lhes novas adaptações (Diário de Campo, fevereiro de 2019).

Quanto ao perfil de atendimento das unidades por gênero, o Ministério Público fiscaliza o reordenamento do serviço. A proposta por atender o público misto busca resguardar a manutenção dos vínculos de parentesco nos casos de

acolhimento de grupos de irmãos, os quais devem ser atendidos na mesma unidade por “contribuir para a formação de suas identidades, preservação da história de vida e referência familiar” (Lei n. 12.010, 2009, art. 92, V; Orientações Técnicas, 2009, p. 46; Tipificação Nacional, 2014). Contudo, alguns profissionais apresentam resistência para o reordenamento institucional, pois alegam insuficiência de infraestrutura e do quadro profissional, sendo uma das preocupações as dificuldades de “controlar” meninos e meninas em relação a “namoros e envolvimento sexual” (sic.) (Diário de Campo, maio de 2018).

Em situações como essa, evidencia-se o conflito entre o que determina a lei e a experiência dos profissionais, considerando os limites das condições materiais com as quais os serviços são operacionalizados. Quanto aos trabalhadores, o fato de a maioria deles serem prestadores de serviços sem garantias trabalhistas (Diário de Campo, maio de 2018) incide na exigência por qualificação, seja em nível de educação formal ou de formação específica para atuação no acolhimento, como também constatado por outros autores (Almeida, 2014; Canini, 2013; Leite, 2011).

Uma fala representativa dessa conjuntura foi compartilhada por um(a) dos(as) profissionais entrevistados(as), que ao analisar a relação entre o modo como a institucionalização é operacionalizada e seu impacto na trajetória dos jovens, exemplificou com a própria experiência profissional. Este(a), apesar de ocupar um cargo estratégico na política de acolhimento, não tinha formação adequada, sendo sua vinculação resultante de apadrinhamento político, o que segundo afirmou, retrata uma situação de comum entre os trabalhadores, de modo que:

Eu acho que essa questão de mudança constante de educadores, ou de não ter educadores capacitados, profissionais [...] de repente eu não tenho perfil pra isso e nessas casas de acolhimento, todas elas, independente de ser

municipal, de órgãos públicos, não visam isso, não querem saber, simplesmente contratam, é cargo político (Profissional 2).

Essa conjuntura contraria a recomendação do CNAS (2013) quanto à capacitação dos profissionais atuantes no SUAS. Nesse sentido, Assis e Farias (2013) asseveram que o perfil dos trabalhadores desses serviços é importante, pois sua qualificação influencia no atendimento às demandas e aos direitos dos acolhidos, bem como na atuação articulada junto ao SGD.

Acerca do registro e do arquivamento dos prontuários dos jovens, em cada instituição um cenário diferente foi observado e a pesquisa documental se realizou com limites preditos por Appolinário (2009) quanto à incompletude e à imprecisão. Tal conjuntura demandou da pesquisadora lidar com situações diversas a fim de alcançar os objetivos previamente demarcados, dentre elas a necessidade de realizar várias visitas em cada instituição, para localização e consulta aos documentos disponibilizados.

Vários foram os motivos atribuídos pelos profissionais para a ausência ou escassez de registros documentais, dentre eles o extravio ou perda de documentos decorrente da mudança de imóvel, de gestão ou de quadro profissional; documentos danificados pela precariedade de infraestrutura das casas; descarte de documentos de crianças e adolescentes já desligados; escassez de recursos como computador, impressora e folhas (Diário de Campo, junho de 2018). A falta de sistematicidade no trato com os documentos perpassa o trabalho desenvolvido nas diversas instituições, evidenciando o descaso do Estado em prover condições dignas de trabalho, assim como por não preceituar um fluxo de trabalho que contemple um sistema de registro e arquivamento de documentos.

Nesse cenário, quanto à organização, a pesquisa documental envolveu situações em que inexistia um sistema de arquivo minimamente organizado ou prontuários individuais; documentos avulsos organizados em sacola plástica; prontuários organizados em pastas que continham um anexo de sacos plásticos transparentes, cada qual com uma identificação, tais como “documentos da rede de proteção; documentos escolares; termos de saída; relatórios; PIA impresso e documentos pessoais”; documentos organizadas por ano e documentos armazenados em armário próprio para arquivo (Diário de Campo, junho de 2018). Ressalta-se que, em alguns casos, os profissionais informaram que parte dos documentos eram mantidos em imóvel distinto ao que funcionava o serviço de acolhimento, não tendo sido possível acessá-los.

Diante do que foi acessado, identificou-se uma multiplicidade de documentos que integram os prontuários individuais dos jovens, os quais foram categorizados de acordo com a procedência de elaboração (Tabela 4).

Tabela 4
Procedência dos documentos.

Remetidos ao serviço de acolhimento por instituições integrantes do SGD	Relatório / Encaminhamento do Conselho Tutelar.
	Termo de Audiência / Ofício / Relatório de visita domiciliar do Juizado da Infância e Juventude.
	Despacho / Relatório do Ministério Público.
	Relatório de políticas de assistência social (CRAS, CREAS).
	Comunicado / Advertência / Histórico / Boletim da Escola.
	Laudo / Receituário médico.
	Certificado de cursos (ONG, instituição educacional de nível superior).
	Contrato (programa de aprendizagem / curso).
Elaborados pela equipe do serviço de acolhimento	Relatório psicossocial.
	Quadros-resumo elaborados para audiência concentrada.
	Termo de responsabilidade.
	Plano individual de atendimento (PIA) impresso.

Documentos pessoais dos jovens	Certidão de Nascimento / Registro Geral (RG)
	Registro de diário íntimo.
	Desenho.
	Fotografia.
	Carta.

Além da procedência, a diversidade dos documentos identificados pode ser analisada a partir de sua representatividade quanto às políticas e serviços que perpassam os eixos estratégicos do SGD (Brasil, 1990; Resolução n. 113, 2006), notadamente quanto aos eixos de promoção e defesa dos direitos humanos. No eixo promoção, operacionalizado pela política de atendimento, os documentos identificados provêm do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), escola, do próprio serviço de acolhimento, além daqueles relativos a certificados de cursos ofertados por ONGs e por instituições educacionais de nível superior público ou privadas.

Correspondendo ao eixo de defesa, ao qual incube a garantia do acesso à justiça mediante mecanismos jurídicos de proteção legal dos direitos, foram encontrados documentos procedentes de órgãos como Juizado da Infância e Juventude, público-ministeriais e Conselho Tutelar. Não foram identificados documentos elaborados ou remetidos por organizações representativas do eixo de controle, o qual é exercido pela sociedade civil, como os conselhos dos direitos e os de controle de políticas públicas. Não enquadrados nesses eixos estratégicos, foram acessados documentos pessoais de identificação (ex. Registro Geral - RG), registros da história de vida escritos (ex. notas de diário e carta), além de iconográficos (ex. fotografias e desenhos).

Quanto ao conteúdo dos documentos, foram prevalentes os relatórios acerca do acompanhamento familiar, do comportamento (escolar) dos jovens e

encaminhamentos realizados pelo serviço de acolhimento. Uma instituição em particular mantinha, em cada prontuário, documentos originais¹² como RG, carteira de trabalho para os acolhidos a partir dos 14 anos e fotografias 3x4.

No PIA, apesar de conter itens específicos a serem preenchidos com informações sobre a inserção na formação profissional e educação, constatou-se escassez e imprecisão destes dados, sendo as atividades registradas com indistinção quanto a se tratar de formação profissional e outros cursos de qualificação, ambos tratados como sinônimo e sem que um critério quanto aos objetivos da participação dos jovens nessas atividades parecesse conduzir sua inserção. Nesse ponto, destacamos que é o conteúdo, a qualidade e a complexidade das atividades acessadas que direcionam o desenvolvimento, de modo que não é qualquer atividade que pode ser caracterizada como promotora de aprendizagem (Martins et al., 2010).

Foram ainda identificados prontuários com apenas a identificação do nome dos jovens e algum outro documento avulso, além de estarem desatualizados. Quanto a isso, um dos profissionais relatou que a totalidade dos relatórios produzidos pela equipe não eram impressos, mas apenas aqueles a serem remetidos para algum órgão como a VIJ, como estratégia para conter gastos com impressão. Contudo, este profissional também pontuou inexistir uma pasta virtual referente aos acolhidos, mas tão somente uma “lista nominal enviada mensalmente” (sic.) para a Secretaria de Desenvolvimento Social do município, com preenchimento de informações quanto ao nome, idade, motivo do acolhimento,

¹² A retenção de documentos pessoais em casos em que os jovens já foram desligados desponta como prática comum nas diversas instituições e, ainda que o motivo para tal prática não tenha sido alcançado pela pesquisa documental, ressalta-se que constitui contravenção penal segundo a Lei n. 5.553 de 1968 (art. 1º).

filiação, endereço da escola e da família, bem como informações sobre essa (Diário de Campo, junho de 2018).

Essa conjuntura remete à responsabilização do município, pois, ao não garantir condições materiais de trabalho, negligencia os preceitos normativos quanto às recomendações sobre a imediatividade na elaboração e o conteúdo das informações a constarem no PIA. Este deve ser “elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento” (Lei n. 8.069, 1990, arts. 94, XX; 101, §4º, §5º), havendo inclusive, um documento de teor técnico que subsidia sua elaboração (Orientações Técnicas para Elaboração do PIA, 2018).

Também na Tipificação Nacional (2014) consta que a construção do PIA, bem como a organização de banco de dados e informações sobre o serviço, desponta como atividade essencial para orientar o trabalho do serviço de acolhimento. Nas Orientações Técnicas (2009), há uma ênfase para que o plano não configure uma mera formalidade, mas que viabilize a construção dinâmica de intervenções pautadas em registrar “particularidades, potencialidades e necessidades específicas de cada caso e delinear estratégias para o seu atendimento” (p.27).

Considerando tais recomendações, é pertinente a afirmação de Lima, Mioto e Dal Prá (2007, p. 94) de que “a documentação não pode ser negligenciada no contexto do exercício profissional”. Isso porque a informação produzida interfere nas ações de planejamento, organização e operacionalização do serviço de acolhimento, além de demonstrar a qualificação das ações profissionais e da própria estruturação da política social. Nesse sentido, há que considerar que as políticas sociais são cenário de “conflitos de interesses e é resultado de decisões que visam

administrar esses conflitos” (Constantino, Assis, & Mesquita; 2013; Nunes & Fernandez, 2016, p. 66).

Compreende-se, portanto, que o modo como são feitos ou negligenciados os registros, assim como a informação priorizada, aponta em parte, para a operacionalização da política de acolhimento institucional. Além disso, reflete o compromisso com o registro e o planejamento político pedagógico das trajetórias institucionais dos jovens, as quais se dão sob o discurso protetivo.

Em minha primeira visita a um abrigo institucional nos idos de 2009, enquanto estudante de graduação em Psicologia, dois elementos me impactaram. O primeiro era a estrutura física em que funcionava o abrigo: modelo orfanato, com quartos grandes e coletivos, pouca individualização, muitas crianças, poucos educadores; várias atividades ainda funcionavam na própria instituição (atendimento de saúde, reforço escolar, lazer). O segundo elemento foi a fala da psicóloga ao compartilhar sobre um homem adulto que recorreu à instituição em busca de documentos sobre seu passado, pois não tinha qualquer informação. Não sabia o motivo do acolhimento, o tempo de permanência sob institucionalização, quem eram seus genitores, se tinha irmãos, onde moravam, como poderia encontrá-los. Contudo, nada sobre seu percurso institucional havia em arquivo. Nada. Que impacto isso tem na vida e na projeção da vida? (Diário de Campo, outubro de 2019).

Em relação dialética com tal situação e, no contraponto das recomendações normativas, constatamos que alguns profissionais se referiram ao PIA como mais uma burocracia, não sendo uma ferramenta que auxilia efetivamente o trabalho da equipe, pois, segundo afirmaram, é um instrumento tão inconsistente que se torna pauta recorrente nas reuniões da rede (Diário de Campo, junho de 2018). Os

desafios entre o prescrito e o real, em relação ao PIA, concorrem para o apagamento das histórias de crianças e adolescentes institucionalizados, desumaniza tais trajetórias e as fazem parecer irrelevantes.

Por outro lado, o registro e a valorização da história de vida são elementos cada vez mais reconhecidos como imprescindíveis para qualificar o trabalho profissional que prime pelo pleno desenvolvimento e pela proteção integral, como observa-se na publicação das Orientações Técnicas para Elaboração do PIA (2018) por exemplo. Tal preocupação também é a tônica do Instituto Fazendo História, que desenvolve diversos programas com crianças e adolescentes acolhidos, profissionais e voluntários, para resgate e registro das histórias de vida, as quais auxiliam a “planejar o cotidiano, criar ações e intervenções institucionais com o olhar delicado, humano e cuidadoso sobre cada um deles” (Temer, 2010, p. 9).

Ante tal conjuntura e desafios, as informações acessadas na pesquisa documental possibilitam identificar os jovens e a formação profissional por eles acessada durante o período em que estão acolhidos institucionalmente.

4.1.1 Jovens com trajetórias institucionais

A partir da pesquisa documental realizada nas sete instituições de acolhimento, foram acessadas informações que possibilitaram a caracterização de 51 jovens com trajetórias institucionais e com inserção na política de formação profissional durante o período de acolhimento. Há uma dificuldade em pontuar a representatividade desse número diante da imprecisão documental e da ausência de um registro quantitativo anual dos jovens que estiveram acolhidos ou que foram desligados dos serviços.

Retomamos, por exemplo, que, na caracterização de uma das instituições cuja rotatividade de jovens acolhidos era alta, foram identificados uma média de 156 jovens desligados entre os anos de 2013 a 2017. Entretanto, conforme declarado pelo profissional, havia uma lacuna documental na instituição, notadamente pela perda de muitos documentos (Diário de Campo, julho de 2018). Situações como essa impedem um vislumbre do quantitativo do público atendido em cada instituição e a periodicidade do fluxo de acolhimento e desligamento.

Dos 51 jovens identificados, 25 eram egressos e 26 estavam acolhidos no ano de 2018 (Tabela 5), sendo 30 do sexo masculino e 21 do sexo feminino. À época da coleta dos dados, em 2018, os jovens egressos tinham idade prevalente entre 18 e 24 anos (n 23), o que os situa na categoria jovem-jovem, enquanto os jovens acolhidos tinham idade entre 15 e 17 anos (n 26), correspondendo à categoria jovem-adolescente (Política Nacional da Juventude, 2006).

Tabela 5

Caracterização dos jovens identificados.

		Jovem Egresso (25)	Jovem Acolhido (26)
<i>Variável</i>		<i>n</i>	<i>n</i>
Sexo	Masculino	18	12
	Feminino	7	14
Idade à época da coleta (2018)	15-17	2	26
	18-24	23	0
	25-29	0	0
Intervalo de tempo sob acolhimento	1-2	12	15
	3-4	6	4
	5-6	1	3
	7-8	3	0
	9-10	1	1
	11-12	1	2
	> 13	0	1
Escolaridade	Fundamental Incompleto	16	21
	Médio Incompleto	9	5
Inserção na PFP	Sim	25	4
	Não	0	22

Quanto ao tempo de permanência nas instituições, o intervalo de um a dois anos foi o que concentrou a maior parte dos jovens egressos (*n* 12) e acolhidos (*n* 15), ainda que tenham sido identificados períodos que em muito excede o tempo recomendado de até 18 meses (Lei n. 13.509, 2017, art. 19, § 2º). A exemplo, tem-se os casos de jovens egressos entre 9 e 12 anos, e o caso de um jovem acolhido com mais de 13 anos de institucionalização.

Destacamos que, entre os egressos, o desligamento das instituições ocorreu entre os anos de 2012 e 2018, tendo os jovens entre 14 e 19 anos e a média de 17 anos. Três deles permaneceram mais um ano nas instituições após atingir a maioridade, por não terem outro encaminhamento. Entre os acolhidos, o desligamento era previsto ainda no ano de 2018 (*n* 2); apenas com a maioridade (*n* 19); ou não havia previsão (*n* 5), o que pode se dar pela incerteza ou não planejamento dos encaminhamentos, concorrendo para que o desligamento se dê também por ocasião da maioridade (Diário de Campo, julho de 2018).

Tal realidade é demanda latente no contexto brasileiro, agravada pela não estruturação de repúblicas (Cassarino-Perez et al., 2020; Leal, 2016), as quais poderiam representar uma opção para o desligamento progressivo em que se fortalecesse o trabalho voltado para a independência, autogestão e autonomia (Silva, 2010).

Ressalta-se que, para computo do intervalo de tempo sob a institucionalização, considerou-se o registro do ano contido no prontuário do jovem, o que na maioria dos casos referia-se ao acolhimento na atual instituição (no caso dos jovens acolhidos) ou na última instituição em que estiveram acolhidos (no caso dos jovens egressos). Assim, tal intervalo de tempo aponta para uma estimativa da permanência dos jovens sob acolhimento, o que, pela inconsistência ou ausência de

registros nos prontuários, não capta as trajetórias de outros períodos da vida, as quais podem incluir institucionalizações em outras unidades e tentativas de reintegrações familiares ou de colocação em famílias substitutas malsucedidas e seguidas por novo acolhimento.

Como nesta pesquisa, o tempo excedido da institucionalização é constatado por autores como Honorato (2011), Leal (2016), Martinez e Soares-Silva (2008), Rocha (2011), Silva (2010), Tuma (2016), além do levantamento nacional realizado pelo Conselho Nacional do Ministério Público (2013). Diante dessa demanda, Cassarino-Perez et al., (2018) constataram em revisão sistemática da literatura científica, que sujeitos com longo período sob institucionalização estão mais expostos a fatores de risco ao desenvolvimento.

Tal conjuntura acena para a debilidade do trabalho em rede, onde fracassa não só a política do acolhimento, mas as demais instâncias que compõe o SGD, as quais não conseguem efetivar a brevidade da medida pretensamente protetiva. Questiona-se, portanto, a que interesse serve o acolhimento? O que tem sido priorizado? Como indício a esses questionamentos, temos que, historicamente, as iniciativas voltadas a institucionalização da infância e juventude, serviram precipuamente a proteção da sociedade e não desses sujeitos (Pilotti & Rizzini, 2011). Como então podem contribuir para o desenvolvimento desses sujeitos?

Quanto a escolaridade, os registros mais atuais apontavam que a maior parte dos jovens egressos (*n* 16) e dos acolhidos (*n* 21) tinham o Ensino Fundamental incompleto. E, enquanto todos os jovens egressos categorizados tiveram inserção na formação profissional durante o período do acolhimento ou estavam em vias de finalização, entre os acolhidos, apenas quatro tiveram tal inserção, ainda que os registros documentais indicassem uma diversidade de

atividades nomeadas indistintamente como formação profissional. Contudo, para efeitos deste estudo, tais atividades foram categorizadas como Formação Profissional ou Qualificação Diversa (Tabela 6).

Tabela 6

Formação acessada pelos jovens durante acolhimento.

		Jovem Egresso	Jovem Acolhido
<i>Categoria</i>	<i>Variáveis</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
Formação Profissional	Jovem Aprendiz	22	3
	Pronatec	3	0
	Ensino Médio Integrado	0	1
Qualificação Diversa	Oficinas	13	14
	Cursos Técnicos de curta duração	16	12

A categoria Formação Profissional abrange programas desenvolvidos em conformidade com a Lei n. 10.097 (2000). Já a categoria Qualificação Diversa destribe-se em Oficinas e Cursos Técnicos de curta duração, sendo que as Oficinas compreendem propostas mais difusas, com atividade temática não relacionada ao ensino de uma profissão específica, enquanto os Cursos Técnicos de curta duração agrupam qualificações relacionadas a uma atividade profissional, sem, contudo, aliar uma proposta formativa com teoria, prática e complexificação gradual das atividades de aprendizado, tal como a que caracteriza a Formação Profissional.

No que tange à Formação Profissional, a maior abrangência pelo programa Jovem Aprendiz entre os jovens egressos (*n* 22) pode ser devido ao atendimento do requisito de Ensino Fundamental incompleto, dado a defasagem série-idade entre eles. Já o Pronatec, que poderia ser mais acessível a esse público por não ter pré-requisito quanto à idade, pode ter sido menos acessado pelos jovens egressos (*n*

3), na medida em que o fomento da educação profissional e tecnológica tem foco no Ensino Médio. Para os que o acessaram, as formações foram em costura industrial vinculada ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); operador de microcomputador vinculado ao Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e marcenaria básica vinculado à prefeitura municipal.

No caso dos jovens acolhidos, a baixa inserção no Jovem Aprendiz (*n* 3) é desproporcional à quantidade de jovens dentro do critério de idade para a aprendizagem profissional. Já o EMI, apesar de não ter exigências quanto à idade, requer Ensino Fundamental completo (Decreto n. 6.302, 2007), o que se coaduna com as dificuldades apontadas pelos profissionais quanto à baixa escolaridade dos jovens como o fator predominante para a não inserção na formação profissional.

Diante da recorrência desses casos, constava nos termos de audiência concentrada dos meses de abril de 2018, o registro de requerimento da Promotoria da Justiça à Secretaria de Educação Municipal para oferta de apoio pedagógico aos acolhidos (Diário de Campo, julho de 2018). Contudo, as entrevistas com os profissionais evidenciaram que as atividades de suporte pedagógico comumente eram realizadas por voluntários ou mediante parcerias com universidades, não havendo atuação do Estado nesse âmbito.

Essa realidade confronta a ideia de que a formação profissional surge, justamente, como proposta para lidar com as desigualdades sociais que afetam os jovens, notadamente por possibilitarem o acesso e a permanência nas escolas, assim como a empregabilidade (Bernardim, 2013, Dalarosa & Souza, 2014).

Notou-se ainda que a agudez da defasagem escolar permeou também a trajetória dos jovens que estavam acolhidos em 2018 e inseridos na formação profissional, porquanto apenas um estudava em série compatível com sua faixa

etária, o 2º ano do Ensino Médio, e participava do programa Jovem Aprendiz. Os demais apresentavam distorção série-idade entre dois e três anos, cursando o 8º e 9º ano fundamental com 16 e 17 anos, respectivamente, também participantes no programa Jovem Aprendiz. O jovem que cursava o 1º ano do Ensino Médio tinha 17 anos e estava no EMI. Já os jovens não inseridos na formação profissional, apresentavam uma média de distorção série idade entre dois e oito anos (Tabela 7).

Tabela 7

Distorção série-idade dos jovens acolhidos em 2018.

Anos de distorção	Quantidade de jovens	Idades	Intervalo de séries
0	3	15 e 16	1º e 2º médio
2	3	15 e 17	8º fundamental e 1º médio
3	7	15 a 17	7º a 9º fundamental
4	6	15 a 17	6º a 8º fundamental
5	3	15 e 16	5º e 6º fundamental
6	1	17	7º fundamental
7	1	16	4º fundamental
8	2	17	4º fundamental

Como evidenciou um dos profissionais por nós entrevistado, a inserção de jovens que cursam o Ensino Fundamental em situação de distorção série-idade na formação profissional é difícil, sendo “o leque mais reduzido” (Profissional 6). Para estes, ficam reservados cursos que enfatizam “muito mais a execução da atividade do que de criação” (Profissional 6), o que revela o conteúdo de classe que permeia as atividades às quais os jovens vinculam-se. Como demarcam Abrantes e Bulhões (2016), os jovens da classe que vive do trabalho se inserem no mercado pelo trabalho precarizado e alienante, que lhe reduz as possibilidades de projeção de futuro.

Trata-se de uma trajetória de vida precarizada, posto que há casos em que os jovens foram trabalhadores infantis e, no que tange à atividade de estudo, a

dificuldade em sanar os problemas acarretados pela defasagem escolar os exclui da inserção na formação profissional. Demarca-se assim a contradição entre a realidade escolar dos jovens e a prioridade conferida ao público de acolhimento na seleção de aprendizes dado pelo Decreto n. 9.579 (2018, art. 66, § 5º). Portanto, ainda que a formalização legal do direito seja um passo importante, ela por si só é insuficiente para materializar o direito.

Diante da contradição da política que foi formulada para a juventude, mas que mantém excluídos os segmentos que mais precisam dela, viabiliza-se uma inclusão precária e estagnante (Silva, 2010) pelo acesso a outras vias pretensamente formativas, as quais servem como instrumento de ordem do sistema capitalista, uma forma de inclusão excludente (Kuenzer, 2005). Estas não possibilitam mudanças transformadoras nas trajetórias dos jovens, mantendo-os em condições precárias quanto à formação escolar e profissional, legitimando assim as desigualdades sociais.

Tal desigualdade é reforçada pela inserção dos jovens em propostas difusas, como a Qualificação Diversa nas modalidades Oficina ou Curso Técnico de curta duração (Tabela 8), as quais não mantiveram vinculação com o exercício de uma atividade laboral na condição de aprendizagem, além de apontar para a pulverização formativa, como constatado também por Felix (2014). A inserção nessas modalidades contemplou tanto os jovens inseridos quanto os não inseridos na formação profissional, e um mesmo jovem pode ter acessado mais de uma dessas qualificações.

Tabela 8*Caracterização da qualificação diversa acessada por jovens.*

Jovens	Oficinas	Cursos Técnicos de curta duração
Egressos	Os 5S Organize-se; Ética; Diversidade; Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil (PETI).	Recepção; Atendimento telefônico; Culinária; Higienização e manipulação de alimentos e recursos pesqueiros.
Acolhidos	Arte (dança, pintura, origami); Cidadania; Protagonismo.	Robótica; Corte e costura.
Ambos	Orientação profissional; Pedagógica (reforço escolar, língua estrangeira).	Operador de caixa; Informática; Salão de beleza (manicure, corte).

Além do registro nominal da Qualificação Diversa, não havia, em geral, informações detalhadas sobre a ementa, carga horária, objetivos ou a instituição proponente, sendo possível identificar essas informações em poucos prontuários nos quais constava o certificado de conclusão ou cópia deste. Do que foi possível identificar, algumas das qualificações foram ministradas por ONGs (ex.: oficina de orientação profissional); voluntários dentro da própria instituição (ex.: cursos técnicos de curta duração nas áreas de salão de beleza e de corte e costura) e alunos de instituições educacionais de nível superior (ex.: oficinas pedagógicas).

Dar a entender que essas atividades são marcadas pela desvinculação a uma proposta de formação omnilateral, tendo em vista que parecem não contemplar uma formação intelectual, focando em aspectos técnicos, manuais ou comportamentais, os quais reproduzem o caráter disciplinador da educação para o trabalho. Exemplo disso são as oficinas temáticas, tal como a dos 5S¹³, metodologia de gestão de qualidade empresarial que se baseia em princípios de utilização, organização, limpeza, padronização e disciplina.

¹³ Para uma definição mais detalhada, acessar: <https://certificacaoiso.com.br/5s/>.

Apreende-se assim que o modo como é operacionalizada a política de acolhimento institucional ainda não rompeu totalmente com conceitos e práticas prevalentes nos modelos institucionais dos séculos XIX e XX. Mantêm-se ações de preenchimento do tempo tido como ocioso e improdutivo dos jovens com atividades não necessariamente alinhadas aos seus interesses (Leal, 2016; Pilotti & Rizzini, 2011) ou que não dialogam com as demandas reais de preparação e inserção no mercado de trabalho, além da presença marcante de atividades realizadas por voluntários e dentro do próprio serviço.

Nesse ponto, é importante salientar que o trabalho para o fortalecimento com vínculos comunitários e para a construção de trajetórias autônomas exigem, necessariamente, a imersão dos jovens em atividades que se deem fora dos limites das instituições, em diálogo direto com a comunidade e com outros atores sociais. Advoga-se a ideia de que é a ampliação dos horizontes de ser e estar no mundo que desenvolvem os repertórios, as habilidades e os sonhos que integram e enriquecem a construção dos projetos de vida.

Ademais, informações quanto à cor/raça dos jovens foram registradas em poucos prontuários, inviabilizando essa caracterização. Destacamos que, no PIA impresso, havia um campo específico com tal item, o qual, na maior parte dos casos não foi preenchido. É versado que as intervenções estatais com orientação punitiva e disciplinadora têm sido, historicamente, destinadas aos sujeitos negros. Rizzini e Pilotti (2011), ao resgatarem a história das políticas sociais, legislações e assistência à infância no Brasil, enfatizam como os sujeitos de classes pauperizadas foram, de um modo geral, estereotipados pelo que se considerava sendo carências e inferioridades, dentre as quais o fato de não ser branco.

Com isso, entendemos que a invisibilização dessa informação pode caracterizar um racismo estrutural, porquanto, a característica étnico-racial é estruturante da sociedade de classes e, no Brasil, estruturante também das políticas de acolhimento e formação para o trabalho. Tal aspecto aponta a necessidade de aprofundamento de estudos que desvelem o impacto das questões raciais na política de acolhimento.

Quanto aos motivos registrados como tendo demandado o acolhimento institucional dos jovens, estes foram feitos rotineiramente pelo Conselho Tutelar em relatórios e encaminhamentos, e pela VIJ ao gerar as Guias de Acolhimento. Nestas, empregaram-se as nomenclaturas de vulnerabilidade e negligência familiar, as quais são reproduzidas nos demais documentos elaborados pelas equipes das instituições de acolhimento, enquanto perdure a medida.

O emprego genérico e/ou acrítico dessas nomenclaturas busca substituir aquilo que pela lei foi deslegitimado enquanto motivação para a retirada do núcleo familiar e consequente acolhimento: a pobreza (Lei 12.010, 2009, art. 23), ainda que continue sendo uma causa recorrente para o acolhimento (Almeida, 2014; Conselho Nacional do Ministério Público, 2013; Constantino et al., 2013; Leal, 2016; Silva, 2004).

Contudo, ao longo das análises documentais, identificaram-se detalhamentos das demandas que envolviam a trajetória de cada jovem, havendo uma variedade e complexidade de situações apontadas como centrais para o afastamento familiar e institucionalização. Depreende-se que as situações registradas recaem sobre condições em que se encontrava a família (nuclear ou extensa) e/ou o próprio jovem, não sendo os motivos exclusivos, ou seja, para um

mesmo jovem, havia o registro de mais de um motivo, dentre os elencados na Tabela 9.

Tabela 9

Motivos atribuídos nos documentos para o acolhimento institucional.

Motivos	Situação
Atribuídos a(o) pai, mãe ou familiar cuidador	Pobreza; orfandade; negligência; abandono; conflitos no ambiente familiar; mendicância; alcoolismo/drogadição; destino desconhecido; poder familiar destituído judicialmente; assassinado por dívida de tráfico de drogas; problemas de saúde mental; envolvido com prostituição; trabalho em coleta de lixo; violência física, psicológica e/ou sexual; aliciamento; vínculos afetivos rompidos; moradia como ponto de tráfico e uso de drogas; maus-tratos; vivência de rua.
Atribuídos a(o) jovem acolhido(a)	Trabalho precoce; não matrícula escolar; transferência de abrigo, serviço e/ou comarca; adoção malsucedida; reintegração familiar malsucedida; violência física institucional; gravidez decorrente de abuso sexual intrafamiliar; gravidez precoce; adolescente com filho recém-nascido e sem local para residir; transtorno mental; uso de drogas; ameaça de morte na comunidade em decorrência de envolvimento com tráfico e/ou uso de drogas.

Como se observa, tais motivos integram uma macro conjuntura social, econômica e estrutural que demarca o conteúdo de classe da política de acolhimento. Além disso, as famílias biológicas ocupam uma posição de fragilidade nos prontuários, sendo seus problemas generalizados em categorias imprecisas (Rossetti-Ferreira et al., 2012). Qualificá-la como negligente possibilita individualizar a problemática e justificar ações que, pretensamente protetivas, se tornam punitivas para aquelas que fogem ao modelo hegemônico de constituição e de práticas de cuidado (Nascimento, 2016).

Ainda que não se possa negar a existência de famílias que violam os direitos de suas crianças e adolescentes e as submetem a situações graves de violência, o que as pesquisadoras evidenciam é o fato de que tais famílias são culpabilizadas mesmo quando a ausência ou a baixa qualidade das políticas sociais são também responsáveis pelas situações por elas vivenciadas. Percebe-se, frequentemente,

que o critério para a suspensão e/ou perda do poder familiar se dá em decorrência do fato de a família ser considerada desestruturada, o que nos remete ao Código de Menores, período em que a família empobrecida era considerada imprópria, negligente e ameaçadora para o desenvolvimento de seus filhos e da sociedade.

Isso posto, questionar os registros e os significados construídos em torno da família pode ser um primeiro passo no sentido de efetivar o princípio da convivência familiar preceituado no PNCFC (2006) e na Lei de Adoção (Lei n. 12.010, 2009). Seja qual for o motivo elencado para o acolhimento, ele dialoga com a estrutura de desvantagens sociais como um todo, as quais estão ancoradas em condições objetivas do ambiente em que crianças, jovens e suas famílias estão inseridas.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento se processa em estreito diálogo com o contexto histórico-cultural e o ambiente físico concreto. As atividades às quais o sujeito se vincula, assim como o conteúdo e a qualidade das mediações, devem ser considerados ao analisarmos o desenvolvimento psíquico em sua essência, posto que “as possibilidades de avanços estão diretamente relacionadas à qualidade da situação social de desenvolvimento” (Abrantes & Bulhões, 2016; Chaves & Franco, 2016, p. 122; Pasqualini, 2009).

Para Vigotski, a relação que se estabelece entre o sujeito e o meio social que o rodeia é peculiar, única, específica e irrepetível em cada idade ou etapa do desenvolvimento. Esta, dialoga tanto com as atividades guias do desenvolvimento, quanto com o modo como são vivenciadas, o que implica em considerar que o ambiente é um critério relativo, no sentido de que ele não determina o desenvolvimento de forma isolada, mas o direciona; o papel dos elementos que o compõe variam de acordo com as diferentes faixas etárias (Vigotski, 1933-1934/2006; Vigotski, 2017).

Isso se dá porque o desenvolvimento não depende unicamente das influências externas do meio. Antes, é o caráter ativo do sujeito no processo de apropriação da cultura em seu entorno, produzida historicamente, que viabiliza a criação da singularidade de cada ser humano. Cada sujeito interage e internaliza os conteúdos do mundo externo de modo peculiar (Souza, 2007; Vigotski, 2017).

É por isso que as diferentes situações sociais de desenvolvimento em distintas esferas da vida requerem análises específicas. Como veremos nos capítulos V e VI, nas entrevistas com os jovens, eles retomam vários dos motivos para o acolhimento como pontos que perpassaram suas trajetórias de vida. E, para cada um, o acolhimento teve um significado próprio, seja pelo modo como vivenciou a separação da família, a chegada ao abrigo, os anos sob a medida, a formação profissional acessada, o delineamento de planos futuros e a idade em que tudo isso ocorreu, para citar alguns dos elementos presentes na complexidade das situações em que o desenvolvimento desses jovens se processa.

4.2 Formação profissional e construção de projetos de vida: que concepções fundamentam a atuação do Estado via política de acolhimento?

Do conteúdo das entrevistas com os seis profissionais atuantes em cargos estratégicos de gestão em instituições de acolhimento, especificamos três classes temáticas: operacionalização da política de acolhimento, formação profissional e projeto de vida, a partir das quais foram derivadas as respectivas categorias, como demonstra a Figura 3.

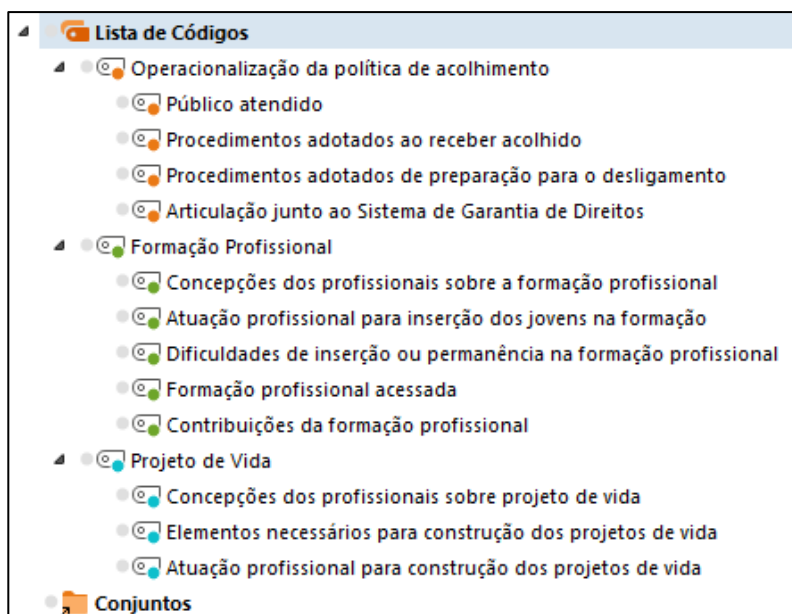


Figura 3. Lista de classes temáticas e categorias - Profissionais.

Fonte: MaxQDA.

A exemplo, dentro da classe temática *operacionalização da política de acolhimento*, emergiram as categorias: público atendido; procedimentos adotados ao receber o acolhido; procedimentos adotados de preparação para o desligamento e articulação junto ao SGD, e assim procedeu-se respectivamente nas demais classes temáticas.

4.2.1 Operacionalização da política de acolhimento

A classe temática *operacionalização da política de atendimento* reúne categorias acerca das práticas envolvidas no cotidiano dos serviços de acolhimento pesquisados, desde o público a que se destinam às ações empreendidas no ato do acolhimento e na preparação para o desligamento, as quais são perpassadas por articulações junto ao SGD.

A categoria *público atendido* refere-se às pessoas que são usuárias dos serviços de acolhimento, ou seja, crianças e adolescentes entre zero e 18 anos incompletos. Os profissionais demonstraram a necessidade de demarcar o

acolhimento como lugar de vítimas de violação de direitos, o que as distinguem daqueles inseridos em medida socioeducativa, a quem se atribui a autoria de atos tipificados como infracionais. A ênfase nessa distinção pode apontar para as representações negativas ao público do acolhimento, encravadas na herança híbrida das ações assistenciais, que por muito tempo foram orientadas indistintamente para fins protetivos e correccionais (Pilotti & Rizinni, 2011).

Quanto à organização estrutural do serviço, predomina o atendimento orientado para perfis específicos, seja em razão da faixa etária, do gênero ou de eventos marcantes na trajetória de vida. Assim como identificado na pesquisa documental, há instituições que trabalham direcionadas ao atendimento prioritário e/ou exclusivo de meninos ou meninas, adolescentes com filhos, grupo de irmãos, sujeitos com vivência de rua e/ou uso de drogas.

A categoria *procedimentos adotados ao receber o acolhido* reúne falas que reportam as ações realizadas tão logo a criança ou o adolescente chegue ao serviço, assim como ações que sucedem o acolhimento e que são orientadas para a definição dos encaminhamentos a serem assumidos pela equipe. Identificou-se similaridades no que tange às primeiras medidas adotadas, as quais compreendem a realização de escuta com a criança e/ou adolescente e a leitura de relatórios remetidos por outros serviços (ex.: Conselho Tutelar, Casa Diagnóstica ou de Passagem¹⁴), os quais informam os principais fatos que motivaram a aplicação da medida protetiva.

¹⁴ Podendo ser empregadas ambas as nomenclaturas, a Casa Diagnóstica ou Casa de Passagem caracteriza-se pela oferta de acolhimento imediato e emergencial, sendo a porta de entrada que precede o encaminhamento da criança ou adolescente para o abrigo ou Casa-Lar. Nela, a equipe multidisciplinar faz o diagnóstico, analisa a situação da criança e/ou adolescente, de sua família e realiza com brevidade a intervenção necessária, podendo evitar a institucionalização, encaminhar para outro serviço ou avaliar qual abrigo atende melhor o seu perfil.

A visita familiar foi apontada como fio condutor para o planejamento dos encaminhamentos, pois é a situação da família que sinaliza o tempo que perdurará a medida; possibilita investigar a existência de vínculos afetivos e o papel assumido por seus membros diante da ameaça ou da violação de direitos. Tal estratégia é assumida, sobretudo, nos casos em que a equipe não recebe relatórios acerca do motivo do acolhimento. No caso de estarem fragilizados ou rompidos os vínculos familiares, é enfatizado o trabalho com o jovem em prol da “autonomia voltada já assim, pra ele poder viver em sociedade e poder andar com as próprias pernas” (Profissional 3).

Acrescenta-se aos procedimentos iniciais: averiguação da situação escolar e matrícula; inserção “em pequenos cursos, que são ofertados de acordo com a idade” (Profissional 4), os quais podem ou não ser profissionalizantes; inserção em atividades esportivas no contra turno escolar; encaminhamentos para acompanhamento no Centro de Atenção Psicossocial infanto-juvenil (CAPSi), Centro de Referência para inclusão da pessoa com deficiência, CRAS e o preenchimento e atualização do PIA. Tais encaminhamentos demonstram a articulação em rede e a centralidade que o trabalho junto à família deve assumir (PNCFC, 2006).

A ausência ou escassez dos registros no PIA, que constituiu a tônica das dificuldades enfrentadas na pesquisa documental, também emergiu na fala dos profissionais, havendo referência a ele como um instrumento burocrático e que não se efetiva como ferramenta que auxilia o trabalho da equipe. Como explicaram, seu acesso é restrito às equipes do serviço em que o jovem está acolhido e do juizado da infância, não sendo possível compartilhar digitalmente o cadastro no caso de

transferência do jovem, o que demanda a criação de um novo PIA, em vez de sua continuidade.

Diante disso, tem-se que, apesar de o PIA constar já no ECA como atividade integrante dos serviços e direito dos acolhidos, inexistia orientações específicas sobre como desenvolvê-lo. Entende-se que a publicação das Orientações Técnicas para Elaboração do PIA (2018), por normatizar com especificidade o uso dessa ferramenta nos serviços de acolhimento, pode representar, em um futuro próximo, melhorias nesse sentido. Para tanto, cabe ao município prover materialidade de condições e formação aos profissionais, a fim de possibilitar sua efetivação como instrumento eficaz ao que se propõe.

A categoria *procedimentos adotados de preparação para o desligamento*, faz referência aos encaminhamentos especificamente assumidos com vistas a viabilizar o desligamento do serviço. Foi observada uma correlação entre desligamento e maioria, havendo maior ênfase na preparação para o desligamento em situações em que os jovens estão próximos de atingir o limite etário de permanência no serviço, o que contraria o entendimento de que o desligamento deve iniciar concomitantemente ao acolhimento (Martinez & Soares-Silva, 2008).

As ações citadas referiram-se a avaliação da possibilidade de reintegração familiar; conversas para conhecer os anseios e as perspectivas dos jovens; acompanhamento psicológico; inserção em cursos profissionalizantes; entrega de currículos; permissão para sair só; ensino de noções sobre poupar e administrar os recursos, notadamente para os jovens em formação profissional remunerada; e a tentativa de “conscientizar” os jovens de que cabe a eles “correr atrás da vida” (Profissional 5), aspecto que endossa a responsabilização atribuída ao jovem sem

considerar o peso de se estar imerso em um sistema excludente e desigual (Alves & Oliveira, 2020).

A via contraditória, mas complementar aos posicionamentos desfavoráveis de alguns profissionais acerca do desligamento compulsório, é destacar para os jovens que o tempo no serviço tem um prazo de validade, os 18 anos, o que exige deles posicionarem-se quanto à projeção de suas vidas. Para Cassarino-Perez et al. (2018), isso se apresenta como a exigência de uma rápida emancipação não acompanhada de uma preparação prévia ou suficiente.

Nesses casos, há um pacto de que os jovens podem permanecer provisória e informalmente no serviço, contanto que continuem obedecendo as regras e “demonstrando interesse” (sic.) (Diário de Campo, julho de 2018). Por outro lado, a permanência no serviço implica a ocupação de uma vaga, a qual, por lei, é destinada a sujeitos com até 18 anos incompletos, o que gera constantes embates com o juizado da infância e põe em pauta o compromisso de todo o SGD com os jovens que, muitas vezes, viveram grande parte da infância e da adolescência no serviço e não foram preparados para o desligamento e a autonomia. A existência de repúblicas para jovens foi referida como uma alternativa para esses casos, ainda distante de concretizar-se.

A categoria *articulação junto ao Sistema de Garantia de Direitos*, reúne trechos sobre as relações e parcerias firmadas com instâncias públicas governamentais e a sociedade civil, compreendendo o Terceiro Setor e voluntários, as quais buscavam atender as demandas dos jovens, sendo citadas escolas; CAPSi; clínicas-escola universitárias de saúde mental; instituições de atividade esportiva; Centro de Referência; Juizado da Infância e Juventude; Secretarias de Educação e de Desenvolvimento Social da Prefeitura Municipal.

Além desses, é sobressalente a parceria com voluntários, seja por busca ativa da equipe ou por recebê-los nas instituições como demanda espontânea, os quais realizavam acompanhamento pedagógico; reforço escolar; aulas de música no próprio abrigo e em escolas particulares; acompanhamento psicológico; doações de alimentos, produtos de higiene pessoal, roupas e calçados.

Tal parceria é firmada diante da dificuldade de atendimento na rede socioassistencial e da não provisão por parte da Prefeitura Municipal. Fica evidente a omissão e a precarização com que o direito da infância e da juventude é posto em prática por parte do Estado, o qual, por servir prioritariamente aos interesses capitalistas, responde às expressões da questão social limitada e fragmentadamente (Montaño & Duriguetto, 2017).

Nesse sentido, um dos profissionais questionou, mais incisivamente, como poderia operacionalizar de forma digna a política de acolhimento diante da carência de condições materiais, algumas das quais, inclusive, prejudica o trabalho em prol da autonomia dos jovens. Como exemplo, citou a não manutenção, por parte da Prefeitura Municipal, dos cartões de passagem de transporte público para que os jovens possam ir sós para a escola.

Que dignidade eu tô oferecendo pra essas crianças? [...] essa casa é mantida pela prefeitura e nem sempre chega o basicamente necessário [...] em termos de tudo, de alimentação, em termos de higiene pessoal, o básico pra se viver, nem sempre tem, entendeu? [...] eu tenho que construir parcerias, eu tenho que falar com as pessoas, sabe? [...] eu não posso correr o risco de deixar uma criança dessa botando papel higiênico, porque tá menstruada e não tem um absorvente. Não faço isso. Todos os dias eu coloco o meu emprego à risca, todos os dias (Profissional 1).

Situações como essa demonstram o sofrimento psíquico a que os profissionais estão expostos diante da precariedade das condições de trabalho. Ao retomarmos a prevalência do motivo elencado para o acolhimento, a saber, o empobrecimento nomeado de negligência e/ou vulnerabilidade, constatamos que a operacionalização da política de acolhimento não difere das práticas que condena. O Estado é perpetrador e legitimador das desigualdades sociais.

Nesse sentido, Abreu (2010) argumenta que, ao assumir a responsabilidade de papel protetivo, o Estado deve ter competência para cumprir o que a família foi acusada de não fazer. Do contrário, ele incrementa seu status de produtor e violador de direitos, cuja medida protetiva revela sua face punitiva (Nascimento, 2016), servindo mais ao fim de tutela do que de formação de sujeitos de direitos (Leal, 2016).

Ainda nesta categoria, identificaram-se duas situações corriqueiras na articulação com o Juizado da Infância e Juventude. A primeira é a requisição de determinação judicial pelo direito à educação, diante da recorrente recusa de vaga para matrícula de jovens acolhidos em escolas públicas. Algo inclusive, que poderia ser atendido mediante intervenção do Conselho Tutelar, cuja atribuição é a vigilância e garantia dos direitos. Contudo, a judicialização da vida, expressão proposta por Nascimento (2014b), faz-se sobremaneira presente no campo da política para a infância e juventude.

A segunda situação se dá nas audiências concentradas, que reúnem um conjunto de pessoas (familiares e representantes de órgãos públicos) para pactuar encaminhamentos e decisões acerca do jovem (Lei n. 8.069, 1990, art. 19). Segundo os profissionais, tais audiências são encaradas com resistência pelos jovens, cujas queixas incluem a urgência para dar resoluções a cada caso; a

preocupação com os prazos estabelecidos (para reintegração, inserção em cursos etc.); a oitiva, por eles percebida como intimidatória; a avaliação de que as audiências cumprem apenas um rito burocrático do qual se sentem obrigados a participar, mas que são ineficazes, uma vez que não dispõem de resoluções rápidas, não garantem a efetivação dos encaminhamentos acertados ou não levam a termo o desejo manifesto dos jovens quanto à própria vida.

As parcerias firmadas com a política de educação foram referenciadas com unanimidade entre os profissionais na busca por auxílio para a defasagem escolar; na matrícula em períodos variados do ano; nos testes de reclassificação para avanço da série cursada e reforço escolar. Por outro lado, foi destacado que é necessário desenvolver um trabalho para sensibilizar as equipes das escolas a realizar a matrícula dos jovens com defasagem escolar e lidar com experiências de preconceito. Nesse aspecto, foi relatada uma situação em que uma escola pública listou o nome de uma turma, fixou em mural e para as alunas que eram acolhidas institucionalmente, identificaram “entre parênteses [...] ‘de abrigo’” (Profissional 5).

Tal situação ilustra o despreparo que caracteriza alguns dos equipamentos e serviços integrantes do SGD, nesse caso específico, a escola. Esta, em detrimento de seu objetivo de promover o desenvolvimento e efetivar a proteção, reproduziu a imagem de uma infância e juventude como que desprovida de valor, estigmatizando-as e provocando uma situação vexatória para as jovens. Diante disso, reforçamos a defesa por um Estado que priorize a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura da educação transversal em e para os direitos humanos, tal como pactuado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (Brasil, 2007).

4.2.2 Formação Profissional

A classe temática *formação profissional* agrupa elementos quanto às concepções sobre o que constitui a formação profissional, o que é acessado pelos jovens, as dificuldades de inserção ou permanência na formação profissional e as contribuições dessa participação para seu desenvolvimento. Tais elementos emergiram do entendimento dos profissionais e do que eles vivenciam cotidianamente no serviço de acolhimento, podendo ou não se aproximar daquilo que está definido teoricamente como formação profissional.

A categoria *concepções dos profissionais sobre a formação profissional* indica a compreensão desses participantes acerca do que define e constitui a formação profissional, a qual é reportada como sendo importante por oportunizar “embasamento teórico, a qualificação, a busca de se aprimorar em determinado campo” (Profissional 4); “maior número possível de qualificação” (Profissional 6); “conhecimento de uma vida profissional” (Profissional 1). Ela confere a dimensão da realidade do mundo do trabalho, requer oportunidade e é voltada para aspectos comportamentais, no sentido de aprenderem a se portar em uma entrevista e se comunicar, o que abre “os caminhos até o mercado de trabalho” (Profissional 3).

A ideia da formação atrelada à quantidade de atividades e com foco no repertório comportamental aproxima-se do ideal de ocupação de tempo e de disciplinamento que perpassam o histórico das propostas de institucionalização (Pilloti & Rizinni, 2011) e formação para o trabalho (Manfredi, 2017).

A categoria *atuação profissional para inserção dos jovens na formação profissional* oferece um vislumbre de como a política de acolhimento é operacionalizada em sua articulação em rede com o fim de efetivar tal direito. Dentre as ações empreendidas, os profissionais mencionaram a escuta aos

acolhidos, a fim de identificar seus interesses, desejos e perfil, para só posteriormente direcioná-los para cursos ou atividades.

Outras estratégias assumidas são a articulação com as escolas ou atividades desenvolvidas na própria instituição (ex. reforços escolares), na busca por sanar a defasagem escolar dos acolhidos; inscrição no CIEE; tentativas de inserção na formação profissional e em cursos profissionalizantes; participação em grupos de mídias sociais sobre anúncio de oportunidades de estágio de aprendizagem ou de cursos de qualificação.

Para tanto, os profissionais tentam firmar parcerias mediante o contato com empresas, ONGs ou diretamente com profissionais liberais, para que recebam os jovens em estágio; convidam profissionais das mais diversas áreas para irem às instituições de acolhimento realizar dinâmicas ou compartilhar a trajetória de vida, discorrer sobre suas profissões, abordar o mundo do trabalho e/ou conteúdo motivacional. Como exemplificou um dos profissionais:

Um exemplo muito marcante aqui foi [...] um empresário [...] ele vem de uma realidade social muito difícil [...] tinha idade de cinco pra seis anos, já cansado de vivenciar as brigas constantes entre o pai e a mãe, tudo relacionado à questão da droga, falta de dinheiro [...] passou um risco no chão e disse “a partir de hoje eu quero uma vida diferente pra mim”, e realmente, ele disse que a partir dessa atitude dele, ele tomou outro rumo na vida [...] começou a estudar né, mas não foi muito à frente no estudo, mas começou a trabalhar desde cedo, de venda, ele começou a vender e hoje [...] tem loja [...] e teve uma mudança de vida (Profissional 6).

Tal entendimento demonstra a valorização do sucesso profissional por vias de trabalho, inclusive do trabalho infantil e em detrimento dos estudos, que deveria

ter centralidade no desenvolvimento da infância e da adolescência. Fazendo o enfrentamento a concepções como essa, pesquisadores têm se debruçado em desmistificar o trabalho infantil como atividade que promove o desenvolvimento, alertando para as perversas consequências biopsicossociais (Alberto, 2002; Rocha, 2017). Além disso, as mediações e a qualidade do conteúdo acessado pelo sujeito têm grande responsabilidade no desenvolvimento das funções psíquicas (Pasqualini, 2016).

A categoria *dificuldades de inserção ou permanência na formação profissional* sintetiza as dificuldades encontradas nas diversas estratégias das equipes profissionais do acolhimento na busca por inserção dos jovens na formação profissional. Todos os profissionais apontaram a defasagem escolar e a consequente baixa escolaridade como motivo determinante para não conseguirem ocupar as vagas de formação profissional que surgem, ou mesmo de matrícula em cursos profissionalizantes. Isso porque os jovens têm a idade requisitada pelos cursos e programas de aprendizagem, mas não satisfazem o critério quanto ao nível de escolaridade, e quando participam de alguma seleção são reprovados por terem dificuldades severas na leitura, escrita e interpretação.

Em detrimento dessa realidade, não foi mencionada nenhuma atuação do Estado frente à problemática, que, como identificamos na pesquisa documental, já é reconhecida pela VIJ, Ministério Público e Prefeitura Municipal. Portanto, em mais um aspecto, fica reforçado o modo de operar da política social, que escamoteia a pretensa proteção integral.

Outros elementos identificados foram questões ligadas à falta de oportunidades, agravada pela exigência de experiência, pelo preconceito com o público de acolhimento e pela insuficiência de políticas especificamente

direcionadas à formação profissional juvenil. Inserem-se também como fatores, a saída não autorizada do jovem da instituição, pois a evasão interrompe a frequência escolar e outros encaminhamentos; e o uso de remédios controlados por jovens com transtorno mental, o que aponta para o problema da medicamentação da vida.

Fica evidenciado, que os profissionais empreendem um esforço individual que não se constitui como prática da política social e de uma articulação com a rede socioassistencial. A rede de formação profissional apresenta-se como excludente, pois segue a lógica de seleção do capitalismo, quer os melhores jovens, de acordo com parâmetros não dispostos nas trajetórias institucionais dos jovens.

Um aspecto que contrasta com o conteúdo que emergiu em outras categorias, é a resistência dos jovens em aderir às propostas de inserção em cursos, sendo-lhes atribuída a responsabilidade por aproveitar o que é ofertado e construir uma história diferente, como exemplificam as palestras motivacionais. A partir de Delari Júnior (2009), compreendemos que nem toda experiência acessada impacta o desenvolvimento a ponto de constituir-se em uma vivência. Desse modo, é imprescindível que o jovem seja imerso em processos que atentem a seus interesses e habilidades, mas que também dialoguem com as demandas objetivas às quais são requisitados a responder.

Como desdobramento da atuação profissional para inserção dos jovens na formação profissional e das dificuldades encontradas, a categoria *formação profissional acessada* revelou quais são os cursos e as experiências acessadas pelos jovens no período em que estão acolhidos, assim como as instituições, programas ou profissionais que medeiam tais experiências.

Identificou-se uma diversidade de cursos acessados pelos jovens, a saber: operador de caixa, serviços bancários, atendimento ao cliente, corte e costura, preparação e manipulação de alimentos, montagem de celular, idiomas, reforço escolar, português, matemática, violão e dança. Além destes, os cursos mais citados foram o de informática/computação, cabeleireiro, desenho e cursos com conteúdo disciplinador (como se comportar, como se vestir, o que falar em seleção para emprego). Tais cursos não estão necessariamente ligados a um programa de profissionalização ou vinculados a alguma vaga de trabalho. Funcionam como “se fosse preparação pra que quando surgir a vaga eles já estejam preparados pra assumir” (Profissional 5).

Também foi pontuada uma maior dificuldade de encontrar cursos para os jovens com escolaridade de Ensino Fundamental, sendo que os cursos acessados por estes têm ênfase “muito mais na execução da atividade do que de criação” (Profissional 6), o que ressalta a dicotomia formativa com prevalência na educação ou no trabalho, aspecto identificado e discutido por Ortigara e Coral (2016), Kuenzer (2005), Macêdo (2006) e Vygotsky (1930), dentre outros.

Das instituições que viabilizam estes cursos, foram citadas órgãos do Sistema S (SENAI, SENAC E SESC); centros universitários públicos e privados; Instituto Euvaldo Lodi (IEL); Projeto Caminhar da Fundação Cidade Viva¹⁵; centro de línguas estrangeiras; ONGs; secretarias de educação municipal ou estadual;

¹⁵ O Projeto Caminhar integra uma das frentes de atuação do Projeto Criança Viva da Fundação Cidade Viva – João Pessoa/PB, cujo objetivo é promover a dignidade dos adolescentes institucionalizados e formar para a cidadania. Realiza encontros quinzenais e gratuitos, em que trabalha temas como cidadania, ética, educação, conduta social, orientação profissional, direitos, deveres e sustentabilidade. Direciona atividades para desenvolver o caráter pessoal e profissional dos adolescentes, mediante formações teóricas, visitas a ambientes de trabalho de empresas privadas ou públicas, e realiza parcerias com empresas para firmar contratos de aprendizagem (Cartilha do Projeto Criança Viva, 2015).

Pronatec; profissionais liberais voluntários e o CIEE. Este emergiu como instituição mediadora para o programa Jovem Aprendiz, de treinamentos e minicursos sobre aspectos comportamentais para entrevistas de emprego e noções sobre o mundo do trabalho.

A categoria *contribuições da formação profissional* reúne elementos sobre o entendimento dos profissionais acerca da participação dos jovens nesta atividade. Há o entendimento de que a formação profissional possibilita a apreensão de alguns elementos, tais como ter uma bagagem de conhecimento acerca das regras que regem o mundo do trabalho e do modo correto de se comportar; ter uma qualificação que viabiliza a aprovação em seleções posteriores; acessar experiências que possibilitam a mudança de perspectiva de vida e a preparação para o futuro.

Essa experiência é considerada exitosa ou não, a depender do desempenho dos jovens durante o contrato de aprendizagem profissional, assim como da ocupação laboral após finalizarem o estágio. Foram mencionados como exemplos de êxito, jovens que foram indicados para uma oportunidade de trabalho após o término do contrato de aprendizagem ou que foram efetivados pela empresa, ascendendo de cargo.

Como exemplos negativos, foram citados jovens que, após a experiência de aprendizagem, ficaram desempregados ou exerciam atividades informais, sendo-lhes atribuída a responsabilidade por não terem aproveitado a experiência, pois, como foi destacado, “não é só acessar, é assimilar e tocar pra frente” (Profissional 6). Diante disso, compreende-se que os diferentes desempenhos dos jovens na formação profissional não se dão isoladamente, devendo ser compreendidos na relação dialética com a complexidade de suas vivências, seja no programa de

formação, na instituição de acolhimento e/ou quanto a suas famílias; seja em relação as suas expectativas e angústias ou ainda quanto à estrutura de desigualdades sociais que permeia suas trajetórias.

4.2.3 Projeto de vida

A classe temática *projeto de vida* congrega elementos que apontam para as concepções dos profissionais acerca dos projetos de vida e, mais especificamente, do que eles entendem como sendo os projetos de vida dos jovens, quais os elementos que os compõe e como se dá a atuação desses profissionais para auxiliar os jovens na construção dos projetos de vida.

A categoria *concepções dos profissionais sobre projeto de vida* reúne falas sobre o significado atribuído ao projeto de vida dos jovens. Há similaridade no entendimento de que o projeto de vida está relacionado a metas, objetivos e projeções para o futuro, devendo apontar para a definição dos passos ou caminhos necessários para atingir um objetivo. Também foi apontado como elemento abordado nos programas de aprendizagem profissional e, portanto, intimamente relacionado à qualificação e à inserção no mercado de trabalho.

Em contraponto, alguns profissionais teceram que, se partirem da referência dos jovens que acompanham, encontram dificuldades em definir o que constitui o projeto de vida, posto compreenderem que faltam a estes uma perspectiva de futuro, o que avaliam como a ausência de projeto de vida. Uma explicação dada para esse entendimento foi a falta de foco ou de definição sobre o que os jovens desejam ser no futuro, especificamente quanto à escolha profissional, haja vista ser comum que eles mudem a escolha da profissão almejada.

O que é definido como ausência de projeto de vida também se assemelha à avaliação negativa dos profissionais quanto ao que os jovens projetam para suas vidas. A ideia anunciada é a de que eles devem buscar uma realidade diferente do que vivenciaram antes do acolhimento, já que suas referências familiares e comunitárias são identificadas como preponderantemente negativas ou responsáveis pela falta de perspectiva. Há uma expectativa de que os projetos de vida apontem para aspectos específicos, seja em relação ao que devem almejar ou adotar como referência, sendo a avaliação positiva condicionada à correspondência a esse ideal.

Diante dessas representações, é importante retomar o aspecto inacabado e processual do projeto de vida, ou seja, ainda que seja orientado para o futuro, sua construção parte da materialidade presente, daquilo que ao jovem é possível experimentar (Leão et al., 2011; Mandelli et al., 2010; Ravasco et al., 2010). Pela complexidade de suas trajetórias, entendemos que os jovens experimentam um intenso conflito entre aquilo que idealizam e a árida materialidade que lhes é disponível ao desenvolvimento, o que é limitante da vivência.

Avançando no entendimento acerca do projeto de vida, foi elencada a categoria *elementos necessários para construção dos projetos de vida*, que reúne as variáveis consideradas fundamentais para sua construção. Houve similaridades que enfatizaram elementos tais como estudo; ser alfabetizado e adquirir conhecimentos; acessar cursos profissionalizantes com foco nas necessidades do mercado de trabalho; ter força de vontade, esforço e dedicação.

Para tanto, alguns dos profissionais destacaram a importância de serem capacitados para a atuação com o público que atendem e que não mais houvesse rotatividade das equipes ou contratação realizada por critério político, uma vez que,

nesses casos, não se prima pelo perfil de qualificação profissional. Como consequências, há prejuízo na operacionalização do serviço, ruptura de vínculos afetivos entre acolhidos e educadores e reedição de experiências de abandono.

Concepções mais específicas quanto aos elementos necessários para a construção dos projetos de vida foram o acompanhamento psicológico mediante avaliação profissional, orientação vocacional ou terapia. Esta última definida como ferramenta que pode romper com a “redoma de vidro” (Profissional 2), preparar para a saída do abrigo e auxiliar na maturidade do jovem.

Outro elemento é a necessidade de programas ou políticas designadamente direcionadas para trabalhar a autonomia dos jovens, visando seu desligamento da instituição e o início da vida adulta, cujas exigências para o autocuidado se fazem presentes com mais ênfase.

Como destacaram, as questões difíceis de serem trabalhadas durante o acolhimento repercutem no sentimento de “medo do que venha a acontecer quando não estiverem mais aqui” (Profissional 4), o qual é vivenciado pelos jovens que não tiveram possibilidades de reintegração familiar ou inserção em família substituta. Assim, a problemática do tempo prolongado de institucionalização ressurge como fator de prejuízo ao desenvolvimento autônomo (Cassarino-Perez, 2018; Cassarino-Perez et al., 2020; Honorato, 2011).

Por fim, a categoria *atuação profissional para construção dos projetos de vida* possibilita conjecturar como a política de acolhimento é operacionalizada para dar cumprimento àquilo que estabelece os parâmetros para o reordenamento quanto ao trabalho voltado ao desenvolvimento integral, ao fortalecimento da autonomia e à construção de projetos de vida.

Foram mencionados o trabalho em paralelo com a família, a fim de fortalecer os vínculos e fazer com que ela seja fonte de incentivo para os jovens; a inserção em psicoterapia; conversas com os jovens, a fim de identificar seus interesses, conscientizá-los e orientá-los quanto à importância dos estudos e traçar estratégias para inseri-los em atividades compatíveis com seus interesses.

Contudo, a dificuldade de trabalhar em rede e as burocracias no acesso às políticas sociais foram apontadas como impeditivos que restringem o trabalho nas instituições a proceder com a matrícula escolar e a inserção nos cursos que conseguem, de modo que afirmaram que “se a gente conseguir que um se destaque a gente já fica muito feliz sabe?!” (Profissional 1).

Tal relato aponta que a política de acolhimento não é equipada para que sua operacionalização se dê em conformidade com os princípios da igualdade e da equidade. Como Tuma (2016) também identificou, a cada caso são pensados encaminhamentos particulares. Por não dispor de um fluxo de trabalho condizente com a promoção do desenvolvimento integral para a juventude, o modo como opera legitima o discurso da meritocracia, em que os jovens com inserção na formação profissional têm o dever de serem bem-sucedidos. Do contrário, a política de acolhimento assume o argumento de que ofertou o que foi possível e o jovem que não aproveitou a oportunidade.

Ou seja, permeia na política de acolhimento a ideia dos jovens como “aquele tipo de pessoa que tem todas as oportunidades, mas não quer nada com a vida”, como nos disse um dos profissionais (Diário de Campo, junho de 2017). Frente a isso, inquietamo-nos com a ideia em torno dessas tais “oportunidades”, sempre enfatizadas no plural. Do que observamos nos dados empíricos e na literatura científica, esses jovens não dispõem de opções, mas sim do famigerado “agarre o

que tem”, que, nesse caso, é a formação profissional que prepara para a reprodução da força de trabalho desqualificada, alienada e apartada de possibilidades concretas para o desenvolvimento integral.

Considerando esse contexto da política de acolhimento e de sua articulação com a formação profissional, o que tem a dizer os jovens que já passaram por estas experiências? É essa a questão sobre a qual o Capítulo V propõe-se a discorrer.

CAPÍTULO V

**Vivências de jovens egressos: acolhimento institucional, formação
profissional e projetos de vida**

Este capítulo apresenta os resultados do Estudo II, conduzido pelo objetivo específico de investigar a relação entre a participação na formação profissional durante o período em acolhimento institucional e a construção de projetos de vida. Ponderamos sobre os resultados das entrevistas com oito jovens egressos da política de acolhimento, os quais vivenciaram a formação profissional enquanto estavam acolhidos. A eles, foram atribuídos nomes fictícios (Figura 4), a fim de preservar suas identidades.

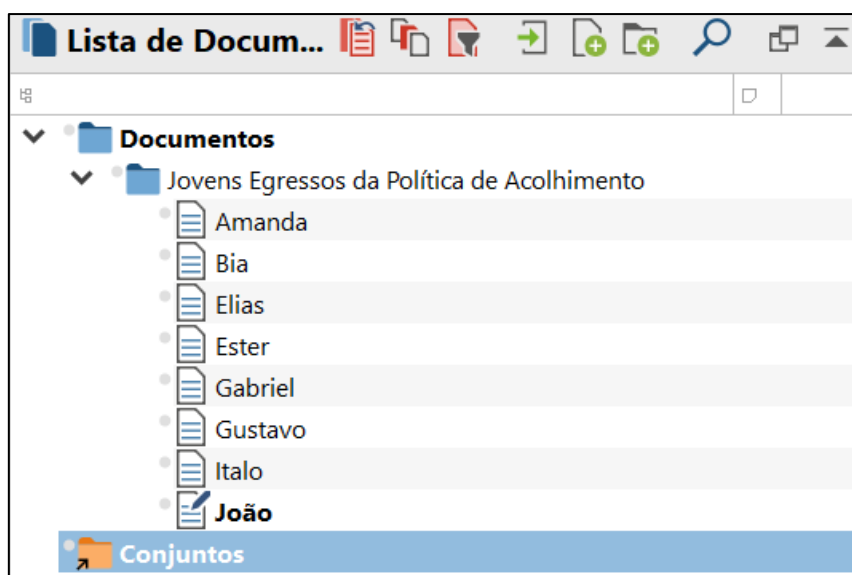


Figura 4. Lista de documentos – entrevistas com jovens egressos.
Fonte: MaxQDA.

Do conteúdo das entrevistas, especificamos três classes temáticas, a saber: vivência na política de acolhimento; formação profissional e projeto de vida e, a partir delas, foram derivadas as categorias correspondentes (Figura 5).

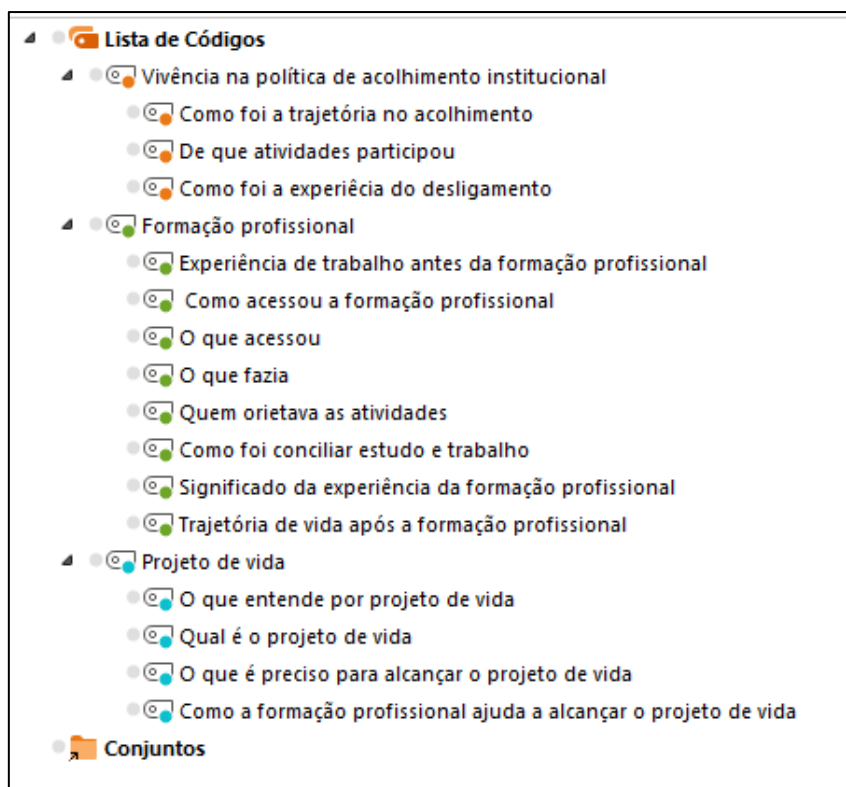


Figura 5. Lista de classes temáticas e categorias - Jovens egressos.
Fonte: MAXQDA.

A propósito de exemplificação, na classe temática *vivência na política de acolhimento institucional*, derivamos as categorias: como foi a trajetória no acolhimento; de que atividades participou, e como foi a experiência do desligamento. De modo similar, estruturamos as demais classes temáticas.

5.1 Vivência na política de acolhimento institucional

A classe temática *vivência na política de acolhimento institucional* abrange as categorias acerca da leitura que os jovens fazem sobre sua trajetória no acolhimento, sobre as atividades das quais participaram, além de suas experiências de desligamento do serviço. A primeira categoria que emerge nessa classe temática é a respeito de *como foi a trajetória no acolhimento*, a qual reúne elementos que atravessaram as vivências dos jovens nessa política.

Depreende-se que os jovens foram acolhidos entre quatro e 15 anos de idade, sendo cinco acolhidos na infância e três na adolescência. O desligamento de quatro deles ocorreu apenas com a maioridade; um foi desligado aos 14 anos; e três foram desligados entre 16 e 17 anos, sendo que o tempo de institucionalização variou de três a 13 anos. Ressalta-se que uma jovem desligada pelo critério de maioridade permanecia, à época da entrevista, informalmente no abrigo; apenas um jovem foi reintegrado à família e dois jovens desligadas mediante tentativa malsucedida de adoção, decidiram por conta própria não retornar para os abrigos.

Quanto à avaliação do tempo sob acolhimento, a maior parte dos jovens referiu-se à experiência como positiva, uma vez que pôs fim ao trabalho infantil; possibilitou-lhes acesso aos estudos e à formação profissional e, para a família, viabilizou encaminhamentos como auxílio-aluguel e inscrição em programa habitacional, o que, para alguns, ajudou o processo de reintegração familiar e a ampliação da perspectiva de vida.

Tem-se, assim, que o acolhimento assumiu a primeira via de acesso a direitos fundamentais, outrora negados pelo Estado às famílias (Rifiotis, 2019; Tuma, 2016), de modo que a proteção anunciada deve ser problematizada (Nascimento, 2016). Isso porque, fundamentada na pauperização e desigualdade social, a aplicação da medida usurpa a prioridade que a família deveria ter no acesso a direitos que, inclusive, poderiam fortalecê-la, evitando a institucionalização e toda problemática que dela decorre.

No contraponto da visão positiva do acolhimento, a avaliação de maior parte dos jovens acerca de suas famílias foi negativa, despontando elementos que reproduzem concepções semelhantes às identificadas entre os profissionais e por outros pesquisadores (Brito et al., 2014; Nascimento, 2016).

Ao qualificarem suas famílias a partir de situações vivenciadas antes da institucionalização, tais como o empobrecimento, trabalho infantil, abandono dos genitores e envolvimento destes com drogas, as circunstâncias de violação de direitos são individualizadas, o abrigo é posicionado como lugar privilegiado para o desenvolvimento e avaliado como tendo cumprido seu papel protetivo.

Por outro lado, esse mesmo espaço institucional foi perpetrador de outras formas de violação de direitos, como acenaram os jovens diante do longo tempo de permanência no serviço, transferências de abrigos e comarca, separação de grupo de irmãos por gênero, reintegração familiar ou adoção mal planejadas e malsucedidas e falta do suprimento de itens básicos por parte Prefeitura, o que coaduna a fala dos profissionais. Desse modo, a política revela-se como perpetuadora da violação de direitos que se propõe a salvaguardar (Abreu, 2010).

De forma mais específica, fez-se referência à falta de investimento em autonomia, que lhes deu a sensação de ficarem presos, inaptos para lidar com a realidade extramuros institucionais. Como argumentou Amanda, “é pra a gente se sentir protegido, não é pra se sentir preso que nem um passarinho na gaiola não”. As situações citadas envolveram a falta de orientação e restrição da liberdade para andar de ônibus; a impossibilidade de sair da instituição sem a companhia de um educador; a não consideração de suas opiniões acerca das decisões e encaminhamentos que lhe implicavam diretamente.

Tais situações revelam o caráter de amparo e tutela da política de acolhimento, condição contrária à promoção de autonomia (Leal, 2016; Portella, 2012), o que repercutiu nas dificuldades vivenciadas com o desligamento. Para Anjos e Duarte (2016), a independência é resultado das exigências e responsabilidades confiadas aos jovens, as quais desenvolvem aspectos positivos

na personalidade, tais como constância, organização e disciplina, além de mudar a situação social do sujeito na sociedade.

Partindo desse preceito e considerando a triangulação dos dados empíricos (registros documentais, falas de profissionais e jovens), percebemos que o investimento na independência e autonomia só ganha contornos mais definidos quando a política de acolhimento se depara com o jovem prestes a atingir a maioridade. Ocasão essa em que são requisitados a responder a demandas objetivas da vida, sem que tenham sido preparados para tal, ou seja, a política de acolhimento infantiliza os jovens acolhidos para em seguida, exigir deles autonomia. Há produção de um fracasso antecipado nessa lógica de acolhimento.

Fez-se menção também à trajetória em um determinado abrigo marcada por castigos físicos, sendo que um jovem avaliou isso como negativo e outro como uma forma de disciplinamento mais eficaz do que se faz atualmente. Os castigos envolviam situações em que “botava sabão na sua boca [...] brita, milho entendeu?, pra ficar de joelho em cima [...] espancava mais o de menor, as crianças” (Gustavo), “era uma paulada mesmo, tipo, metia palmatória na gente” (Elias). Com a mudança de gestão profissional e o vigor do ECA, os jovens passaram a vivenciar uma modificação significativa nesse aspecto, em que a disciplina passou a ser uma repreensão verbal ou o impedimento temporário de participar de uma atividade.

Diante desses relatos, avaliamos que o que é mencionado pelos jovens como castigo, qualifica-se como tortura, porquanto eram cruéis, submetia-os a tratamentos humilhantes, penosos e os agredia física e psiquicamente, além de violar seus direitos fundamentais. Portanto, o caráter punitivo e corretivo que tão fortemente caracterizara o paradigma da menoridade (Pilotti & Rizzini, 2011), mostra seus resquícios com vivacidade na atualidade.

A categoria *de que atividades participou* reuniu falas que apontam para o que foi acessado pelos jovens ao longo do acolhimento, seja no próprio serviço ou em outros locais. Dentre as atividades citadas estão a matrícula na escola; psicoterapia; passeios; festas e o aprendizado cotidiano de atividades domésticas. Quanto aos cursos acessados, categorizamos como Qualificação Diversa nas modalidades Oficinas e Cursos Técnicos de curta duração (Tabela 10).

Tabela 10

Qualificação acessada por jovens egressos do acolhimento.

Tipo de Qualificação	Nome da Qualificação
Oficinas	Instrumento musical (violão e teclado); Protagonismo; Línguas Estrangeiras (inglês e espanhol); Marketing Pessoal; Artesanato (mosaico e pintura); Educação Religiosa; Orientação Profissional.
Cursos Técnicos de curta duração	Cabeleireiro; Corte e Costura; Culinária; Administração; Marcenaria; Pescaria; Informática.

Tais qualificações foram acessadas mediante parceria com voluntários nos próprios abrigos ou em instituições como faculdades particulares; Grupo de Apoio à Adoção (GEAD); Projeto Caminhar; SEBRAE, SENAI e SESC; PETI; marcenaria escola da Prefeitura Municipal; CIEE e Centro de Referência de Cidadania. Houve destaque para a participação em cursos fora dos abrigos como algo importante por possibilitar conhecer novas pessoas, bem como pela liberdade de sair do espaço institucional, algo já preceituado pelo reordenamento institucional como aspecto que fortalece os vínculos comunitários (Orientações Técnicas, 2009; PNCFC, 2006).

Já a categoria *como foi a experiência do desligamento* traz apontamentos sobre as experiências em torno da preparação para o desligamento e o significado atribuído pelos jovens, cuja avaliação não é polarizada, reunindo, de modo dialético, elementos positivos e negativos.

O desligamento foi avaliado como positivo nos casos em que houve acompanhamento da família e encaminhamentos para emprego, moradia e auxílio-alimentação, além do estágio de aprendizagem para o jovem. Contudo, ao serem desligados, os jovens comumente experimentaram uma liberdade difícil de administrar, posto que tinham a sensação de viver em uma “bola de plástico intocável” (Bia), e repentinamente passavam a ver um mundo diferente e sem o auxílio de uma figura que os orientasse nas atividades cotidianas.

A realidade da vida no abrigo, portanto, pareceu não dialogar com a vida após o desligamento, pois os jovens são confrontados pela inabilidade para resolver tarefas cotidianas, tais como se locomover na cidade; administrar recursos financeiros; marcar um exame médico; fazer tarefas domésticas; adequar aprendizados práticos à nova realidade e cumprir responsabilidades pessoais sem ter alguém os lembrando ou regulando.

Não saber lidar com a liberdade provinda com o desligamento, também resultou em situações de abandono escolar e envolvimento com drogas ilícitas. Cassarino-Perez (2018), Cassarino-Perez et al. (2020), Tuma (2016) e Leal (2016) identificaram aspectos semelhantes com jovens que experimentaram desamparo emocional, legal e econômico ao serem desligados dos abrigos, pois lhes faltavam o treinamento de habilidades para a vida independente e a autonomia.

Da complexidade dessas experiências e dos significados atribuídos pelos jovens, aludimos a Delari Júnior (2009) quando tece que, ao longo da vida, há situações em que a presença do outro mais experiente é de fundamental importância na mediação das experiências, pois é a cooperação que potencializa o avanço do sujeito em sua potencialidade.

Além disso, entendemos que o exercício da autonomia exige situações que as requeiram e recursos que possibilite respondê-las. Como exemplos, podemos pensar: como esses jovens podem aprender a administrar finanças se não dispõem de renda? Como podem saber onde retirar um documento pessoal, se o recebem pronto? Como podem saber circular na cidade em transporte coletivo se, na maioria das vezes, andam nos carros dos abrigos e com presença do educador? Tais exemplos evidenciam que a construção da autonomia é processual, não ocorre do dia para a noite, como um interruptor que pode ser ligado ao se completar a maioridade civil.

5.2 Formação profissional

A classe temática *formação profissional* congrega categorias que reúnem elementos acerca da experiência de trabalho que os jovens egressos tiveram antes de acessar programas de formação profissional; como se deu o acesso à formação profissional; o que de fato acessaram; que atividades faziam; quem as orientava; como foi lidar com a demanda de conciliar estudo e trabalho; qual o significado atribuído à experiência da formação profissional e como estavam suas vidas após tal experiência, considerando a época em que as entrevistas foram realizadas.

A categoria *experiência de trabalho antes da formação profissional* elenca relatos acerca da atividade de trabalho precoce e desvinculada de uma proposta formativa. Quatro dos jovens foram trabalhadores infantis em atividades assinaladas como ajuda aos familiares, sendo que dois trabalharam antes de serem acolhidos institucionalmente, em atividades de catação de lixo reciclável, limpeza de mato, roçado e transporte de lenha. Essas atividades laborais foram realizadas para atender à necessidade de subsistência, como evidenciou João: “tudo que a gente

conseguia, comida, era na rua lá, com material reciclado [...] minha irmã mais nova ia no braço da minha mãe [...] ela mamava ainda e ia catar reciclagem”.

Outros dois jovens trabalharam ainda estando acolhidos, quando passavam os finais de semana com suas famílias. Para o jovem Elias, as atividades de vender alimento, carregar compras na feira e limpar mato “era um ganha pão [...] quando eu ia pra casa, tinha que ganhar algum dinheiro”. Já Gustavo, que atuou como ajudante de pedreiro, compreendia se tratar de uma atividade que “lá na frente vai acabar com sua saúde também”.

As experiências de trabalho precoce desses jovens se deram em atividades classificadas como piores formas (Decreto n. 6.481, 2018), pois, além de os expor a riscos ocupacionais e de saúde, interrompeu um período importante do desenvolvimento que é a infância e a adolescência. Esses períodos devem ser conduzidos sob orientação de atividades específicas que potencializem o curso do desenvolvimento (Martins et al, 2016).

Sob essa perspectiva, é justamente como forma de enfrentar o trabalho precoce e promover o trabalho decente que a formação profissional tem centralidade na discussão em torno das políticas para a juventude (Abramo, 2015). Mas, no caso dos jovens egressos, esse propósito tem sido alcançado mediante a formação acessada?

A categoria *como acessou a formação profissional* possibilita entender os caminhos percorridos pelos jovens até conseguirem acessar o programa de aprendizagem. O CIEE emergiu como mediador mais citado entre a inscrição e o estágio, sendo que quatro jovens tiveram suas inscrições realizadas por profissionais do acolhimento e um dos jovens ressaltou que tal inscrição partiu de sua curiosidade, como evidenciou:

Na verdade, eu nem sabia que existia Jovem Aprendiz, só que eu sou muito curioso e uma vez eu vi uns meninos na integração com a fardinha [...] fui pesquisar o que era. Aí foi quando a gente descobriu que tinha o CIEE. Na verdade [...] as coordenadoras já sabiam, mas nunca passou pela cabeça [...] foi quando eu mesmo fiquei cobrando, aí [...] teve uma assistente social lá que tinha chegado recentemente, aí ela foi atrás também ‘tem o CIEE que é bom pra *Gustavo*’ (Gustavo).

Com isso, segundo relatos, após a inscrição no CIEE, os jovens ficam aguardando o surgimento de uma vaga; são direcionados para entrevistas e provas de matemática e português. Havendo a aprovação, formalizam o vínculo de contrato, não havendo possibilidade de escolher o local de estágio, a área ou a atividade de aprendizagem. Contudo, apesar de inscritos no CIEE, comumente o acesso efetivo ao programa de aprendizagem ocorre por meio de encaminhamentos mais diretos, sendo identificadas situações em que os jovens acessaram a formação profissional mediante convite ou encaminhamento de empresário que visitou o abrigo, padrinho ou madrinha afetiva.

A situação do jovem Gustavo é exemplificativa do modo como é operacionalizada a política de acolhimento, cujos limites próprios do sistema capitalista inviabilizam que sejam assegurados seus direitos. O direito à profissionalização (Brasil, 1990, art. 94, X), assim como a prioridade assegurada pelo Decreto n. 9.579 (2018, art. 66, § 5º) não é suficiente para garantir o acesso dos jovens aos programas, recorrendo-se a estratégias que burlam a porta de entrada mediante seleção e buscam facilitar ou mesmo viabilizar o direito negado.

Com isso, fica implícita a avaliação de que os jovens não têm formação para serem aprovados na seleção, sendo importante situar Leontiev (1995, citado em

Tuleski, 2008), quando assinala que o problema não deve recair na capacidade ou não que a pessoa tem, mas sim na possibilidade de acesso às condições para o desenvolvimento integral.

A categoria *o que acessou* aponta que o programa de aprendizagem acessado foi o Jovem Aprendiz, que, segundo os jovens, funciona com quatro dias de trabalho e um dia de curso no CIEE, o qual é parte integrante da formação e de participação obrigatória, implicando a falta injustificada no fim do contrato, aspecto previsto no Manual de Aprendizagem (2019).

O curso no CIEE foi caracterizado a partir de conteúdos sobre como “se comportar na empresa [...] empreendedorismo” (João); “como trabalhar” (Elias) e “atender um cliente, [...] arquivar, a importância do almoxarifado” (Ester). A predominância de aspectos comportamentais reproduz a ideia do trabalho como disciplinador e mantém os jovens em um contexto de vigilância e adaptação aos ditames do capitalismo por mão de obra docilizada (Macêdo & Alberto, 2012; Macêdo, 2006; Pessoa, 2017; Ortigara & Coral, 2016).

A categoria *o que fazia*, exemplifica o cargo de aprendizagem e as atividades realizadas, tendo sido identificadas três diferentes áreas de atuação, que se deram predominantemente no setor bancário, mas também em empresas estatais de serviço público e em empresa privada no ramo alimentício.

O setor ou função das atividades desempenhadas pelos jovens podem ser observadas em comparação ao que está prescrito no Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional (CONAP¹⁶) e na Classificação Brasileira

¹⁶ A Portaria do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) Nº 723/2012 criou o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP), que cadastra as entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, além de operacionalizar e orientar o CONAP e o CBO. A versão 2002 está disponibilizada pelo MTE para consulta pela internet por meio do endereço eletrônico: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/informacoesGerais.jsf>

de Ocupações (CBO) como sendo o perfil da formação profissional para o referido setor/função (Tabela 11):

Tabela 11

Setor/Função e atividade desempenhada na formação profissional por jovens egressos.

Setor/Função	Atividade desempenhada	Prescrito no CONAP e CBO
Almoxarifado e/ou Segurança	Fazer pedido de materiais; abastecer empresa; entregar fardamento e equipamentos individuais de segurança; receber atestado.	Recepcionar, conferir e armazenar produtos e materiais; controlar estoques; distribuir materiais; (des)empacotar e expedir produtos; auxiliar logística.
Auxiliar, assistente administrativo e/ou atendente	Recebimento, separação e despacho e arquivo de documentos; preenchimento e cadastro de conta; criação de dossiê e alvará; organização de cartões bancários; abastecimento de impressora com tinta e papel; trituração de papel; atendimento ao cliente.	Serviços de apoio nas áreas de recursos humanos, administração, finanças e logística; atender fornecedores e clientes, fornecendo e recebendo informações sobre produtos e serviços; tratar de documentos variados.
Auxiliar de escritório	Levar papel; buscar encomenda; fazer café.	

Destaca-se que a função mais desempenhada foi a de auxiliar e/ou assistente administrativo, cuja atividade era monótona, já que “o serviço era só entregar documento” (Elias). Os jovens também compartilharam a compreensão de que suas atividades eram semelhantes a “serviços gerais”, pois “fazia tudo [...] era auxiliar de escritório, mas eu fazia tudo [...] passava cafezinho” (Amanda).

Apesar de não se distanciarem muito do prescrito, essas atividades, notadamente a de triturar papel e fazer café, descaracterizam a proposta formativa e se distanciam de uma base educativa, subalternizando os jovens (Leão & Nonato, 2012). Além da ênfase no conteúdo disciplinador (Macêdo & Alberto, 2012; Máximo, 2012), percebeu-se a aplicação de conhecimentos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada (Kuenzer & Grabowsk,

2016). É como se para esses jovens qualquer coisa servisse, sendo-lhes atribuída a responsabilidade por aproveitar a “oportunidade”.

A categoria *quem orientava as atividades* reúne as falas dos jovens acerca da orientação profissional e supervisão prevista na experiência de aprendizagem.

Apenas três jovens fizeram menção a terem tido supervisão, cada um deles com uma experiência diferente, as quais podem ser sintetizadas em supervisão contínua e atenciosa, com esclarecimento de dúvidas e fazendo o jovem se sentir valorizado; ou acompanhamento superficial, esporádico e com orientações básicas sobre como realizar as tarefas, mediadas por um encarregado do setor ou por outro aprendiz.

A ausência de uma supervisão contrapõe-se à orientação de que deve ser designado formalmente um monitor para coordenar e acompanhar as atividades práticas do aprendiz (Decreto n. 9.579, 2018, art. 65, § 1º; Manual de Aprendizagem, 2019).

Na categoria *como foi conciliar estudo e trabalho*, são retratadas as trajetórias dos jovens na conciliação das duas atividades. Para quatro jovens, tal experiência foi difícil por vários fatores, sendo o maior deles o cansaço, que se dava pelo longo tempo de deslocamento entre abrigo-estágio-escola-abrigo, devido à demora e superlotação do transporte coletivo; o pouco tempo de intervalo disponível entre os horários de escola e trabalho, inviabilizando ao jovem fazer uma refeição; e, no caso de uma jovem que evadiu do abrigo para ficar com os avós, somou-se os afazeres domésticos, como evidencia o trecho a seguir:

Tava muito muito muito peso em cima de uma pessoa só [...] eu já não tava mais sendo nem adolescente, eu tava já sendo adulta, demais até. Porque era muita responsabilidade [...] dava muito cansaço [...] tinha dias que eu tinha que faltar a última aula pra ir pro banco, porque se não chegar atrasada

[...] não tava nem conseguindo estudar [...] eu disse “eu não consigo, não tô dando de conta” (Bia).

As responsabilidades que recaíram sobre os jovens, promoveu uma adultização precoce, porquanto, apesar de aproximá-los das responsabilidades do período de vida adulta, ocorreram em detrimento de uma preparação para tal. Relacionado a tais dificuldades, três destes jovens desistiram dos estudos e um da formação profissional.

Frente a isso, o acompanhamento da frequência escolar por parte das equipes dos abrigos foi impreciso e ocasional. Já quanto à instituição formadora ou à empresa em que estagiavam, “na teoria eles deviam acompanhar né?!, mas não foi o que aconteceu. Terminei o estágio todinho [...] peguei o certificado, mas eles nem...” (João) e “eles disseram lá que se faltasse aula o cara perdia o emprego, eu não acho verdade não, que eu faltei [...] um ano eu fui pra escola [...] mas no segundo eu não fui mais” (Elias).

O descumprimento da matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não tenha concluído o Ensino Médio, é uma das hipóteses que descaracteriza o contrato de aprendizagem (Manual de Aprendizagem, 2019), além de prevalecer a formação de mão de obra técnica, sendo o avanço da escolarização secundarizado (Pessoa et. al, 2019).

Em contrapartida, os outros três jovens não tiveram significativas dificuldades em conciliar estudos e trabalho, uma vez que, segundo eles, o estágio era meio expediente justamente para garantir-lhes possibilidades de estudar. Contudo, um dos jovens que afirmou não ter tido dificuldades foi o que também acabou desistindo dos estudos em seu segundo ano de contrato.

A categoria *significado da experiência da formação profissional* reúne falas dos jovens acerca de seu entendimento sobre o que significa formação profissional e o que representou tal experiência para eles. Identificou-se, em algumas falas, uma insegurança para definir o que entendem por formação profissional, mesmo tendo sido algo vivenciado por todos eles.

Em suas avaliações acerca da experiência, no geral, atribuíram aspectos positivos por envolver a aquisição de conhecimento específico sobre o mundo do trabalho; preparação para se tornar um bom profissional; acesso ao primeiro emprego; contribuir para a escolha de uma profissão ou área de atuação; ensinar postura responsável diante dos compromissos, lidar com a timidez, ser educado e se relacionar com os outros e funcionar como encaminhamento para a saída do abrigo.

Destacamos a fala de Amanda, que avaliou a experiência como apontamento para o seu projeto de vida na área profissional, pois, como afirmou: “eu digo que foi importante pra mim porque [...] eu consegui entender o que eu queria, eu me identifiquei e descobri que eu gostava disso, dessa área” (Amanda). Porém, em outro momento, disse estar desesperada em busca de emprego.

Ou seja, a formação profissional exerce uma orientação quanto ao projeto de vida em âmbito profissional, mas o que é oferecido é insuficiente para garantir a captação pelo mercado, de modo que o jovem não se torna mais empregável porque participou da formação profissional. Este aspecto foi identificado por Máximo (2012), cuja realidade é reatualizada pelas experiências dos jovens egressos do acolhimento.

Em detrimento do conteúdo, também foi destacada a importância da participação no curso formativo do CIEE, cujas atividades de seminário,

representavam um desafio e auxiliaram a superação da timidez e dos próprios limites. Um dos jovens afirmou que sua apresentação do tema por ele escolhido, foi o trabalho a que mais se dedicou na vida, permitindo-lhe elaborar questões acerca de sua trajetória institucional em abrigo, no acesso à formação profissional e na mudança de perspectiva de futuro.

Por outro lado, também foram feitas referências negativas quanto à limitação das atividades desenvolvidas, a qual restringia o aprendizado de novas coisas e deixava os jovens ociosos; com dificuldades em aspectos básicos, como pegar o transporte coletivo e se dirigir ao trabalho; administrar o tempo para chegar na hora correta; e saber se comunicar. Dificuldades essas que refletiam na experiência da formação profissional e que estavam ligadas à falta de preparação para a autonomia nos abrigos, pois, como afirmaram, “a gente fica muito preso, pra sair, sai no carro do abrigo [...] quando eu fui ser aprendiz [...] não sabia nem que ônibus pegava [...] Acho que isso daí dá uma certa prejudicada no desenvolvimento da pessoa” (Italo).

Observa-se, a partir desses relatos, que as experiências de vida dos jovens integram uma totalidade, não podendo ser cindidas. O apego à lei que preceitua a proteção integral faz confundir proteção com tutela, algo que limita o desenvolvimento do sujeito de direitos em sua potencialidade de protagonismo e autonomia (Leal, 2016). Por outro lado, e apesar de seus limites, a formação profissional atua como preparação para a independência (Guará, 2010; Gulassa, 2010a) e oferece elementos para a construção de projetos de vida (Pessoa, 2017), ainda que restrita ao âmbito profissional.

A categoria *trajetória de vida após a formação profissional* reúne acontecimentos que se deram após a formação profissional e saída do abrigo, bem como as atividades ocupacionais dos jovens. À época da realização das entrevistas,

dois jovens estavam em vias de finalização do contrato de aprendizagem e três jovens estavam trabalhando com carteira assinada, sendo dois em áreas não relacionadas à formação. Para estes, a experiência de aprendizagem significou algo que não adiantou “de quase nada” (Gabriel).

A insatisfação no atual trabalho se deu pela não identificação com a atividade; pelo acúmulo e/ou desvio de função e pela incompatibilidade entre as funções realizadas e o salário recebido. Como afirmou Elias: “eu não acho justo o que eu ganho [...] mas é o que eu tenho, até achar um que vala a pena [...] mas eu não tô feliz não”. A realidade de outros dois jovens era em trabalhos informais e sem garantias trabalhistas, tais como venda de côco em quiosque; “bicos” como vendedora em bar e garçoneiro. Outra jovem estava sem trabalhar, havia entregado currículos e participado de entrevistas sem obter êxito.

Por outro lado, o acesso à formação profissional, para alguns, possibilitou mudanças importantes na vida. Um dos jovens, após finalizar a formação profissional, teve duas experiências de trabalho em área correspondente à sua formação, tendo optado por mudar de empresa à medida em que surgiram melhores oportunidades. No atual contrato de trabalho, também na área de formação, estava há três anos, identificava-se com o que fazia e afirmou estar satisfeito.

O recrudescimento da precarização, informalidade e desemprego entre os jovens é pauta sempre atual, exigindo políticas que atentem para as especificidades de suas trajetórias. O desafio posto é que a política de formação se estabeleça como direito orientado para a garantia de desenvolvimento do segmento juvenil como um todo, não sendo suficiente os ganhos individuais que ocasionalmente proporciona.

5.3 Projeto de vida

A classe temática *projeto de vida* reúne categorias acerca do entendimento dos jovens egressos sobre o significado de projeto de vida; da projeção que fazem para a própria vida; dos elementos que julgam ser necessários para alcançá-lo e da relação que existe entre a formação profissional e os seus projetos de vida.

De tal modo, a categoria *o que entende por projeto de vida* busca refletir a compreensão dos jovens acerca desse construto. Observou-se um consenso no entendimento do projeto de vida como aquilo que se almeja e que se planeja para o futuro, algo que envolve sonhos e objetivos. Outros jovens apontaram a dificuldade de defini-lo na adolescência, por ser algo construído com a maturidade, ou mesmo a resistência em lidar com esse construto, seja por acharem um tema chato ou difícil de lidar.

Sempre pra mim isso era uma coisa que eu não queria falar sobre a minha vida, projeto de vida, o que eu esperava pro futuro [...] sobre o que você esperava, o que você queria ser, como você poderia chegar a isso [...] era muito difícil na verdade, porque eu lembrava o que eu era antes né, e meio que eu tava aproveitando aquele ambiente do abrigo, tudo mais, era passeio, era festa, era presente, eu não queria falar sobre mim, sei lá, as memórias que eu tinha era eu e minha mãe na reciclagem, na rua, sem comer, no perigo ali [...] não gostava muito de lembrar, na verdade era difícil (João).

Aprofundando esse construto, a categoria *qual é o projeto de vida* evidencia o modo como os próprios jovens projetavam seus anseios e planos, alguns desses voltados para um futuro de longo prazo e outros mais imediatos, ligados a necessidades concretas. A maior parte dos jovens mencionou que retomar os estudos constituía uma parte importante de seus projetos de vida, pois pretendiam

concluir o Ensino Médio; ingressar na universidade; dar continuidade ao curso universitário interrompido por desistência ou trancamento temporário; estudar para concurso público; concluir o curso de língua estrangeira e iniciar cursos para enriquecimento do currículo.

Contudo, apesar de constituir um interesse dos jovens e representar melhores condições de vida e empregabilidade, as necessidades imediatas por moradia e autossustento promoveram uma inversão na prioridade buscada. A materialidade das condições de vida aponta para o trabalho como ferramenta de orientação para o futuro, secundarizando o anseio por prosseguimento e aprofundamento dos estudos, aspecto discutido por Leal e Mascagna (2016).

Nesse sentido, os jovens destacaram os planos de conseguir um emprego ou iniciar o próprio negócio; adquirir a casa própria para deixar de pagar aluguel ou de morar de favor na casa de conhecidos; obter auxílio-aluguel para sair do abrigo; retornar à convivência familiar, impossibilitada pela dificuldade financeira; e constituir a própria família. Notadamente para os que estavam desempregados, o trabalho era demanda urgente, de modo que a jovem Bia destacou: “o que vier, vem em bom tamanho [...] qualquer tipo de trabalho [...] de serviços gerais até outra coisa”.

Tal situação suscita questionamentos acerca do tipo de empregabilidade e inserção no mercado de trabalho que a formação profissional possibilita. Para Leão e Nonato (2012), a formação em profissões subalternas representa pouca ou nenhuma mobilidade social e é uma das críticas à política de formação estabelecida, por manter as desigualdades e perpetuar o sistema excludente.

A categoria *o que é preciso para alcançar o projeto de vida* agrupa as falas dos jovens acerca dos elementos necessários para possibilitar a concretização de

seus projetos de vida. Emergiu a necessidade de terminar os estudos; ser aprovado em seleção para ingresso no Ensino Superior e ter possibilidade de juntar dinheiro para se mudar de casa e poder investir no próprio negócio.

Um elemento muito presente na fala dos jovens foi a necessidade de uma postura volitiva por ter foco, determinação, responsabilidade e força de vontade na busca por realizar os objetivos, aspecto também presente na fala dos profissionais. Em contrapartida, suas condições objetivas são demarcadas pelas dificuldades de alcançar os objetivos, como a falta de dinheiro, a dificuldade com moradia, o desemprego e a defasagem escolar.

Um caso exemplificativo dessa contradição é a da jovem que, mesmo maior de idade, continuava residindo no abrigo à espera de condições materiais que possibilitassem seu desligamento. Ainda assim, ela compartilhou que os elementos preponderantes para realizar seu projeto de vida consistiam em:

Determinação, foco, responsabilidade [...] força de vontade e procurar, correr atrás [...] eu ia fazer o ENEM esse ano, só que [...] eu tava sem dinheiro no momento, aí não deu pra fazer a inscrição [...] acho que tudo só depende da gente, ninguém vai chegar e fazer nada pra você [...] eu acho que uma pessoa determinada é tudo na vida, você consegue tudo através do seu esforço (Ester).

A contradição presente na fala da jovem parece não ser por ela enxergada, o que dá indícios para a subjetividade formada a partir de mediações que incorporam ideias acerca da responsabilidade unilateral por aproveitar o que lhe é apresentado, já que se trata de oportunidade e não de direito (Nascimento, 2014a). O pensamento por conceitos, que permitiria a leitura crítica da realidade que vive e de suas contradições, pode apresentar-se não desenvolvido nesses jovens, o que nos

leva a pensar sobre a qualidade das atividades guiadas dos períodos vividos anteriormente à juventude (Anjos & Duarte, 2016).

A categoria *como a formação profissional ajuda a alcançar o projeto de vida* mostra como se deu a relação entre a experiência dos jovens no estágio de aprendizagem e os seus projetos de vida. Os jovens destacaram aspectos em torno da aprendizagem e da experiência no mercado de trabalho; da possibilidade de juntar dinheiro para investir em cursos para seleções em universidade e concurso; de ter impulsionado a identificação da área de interesse profissional; do aprendizado sobre responsabilidades para além do trabalho e do auxílio para desligamento do abrigo, sobretudo por critério de maioridade.

Com uma avaliação mais negativa, foi apontado que a formação profissional, ainda que possa ser positiva no currículo, não faz muita diferença em termos de concorrência, na hipótese de disputar um cargo com jovem que não participou da formação; contribuiu para o aprendizado do que é o mercado de trabalho, mas não ajudou, de forma mais enfática, a alcançar os objetivos.

Depreende-se, portanto, que, para os jovens egressos, as relações entre a formação profissional e seus projetos de vida são limitadas a aproximações com a identificação da área profissional de interesse, mas efetivamente não representam maior qualificação e empregabilidade, além de não dialogar com outras áreas da vida.

Mas como se dá a processualidade dessas experiências em um período da vida em que o jovem é mobilizado para construir seus projetos de vida? Como as atividades por eles acessadas se interpõem nessa construção? É essa indagação que o Capítulo VI procura evidenciar.

CAPÍTULO VI

**Processualidade das vivências, materialidade e projeção da vida por jovens
em acolhimento institucional**

Neste capítulo, propomo-nos a responder ao objetivo específico de acompanhar a construção de projetos de vida dos jovens na interseção das políticas de acolhimento e de formação profissional, a partir do acompanhamento longitudinal realizado com quatro jovens.

Na Figura 6, é possível visualizar a organização dos encontros realizados com cada jovem, a partir dos quais se buscou reconstituir suas trajetórias. Os nomes fictícios foram escolhidos pelos próprios jovens, por identificação com personagens de jogos ou pela recordação de pessoas de referência em suas vidas.

>	Documentos	358
▼	Conjuntos	358
▼	Trajetória de Maxsuel	65
	Encontro 1 - Maxsuel	21
	Encontro 2 - Maxsuel	27
	Encontro 3 - Maxsuel	17
▼	Trajetória de Black Reaper	100
	Encontro 1 - Black Reaper	29
	Encontro 2 - Black Reaper	39
	Encontro 3 - Black Reaper	32
▼	Trajetória de Bianca	99
	Encontro 1 - Bianca	30
	Encontro 2 - Bianca	40
	Encontro 3 - Bianca	29
▼	Trajetória de Kellyn	94
	Encontro 1 - Kellyn	33
	Encontro 2 - Kellyn	34
	Encontro 3 - Kellyn	27

Figura 6. Lista de documentos – estudo longitudinal.
Fonte: MaxQDA.

Na categorização do conteúdo, especificamos quatro classes temáticas, a saber: percurso na política de acolhimento institucional; educação; formação profissional e projeto de vida. A partir delas, derivamos as categorias correspondentes (Figura 7). Para fins de exemplificação, dentro da classe temática percurso na política de acolhimento institucional, emergiram as categorias trajetória

no acolhimento institucional; medida socioeducativa; relações familiares; de que atividades participou e experiência do desligamento.

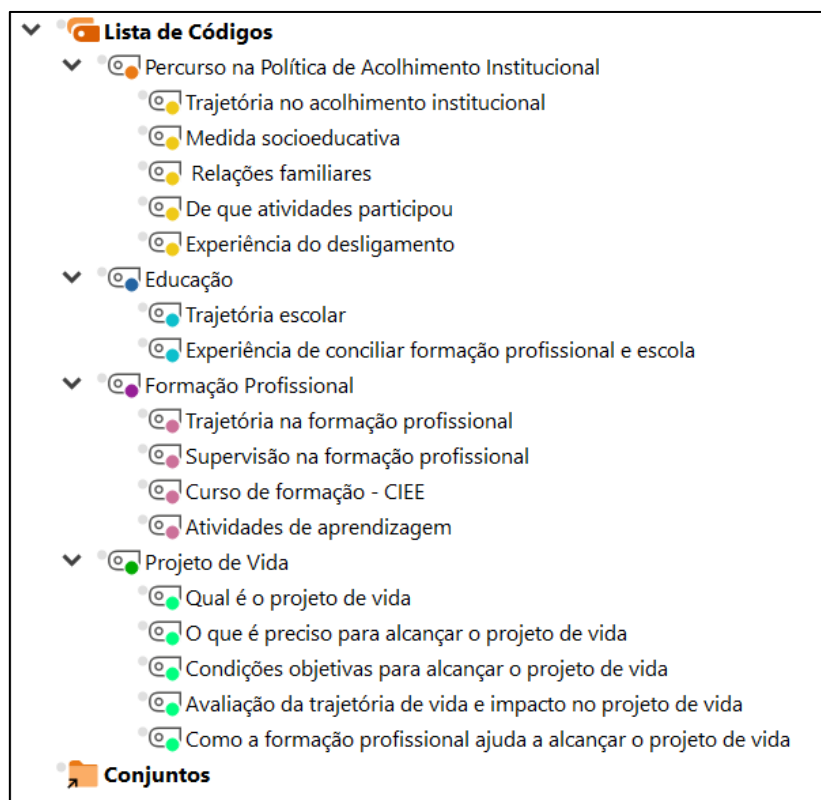


Figura 7. Lista de classes temáticas e categorias – estudo longitudinal.
Fonte: MaxQDA.

As categorias empíricas possibilitaram a organização de vários repertórios quanto às trajetórias de vida dos jovens, os quais serão apresentados por classe temática, cada qual congregando parte das trajetórias dos quatro jovens e seguidas por um apontamento analítico.

6.1: “Não estava conseguindo dar conta”: a trajetória de Maxsuel

A *trajetória no acolhimento institucional* de Maxsuel iniciou em 2014, quando ele tinha 13 anos. Em nosso primeiro encontro, sua fala foi centralizada em situar sua chegada no serviço, a qual se deu após a mudança do interior do estado para a

capital em companhia da mãe e de um primo mais velho. Com isso, passaram a viver na rua e em pouco tempo a mãe os “abandonou para morar com um homem”, permanecendo o jovem e seu primo em situação de rua, trabalhando como olheiros e na lavagem de carros, período em que temia “acontecer alguma coisa”, sobretudo à noite. Após sete meses, o Conselho Tutelar retirou Maxsuel das ruas, conduziu-o à Casa Diagnóstica que, posteriormente, o encaminhou para o abrigo.

No segundo encontro, o jovem destacou que no acolhimento pôde retomar os estudos e conhecer seu padrinho afetivo, que representava para ele “um segundo pai”, pois o acompanhava há algum tempo, o ajudava e o acolhia em sua tristeza. No terceiro encontro, o jovem mostrou-se angustiado com a incerteza dos encaminhamentos para que pudesse sair do abrigo.

Acerca das *relações familiares*, compartilhou que desde seu acolhimento, havia recebido uma única vez a visita da mãe no abrigo. No segundo encontro, evidenciou sua tristeza em sequer ter contato telefônico com a mãe e afirmou que a equipe do abrigo tentou localizá-la no CAPS onde fazia tratamento para dependência química, mas foram informados de que ela não seguiu com o tratamento. Estar há tanto tempo sem a mãe, era algo que o angustiava e entristecia, pois, como afirmou no terceiro encontro, gostaria de ajudá-la com um tratamento, mas não sabia onde poderia localizá-la. Além da mãe, tinha um irmão residindo em sua cidade de origem, com quem não mantinha contato.

Durante sua institucionalização, Maxsuel mencionou *de que atividades participou*, destacando que, desde seu acolhimento, havia participado do Projeto Caminhar, voltado à preparação de jovens para o mercado de trabalho; da formação profissional na modalidade EMI e de um projeto quinzenal na universidade pública, com oficinas temáticas. No segundo encontro, fez referência a vários cursos de

informática e, no terceiro encontro, mencionou a participação em um curso de “habilidade pra falar em público” com duração de três dias, sendo essa a única atividade da qual participou ao longo do período por nós acompanhado.

A proximidade da maioridade e a *experiência do desligamento* foi algo que parecia distante para o jovem em nosso primeiro encontro, embora ele estivesse com 17 anos e seis meses. O segundo encontro ocorreu dois dias antes do aniversário de 18 anos de Maxsuel, cuja expectativa era de permanecer no serviço, o que em seu entendimento não representaria uma mudança de situação.

No entanto, previa que, quando ocorresse o desligamento, saberia se virar, pois sabia cozinhar, limpar a casa e “resolver alguma coisa”, atividades que aprendeu no abrigo. No terceiro encontro, o jovem estava com 18 anos e sete meses e permanecia no serviço em caráter informal, mas na iminência de sair, o que significava que teria que “se virar”. Considerava que a equipe do abrigo poderia ajudá-lo em termos de organizar sua moradia, ainda incerta.

Quanto à *trajetória escolar*, no primeiro encontro, Maxsuel afirmou que estudava regularmente em sua cidade de origem, mas que, ao se mudar para a capital e ficar em situação de rua, permaneceu sete meses fora da escola, somado ao período em que ficou na Casa Diagnóstica, retornando à vida escolar apenas quando foi encaminhado para o abrigo. Aos 17 anos, cursava o primeiro ano do Ensino Médio, na modalidade EMI, integrada à formação técnico-profissional em eletrotécnica em um instituto federal e considerava o nível de ensino “muito diferente [...] muito puxado”, em comparação às experiências escolares pregressas.

Com isso, no segundo encontro, compartilhou que passou a faltar aulas ou a ir para a escola, mas não participar das aulas. Quando questionado pela equipe escolar sobre suas ausências, respondia que “não estava conseguindo dar conta,

que tava muito difícil, não tava dando pra continuar”. Foi-lhe então solicitado que fizesse um reforço no turno da manhã, experiência por ele avaliada como inexitosa e seguida por sua desistência do EMI.

Mesmo contra sua vontade, Maxsuel foi matriculado por profissionais do abrigo em outra escola, no turno da noite, na modalidade EJA, passando a cursar o primeiro e segundo ano do Ensino Médio e considerando o nível de ensino mais fácil. Quando indagado se estava gostando da nova experiência, manteve-se em silêncio, o que ecoou uma fala anterior de que estava “querendo desistir já de tudo”, fato que se concretizou antes mesmo do último encontro, quando desistiu da EJA pois “estava sem vontade”. No último encontro, o jovem confirmou que o estudo não era algo de seu interesse atual.

Relacionado a essa trajetória escolar descontínua, a *experiência de conciliar formação profissional e escola* evidencia que, à época do primeiro encontro, em que cursava o EMI, Maxsuel teve a experiência de cursar o reforço escolar no contra turno das aulas e do curso técnico, o que se fez na tentativa de melhorar suas notas e recuperar o desempenho. No segundo encontro, o jovem reafirmou a contínua falta de vontade de estudar, tendo desistido do EMI e, posteriormente, da EJA, não estando estudando à época do terceiro encontro.

Acerca da breve *trajetória na formação profissional*, Maxsuel relatou ter se inscrito no curso técnico em eletrotécnica por ter sido o menos concorrido, embora seu interesse fosse no curso de informática. Além da falta de afinidade, tinha dificuldade de aprendizado, por considerar o curso difícil. No segundo encontro, já havia desistido do EMI por falta de identificação e, por ter passado apenas 5 meses no curso, avaliava não ter aprendido “quase nada”. No último encontro, atribuiu a

explicação pela experiência formativa ter sido inexitosa ao seu desinteresse e ao fato de não ter sabido aproveitar.

Ao compartilhar *qual é o projeto de vida*, Maxsuel pontuou o sonho de ter uma família, construir a própria casa, trabalhar, cursar Direito para ser advogado como o padrinho, além de que avaliava a possibilidade de transferir a formação do EMI em eletrotécnica para o curso de informática.

No segundo encontro, manifestou um olhar mais voltado às angústias do futuro iminente, advindo com o desligamento e acentuado pelas incertezas que ele já sinalizava no primeiro encontro, mesmo que de modo mais distante: a expectativa de conseguir algum encaminhamento para moradia; à espera de um trabalho prometido pelo padrinho e, com isso, a possibilidade de ajudar a mãe, que ele imaginava estar em situação de rua.

No terceiro encontro, evidenciou-se um deslocamento entre uma projeção de vida mais idealizada e a necessidade de dispor de alguma materialidade para assegurar sua subsistência. De tal modo, suas projeções centraram-se em conseguir um trabalho, pois, como afirmou, “dando pra me sustentar, seria suficiente né?! Porque eu ser advogado não dá mais não”.

Diante dessas projeções, ao ser convidado a refletir sobre *o que é preciso para alcançar o projeto de vida* no primeiro encontro, Maxsuel centralizou o estudo como elemento viabilizador para se conseguir tudo. Contudo, no segundo encontro, avaliou que o estudo não permanecia como meta a que conseguia se vincular, e, pela exigência por “ler muito”, havia desistido de cursar Direito.

Por outro lado, quando retornou a falar do EMI, afirmou que se tivesse cursado informática sua experiência formativa poderia ter sido “diferente, porque seria uma coisa que eu gosto”, aspecto que ressalta a importância de se atentar

para os interesses e habilidades dos jovens, rompendo a lógica de que a estes, cabe aceitar o que lhes é oferecido.

Citou também que a moradia poderia ser viabilizada mediante inscrição em programa habitacional, algo que a equipe do serviço de acolhimento resolvia por ele e não com ele, pois, como destacou, não entendia os trâmites para a inscrição e não acompanhava os profissionais nessa tarefa, apenas esperava.

Quanto às *condições objetivas para alcançar o projeto de vida*, no segundo encontro, Maxsuel destacou a interrupção dos estudos como algo que lhe impedia de ter perspectivas de alcançá-lo. Já no terceiro encontro, o jovem havia sido inscrito no pedido de auxílio-aluguel da prefeitura e estava aguardando receber o valor para alugar uma quitinete e assim ter possibilidade de sair do abrigo.

Em relação ao trabalho, o emprego prometido pelo padrinho não se concretizou. O jovem estava entregando currículos em busca de “qualquer tipo de trabalho” e havia recebido uma proposta do professor de um dos projetos que participava, o qual fez o acordo de que, caso ele retornasse a estudar, poderia ser contratado como jovem aprendiz em sua empresa.

Diante desses elementos, a *avaliação da trajetória de vida e do impacto no projeto de vida* de Maxsuel é vista sob a perspectiva de sua desistência, desinteresse e da monotonia, posto que continuamente o jovem destacou que nada em sua vida mudou significativamente ao longo do acompanhamento longitudinal.

Com isso, sua avaliação sobre *como a formação profissional ajuda a alcançar o projeto de vida* era negativa, pois o jovem não conseguia identificar nenhuma contribuição, o que pode ser explicado por sua não identificação com o curso de formação e pela desistência, que implicou no curto tempo em que permaneceu na experiência formativa no EMI.

6.2 “É como se eu nascesse pra receber ordens”: a trajetória de Black Reaper

O jovem Black Reaper tinha 17 anos quando nos encontramos pela primeira vez. Seu percurso no acolhimento iniciou quando ele tinha cerca de sete anos de idade, ocasião em que foi institucionalizado juntamente com os irmãos. Os motivos estiveram circunscritos em torno da dependência química da mãe, da dificuldade nas condições da moradia e do relacionamento conturbado com o pai, com o qual foram tentadas reintegrações familiares malsucedidas e seguidas por novas institucionalizações, algumas delas a pedido do jovem.

No segundo encontro, Black Reaper demarcou que, desde seu acolhimento, teve contatos pontuais com a mãe, por quem nutria afeto. Apesar de saber onde a mãe residia, não a visitava por ter uma relação conflituosa com a companheira desta, a quem atribuía a responsabilidade pelo envolvimento com drogas e pelo abandono dos filhos. No terceiro encontro, pontuou que continuava sem contato com a mãe.

No abrigo em que estava, à época da realização da pesquisa, acessou cursos de informática e desenho, além de desempenhar atividades cotidianas de auxílio na limpeza da casa e de cuidado das crianças, responsabilidade que escapava àquilo que lhe competia enquanto acolhido. Avaliava a experiência neste abrigo como sendo a mais positiva, pois, entre outros fatores, desfrutava da confiança dos profissionais.

Em contrapartida, no segundo encontro, ressaltou as dificuldades no acesso a recursos materiais dentro do serviço, tais como computador para realizar tarefas escolares; lanches e material de higiene pessoal, que ficavam sob controle dos profissionais, posto serem obtidos por doação e racionados para durarem todo o

mês. No terceiro encontro, centrou-se na figura do coordenador como substituto ideal do pai, pois dele recebia incentivo, apoio, ajuda e conselhos.

A trajetória escolar de Black Reaper emergiu relacionada às tentativas de *conciliá-la com a formação profissional*. O jovem relatou que já havia tido duas repetências e um ano em que ficou fora da escola. À época de nosso primeiro encontro, sentia-se prejudicado na escola “porque de noite o estudo não era bom”, além de que ficava mais cansado, com sono e com dificuldade de concentração.

Como desdobramento dessa situação, no segundo encontro, Black Reaper havia mudado de escola e migrado para o turno da tarde, onde cursava o primeiro ano do Ensino Médio em escola pública que, segundo ele, tinha ensino melhor conceituado, além de ser mais próxima da empresa onde estagiava.

Avaliava a mudança como positiva, por passar a dispor de mais tempo para dormir à noite, após cumprir a jornada de estágio e escola. Ainda assim, sentia dificuldade de administrar o tempo entre as duas atividades e manter o bom desempenho nos estudos, sendo recorrente chegar atrasado na aula, situação em que apresentava justificativa por escrito do horário que saía do trabalho.

No terceiro encontro, apontou a dificuldade de manter-se disposto, pois, como afirmou: “quando eu vou do trabalho pra escola é meio difícil [...] eu vou morto, aí eu tento”. Com isso, pretendia concluir o Ensino Médio na modalidade EJA, para “fazer duas salas numa só [...] me livrar logo”, o que reforça o aspecto certificatório na relação com a escola.

Quanto ao desligamento do serviço, à época do primeiro encontro, parecia ser algo distante, contudo, no segundo encontro, quando estava com 17 anos e 7 meses e, portanto, na iminência do desligamento por maioridade, o jovem vivenciava, com angústia, a sensação de despreparo, algo que tentava não pensar

muito para não potencializar o sofrimento. Conforme compartilhou, não encontrava respostas para a pergunta que lhe assaltava, “o que eu vou fazer depois que eu sair daqui?”, e, diante disso, sentia-se incapaz, se pressionava, perdia o apetite e chorava. Tais repercussões apontam o intenso sofrimento emocional que perpassa as trajetórias institucionais dos jovens.

Em face de tal questionamento, no último encontro, Black Reaper já havia completado os 18 anos, mas continuava no serviço de acolhimento sob o acordo de que sua permanência seria até que finalizasse o contrato de aprendizagem, o que ocorreria oito meses após o desligamento formal. Outra exigência fixada à sua permanência era de “continuar ajudando a casa, mantendo ordem [...] tomar conta das crianças”. Condicionalidades a que ele ora referia-se como “oportunidade” para melhor se preparar, aprender e se organizar para a saída, ora como algo insuficiente para ajudá-lo a sentir-se preparado para a saída.

Tal situação assume a feição de uma moeda de troca e revela o agravante de que a política de acolhimento não prepara o jovem para um desligamento autônomo. De modo mais amplo, o SGD falha por não atuar articulado na promoção do desenvolvimento integral, e diante disso, o jovem é submetido a condicionalidades que reatualizam e reforçam um não lugar de pertencimento ou protagonismo. Além disso, como o pensamento por conceitos não foi promovido ao longo do desenvolvimento, o jovem apresenta dificuldade de fazer uma leitura crítica de sua situação social de desenvolvimento e da exploração a que é sujeitado a partir dessas condicionalidades.

Acerca da *trajetória na formação profissional*, no primeiro encontro, o trabalho foi destacado como algo que muda tudo na vida, pois lhe exigia cumprir uma rotina de esforço em acordar cedo, desempenhar a jornada diária e conciliá-la com os

estudos, sendo sua motivação “ganhar dinheiro todo final do mês”. Para tanto, precisava estar disponível para auxiliar os funcionários do local de estágio no que eles requisitassem.

No segundo encontro, situou que a formação representava “uma grande oportunidade” para mudar e “gerenciar a vida” em termos de ter responsabilidades, perder o medo de errar e poder ser escolhido pelo gerente para participar de um curso preparatório para seleção em concurso público do banco que poderia torná-lo efetivo. Tal expectativa perdurou até o terceiro encontro, período em que avaliava sua trajetória na aprendizagem como satisfatória por adquirir mais conhecimento, experiência e por contribuir para alcançar as metas da empresa. Por outro lado, se algo saía errado, a culpa recaía sobre os aprendizes, que eram punidos mediante “advertência” onde “um erro pode diminuir o salário”.

Tendo em vista situações como essa, a *supervisão na formação profissional* foi referida no segundo encontro como sendo realizada por um “instrutor oficial” e por diversos gerentes específicos em cada setor em que ele “ajudava”. Já no último encontro, o jovem asseverou que cada aprendiz tinha seu próprio instrutor e o que o acompanhava era rígido e exigente quanto ao aprendizado e a manter-se ocupado, mas que lhe ensinava quantas vezes fosse preciso, além de tê-lo ensinado que, quanto mais rápido ele aprendesse, mais rápido ficaria disponível para novos aprendizados.

Em contraponto a tal orientação, as *atividades de aprendizagem* de Black Reaper mostram que não houve mudanças significativas em suas atribuições (Tabela 12), sendo sua função definida no primeiro encontro como “faz tudo” e no terceiro encontro como “office boy”. Comum ao longo da trajetória na formação, esteve a atividade de arquivar (papel, caixa, número de contrato, dossiê), a qual era

exclusivamente realizada por aprendizes e estagiários e foi avaliada, no terceiro encontro, como sendo “chato demais”, mas que requeria atenção, pois “arquivou errado... tudo vem pra cima da gente, aprendiz, por isso que tem que prestar bastante atenção”.

Tabela 12

Atividades de aprendizagem de Black Reaper – setor bancário.

Encontro	Atividade
1	Procura caixa e adiciona nome da conta; abre e escreve cartas; procura cartões.
2	Atendimento ao cliente; abre caixas; procura contratos; coleta assinaturas; corta envelopes; grampeia; cola código e endereço; ajuda gerente.
3	Digitaliza documento; tritura papel; cola panfleto.

Muitas dessas atividades foram referidas como forma de “ajudar” gerentes e demais funcionários quando solicitado. Um exemplo é a atividade de colar panfleto na agência bancária, sinalizada pelo jovem como positiva por lhe permitir se movimentar, andar pela agência, quebrar a monotonia e se mostrar disponível para auxiliar setores diferentes.

Sobre o *curso de formação – CIEE*, no primeiro encontro, informou se tratar de palestras sobre o trabalho, autoconceito e administração. No segundo encontro, complementou ser uma atividade com encontros semanais e quinzenais e cuja ênfase era sobre o surgimento do CIEE e conteúdos comportamentais, tais como a instrução sobre como se relacionar com o cliente e “não falar palavrão”, cuja ideia era a de que os aprendizes mantivessem a postura recomendada em situações difíceis “pra não ser dispensado lá, desligado”.

Além disso, havia regras a serem cumpridas, como o uso do colete e ausência de faltas injustificadas, cujo descumprimento poderia resultar em

advertência e desconto no salário. No terceiro encontro, citou outros temas abordados, tais como democracia; perfil e papel do líder, e trabalho em equipe.

Ao compartilhar sobre *qual é o projeto de vida*, no primeiro encontro, Black Reaper explicou que, ao voltar o olhar para seu futuro, não tinha um projeto de vida, pois “era já pra ter decidido o que eu quero, mas... eu não sei”. Ao tentar projetar algo, advinham-lhe pensamentos de incapacidade e insucesso, fazendo-o desistir, a exemplo dos planos que tinha de cursar medicina, os quais eram imediatamente seguidos pelo pensamento de que iria “dar errado”. Ainda assim, afirmou ter planos de ser desenhista e ilustrador.

No segundo encontro, havia um misto de entusiasmo e angústia pelo futuro imediato e ainda “incerto”, no que tange, sobretudo, à moradia, tendo elencado várias possibilidades em análise: de morar com o irmão em uma cidade vizinha; um amigo que conheceu na formação profissional; uma madrinha afetiva ou permanecer no abrigo até o término de seu contrato.

Além disso, desejava ter a primeira experiência de emprego, o primeiro salário e assim conquistar a independência, comprar as próprias coisas administrando o dinheiro como lhe conviesse; ajudar os familiares e internar a mãe para tratamento de “dependência química, AIDS e câncer”. Em relação aos estudos, planejava fazer o ENEM e decidir entre cursar medicina, direito ou se tornar desenhista. Por outro lado, havia uma projeção mais irrealista, de “1% de chance [...] de ganhar na loteria” e usar o dinheiro para investimentos, para ajudar ONGs e em benefício próprio.

No terceiro encontro, houve um redirecionamento dos planos quanto à moradia, tendo o jovem afirmado estar ajudando o irmão que foi desligado do abrigo, a mobiliar a casa para com ele residir até o término do contrato na formação

profissional e depois ir morar em outra cidade com outro irmão. Além disso, tinha planos de conseguir emprego fixo, construir sua família e “talvez um curso de medicina”.

Diante desses elementos, ao pensar sobre *o que é preciso para alcançar o projeto de vida*, Black Reaper destacou aspectos vivenciados no abrigo, tais como obedecer aos educadores; fazer os cursos indicados; poupar parte de seu salário e “ter vontade própria pra começar um curso”. No segundo encontro, afirmou precisar de dinheiro e uma “oportunidade de vida” diante da incerteza que é seu futuro. Por se sentir amedrontado por não ter amadurecido como esperava, entendia que precisava fazer mais cursos; “não ter medo de errar”; “ser independente, ultrapassar essas pedras sozinho”, como forma de mostrar que amadureceu.

Já no terceiro encontro, condicionou a realização de seu projeto de vida ao estudo, ao dinheiro e ao conforto da família. Manteve a avaliação acerca de sua imaturidade, que lhe fazia sentir-se uma “criança imatura, sem conhecimento do mundo”, pois “é como se eu nascesse pra receber ordens, pra saber o que fazer”, de modo que “se eu não receber aquela tal ordem eu não sei o que fazer, não sei por onde começar [...] não sei terminar também”.

A partir disso, na avaliação sobre as *condições objetivas para alcançar o projeto de vida*, Black Reaper destacou no primeiro encontro que, por regra do abrigo, a maior parte do salário obtido na formação profissional era destinada à poupança e que, “por preguiça”, desistiu do curso de desenho que havia iniciado. No segundo encontro, informou que, ao completar os 18 anos, iria escolher entre ser desligado do abrigo e acompanhado por seis meses pela equipe, recebendo auxílio na mobília da casa e cestas básicas ou se permaneceria no abrigo até o término do contrato de aprendizagem.

No terceiro encontro, os planos de residir temporariamente com a madrinha, o amigo ou o irmão em outra cidade não ocorreram, permanecendo o plano de alugar uma casa para morar com o irmão que foi desligado. O que ocorreu objetivamente ao completar os 18 anos foi a permanência na instituição, mediante acordo com o coordenador do abrigo de que, a depender de seu comportamento, sua permanência poderia se estender até o limite de seis meses.

Em sua avaliação acerca dos abrigos pelos quais passou, considerava que o atual abrigo foi o que mais o ajudou com conselho, cuidado e orientação de como deveria “tomar as atitudes nas horas certas”, ainda que, em termos de preparo para a independência, achasse que “o abrigo não lhe ajuda”.

Acerca da *avaliação da trajetória de vida e do impacto no projeto de vida*, Black Reaper evidenciou, no primeiro encontro, que a história familiar de conflitos e separações que o conduziram ao abrigo representava um peso do qual ele tentava se desvencilhar, não evocando a memória para evitar um constante sofrimento. No segundo encontro, salientou a necessidade de receber ordens, afirmando-a até como uma preferência que, embora sendo chata, o possibilitava “agilizar a minha vida sem eu fazer besteira”, dada a percepção que tinha de si como imaturo. No terceiro encontro, retomou as lembranças da família como sendo algo que ele entendia ter prejudicado sua vida e seu futuro, pois não se sentia pertencente a própria família, tendo favoráveis a si apenas os irmãos.

Por fim, seu entendimento acerca de *como a formação profissional ajuda a alcançar o projeto de vida* possibilitou identificar, no segundo encontro, que a conexão entre esses dois construtos existia em algumas fases, como apresentar trabalhos em público, lidando com o nervosismo e o medo, e relacionar-se com colegas de trabalho.

No último encontro, destacou o aprendizado de trabalhar em equipe; atender clientes; desenvolver liderança e aceitar a liderança alheia, situações essas que entendia poderem ser transpostas para outra experiência de trabalho. Destacamos a ênfase dada ao aprendizado de liderança, pois, como afirmou, aprendeu “como ser líder [...] saber comandar e dar ordens”, contudo, perpassou ao longo do acompanhamento sua dificuldade em vivenciar a liderança quanto à própria vida e à projeção de seu futuro.

6.3 “Depende da pessoa, mas também depende do ensinamento”: a trajetória de Bianca

O primeiro encontro com Bianca aconteceu no dia de seu aniversário de 17 anos. Ao tomar conhecimento desse fato, propusemos o reagendamento, mas a jovem desejou mantê-lo. Nessa ocasião, ela havia saído recentemente da Casa Educativa onde cumpriu, por cerca de um mês, uma medida socioeducativa privativa de liberdade e aguardava, na Casa Diagnóstica, seu encaminhamento para um dos abrigos da cidade. Neste período, a formação profissional via Programa Jovem Aprendiz ficou suspensa.

Conforme compartilhou, sua *trajetória no acolhimento institucional* iniciou aos quatro anos de idade e, desde então, ela havia vivenciado tentativas malsucedidas de reintegração ao genitor, as quais foram seguidas de vivências em situação de rua, temporadas em casas de conhecidos e novos acolhimentos em variadas instituições. Nos abrigos, comumente os encaminhamentos que lhe diziam respeito eram apresentados já solucionados e decididos, e apenas ocasionalmente Bianca era incluída, pois, como afirmou, “enquanto a gente tá lá, quem resolve as coisas da gente são eles”.

No segundo encontro, Bianca havia sido transferida para um abrigo e retornado à formação profissional, tendo seu contrato de aprendizagem encerrado dois meses depois, período em que foi morar com o namorado, mesmo antes de completar a maioridade. Segundo ela, sua *experiência de desligamento* do abrigo ocorreu mediante acordo verbal com a coordenação, em que “ficou só entre a gente, não precisou ir no juizado não”.

Depreende-se, portanto, que seu desligamento não ocorreu nos trâmites formais que justificassem a saída de uma adolescente ainda menor de idade, posto que tinha 17 anos e 10 meses. No terceiro encontro, ao rememorar sua trajetória institucional, a jovem destacou o incômodo pela falta de privacidade nos abrigos, sendo os acontecimentos de sua vida expostos contra a sua vontade.

Ainda quanto às *relações familiares*, percebeu-se a trama da reedição do abandono afetivo e da violência intrafamiliar. No primeiro encontro, Bianca relatou que todas as tentativas de reintegração ao genitor foram frustradas, pois este a agredia e a expunha a “coisas erradas”, algo que se esforça para não pensar pois a “atrapalham” e causavam sofrimento.

No segundo encontro, destacou ter perdido o valor poupado da bolsa-estágio por exigência do pai em que ela custeasse despesas domésticas, o que impactou negativamente seus planos sobre o investimento do dinheiro. Já no terceiro encontro, mostrou-se deprimida e referiu-se às pessoas de sua convivência ou da sua família, como responsáveis por lhe dizerem “coisas que machuca, que humilha” e que ficaram gravadas em sua memória, sendo difíceis de esquecer.

Acerca das *atividades de que participou* durante o acolhimento, no primeiro encontro, Bianca destacou o projeto Caminhar, “que prepara os adolescentes pra área do trabalho”, a partir de palestras e dinâmicas, o que tornou mais fácil sua

entrada no mercado de trabalho via aprendizagem, pois “já sabia algumas coisas”. A formação profissional foi citada como a experiência mais importante até então.

À época do segundo encontro, Bianca havia iniciado um curso de maquiagem no último abrigo pelo qual passou e iria iniciar outro de culinária, ambos com duração média de cinco meses. Contudo, no último encontro, a jovem afirmou ter desistido dos cursos, alegando “má vontade” e que não se sentia bem consigo mesma, não sentia “vontade de fazer nada”.

Peculiar à trajetória institucional de Bianca, houve a experiência da *medida socioeducativa*, que se deu em decorrência da ameaça e agressão a uma educadora. Tal experiência foi avaliada como horrível, pois “é mesmo que uma prisão, uma cadeia de mulher, de menor”. Lá, frequentou a escola, pois caso contrário ficaria de castigo, “sem banho de sol, sem sair do quarto”. As desigualdades no acesso às atividades guia do desenvolvimento evidenciam-se até na forma que são proporcionadas aos jovens, porquanto, em vez de ser apresentada como direito, o acesso à escola se dá como condicionalidade de não ser castigada, além do que representa a própria medida de internação.

No segundo encontro, endossou que esse foi o período em que mais pensou “em coisa ruim [...] porque a cabeça da gente fica vazia, não tem o que fazer lá”. Sua liberdade assistida se deu concomitante à reparação de dano, mediante pagamento parcelado do valor total da perda material causada à educadora, algo que sua sogra assumiu o compromisso de pagar. Já no terceiro encontro, reafirmou ter continuado os estudos enquanto cumpriu a medida.

A *trajetória escolar* de Bianca foi marcada por oscilações e mudanças de escola. Antes de ir para a Casa Educativa, a jovem cursava a EJA na tentativa de reaver a defasagem escolar e conseguir mais rapidamente a certificação. Contudo,

avaliava a metodologia difícil de acompanhar, pois não tinha auxílio no processo de aprendizagem, já que o professor passava o conteúdo explicando uma única vez e ela precisava estudar sozinha, indo à escola apenas para fazer as provas. Na Casa Educativa, frequentou a escola interna e, ao ser encaminhada para a Casa Diagnóstica, ficou um período sem estudar.

No segundo encontro, afirmou que, após ser encaminhada para o último abrigo em que esteve, retornou à escola por dois meses “porque tinha o cartão de passagem”. Contudo, ao ir morar com o namorado, abandonou os estudos devido à “dificuldade com dinheiro” para deslocamento, de modo que, para retomar os estudos, teria que ser “uma coisa que seja mais rápido pra eu conseguir as coisas mais rápido [...] por causa da dificuldade financeira”.

Com isso, percebe-se que, além de fazer arranjos para o seu desligamento, a política de acolhimento não assegurou o acompanhamento devido e não mediou o acesso a direitos, como a educação, recolhendo seu cartão de passagem.

A experiência de conciliar formação profissional e escola foi mencionada no primeiro encontro, período em que a jovem estava em vias de finalizar o contrato. Conforme destacou, havia recebido uma chance de permanecer no estágio, mesmo tendo reprovado devido ao abandono escolar, situação que, em regra, implicaria o encerramento do contrato de aprendizagem.

A trajetória na formação profissional ocorreu mediante inscrição por profissionais do abrigo, tendo Bianca sido aprovada em seleção de português e matemática e, em seguida, encaminhada para a aprendizagem em um banco, não tendo escolhido a função ou a empresa em que estagiaria. Alegou desinteresse, recusa inicial e constante vontade de desistir, por considerar cansativo e ficar “com dor no corpo”, embora tenha persistido por entender que lhe possibilitaria a carteira

assinada e facilitaria “arrumar outro emprego”. Após a experiência socioeducativa, passou a ver a formação sob uma perspectiva mais positiva, como algo que poderia contribuir para seu futuro.

No segundo encontro, já finalizado o contrato de aprendizagem, a jovem compartilhou sentir falta de receber o salário ao fim do mês e poder comprar as próprias coisas “sem ter que tá dependendo de ninguém”, situação que foi lhe angustiando. No último encontro, nos deparamos com uma jovem sem perspectiva de mudanças a curto ou longo prazo e, por isso, com dificuldades de projetar algo que lhe fosse tangível.

No último encontro com Bianca, ela estava tão angustiada que foi preciso interromper a entrevista e a gravação para acolhê-la em seu choro. Depois de algum tempo, a jovem voltou a compartilhar que o sentimento de angústia que a acompanhou durante toda a experiência formativa a prejudicou, na medida em que não conseguia dividir a vida pessoal da vida profissional, indo para o trabalho “triste, por obrigação, chorando” (sic.), não se envolvendo no trabalho, posto que não conseguia ver nada de bom. Diante disso, avaliou que a experiência não foi melhor por causa da forma como se sentia (Diário de Campo, fevereiro de 2020).

Sua angústia era percebida pelos profissionais do banco, mas, por ela ser “mais calada que o normal no trabalho” e “só fazia o trabalho e pronto”, não houve nenhuma intervenção mais específica ou incisiva. Quanto à *supervisão na formação profissional*, Bianca afirmou que, pelo fato de os profissionais serem sempre muito ocupados, não recebeu acompanhamento, ficando restrita às mesmas atividades.

Contudo, se sentia mais prejudicada por não conseguir dividir os problemas pessoais do ambiente profissional. Depreende-se que, por atribuir ao próprio

desempenho o (in)sucesso da experiência formativa, há que se atentar para a materialidade disponível em área não escolhida por Bianca, além de suas vivências subjetivas para além do contexto de formação.

Acerca do *curso de formação – CIEE*, no segundo encontro, Bianca afirmou que participou da formação duas vezes por semana, cujos conteúdos eram sobre ética, mundo do trabalho e aspectos comportamentais, tais “como agir” e “separar vida pessoal da vida no trabalho”, aspecto fortemente incorporado pela jovem como critério avaliativo de seu desempenho.

Quanto às *atividades de aprendizagem* (Tabela 13), sua tarefa principal era o arquivamento de documentos, mencionado no primeiro encontro como algo que não gostava, mas tinha que fazer; no segundo encontro, como algo que lhe exigia responsabilidade, posto que um erro atrapalhava o trabalho dos outros funcionários e a culpa recaía sobre si; e, no terceiro encontro, como algo “bem cansativo, chato né, fazer só uma coisa só”. Para tanto, recebeu uma orientação inicial de como deveria realizar essa atividade e após demonstrar que aprendeu “eles não precisam orientar mais”.

Tabela 13

Atividades de aprendizagem de Bianca – setor bancário.

Encontro	Atividade
1	Arquivamento de documentos.
2	Arquivamento, organização e procura por documentos dos clientes; ajuda aos funcionários em favores.
3	Arquivamento de documentos e entrega de malote em outros setores.

Ao acompanhar a processualidade da reflexão sobre o *projeto de vida* de Bianca, foi identificado que inicialmente havia uma postura negacionista sobre sua existência, à medida que a jovem não conseguia identificar algo que lhe fosse viável. Vislumbrar o futuro despertava nela um olhar retrospectivo por tudo o que já

viveu, algo que a conduzia à “vontade de desistir de tudo”. O choro em meio às palavras foi a forma de Bianca extravasar o que considerava incerto, “muito difícil”. Ao mesmo tempo, revelou uma projeção de trabalhar, estudar, cursar medicina, constituir família e ter as próprias coisas, como casa e veículo.

No segundo encontro, já residindo com o namorado, seu projeto era trabalhar para “crescer junto” com o companheiro e ajudar nas despesas da casa, embora mantendo o olhar para si mesma, juntando parte do dinheiro para pagar uma faculdade e adquirir sua casa, pois, caso se separassem, ela não teria “pra onde ir”.

A ideia de uma nova ruptura de relacionamento emergia como uma possibilidade reatualizada de abandono para Bianca, ao passo em que ela buscava projetar um plano reserva caso aquilo que é idealizado não se concretizasse ou não perdurasse. O trabalho era algo que ela imaginava que conseguiria após concluir os estudos, não havendo, entretanto, uma preferência quanto ao tipo de trabalho, contanto que tivesse “um salário *{mínimo}* tá bom”.

No último encontro, Bianca mostrou-se deprimida de modo mais acentuado do que nos encontros anteriores e compartilhou repetidamente não se sentir bem consigo mesma, sem “vontade de fazer nada [...] parar com tudo e sumir”, de um jeito que não conseguiu transpor em palavras. Uma das estratégias das quais se valia para mudar o foco desses pensamentos, era apegar-se à ideia de cursar supletivo para recuperar-se da defasagem escolar, conseguir um emprego e cumprir suas responsabilidades com os irmãos, pois passava a pensar em algo mais além de si mesma.

Bianca mostrou-se resistente a ser acompanhada por um profissional de psicologia, pois recordava de experiências anteriores inexitosas. Diante do que compartilhou e que entendemos como apontamentos para uma ideação

suicida, mantivemos um acompanhamento mais frequente por redes sociais e telefonemas, sempre verificando como ela estava, como se sentia e se poderíamos ajudar de algum modo (Diário de Campo, fevereiro, 2020).

Acerca do que é preciso para alcançar o projeto de vida, a jovem apontou, no primeiro encontro, a necessidade de retomar os estudos, concluí-lo e obter a certificação que poderia viabilizar a entrada no mercado de trabalho, além de precisar ser persistente, se esforçar e lutar pelas coisas que desejava. Alcançar tal postura para ela, “depende da pessoa, mas também depende do ensinamento”. Em seu caso, sempre foi obrigada a fazer as coisas, mas entendia que precisava “escolher sozinha”, protagonizar a própria vida.

Isso não exclui a importância que conferia ao se sentir pertencente a alguém, pois como afirmou no segundo encontro, necessitava de alguém que ressaltasse sua capacidade, “dê conselho, que cuide da gente, que ame a gente”, posto que “o pessoal do abrigo tava ali apenas pra fazer o trabalho dele e não pra cuidar de ninguém [...] me sentia um nada, pensava no pior”.

Tal fala põe em discussão a contradição em se viver em um local coletivo como é o abrigo e ainda assim sentir-se solitária por não ter atendidas suas demandas subjetivas. Demandas estas que também podem estar relacionadas a história de abandono, quebra de vínculos e violência. Em meio a muita gente, as necessidades individuais do jovem em formação parecem ficar invisibilizadas e serem atropeladas pela burocracia, os prazos e a pressa.

Também no último encontro, Bianca retomou sua necessidade de ter alguém que lhe ajudasse, pois sentia-se “magoada, abandonada [...] desprezada [...] humilhada”. Afirmou que, se as coisas comesçassem a dar certo e visse sua vida caminhando, talvez esses sentimentos melhorassem. Contudo, sentia-se tão

confusa que não sabia como as coisas poderiam passar a ser para ajudá-la a projetar e aproximar-se do futuro.

Quanto às *condições objetivas para alcançar o projeto de vida*, à época do primeiro encontro, Bianca deixou de ir para a escola, pois as passagens de ônibus que tinha eram “do banco e é contada”. Afirmou não receber passagens, apesar de reconhecer ser um direito seu, e estava em dúvida se a Casa Diagnóstica tinha essa obrigação para com ela.

Enquanto estava na formação profissional, sentia-se agarrada a algo, mas dúvidas como “quando eu sair do abrigo [...] como é que eu vou ficar? [...] vou pra onde? [...] e se eu não conseguir emprego daqui pra lá? [...] vou fazer o quê da minha vida?”, constantemente a interpelavam causando medo e angústia. Não lhe era dado nenhum encaminhamento quanto ao desligamento, pois, segundo afirmou, tais encaminhamentos eram demorados e só seriam assumidos após a conclusão de seu contrato de aprendizagem.

No segundo encontro, o que se observou quanto à materialidade disposta a Bianca foi a interrupção dos estudos por não mais dispor do cartão de passagem ao ir morar com o namorado; a situação financeira e de moradia do companheiro precária; a necessidade de aceitar ajuda da sogra; e, apesar de desejar conseguir um emprego, sequer chegou a elaborar um currículo, pois até para isso precisaria “ter dinheiro, pra poder sair nas empresas entregando”.

Assim, enquanto aguardava a possibilidade de retornar aos estudos com a ajuda da sogra, a jovem passava o dia “em casa arrumando [...] fazendo o papel de mulher né, dentro de casa”. Tal situação não se alterou sete meses depois, à época do último encontro, o que se somou à ida de seus dois irmãos para morar com ela, após denunciarem o pai por um episódio de violência que sofreram. Diante da

complexa situação, a jovem aguardava “aparecer a oportunidade” que lhe possibilitasse uma mudança na vida.

A avaliação da trajetória de vida e do impacto no projeto de vida reúne sentimentos e experiências latentes para Bianca. No primeiro encontro, ressaltou a perda de sua poupança quando foi morar com o pai; o abandono durante toda a vida que lhe deu a sensação de solidão; a falta de prazer na vida e “vontade de desistir de tudo”. Essa vontade estava em alguma medida amenizada no segundo encontro, quando foi morar com o companheiro, ainda que fossem persistentes as situações em que “não sentia prazer em viver”.

Quanto à formação profissional, descreveu-a como “uma das melhores experiências” que já teve e que lhe possibilitaria ser bem avaliada em uma futura busca por trabalho. À época do último encontro, a jovem ainda nutria sentimento de tristeza, mas se forçava para cumprir suas responsabilidades na casa.

Ao pensar como a formação profissional ajuda a alcançar o projeto de vida, Bianca destacou no segundo encontro, que tal contribuição restringia-se ao âmbito profissional, pois poderia representar uma porta aberta para quando fosse procurar emprego como recepcionista ou atendente de banco. Já no terceiro encontro, a jovem destacou que o aprendizado sobre ética e a reponsabilidade requerida em sua função no banco, poderiam ser avaliadas como positiva por futuros empregadores.

6.4 “Questão de sorte ou de oportunidades”: a trajetória de Kellyn

A trajetória no acolhimento institucional de Kellyn iniciou sete meses antes de nosso primeiro encontro, aos seus 17 anos e motivada por conflitos com o pai e a madrasta. À época do segundo encontro, houve uma tentativa frustrada de contato

telefônico com o pai e a jovem temia solicitar à equipe do abrigo um novo contato, pois receava ser reintegrada, uma vez que seu pai era “muito bravo”, tendo a agredido fisicamente algumas vezes. Quanto à genitora, explicou que nunca nutriu um bom relacionamento e sequer mantinha contato.

No abrigo, havia superado as dificuldades iniciais de adaptação, mas vivenciava a iminência do desligamento por maioridade, o que lhe deixava triste, já que havia se afeiçoado à equipe e nela encontrado pessoas que se importavam e “davam encaminhamentos” à sua vida. Além disso, reafirmou saudades da irmã, com quem não tinha contato desde o acolhimento e que, dado o insucesso nas tentativas de reintegração familiar, estava vivenciando uma aproximação com um casal pleiteante à adoção. No terceiro encontro, a jovem estava residindo com o casal, ainda em caráter de experiência, mas sentia-se confusa e com dificuldades em uma nova adaptação, já que era bastante apegada aos profissionais do abrigo.

Ao compartilhar *de que atividades participou* enquanto esteve no abrigo, no primeiro encontro, Kellyn afirmou ter participado de curso de inglês com voluntárias no próprio abrigo; quinzenalmente, do Projeto Caminhar que tratava “sobre emprego [...] se comportar, o que tem que vestir, o que tem que falar” e ter sido encaminhada para o Jovem Aprendiz.

No segundo encontro, destacou a psicoterapia que contribuiu para sentir-se “mais madura” e, no terceiro encontro, havia iniciado o curso de culinária aos sábados no abrigo. As informações quanto à *trajetória escolar* não foram expressivas, sendo possível identificar que a jovem não apresentava defasagem escolar. À época do primeiro encontro, cursava o segundo ano do Ensino Médio e, no terceiro encontro, estava em vias de concluir o terceiro ano médio.

A experiência do desligamento de Kellyn iniciou logo após sua institucionalização, devido à idade, mas no primeiro encontro seu foco ainda estava na adaptação ao serviço. No segundo encontro, contou que o desligamento foi vivenciado com dificuldade pela exigência de novas adaptações à família pleiteante à adoção. Assim, a jovem solicitou à coordenadora alguns dias para que conseguisse “desapegar”, em um esforço de “pensar positivo”, saiu sob a esperança de manter contato com os coordenadores, posto que, como afirmou, “eles é uma parte da minha família [...] família do coração”. No terceiro encontro, o desligamento ainda reverberava em suas lembranças como tendo sido algo complicado e doloroso.

Quanto à *experiência de conciliar formação profissional e escola*, no primeiro encontro, a jovem afirmou que, no estágio, apesar do medo inicial de fazer algo errado ou de não aprender, se adaptou rapidamente. Na escola, sentia dificuldade de concentrar-se por ter muita coisa na cabeça e se esforçava para prestar atenção, mas precisava de alguém por perto para ajudá-la.

À época do segundo encontro, sentia-se cansada em conciliar as duas atividades, sobretudo na escola, local em que cochilava durante as aulas e percebia o aprendizado prejudicado. Acreditava que, por isso, muitos jovens aprendizes desistiam da formação profissional, mas que ela tentava manter em mente a contribuição que a experiência teria para sua futura inserção no mercado de trabalho. No terceiro encontro, compartilhou que em sua escola havia muito barulho e bagunça, o que prejudicava seu aprendizado até mesmo nas disciplinas que mais gostava, motivo pelo qual avaliava não ter aprendido “nada” no terceiro ano.

Acerca da *trajetória na formação profissional*, à época do primeiro encontro, a jovem estava há quatro meses no estágio e destacou que sua inscrição se deu por

encaminhamento do abrigo. No estágio, além de desempenhar sua função, aprendia a se comportar, se vestir adequadamente e a estabelecer limites no relacionamento com colegas e superiores.

No segundo encontro, quando estava perto de completar um ano na formação, avaliou que o trabalho a ajudava a lidar com a ansiedade, além de aspectos de etiqueta comportamental. Já no terceiro encontro, desejava que o tempo durante a jornada de trabalho passasse mais rápido, pois as restrições nas atividades que desempenhava a deixavam ociosa, cansada, muito tempo “sentada sem fazer nada”, apenas “arquivando”.

Sobre a *supervisão na formação profissional*, Kellyn evidenciou, ao longo de todos os encontros, que não havia alguém em específico para instruí-la ou supervisioná-la acerca das atividades, por estarem sempre ocupados. No primeiro encontro, compartilhou situações em que a instrução ocorria de modo corretivo diante de um erro cometido.

À época do segundo encontro, recebia auxílio de um gerente, mas continuava com dificuldades de ter um instrutor para acompanhá-la. No terceiro encontro, destacou: “a equipe toda me ajudou, cada dia um, quando precisou, aí foi me mostrar, ‘assim que faz’”. Contudo, as atividades delegadas aos aprendizes eram restritas e por isso queria ter aprendido “outras coisas [...] o que eles realmente fazem”.

Quanto ao *curso de formação – CIEE*, destacou que ocorria em encontros semanais e quinzenais, sem um tema fixo e que “não tem nada a ver com o trabalho”. No segundo encontro, explicou que os assuntos abordados se circunscreviam à etiqueta comportamental; matemática; leituras interpretativas que

simulavam experiências no trabalho; conteúdo “sobre a pessoa mesmo” e trabalho em equipe.

No terceiro encontro, conseguia vislumbrar que “tudo se relaciona mais ou menos ao banco”. Contudo, por sair mais cedo para ir à psicoterapia, não conseguia “memorizar ou aprender” e ainda que, por isso, nos trabalhos em grupo “só o pessoal faz e aí, quando eu vou falar eles nem colocam minha opinião ali dentro, aí eu fico meio café com leite”.

As *atividades de aprendizagem* de Kellyn no banco eram majoritariamente restritas a digitalizar, arquivar e tirar cópias de documentos no setor responsável por pessoa jurídica, não havendo mudanças significativas na atribuição de tarefas ao longo dos três encontros (Tabela 14):

Tabela 14

Atividades de aprendizagem de Kellyn – setor bancário.

Encontro	Atividade
1	Entrega malote e cheque devolvido; digitaliza documento; tira cópia; arquivar; faz anotação nas caixas de arquivo.
2	Recebe e entrega malote e cheque devolvido; digitaliza documento; tira cópia; preenche dados em documentos.
3	Digitaliza documento; tira cópia; abre conta e dossiê; preenche dados em documentos; arquivar.

No primeiro encontro, a jovem tinha o entendimento de que tais atividades a ajudavam a não ficar muito tempo parada em uma única atividade. No segundo encontro, afirmou que o único elemento de mudança foi ter aprendido as atividades. Já no terceiro encontro, destacou que, ao abrir um arquivo, havia várias pastas a serem organizadas, requerendo “um raciocínio [...] pra deixar tudo organizado”.

Ao compartilhar *qual é o projeto de vida*, em um primeiro momento, Kellyn o entendia como algo integral, que abarcava a vida profissional e pessoal. Assim,

desejava alcançar seus objetivos com “força de vontade” para que então se orgulhasse de si mesma, sendo suas metas concluir os estudos; fazer o ENEM; identificar a profissão a seguir, que poderia ser aeromoça ou jornalista; ter um trabalho fixo e adquirir as próprias coisas.

No segundo encontro, enfatizou que gostaria de ter um trabalho fixo; morar só; ter um carro; ser independente e ter filhos após os 30 anos. Quanto à carreira profissional, mostrou-se incerta quanto às suas projeções, ora falando que gostaria de ser aeromoça, jornalista internacional ou que poderia permanecer na agência bancária, pois seria mais fácil por estar na aprendizagem, e que, somente após o ENEM, iria assistir vídeos para identificar possibilidades de cursos de graduação. Como teceu, desejava “um dia chegar e realmente dizer pra mim que tudo que aconteceu na minha vida realmente me fez fortalecer e agora tô conseguindo, por tudo o que passei, agora tô me orgulhando”.

Por ocasião do último encontro, Kellyn se apresentou angustiada e “muito confusa” em pensar em um futuro próximo. Já morando com a família pleiteante à adoção e em via final do contrato de aprendizagem, questionava-se correntemente sobre o que aconteceria em sua vida dali em diante. Apesar de pontuar a necessidade de ter um trabalho, seu atual interesse era estudar e iniciar uma faculdade para então “andar com a cabeça erguida e ter orgulho de mim”.

Contudo, além das possibilidades de curso e profissões elencadas nos encontros anteriores, apontou interesse na área de tecnologia, contabilidade, fotografia e turismo. Explicou que estava “tudo bagunçado” em sua cabeça, pois sentia que sua vida toda “parece uma lama, que não tá nada seguro, qualquer hora você pode pisar e cair dentro”.

Essa percepção se aplicou à incerteza quanto a ser adotada; à confusão em relação à carreira profissional; ao término do namoro que a deixou em sofrimento emocional; à proximidade da conclusão do Ensino Médio e da formação profissional, o que a levava a pensar em abrir uma poupança, pois, se nada desse certo e ela ficasse só, teria uma reserva financeira para se manter.

Diante desse cenário, ao pensar sobre *o que é preciso para alcançar o projeto de vida*, no primeiro encontro, Kellyn retomou a criação que teve com o pai, o qual a proibia de acessar redes sociais, internet, manter amizades e mesmo trabalhar. Por isso, avaliou que ter saído da casa do pai foi positivo por lhe oportunizar acessar aquilo que poderia ajudá-la a alcançar o projeto de vida, a saber, a formação profissional; se socializar; “andar com os próprios pés”; aproveitar as “oportunidades”.

No segundo encontro, identificava como aspectos viabilizadores do projeto de vida, ter um trabalho fixo; dinheiro para comprar e mobiliar a própria casa e estudar. No último encontro, não sabia se é “questão de sorte ou de oportunidades” o aspecto necessário para efetivar o projeto de vida. Via como possibilidade para si mesma, que acontecesse “um milagre de Deus de colocar uma coisa na minha cabeça pra poder passar em faculdade [...] ter mais foco em estudar”.

Com isso, as *condições objetivas para alcançar o projeto de vida* apontaram, no primeiro encontro, que a jovem não dispunha de certezas quanto ao seu futuro iminente. Já no segundo encontro, apesar de aplicar parte de seu salário em poupança, não dispunha de um valor suficiente para morar sozinha, seja por aluguel ou na aquisição da casa própria. Se angustiava em saber que “não é a vida toda que vai ter alguém alisando cabeça, morando com alguém não”. No terceiro encontro, afirmou que teve baixo desempenho no ENEM, o que objetivamente

inviabilizava ou dificultava o alcance de projetos em relação aos estudos em nível superior, por exemplo.

Acerca da *avaliação da trajetória de vida e do impacto no projeto de vida*, Kellyn ponderou, no primeiro encontro, que, apesar de não ter conquistado tudo o que desejava, sentia-se “privilegiada” pelo contrato de aprendizagem, o que lhe exigia saber aproveitar. No segundo encontro, ressaltou que os sofrimentos a faziam crescer, amadurecer e que se orgulhava de si mesma, embora tenha relatado que “queria que se orgulhasse mais, que fosse formada e que tivesse já passado no ENEM e passado numa faculdade, tivesse minha casa, meu futuro entendeu?”.

No terceiro encontro, a jovem lembrou as perdas que vivenciou ao longo da vida, mas se esforçava em reconhecer os ganhos da “oportunidade” da formação profissional e da família que avaliava adotá-la. Novamente, esses elementos são deslocados do prisma do direito, e, ao se apresentarem como oportunidade, justifica-se como conquista individual e meritocrática, reforçando, por outro lado, a responsabilidade unilateral do jovem pelo bom desempenho.

A ponderação sobre *como a formação profissional ajuda a alcançar o projeto de vida* evidenciou, no primeiro encontro, que tal relação restringia-se ao projeto de vida no âmbito profissional, por possibilitar conseguir trabalho. Contudo, Kellyn aponta que o tipo de trabalho a ser viabilizado seria em “aeroporto [...] naquela parte de fazer os bilhetes”, na própria agência bancária ou em função de arquivamento ou preenchimento de documentos.

Tais possibilidades se distanciam da projeção profissional mencionada em outros momentos pela jovem. Além disso, nos encontros subsequentes, a jovem reafirmou aspectos comportamentais da formação profissional e que não havia

ainda testado situações que a permitisse avaliar se há relação entre os dois construtos. Contudo, entendia que “com o certificado, aumenta um negócio a mais no nosso currículo e acho que isso ajuda bastante”.

6.5 Apontamentos acerca das trajetórias de vida dos jovens

Os motivos que ocasionaram o acolhimento institucional de Masxuel, Black Reaper, Bianca e Kellyn convergem com aqueles identificados na pesquisa documental e entre os jovens egressos, os quais evidenciam um conteúdo de classe que recai fortemente sobre famílias e seus membros.

Tais motivos acentuam questões em torno dos vínculos afetivos e cuidados parentais que, deslocados de seus contextos mais amplos, invisibilizam a discussão sobre os recursos materiais disponíveis e o acesso a direitos que os jovens não puderam usufruir junto as suas famílias.

Desse modo, o acolhimento se impôs como representação de um ideal protetivo, assumindo, nesses casos, a primeira via de acesso aos direitos fundamentais (Tuma, 2016). Direitos esses que são apresentados aos jovens como oportunidade ou favor (Nascimento, 2014a), nutrindo, com isso, a ideia de que melhor é estar institucionalizado do que estar em família ou retornar para ela.

Mas não só isso. A complexidade das trajetórias de vida dos jovens não pode ser restrita em termos de acesso ou não às políticas sociais. Como compartilharam os jovens, houveram situações em que as escolhas de seus pais e/ou responsáveis e os estilos de educação parental implicaram em consequências negativas para eles, concorrendo para a institucionalização.

A política de acolhimento, por sua vez, é operacionalizada com foco na permanência do jovem no abrigo, em detrimento do trabalho a ser realizado de

assistência, fortalecimento e suporte às famílias. Com isso, enfraquece os vínculos familiares, distancia as possibilidades de reintegração e descumpre o PNCFC (2006). Por outro lado, quando a reintegração é imposta ou ocorre sem preparo prévio da família e do próprio jovem, aumentam-se as chances de que seja malsucedida e seguida por nova institucionalização, representando riscos à integridade do jovem.

Nessa relação contraditória, observa-se que a permanência sob acolhimento é marcada pela provisoriedade dos vínculos, a qual se acentua pela instabilidade das referências familiares; pelo trânsito dos jovens nas várias unidades de acolhimento ou pela rotatividade do quadro de profissionais (Leal, 2016; Martinez, 2006; Silva, 2010; Stucchi, 2017). Também o acesso às atividades no serviço é marcado pela ausência ou limitação de opções e de recursos materiais que auxiliem os jovens em atividades escolares, por exemplo, assim como pelo desempenho de atividades não compatíveis com o que deve ser feito por eles, como cuidar de outras crianças acolhidas.

Além disso, o mecanismo da judicialização perpassa o acolhimento e implica na construção subjetiva que hasteia a lógica do uso da lei como parâmetro de organização da vida (Nascimento, 2014b). Exemplo disso é observado na trajetória de Bianca, cujo conflito com uma educadora resultou em punição, mediante aplicação de medida socioeducativa. Experiência que levou a jovem a uma linha tênue de sofrimento psíquico, afluindo, entre outros fatores, para uma ideação suicida.

Quanto ao desligamento do serviço, observou-se que, apesar de gerar continuamente insegurança nos jovens, é encarado com maior temor às vésperas da maioridade civil, quando se confirma a falta ou a insuficiência de

encaminhamentos para moradia, trabalho e família. A ausência de um fluxo sistematizado, com foco na preparação para o desligamento e pautado em metodologias participativas, resulta em ações emergenciais, focalizadas e fragmentadas (Cassarino-Perez, 2018; 2020; Martinez & Soares-Silva, 2008), que não só trazem incertezas e sofrimentos aos jovens, mas geram frustração aos trabalhadores envolvidos (Tuma, 2016). Também a ausência de um acompanhamento sistemático pós desligamento concorre para dificuldades experimentadas pelos jovens no início da vida adulta.

No que concerne à educação, identificou-se nas trajetórias escolares dos jovens, que antes mesmo de serem acolhidos, seus percursos educacionais podem ser acidentados e marcados pelo abandono, desistência e repetência, situações essas essa que não tem substancial mudança durante a medida de acolhimento. Aos jovens é direcionada uma educação precarizada em um sistema altamente excludente e desigual, que reforça o desinteresse e a desmotivação.

Ainda assim, recai sobre os jovens o peso da responsabilidade pelo fracasso escolar (Alves & Oliveira, 2020). Frente a isso, jovens e profissionais buscam modalidades de ensino consagradas pela possibilidade de obtenção rápida da certificação em detrimento da aprendizagem, como é o caso da EJA (Furtado, 2015).

Outro aspecto que causa prejuízo à educação é a sua conciliação com a formação profissional, o que foi evidenciado pelos relatos que indicaram comprometimento da concentração e do aprendizado dos jovens, devido ao cansaço. Tal descompasso, somado a uma escola desprovida de sentido, repercute em projetos de vida mais ligados a atividades de trabalho.

Semelhante aos percursos escolares, apreende-se que a formação profissional acessada é situada como oportunidade e contribuição para inserção no mercado de trabalho. Como “oportunidade”, os jovens incorporam a ideia de que precisam apresentar bom desempenho, aderir ao padrão comportamental continuamente reforçado e mostrar-se disponível a “ajudar”, em um contexto de vigilância. Neste, a supervisão é corretiva, o erro é ameaçado de punição mediante advertência, desconto ou rescisão contratual. Os programas de formação profissional, por sua vez, apesar de continuamente violar suas cláusulas, está do lado privilegiado de quem dita as normas.

Quanto à expectativa de inserção no mercado de trabalho, à medida em que o tempo passa e esta não se realiza subsequentemente à finalização do contrato de aprendizagem, os jovens passam a esperar pela inserção em trabalhos mal qualificados e mal remunerados, não conseguindo identificar relação entre a formação profissional e a empregabilidade ou a aprendizagem no âmbito de uma atividade de trabalho.

Além disso, o fato de os jovens serem direcionados para estágio em empresas e atividades sem que possam escolher a área de interesse ou ter consideradas suas habilidades, repercute no modo como passam por esta experiência. Desse modo, a formação não necessariamente congrega um envolvimento afetivo e cognitivo que impacta o desenvolvimento de modo a constituir-se em vivência (Delari Júnior & Passo, 2009).

Como ressaltaram, Bianca cumpria suas atividades “e pronto”. Masxuel não se identificou com a área formativa, não sendo dificultoso reunir os elementos necessários para desistir. Kellyn tinha expectativas de se sentir orgulhosa de sua própria trajetória, sendo que a elevação da escolaridade era algo que muito

almejava. Contudo, se cobrava por “aproveitar a oportunidade”, já que havia incorporado a ideia de que era “privilegiada” pelo acesso ao programa de aprendizagem. Black Reaper, por sua vez, sentia-se como nascido “pra receber ordens”, algo que inclusive almejava por lhe conferir segurança naquilo que nunca foi preparado para protagonizar.

Diante disso, ao dizer que “depende da pessoa, mas também depende do ensinamento”, Bianca sintetizou uma premissa importante da Psicologia Histórico-Cultural: que o sujeito tem um componente subjetivo, único, mas este é atravessado e orientado pelas experiências, mediações e materialidade que dispõe ao longo do desenvolvimento.

Isso implica que nem todo conteúdo ou experiência é refratado pela vivência, impactando o desenvolvimento (Liberali & Fuga, 2018) e potencializando quem somos ou quem podemos nos tornar. Destarte, a experiência de formação profissional não se configura como vivência quando representa pouca contribuição na formulação dos projetos de vida dos jovens.

Diante do negacionismo sobre seus projetos de vida, é importante retomar o caráter proposital dessa construção, o qual requer intencionalidade e experimentação (Leão et al., 2011; Ravasco et al., 2010), sendo considerados elegíveis pelos jovens a partir daquilo que lhes é tangível (Pessoa, 2017).

Percebeu-se que o projeto de vida idealizado é via educação, vista como algo que pode alargar suas possibilidades na vida, seja em relação às escolhas profissionais, à inserção no mercado de trabalho ou ao sentimento de satisfação e orgulho de si mesmo. Porém, à medida em que avançamos nos encontros, as projeções foram redirecionadas pela necessidade de subsistência, para a qual o trabalho oferecia um retorno mais imediato.

Portanto, se o jovem não tem assegurada as condições básicas de subsistência, há maiores dificuldades de cultivar projetos que exijam mais do que isso. A energia psíquica dos jovens voltou-se para o que lhes era imprescindível à vida naquele momento. Isso porque os projetos de vida vão se adaptando ao longo do desenvolvimento em função das condições sociais disponibilizadas no contexto.

Por outro lado, seus projetos também mantiveram idealizações e metas a longo prazo. Considerando especialmente que a processualidade dessa construção foi realizada por sujeitos na transição da adolescência para a juventude, há que se destacar que os adolescentes tendem a se guiar por desejos e expectativas deslocadas de informações consistentes sobre as exigências das profissões e das possibilidades efetivas de segui-las (Leal & Mascagna 2016). Tal característica é bem presente nas projeções permeadas de incertezas dos jovens Black Reaper e Kellyn, por exemplo, o que aponta também para o caráter contínuo e inacabado dos projetos de vida (Mandelli et al., 2010).

Outro aspecto que emerge no tocante à relação entre as trajetórias de vida dos jovens e seus projetos de vida, é a insegurança com relação ao futuro imediato, que lhes assalta com a incerteza do que farão e para onde irão após o desligamento institucional e término do contrato de aprendizagem. A auto avaliação de despreparo e insegurança para vivenciar uma nova etapa da juventude, conduz os jovens a desejos ambivalentes por receber ordens e ter autonomia.

Ao não se estabelecer uma cultura institucional que impulse os jovens a protagonizarem a própria vida, somado a inserção em propostas formativas que não promovem o desenvolvimento crítico e a leitura da realidade, o Estado tolhe o desenvolvimento integral dos jovens, mas não por descuido. Antes, esse descumprimento integra a contradição da política social em contexto capitalista, que

no Brasil sequer se aproxima de um modelo de igualdade e reconhecimento de direitos (Sposati, 2011). O modo como operam e o conteúdo que dispõe, legitima o atendimento aos interesses e necessidades da classe que vive do trabalho pelo viés compensatório, setorial e fragmentado (Behring, 2016; Montañó & Duriguetto, 2017).

CAPÍTULO VII

**Discussão: projetos de vida a partir das vivências nas políticas de
acolhimento e de formação profissional**

Este capítulo discute os resultados encontrados nos Estudos I, II e III, a partir das referências literárias e teóricas que subsidiam a Tese. A partir de uma leitura dialética, a complexidade dos elementos oriundos das diversas fontes de dados acessadas emerge entrelaçada umas às outras, em coerência com os preceitos da estratégia metodológica da triangulação, que supre as deficiências que uma técnica única é capaz de oferecer acerca do fenômeno estudado.

Sob orientação do objetivo geral de analisar o contexto de desenvolvimento disponibilizado pela política de acolhimento, notadamente quanto à atividade guia da formação profissional e sua relação com a construção dos projetos de vida dos jovens, propomos uma discussão teórica dos dados, a partir das três principais questões que guiaram a definição dos objetivos, a saber: Como é operacionalizada a política de acolhimento para inserção dos jovens na formação profissional e para a construção de projetos de vida? Quais as possibilidades de desenvolvimento de jovens com trajetórias na política de acolhimento a partir da experiência de formação profissional? Como as atividades por eles acessadas se interpõem na construção de seus projetos de vida?

7.1 O modo de operar a política de acolhimento institucional: viabilizadora da formação profissional e da construção de projetos de vida?

O empobrecimento das famílias continua sendo a causa prevalente para o acolhimento, porém, ao passo que o ECA o cerceou como justificativa admissível para a aplicação da medida, nomenclaturas como vulnerabilidade social e negligência passaram a ser adotadas. Estas, funcionam como uma espécie de guarda-chuva que abarca uma amplitude de expressões da questão social, as quais estão inscritas em um cenário histórico e social mais amplo.

Histórico, porque a desigualdade no acesso à riqueza material, construída ao longo das gerações, é experimentada pelas famílias de jovens com trajetórias institucionais desde os primeiros modelos de institucionalização no Brasil (Pilotti & Rizzini, 2011). Social, porque tal desigualdade é gerada em diferentes situações conjunturais, estruturais, econômicas e sociais que envolvem a debilidade ou nulidade de políticas sociais por meio das quais indivíduos e coletividades acessam direitos (Yazbek, 2008).

Ao identificarmos, nos registros documentais e na fala dos profissionais, o emprego de nomenclaturas como vulnerabilidade social e negligência como causas para a institucionalização de crianças e adolescentes, entendemos que há uma personificação das expressões da questão social em indivíduos ou grupos sociais. Estes, são responsabilizados unilateralmente pela violação de direitos de seus filhos, ficando ofuscada a leitura crítica de que a família como um todo encontra-se em situação de marginalidade em relação ao usufruto de direitos, o que fragiliza o direito à convivência familiar preceituado no PNCFC (2006).

A suposta incapacidade da família, somada a sua extrema idealização ou à expectativa de que os jovens venham a construir ou fazer parte de arranjos familiares distintos daquele que foi experimentado (Brito et al., 2014; Portella, 2012), dá sustentação à intervenção do Estado mediante políticas pretensamente protetivas (Nascimento, 2016).

Situações de trabalho infantil, trajetórias escolares descontínuas e inacabadas, precariedade de moradia e reintegrações familiares malsucedidas, perpassam as trajetórias dos jovens e, apesar de serem expressões da questão social, recaem recorrentemente na culpabilização das famílias. Assim, além do empobrecimento material, as famílias têm sobre si atribuída uma pobreza simbólica

e afetiva, cujas representações negativas são internalizadas pelos jovens e pelos profissionais.

Como desdobramento, legitima-se a intervenção estatal como necessária, sendo o abrigo qualificado como lugar privilegiado ou mesmo ideal para o desenvolvimento. A proteção anunciada torna-se uma “oportunidade” de acessar aquilo que junto à família não se teve. Isso porque, ao não atender as contingências precedentes à institucionalização, mediante políticas sociais que viabilizem direitos e fortaleçam os vínculos familiares e comunitários, o Estado posiciona o abrigo como “único dispositivo que se tem” (Nascimento, 2016, p. 74) para determinada juventude.

Promove-se então, um deslocamento da discussão que deveria estar centrada na leitura crítica das desigualdades sociais que perpassam as trajetórias de vida, para o binômio inclusão-exclusão (Nascimento, 2014a). Como constatamos ao longo da pesquisa, o que os registros documentais já sinalizavam, são endossados pelos jovens sob institucionalização como outras expressões de violência vivenciadas, pois o modo como a política de acolhimento se estrutura não contempla um fluxo de atendimento que os auxilie no exercício da autonomia.

A excepcionalidade e a provisoriedade (Lei n. 8069, 1990) é violada, tornando o abrigo lugar de permanência mesmo após a maioridade. Enquanto permanecem institucionalizados, os jovens são excluídos dos processos decisórios sobre a própria vida, experimentando severas dificuldades no desligamento e na transição para a vida adulta. Com isso, têm prejudicado o curso do desenvolvimento psíquico, emocional e cognitivo, aspectos também identificados na literatura científica (Cassarino-Perez, 2018; Honorato, 2011; Leal, 2016; Martinez, 2006; Moreira, 2013; Rocha, 2011; Romanelli, 2013; Silva, 2010; Tuma, 2016).

Se pensarmos que nas raízes materiais da vida encontramos a resposta para as questões humanas, as condições materiais de vida e de trabalho nos abrigos já indicam a produção de um fracasso antecipado nessa lógica de acolhimento. Infantilizados e tutelados durante a medida do acolhimento, os jovens são mais adiante, pressionados e responsabilizados por alcançarem determinadas realizações e apresentarem posturas autônomas, sem que tenham disposto de condições materiais para tal.

No que tange ao desenvolvimento da pesquisa, a precarização com que se opera a política implicou em dificuldades, sobretudo ao longo da pesquisa documental. Registros documentais que devem ter centralidade no planejamento das trajetórias dos jovens e na articulação do serviço junto ao SGD e à família, a exemplo do PIA, eram inexistentes, imprecisos, desatualizados e malconservados, além de concebidos como formalidade burocrática.

A negligência no trato com os documentos é um dos aspectos que dificulta o estabelecimento e a manutenção de uma cultura de trabalho orientada para a promoção do desenvolvimento integral dos jovens. O que se observou é que o fluxo de trabalho nas unidades de acolhimento é fragmentado e desconexo ao longo das gestões profissionais. O próprio Estado contraria as normativas que regem sua política, em especial no que tange às Orientações Técnicas para Elaboração do PIA (2018) e às Orientações Técnicas (2009).

Tais normativas enfatizam o PIA como ferramenta que deve viabilizar a construção dinâmica de intervenções pautadas no registro das “particularidades, potencialidades e necessidades específicas de cada caso” (Orientações Técnicas, 2009, p.27). Portanto, negligenciá-lo implica renunciar uma ferramenta que poderia

apresentar-se como possibilidade para os jovens protagonizarem, colaborativamente, o planejamento quanto à própria vida.

A política de acolhimento, apesar de ser a resposta do Estado à pressão da classe que vive do trabalho por garantir direitos da infância e juventude, evidencia que a viabilização destes ainda é tímida e está distante dos compromissos positivados em lei, na medida em que os interesses da classe hegemônica são atendidos com prioridade (Montaño & Duriguetto, 2017). Nesse prisma, fica evidenciado como, no sistema capitalista, o Estado atua de modo paliativo, garantindo a assistência mínima e arbitrando conflitos como apaziguador dos dissensos sociais, mas não intervindo nas raízes das desigualdades (Bering & Boschetti, 2011).

Partindo desse complexo e contraditório cenário, fomos inquietadas a investigar e compreender como é operacionalizada a política de acolhimento para a inserção dos jovens na formação profissional e para a construção de projetos de vida. Entende-se que a operacionalização da política se faz, em concreto, pela atuação profissional, motivo pelo qual os gestores dos abrigos integraram os participantes da pesquisa.

Como demonstraram suas falas, estes são trabalhadores precarizados, se considerarmos seu vínculo trabalhista, a ausente ou insuficiente formação teórico-técnica para atuar no acolhimento e a própria falta de estrutura material disponibilizada nas instituições, o que contraria as recomendações da Resolução n. 4 do CNAS (2013) e das Orientações Técnicas (2009). A conjunção desses fatores é também constatada por outros pesquisadores, que apontam as constantes irregularidades na estruturação da política (Almeida, 2014; Leal, 2016; Moreira, 2013; Nascimento, 2016; Neves & Barros, 2007).

É pelo viés compensatório e focalizado que as políticas se estruturam, buscando principalmente o controle da classe que vive do trabalho (Behring, 2016) e é na falta do Estado que os profissionais recorrem a uma rede de solidariedade para atender às diversas contingências e assim operacionalizar o serviço.

Isso se fez notório na busca de suprimento de demandas materiais e cotidianas dos jovens nos abrigos, tais como alimentação, higiene pessoal e passagem para transporte público; nos arranjos para o desligamento institucional em termos de moradia e renda; e nos encaminhamentos para inserção dos jovens em propostas formativas com viés profissionalizante. Deste modo, a garantia de direitos como o acesso aos programas de formação profissional, resulta de esforços singulares e não de política institucional.

Ou seja, em detrimento de todo o avanço normativo quanto aos direitos da juventude, quando se trata da política de acolhimento, o embate ainda está circunscrito em garantir o básico para a manutenção da vida. Os recursos materiais que a família não dispunha e que foi elencado como motivo para a institucionalização também não são dispostos no abrigo ou viabilizados por seu intermédio. Se aplicarmos a mesma lógica com que opera, concluímos que ao Estado também cabe o título de “negligente” e perpetrador de “vulnerabilidade”.

No que tange especificamente à formação profissional, as refrações da questão social também reverberam, de modo que tanto a pesquisa documental quanto as entrevistas com os profissionais, evidenciaram a falta de clareza do que a configura. O entendimento dela se faz a partir de argumentos que focam na quantidade de atividades dispostas aos jovens, a despeito da proposta formativa; como algo orientador do comportamento para adequação ao mercado de trabalho e como questão de oportunidade.

Em vista disso, a inserção dos jovens na formação profissional não é orientada pela perspectiva de que esta constitui um direito e é componente essencial da formação (Nunes & Fernandez, 2016), mas como elemento que deve ser enfatizado especialmente para aqueles cuja perspectiva é atingir a maioria sob a medida do acolhimento.

Desse modo, apresentou-se como comum, nas sete instituições pesquisadas, a oferta pulverizada de cursos pretensamente formativos (Felix, 2014; Leal, 2016), caracterizados pela curta duração, ausência de certificação, com conteúdo disciplinador e motivacional, além de serem predominantemente realizadas no próprio serviço, mediante parcerias com ONGs, voluntários e instituições do Terceiro Setor. Apesar de não haver uma proibição formal a essas práticas, entendemos que há um descumprimento do princípio da incompletude institucional, que prioriza que as atividades se deem fora do serviço de acolhimento, com objetivo de ampliar e fortalecer os vínculos comunitários (Orientações Técnicas, 2009).

Esse modo de operacionalização da política de acolhimento, sobretudo quanto à formação profissional dos jovens, coaduna-se ao que Behring e Boschetti (2011) apontam como sendo um dos elementos essenciais que dá sustentação às políticas neoliberais. Ou seja, a política social assume um caráter mitigador, cabendo ao Estado tão somente assegurar a assistência mínima, deixando que a filantropia privada minore as demais necessidades. Mas, como constatamos, nem sequer os recursos mínimos têm sido assegurados pelo Estado, o que nos leva a questionar em que realidade crianças, adolescentes e jovens têm sido prioridade?

Voltando à formação profissional, Abramo já discutia, em 1997, que o foco dos programas de capacitação profissional direcionados para jovens em desvantagens sociais restringia-se a oficinas ocupacionais que não objetivavam

promover qualquer qualificação para o trabalho. Anos depois, Macêdo e Alberto (2012), Pessoa et al. (2019) identificaram que as políticas de formação profissional ainda estão enraizadas em concepções excludentes, exploratórias e disciplinadoras, em que prevalece o discurso assistencialista em detrimento do caráter formador.

Esse aspecto foi observado na inserção dos jovens em programas de formação profissional firmada em contratos de aprendizagem, a qual ocorre de modo dificultoso, sobretudo por dois motivos: a defasagem escolar dos jovens e o acesso por intermédio de arranjos que burlam a imparcialidade das seleções, evidenciando, em mais um aspecto, que o próprio Estado descumpre as leis pelas quais se rege. Isso retrata o quão perverso é o modo como se estruturam as políticas de formação para jovens, as quais acontecem em um contexto de profunda violência no campo dos direitos sociais (Pessoa, 2017).

Portanto, as normativas legais, apesar de importantes e necessárias, são insuficientes para efetivar a aplicabilidade dos direitos, pois não abarcam as diversas contingências que perpassam as trajetórias de vida dos jovens. Questiona-se, então, que argumento sustenta a reiterada violação de direitos dos jovens?

Se o entrave para acesso à formação profissional é o nível de escolaridade dos jovens, a articulação entre as políticas de acolhimento, formação profissional e educação deveria apresentar propostas de resolução conjunta, tendo em vista o princípio da intersetorialidade pela qual se rege o SUAS, o qual a política de acolhimento integra. Retomando Sposati (2011), vemos que a operacionalização da política social deve diligenciar para as condições objetivas de vida de seus usuários. Do contrário, a institucionalização setorializada e fragmentada das políticas evidencia seus limites em contextos de desigualdade.

Há, portanto, que se atentar que a defasagem escolar é resultado de um percurso de violações de direitos (má qualidade da educação e da estrutura das escolas), não podendo ser vista de modo individualizado e como responsabilidade unilateral dos jovens. Também a defasagem escolar não pode ser determinante para a negação do direito à formação profissional, afinal, não são eles o público prioritário da política de formação profissional? Que medidas o Estado tem assumido para atender essa contingência?

Entendemos que direitos não são pré-requisitos ou condição para acessar outros direitos, antes, eles são indivisíveis, interdependentes e complementares. No caso específico da formação profissional, se os jovens continuam sendo excluídos dela por não satisfazerem critérios como a escolaridade, a própria política se torna responsável por alijá-los do direito, expondo a contradição com que opera e evidenciando, assim, a urgente necessidade de se reestruturar para cumprir os direitos da juventude.

Direcionar os esforços para combater as expressões da questão social que atingem o segmento juvenil como coletividade é não só necessário, mas via única para efetivar os direitos que lhes cabem. Direitos esses conquistados historicamente, à base de enfrentamento, luta e posicionamento crítico.

Portanto, a existência de instrumentos jurídicos que assegurem a prioridade de formação profissional ao jovem com trajetória em acolhimento, a exemplo do Decreto n. 9.579 (2018, art. 66, § 5º), por mais que seja importante para o acesso equitativo ao direito, tem pouco efeito se o direito da juventude como segmento social não for reconhecido, priorizado e efetivado mediante uma materialidade (orçamento, equipamentos, serviços e profissionais qualificados). É na materialidade que são inscritos os projetos de vida.

7.2 Desenvolvimento juvenil a partir da formação profissional

Por força de lei, a formação profissional é caracterizada por “atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho” (Lei 10.097, 2000. art. 428, § 4º). Por definição teórica, para a Psicologia Histórico-Cultural, é a atividade guia do desenvolvimento juvenil, pois desempenha função no modo de relacionamento com o entorno social, ativa as transformações psíquicas e mobiliza o sujeito para a elaboração do projeto de vida (Leal & Mascagna, 2016).

Tem-se assim estabelecida a riqueza que a formação profissional representa para o desenvolvimento juvenil. Desenvolvimento este condicionado pela estrutura contextual e pela proposta formativa a que está vinculado, podendo ser integral ou não (Vygotsky, 1930; Ortigara & Coral, 2016). Por entendermos que é o conteúdo da atividade que mobiliza o psiquismo em dada direção, determinando as capacidades e o curso do desenvolvimento (Pasqualini, 2016), é imprescindível investigar e refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento de jovens com trajetórias na política de acolhimento, a partir da experiência de formação profissional.

Para tanto, é importante termos em mente os limites já discutidos que o contexto do acolhimento institucional representa para o desenvolvimento do jovem que, afastado de seu núcleo familiar, cresce permeado pelas contradições e reiteradas violações de direitos ao ser institucionalizado. Somado a isso, ainda que a formação profissional constitua uma das principais atividades guia ao desenvolvimento do jovem, a aproximação deste com essa atividade também resguarda contradições, desafios, potencialidades e expectativas.

Nesse sentido, retomamos Vigotski (2017) em seu preceito de que, quando o sujeito se desenvolve fora das condições específicas, a atividade guia e as qualidades correspondentes deixam de se desenvolver. Pensemos então no contexto de desenvolvimento disponibilizado ao jovem com trajetórias em acolhimento a partir da formação profissional, com foco em três aspectos: a) a conjunção entre as atividades guia de formação profissional e educação; b) o conteúdo da formação profissional; e c) a mediação da atividade formativa.

a) Acerca da conjunção entre as atividades guia do desenvolvimento, percebeu-se que a formação profissional não ocorre aliada à educação enriquecedora do psiquismo. A secundarização da atividade educativa se faz presente tanto na aprendizagem profissional quanto na educação escolar.

Na aprendizagem profissional, predominou o treino ou o adestramento dos jovens em técnicas produtivas, com prevalência do trabalho manual sobre o intelectual, característica marcante do sistema capitalista (Vygotsky, 1930). Imersos nessa lógica, a parte teórica do curso de aprendizagem foi apontada pelos jovens como desarticulada da parte prática ou, quando conseguiam identificar alguma relação, era em torno do ensino de aspectos comportamentais com aplicabilidade no contexto de trabalho. A parte teórica comumente não foi entendida pelos jovens como parte integrante da formação profissional.

Já a educação escolar despontou como reforçadora das desigualdades sociais, em que a escola não dialogou com a situação social de desenvolvimento do jovem e seu ensino foi desarticulado da formação geral (Ramos & Stampa, 2016). Por ser desprovida de sentido, a busca pela escola tendeu a ser motivada pelo aspecto certificatório, em detrimento da aprendizagem (Furtado, 2015), como exemplificou a procura pela EJA para concluir com celeridade os estudos.

Outro aspecto identificado foi o abandono escolar durante a vigência do contrato de aprendizagem, sem que isso tenha implicado em interrupção do contrato ou mediação pela agência formadora, pela própria empresa em que estagiavam ou pelo serviço de acolhimento. Tal cisão aliena o propósito da formação profissional enquanto atividade formadora para o jovem.

Além desses aspectos que configuraram os programas de aprendizagem acessados pelos jovens, identificamos a indistinção acerca do que configura a formação profissional, como identificados nos documentos e entre os profissionais atuantes nos serviços de acolhimento. Com isso, os jovens foram inseridos em propostas formativas difusas e desvinculadas de uma proposta educativa pelo trabalho. O que nomeamos como Qualificação Diversa foi realizada nos próprios abrigos ou mediante parcerias com profissionais voluntários e instituições do Terceiro Setor. Nas falas dos jovens, essas qualificações não emergiram como tendo lugar em seus projetos de vida.

b) Quanto ao conteúdo da formação profissional, o que permeou ao longo dos estudos foi a constatação de que o que é acessado pelos jovens, seja na parte prática ou teórica, volta-se para aspectos comportamentais e disciplinadores, aspecto já identificado por outros pesquisadores (Macêdo & Alberto, 2012; Máximo, 2012; Pessoa, 2017; Pessoa et al., 2019).

O ensino empobrecido visa à adaptação às exigências do capital, além de haver um reforço no caráter da formação como exercendo papel de vigilância (Ortigara & Coral, 2016), como identificado no temor dos jovens de serem punidos mediante advertência, descontos ou rescisão contratual em caso de erro cometido.

Ademais, a pesquisa longitudinal, em específico, possibilitou acompanhar que não houve a complexificação progressiva que deve caracterizar a formação

profissional (Lei n. 10.097, de 2000, art. 428, § 4º), de modo que os jovens passaram os dois anos do contrato envoltos em atividades subalternizadas, monótonas e que dificilmente os envolveram afetivamente ou lhes requereram esforço cognitivo, limitando, conseqüentemente, a vivência.

Também a área e a empresa onde ocorreu a formação profissional não abrangeu um processo de escolha por parte dos jovens, o que impactou o modo com que vivenciaram a experiência. Para alguns, a atividade a que se vincularam foi positiva e repercutiu nos projetos de vida quanto à carreira profissional que passaram a almejar, como exemplificaram Amanda e Gustavo.

Contudo, para a maioria dos jovens, por ter se distanciado de seus interesses, habilidades ou aspirações, a formação foi representada como negativa, enfadonha e desinteressante. Essas representações negativas foram evidenciadas ao longo do estudo longitudinal, em que os jovens compartilharam que, por vezes, a formação era experimentada como um peso, ao qual se agarravam pela questão financeira. Um dos jovens, porém, desistiu por não se sentir motivado e não se identificar com a área de formação.

Como apregoam Martins e Eidt (2010), quando o trabalho não possibilita o desenvolvimento pleno das faculdades humanas, ele se esvazia de sentido, é alienado de sua potencialidade e alienante da formação de consciência. Como bem demonstraram as falas dos jovens, a formação profissional foi avaliada como positiva muito mais como forma de possibilitar o auto sustento e a sobrevivência, do que por conferir apontamentos concretos para ampliação do ser e estar no mundo.

Portanto, há indícios para compreender que o conteúdo da formação profissional acessada pouco alterou os significados e os sentidos do modo como os jovens se relacionam com a realidade (Marques, 2017), o que representa limitações

a vivência e a relação produtiva entre a formação profissional e a construção de projetos de vida.

Além disso, assim como identificado por Macêdo e Alberto (2012) em pesquisa com adolescentes aprendizes, as atividades realizadas pelos jovens incluíram tarefas não caracterizadas como trabalho educativo segundo a CLT, o ECA e o próprio Manual de Aprendizagem, a exemplo das atividades de abastecer impressora, triturar papel, fazer café e colar panfleto.

c) Outro aspecto que descaracterizou a formação profissional foi a inconsistência ou ausência de um monitor ou supervisor formalmente designado pelas instituições formadoras para acompanhar os jovens durante o período de aprendizagem, conforme previsto no Manual de Aprendizagem (2019).

Como desdobramentos, os jovens ficaram sem parâmetro de um modelo de profissional a seguir, o que refletiu no aprendizado e na insegurança com que mencionaram desempenhar as atividades. Tornou-se recorrente entre os jovens o aprendizado das atividades mediado por outros jovens aprendizes. Fica reforçado o entendimento de que o ambiente de formação não proveu formas de conhecimento mais complexas, mas sim robusteceu a interação de formas primárias que limitaram, reduziram e empobreceram o desenvolvimento dos jovens (Vigotski, 2017).

Conforme a Psicologia Histórico-Cultural, é preciso considerar que o desenvolvimento psíquico não segue um curso linear e uniforme, antes, é mediado pelo conteúdo e pela qualidade das atividades que o sujeito acessa (Pasqualini, 2016). Isso significa que a superação de nossos limites exige a presença de um outro mais experiente, que atue como referência e, em cooperação, proporcione mediações necessárias para o avanço de nossos potenciais. Do contrário, quando não se tem no horizonte formas de conhecimento mais complexas, o

desenvolvimento das potencialidades fica limitado, empobrecido e distante de uma proposta de omnilateralidade (Vigotski, 2017).

De forma dialética, esse ponto implica refletir se a figura do supervisor representaria o modelo ideal para o que deve ser atingido no desfecho do desenvolvimento, caso se fizesse efetivamente presente durante o estágio profissional dos jovens. Ou, por outro lado, por também estarem inseridos na conjuntura de uma atividade de trabalho nos moldes capitalistas, o contexto de trabalho é por si só limitante do desenvolvimento.

Delari Júnior (2009) nos dá apontamentos para essa reflexão ao frisar que não é toda e qualquer relação social que nos permite ir além. Esse é um ponto fortemente realçado pela Psicologia Histórico-Cultural: nem toda aprendizagem promove o desenvolvimento. Pelo menos não o desenvolvimento omnilateral, que exige intencionalidade na seleção dos conteúdos e na organização do modo pelo qual a aprendizagem ocorre, não podendo haver uma secundarização desses elementos (Vigotsky, 1995; Martins, 2016).

Tal preceito nos conduz a refletir em torno da complexidade das atividades a que os jovens são expostos nas experiências de formação profissional; sobre como tal experiência promove (ou não) o desenvolvimento e como a negligência à atividade educativa incide em seu curso.

Como arrazoam Leão, Nonato (2012) e Lima (2014), uma discussão que tem acompanhado a política de formação profissional é o fato de ela estar limitada em ofertar o aprendizado de profissões subalternas, que mantêm as desigualdades, perpetuam o sistema excludente e pouco possibilitam aos jovens a mobilidade social. No entendimento de Abrantes e Bulhões (2016, p. 250), a insuficiência da formação profissional e a baixa escolaridade são aspectos dificultadores para a

inserção no mercado de trabalho, podendo conduzir os jovens a trabalhos informais e precarizados, “fundando uma situação existencial marcada pela instabilidade e dependência”.

Formações com essa configuração representam formas de inclusão excludente, cuja formação aligeirada e precarizada atende às demandas do mercado por mão de obra, mas, ao trabalhador, quando muito, asseguram uma certificação esvaziada. Por conseguinte, a suposta inclusão no mercado de trabalho mostra-se, mais à frente, como excludente pela precariedade da formação recebida (Dalarosa & Souza, 2014; Kuenzer, 2005).

Essas limitações são traduzidas nas trajetórias de vida dos jovens e na projeção do futuro. Mesmo para os jovens que acessaram a formação profissional, a baixa qualificação recebida sequer os instrumentalizou para uma colocação no mercado de trabalho. Dos oito jovens egressos entrevistados, cinco atuavam em área distinta da formação, em atividades informais e precarizadas ou estavam desempregados, o que corrobora a discussão de Máximo (2012) de que a formação profissional não necessariamente garante a inserção no mercado de trabalho.

Para os jovens acompanhados longitudinalmente, havia o entendimento de que a formação profissional permitiria, quando muito, o emprego em atividades compatíveis com o atendimento ao público, preenchimento de dados e trabalho com documentos. Para ambos os grupos de jovens (egressos e acolhidos), havia a expectativa de conseguirem empregos que lhes possibilitassem o salário mínimo, independente da função exercida.

Uma outra questão percebida ao longo da pesquisa, foi a contradição entre a condição material precária que marca as trajetórias dos jovens e a responsabilidade unilateral que lhes é atribuída pela sua inserção no mercado de trabalho. Há um

compartilhamento de ideias em torno da responsabilização do jovem por agarrar, aproveitar e ser grato pelas oportunidades. Tais ideias perpassam a participação dos jovens nos cursos promovidos no serviço de acolhimento, a exemplo das palestras motivacionais; no estágio de aprendizagem profissional e mesmo no acesso a provas de reclassificação escolar.

Essa lógica perversa emerge incorporada nas falas dos profissionais atuantes na política de acolhimento e dos jovens. Estes, ao vivenciarem dificuldades de conciliar estudo e trabalho, por exemplo, atribuíram unilateralmente a responsabilidade pelos percursos inexitosos à própria preguiça, à falta de maturidade ou de persistência, seja na escola ou na formação profissional. Com isso, sentiram-se fracassados e inaptos a saírem dos abrigos, por não disporem de posturas autônomas para vivenciar a transição para a vida adulta.

Contudo, ao nos determos em suas trajetórias, foram corriqueiros os relatos sobre as dificuldades de locomoção em transporte coletivo; a falta de tempo para alimentação entre as atividades de estudo e de trabalho; a precariedade estrutural dos abrigos para possibilitar a realização das tarefas escolares; além da carência afetiva e das incertezas sobre a própria vida quanto à família, à moradia e ao auto sustento. Situações essas que sobrevieram com negativo impacto no aprendizado e no rendimento escolar ou mesmo profissional, mas que foram invisibilizados pela ideia de que precisariam agarrar-se a, talvez única, “oportunidade” profissionalizante que teriam.

Não perdendo de vista os limites discutidos acerca da formação profissional acessada pelos jovens, destacamos que esta é um direito e um componente essencial para a formação e o desenvolvimento juvenil (Nunes & Fernandez, 2016). Todavia, a predominância de uma das atividades guia (estudo ou formação

profissional) ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção (Abrantes & Bulhões, 2016).

Isso reflete o quanto ainda estamos imersos em uma lógica educativa dual, organizada com tipos de formações diferentes para diferentes classes ou segmentos sociais, de modo que, aos filhos da classe que vive do trabalho, desde cedo é imposta a preocupação com a produção material da existência (Leal & Mascagna, 2016). Por isso tanta ênfase em formações que realcem o trabalho manual e a execução, em detrimento das atividades que requeiram a mediação do conhecimento científico, como apontou um dos profissionais entrevistados.

O que se constatou entre os jovens é que a formação profissional ainda é buscada para atender necessidades de retorno financeiro e de inserção no mercado de trabalho. A formação, por sua vez, atua na subjetivação de um sujeito que internaliza a cultura do capitalismo de formar trabalhadores subalternos que aprendem a se comportar, cumprir regras e mostrar-se disponível.

Isso se fez notório principalmente ao considerarmos que os jovens que acessam a formação profissional durante o acolhimento são os mesmos que, pela idade, têm mais chances de serem desligados apenas com a maioridade civil. Para esses, intensificam-se incertezas acerca de onde vão morar e como irão se manter, além da responsabilização que lhes é atribuída.

De modo semelhante, a relação com a escola é valorizada mais pela necessidade de certificação que atenda aos requisitos de colocação no mercado de trabalho, mas nem isso os jovens têm conseguido satisfatoriamente. É muito presente, em suas trajetórias de vida, as refrações da questão social, que tornam utópicas as ideias de escolhas, como evidenciou a jovem Bia, ao afirmar ser “tão

difícil emprego que a gente não tá podendo nem escolher, então o que vier, vem em bom tamanho”.

Essa fala exemplifica a demarcação de Leal e Mascagna (2016) de que as condições de vida e as circunstâncias concretas de existência limitam o curso do desenvolvimento e a opção sobre o caminho que irão trilhar. Para estes jovens, a vinculação com a atividade de estudo tem sua duração encurtada, interrompida ou corrompida pela má qualidade. Seus percursos escolares acidentados geralmente precedem o acolhimento, não são solucionados durante a institucionalização e a experiência de formação profissional e permanecem após o desligamento, repercutindo na inserção laboral.

Isso, ao ocorrer em um contexto de precariedade de empregos, pode levar o jovem a buscar formas de inserção em trabalhos degradantes e alienadores (Amazarray et al., 2009). É na materialidade dessas condições que se processa o desenvolvimento e a projeção de vida dos jovens com trajetórias em acolhimento. Materialidade essa que influencia a construção de subjetividades dos jovens, conferem sentido ao trabalho e os constitui como classe que vive do trabalho.

Assim é que, quando os jovens mencionam a formação profissional acessada, compartilham a ideia de sua contribuição no sentimento de se sentir valorizado; aprender a ter responsabilidades; lidar com a timidez; se relacionar com o outro; obter renda; preparar-se para o desligamento do abrigo e conhecer o mercado de trabalho.

Além destes, identificou-se que, de forma tímida e ainda insuficiente, a formação ofereceu, para alguns jovens, apontamentos para a identificação profissional e o aspecto profissional de seus projetos de vida, mesmo que, pela condição de classe, essa projeção tenda a não se materializar.

No entanto, a forma como se estrutura, em termos de objetivos e conteúdo, apenas aproxima o jovem da atividade guia, não sendo desenvolvvente da omnilateralidade. A consequência do ensino empobrecido que acessam é o de que a formação profissional se restringe a instrumentalizá-los nas competências mais rasas e que possibilitam seu ajuste às exigências do capital, mas que, como explica Vigotski, inviabiliza seu desenvolvimento livre e completo (Ortigara & Coral, 2016; Vygotsky, 1930; Yannoulos & Soares, 2009).

O desenvolvimento que se processa é unilateral, no sentido de que a experiência no acolhimento e na formação profissional opera pela ideia de que, ao que nada tem, qualquer atividade deve ser agarrada como oportunidade e apropriada como elemento para seu projeto de vida.

7.3 A projeção da vida a partir da materialidade do desenvolvimento juvenil

A projeção da vida, do futuro ou mesmo do presente, é uma carta aberta a si mesmo, uma construção que permite idas e vindas, sonhos e reorientação de planos. Ela pode envolver projeções mais idílicas, mas está, sobretudo, ligada a possibilidades concretas de existência, na medida em que são projetadas para se tornarem realidade e para orientá-la.

Por conseguinte, os projetos de vida não se dão no vácuo. Antes, estão interligados às experiências socioculturais, às vivências e às possibilidades traduzidas pelos contextos socioeconômico e culturais que circunscrevem as experiências dos jovens (Marinho, 2017; Ravasco et al., 2010). Considerando esses elementos e, notadamente, as experiências dos jovens na formação profissional, como as atividades por eles acessadas se interpõem na construção de seus projetos de vida?

Um aspecto compartilhado por profissionais e por jovens é o entendimento do projeto de vida como algo ligado a objetivos e planos para o futuro. Como apontaram estes participantes, os elementos que podem favorecer sua construção são, notadamente, a educação, a profissionalização e a postura volitiva do jovem. Quanto a esse aspecto, ainda que sejam bem definidos os limites da materialidade do desenvolvimento dos jovens, a ideia de que é preciso ter força de vontade, foco e determinação é bastante presente.

Pelos limites de uma educação alienadora, os jovens não dispõem dos elementos para fazer uma leitura crítica da realidade, de modo que eles experimentam a angústia das desigualdades em suas trajetórias familiares, institucionais, escolares, profissionais e da vida em sua amplitude, mas não conseguem fazer a leitura crítica desta desigualdade. Permanece o olhar individualizante e descontextualizado que repercute na culpabilização de si mesmo ou de sua família, na incorporação da lógica meritocrática e da força de vontade como elementos por si só suficientes para orientar e viabilizar projetos de vida.

Esses aspectos não se coadunam ao entendimento de que o projeto de vida é uma construção contínua, elaborado e reelaborado em função daquilo que é acessado ao longo da vida e do modo como o sujeito vivencia as experiências, além de envolver diversas dimensões da vida (Maia & Mancebo, 2010; Pessoa, Alberto, & Lucas, 2016). O lugar social de pertencimento dos jovens é uma demarcação importante para que se pense em como esse lugar incide na projeção da vida e na própria periodização do desenvolvimento.

Assim é que, no que tange aos jovens, observou-se um distanciamento das possibilidades de construção de trajetórias educacionais que persistissem na busca por elevação da escolaridade. Diante de dificuldades como defasagem escolar e

das condições objetivas de vida, os jovens tendem a construir projetos de vida por meio do trabalho, a fim de assegurar moradia e subsistência material.

Contudo, o interesse pela continuidade dos estudos, elevação da escolaridade e ingresso no Ensino Superior não são aspectos desprezados pelos jovens. Pelo contrário, tanto os jovens egressos como os acolhidos, citaram a educação como elemento almejado e viabilizador para o alcance de outras dimensões de seus projetos de vida, ainda que no momento atual e no futuro próximo, o engajamento nessa atividade precisasse ser postergado.

Esse entendimento encontra amparo em Alves e Oliveira (2020), quando argumentam ser necessário ao jovem, o acesso a uma educação integral que considere a formação por eles almejada e seus anseios, para então ser possível materializar os projetos de vida. Leal e Mascagna (2016), por sua vez, demarcam que, para a classe que vive do trabalho, educação e trabalho tendem a ocorrer paralelamente, pois o futuro imaginado é distante da realidade e o trabalho responde às circunstâncias da vida.

Quanto ao diálogo entre formação profissional e projetos de vida, para os jovens acompanhados longitudinalmente, a relação entre tais construtos ficou restrito à idealização, como algo que pode viabilizar ou facilitar a entrada no mercado de trabalho. Contudo, se considerarmos as experiências dos jovens egressos, constatamos que, para a maioria, a formação profissional não representou empregabilidade ou, tampouco, ocupação de postos de trabalho mais bem qualificados e/ou remunerados, aspecto já evidenciado por Máximo (2012) e Pessoa (2017).

Ainda assim, os jovens situaram a experiência formativa como importante passo para o desenvolvimento de seus projetos de vida em âmbito profissional, na

medida em que é por meio dessa inserção que conhecem a realidade do mercado de trabalho, suas exigências e que passam a construir referências sobre a carreira ou o tipo de inserção profissional que almejam, bem como a que não se identificam. A partir da experiência de formação profissional, alguns dos jovens identificaram-se com a atividade de aprendizagem e seguiam empregados em atividades relacionadas à área de formação, além de que continuavam projetando a vida futura com base nessa experiência.

Outros, conseguiam identificar diferenças entre o trabalho de pedreiro, em feiras ou na coleta de material reciclável que exerceram precocemente e a formação profissional, que lhes assegurou direitos trabalhistas e a possibilidade de conciliação com os estudos, ainda que tenham sido feitas diversas queixas em relação à qualidade do ensino escolar e das atividades objeto de aprendizagem, como já frisamos.

Tal aspecto se coaduna à proposta de que a formação profissional represente o acesso ao trabalho decente (Abramo, 2015), uma ação protetiva por se vincular à educação (Pessoa et al., 2019) e poder auxiliar o projeto de vida (Pessoa, 2017) notadamente quanto à escolha da carreira profissional. Nesse sentido, entendemos que, quando considerados esses elementos, a formação profissional pode proporcionar possibilidades de desenvolvimento aos jovens, ressalvados os limites próprios da sociabilidade, inserção social e profissional característicos de uma sociedade capitalista.

Todavia, podemos afirmar que a experiência dos jovens na formação profissional constitui uma vivência? Para isso, precisamos considerar que alguns dos aspectos que determinam a transformação de uma experiência qualquer em algo significativo e pleno de sentido, ou seja, uma vivência, são o uso da

experiência para um agir criativo no mundo (Ponce, 2010; Roberti, 2019). Ou seja, deve haver uma mudança no modo como o sujeito se relaciona com a realidade e com o objeto pelo qual foi afetado, o que demonstra a relação entre afeto e intelecto (Marques, 2017; Vinha & Welcman, 2010).

Considerado isso, por ser a experiência de formação profissional marcada pela ênfase no treinamento para prática e não abarcando o desenvolvimento cognitivo dos jovens, temos que tal atividade não fornece os elementos necessários à sua vivência e, por consequência, não promovem a omnilateralidade. Antes, a materialidade das atividades acessadas evidencia que a qualidade dessas mediações se apoia em uma concepção de emancipação restrita a processos de inclusão precários, posto que não objetivam promover o desenvolvimento integral e, tampouco, são uma garantia para a inserção no mercado de trabalho.

Essa estreiteza das propostas formativas é limitadora dos horizontes existenciais dos jovens com trajetórias de acolhimento, pois, como destaca Abrantes e Bulhões (2016), a construção de projetos de vida requer a inserção dos jovens em processos sociais e atividades que os mobilizem para tal. Portanto, as condições objetivas de desenvolvimento imprimem os limites, as possibilidades, os recursos materiais e subjetivos disponíveis para construção de projetos de vida (Leão et al., 2011), sendo que a vivência de cada jovem dá o tom do impacto que as propostas formativas têm sobre o desenvolvimento e a elaboração dos projetos de vida.

Exemplo disso é visto na trajetória de vida de Bianca, para quem a experiência na medida socioeducativa que ocorreu durante seu estágio de aprendizagem mudou sua perspectiva sobre a formação. Para ela, o papel e o significado do ambiente de formação profissional, ainda que inalterados em termos de conteúdo, passou a assumir papel importante no curso de seu desenvolvimento

à medida em que ela mesma se modificou. Foi pelo prisma de sua vivência, que Bianca passou a significar a formação profissional como algo que poderia oferecer nova perspectiva para seu futuro, como apreendemos a partir de Vigotski (2017).

Contudo, em um movimento dialético, a mesma atividade pode ser vivenciada como potencializadora do desenvolvimento e como limitante dele. Como percebemos ao longo do acompanhamento longitudinal de Bianca, a pobreza das mediações da formação profissional, assim como outros desafios que a jovem vivia, limitou seu envolvimento afetivo e cognitivo com a atividade formativa.

Diante do que discutimos até este ponto, entendemos que as experiências dos jovens apontam para uma contribuição fundamental em relação à formação profissional: que o acesso a essa experiência, ainda que não disponha dos elementos para proporcionar uma vivência, abriu horizontes antes desconhecidos pelos jovens, ou conhecidos pela experiência destrutiva do trabalho precoce e desprotegido. A contradição está nesse ponto, pois, longe de ser emancipatória, a formação profissional é paradoxalmente necessária (Frigotto, 2013).

Necessária porque aproxima o jovem da atividade guia do desenvolvimento e cuja aprendizagem da atividade de trabalho deve ocorrer em contextos educativos. Quando cumprido esse propósito, a formação pode ofertar elementos para a construção dos projetos de vida (Pessoa, 2017; Pessoa et al., 2019), ainda que restritos a um âmbito profissional forjado nos limites do sistema capitalista e apartados de uma orientação em que a atividade de trabalho exerça o papel de desenvolvimento da personalidade em sua integralidade (Vygotsky, 1930).

Pelo que apreendemos ao longo da pesquisa, a formação profissional trouxe ganhos individuais para alguns jovens, seja por tê-los auxiliado na identificação de um interesse profissional; pela possibilidade de inserção profissional; pelo

acompanhamento com supervisor que fez o jovem sentir-se valorizado; ou pela obtenção de renda que viabilizou um ensaio para a autonomia. No entanto, para a juventude, enquanto segmento da sociedade, e, mais especificamente, considerando o recorte dos jovens com trajetórias institucionais, a formação profissional, como está posta, não representa a atividade guia do desenvolvimento omnilateral, conforme apregoado pela Psicologia Histórico-Cultural.

Com isso, temos elementos para comprovar a Tese defendida de que o Estado não efetiva o direito à formação profissional da juventude, mediante política social, provocando inserções fragmentadas, descontínuas e aligeiradas dos jovens acolhidos em propostas não orientadas por um caráter técnico-profissional metódico, com progressiva complexidade e promotoras do desenvolvimento omnilateral, de modo que, apesar de a formação acessada poder aproximar-se da atividade guia mobilizadora do desenvolvimento, a limitação de seu conteúdo reflete na estreiteza das vivências e de suas contribuições para a elaboração de projetos de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, buscamos sintetizar as principais reflexões contidas ao longo da Tese. Para tanto, faz-se necessário retomar que a Psicologia Histórico-Cultural estabelece que o desenvolvimento é guiado por atividades guia e que a cada período há uma atividade que assume centralidade no curso e na orientação do desenvolvimento.

Para o adolescente no início da juventude, a atividade que deve ocupar centralidade são os estudos e a escolha profissional, enquanto para os jovens a formação profissional e o trabalho assumem maior importância. O desenvolvimento psíquico deve ser considerado em estreita vinculação a essas atividades, pois elas resguardam a potencialidade de impulsionar as principais mudanças na psique, na personalidade e na orientação de projetos de vida.

Tendo essa delimitação como ponto de partida, esta Tese foi guiada pelo objetivo geral de analisar o contexto de desenvolvimento disponibilizado pela política de acolhimento, notadamente quanto à atividade guia da formação profissional ofertada e sua relação com a construção dos projetos de vida dos jovens.

Para tanto, foram realizados três estudos. O Estudo I, constou de uma pesquisa documental nos prontuários dos jovens com trajetória em acolhimento e entrevistas com profissionais ocupantes de cargos de gestão no acolhimento; o Estudo II, tratou de entrevistas com jovens egressos do acolhimento que acessaram a formação profissional durante a medida de acolhimento; e o Estudo III, referiu-se a uma pesquisa longitudinal com jovens que estavam acolhidos em 2018 e vivenciando a formação profissional. Cada estudo foi guiado por objetivos específicos, os quais, no conjunto, tiveram a finalidade de alcançar o objetivo geral.

Os dados evidenciam que a juventude com trajetória em instituições de acolhimento é formada por sujeitos jovens marcados pela desigualdade e por diversas expressões da questão social. A própria institucionalização é uma dessas expressões, em cujos percursos oscilantes e longos, os jovens experimentam a fragilização de seus vínculos familiares, acessam uma educação escolar de má qualidade e propostas de formação profissional que secundarizam o conteúdo educativo e não oferecem condições adequadas ao desenvolvimento integral.

Considerar essas experiências nos possibilitou estudar um recorte da juventude da classe que vive do trabalho em concreto, a qual está imersa em uma trama social e histórica que circunscreve as atividades, as mediações, os conteúdos e a qualidade do que é acessado. Elementos estes que se apresentaram como limitantes do desenvolvimento e da construção de projetos de vida.

Apreendeu-se, a partir dos estudos, que as práticas e significados incrustados nos registros documentais, no cotidiano dos profissionais e nas trajetórias dos jovens, reatualizam aspectos assistencialistas presentes nos modelos institucionais anteriores à doutrina estatutária, bem como o viés disciplinador e comportamental das propostas de formação profissional para a juventude.

Realizadas em parceria com voluntários, ONGs e instituições do Terceiro Setor, as qualificações ocorreram predominantemente no próprio serviço de acolhimento e não tinham definida uma proposta político pedagógica prevista em ementa e com certificação junto a órgãos credenciados de educação ou profissionalização.

Quanto à formação profissional via programas de aprendizagem, seu acesso pelos jovens acontece, em grande parte, facilitada por contatos pessoais, estratégia buscada com o propósito de viabilizar o que em lei já é estabelecido como direito,

mas que segue sendo descumprido. Tal descumprimento recai principalmente sobre a responsabilização que se atribui ao jovem pela defasagem escolar, realidade que precede a institucionalização e não é sanada durante a medida.

Ainda que tenham sido identificados, na pesquisa documental, registros de audiências pactuadas entre Juizado da Infância e Juventude, Ministério Público e Secretarias da Prefeitura Municipal, o Estado não faz o enfrentamento à questão da desigualdade educacional e não provê uma política social adequadamente estruturada quanto à formação profissional. Também o modo como a política de acolhimento está estruturada exemplifica como o Estado opera pelos limites do sistema capitalista.

Os direitos não são garantidos e, quando algo é viabilizado, isso ocorre de modo fragmentado, ocasional e desarticulado. Exemplos disso são a precarização das relações de trabalho e da realidade material dos serviços; as falhas na articulação junto ao SGD; a negligência quanto aos documentos e a lacuna no planejamento quanto às trajetórias dos jovens. Mesmo quando as equipes profissionais recorrem a outros serviços e políticas, a insuficiência ou ineficácia do que é ofertado pelo Estado, mantém à margem do usufruto dos direitos, substancial parcela dos jovens institucionalizados.

Somado a isso, a falta de clareza sobre o que constitui a formação profissional e o lugar que esta tem para o desenvolvimento juvenil concorre para a inserção dos jovens em propostas descontínuas e aligeiradas. Aprofundando essa problemática, a inserção dos jovens em atividades com essa configuração é eminentemente motivada pela busca de ocupação de tempo ocioso e de adaptação ao mercado de trabalho, o que corrobora nossos dois primeiros pressupostos.

Nesse cenário de escassez, as qualificações ou formações despontam como oportunidade, viés que contribui para o deslocamento da noção de direitos dos quais os jovens são titulares, além de desresponsabilizar o Estado pela efetivação de mecanismos que assegurem os direitos viabilizadores da proteção e do desenvolvimento integral.

Por outro lado, apesar de não fazerem distinções entre as propostas formativas, os profissionais reconhecem que as inserções em estágios de aprendizagem profissional possibilitam aos jovens uma mudança de perspectivas que podem impactar seus projetos de vida, notadamente quanto à carreira profissional. Ainda assim, condicionam o êxito dos projetos de vida aos próprios jovens, mediante demonstração de interesse em participar das atividades ofertadas no serviço de acolhimento ou por intermédio dele, sem, contudo, considerar os interesses e habilidades dos jovens.

Na formação acessada mediante contratos de aprendizagem, sobretudo no Pronatec e no Jovem Aprendiz, o conteúdo da formação, tanto da parte prática quanto teórica, teve ênfase em aspectos comportamentais e de adequação às regras estabelecidas. Além disso, deteve-se em atividades em que os jovens lidavam com documentos, não havendo complexificação das atividades e supervisão sistematizada. Aspectos esses que evidenciam a proposta formativa de uma educação para o trabalho em que o princípio educativo é secundarizado e o foco detém-se nas competências que atendam às exigências do capital por mão de obra treinada e subserviente.

Para os jovens egressos do acolhimento, o acesso a essa formação não favoreceu a inserção no mercado de trabalho em postos mais qualificados, enquanto para os jovens acolhidos que estavam vivenciando ou tinham finalizado

recentemente a formação, as expectativas possíveis eram de inserção em atividades socialmente desvalorizadas e sem exigência formativa, o que aponta para mecanismos de inclusão perversa. Por conseguinte, se o foco é prioritariamente ocupar essa parcela da juventude como espécie de antídoto à propensão à marginalidade que se julga que eles apresentam, entende-se que o próprio modelo de ocupação é também uma expressão de marginalização.

Por outro lado, questões como sociabilidade, conhecimento do mercado de trabalho, aproximação de um exercício profissional, auxílio ao desligamento, acesso à renda e mesmo a elementos para a construção e projetos de vida no âmbito profissional foram mencionados pelos jovens como aspectos positivos proporcionados pela formação profissional. Contudo, essas contribuições ainda se distanciam da proposta de um desenvolvimento omnilateral, na medida em que não foram formuladas com essa orientação.

O modo como se estrutura a formação profissional também reflete em que a atividade guia se apresenta como uma experiência importante, mas não plena de sentido a ponto de transformar-se em uma vivência. Isso porque tal experiência não se configura como situação social de desenvolvimento, na qual há a transformação da psique do jovem em sua potencialidade mais elaborada, em posturas críticas e perpassadas pela possibilidade de escolha.

Mas não podemos negar que há um impacto no desenvolvimento e na subjetividade dos jovens. Estas ocorrem imersas na estrutura de desigualdade de oportunidades, fazendo com que o jovem se constitua a partir dessa materialidade marginal, distante da integralidade, incorporando a lógica meritocrática de que precisam se esforçar, ter motivação e correr atrás de um futuro melhor, sem que

consigam fazer uma leitura das limitações impostas por suas condições objetivas de vida, tramadas em desigualdades estruturais.

Com isso, é importante situar que os jovens sempre se desenvolverão de alguma forma. Todavia, se o ambiente não agir como fonte para o desenvolvimento, o jovem seguirá um curso limitado, empobrecido e marginal quanto à potencialidade que poderia assumir. Por isso, ter em vista as atividades guia para o desenvolvimento juvenil é de fundamental importância na estruturação dos objetivos, conteúdos e metodologias das políticas sociais e, nesse caso, notadamente das políticas de acolhimento e de formação profissional.

Frente a isso, comprovam-se os pressupostos de que, para o jovem, acessar a formação profissional durante o período do acolhimento possibilita uma aproximação com o mercado de trabalho formal, podendo oferecer elementos que auxiliam a elaboração de projetos de vida em âmbito profissional; contudo, a formação acessada pelos jovens é contrária a uma proposta de desenvolvimento omnilateral, pois prevalece a educação para o trabalho, com conteúdo disciplinador, prevalência do treinamento para trabalhos manuais e em detrimento da formação de base educativa e intelectual.

Assim, corrobora-se a Tese de que o Estado não efetiva o direito à formação profissional da juventude mediante política social, provocando inserções fragmentadas, descontínuas e aligeiradas dos jovens acolhidos em propostas não orientadas por um caráter técnico-profissional metódico, com progressiva complexidade e promotoras do desenvolvimento omnilateral, de modo que, apesar de a formação acessada poder aproximar-se da atividade guia mobilizadora do desenvolvimento, a limitação de seu conteúdo reflete na estreiteza das vivências e de suas contribuições para a elaboração de projetos de vida.

Espera-se que os resultados desta pesquisa integrem a agenda das políticas sociais para a juventude e se materializem em medidas orçamentárias, estruturais, político pedagógicas e também formativas para os trabalhadores. Há que se superar os efeitos que medidas focais e desconexas produzem no desenvolvimento dos jovens. Só assim podemos vislumbrar o enfrentamento as expressões da questão social que recrudesce as desigualdades que perpassam as trajetórias de vida dos jovens, notadamente daqueles em contexto de acolhimento institucional.

Quanto à política de formação profissional, esperamos que os resultados provoquem uma reflexão, no sentido de se atentar para o conteúdo, as mediações e o contexto formativo disponibilizado. Tal contexto requer uma urgente reformulação em direção ao que já está preceituado e estabelecido, a saber: uma proposta educativa com articulação entre teoria e prática, complexificação gradativa e supervisionada da atividade de aprendizagem, com prevalência do princípio educativo e visando o desenvolvimento integral do jovem, assim como sua preparação para o usufruto de uma vida digna, decente e com direitos assegurados, inclusive no campo do trabalho.

Tais apontamentos se fazem no intuito de viabilizar direitos ligados à promoção do desenvolvimento integral, no qual a formação profissional assume centralidade para os jovens e para a construção de seus projetos de vida. Direito este que se coaduna àquilo que já está positivado em lei e que é reconhecidamente sinalizado como ferramenta protetiva ao desenvolvimento saudável, resguardando a potencialidade de contribuir para a autonomia dos jovens.

Para tanto, além da divulgação da versão integral desta Tese, almeja-se elaborar uma Cartilha com os principais resultados e disponibilizar junto aos participantes, as instituições de acolhimento em que a pesquisa foi realizada e as

instituições pelas quais a formação profissional é realizada. Além disso, a pesquisadora se dispõe a socializar tais resultados em encontros do Grupo de Trabalho Pró-Convivência Familiar e Comunitária, que articula debates e ações no âmbito da política de acolhimento.

No âmbito da academia, a autora prosseguirá elaborando artigos e capítulos de livro como forma de divulgar e debater o estudo, apontando possibilidades de transformação das condições que impedem o pleno desenvolvimento de jovens com trajetórias institucionais, uma vez que compreendemos que a produção científica cumpre um papel importante na mediação teórica da realidade, subsidiando intervenções que impactam o desenvolvimento, os projetos de vida e a vida das pessoas.

Além disso, há pretensão em se formular uma proposta de extensão universitária que articule formação acadêmica e experiência prática no contexto do acolhimento institucional, assim como viabilizando aos atores atuantes nas instituições de acolhimento, o acesso ao conhecimento produzido neste estudo.

Dentre as limitações desta Tese, entendemos que os dados apontam para a necessidade de aprofundar os estudos em algumas questões, tais como a sobrecarga do jovem ao conciliar formação profissional e trabalho; a investigação das instituições formadoras, tanto na parte prática como teórica e o prolongamento da investigação longitudinal com os jovens, a fim de perscrutar suas inserções laborais e experimentação dos projetos de vida.

REFERÊNCIAS

- Abramo, H. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Edição Especial, n. 5-6.
- Abramo, L. (Org.) (2015). *Uma década de promoção do trabalho decente no Brasil: uma estratégia de ação baseada no diálogo social*. Organização Internacional do Trabalho - Genebra: OIT.
- Abrantes, A. A., & Bulhões, L. (2016). Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: Martins, L. M. et al. (Org.) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 241-266.
- Abreu, S. E. D. (2010). *A criança em acolhimento institucional e o direito humano à educação infantil: sob as teias do abandono*. Tese (Doutorado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- Alberto, M. de F. P. (2002). *A dimensão subjetiva do trabalho precoce de meninos e meninas em condição de rua em João Pessoa (PB)*. Tese (Doutorado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Alberto, M. F. P., Freire, M. L., Leite, F. M., & Gouveia, C. N. N. A. (2014). As políticas públicas de assistência social e a atuação profissional dos(as) psicólogos(as). In: Oliveira, I. F., & Yamamoto, O. H. (Orgs.). *Psicologia e políticas sociais: temas em debate*. Belém: UFPA, pp. 127-174.
- Almeida, B. de L. F. de et al. (Orgs.). (2007). *Realidade dos abrigos para crianças e adolescentes de JP/PB: desafios e perspectivas*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB.
- Almeida, B. de L. F. de. (Org.). (2014). *As instituições de acolhimento de João Pessoa: avanços e perspectivas pós Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa*

- do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. João Pessoa: UFPB/PPGSS/SEPACOPS (Relatório de Pesquisa).
- Alves, M. F., & Oliveira, V. A. de. (2020). Política educacional, projeto de vida e currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(8), 20-35.
- Amazarray, M. R., Thomé, L. D., Souza, A. P. L. de, Poletto, M., & Koller, S. H. (2009). Aprendiz versus trabalhador: adolescentes em processo de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 329-338.
- Amorim, T. R. de S. (2018). *A justiça restaurativa na política de socioeducação: concepções, crítica e possibilidades*. Tese (Doutorado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- Anjos, R. E., & Duarte, N. (2016). A adolescência inicial: comunicação íntima pessoa, atividade de estudo e formação de conceitos. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 195-219.
- Appolinário, F. (2009). *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo, Atlas.
- Assis, S. G. de, & Farias, L. O. P. (Orgs.). (2013). *Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*. São Paulo: Hucitec.
- Aurino, A. L. B., Siqueira, E. B. de M., Ribeiro L. R., & Vieira, M do S. de S. (Orgs.). (2016). *Defesa, abandono e acolhimento de crianças e adolescentes: o paradoxo do estado (des)protetor*. João Pessoa: Editora da UFPB.
- Azevedo, C. E. F., Oliveira, L. GL. L., Gonzalez, R. K., Abdalla, M. M. (2013). *A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades*

- com o pragmatismo*. In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília: DF.
- Baptista, M. V. (2006). Um olhar para a história. In: Baptista, M. V. (Coord.). *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. São Paulo: Instituto Camargo Correia (Coletânea Abrigar 1), pp. 21-34.
- Behring, E. R. (2016). A condição da política social e a agenda da esquerda no Brasil. *SER Social*, Brasília, 18 (38), 13-29.
- Behring, E. R., & Boschetti, I. (2011). *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez.
- Belém, K. K. G. (2015). *Trabalho infantil esportivo e artístico: o sentido a partir da vivência*. Dissertação (Mestrado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- Bernardim, M. L. (2013). *Juventude, escola e trabalho: sentidos atribuídos ao ensino médio integrado por jovens da classe trabalhadora*. Tese (Doutorado). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Bittencourt, A. A. D. de., & Ferro, V. de S. (2018). Um olhar cuidadoso para os profissionais que atuam junto às crianças e adolescentes em acolhimento institucional e familiar. In: Ferro, V. de S., & Bittencourt, A. A. D. de. (Orgs.). *Serviço de acolhimento para crianças e adolescentes: proteção integral e garantia de direitos*. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz, Ministério do Desenvolvimento Social. pp. 138-163.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2011). *Agenda Nacional de trabalho Decente para a Juventude*. Ministério do Trabalho e Emprego, MTE, SE. Brasília, DF.

- Brasil. (2012). *Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social.
- Brasil. (2017). *Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem (CONAP)*. Recuperado de: <http://inamare.org.br/wp-content/uploads/2016/04/CONAP-EDI%C3%87%C3%83O-JANEIRO-DE-2017.pdf>
- Brasil. (2019). Censo SUAS 2018. Resultados Nacionais, Unidades de Acolhimento. Brasília, Coordenação-Geral de Planejamento e Vigilância Socioassistencial. Secretaria Especial de Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério da Cidadania.
- Brito, C. O. de, Rosa, E. M., & Trindade, Z. A. (2014). O processo de reinserção familiar sob a ótica das equipes técnicas das instituições de acolhimento. *Temas em Psicologia*, 22(2), 401-413.
- Canini, R. (2013). *A convivência familiar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional: limites e desafios da atuação do/a Assistente Social*. Dissertação (Mestrado). João Pessoa: CCSA/UFPB.
- Capucci, R. R., & Silva, D. N. H. (2018). “Ser ou não ser”: a peregrinação do ator nos estudos de L.S. Vigotski. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 351-362.
- Carrano, P. C. R. (2011). Políticas públicas de juventude: desafios da prática. In: Fernanda de Carvalho Papa, Maria Virgínia de Freitas. (Org.). *Juventude em pauta: Políticas Públicas no Brasil*. 1 ed. São Paulo: Peirópolis, v. 1, 237-250.
- Cartilha do Projeto Criança Viva. (2015). Fundação Cidade Viva.
- Cassarino-Perez, L. (2018). *Entre o acolhimento institucional e a vida adulta: uma análise do processo de transição*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Cassarino-Perez, L., Córdova, C., Montserrat, C., & Sarriera, J. C. (2018). Transição entre o Acolhimento e a Vida Adulta: uma revisão sistemática sobre intervenções. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, 26 (3), 1665-1681.
- Cassarino-Perez, L., Montserrat, C., & Sarriera, J. C. (2020). Fatores Protetivos e de Risco na Transição entre o Acolhimento Institucional e a Vida Adulta. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro, 20 (1), 142-167.
- Cavalcante, L. I. C, Costa Silva, S. S. da, & Magalhães, C. M. C. (2010). Institucionalização e reinserção familiar de crianças e adolescentes. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 10 (4), 1147-1172.
- Chá, R. T., & Ruiz, M. E. (2013). Equidad y Orientación: el desafío del seguimiento de jóvenes egresados. *Orientación y sociedad*, 13.
- Chaves, M., & Franco, A. de F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humanos. In Martins, L. M. et al. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 109-126). Campinas, SP: Autores Associados, pp. 109-126.
- Ciavatta, M. (2011). A cultura do trabalho e a educação plena negada. *Labor*, 1(5), 170-189.
- Conselho Nacional do Ministério Público. (2013). *Relatório da Infância e Juventude*. Resolução n. 71/2011: Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público.
- Constantino, P., Assis, S. G. de, & Mesquita, V. de S. F. de. (2013). Crianças, adolescentes e famílias em SAI. In: Assis, S. G. de, & Farias, L. O. P. (Orgs.). *Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*. São Paulo: Hucitec.

Convenção sobre os Direitos da Criança. (1990). ONU.

Corrochano, M. C., & Abramo, I. W. (2016). Juventude, educação e trabalho decente: a construção de uma agenda *Linhas Críticas*, Brasília, DF, 22 (47), 110-129.

Costa, C. S. da S. (2017). *Vivência e projeto de vida de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.

Cruz, L., & Guareschi, N. M. de F. (2008). A trajetória das políticas públicas direcionadas à infância: paralelos com o presente. *Mnemosine*, 4(1), 28-52.

Dalarosa, A. A., & Souza, J. P. de. (2014). Orientações internacionais nas políticas de educação e trabalho para a juventude no contexto brasileiro. *Conjectura: Filos. Educ.*, 19 (2), 84-107.

Dayrell, J. (2016). Juventude: que fase da vida é essa? *Revista Educação Pública: ensino médio*, v. 1, 43-45.

Declaração Universal dos Direitos da Criança. (1959). UNICEF.

Decreto n. 10.003 de 04 de setembro de 2019. (2019) Altera o Decreto n. 9.579, de 22 de novembro de 2018, para dispor sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República.

Decreto n. 10.055 de 14 de outubro de 2019. (2019). Dispõe sobre a qualificação da política de fomento ao setor de atendimento socioeducativo, para fins de elaboração de estudos das alternativas de parcerias com a iniciativa privada. Brasília, DF: Presidência da República.

Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. (2004). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. (2006). Institui o PROEJA e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. *Institui o Programa Brasil Profissionalizado*. Brasília, DF: Presidência da República.

Decreto n. 6.481, de 12 de junho de 2008. *Aprova a Lista das Piores Formas de Trabalho Infantil - Lista TIP*. Brasília: Casa Civil, Presidência da República.

Decreto n. 8.243, de 23 de maio de 2014. *Instituí a Política Nacional de Participação Social*. Brasília, DF: Presidência da República.

Decreto n. 9.579, de 22 de novembro de 2018. (2018). Dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.

Decreto n. 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília, DF: Presidência da República.

Delari Júnior, A. (2009). Vigotski e a prática do psicólogo em percurso da psicologia geral à aplicada. Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural (GETHC). *Mimeo*. Umuarama.

Delari Júnior, A., & Passos, I. V. B. (2009). *Alguns sentidos da palavra “pereijivanie” em L. S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa*. Umuarama, Ivanovo.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds.). *The Sage Handbook of qualitative research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 1-32.

- Dias, M. S. de L., & Soares, D. H. P. (2007). Jovem, mostre a sua cara: um estudo das possibilidades e limites da escolha profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(2), 316-331.
- Domingues, A. L. (2013). *Imagens associadas às famílias de crianças e jovens em acolhimento institucional*. Dissertação (Mestrado). Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE).
- Elage, B. (Coord.). (2010). História de vida: identidade e proteção – a história de Martim e seus irmãos. 1 ed. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente. Coleção Abrigos em Movimento.
- Elkonin, D. B. (2017). Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: A. M. Longarezi, & R. V. Puentes, R. V. (Orgs), *Ensino desenvolvimental: antologia. Livro I*. Uberlândia, Brasil: EDUFU, pp. 149-172.
- Espejo, A., & Espíndola, E. (2015). La llave maestra de la inclusión social juvenil: educación y empleo. In: Trucco, D., & Ullmann, H. (2015). *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*, Libros de la CEPAL, N° 137 (LC/G.2647-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 23-67.
- Fajardo, S. P. (1999). *Retórica e realidade dos direitos da criança no Brasil: Uma análise sócio-jurídica da Lei federal 8.069 de 13 de julho de 1990*. Tese (Doutorado). Espanha: Universidade de Zaragoza.
- Febles, M. (2001). *Una nueva etapa del desarrollo: la Adultez*. Biblioteca virtual. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. In: Ponce, A. H. (2010). La vivencia como categoría de análisis para La evaluación y el diagnostico de desarrollo psicológico. *PsicoPediaHoy*, 12 (12).

- Felix, K. V. C. (2014). *As instituições de acolhimento de João Pessoa/PB segundo a visão das crianças e dos adolescentes acolhidos: avanços e desafios*. Dissertação (Mestrado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- Frezza, M., Maraschin, C., & Santos, N. S. (2009). Juventude como problema de políticas públicas. *Psicologia e Sociedade*, 21(3), 313-323.
- Frigotto, G. (2013). Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. *Perspectiva*, Florianópolis, 31 (2), 389-404.
- Furtado, Q. V. F. (2015). Jovens na Educação de Jovens e Adultos: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar. Editora do CCTA/UFPB: João Pessoa.
- García, L. (2013) Juventud, responsabilidad y compromiso social. *Adoleca*, La Habana, Cuba.
- Garcia, M. A. (2009). *Constituição histórica dos direitos da criança e do adolescente: do abrigo ao acolhimento institucional*. Florianópolis: UFSC.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, 35 (2), 57-63.
- Gonçalves, H. S., Borsoi, T. dos S., Santiago, M. A., Lino, M. V., Lima, I. N., & Federico, R. G. (2008). Problemas da juventude e seus enfrentamentos: um estudo de representações sociais. *Psicologia & Sociedade*; 20 (2), 217-225.
- Gonçalves, M. G. M. (2010). *Psicologia, subjetividade e políticas públicas*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- González Rey, F. (2016). Vygotsky's concept of perezhivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23 (4), 305-314.

- Gonzalez, R. (2009). Políticas de emprego para jovens: entrar no mercado de trabalho é a saída? In: Castro, J. A. de., Aquino, L. M. C. de, & Andrade, C. C. de. (Orgs). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea. Cap. p. 4, pp. 109-128.
- Grosso, L. A. (2015). Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 567-579.
- Guará, I. M. F. R. (2010). *Abrigo - comunidade de acolhida e socioeducação*. In: Baptista, M. V. (Coord.). *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. 2ª ed. São Paulo: Instituto Camargo Correia (Coletânea Abrigar 1), pp. 59-72.
- Gulassa, M. L. C. R. (2010a). A fala dos abrigos. In: Baptista, M. V. (Coord.). *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. 2ª ed. São Paulo: Instituto Camargo Correia (Coletânea Abrigar 1), pp. 49-58.
- Gulassa, M. L. C. R. (2010b). *Novos rumos do acolhimento institucional*. São Paulo: Associação Fazendo História - NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente.
- Hayashi, M. C., Hayashi, C. R., & Martinez, C. M. (2008). Estudos sobre jovens e juventude diferentes percursos refletidos na produção científica brasileira. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 27, 131-154.
- Helder, R. R. (2006). *Como fazer análise documental*. Porto, Universidade de Algarve.
- Hoffmann, I. (2008). *Adolescentes em abrigos e o direito a profissionalização*. TCC (graduação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Honorato, A. A. S. (2011). *O significado do momento da saída de adolescentes de instituição de acolhimento ao completarem a maioridade civil: e agora?* São Paulo: PUC.

- Iamamoto, M. V. (2010). Questão social, família e juventude: desafios do trabalho do assistente social na área sociojurídica. In: Sales, M. A., Matos, M. C. de, & Leal, M. C. *Política social, família e juventude: uma questão de direitos*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, pp. 261-298.
- Instrução normativa n. 146, de 25 de julho de 2018. (2018). Dispõe sobre a fiscalização do cumprimento das normas relativas à aprendizagem profissional.
- Izar, J. G. (2011). *A práxis pedagógica em abrigos*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Janczura, R. (2008). *Abrigos e políticas públicas: as contradições na efetivação dos direitos da criança e do adolescente*. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Kuenzer, A. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In J. Lombardi, D. Saviani, & J. Sanfelice (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, p. 77-96.
- Kuenzer, A. Z., & Grabowsk, G. (2016). A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. *Holos*, 32 (6), 22-32.
- Leal, N. S. B. (2016). *Sujeitos de direitos ou sujeitos de tutela?: Memórias de jovens egressos sobre o acolhimento institucional em João Pessoa (2010-2015)*. Dissertação (Mestrado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- Leal, Z. F. de R. G., & Mascagna, G. C. (2016). A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In Martins, L. M. et al. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 221-238.

- Leão, G., & Nonato, S. P. (2012). Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 38 (4), 833-848.
- Leão, G., Dayrell, J. T., & Reis, J. B. (2011). Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, 32 (117), 1067-1084.
- Lei n. 10.097, de 10 de novembro de 2000. Institui a Lei do Aprendiz. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008. (2008). Dispõe sobre o Projovem e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lei n. 12.010, de 3 de agosto de 2009. (2009). Nova Lei Nacional de Adoção. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lei n. 12.816, de 5 de junho de 2013. (2013). Amplia o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do PRONATEC. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. (2013). Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. (2016). Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lei n. 13.509, de 22 de novembro de 2017. (2017). Dispõe sobre Adoção e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República.

- Lei n. 13.798, de 3 de janeiro de 2019. (2019). Acrescenta art. 8º-A à Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, para instituir a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lei n. 13.812, de 16 de março de 2019. (2019). Institui a política nacional de busca de pessoas desaparecidas. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lei n. 13.824, de 9 de maio de 2019. (2019). Altera o art. 132 da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, para dispor sobre a recondução dos conselheiros tutelares. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lei n. 8.069. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. (1993). Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República.
- Leite, J. A. C. (2011). *Família e proteção social nas instituições de acolhimento de crianças e adolescentes em João Pessoa/PB*. Dissertação (Mestrado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- Liberali, F. C., & Fuga, V. P. (2018). A importância do conceito de peregrinação na constituição de agentes transformadores. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 363-373.
- Lima, C. B. (2014) Juventude e políticas públicas: entre proibições, trabalho subremunerado e novas práticas de sociabilidade. *Mediações*, 19 (1), 344-363.

- Lima, T. C. S. de, Miotto, R. C. T., & Dal Prá, K. R. (2007). A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. *Textos & Contextos*: Porto Alegre, 6 (1), 93-104.
- Linhares, M. I. S. B. (2014). Aprendendo a ser trabalhador: na cadência do primeiro passo. *Revista Contraponto*, 1(1), 7-22.
- Macêdo, O. J. V. (2006). *O sentido da formação para o trabalho e as expectativas em relação ao futuro por parte dos adolescentes aprendizes*. Dissertação (Mestrado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- Macêdo, O. J. V., & Alberto, M. F. P. (2012). O sentido da formação profissional no contexto da aprendizagem. *Estudos em Psicologia*, 17 (2), 223-232.
- Maia, A. A. R. M., & Mancebo, D. (2010). Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (2), 376-389.
- Mandelli, M. T., Soares, D. H. P., & Lisboa, M. D. (2010). Juventude e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*; Rio de Janeiro, 63, 1-104.
- Manfred, S. M. (2017). *Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. Paco Editora.
- Manual de Aprendizagem Profissional. (2019). *O que é preciso aprender para contratar o aprendiz*. Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho. Brasília: SINAIT.
- Marcílio, M. L. (1999). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In M. C. Freitas (Org.), *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, pp. 51-76.

- Marcondes, N. A. V., & Brisola, E. M. A. (2014). Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*. São José dos Campos, São Paulo, 20 (35), 201-208.
- Marinho, M. A. C. (2017). Trajetórias de Vida: um conceito em construção. *Revista do Instituto de Ciências Humanas*, 13 (17), 25 49.
- Marques, E. de S. A. (2017). Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. In: *Anais 13 Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Educere.
- Márques, F. T. (2011). Intolerâncias e in[ter]venções: “menores” e “crianças” no imaginário social brasileiro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 797 - 809.
- Martinez, A. L M. (2006). *Adolescentes no momento de saída do abrigo: um olhar sobre os sentidos construídos*. Ribeirão Preto: USP - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
- Martinez, A. L M.; Soares-Silva, A. P. (2008). O momento da saída do abrigo por causa da maioridade: a voz dos adolescentes. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 14 (2), 113-132.
- Martins, J. C. M., & Facci, M. G. D. (2016). A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 149-170.
- Martins, J. de S. (2009). *Exclusão social e a nova desigualdade*. 4. ed. São Paulo: Paulus.

- Martins, L. M. (2016). Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 13-34.
- Martins, L. M., & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 15 (4), 675-683.
- Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. (2016). Apresentação. In: L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 1-9.
- Máximo, T. A. C. O. (2012). *Significado da formação e inserção profissional para gestores e aprendizes egressos do programa jovem aprendiz* Tese (Doutorado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. Ed. São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. S. (2010). Introdução. In: M. C. S. Minayo, S. G. Assis, & E. R. Souza (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 19-51.
- Miranda, G. L de. (2017). Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes: feedback effects, inflexões e desafios atuais. *Revista de administração pública*. Rio de Janeiro, 51(2), 201-218. DOI: <https://doi.org/10.1590/0034-7612160485>
- Montaño, C., & Duriguetto, M. L. (2017). *Estado, classe e movimento social*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, pp 225-305.

- Moreira, I. M. (2013). *Acolhimento institucional e qualificação profissional: implicações da medida protetiva na vida do jovem egresso*. Dissertação (Mestrado). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.
- Mota, M. M. P. E. da. (2010). Metodologia de Pesquisa em Desenvolvimento Humano: Velhas Questões Revisitadas. *Psicologia em Pesquisa*, UFJF, 4(02), 144-149.
- Nascimento, M. L. do, Lacaz, A. S., & Rodrigues, J. (2011). Entre efeitos e produções: ECA, abrigos e subjetividades. *Barbarói*, n. 33, pp.50-64.
- Nascimento, M. L. do. (2014b). Pelos caminhos da judicialização: lei, denúncia e proteção no contemporâneo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 19 (3), 459-467.
- Nascimento, M. L. do. (2016). *Pacificando a vida de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Nova Aliança Editora e Papéis.
- Nascimento, N. I. M. (2014a). Exclusão Social versus Oportunidades: a estratégia discursiva das Políticas Públicas de Juventude no Brasil. *Revista Perspectivas Sociais*, ano 3 (1), 1-22.
- Neves, M. E. R., & Barros, A. C. P. de. (2007). Os abrigos de João Pessoa/ Paraíba: problemas e perspectivas. In: Almeida, B. de L. F. de et al. (Orgs.). (2007). *Realidade dos abrigos para crianças e adolescentes de JP/PB: desafios e perspectivas*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, pp. 194-212.
- Neves, M. E. R., Machado, M. A. S., & Silva, T, V. da. (2007). O perfil das crianças e adolescentes abrigados em João Pessoa/PB. In: Almeida, B. de L. F. de et al (Orgs.). *Realidade dos abrigos para crianças e adolescentes de João Pessoa/PB: desafios e perspectivas*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, p. 148-175.
- Neves, M. E. R., Ramos, D. A. X., Silva, J. dos S. (2007). As ações desenvolvidas nos abrigos de João Pessoa/PB: atividades e resultados. In: Almeida, B. de L. F. de

- et al. (Orgs.). *Realidade dos abrigos para crianças e adolescentes de JP/PB: desafios e perspectivas*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, p. 176-209.
- Nunes, M. B. de A., & Fernandez, C. B. (2016). Estado, sociedade e políticas de trabalho e emprego voltadas para os jovens no Brasil. *Katálisis*, Florianópolis, 19 (1), 64-72.
- Oliveira, M. C. S. L. (2014). Da medida ao atendimento socioeducativo: implicações conceituais e éticas. In: I. L. Paiva, C. Souza, D. B. Rodrigues (Orgs.). *Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo*. Natal, EDUFRN, pp. 79-99.
- Orientações técnicas para elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento. (2018). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, Secretaria Nacional de Assistência Social.
- Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. (2009). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Conselho Nacional de Assistência Social.
- Ortigara, V., & Coral, M. A. (2016). Ensino desenvolvimental: uma possibilidade para a superação da perspectiva ontológica realista empírica na área da educação física. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, 16 (1), 98-116.
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 14 (1), 31-40.
- Pasqualini, J. C. (2016). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: Martins, L. M. et al. (org.) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 63-90.

- Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2017). Imagens sociais de crianças e adolescentes institucionalizados e suas famílias. *Psicologia & Sociedade*, 29.
- Paz-Calderón, Y., Suárez-Zozaya, M. H., & Campos-Ríos, G. (2016). El papel del trabajo en la construcción del sujeto joven. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1303-1311.
- Pelissari, L. B. (2012). *O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná.
- Perez, J. R. R., & Passone, E. F. (2010). Políticas Sociais de Atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (140), 649-673.
- Pessoa, M. C. B. (2017). *Política de formação profissional e contextos sociais: trajetórias e projetos de vida de jovens*. Tese (Doutorado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- Pessoa, M. C. B., Alberto, M. F. P., Melo, C. R. S., & Pernambuco, J. M. (2019). Política de Formação Profissional e trabalho decente: ferramentas de erradicação do trabalho infantil? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, 71 (2): 150-162.
- Pessoa, M. C. B.; Alberto, M. F. P.; Lucas, A. P. (2016). El refuerzo de las desigualdades en las políticas públicas de Brasil. Especial atención a la formación profesional. *Interacción y Perspectiva. Revista de Trabajo Social*, v. 6, 216-231.
- Pilotti, F., & Rizzini, I. (Orgs.). (2011). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH. (2007). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.

Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. (2006). Resolução Conjunta Conanda/CNAS.

Política Nacional da Juventude. (2006). Diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho nacional da Juventude. Fundação Frederich Ebert.

Política Nacional de Assistência Social. (2004). PNAS. Norma Operacional Básica NOB/SUAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social.

Ponce, A. H. (2010). La vivencia como categoría de análisis para La evaluación y el diagnostico de desarrollo psicológico. *PsicoPediaHoy*, 12 (12).

Portaria do Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, n. 723 (2012). Dispõe sobre o cadastramento das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica. Brasília, DF: Presidência da República.

Portella, E. M. B. (2012). *Proteção social: a experiência dos adolescentes em acolhimento institucional*. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Prates, J. C. (2016). O método e a teoria marxiana. In: Oliveira, I. F. et al. (Orgs.). *Marx hoje: pesquisa e transformação social*. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, pp. 71-100.

Projeto de lei n. 2.169. (2019). Pleiteia a alteração do Estatuto da Criança e do Adolescente para aumentar o período máximo de internação de 3 para 7 anos e a liberação compulsória de 21 para 25 anos: Senado Federal.

Projeto de lei n. 2.528. (2020). Dispõe sobre a preparação e acesso ao mercado de trabalho dos adolescentes e dos jovens órfãos em instituições de acolhimento e guarda ou delas egresso. Senado Federal.

Projeto de lei n. 507. (2018). Propõe instituir a política de atendimento ao jovem desligado de instituições de acolhimento destinadas a crianças e adolescentes. CPI dos Maus-Tratos: Senado Federal.

Projeto de lei n. 557. (2019). Propõe alterar a Lei n. 4.375, de 1964, que dispõe sobre o Serviço Militar, para conceder prioridade a jovens egressos de instituições de acolhimento na seleção para o serviço militar: Senado Federal.

Ramos, M. S., & Stampa, I. (2016). Políticas de formação para o trabalho e a socialização do conhecimento. *Em Pauta*, Rio de Janeiro: 38 (14), 320-343.

Ravasco, M., Maia, A. A., & Mancebo, D. (2010). Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (2), 376-389.

Recomendação n. 70, de 11 de junho de 2019. (2019). Dispõe acerca da atuação do Ministério Público no enfrentamento do trabalho infantil e profissionalização de adolescentes e jovens. Conselho Nacional do Ministério Público.

Resolução n. 113. (2006). Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conanda.

Resolução n. 4 do CNAS, de 13 de março de 2013. (2013). Institui a Política Nacional de Educação Permanente do Sistema Único da Assistência Social – PNEP/SUAS. Brasília: Ministério Social e Combate à Fome, Conselho Nacional de Assistência Social.

Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. (2012). Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde.

Resolução n. 510, de 7 abril de 2016. (2013). Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde.

Rifiotis, F. C. (2019). “Egressas” de serviços de acolhimento e a invenção de novas possibilidades de vida. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 34(99), Epub.

Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola.

Roberti, D. L. P. (2019). Um olhar sobre a “vivência” através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski. *Fractal, Rev. Psicol.*, 31 (1), 16-19.

Rocha, A. C. (2011). *Instituição de acolhimento e a maioridade civil*. Curitiba: Instituto Tecnológico e Educacional (ITECNE).

Rocha, G. F. A. (2017). *Política de Saúde no Enfrentamento ao Trabalho Precoce*. Tese (Doutorado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

Romanelli, B. M. B. (2013). *O que é feito dos jovens? Dimensões psicossociais e educativas no processo de acolhimento institucional*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Rossetti-Ferreira, M. C. et al. (2012). Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (2), 390-399.

Ruspini, E. (2000). *Longitudinal Research in the Social Sciences*. Social Research Update, Issue 28 (Guildford: University of Surrey).

- Santos, G. P. G. dos. (2013). Juventudes, trabalho e educação: uma agenda pública recente e necessária. Por quê? In: Macambira, J.; Andrade, F. R. B.; Amaral, M. P. do [et al.]. *Trabalho e formação profissional: juventudes em transição*. Fortaleza: IDT, UECE, BNB.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1.
- Schoen-Ferreira, T. H., & Aznar-Farias, M. (2010). Adolescência através dos Séculos. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, 26 (2), 227-234.
- Selltiz, C., Jahoda, M., & Deutsch, M. (1974). *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: EDUSP.
- Silva, E. R. A. da. (Coord.). (2004). *Os abrigos para crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária*. Brasília: IPEA/CONANDA.
- Silva, M. E. S da. (2010). *Acolhimento institucional: a maioria e o desligamento*. Dissertação (Mestrado). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Silva, R. S. da, & Silva, V. R. da. (2011). Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. *Caderno CRH*, Salvador, 24 (63), 663-678.
- Souza, M. C. B. R. de. (2007). *A concepção de criança para o enfoque Histórico-Cultural*. Tese (Doutorado). Marília: Universidade Estadual Paulista, UNESP.
- Sposati, A. (2011). Tendências latino-americanas da política social pública no século 21. *Revista Katálýsis*. Florianópolis, 14 (1), 104-115.
- Stucchi, M. P. (2017). *Trama de afetos: desafios de educadoras de crianças pequenas institucionalizadas*. Tese (Doutorado). Universidade Católica de Pernambuco.
- Temer, C. de T. (2010). Introdução. In: Elage, B. (Coord.). *História de vida: identidade e proteção. A história de Martim e seus irmãos*. 1. ed. São Paulo: Associação Fazendo História, NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de

- Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente (Coleção abrigos em movimento), pp. 8-9.
- Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais para Serviços da Proteção Social Especial em Alta Complexidade. (2014). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.
- Toassa, G. (2006). Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 17(2), 59-83.
- Toassa, G. (2009). *Emoções e Vivências em Vigotski: Investigações para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Toassa, G. (2014). Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 39, 15-22.
- Toassa, G., & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: Questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vygotsky. *Psicologia USP*, 21 (4), 757-779.
- Tommasi, L. de, & Corrochano, M. C. (2020). Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. *Estudos Avançados*, 34 (99), 353-371.
- Tuleski, S. C. (2008). Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.
- Tuleski, S. C., & Eidt, N. M. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psicológicas superiores. In Martins, L. M. et al. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 35-62.

- Tuma, T. B. V. (2016). *Acolhimento institucional e maioria: trajetórias institucionais de jovens e o momento da saída*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Tuzzo, S. A., & Braga, C. F. (2016). O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo, 4 (5), 140-158.
- Varshava, B., & Vygotsky, L. (1931). *Psihologicheskii slovar [Psychological dictionary]*. Moscow: Gosudarstvennoye Uchebno- pedagogicheskoye. In: Liberali, F. C., & Fuga, V. P. (2018). A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 363-373.
- Velho, G. (1999). *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*, 5 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Vigotski, L. S. (1933-1934/ 2006). A crise dos sete anos. (Trad. Achilles Delari Jr.). Traduzido de: Vigotski, L. S. (2006). *La crisis de los siete años. Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2017). O problema do ambiente na Pedagogia. In. A. M. Longarezi, & R. V. Puentes, R. V. (Orgs), *Ensino desenvolvimental: antologia. Livro I*. Uberlândia, Brasil: EDUFU, pp. 15-38.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madri; Visor.
- Vinha, M. P., & Welcman, M. (2010). *Quarta aula: a questão do meio na pedagogia, Lev Semionovich Vigotski. Psicologia USP*, 21 (4), 681-701.

- Viotto Filho, I. A. T. (2009). Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar. *Motriz*, Rio Claro, 15 (3), 687-695.
- Vygotsky, L. S. (1930). *A Transformação Socialista do Homem*. Trad. de Nilson Dória. [S. l.]: Marxists Internet Archiv, 2004. Versão inglesa do original russo *Socialisticheskaja peredelka cheloveka*. URSS: Varnitso.
- Vygotsky, L. S. (1994). *El problema del entorno*. *Biblioteca virtual. Facultad de Psicología*. Universidad de La Habana.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Yamamoto, O. H., & Oliveira, I. F. (2010). Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(n. especial), 9-24.
- Yannoulos, S., & Soares, K. (2009). Políticas transversais (gênero, raça/ etnia e deficiência) e educação/qualificação para o trabalho. *Educação Unisinos*, 13 (1), 31-42.
- Yazbek, M. C. (2008). Estado, Políticas Sociais e Implementação do SUAS. In: Brasil. *SUAS: Configurando os Eixos de Mudança*. (Vol. 1) (Capacita Suas). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Brasília: MDS.
- Zappe, J. G., Moura Jr., J. F., Dell'Aglio, D. D., & Sarriera, J. C. (2013). *Expectativas quanto ao futuro de adolescentes em diferentes contextos*. *Acta Colombiana de Psicología*, 16 (1), 91-100.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Formação Profissional e Projetos de Vida: vivências de jovens com trajetórias em instituições de acolhimento

Pesquisador: Noêmia Soares Barbosa Leal

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 87237218.6.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.563.696

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa egresso do NÚCLEO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA – NUPEDIA, do PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL - NÍVEL DOUTORADO, do CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna Noêmia Soares Barbosa Leal, sob orientação da Profª Drª Maria de Fátima Pereira Alberto.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o contexto de desenvolvimento disponibilizado pela política de acolhimento, notadamente quanto a atividade guia da formação profissional e sua relação com a construção dos projetos de vida dos jovens.

Continuação do Parecer: 4.563.696

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 27 de Fevereiro de 2021

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre jovens acolhidos e egressos de instituições de acolhimento de João Pessoa/PB, suas vivências na formação profissional e a construção do projeto de vida e está sendo desenvolvida por Noêmia Soares Barbosa Leal, doutoranda em psicologia social no Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dra Maria de Fátima Pereira Alberto.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as vivências na formação profissional de jovens acolhidos e egressos do acolhimento e a apropriação destas vivências para a construção de projetos de vida. A finalidade deste trabalho é colaborar para os estudos sobre juventude com vivências nas políticas de acolhimento e de formação profissional, refletindo o impacto que tem estas políticas, sua estrutura e funcionamento no desenvolvimento dos jovens e na construção de seus projetos de vida. Para tanto, serão analisadas a perspectiva dos gestores de acolhimento e dos jovens acolhidos e egressos de acolhimento sobre a formação profissional e o projeto de vida.

Solicitamos sua autorização para que o(a) jovem participe da entrevista e para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e Psicologia e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do participante será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a saúde ou de caráter vexatório. Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, o participante não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso ele(a) decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, eu, _____, RG nº _____ declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para que _____ participe da pesquisa **“Formação Profissional e Projeto de Vida: vivências de jovens com trajetória em instituições de acolhimento de João Pessoa/PB”** e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) Responsável Legal
pelo(a) Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Noêmia Soares Barbosa Leal. E-mail: noemia.barbosa@hotmail.com

Endereço (Setor de Trabalho):

Programa de Pós-Graduação Psicologia Social – PPGPS/UPFB. Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência – NUPEDIA. E-mail: ppgdh.ufpb@gmail.com. Bairro: Castelo Branco – João Pessoa/PB – CEP 58.059-900.

Ou Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências em Saúde/UFPB – Cidade Universitária / Campus I. 1º andar- CEP 58051-9000. E-mail: eticaccsufpb@gmail.com.

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C: Termo de assentimento

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre jovens acolhidos e egressos de instituições de acolhimento de João Pessoa/PB, suas vivências na formação profissional e a construção do projeto de vida e está sendo desenvolvida por Noêmia Soares Barbosa Leal, doutoranda em psicologia social no Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria de Fátima Pereira Alberto.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as vivências na formação profissional de jovens acolhidos e egressos do acolhimento e a apropriação destas vivências para a construção de projetos de vida. A finalidade deste trabalho é colaborar para os estudos sobre juventude com vivências nas políticas de acolhimento e de formação profissional, refletindo o impacto que tem estas políticas, sua estrutura e funcionamento no desenvolvimento dos jovens e na construção de seus projetos de vida. Para tanto, serão analisadas a perspectiva dos gestores de acolhimento e dos jovens acolhidos e egressos de acolhimento sobre a formação profissional e o projeto de vida.

Solicitamos a sua colaboração para a entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde ou de caráter vexatório. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, eu, _____, RG nº _____ declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa **“Formação Profissional e Projeto de Vida: vivências de jovens com trajetória em instituições de acolhimento de João Pessoa/PB”** e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

João Pessoa, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da Testemunha

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Noêmia Soares Barbosa Leal. E-mail: noemia.barbosa@hotmail.com. Telefone xxx

Endereço (Setor de Trabalho):

Programa de Pós-Graduação Psicologia Social – PPGPS/UPFB. Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência – NUPEDIA. Fone (83) 3216-7000. E-mail: ppgdh.ufpb@gmail.com. Bairro: Castelo Branco – João Pessoa/PB – CEP 58.059-900.

Ou Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências em Saúde/UFPB – Cidade Universitária / Campus I. 1º andar- CEP 58051-9000 – Fone: (83) 3216-7791. E-mail: eticaccsufpb@gmail.com.

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE D: Aceite institucional da 1ª Vara da Infância e Juventude**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaro ter conhecimento dos objetivos da Pesquisa denominada **“Formação Profissional e Projeto de Vida: vivências de jovens com trajetória em instituições de acolhimento de João Pessoa/PB”** sob a responsabilidade da aluna de doutorado vinculada a Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba **Noêmia Soares Barbosa Leal**, orientada pela Profa Dra Maria de Fatima Pereira Alberto vinculada ao Departamento de Psicologia e Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba.

A **Vara da Infância e Juventude de João Pessoa/PB** está de acordo com a realização da mesma, tendo conhecimento dos seus objetivos e procedimentos. Portanto autorizam-na.

João Pessoa, 06 de Abril de 2018.

Adriano Leal Porto
Juiz de Direito

Assinatura do Responsável

**APÊNDICE E: Renovação de aceite institucional da 1ª Vara da Infância e
Juventude**



PODER JUDICIÁRIO DA PARAÍBA
COMARCA DA CAPITAL
1ª VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro ter conhecimento dos objetivos da Pesquisa denominada "Formação Profissional e Projeto de Vida: vivências de jovens com trajetórias em instituições de acolhimento de João Pessoa/PB" sob a responsabilidade da aluna de doutorado NOÊMIA SOARES BARBOSA LEAL e orientada pela Profa. Dra. Maria de Fátima Pereira Alberto, vinculadas ao Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba.

Diante disso, foi concedida a anuência à Noêmia Soares Barbosa Leal para o desenvolvimento da referida pesquisa através de entrevistas com adolescentes acolhidos institucionalmente nesta Capital, desde que haja o consentimento expresso desses e que seja assegurado o sigilo absoluto em relação às suas identidades.

João Pessoa, 29 de maio de 2019

Adhailton Lacet Correia Porto

Juiz de Direito

**APÊNDICE F: Aceite institucional da Coordenação da Alta Complexidade da
Secretaria de Desenvolvimento Social/SEDES de João Pessoa/PB,**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA - PMJP
SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL - SEDES
DIRETORIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL - DAS**

TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria de Desenvolvimento Social – SEDES está de acordo com a execução da pesquisa, intitulada **"Formação Profissional e Projeto de Vida: vivências de jovens com trajetória em instituições de acolhimento de João Pessoa/PB"**, sob a responsabilidade da aluna de doutorado Noêmia Soares Barbosa Leal, orientada pela Profa. Dra. Maria de Fátima Pereira Alberto, vinculadas ao Departamento de Psicologia e Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Paraíba.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante da presente pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

João Pessoa, 21 de maio de 2018

Atenciosamente,

Ana Carla Andréia Palmeira França
Diretora de Assistência Social

Ana Carla A. P. França
Mpt. 85.515-4
Diretora de Assistência Social
DAS / SEDES

SEDES - SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL
RUA DIÓGENES CHIANÇA, 1777 - ÁGUA FRIA - JOÃO PESSOA
PARAIBA - BRASIL - CEP: 58053-000 - FONE/FAX: 83 3218-9223
www.joaopeessoa.pb.gov.br

APÊNDICE G: Protocolo para pesquisa documental.

1. Modalidade da Instituição: Casa Lar () Abrigo ()
2. Natureza: ONG () Municipal ()
3. Há jovens acolhidos entre 15 e 18 anos? () Sim () Não

➤ *Para cada jovem acolhido com idade entre 15 e 18 anos devem ser preenchidas as informações contidas no quadro a seguir:*

NOME:		
GÊNERO:		
IDADE / DATA DE NASCIMENTO:		
RAÇA/ETNIA:		
ESCOLARIDADE:		
ANO DO ACOLHIMENTO:		
MOTIVO DO ACOLHIMENTO:		
ESTÁ INSERIDO NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL?	SIM ()	NÃO ()
FORMAÇÃO PROFISSIONAL ACESSADA:		

4. Há jovens egressos entre 18 e 29 anos (desligados entre 2007 e 2018) que participaram de alguma formação profissional enquanto estavam acolhidos?
() Sim () Não

➤ *Para cada jovem egresso com idade entre 18 e 29 anos devem ser preenchidas as informações contidas no quadro a seguir:*

NOME:		
GÊNERO:		
IDADE/ / DATA DE NASCIMENTO:		
RAÇA/ETNIA:		
ESCOLARIDADE:		
ANO DO ACOLHIMENTO:		
MOTIVO DO ACOLHIMENTO:		
ANO DO DESLIGAMENTO:		
MOTIVO DO DESLIGAMENTO:		
PARTICIPOU DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DURANTE O PERÍODO DE ACOLHIMENTO?	SIM ()	NÃO ()
FORMAÇÃO PROFISSIONAL ACESSADA:		

APÊNDICE H: Roteiros de entrevistas

Com Profissionais:

Conte-me sobre:

- O trabalho realizado com os jovens (a partir dos 15 anos) durante o acolhimento;
- A relação entre as políticas de acolhimento e de formação profissional;
- A formação profissional que o jovem acessa durante o período em que está acolhido;
- A compreensão sobre o que seria o projeto de vida;
- O trabalho da instituição de acolhimento quanto a construção do projeto de vida dos jovens;
- Quer falar sobre algo mais?
- Posso contatá-lo posteriormente, caso seja necessário esclarecer algum ponto?

Com os jovens:

Conte-me sobre:

- Sua experiência no acolhimento institucional / na formação profissional;
- Compreensão acerca do projeto de vida;
- O que vislumbra para o projeto de vida;
- O que precisa para alcançar o que deseja;
- Como o que faz\fez na formação profissional ajuda\ajudou a alcançar o que deseja;
- Ocupação profissional após conclusão da formação profissional (egressos).
- Quer falar sobre algo mais?
- Posso contatá-lo posteriormente, caso seja necessário esclarecer algum ponto?