

"ACABOU A BRINCADEIRA DALI EM DIANTE":

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
PARA A POLÍTICA PÚBLICA DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

"THE GAME WAS OVER FROM THAT MOMENT ON":

CONTRIBUTIONS OF THE EDUCATION IN HUMAN RIGHTS
TO THE PUBLIC POLICY OF INSTITUTIONAL SHELTER

Noêmia Soares Barbosa Leal
noemia.barbosa@hotmail.com

Maria Elizete Guimarães Carvalho
mecarvalho23@yahoo.com.br

Recebido: 26-6-2016

Aprovado: 5-7-2018

RESUMO:

Sob a perspectiva do acolhimento institucional para crianças e adolescentes como política pública, este artigo objetiva tratar da potencialidade educativa e da aplicabilidade dos direitos humanos que podem ser desenvolvidas nesse espaço, a fim de contribuir para a emancipação dos sujeitos. Foram utilizadas fontes escritas e orais com fundamento nos procedimentos da História Oral. Dentre as conclusões, aponta-se que quando revestida por uma intencionalidade pedagógica e crítica, a experiência do acolhimento contribui como referencial positivo na vida de crianças e adolescentes.

Palavras-chave:

Política Pública; Acolhimento Institucional; Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT:

Under the perspective of the institutional shelter for children and teenagers as a public policy, this article aims to deal with both the educative potentiality of those spaces and the applicability of human rights inside of them, with a view to emancipating the individuals. Written and oral sources have been handled according to the procedures of Oral History. Among the results, it has been pointed out that the experience of being institutionally sheltered, when embedded in a pedagogical and critical intentionality, is a positive reference to children and teenagers.

Keywords:

Public Policy; Institutional Shelter; Education in Human Rights.

1. INTRODUÇÃO

[...] eu lembro que na minha primeira leitura, a gente estava brincando, acho que era de esconde-esconde, estava embaixo da mesa, aí sabe como é criança que escreve em todo canto, aí escreveram um nome debaixo da mesa e eu li pela primeira vez. Do nada, eu li. Era o nome de uma menina, de uma mulher que já passou pela casa. Aí eu li e fiquei tão feliz que acabou a brincadeira dali em diante. Aí desse dia em diante eu comecei a ler [...] (COLABORADOR A, 2016).

A fala do jovem de 19 anos de idade, cuja história de vida é marcada pelo abandono dos genitores, somada a passagem por dois lares adotivos e por três instituições de acolhimento revela um momento de despertar crítico vivido em uma dessas instituições. Tendo realizado sua primeira leitura com cerca de 10 anos de idade, o jovem ressalta que “[...] acabou a brincadeira dali em diante” e em outros relatos sobre a experiência de vida nessas instituições, o mesmo menciona como o interesse pelo aprendizado norteou suas escolhas pessoais e como conferiu significado mais abrangente à sua vida. Diante desse depoimento e de outros já gravados, observamos que se valorizado o potencial educativo das instituições de acolhimento, o tempo ali vivido por crianças e adolescentes pode contribuir positivamente como marco emancipatório para suas vidas.

Este artigo é um recorte do estudo que realizamos no curso de pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba - UFPB e tem por objetivo tratar da questão da política pública de acolhimento institucional para crianças e adolescentes como potencial espaço educativo e de aplicabilidade dos direitos humanos. Nesse sentido, a incorporação de práticas educativas não formais contribui no processo da escolarização formal e, quando revestidas por uma intencionalidade emancipatória é “[...] centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2013, p. 105), cooperando assim para a autonomia dos sujeitos.

As práticas educativas e o trabalho para constituição do sujeito de direitos, à luz da Educação em Direitos Humanos, como ressalta Carbonari (2014, p. 165-166), é um processo contínuo, uma construção diária que “[...] exige convencimento dos agentes educativos para que a pratiquem, seja como exercício dos próprios direitos humanos no ato educativo, seja como aprendizagem para o exercício dos direitos humanos em quaisquer atos”.

Tratando-se de uma política pública que historicamente negou, ou sequer reconheceu, que crianças e adolescentes fossem sujeitos de direitos, esses espaços passaram a ser reorientados por princípios consagrados em diversos documentos, pactos e leis, integrando previsões da nova Carta Magna, popularmente conhecida como Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) e por uma doutrina jurídica especificamente afeta à infância e adolescência, a saber, a Lei Federal nº 8.069, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). A partir destes importantes ordenamentos jurídicos tornou-se possível redefinir os modelos até então estabelecidos e reorientar as políticas de assistência à infância, dentre elas as instituições de acolhimento.

Para o desenvolvimento deste estudo, trabalhamos com dois tipos de fontes. As fontes escritas basearam-se na consulta de referências teóricas e legislações, além da consulta a processos de medida protetiva de adolescentes, junto à 1ª Vara da Infância e Juventude de João Pessoa/PB. Foram observados todos os critérios éticos da Resolução 466/12, do Con-

selho Nacional de Saúde e os critérios técnicos dos procedimentos da História Oral, tendo sido a pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da UFPB.

Já as fontes orais referem-se aos testemunhos e narrativas colhidos em forma de entrevistas¹ semiestruturadas e organizados com fundamento nos procedimentos da História Oral, a partir dos quais os colaboradores da pesquisa puderam revisitar suas memórias sobre os processos educativos que vivenciaram nos anos de acolhimento e as experiências que antecederam e sucederam o seu desligamento por maioridade. O movimento de recordar concede-lhes o empoderamento de sua própria história, a qual, embora se desenrole já sem a guarda dos serviços de acolhimento, traz as marcas do período de institucionalização, assim como as escolhas que eles passaram a fazer quando atingiram a maioridade.

Compreender como a política pública do acolhimento institucional se estabeleceu, ao longo da história, é fundamental para reconhecer a importância da manutenção e do contínuo aperfeiçoamento dos novos preceitos que a orientam na atualidade, dentre os quais se destacam o caráter educativo norteado pelos direitos humanos.

2. MUDANÇAS DE PARADIGMAS: DA DOUTRINA DO MENOR PARA A PROTEÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS DE DIREITOS

A história da infância e da adolescência sempre foi marcada pela marginalidade social, econômica, cultural e, sobretudo, educativa, de modo que as políticas assistenciais direcionadas à infância atenderam as demandas de cada período histórico, sendo norteadas pelos valores sociais e conhecimentos científicos predominantes, razões pelas quais nem sempre zelaram pela proteção da infância e da adolescência.

O próprio sentido etimológico da palavra infância remete a ausência da fala e a invisibilidade que as crianças tinham na família e na sociedade, pois consideradas seres sem razão, inferiores e débeis, necessitavam de um adulto que as moldasse conforme os costumes da época. Uma vez desconsideradas ou invisibilizadas, não havia leis específicas que protegessem as crianças, sendo elas comumente alvos de maus tratos e de infanticídio (KOHAN, 2003; SANTANA, 2014). Estas eram, portanto, compreendidas e tratadas a partir do ponto de vista dos adultos, que culturalmente não eram sensibilizados para suas idiosincrasias.

A infância e a adolescência só conquistam centralidade nos estudos e debates com o advento da modernidade, que possibilita inclusive a formulação de políticas públicas especialmente direcionadas a elas. Também surgem campos de investigação que consideram a fala das crianças e dos adolescentes, por entendê-los sujeitos históricos de direitos a serem assegurados e promovidos. A referência a sujeitos históricos remonta a reformulações nas leis, pactos e documentos que versam sobre o conceito de infância e adolescência, como sendo resultado de longas lutas históricas.

No século XX, movimentos em prol do reconhecimento, proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes dão origem a documentos, planos, programas e leis que mudam os paradigmas em relação à forma como crianças e adolescentes são compreendidas, bem como do lugar a estes reservado na família, na sociedade e nas políticas de Estados. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada em Assembleia Geral das Nações

1 Participaram da pesquisa oito jovens de 19 a 21 anos que atenderam aos critérios de desligamento por maioridade civil entre os anos de 2010 e 2015; residência em João Pessoa/PB e participação voluntária. Por meio da rede de contatos, os jovens foram indicados pelos pares, havendo também a indicação de alguns jovens pelas instituições de acolhimento.

Unidas, em 20 de novembro de 1959, se destaca como documento no plano externo de grande significância, pois orienta os países a respeitarem os direitos básicos desses sujeitos.

Nesse sentido, a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança (1924) e a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) são documentos que impulsionaram, ainda que tardiamente, a reforma política, jurídica e de pensamento sobre o papel que deve ser ocupado pela infância no Brasil. Observa-se, nesse sentido, como o Brasil estava aquém das discussões e avanços que se faziam no cenário internacional e como tardou a incorporar internamente, acordos e princípios de direitos humanos dos quais já era signatário desde 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Quanto a este descompasso demonstrado pelo Brasil, Vieira (2011, p. 182) reflete, a partir da ditadura militar, afirmando ser:

Impressionante notar como a ideologia da ditadura militar caminhava na contramão da história, inclusive quanto à regulação normativa das condições de vida da população infanto-juvenil. Em 1979, mesmo ano em que se iniciavam as discussões internacionais acerca da necessidade de se repensar a condição da infância no mundo (discussões estas que culminaram com a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança em 1989), o Brasil editava seu novo Código de Menores baseado na Doutrina da Situação Irregular. Enquanto o mundo começava a compreender que a criança não é mero objeto, mas pessoa que tem direito à dignidade, ao respeito e à liberdade, a legislação brasileira perpetuava a visão de que crianças e adolescentes se igualavam a seres inanimados, sem autonomia, cujos destinos seriam traçados pelos verdadeiros sujeitos de direitos, isto é, os adultos.

A ambiguidade experimentada pelo Brasil, se comparados os compromissos admitidos nos planos externo e interno reflete diretamente na assistência prestada as crianças e aos adolescentes, cujas marcas revelam de um lado, uma política meramente assistencialista e de cunho caritativo e de outro, instituições de internato com funções de vigilância, punição e correção a todos aqueles considerados como um problema social. Silva (2010) salienta que o Código de Menores de 1927 perdurou no Brasil por mais de 50 anos, quando sofreu uma reformulação em 1979.

A passagem do direito do menor para a doutrina da situação irregular apenas consolidou as diferenças feitas entre os filhos dos pobres das demais crianças e adolescentes, em que aqueles passam a ser encarados como um problema social que exige correção. Nesse sentido:

[...] o Brasil sempre se deparou com esta contradição: por um lado, adota posturas avançadas consagradas nos tratados e nas convenções internacionais, mas, por outro, essa mesma legislação avançada serve para mascarar e camuflar uma prática arcaica e discriminatória (SILVA, 1997, p.71).

Assim, o termo menor servia ao propósito de diferenciar os filhos dos pobres das demais crianças e adolescentes, sendo a política de assistência direcionada àqueles tidos como oriundos de famílias desestruturadas e marcados por características negativas. Por serem encarados como um problema social, as políticas tinham um caráter essencialmente punitivo, orientando-se pela correção e instrução para o trabalho (CAMPOS, SOUSA, SOUSA,

2004; RIZZINI, 1993). Não havia nessa época, projetos que visassem à participação e ao protagonismo desse público na sociedade.

Estereotipados como desajustados, os menores eram encarados como uma ameaça à ordem social e, portanto, carentes de vigilância e ações que os moldassem. Sua dignidade era diminuída, desrespeitada ou sequer reconhecida, posto que o tratamento que lhes era infringido visava “o recolhimento [...], a segregação do meio social [...]; o confinamento e a contenção espacial; o controle do tempo; a submissão à autoridade – formas de disciplinamento do interno, sob o manto da prevenção de desvios ou da reeducação dos degenerados” (PILOTTI; RIZZINI, 2011, p.20). Assim, o Estado patologizava a infância pobre e abandonada e não garantia política alguma de assistência preventiva ou protetiva, para que as famílias tivessem a oportunidade de se reestruturar e os pais pudessem reaver o cuidado dos seus filhos.

Na *Era Vargas*, a infância passou a ser considerada uma questão de defesa nacional, no entanto, as ações direcionadas ao fortalecimento da educação e da qualificação profissional dos menores tinham a finalidade de ocasionar a inserção dessa parcela da sociedade no mercado de trabalho, de modo que as políticas de assistência social visavam mais à defesa da sociedade do que propriamente da infância. Não havia, nesse modelo, uma preocupação em se formarem sujeitos de direitos, porque não se reconheciam a infância e a adolescência em sua alteridade, mas, sim, como etapas importantes na formação daquilo que os indivíduos poderiam vir a ser na fase adulta. Por isso, essas fases da vida eram encaradas como o momento mais adequado para que os indivíduos fossem preparados para atender às demandas de sua conjuntura social.

É somente no processo de redemocratização política que os movimentos sociais que militavam em favor dos direitos de crianças e adolescentes ganham evidência no cenário nacional e passam então a pressionar por mudanças no paradigma da assistência corretiva para propostas educativas. Pilotti e Rizzini (2011) ressaltam os movimentos de combate ao modelo de institucionalização indiscriminada de crianças, a criminalização da pobreza, a culpabilização das famílias e o atendimento correcional e repressivo, acentuando-se na década de 1980 os movimentos que exigiam a inclusão de direitos que assegurassem a proteção à infância e à adolescência.

A redemocratização brasileira também fomentou as inquietações dos profissionais que atuavam na área da infância, resultando em movimentos sociais que denunciavam as violações de direitos humanos e reivindicavam a elaboração e aprovação de uma nova legislação que reconhecesse os direitos de todas as crianças e adolescentes como pessoas humanas, além da necessidade de formulação de políticas públicas adequadas. Destaca-se nesse cenário a força do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, da Pastoral do Menor, além de ONGs e movimentos sociais que contribuíram “[...] significativamente para levantar a questão da política para a infância como debate nacional, no qual crianças e adolescentes apareceram como sujeitos de direito, cidadãos” (IZAR, 2011, p. 47; GARCIA, 2009).

Com a passagem da doutrina menorista para a política de proteção integral preceituada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, uma nova referência de assistência é proposta, sendo o núcleo norteador o reconhecimento de crianças e adolescentes como “[...] pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990, art. 15, p. 27) e que, portanto, requerem políticas públicas específicas.

Contrapondo-se à história pregressa que negava os direitos de crianças e adolescentes e os afastavam dos processos participativos, inviabilizando o protagonismo da própria história, a doutrina da proteção integral definiu que o direito à liberdade compreende que sejam consideradas a opinião, a livre expressão e a participação ativa dessa população nas decisões que lhes digam respeito (BRASIL, 1990, art. 16). Assim, com o reconhecimento dessa população enquanto sujeitos de direitos, o papel desempenhado pelas políticas públicas a ela direcionadas deve se apropriar do complexo e multifacetado processo de construção social da infância.

Por outro lado, ainda que represente um grande avanço no marco legal dos direitos de crianças e adolescentes, para que tenha aplicabilidade, o Estatuto da Criança e do Adolescente exige a formulação de políticas públicas que se guiem pelos princípios preceituados formalmente. Janczura (2005, p. 8) corrobora esse entendimento ao afirmar que “[...] as políticas públicas representam ações coletivas que concretizam direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante elas que os bens e serviços são distribuídos, como resposta ao enfrentamento da questão social”.

É nessa nova conjuntura que as unidades de acolhimento institucional devem ser reordenadas, assim como suas práticas, de modo que estas passam a ser compreendidas como um espaço que deve possibilitar a produção de sujeitos de direitos, exercendo para tanto um caráter pedagógico. Listada como a quarta política de atendimento para crianças e adolescentes, o acolhimento institucional é um, dentre os sete programas de proteção ou socioeducativas possíveis, que deve ter um caráter provisório, excepcional, e não inviabilizar outros encaminhamentos (BRASIL, 1990, arts. 90, 101).

As políticas públicas assumem a perspectiva dos direitos humanos quando são orientadas a proporcionar o exercício efetivo dos direitos relacionados aos problemas que demandam sua formulação, reconhecendo e respeitando a dignidade humana, além de construir sujeitos de direitos que se inserem ativa, responsável e criticamente na sociedade (VÁZ-QUEZ, DELAPLACE, 2011). O reordenamento do currículo que norteia as práticas institucionais desenvolvidas com esse público não mais admite um tratamento direcionado ao mero assistencialismo paternalista ou mesmo à correção de tendências comportamentais reprovadas socialmente.

Antes, deve contribuir para a emancipação e protagonismo dos sujeitos, de modo que, como afirmou o jovem entrevistado em nossa pesquisa e citado anteriormente, haja o reconhecimento do momento em que a brincadeira acaba e novas possibilidades do vir a ser se apresentam. Nesse sentido, o acolhimento institucional, a educação não escolar e a cultura dos direitos humanos se apresentam como caminhos possíveis para um novo fazer em política pública.

3. ACOLHIMENTO, EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E DIREITOS HUMANOS

Quando o Estatuto da Criança e do Adolescente propõe o reordenamento da política pública de acolhimento de crianças e adolescentes, um modelo educativo emancipatório entra em pauta e passa a orientar o planejamento e as ações a serem assumidas. Nessa perspectiva, Silveira (2014) aponta que para que a emancipação humana seja alcançada, assumir uma educação orientada pelos valores e pela ética dos direitos humanos contribui para a desconstrução de culturas e mentalidades profundamente arraigadas na violência e na violação da dignidade humana.

Identificada pela proposta de universalidade e transversalidade, a educação em direitos humanos não se restringe a um campo específico do conhecimento. Busca antes ser integrada nas práticas cotidianas e na formação de uma cultura que reconheça, promova e defenda o valor da vida humana (SILVEIRA, 2014). A efetivação dos direitos fundamentais prescinde de processos educativos e no contexto do acolhimento institucional a educação não escolar pode ser apresentada como estratégia para desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes acolhidos.

Como ensina Francisco e Onofre (2015, p. 271), “A educação não escolar pode ser entendida como as relações de ensino e aprendizagem desencadeadas em práticas sociais na sociedade, diferenciando-se da dinâmica educativa das salas de aula”. Como processo formativo, a educação em direitos humanos se diferencia² da educação escolar ou formal, posto que esta privilegia principalmente o plano cognitivo, com a exposição de conteúdos divididos em disciplinas. Já a proposta da educação em direitos humanos envolve metodologias participativas e ativas em que a realidade social, as experiências de vida e os conhecimentos prévios dos educandos ocupam íntima relação com o que se deseja ensinar. Esse processo colabora para a mudança de mentalidades, atitudes, comportamentos e dinâmicas institucionais, proporcionando ainda espaços de sensibilização e motivação para as questões dos direitos humanos (CANDAUI, 2007).

Para Siqueira e Dell’Aglia (2006), instituições como as de acolhimento têm o potencial de atuar como fonte de apoio social significativo no desenvolvimento de crianças quando desenvolvem modelos identificatórios positivos, como segurança, proteção, saúde, educação e bem-estar. Para tanto, não se pode ignorar os documentos normativos que orientam e regulam o trabalho a ser desenvolvido nestes espaços, pois estes são elaborados a partir de princípios e diretrizes pactuados em leis, de modo que:

As medidas de proteção devem ser construídas dentro de um projeto baseado na concepção crítica/dialética com possibilidades de orientar as ações através de uma pedagogia emancipatória com vistas à efetivação dos direitos das crianças e adolescentes enquanto sujeitos históricos (GARCIA, 2009, p. 35).

Na expectativa de ofertar uma educação respaldada pela perspectiva dos direitos humanos, a partir de uma concepção crítica da pedagogia emancipatória, as instituições de acolhimento, enquanto políticas públicas precisam reordenar sua política de currículo e as práticas educativas cotidianas, a fim de possibilitar que a experiência do acolhimento institucional represente um salto qualitativo para o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes (GARCIA, 2009).

Nesse sentido, a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais para Serviços da Proteção Social Especial em Alta Complexidade, documento que rege a política do acolhimento institucional, estabelece como objetivos a busca por “[...] favorecer o surgimento e o desenvolvimento de aptidões, capacidades e oportunidades para que os indivíduos façam escolhas com autonomia” e “[...] desenvolver com os adolescentes, condições para a independência e o autocuidado” (BRASIL, 2009, p. 34).

2 A educação em direitos humanos, não formal, pode ser diferenciada da formal, dependendo da abordagem que esta adote. Quando a educação formal adota uma abordagem crítica, ela utiliza uma postura multidimensional e multidisciplinar, preocupando-se com o ser humano em todos os aspectos. Para Carvalho e Estêvão (2013) a Pedagogia Crítica pode fortalecer educação em direitos humanos por estimular tanto a crítica como a ação (consciência crítica, emancipação e empoderamento, diversidade, autonomia e diálogo).

Também o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006) constitui um marco nas políticas públicas no Brasil ao romper com a cultura da institucionalização das crianças e adolescentes, bem como ao buscar fortalecer o paradigma da proteção integral e da preservação dos vínculos familiares e comunitários preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Para cumprir tais objetivos, os profissionais que atuam nesses espaços precisam se apropriar das leis e demais documentos que reconheçam o direito à educação como garantia fundamental, e que estabeleçam parâmetros para o funcionamento dessas instituições, tais como: a Constituição Federal (BRASIL, 1988, Art. 6º e Cap. III), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, Cap. IV), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), as publicações da Associação de Pesquisadores dos Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente – NECA, a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais para Serviços da Proteção Social Especial em Alta Complexidade (BRASIL, 2009), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2007), o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 na Diretriz 8, Eixo Orientador III (BRASIL, 2010, p.91), as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), entre outros.

Uma das finalidades de se educar em direitos humanos é humanizar o sujeito e reconhecê-lo em sua potencialidade, naquilo que ele pode vir a ser. Mas, para que o sujeito se torne autônomo, não conformado às regras impostas, é preciso que primeiro rompa com a posição de objeto. Um dos caminhos é o apontado por Freire (1967), ao defender a educação a serviço da transformação de si e do mundo, despertando o homem da posição de mero objeto em direção ao ser sujeito ativo, sujeito de direitos. A educação possibilita a inserção crítica no mundo, o questionamento das estruturas injustas e o rompimento das condições que fazem o homem permanecer alheio à luta, à defesa e ao gozo de seus direitos.

Candau (2007) corrobora esse entendimento ao afirmar que educar em direitos humanos significa alcançar três dimensões: formar sujeitos de direitos, empoderar sujeitos e grupos historicamente vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos direitos humanos, que é o mesmo que educar para o nunca mais, ou seja, para a não repetição de experiências de que violaram a dignidade humana. Mais do que ideias, é preciso proporcionar experiências em que se vivenciem os direitos humanos.

Não é possível, pois, conceber um espaço coletivo, cuja atmosfera seja permeada pela cultura dos direitos humanos, se os profissionais que atuem nesse espaço não tenham, antes, conhecimento dessa dimensão educativa. Como preceitua Carvalho (2014), se compreendermos o educador como um agente de transformação, poderemos também compreender a importância de sua formação, de modo que ele seja capacitado a articular seu conhecimento técnico com o contexto em que está inserido e com os sujeitos com quem interage.

Somada a formação técnica e científica numa área do conhecimento, quando assume a dimensão ética, o sujeito se reconhece como um ser inacabado e assim poderá optar e decidir por uma postura responsável que respeite a autonomia e a dignidade do outro. Assim, valorizar o conhecimento e as experiências de um grupo possibilita que os membros desse grupo se percebam no contexto e se impliquem nele, escolhendo o papel que desejam assumir. Para Freire, a autonomia vai se construindo diariamente, nas diversas decisões que são tomadas e:

[...] enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2013, p 105).

A meta de orientar-se por um caráter educativo e emancipatório é condição fundamental para o desenvolvimento de crianças e adolescentes como cidadãos. Partindo de Freire (2005), a emancipação corresponde ao processo de desvelamento crítico da realidade, de conscientização do sujeito sobre os condicionantes históricos que o minimizam e oprimem. É o movimento de superação desses limites impostos, de decisão e transformação de suas existências concretas, de modo a protagonizar a própria vida, por meio do exercício da cidadania, da conscientização, da superação da alienação, da resistência e da postura crítica.

Tomando por base essa ampla dimensão, a emancipação também ultrapassa a prática educativa precária que forma sujeitos meramente para o mercado de trabalho e condiciona a inserção social ao poder aquisitivo. Tal lógica ainda está impregnada nos encaminhamentos dados pelos serviços de acolhimento, que em grande parte, encaminha os adolescentes para empregos que requerem pouca qualificação e nível de escolaridade, além de cursos de curta duração, como relataram alguns jovens entrevistados:

[...] tinha de fazer crochê, dos papeizinhos que a gente faz bichinho, origami, tinha vários cursos também, de culinária, tinha aula de música, tinha um bocado de coisa, a gente participava [...] Eles disseram pra mim “[...] você tá vendo que você fez esses cursos, vamos ver se quando você sair daqui, lá fora você vai começar a procurar pra trabalhar de atendente de lanchonete” (COLABORADORA B, 2016).

Não sei, sei que eu sempre tive vergonha de ir atrás de emprego por causa da minha escolaridade, eu parei na sexta série. Até hoje eu tenho. Se alguém disser “vai atrás de emprego”, aí eu fico pensando “poxa, mas eu tenho dificuldade”. Eu leio bem, mas tenho dificuldade na escrita. Aí eu vou ter vergonha no local de trabalho, aí eu sempre penso (COLABORADORA C, 2016).

A fim de favorecer a emancipação de crianças e adolescentes acolhidos, a exigência de um quadro funcional continuamente capacitado, sensível e eticamente comprometido com a defesa dos direitos dessa população, apresenta-se como ponto crucial para o desenvolvimento de práticas educativas no cotidiano das instituições. Tais práticas, quando revestidas de um caráter emancipatório e direcionado à libertação dos sujeitos sociais, funcionam como fio condutor que perpassa as práticas cotidianas e as relações entre educadores e acolhidos, superando a tendência de reedição de modelos autoritários e paternalistas (NEVES, RAMOS, SILVA, 2007; IZAR, 2011).

Para tanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente passou a incluir a qualidade dos cuidados oferecidos pelas instituições como uma de suas principais preocupações, empenhando-se em superar modelos de atendimento massificados e despersonalizados, costumeiramente instituídos e formulando diretrizes e orientações metodológicas para norma-

tizar aspectos como: estrutura física, formas de atendimento, trâmites de adoção, guarda e tutela, reintegração da criança ao seio familiar, período de permanência e, principalmente, a composição das equipes multiprofissionais e o caráter das atividades a serem desenvolvidas, que devem levar em consideração as necessidades pedagógicas (BRASIL, 1990, artigos 94 e 100).

As instituições de acolhimento, considerando sua potencialidade educativa, devem oferecer ambiente, recursos e profissionais qualificados, e devem ter como seu objeto o projeto político pedagógico orientado para a oferta de atendimento adequado às crianças e adolescentes acolhidos. Entre os aspectos nele contemplados estão a infraestrutura, ambiente e cuidados facilitadores do desenvolvimento; atitude receptiva e acolhedora no momento do acolhimento, durante o processo de adaptação e permanência; organização de registros sobre a história de vida e desenvolvimento de cada acolhido; preservação e fortalecimento da convivência comunitária; fortalecimento da autonomia e desligamento gradativo, dentre outros (BRASIL, 2008; GULASSA, 2010). Para alguns jovens, a experiência do acolhimento foi avaliada como positiva, no sentido de que:

[...] aprendi muitas coisas boas, aprendi muita coisa, a encontrar o valor da vida, a importância da família e aprendi muitas coisas [...] Sempre falando de Deus também, sempre falando pra estudar, perseverar que eu tinha um futuro. Que eu não sou uma pessoa ruim, através de tantos acontecimentos eu não sou uma pessoa de mal, nunca me envolvi com nada errado, sempre crescendo, crescendo a cada dia, desenvolvendo e sempre buscando estudar, estudar, o meu foco era estudo porque eu sabia que se eu tivesse estudo tinha algo no futuro né?! Sem estudo eu não ia ser nada (COLABORADOR A, 2016).

A coordenadora e a psicóloga, elas foram realmente minha mãe, foi tudo pra mim [...] encontrei no abrigo o que eu não tinha em casa, encontrei amor de verdade, encontrei carinho, afeto, sempre se preocupavam comigo [...] Foram uma referência, foram uma base querendo ou não [...] foram minha base, base em tudo, tanto na vida profissional, como na vida como pessoa, como ser humano [...] E minha professora [...] ela sempre me encaminhava assim “procure superar isso, procure ser alguém” [...] A gente não tem muita perspectiva de vida no abrigo, mas assim, ela começou a me incentivar a ir longe, a buscar caminhos, objetivos (COLABORADOR D, 2016).

Aqui eu posso dizer que eu encontrei uma referência de pai, encontrei uma referência de mãe [...] Aprendi muito com ela [...] (COLABORADORA C, 2016).

Se, ao contrário, a formação destes profissionais não for pensada sob a ótica dos direitos humanos, suas ações podem não ser capazes de enfrentar a dura realidade e os desafios do cotidiano institucional, não fortalecendo por consequência, os processos emancipatórios e de inclusão dos acolhidos. Corre-se o risco, nesse caso, de que a política pública que objetiva a proteção de sujeitos em situação de vulnerabilidade pessoal e social acabe por reproduzir em seu cotidiano, outras tantas situações de violação de direitos. Nas falas dos jovens, percebe-se o impacto que a falta de qualificação profissional dos educadores tem em suas vidas:

Assim, falando a verdade eu não fui preparado em questão disso, em sair e fazer as coisas, resolver tipo de problema, pagar conta, isso não, eu não, ninguém me preparou pra isso. Quando eu saí ninguém chegou pra me ensinar como fazer isso, fazer aquilo. E assim, eu fui aprendendo aos poucos, com as outras pessoas, vendo o exemplo das outras pessoas e fazendo sabe?! (COLABORADOR A, 2016).

Olha, eu acho que deveria ter mais, sei lá, devia ter uma preparação maior, deveria ter pessoas realmente pra orientar. Eu passei por duas instituições e passei por três coordenações e cada um deles tinha uma maneira de trabalhar. Desses três, a primeira coordenação foi a que realmente encaminhou minha vida, as outras não, elas não se preocupavam mais “ah, ele que vê o que ele quer” (COLABORADOR D, 2016).

Para educação em direitos humanos nesses espaços, uma possibilidade seria partir de intervenções e oficinas pedagógicas a serem realizadas em reuniões dos grupos de trabalhos dos coordenadores e técnicos das unidades de acolhimento ou mesmo dos Conselhos Municipais dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, que, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente, são órgãos deliberativos e controladores das ações e políticas de atendimento à infância e à adolescência (BRASIL, 1990, artigo 88, inciso II). Estes Conselhos respondem pela implementação da prioridade absoluta à promoção dos direitos e defesa da criança e do adolescente, levando em consideração as peculiaridades locais.

A partir das peculiaridades locais, seriam apontadas as problemáticas que conduzem crianças e adolescentes ao afastamento da família e conseqüente institucionalização, como também o apontamento dos conflitos enfrentados no próprio contexto institucional, para assim estruturar uma proposta educativa não formal que preze pela vivência de situações de aprendizado e que abarque as dimensões cognitivas, afetivas, sociais, políticas e culturais.

Elaborar um plano de ação educacional em direitos humanos enriquece a política pública do acolhimento institucional ao permitir que as trocas estabelecidas e os aprendizados cotidianos desenvolvam e reforcem a capacidade crítica dos acolhidos para que estes possam ler o mundo, seu contexto, sua própria experiência de vida e que se insiram responsável e ativamente na sociedade. Para Zenaide e Silva (2014), o plano de ação é o ponto de partida para uma ação institucional qualificada em que o estabelecimento de prioridades e a elaboração de estratégias educativas em direitos humanos perpassem desde o projeto político-pedagógico adotado até a execução prática de cada ação do dia a dia.

Essa prática cotidiana, intencionalmente planejada, pode contribuir de diversas maneiras para o desenvolvimento de posturas autônomas, para a emancipação e para a elaboração de projetos de vida de crianças e adolescentes. Para tanto, é preciso fundamentação teórica que subsidie a prática e a compreensão de que o significado da educação não está limitado à transmissão de habilidades e competências, mas diz respeito à construção coletiva delas, respeitando os interesses e pretensões dos próprios acolhidos. Sobre as contribuições da experiência do acolhimento, os jovens relatam que:

Ajudou no dia a dia [...] então assim, no dia a dia eu já sabia resolver as coisas, já tinha aprendido aqui, questão de vamos supor, resolver algumas coisas. Antes eu ia com medo, hoje já vou só resolver as coisas [...] Assim, em toda casa tem suas regras, seus ensinamentos, tipo assim, tinha as coisas boas, coisas ruins sabe?! E das três casas

onde eu passei, eu peguei em cada casa, cada coisa boa e juntei e fiz uma coisa só e ali eu decidi o meu futuro sabe?! Decidi que ali, se eu estudasse eu tinha coisa boa sabe?! Eu ia ter um futuro bom, ia ter uma família, ia conquistar aquilo que eu quero (COLABORADOR A, 2016).

Amadureci como pessoa. Determinação, hoje quando eu quero uma coisa eu vou atrás e eu não paro porque eu não consigo, acho que foi isso, acho que foi essas coisas básicas, mas que fizeram toda diferença na minha vida. Foi o que me deu suporte e hoje eu acho que foi o que eu aprendi [...] fiz o ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] 2014, passei pra Gestão Pública na FPB [Faculdade Internacional da Paraíba], queria Ciências Contábeis não consegui aí fui pra Gestão Pública. Minha chefe ficou admirada porque eu tinha passado por tanta dificuldade e tinha superado né?! Tinha superado, quem chegou aqui em João Pessoa sem nada e hoje tem uma perspectiva de vida, tá em um curso na universidade, tinha seu emprego, tinha acabado de conseguir sua casa, então isso era fantástico né?! Aí consegui minha casa [...] (COLABORADOR D, 2016).

Como afirma Weffort, sobre o propósito da pedagogia da liberdade “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 1967, p.5). Assim, as práticas educativas vividas no cotidiano do acolhimento, acabam por contribuir na vida pós acolhimento, seja na organização do espaço onde vivem, na resolução de problemas rotineiros ou mesmo numa dimensão mais ampla e carregada de subjetividade e representações simbólicas, em que os aprendizados significam a ampliação da visão de vida, a mudança de postura e a orientação para escolhas pessoais importantes, como asseveram os jovens entrevistados:

[...] e ali eu fui aprendendo com eles, aprendendo a estudar, a ler, até então eu não sabia ler, passei esse tempo todinho sem saber. Aí eu fui aprendendo a ler, a estudar, quando eu aprendi a ler eu comecei a gostar de estudar, vi que as coisas eram fáceis (COLABORADOR A, 2016).

Aprendi umas coisas que ensinaram, aprendi muito [...] foi o que ajudou a virar minha vida, a mudar foi o pessoal do abrigo (ONG). Eu aprendi a ser uma pessoa melhor, porque eu não era uma pessoa boa, na verdade eu era uma ameaça pra sociedade porque além de eu roubar, eu me drogar, eu cheguei a fazer coisas que você nem imagina, então assim [...] o abrigo (ONG) me ajudou muito a ser uma pessoa melhor [...] (COLABORADORA E, 2016).

Eu via minha vida sem rumo, sem sentido, sabe? Sem uma direção para seguir. Assim, eu não enxergava o que hoje eu enxergo, uma visão de futuro, né?! Concluir o ensino médio e fazer uma faculdade, um vestibular para fazer uma faculdade. Eu não tinha essa visão que tenho hoje. Cheguei aqui sem essa visão [...] Foi uma experiência boa

porque eu se não tivesse vindo para o abrigo eu ia ficar naquela ilusão, no pensamento de... naquela fantasia, eu ia tava vivendo uma vida de fantasia, fantasiosa, na casa da minha tia. Tomado pelo medo [...] Eu saí daqui com noção assim da vida e totalmente diferente de antes de eu entrar aqui no abrigo [...] (COLABORADOR F, 2016).

Diante do exposto, observamos que as práticas cotidianas das instituições de acolhimento, quando revestidas por uma intencionalidade educativa, contribuem no alcance da proteção integral de crianças e adolescentes, ampliando seus horizontes, existências e se evidenciando nas memórias que os jovens guardam da experiência do acolhimento. Também a dimensão dos princípios e valores dos direitos humanos é ponto primordial nessa tarefa de constituição do sujeito humano.

Como tece Izar (2012), por meio das relações construídas, podem-se viver experiências de crescimento, cuidado e transformação de realidades e essas podem ser alcançadas por meio da interação dialógica, da relação compartilhada das responsabilidades e do trabalho multidisciplinar da equipe técnica, sempre tendo em vista que a educação traz consigo a possibilidade da mudança e de se alcançar o qualitativamente melhor. Essas dimensões têm a potencialidade de demarcar quando a “brincadeira” acaba e uma nova postura é assumida pelos sujeitos no protagonismo da construção de seu próprio projeto de vida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política pública de acolhimento institucional para crianças e adolescentes, assim como a educação em direitos humanos têm em comum a trajetória histórica de luta contra arbitrariedades e violação da dignidade humana. Ambas têm conquistado cada vez mais espaço nos discursos sobre o desenvolvimento integral do ser humano e na defesa e promoção de uma cultura em direitos humanos, tanto que a política do acolhimento institucional já tem incorporado em suas normativas e leis diversos princípios e diretrizes que ressaltam o papel da educação e da incorporação de uma cultura de direitos humanos.

Nesse sentido, partindo da premissa freireana de que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, a prática da educação não escolar no âmbito das instituições de acolhimento pode começar pela valorização dos conhecimentos dos acolhidos e a partir disto discuti-los e relacioná-los com a conjuntura política e cultural. Também se deve buscar soluções e alternativas para o enfrentamento daquilo que busca minimizá-los como sujeitos de direitos. Isso não se faz possível, no entanto, sem que haja profissionais que atuem nesse contexto, que estejam sensibilizados e educados em direitos humanos.

O processo formativo exigido para estes profissionais é imprescindível para que essa política pública realmente se estruture e funcione com base na doutrina da proteção integral e da promoção da dignidade humana. É também importante garantir ao acolhido espaço para que ele ocupe a centralidade das decisões de sua vida, ou, desenvolver isso como processo contínuo, de modo que ele participe destas decisões tão significativas. Reestruturar uma política pública que tem o peso histórico da negação de crianças e adolescentes, enquanto sujeitos de direitos, não se faz de modo fácil, mas é possível. Inspirar-se em experiências como as dos jovens entrevistados em nossa pesquisa, revelam como a luta tem valido os esforços.

REFERÊNCIAS:

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. 1990.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. 2013.
- _____. DOU. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais para Serviços da Proteção Social Especial em Alta Complexidade. **Diário Oficial da União**. 2009.
- _____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH**. Brasília: SEDH-MEC/MJ/UNESCO, 2007.
- _____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social - CONANDA/CNAS. **Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília: 2008.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Senado Federal. Brasília: 1996.
- _____. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária - Resolução conjunta CONANDA / CNAS nº 01/2006**, 2006.
- _____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República**. Brasília: SEDH/PR, 2010.
- CAMPOS, H.; SOUSA, D.; SOUSA, N. O adolescente em conflito com a lei no Brasil. In: ARMENTA, M. F.; CORRAL-VERDUGO, V. (Orgs.). **Delincuencia juvenil. Aspectos sociales, jurídicos y psicológicos**. Sonora: Universidade de Sonora, p. 85-99, 2004.
- CANAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, p. 399-412, 2007.
- CARBONARI, P. C. Por que educação em direitos humanos? Bases para a ação político pedagógica. In: RODINO, A. M. et al. (Orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, p. 165-180, 2014.
- CARVALHO, M. E. G. Direitos Humanos e Educação: a formação docente como um direito. In: FLORES, E. C.; FERREIRA, L. de F. G.; BARBOSA e MELO, V. de L. (Orgs.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Ed. Da UFPB, p.173-202, 2014.
- CARVALHO, M. E. G.; ESTÊVÃO, C. A. V. Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 405-432, jul./set. 2013.
- COLABORADOR A. **Entrevista sobre as memórias da experiência em acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos**. João Pessoa, 2016.
- COLABORADORA B. **Entrevista sobre as memórias da experiência em acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos**. João Pessoa, 2016.

- COLABORADORA C. **Entrevista sobre as memórias da experiência em acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos.** João Pessoa, 2016.
- COLABORADOR D. **Entrevista sobre as memórias da experiência em acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos.** João Pessoa, 2016.
- COLABORADORA E. **Entrevista sobre as memórias da experiência em acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos.** João Pessoa, 2016.
- COLABORADOR F. **Entrevista sobre as memórias da experiência em acolhimento institucional, a preparação para o desligamento por maioridade e a contribuição para a formação de sujeitos de direitos.** João Pessoa, 2016.
- FRANCISCO, J. C.; ONOFRE, E. M. C. Educação não escolar na Fundação Casa - SP: jovens em situação de privação de liberdade e construção de projetos de vida. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n 66, p. 267-277, 2015.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A, 1967.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GARCIA, M. A. **Constituição histórica dos direitos da criança e do adolescente: do abrigo ao acolhimento institucional.** Florianópolis: UFSC, 2009.
- GULASSA, M. L. C. (Coord.). **Imaginar para encontrar a realidade: reflexões e propostas para trabalho com jovens nos abrigos.** 1. ed. São Paulo: Associação Fazendo História - NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.
- IZAR, J. G. **A práxis pedagógica em abrigos.** São Paulo: USP, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082011-161330/en.php>. Acesso em 14 fev. 2015.
- _____. **O projeto pedagógico em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes.** Congresso Internacional em Pedagogia Social, 2012. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fwPYKwFmqpsJ:www.proceedings.scielo.br/scielo.php%3Fpid%3DMSC0000000092012000100041%26s-cript%3Dsci_arttext+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 20 mai. 2016.
- JANCZURA, R. Abrigos para adolescentes: lugar social de proteção e construção de sujeitos? **Revista Virtual Textos e Contextos**, n. 4, p. 1-19, 2005.
- KOHAN, W. **Infância entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- NEVES, M. E. R.; RAMOS, D. A. X.; SILVA, J. dos S. 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, 2007.
- PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RIZZINI, I. **O elogio do científico: a construção do menor na prática Jurídica:** In: RIZZINI, I. **A criança no Brasil hoje.** RJ: Univ. Santa Úrsula, 1993.

- SANTANA, D. R. Infância e educação: a histórica construção do direito das crianças. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n 60, p. 230-245, 2014.
- SILVA, R. **Os Filhos do governo**: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. São Paulo: Ática, 1997.
- SILVA, M. E. S. da. **Acolhimento institucional: a maioria e o desligamento**. Natal: UFRN, 2010.
- SILVEIRA, R. M. G. Educação em direitos humanos e currículo. In: FLORES, E. C.; FERREIRA, L. de F. G; BARBOSA e MELO, V. de L. (Orgs.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Ed. Da UFPB, p.77-92, 2014.
- SIQUEIRA, A.; DELL'AGLIO, D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 71-80, 2006.
- VÁZQUEZ, D.; DELAPLACE, D. Políticas Públicas na perspectiva de Direitos Humanos: um campo em construção. **Revista SUR**, v. 8, n. 14, p. 35-65, 2011.
- VIEIRA, P. C. S. da R. **Condições sociais do adolescente em processo de desligamento em instituições de acolhimento**. Brasília: UnB, 2011.
- ZENAIDE, M. de N. T.; SILVA, M. S. M. do M. Os fundamentos e as regras essenciais da pesquisa científica em educação em direitos humanos. In: FLORES, E. C.; FERREIRA, L. de F. G; BARBOSA e MELO, V. de L. (Orgs.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Ed. Da UFPB, p.77-92, 2014.

Noêmia Soares Barbosa Leal

noemia.barbosa@hotmail.com

Doutoranda em Psicologia Social, vinculada ao Núcleo de Pesquisa e Estudos Sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (NUPEDIA) pela Universidade Federal da Paraíba UFPB. Mestra em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas pela Universidade Federal da Paraíba UFPB. Graduada em Psicóloga.

Maria Elizete Guimarães Carvalho

mecarvalho23@yahoo.com.br

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, graduação em Direito pela Universidade Potiguar, Especialização em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Especialização em Administração Educacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Especialização em Direito Público pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É Pós-Doutora em Política Educativa, com fulcro em Educação e Direitos Humanos pela Universidade do Minho/PT. Atualmente é professora associada da Universidade Federal da Paraíba e credenciada aos Programas de Pós-Graduação em Educação, PPGE/UFPB e de Pós-Graduação em Direitos Humanos, PPGDH/UFPB.