

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

Carla Andressa Placido Ribeiro de França

Educação moral ou moralização? Um estudo sobre o discurso e a prática de educadores em
Instituições de Acolhimento

Marília/S.P.
2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carla Andressa Placido Ribeiro de França

Educação moral ou moralização? Um estudo sobre o discurso e a prática de educadores em Instituições de Acolhimento

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da FFC - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Orientador: Adrián Oscar Dongo Montoya

UNESP - Marília – S.P.
2018

França, Carla Andressa Placido Ribeiro de.
F814e Educação moral ou moralização? Um estudo sobre o discurso e a prática de educadores em instituições de acolhimento / Carla Andressa Placido Ribeiro de França. – Marília, 2018.
292 f. ; 30 cm.

Orientador: Adrián Oscar Dongo Montoya.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 265-273

1. Educação moral. 2. Crianças – Assistência em instituições. 3. Educação. I. Título.

CDD 370.15

Elaboração por André Sávio Craveiro Bueno

CRB 8/8211

Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

CARLA ANDRESSA PLACIDO RIBEIRO DE FRANÇA

Educação moral ou moralização: um estudo sobre o discurso e a prática de educadores em Instituições de Acolhimento

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya

PPGE – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília/ SP

2ª Examinadora: Prof.^a Dr.^a Débora Dalbosco Dell'Aglio

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Porto Alegre/RS

3ª Examinadora: Prof.^a Dr.^a Irene Rizzini

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

4ª Examinadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia

PPGE – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília/ SP

5ª Examinadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra de Moraes

PPGE – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília/ SP

Marília, 20 de junho de 2018

AGRADECIMENTOS

No final desses longos anos de pesquisa e investimentos na formação pessoal e acadêmica podemos perceber que nunca estivemos só. Sempre houve alguém, visível ou invisível, que nos respaldou emocionalmente, intelectualmente ou financeiramente. Quero reservar esse espaço para dizer o meu muito obrigada a todos eles:

Àquele que sempre É na minha vida, minha força, meu refúgio, meu Pai.

Aos meus pais, em especial à minha mãe que sempre me ofereceu o seu colo para ser o meu lugar, e mesmo fora do ninho ele continua lá disponível para quando eu dele precisar.

Aos meus irmãos que sempre me incentivaram e acreditaram em mim.

Ao presente da minha vida que me encoraja todos os dias. Lincoln, você não é apenas o meu esposo, é a companhia que desejo ter em todos os momentos. Juntos, somos mais fortes!

Ao Caio que me ensinou que o amor sempre pode crescer. Obrigada por ter me feito mãe!

À Brunilda por chegar à minha vida, me desequilibrando. Você me cativou!

À Taislene e à Priscilla, que provam que a amizade não tem distância.

À Amanda pelas ricas contribuições, amizade e carinho.

Aos amigos do GEPEGE, Sabrina, Mariana, Máira, Marcos, Henrique e Luiz, pelas inúmeras contribuições em meu desenvolvimento acadêmico, superação pessoal e por fazer experimentar o valor da amizade juntamente com a busca pelo conhecimento.

Ao Professor Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya que acreditou em mim e tanto me ensinou com sua postura admirável e exemplar, provando que a humildade é sempre o melhor caminho e enaltece o homem. A ele serei eternamente grata!

À Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia, minha querida professora, que me salva sempre nos momentos mais tempestuosos da academia. Obrigada pela paciência e carinho. Você faz a diferença.

À Professora Dra. Alessandra de Moraes, por demonstrar acreditar em mim e sempre me incentivar dentro e fora da academia.

À Professora Dra. Débora Dell'Aglio, por ter aceitado participar das bancas de qualificação e defesa, que pela leitura e ricas contribuições, auxiliou para concluir este trabalho. E à Professora Dra. Irene Rizzini por aceitar prontamente participar da banca de defesa.

Às Professoras Dra. Rita Melissa Lepre e Dra. Carmem Craidy e ao Professor Raul Aragão por terem aceitado ser suplentes desta banca.

À CAPES pelo auxílio financeiro que permitiu minha dedicação exclusiva a esta pesquisa.

Às Instituições de Acolhimento que aceitaram fazer parte desta pesquisa, em especial àquelas que pudemos conhecer pessoalmente, por terem acreditado em nosso trabalho e nos recebido, abrindo as portas de suas casas e nos fazendo participar de sua rotina, alegrias e angústias.

Às crianças e aos adolescentes acolhidos, que com suas delicadezas e verdades nos motivaram cada dia a realizar este trabalho. Muito obrigada!

A criança não nasce nem boa nem má, tanto do ponto de vista intelectual, como do ponto de vista moral, mas dona de seu destino.

Jean Piaget

*E na sua meninice, ele um dia me disse
Que chegava lá.*

Chico Buarque de Holanda

RESUMO

Propõe-se, neste trabalho, com base na perspectiva piagetiana, investigar, analisar e refletir a respeito das concepções e práticas educacionais dos acolhimentos institucionais e dos educadores desses serviços de acolhimento para crianças e adolescentes em situação de risco social do Estado de São Paulo. Para esse fim, primeiramente identifica as concepções e práticas educacionais morais das instituições e, seguidamente, as dos educadores de duas dessas instituições de acolhimento com práticas educativas diferenciadas (uma mais tradicional e moralizadora, e outra com educação ativa), relacionando-as com a legislação sobre o direito ao desenvolvimento moral. Assim, além do levantamento bibliográfico e documental, realizou-se uma investigação exploratória dividida em duas etapas. Para a primeira etapa contactou-se 163 instituições de acolhimento do Estado de São Paulo para o recrutamento para participarem de uma entrevista *online* (*google docs*), destes, obtivemos 22 respondentes. Considerando que uma instituição não é necessariamente representada apenas pela visão de um de seus integrantes, obteve-se com os dados desta primeira etapa uma indicação de como o respondente qualifica sua instituição, sendo assim, pode-se verificar que grande parte dos respondentes indicou que sua instituição tende a uma educação mais ativa. A partir desses resultados, pode-se destacar e escolher duas instituições que se opuseram extremamente em suas respostas para participarem da etapa subsequente. Para a segunda etapa fez-se uso de entrevista semiestruturada com os educadores/cuidadores e coordenação dessas instituições, além de observação da rotina por seis dias consecutivos (seis horas por dia) em cada uma, seguindo um roteiro de observação. Para análise dos resultados da entrevista semiestruturada, utilizou-se a metodologia de Discurso do Sujeito Coletivo, que deu voz à coletividade da equipe de educadores da instituição, expondo suas concepções e práticas educativas, a fim de entender o modelo pedagógico inerente à rotina das instituições investigadas. Os resultados demonstram que o trabalho educativo em uma instituição de acolhimento para crianças e adolescentes em situação de risco social inclui diversos atributos e complexidades que influenciam diretamente na concepção e prática de uma educação moral. A falta de comunicação e clareza entre a equipe técnica e educadores sobre o fim que se espera para a educação dos acolhidos e os processos para se chegar a esse fim desejado têm resultado em concepções e práticas destoadas, possibilitando ações educativas não refletidas e isoladas do todo. Além disso, a falta de orientação/capacitação e formação continuada para os educadores, que permita se desvencilhar do senso comum e busque atingir os direitos legalmente alcançados, e a falta de um momento interativo com o objetivo de educadores compartilharem estratégias, problemas e aflições sobre as práticas educativas na instituição, dificulta o estabelecimento de um plano conjunto de ações educativas evidentes a todos e em momentos de reflexão e avaliação de suas práticas. Nessa perspectiva, acredita-se que se deve ter um olhar atento e ações mais efetivas da equipe educativa (equipe técnica, educadores/cuidadores e auxiliar de educador/cuidador) sobre a educação moral dos acolhidos, assim como das políticas públicas e de pesquisadores, em parceria com os serviços de acolhimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral. Educação Moral. Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes. Leis Nacionais. Discurso do Sujeito Coletivo.

ABSTRACT

Based on the Piagetian perspective, it is proposed to investigate, analyze and reflect on the educational conceptions and practices of institutional sheltering and educators of these reception services for children and adolescents in situations of social risk in the State of São Paulo. For this purpose, it's first identified the moral educational conceptions and practices of two institutions and then, the conceptions of the educators with differentiated educational practices (one more traditional and moralizing and the other with an active education), relating them to the legislation about the right of moral development. Thus, besides the bibliographical and documentary survey, an exploratory investigation was accomplished divided in two stages. For the first stage, 163 institutions of the State of São Paulo were contacted for recruitment to participate in an online interview (google docs), from all of them, we obtained 22 respondents. Since an institution is not only represented by the vision of one of its member, it was obtained as a result, in the first stage an indication of how a respondent qualifies the institution, so it can be verified that most respondents indicated that their institution tends to a more active education. From these results, it was highlighted and chosen two institutions that oppose their responses to participate in the subsequent stage. For a second step, the semi-structured interview method was used with the educators / supervisors, besides an observation of the routine for six consecutive hours of six consecutive days in each one, following an observation script. For the analysis of the results of the semi-structured interview, the methodology of the Discourse of the Collective Subject was used, giving voice to the collective of the educational institution educators, exposing their conceptions and educational practices, in order to understand the pedagogical model of teaching inherent to the routine of the institutions that were investigated. The results demonstrate that the educational work in an educational sheltering institution for children and adolescents at social risk includes several attributes and complexities that directly influence the conception and practice of a moral education. The lack of communication and clarity between the technical team and the educators about the expected end of the education of those who were welcomed and the processes to achieve that, have resulted in dissonant conceptions and practices, enabling educational actions not reflected and isolated from the whole. In addition, the lack of orientation / training and continued formation for educators, which allows them to get rid of the common sense in order to reach the legally achieved rights, and the lack of a moment of interaction with the goal of educators share strategies, problems and afflictions about the educational practices in the institution, makes it difficult to establish a plan of evident educational actions to all moments of reflection and evaluation of their practices. From this perspective, it is believed that it's necessary to have a closer look and more effective actions from the educational team (technical staff, educators / caretakers and auxiliary of educator / caregiver) about the moral education of the welcomed children or adolescents, as well as public policies and researchers, in partnership with the host services.

Keywords: Moral development. Moral Education. Institutional Sheltering for Children and Adolescents. National Laws. Discourse of the Collective Subject.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Corresponsabilidade na educação integral da criança e adolescente acolhido sem vínculo familiar.....	62
Figura 2-	Corresponsabilidade na educação integral da criança e adolescente acolhido com vínculo familiar.....	63
Figura 3-	Processo da Tomada de Consciência.....	84
Figura 4-	Instituições convidadas para participarem da primeira etapa da pesquisa.....	109
Figura 5-	Sujeitos participantes da primeira etapa da pesquisa.....	111
Figura 6-	Características dos quartis segundo a pontuação das instituições.....	129
Figura 7-	Atribuições para o cargo de Auxiliar de Cuidador/Educador.....	176
Figura 8-	Atribuições para o cargo de Cuidador/Educador.....	176
Figura 9-	Atribuições para o cargo de Auxiliar de Educação Infantil.....	177

LISTA DE FOTOS

Foto 1-	Quadros fixados para consulta e lembrança de comportamentos dos acolhidos.....	156
Foto 2-	Comportamentos desejáveis.....	157
Foto 3-	Comportamentos indesejáveis.....	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Pontuação individual pelas instituições.....	129
Gráfico 2-	Tema: Responsabilidade – Recompensa.....	131
Gráfico 3-	Tema: Assembleia.....	132
Gráfico 4-	Tema: Tomada de decisão.....	134
Gráfico 5-	Tema: Respeito – opção religiosa.....	135
Gráfico 6-	Tema: Sanção.....	136
Gráfico 7-	Tema: Elaboração de Regras.....	138
Gráfico 8-	Tema: Educação Moral.....	139
Gráfico 9-	Motivos que sustentam a Educação Moral ou em Valores.....	140
Gráfico 10-	Modo como a educação Moral ou em Valores deve ser estabelecida.	142
Gráfico 11-	Capacitação ou formação continuada para os funcionários.....	144
Gráfico 12-	Temas abordados nas capacitações e/ou formações continuadas.....	145
Gráfico 13-	Relação dos funcionários que participam de capacitação e/ou formação continuada.....	145
Gráfico 14-	Participação de ação ou projeto envolvendo experiência em educação moral ou em valores.....	146
Gráfico 15-	Atividades que envolveram a Educação Moral ou em Valores.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Sete princípios para o acolhimento institucional.....	64
Quadro 2-	Procedimentos metodológicos das etapas da pesquisa empírica.....	108
Quadro 3-	Equipe geral de funcionários da Instituição 11.....	116
Quadro 4-	Relação de crianças e adolescentes atendidos na Instituição 11.....	117
Quadro 5-	Equipe geral de funcionários da Instituição 13.....	119
Quadro 6-	Relação de crianças e adolescentes atendidos na Instituição 13.....	120
Quadro 7-	SUJEITOS – INSTITUIÇÃO 11.....	120
Quadro 8-	SUJEITOS – INSTITUIÇÃO 13.....	121
Quadro 9-	Roteiro de observação das práticas educativas e de relações autoritárias/cooperativas no abrigo.....	123
Quadro 10-	Classificação dos descritores de avaliação da entrevista semiestruturada.....	125
Quadro 11-	Relação de questões segundo sua categoria.....	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Representatividade da amostragem.....	110
Tabela 2-	Grupo de pontuações para situações positivas.....	113
Tabela 3-	Grupo de pontuações para situações negativas.....	113
Tabela 4-	Pontuação individual pelas instituições.....	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS SOBRE A EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO MORAL NA HISTÓRIA E NAS LEIS NACIONAIS NA ATUALIDADE PARA SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO.....	25
1.1 Educação na Antiguidade.....	26
1.2 Educação na Idade Média.....	30
1.3 Educação na Modernidade.....	35
1.4 Educação na contemporaneidade.....	43
1.5 A moral nas Leis Nacionais atuais para a educação não formal em Instituições de Acolhimento.....	58
1.5.1 Especificações do programa educacional em Instituições de Acolhimento pós ECA.....	63
1.5.2 O papel do Educador/Cuidador na rotina das Instituições de Acolhimento.....	68
2 DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO MORAL.....	72
2.1 Da ação à operação.....	72
2.1.1 O pensamento e a linguagem: a passagem da inteligência sensório-motora à inteligência verbal e reflexiva.....	75
2.1.2 A tomada de consciência.....	83
2.2 As relações sociais e as duas morais.....	87
2.2.1 As regras do jogo e as regras morais.....	87
2.2.2 A regra e os dois respeitos.....	91
2.2.3 A noção de justiça e a moral da autonomia.....	94
2.3 A cooperação, a liberdade e a democracia na educação moral.....	98
3 METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA.....	105

3.1	Problema, hipótese e objetivos.....	105
3.2	Procedimentos e métodos.....	106
3.2.1	Etapa I.....	108
3.2.2	Etapa II.....	120
4	RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA.....	128
4.1	Resultados da ETAPA I- Pesquisa <i>Online</i>	128
4.2	Resultados da ETAPA II- Pesquisa em Serviços de Acolhimento.....	149
4.2.1	Observação.....	149
4.2.2	Entrevista.....	161
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	255
	REFERÊNCIAS.....	265
	APÊNDICES	
	A Roteiro de entrevista online.....	274
	B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	280
	C Roteiros das entrevistas semiestruturadas.....	283
	D Roteiro de Observação.....	286
	ANEXOS	
	A- Descrições das regras e das consequências da Instituição 13.....	288
	B- Parecer Comitê de Ética.....	290

INTRODUÇÃO

Depois de um dia duro de trabalho ou de estudo, queremos descansar em um ambiente tranquilo e seguro, aconchegante e afetuoso, seja com pessoas que amamos, seja com animais estimados ou figuras que nos representem tudo isso. E, para isso, não é necessário ter requinte, luxo ou riqueza, basta ser tal como é: um lugar que podemos chamar de nosso, no qual sempre iremos querer estar. Um lugar com pessoas que nos respeitam e em que podemos ser ouvidos, que tenhamos liberdade de pensamento, de realizar alguma atividade ou simplesmente de não fazer nada. Nosso canto, nosso lar. Com nossos direitos seguros. Esse lugar existe para todos?

Em que consiste a diferença entre o *guri* de Chico Buarque e o *guri* de Lucas Lima?¹ Qual *guri* está se formando nas nossas instituições de acolhimento? Podemos saber disso? Quem se responsabiliza por essa formação?

O bebê humano talvez seja o bebê mais frágil que nasce na natureza. Ele, durante muitos anos, precisa de cuidado, atenção, afeto e educação para se desenvolver, e isso só pode ser dado por outro ser humano. Todo bebê que nasce em nossa sociedade já nasce com o direito de se desenvolver plenamente, em todos os aspectos que acreditamos compor um indivíduo: físico, mental, espiritual, afetivo e moral?

Ao longo de nossa trajetória acadêmica, em especial na pesquisa em serviços de acolhimento, pudemos ter contato com crianças pequenas, “crescidinhas” e adolescentes, e também nos comovemos pela situação de vida que passaram, em momentos anteriores, durante e após o acolhimento, o que nos fez aguçar a vontade de entender e transformar essa realidade. Mas nada nos tocou mais do que presenciar bebês recém-nascidos e, em seu primeiro ano de vida, sendo acolhidos – bebês tão frágeis, que estavam à mercê de “estranhos”, para lhes proporcionar um colo acalentador. Para eles, não faltava cuidado com a higiene, com a alimentação e com o sono. Quando choravam, havia sempre alguém que se dispunha a acalmá-los. Desse modo, muitos poderiam dizer que não faltava nada para esses pequenos. Há educadores/cuidadores que se apegam aos bebês e cuidam deles com muito carinho. Mesmo assim, nosso coração ficava apertado em perceber que, mesmo com tudo isso, aqueles bebês não tinham um colo que pudessem um dia chamar de seu. E, durante seu crescimento, nos momentos em que vão precisar de um colo e tudo o que ele representa, eles

¹ A primeira música retrata a realidade de uma criança pobre que nasceu na favela e, para o seu sustento e o de sua mãe, comete pequenos delitos e é morta ainda jovem. A segunda música mostra a realidade de uma criança rica, em uma família de músicos, a qual, mesmo antes de seu nascimento, é contemplada e esperada por todos, que se preocupam em mudar o mundo para que este a mereça.

estarão lá, sem o seu colo. Poderíamos relatar aqui ainda a questão do preconceito e a comparação que ocorre, por parte dos educadores/cuidadores, os quais elegem seus bebês “favoritos”, classificando-os por suas características físicas, como a cor da pele ou o comportamento do bebê, por exemplo, pelo fato de um ser mais “calmo” do que o outro. Ou, quem sabe, abordar a conduta que muitas instituições adotam, em não “ficar dando colo” aos bebês, a fim de que eles “não se acostumem mal”, pois, se um dia a casa estiver com muitos bebês, não haverá “colos” suficientes para todos. Lamentavelmente, essas condutas relacionadas aos bebês se estendem, com suas particularidades, aos demais acolhidos, na sua individualidade, nas suas paixões, nos seus direitos.

Diante dessa situação vivenciada nas instituições de acolhimento, ao longo de toda nossa trajetória acadêmica, pudemos notar o quão delicado é pensar na educação moral para as crianças e adolescentes acolhidos. Pensar nos fatores e natureza do acolhimento que se deve considerar e problematizar. Pensar em uma educação para a liberdade e para a autonomia moral requer também pensar em quem educa e em quem confere a autoridade a esses educadores.

Em nosso trabalho anterior, realizamos uma pesquisa de intervenção em um acolhimento institucional, no interior de São Paulo. O objetivo do trabalho foi investigar, a partir da teoria piagetiana, o processo e o resultado de um conjunto de ações executadas juntamente com os funcionários e acolhidos, em busca de um ambiente sociomoral que favorecesse a autonomia moral das crianças e adolescentes. Contudo, esse estudo trouxe-nos outras indagações a respeito de como se tem concebido a educação moral para crianças e adolescentes que vivem em serviços de acolhimento.

Ora, como é previsto em nossa legislação, a criança e o adolescente, independentemente de sua condição social, são sujeitos de direitos, dentre os quais o de se desenvolver fisicamente, mentalmente, moralmente, espiritualmente e socialmente. A ideia atribuída pela lei exclui todo tipo de discriminação ou preconceito da condição do nascimento de qualquer criança, no entanto, pudemos perceber, em nossa pesquisa de Mestrado (FRANÇA, 2012), que muitos dos educadores/cuidadores e mesmo membros da equipe técnica e presidentes da instituição acreditavam que os hábitos familiares dos acolhidos os acompanhavam, de tal forma que era quase inevitável não seguirem o mesmo caminho, como se esses hábitos fizessem parte da criança, estando em seu “sangue”.

A esse propósito, Zappe, Yunes e Dell’Aglio (2016) remetem a um imaginário social, em que há concepções negativas sobre a família das crianças e adolescentes

institucionalizadas ou pobres; segundo as autoras, tais concepções, quando expressas pelos próprios profissionais de serviço de acolhimento, interferem negativamente no processo educativo que visa ao desenvolvimento integral dessas crianças e adolescentes, assim como ao seu processo de reinserção familiar. Pudemos evidenciar esse fato em nossa pesquisa anterior (FRANÇA, 2012), em que tais profissionais, guiados por essa crença, muitas vezes se tornavam pessimistas ao pensarem em uma nova proposta de educação que envolvesse a cooperação e o respeito mútuo. Por vezes, mencionavam que, para essas crianças e adolescentes, era necessária a imposição de sanções ou de recompensas, a fim de alcançarem a obediência às regras, de maneira que a postura desses profissionais era, frequentemente, guiada pela educação verbal, com elementos moralizadores, e pelo respeito unilateral.

Diante disso, pensando nas possíveis concepções e práticas apresentadas por educadores/cuidadores das instituições de acolhimento para crianças e adolescentes, surgiu-nos o seguinte problema: quais as concepções e as práticas dos educadores/cuidadores, em relação à educação moral de crianças e adolescentes que vivem em Acolhimentos Institucionais, e qual a relação dessas concepções e práticas com as leis atuais, as quais tratam sobre o direito ao desenvolvimento moral e educação voltada para autonomia das crianças e adolescentes acolhidos?

Temos como hipótese que a dinâmica do ambiente de trabalho, em instituições de acolhimento, juntamente com a postura de seus dirigentes, são apoiadas em um modelo tradicional de educação que favorece o controle coercitivo, a falta de comunicação e o planejamento de atividades pedagógicas pelos educadores/cuidadores. Com isso, a concepção e a prática dos educadores/cuidadores pouco se relacionam com o direito ao desenvolvimento moral garantido pela lei nacional. Dessa maneira, apesar do interesse em promover um ambiente favorável ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente, acreditamos que a maioria dos educadores/cuidadores ainda possui enraizada uma concepção de educação moral como a defendida anteriormente à Constituição de 1988, ou seja, um processo de moralização no qual devem convencer os acolhidos de que “o melhor para suas vidas” será se adequar e seguir as regras preestabelecidas na sociedade e nos grupos sociais em que estão ou estarão futuramente inseridos, acatando as ordens vindas de autoridades. Nessa linha, suas práticas correspondem a essa concepção, ou seja, há o predomínio do respeito unilateral, e frequentemente usam medidas de controle, com o objetivo de minimizar ou evitar a ocorrência de conflitos e problemas, por parte dos acolhidos.

Dessa forma, apresentamos como tese a ideia de que os modelos educacionais presentes em acolhimentos institucionais, embora por vezes se mostrem diferentes no modo de conduzir suas práticas, pouco se diferenciam na concepção e bases filosóficas para a execução de sua pedagogia. São movidos por uma forte influência cultural de natureza educacional tradicional moralizadora, que favorece o predomínio das relações de coação e respeito unilateral, tanto nas relações estabelecidas junto às crianças e aos adolescentes quanto nas relações entre os funcionários e seus dirigentes.

Para responder ao problema levantado, esta investigação apresenta dois objetivos principais: 1) entender quais as concepções e práticas de educação moral, em Acolhimentos Institucionais e 2) como tais concepções e práticas se relacionam com as leis nacionais que tratam sobre o direito à educação e ao desenvolvimento moral, voltados para a autonomia desse público. Como objetivos específicos, temos: 1) levantar a bibliografia em pesquisas nacionais sobre educação moral, em serviços de acolhimento para crianças e adolescentes; 2) estudar as concepções de desenvolvimento e educação moral, na teoria piagetiana; 3) buscar, na história geral da educação e dos acolhimentos institucionais (asilos, orfanatos, abrigos), o(s) modelo(s) educacional(is) e pedagógico(s) e as constituições de leis/decretos/orientações nacionais que justifiquem o modelo de educação nessas instituições, atualmente; 4) investigar como os educadores/cuidadores concebem e como praticam a educação moral, na rotina da instituição com os acolhidos. O objetivo específico 1 será satisfeito nesta introdução, enquanto os demais serão contemplados nos capítulos que compõem esta Tese.

Para atender a nossos objetivos principais e específicos, alguns procedimentos se tornaram fundamentais. Apresentaremos tais procedimentos, por ordem de execução e conforme as etapas do trabalho, assim como explicitaremos logo mais a composição dos capítulos deste trabalho.

1) Levantamento bibliográfico

Nosso primeiro passo foi procurar nas pesquisas nacionais, de cunho acadêmico e científico, se existiam estudos a respeito de nosso tema que pudessem contribuir para o enriquecimento de nossa análise e hipótese. Assim, pudemos perceber o crescente número de pesquisas a respeito de criança e do adolescente como seres sociais. Apesar disso, consideramos poucas as investigações nacionais que se propuseram estudar o

desenvolvimento moral de crianças e adolescentes que vivem em serviços de acolhimento e a educação moral praticada nesses centros de atendimento.

Mais especificamente sobre o tema proposto por nossa pesquisa, os estudos encontram-se ainda mais raros. Isso foi constatado a partir de um levantamento de pesquisas (Artigos, Dissertações e Teses) sobre concepção e prática de educação moral em acolhimentos institucionais e legislação a respeito da moralidade e educação moral. Para esse levantamento, utilizamos como recurso o programa *Start*. Nele, fizemos, no ano de 2014, uma busca nas seguintes fontes: *Scopus*, *Web of Science*, *Sagepub* e CAPES, usando os descritores “Educação moral em abrigos institucionais; concepção de educação moral por cuidadores e educadores de abrigos institucionais; práticas de educação moral em abrigos institucionais; legislação nacional sobre moralidade e educação moral”; e palavras-chave e sinônimos: Brasil, Piaget, abrigo institucional, casa lar, casas de acolhimento, concepção de educação moral, concepção de moral, educação moral, legislação, lei nacional, leis, orfanato e prática de educação moral. A busca teve os seguintes critérios: (I²) tratar de pesquisa em abrigo institucional/casa lar/orfanato/para crianças e adolescentes sobre a concepção/prática/legislação de educação moral para abrigados/acolhidos; (I) formato de artigos/dissertações/teses; (I) possuir *abstract*; (I) possuir resumo; (I) período - a partir de 1988; (E) não é pesquisa desenvolvida no Brasil; (E) não possui *abstract*, (E) não possui resumo; (E) anterior a 1988.

A busca no programa *Start* selecionou 902 trabalhos, no entanto, a maioria não correspondia ao tema da busca. Muitas das pesquisas selecionadas abordavam apenas uma das palavras-chave, como, por exemplo, a palavra “abrigo” indicava pesquisas como o abrigo das abelhas. Com isso, 96% das pesquisas selecionadas pelo programa foram rejeitadas. Dentre as restantes, 1% era duplicada e 3% (31) foram selecionadas para análise.

Dentre as 31 pesquisas analisadas, 5 foram excluídas, por não se enquadrarem no tema que almejamos discutir ou não terem sido desenvolvidas no Brasil, restando 26 pesquisas. Entre as que tratavam de acolhimentos, todavia, não se enquadravam no tema de busca, havia pesquisas que investigavam sobre o dar voz à criança adotada (SOLON, 2006) ou ao adolescente, no período de saída do abrigo (MARTINEZ, 2006), outras retratavam a situação do acolhimento familiar (COSTA; ROSSETTI-FERREIRA, 2009) ou abrigo para menores infratores (BALDISSERA, 2009). Logo, por não examinar a relação criança/adolescente na

² I – Corresponde ao que deve incluir na busca.

E – Corresponde ao que deve excluir da busca.

instituição e sua representatividade na educação integral do acolhido, esse tipo de pesquisa não foi empregado para nossa análise.

As pesquisas selecionadas para análise do conteúdo desenvolvido sobre a temática puderam ser classificadas nas seguintes categorias: direitos e proteção (FRANÇA-JUNIOR; DORING; STELLA, 2006; CARLOS, 2010; BRAUNSTEIN, 2012; MARQUES, 2011; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2012); vínculo emocional (GOLIN; BENETTI, 2013); vulnerabilidade que leva a criança e adolescente à instituição (OLIVA, 2004; SANTOS, 2010); características de jovens institucionalizados e suas famílias (SIQUEIRA et al., 2010); autoimagem (MONTES, 2006; ZORTEA; KREUTZ; JOHANN, 2008); produção sócio-histórica de representações e impacto do abandono (SILVA, 2007; SANTOS, 2010; PEREIRA, 2006; FEITOSA, 2011; CAVALCANTE; MAGALHÃES; PONTES, 2007; COUTINHO; SANI, 2010; PASCHOAL, 2009; MARCELINO, 2006); desenvolvimento moral e educação moral (GALBIATTI FILHO, 2004; KUNREUTHER; FERRAZ, 2012; FRANÇA, 2012); ações educativas e perspectivas dos cuidadores (KUNREUTHER; FERRAZ, 2012; HOLLAND, 2004; SUARDI, 2012).

Dentre tais pesquisas, a que mais se aproxima do tema que abordamos é a realizada por Suardi (2012), intitulada “Ações educativas em situação de abrigagem e desenvolvimento moral: a perspectiva dos cuidadores em núcleo de abrigos residenciais”. Nesse trabalho, Suardi investiga e analisa a perspectiva dos cuidadores sobre o desenvolvimento moral dos acolhidos. Traz como objetivo principal compreender como se caracteriza a visão dos cuidadores sobre a contribuição de suas práticas para o desenvolvimento moral das crianças e adolescentes que estão sob seus cuidados. A autora retrata, no final de seu estudo, que os cuidadores participantes da pesquisa não fizeram diferenciações claras a respeito da dimensão psicológica que corresponde ao desenvolvimento cognitivo e moral dos acolhidos. Apesar de haver tentativas de estabelecer participação dos acolhidos na construção das regras, estas são basicamente, em âmbito geral, construídas pelos cuidadores e impostas por eles, por meio de coerção. Notou-se que a maioria dos cuidadores não se preocupou com a compreensão das regras pelas crianças e adolescentes, em sua necessidade de existência, mas simplesmente se preocupavam com seu cumprimento. A sanção expiatória era o recurso mais utilizado, no caso de infrações. Nesse sentido, em relação ao processo de educação moral e consciência dos cuidadores, a autora conclui:

O estudo demonstrou poucas evidências de uma educação para autonomia, apesar de haver algumas tentativas de propor relações cooperativas, baseadas no respeito mútuo, estas não ultrapassam o plano de ações práticas circunstanciais, não se consolidam nas relações sociais, pois não evidenciam

a conservação de proposições e nem reflexões sobre as mesmas. Isto evidencia que o grau de conscientização por parte dos cuidadores permanece na descrição dos fatos ocorridos. Foram poucas às vezes em que percebi indícios de reflexões que pudessem avançar da periferia (descrição das ações e dos resultados esperados/como) para o centro (porque/ busca das razões das ações em princípios sobre o desenvolvimento psicológico e sobre os fins da educação moral). (SUARDI, p. 87, 2012).

Com o resultado desse levantamento bibliográfico, percebemos que há poucos textos que se desdobraram em entender o universo da educação moral, nas instituições de acolhimento para crianças e adolescentes em situação de risco social, sendo raras aquelas que propuseram dar voz aos acolhidos ou aos educadores/cuidadores, principalmente em busca de compreensão de sua concepção a respeito do desenvolvimento moral ou de sua prática educativa, no âmbito da moralidade. Por isso, acreditamos que nossa pesquisa poderá contribuir para ampliar o conhecimento nesse campo tão necessário e pouco explorado, propondo, além de investigar a concepção e a prática de educação moral pelos educadores/cuidadores, relacionar essa concepção e prática com os avanços legais a esse respeito.

2) Estudos teóricos

Para entender quais as concepções e práticas de educação moral por educadores/cuidadores de serviços de acolhimento e qual a relação estabelecida entre essa concepção e prática com as leis nacionais, vimos a necessidade de partir da investigação teórica na história da pedagogia, da infância e das leis nacionais.

Desse modo, procuramos compreender como e em quais contextos se constituíram os conceitos educacionais e pedagógicos sobre a educação e a educação moral do homem, assim como perceber o processo de construção histórica e legal da noção de infância, da passagem de perspectiva de “menores” como objetos para “crianças” como sujeitos de direitos. Além disso, buscamos entender sob quais conceitos se deu a constituição de “abrigos” para crianças órfãs ou sob a tutela do Estado e as transformações que se fizeram necessárias, para se fixar os conceitos firmados nos serviços de acolhimento, atualmente.

Além dos estudos históricos, objetivamos apreender teoricamente as bases científicas que fundamentam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da moralidade humana. Elegemos como referencial teórico principal os estudos de Jean Piaget e autores que deram prosseguimento ao seu trabalho. Tal referencial nos possibilita avaliar o processo de

desenvolvimento humano, considerando uma educação construtiva para um indivíduo sujeito de seu conhecimento.

Como nosso trabalho trata de um campo complexo, o qual, juntamente com a formação do indivíduo, abarca situações de vivências peculiares (como o acolhimento e o sentimento de abandono familiar), também elegemos como estudo teórico obras sociológicas que respaldam as discussões sobre os possíveis problemas oriundos de instituições socioeducativas, como, por exemplo, o sistema de opressão e de vigilância para o controle das condutas e o estabelecimento da disciplina, assim como textos sobre a educação democrática constituída em alguns modelos de instituições de acolhimento.

3) Estudo empírico

Por último, desenvolvemos um estudo empírico, a fim de compreender quais são as concepções e práticas dos educadores/cuidadores, a partir da seleção de duas instituições do estado de São Paulo, verificando se há diferença nessas concepções e práticas em relação às estruturas educativas de cada instituição e, nessa perspectiva, relacionar e comparar as concepções e práticas dos educadores/cuidadores com as propostas e definições presentes em Leis nacionais.

Desse modo, nossa pesquisa empírica, embora definida como qualitativa, fez uso, em sua primeira etapa de elementos do método quantitativo, porém estes foram subordinados à análise qualitativa predominante na pesquisa. Assim, ela se dividiu em duas etapas: a primeira, com o objetivo de avaliar e selecionar, dentre os Acolhimentos Institucionais (Abrigos Institucionais) do Estado de São Paulo, aqueles que manifestavam ter uma prática educacional mais tradicional (moralização) e outra mais ativa (ambiente sociomoral cooperativo). O procedimento metodológico para essa etapa ocorreu por meio de entrevista *online* (*Google docs*). A segunda etapa se deu em campo, na visitação a duas das instituições selecionadas a partir da etapa 1, a qual aconteceu em seis dias (em cada instituição) e teve, como procedimentos metodológicos, entrevistas semiestruturadas e observação da rotina, com roteiro preestabelecido.

Esta pesquisa se amparou nas “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos”, dispostas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e

Ciências – Campus Marília/SP, sob o nº 1.905.691, o qual recebeu aprovação para sua realização.

Para a organização deste estudo, compusemos quatro capítulos, dispostos a partir das subdivisões oriundas das etapas descritas nos procedimentos da pesquisa, dos quais estabelecemos a seguinte sequência:

Capítulo 1 – propomos analisar como ocorreu o processo do pensamento pedagógico e educacional, ao longo da história da educação ocidental e, em especial, as questões envolvendo a educação e o desenvolvimento moral dos indivíduos. Ao mesmo tempo, buscamos apresentar a constituição de leis e suas atribuições para o cuidado e a educação das crianças em situação de risco pessoal e social.

Capítulo 2 – procuramos entender, à luz da teoria piagetiana e de obras sociológicas, como o sujeito, enquanto ser individual e coletivo, desenvolve sua consciência moral. Além disso, propusemos levantar uma discussão a respeito de alguns fatores de coação, os quais, muitas vezes, estão presentes na ação e no pensamento educativo, sendo concebidos por muitos como necessários, assim como entender a finalidade da educação moral autônoma e seu processo de desenvolvimento.

Capítulo 3 – apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa, esclarecendo suas etapas de desenvolvimento, o problema, os objetivos e a hipótese. Também explicitamos a caracterização dos sujeitos participantes e dos ambientes das instituições investigadas.

Capítulo 4 - expusemos os resultados dos dados obtidos nas duas etapas da pesquisa empírica, sucessivamente. Ademais, efetuamos a análise e a discussão dos dados, segundo suas categorias e conforme nosso referencial teórico e os objetivos desta pesquisa.

Para encerrar o trabalho, apresentamos nossas considerações finais.

1 CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS SOBRE A EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO MORAL NA HISTÓRIA E NAS LEIS NACIONAIS NA ATUALIDADE PARA SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO

A fim de avaliar como se estabelece a concepção de educação moral em educadores/cuidadores de Instituições de Acolhimento para crianças e adolescentes em situação de risco social, assim como de educadores em geral, faz-se importante uma abordagem das concepções filosóficas relacionadas à pedagogia e às práticas educativas, ao longo da história.

Neste capítulo, pretendemos expor quatro momentos históricos da educação (Antiguidade, Idade Média, Modernidade e Contemporaneidade), que ilustram como a sociedade ocidental construiu o pensamento e os valores educacionais, no decorrer dos séculos. A análise desses momentos possibilita nossa reflexão aqui proposta sobre os problemas da educação, pois, nas palavras de Cambi (1999), a cultura ocidental “[...] reelabora nem nível mais alto e complexo os problemas da educação e os enfrenta *fora* de qualquer localismo e determinismo cultural e ambiental, num processo de universalidade racional.” (p. 87). Os pensadores analisados serão apresentados segundo suas respectivas concepções filosóficas, as quais exerceram forte influência na formação do sistema educacional ocidental e que podem continuar influenciando nas práticas educativas atuais, em nossa sociedade. É importante ressaltar que, apesar de focalizarmos as perspectivas teóricas segundo o momento histórico vivido por seus idealizadores, não concebemos suas concepções filosóficas de forma linear, na história, como sucessões e desuso de eventos, mas por um tempo cíclico, numa possível repetição de eventos, como descreve Gouveia (2013):

A repetição não está tanto no conteúdo (nos eventos específicos e circunstanciais), mas na forma, na estrutura de pensamento e modos de conduta que se apresentam o alicerce da sociedade. Deste modo, não se supõe uma evolução ou sequência de eventos que conduza linearmente a um fim último, um padrão determinado de atitudes e comportamentos tido como etapa final. (p. 70).

Nessa direção, surge uma indagação pertinente à educação moral: em qual “modelo educacional” de concepção filosófica se encontram os educadores/cuidadores de serviço de acolhimento?

Neste capítulo, não pretendemos responder diretamente a essa questão, contudo, almejamos expor alguns elementos, para que possamos refletir sobre ela.

1.1 Educação na Antiguidade

Um possível ponto de partida para nossa discussão sobre a educação na história e dos modelos educacionais que se destacaram e influíram na educação dos tempos atuais encontra-se na educação antiga. Historiadores como Cambi (1999), Manacorda (1999), Aranha (2006), entre outros, apontam três grandes referências da época, como a educação oriental, a grega e a romana. Concluem que, para nós, do ocidente, é a educação grega que teve maior influxo, sobretudo nos nossos modelos educacionais estabelecidos. Portanto, neste tópico, vamos analisar, ainda que brevemente, os pensamentos e bases filosóficas na história da educação grega.

Principia, com a Grécia, nova era na história da humanidade, a era de nossa cultura ocidental. Enquanto a dos povos anteriores só influiu indiretamente nela, a cultura grega é sua genitora direta. Dela derivam, em grande parte, nossa educação e nossa pedagogia. (LUZURIAGA, 1969, p. 33).

Segundo Cambi (1999), os gregos não foram um povo homogêneo, étnica e culturalmente, mas uma mescla de etnias e culturas que se propagavam entre os povos gregos, em relação a seus territórios. Por esse motivo, não podemos sustentar que havia um único modelo de educação predominante para esse povo. No entanto, são conhecidos dois modelos com maior difusão e que, mais tarde, foram os que mais influíram na educação ocidental. Referimo-nos aos modelos presentes nas cidades de Atenas e Esparta.

Uma característica comum à educação em Atenas e Esparta era o tipo de educação por classes, sendo ela diferenciada segundo os “[...] papéis e funções sociais, por grupos sociais e pela tradição de que se nutre.” (CAMBI, 1999, p. 51). Essa também é uma característica advinda da educação pré-grega e depois, da greco-romana.

A família, na Grécia antiga, como em outras sociedades, constituía o primeiro ambiente de socialização da criança, nela ocorrendo aprendizado como valores, regras, a diferenciação do eu e do outro, comportamentos e a visão de mundo. No geral, na cultura antiga, a infância não era valorizada, sendo vista como uma idade de passagem, sem muito investimento afetivo, porque havia constantes ameaças de doenças, levando frequentemente as crianças ao óbito.

Como sabemos, o paradigma educacional representa as necessidades e pretensões de uma sociedade, de sorte que os dois modelos de educação grega eram extremamente opostos entre si, representando as diferenças do governo de cada cidade. Enquanto, em Esparta, o modelo de Estado era totalitário – a educação se caracterizava pela formação de cidadãos-

guerreiros centrados em uma única “ideologia de uma sociedade fechada e compacta”, Atenas era o modelo de um governo democrático – a educação se caracterizava pela formação cultural e aberta, nela se valorizava “[...] o indivíduo e suas capacidades de construção do próprio mundo interior e social.” (CAMBI, 1999, p. 82).

Embora ambos os modelos de formação tenham sido importantes para a constituição e a discussão pedagógicas, foi o modelo de Atenas o mais difundido entre os povos ocidentais. Nele surgiu a concepção de *paideia*, em uma formação humana, segundo Cambi (1999), livre e nutrida de experiências diversas, sociais, culturais e antropológicas. Acreditamos que a associação de um modelo educacional que propõe a liberdade de pensar, o movimento do povo em lutas sociais e econômicas, com a cultura aberta da cidade e sua atividade comercial, instaurou um cenário propício para maior difusão de tal perspectiva educativa.

Nos séculos V-IV a.C., a Grécia vivia uma grande transformação e crise social. Nesse contexto, a cultura grega se caracterizava pela hegemonia de Atenas. Surgiam, nessa pólis, novos grupos sociais que, ligados ao comércio e de riquezas recentes, requerem o envolvimento na política por uma democracia em que possa haver troca de classes na gestão do poder, mas ainda o conservando exclusivamente ao homem livre. Além disso, a cultura desse povo estava mais próxima aos saberes técnico-científicos, defendendo a liberdade de pensamento do indivíduo, também mais crítico em relação a qualquer mito e saber religioso.

Essa transformação colaborou ainda para o surgimento de uma nova educação, a *paideia* – uma formação social, política, cultural e educativa, numa construção de valores ao mesmo tempo mais pessoais, individuais e mais universais, rompendo com a educação tradicional – *éthos* – uma educação aristocrático-religiosa transmitida por meio de exemplos e pela socialização, valorizando sempre a identidade social.

A *paideia* grega, assim como a formação de um estado democrático, como vimos nos parágrafos anteriores, nasce pelo processo e motivação social, contudo, ela continua a desenvolver sua complexidade, na medida em que novos pensadores (como os sofistas, os filósofos) dialogam a respeito do ideal da formação humana. Preconiza-se uma formação superior da humanidade,

[...] nutrida de cultura e de civilização, que atribui ao homem sobretudo uma identidade cultural e histórica. “Ela não parte do indivíduo, mas da ideia. Acima do homem-rebanho, e do homem pretensamente autônomo, está o homem como ideia”, ou seja, “como imagem universal e exemplar da espécie” (Jaeger) nutrida de história e capaz de realizar os princípios da vida contemplativa (*bios theoretikos*). Esse humanismo (ou *humanitas*) ninguém o possui por natureza, ele é fruto apenas da educação, e é o desafio máximo que alimenta todos os processos de formação. (CAMBI, 1999, p. 87).

Ainda nos dias atuais, em nossa cultura ocidental, quando pensamos em educação e formação humana, temos como base as teorias e práticas dos filósofos gregos da Antiguidade, como Sócrates, Platão e Aristóteles. Cada um, em seu tempo e contexto social, contribuiu, além da teoria científica, para o pensamento educacional de uma formação ampla para o indivíduo (ética e cognitiva), mesmo que alguns deles tenham sofrido coerções duras, quando seus pensamentos contrariavam o poder político e religioso de sua sociedade. Destacaremos, a seguir, as principais características do pensamento desses três filósofos sobre suas ações educativas, principalmente no âmbito da moral.

Sócrates (470-399 a.C.) foi considerado o “mestre de todos”; sua prática educativa consistia em uma ação de problematização e pesquisa, cujo método foi o do diálogo articulado em dois momentos: o *irônico-refutatório* e a *maieutica*, em uma operação de “trazer para fora” o conhecimento, como em um parto. Com efeito, “[sua *paideia* visava] um indivíduo em constante amadurecimento de si próprio, acolhendo em seu interior a voz do mestre e fazendo-se mestre de si mesmo.” (CAMBI, 1999, p. 88).

O objetivo da educação de Sócrates era o “conhece-te a ti mesmo” (a busca de um fundamento da vida moral, na natureza humana, em sua essência) e a sua “[...] realização segundo o princípio da liberdade e da universalidade.” (CAMBI, 1999, p. 88).

Platão (427-347 a.C.), considerado o maior filósofo ateniense, foi discípulo de Sócrates e faz de seu mestre personagem de vários de seus diálogos, os quais nos permitem conhecer o pensamento de Sócrates, na perspectiva de Platão, visto que aquele não deixou nenhum registro escrito de seus pensamentos, confiando-os à oralidade dialética.

No pensamento de Platão, há dois tipos de *paideia*: uma ligada à formação da alma (modelo mais socrático) e outra, voltada para a política, nos papéis sociais dos indivíduos, segundo sua classe social e política. Esse último modelo de *paideia* pode ser mais bem esclarecido nas obras *A República* e *As leis*. Com o seu ideal de “cidade humorosa”, ou seja, rica e desenvolvida, Platão define três tipos distintos de educação, de acordo com as três classes sociais que descreve como necessárias para essa cidade: os governantes, os guardiães e os produtores. Segundo Cambi (1999), tais classes também correspondem a três tipos humanos e morais: os áureos e racionais, os argênteos e corajosos, os férreos e ativos, estes também produtivos e obedientes.

Conforme Cambi (1999), Platão define que a educação dos governantes deveria ser uma formação especulativa através da dialética; a educação dos guardiães era destinada a favorecer a formação da coragem e da moderação; e aos produtores, a educação ocorria no local de

trabalho, por meio do aprendizado técnico de sua função. Na visão desse filósofo, o governante, cargo máximo da cidade, deve se guiar pela ideia do Bem, “[...] princípio supremo do qual dependem e derivam todas as idéias” (dentre as quais se tem a Ideia dos valores estéticos e a Ideia dos valores morais). Ora, a ideia do Bem, para Platão, “[...] dá às coisas conhecidas a verdade, e a quem as conhece a faculdade de conhecer a verdade.” (REALE; ANTISERI, 2003, p. 174). Logo, a justiça se dará nessa “cidade perfeita”, com a harmonia dessas três classes sociais.

Apesar de ser um pensamento utópico, o modelo de *paideia* platônica foi de grande influência para a organização da escola moderna, como menciona Cambi (1999):

Para além da construção utópica, tal modelo pesou, sobretudo, na atribuição conferida à matemática e à filosofia de um alto e fundamental valor formativo, que, se não foi o modelo dominante na escola antiga e medieval, teve uma grande importância na tradição do platonismo e, depois, na organização da escola moderna. A *paideia* de Platão, herdeira de Sócrates, de um lado, e inserida num amplo projeto político, de outro, permanecerá na cultura ocidental como um modelo-máximo marcado por fortes implicações utópicas. (CAMBI, 1999, p. 90-91).

Outro filósofo muito influente na estrutura do pensamento pedagógico ocidental foi Aristóteles (384-322 a.C.). Aristóteles se formou na Academia de Platão e sob sua influência reconfirma a pedagogia “[...] como disciplina formadora da alma e como ação civil, ligada à cidade” (CAMBI, 1999, p. 92). Como Platão, para Aristóteles, o Estado não é igualitário, havendo a distinção entre o povo e os nobres; desse modo, para ele, a educação também deverá ser diferenciada, sendo reservada para os últimos a instrução intelectual e para os primeiros o trabalho manual. Embora apresentando um modelo educativo mais realista e pragmático, seu modelo de *paideia* é mais de continuidade daquele defendido por Platão, do que um modelo contrário ou alternativo, no entanto, ele se distingue no método: enquanto Platão fazia uso do método dialético-dialógico, Aristóteles adota o método sistemático.

Em seu pensamento a respeito da ética, Aristóteles defende a ideia de que o fim supremo do homem é a felicidade. Para esse filósofo, a felicidade é o bem supremo que pode ser realizável pelo homem, e consiste em aperfeiçoá-lo como tal, diferenciando-se assim dos outros seres vivos. De acordo com Reali (2003), para Aristóteles, a virtude do comportamento prático, a “virtude ética”, a qual é essencial para o exercício desse aperfeiçoamento, se adquire por meio da “[...] repetição de uma série de atos sucessivos, ou seja, com o hábito” (REALI, 2003, p. 219). Ele ainda afirma que somente o homem virtuoso, o homem bom, é capaz de querer o bem verdadeiro, e não aquele que é aparente: apenas o homem virtuoso sabe distinguir o verdadeiro bem.

A filosofia grega e sua *paideia* influenciaram fortemente a educação romana (ao longo do século V, após a conquista das terras gregas por Roma) e a educação cristã. Com o cristianismo, sob influência da educação grega, surge uma nova *paideia*, a *paideia* cristã:

Segundo Orígenes, “Cristo era o grande Mestre” que indicava uma “*paideia* do gênero humano”, mas isso implicava uma estreita colaboração entre a cultura grega e cristianismo: de modo que o cristianismo se nutrisse daquela cultura e a superasse [o educador] se torna guia espiritual e cultural e oferece os instrumentos para chegar à “sapiência” e a um crescimento espiritual interior. (CAMBI, 1999, p. 129).

Na perspectiva de Cambi (1999), o grande mestre do cristianismo ocidental foi Santo Agostinho (354-430). Dentre suas características, o modelo educacional de Santo Agostinho estava na oscilação entre a cultura e a ascensão a Deus, tinha como referência Cristo como o Mestre supremo e modelo de uma humanidade sublime, atribuía ao homem a responsabilidade por suas culpas e expectativas, ressaltando ainda a importância da formação moral, em sua forma mais ascética, com a consciência de que sua vida na terra deve endereçar-se para o alcance de uma vida ultraterrena de Deus.

O modelo de pedagogia cristã de Santo Agostinho, segundo Cambi (1999), foi “[...] uma síntese orgânica da patrística e um ponto de continuidade – talvez o máximo – entre a cultura antiga, pensamento grego e cristianismo”, de sorte que, para esse último, ocupou “[...] o papel de guia constante e agudo do pensamento cristão” (p. 135), o qual perpassou pela Idade Média e pela Modernidade.

1.2 Educação na Idade Média

A época medieval ou Idade Média perdurou por um período de aproximadamente mil anos, do século V ao século XV. Se elegermos o sistema de organização social predominante de cada época como marca de seu início e de seu fim, podemos afirmar que o marco inicial da Idade Média foi o predomínio do sistema de organização social denominado feudalismo, enquanto o marco final corresponde ao início da ascensão da burguesia, em seu contexto social e político.

O valor religioso cristão e a autoridade da Igreja Católica eram centrais na sociedade medieval, no entanto, de acordo com Cambi (1999), a Idade Média também foi “a época dos povos e dos ideais”, ideais esses fundamentais para a constituição da estrutura do campo ideológico e imaginário dos povos europeus.

Em uma visão geral da história, Cambi (1990) retrata uma diferença básica antropológica na definição do homem na Idade Média e na Moderna: enquanto, na primeira, o

homem é caracterizado como *homo hierarchicus*, na segunda, ele é caracterizado como *homo aequalis*.

A característica de *homo hierarchicus* é bem marcante no modo como a educação era realizada na época medieval, pois, como na antiguidade, para cada classe social era dispensado um tipo diferente de educação.

É importante destacar que a Idade Média apresentou, ao longo de sua trajetória, particularidades importantes no que diz respeito à forma de pensamento político e educacional da sociedade. Por esse motivo, esse período foi dividido em dois momentos: a Alta Idade Média e a Baixa Idade Média, o que nos permite, assim, expor tais particularidades com mais rigor, facilitando nosso entendimento de como a educação e os valores eram empregados e encarados para e pelos indivíduos da época.

[...] no Ocidente europeu, o primeiro período, conhecido como *Alta Idade Média*, caracterizou-se pelas invasões bárbaras e a formação dos primeiros reinos germânicos. A desagregação da antiga ordem e a insegurança dos novos tempos forçaram o despovoamento das cidades, que perderam sua importância, provocando um processo acentuado de ruralização que se estendeu até o século X. (ARANHA, 2006, p. 103).

Assim, na Alta Idade Média, com a predominância do feudalismo³, em que o povo vivia sob o domínio e a proteção do senhor feudal, a cultura, conforme Cambi (1999), era toda voltada para o cristianismo, ou seja, “[...] devotada à fé cristã, aos seus dogmas, aos seus mitos.” (p.155).

Segundo Cambi (1999), a educação na Alta Idade Média era dividida entre a nobreza e o povo, e a *paideia* cristã era a fonte para essa educação, além de receber também influências, como “intercâmbios culturais” de Bizâncio e do Islã. Ressalta o autor:

Estamos diante do “monopólio eclesiástico da educação” e da difusão do modelo cristão como o ideal e como retículo de instituições educativas; mas a hegemonia cristã, entrecruzando outros modelos, vem também nutrir-se, pelo menos em parte, dessas experiências diversas. (CAMBI, 1999, p. 158).

Nesse sentido, para a nobreza, a educação era desenvolvida nas escolas, sob organização da Igreja, e sua função era a transmissão do saber. O sistema educacional adveio da educação grega, a *paideia*, no entanto, com os moldes cristãos.

³ A base econômica no feudalismo era predominantemente agrícola, em que os donos das terras (senhores feudais) impunham aos seus servos fidelidade e submissão em troca de proteção. Segundo Cambi (1999), no sistema feudal, não há a possibilidade de ascensão social, pois os estamentos existentes (nobreza, clero e o povo – como os servos e os artesãos) são estáveis e com o papel bem definido.

No sistema educacional nascido⁴ na Grécia, no curso dos séculos V-IV a. C., a *paideia* era vista como o ideal para a formação humana, uma educação nutrida pela cultura e civilização, partindo da ideia e não do indivíduo:

É uma educação que se liga à palavra e à escrita e tende à formação do homem como orador, marcado pelo princípio do *kalokagathos* (do belo e do bom) e que visa cultivar os aspectos mais próprios do humano em cada indivíduo, elevando-o a uma condição de excelência, que todavia não se possui por natureza, mas se adquire pelo estudo e pelo empenho. (CAMBI, 1999, p. 86).

Nesse sistema, a formação do homem visava a alcançar, por meio de estudo e empenho, sua identidade cultural e histórica.

Já na *paideia* cristã na Alta Idade Média, esse sistema educacional, banhado pelos preceitos cristãos, era um modelo de formação que almejava desenvolver “[...] os aspectos de interioridade e de sublimação [...] ultrapassando o mundo para aproximar-se de Deus.” (CAMBI, 1999, p. 163). Esse modelo educacional, para Cambi, vive uma tensão entre a razão e a fé. Seus ensinamentos (Escrituras, gramática, literatura, retórica e dialética, aritmética, geometria, música e astronomia) seguem o movimento de partida e chegada a Deus, de maneira que o cerne dessa educação consiste em pensar o mundo em Deus.

Para o povo, como já ocorria no mundo antigo, a educação era para o trabalho, chamada de aprendizagem. Cambi (1999) explicita:

Era o aprendizado, na oficina ou nos campos, que, desde a idade infantil, dava uma formação técnico-profissional e ético-civil ao filho do povo [...] A educação que se realizava no local de trabalho era uma educação da reprodução, das capacidades técnicas, das classes e das relações sociais sem valorizar realmente a inovação. (p. 166).

Além da instrução para o trabalho, aos domingos e nas festas religiosas, havia a instrução à fé cristã, destinada igualmente ao povo. Essa instrução correspondia a ações de ritos e festejos realizados pela Igreja, com o objetivo de alcançar o imaginário do povo, por meio de símbolos e signos que tanto exaltavam as maravilhas do Paraíso quanto produziam o medo e o horror do Inferno. Esse era o instrumento utilizado pela Igreja para doutrinar o povo nos preceitos cristãos. Assim, o povo era servo do senhor feudal, pelo trabalho, e servo da Igreja, pelo temor do “além-túmulo”.

A Baixa Idade Média inicia-se no século XI, com o surgimento de uma nova classe social, a burguesia (aqueles que se dedicavam ao comércio), a qual começa um movimento para a

⁴ Conforme Cambi (1999), a noção de *paideia*, embora encontrada já nas fases mais remotas da cultura grega, será na época dos sofistas e de Sócrates que se afirmará como orgânica e independente, assinalando a passagem de uma pragmática para uma educação teórica.

quebra da inflexibilidade do poder e da ascensão social. Há o início do protagonismo do povo, com seus movimentos ideais e lutas sociais:

[...] a atividade da burguesia comercial em ascensão trouxe o reavivamento das cidades, não só do ponto de vista econômico, mas também político, com a formação da nova burguesia que começava a se opor ao poder dos senhores feudais, bem como das heresias que contestavam a ortodoxia religiosa. A efervescência intelectual culminou com a criação das universidades. (ARANHA, 2006, p. 104).

Há, nesse momento, o amadurecimento de novos princípios, valores e ideais, como o indivíduo, a liberdade e a produtividade, presentes na vida social e cultural (principalmente na Itália) e que, depois, na Época Moderna, se desenvolverão (CAMBI, 1999).

Com o renascimento do comércio, há a retomada das atividades artesanais, surgindo as corporações, “[...] que reuniam os que se dedicavam a um ofício, ajudando-os, tornando-os depositários das técnicas de trabalho, vinculando-os à fidelidade” (CAMBI, 1999, p. 175), alinhando e padronizando a profissão com regras e condutas comuns.

O crescimento e a consolidação das corporações, em toda a Europa, passam a exercer um forte papel na sociedade e na educação “de massa”, estabelecendo-as como um lugar de formação profissional. Nesse sentido, segundo Cambi (1999), tanto a aprendizagem como a participação na vida social começa a passar a ser regrada por princípios técnicos e ético-sociais, pois o indivíduo não aprendia somente o ofício, mas também quais os comportamentos individuais e sociais que deveria assumir. Com isso, as corporações desempenharam, na Baixa Idade Média, sobretudo nas cidades, o papel emancipatório na educação do povo, já que a ética, antes apenas associada à fé, começa a dar lugar a uma mentalidade mais laica, técnica e racionalista.

Nesse contexto, a educação familiar era caracterizada como problemática:

[...] a família cria os filhos, destina-os a um papel na sociedade, controla-os de modo autoritário, mas não os reveste de cuidados e de projetos, não os põe no centro da vida familiar, entrelaçando-os num tecido educativo minucioso e orgânico (como ocorrerá na família burguesa moderna). (CAMBI, 1999, p. 176).

Isso se justifica pelo modo como a criança era vista, na época. Até por volta do século XIII, não existia o sentimento de infância, de maneira que se atribuía às crianças um papel pouco representativo e se despendiam baixas expressões de afeto; a criança era considerada um pouco mais que um animal. Por outro lado, no âmbito psicológico e físico, elas eram tidas como “adultos em miniatura”, e isso se refletia em suas vestimentas e na participação na vida

social. Dessa forma, segundo Ariès (1981), a infância se constituía apenas como um período de transição para a vida adulta.

A educação para o povo, que era analfabeto, ainda era informal. Apesar do início de uma emancipação da ética laica, estimulada pela burguesia, com relação aos aprendizes no comércio, ainda era predominante a influência da Igreja, na educação popular. A educação estabelecida pela Igreja tinha como recurso o uso da palavra oral, das imagens e do teatro. Com esses recursos, o povo “se educava” com os valores religiosos, nutrindo-se de exemplos de comportamentos e regras que eram esperados em sua vida em sociedade.

Para as classes altas, em geral alfabetizadas, havia dois espaços educativos: a igreja ou o convento, o castelo ou o palácio, onde se encontravam a educação religiosa ou a cavalheiresca (laica). Quanto ao pensamento pedagógico, nas *scholae* e depois nas universidades, estão bem presentes as metodologias advindas da grande disputa entre a fé e a razão, característica da filosofia escolástica, a qual estava em pleno florescimento (1200/1300):

Serão as duas grandes ordens mendicantes que delinearão os diversos modelos de teorização: o primeiro – típico dos dominicanos -, ligado à valorização da razão, em si e como instrumento para penetrar e desenvolver o significado da fé; o segundo – ligado aos franciscanos -, destinando a sublinhar a superioridade da fé em relação à razão, a sua “superabundância” também cognoscitiva e, portanto, o privilégio da via mística para conhecer a realidade e para formar o homem. (CAMBI, 1999, p. 186-187).

Nesse contexto, há o surgimento de novos modelos pedagógicos, que, mesmo sendo ainda ligados à fé cristã, começam a se desprender dela por uma laicização da vida intelectual. Nessa corrente, podemos citar o francês Pedro Abelardo (1079-1142), no âmbito das *scholae*, o qual coloca a razão (a dialética) à frente para a formação humana, dando destaque a “[...] uma nova identidade humana, mais individual, mais racional, mais livre.” (CAMBI, 1999, p. 187).

Hugo de Saint-Victor (1096-1141), contemporâneo de Pedro Abelardo e também francês, tem uma proposta contrária àquela desenvolvida por este, pois, para ele, o conhecimento estará atrelado a uma orientação mística. Assim, em sua concepção, o conhecimento deve ser “[...] valorizado em cada um de seus aspectos, inclusive o prático (da tessitura ao teatro), mas depois circunscrita aos âmbitos teóricos, para culminar no conhecimento religioso”, sendo esse conhecimento “[...] elaborado e fixado pela memória.” (CAMBI, 1999, p. 187-188).

São Tomás de Aquino (1224-1274), designado por Cambi (1999) como “o sumo doutor da escolástica”, procura acolher em sua teoria do conhecimento a razão com a fé, sem

deixar a primeira se sobressair à segunda. Nas palavras de Cambi (1999), “[...] a pedagogia tomista é uma pedagogia toda embebida de fé na razão.” (p. 189). Conforme São Tomás de Aquino, Deus pode ser entendido e provado racionalmente; em sua interpretação do homem como sujeito animal e racional, atribui a este um “dualístico e unitário ao mesmo tempo” como a composição de matéria e forma, em que “[...] a forma (o espírito) deve ter a função de guia na ética e na política, as quais devem não eliminar, mas coroar e potencializar nos seus aspectos mais altos a naturalidade do homem, fazendo-a encontrar-se com a revelação e com a fé.” (CAMBI, 1999, p. 188-189).

Na Idade Média, as características fundamentais de formação humana colocavam a fé cristã como o seu centro. Foi um momento histórico de clara diferença entre a educação para o povo, a qual era voltada para o ofício, para a doutrinação e moralização, e a educação para a classe alta, direcionada para a intelectualidade.

Sabendo que nenhuma época histórica se inicia ou se finda de maneira abrupta, podemos asseverar que, no final na Idade Média, segundo o desenrolar dos movimentos intelectuais e sociais, começa a se abrir para a “época do individualismo”. Cambi retrata o surgimento do homem-sujeito, que tende a se tornar agente na natureza e na história, como indivíduo que age na sociedade. A ação educativa também segue o mesmo ritmo, rompendo com os modelos existentes.

1.3 Educação na Modernidade

Reconhecemos como modernidade o período corrente entre os séculos XV e XVIII, tendo como início o marco simbólico ocorrido no ano de 1453, com a queda do Império Romano do Oriente (outras datas também são consideradas como marco para o início da modernidade, como, por exemplo, a descoberta da América, em 1492), findando, como marco convencional, no ano de 1789, com a Revolução Francesa (CAMBI, 1999).

A época moderna teve um cenário de grandes revoluções importantes para avanços, como o pensamento ideológico e os movimentos sociais, na contemporaneidade, revoluções, como a geográfica, a econômica, a política, a social e a pedagógica.

Pela revolução geográfica, com o avanço das grandes navegações, estreita-se o envolvimento entre diferentes culturas, com o intercâmbio comercial entre diferentes países, inclusive do Ocidente com o Oriente, as descobertas de “novas terras” e suas colonizações.

O sistema feudal é finalizado com a revolução econômica do comércio, o qual vinha crescendo desde o final da Idade Média. “Nasce o sistema capitalista, e nasce independente de princípios éticos, de justiça e de solidariedade, para caracterizar-se, ao contrário, pelo puro cálculo econômico e pela exploração de todo recurso (natural, humano, técnico).” (CAMBI, 1999, p. 197).

A característica do Estado moderno alcançado pela revolução política consiste em ser centralizado, “[...] controlado pelo soberano em todas suas funções”, mas sendo efetivamente seu exercício distribuído “[...] capilarmente pela sociedade, através de um sistema de controle, de instituições [...] delegadas à elaboração do consenso e à penetração de uma lógica estatal (centralização das decisões e do controle) na sociedade em seu conjunto.” (CAMBI, 1999, p. 197).

Com todas essas mudanças, houve também uma revolução social, uma educacional e uma pedagógica. A primeira revolução “[...] promove a formação e a afirmação” (CAMBI, 1999, p. 197) da burguesia, a nova classe social, que com suas atividades comerciais promovem novos alcances econômicos, além de uma forma laica e racionalista de ler e agir no mundo e as relações de poder (inicialmente atrelados à monarquia e, mais tarde, entrando em conflito com ela, em busca de seu próprio domínio social). A segunda revolução, com interesse da alta sociedade para a formação de seus filhos, a educação segue novos rumos para a formação do homem com novos modelos educacionais e novos valores, com um sistema laico e racional, o qual, como a revolução social, engendra esse novo olhar de mundo e de organizar os saberes:

Mudam assim os fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens [...] mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências. Mas mudam também os meios educativos [...] além da família e da igreja, como ainda da oficina; também o exército, também a escola, bem como novas instituições sociais. (CAMBI, 1999, p. 198).

Nesse movimento, os pensamentos pedagógicos apresentaram igualmente mudanças significativas, principalmente em relação ao sujeito em formação, vendo-se cada vez mais a necessidade de respeitar as condições naturais do homem (etapas de desenvolvimento), trazendo o interesse cada vez maior do estudo científico (analítico e experimental) relacionado tanto às capacidades de aprendizagem como aos seus setores (físico, moral e social). Dentre os pensadores que se dedicaram integralmente ou em algum momento a estudar o campo educacional e pedagógico, na modernidade, descreveremos brevemente o estudo daqueles que se destacaram na influência para o pensamento pedagógico

contemporâneo. Dentre eles, estão: Montaigne (XVI), John Locke (XVII), Comenius (XVII), Kant (XVIII) e Rousseau (XVIII). Para este último, dedicaremos um pouco mais de estudo, por entender a novidade de seu pensamento em seu tempo e a grande influência para o pensamento pedagógico ainda em nossos dias.

Montaigne (1533-1592), com o nome original de Michel Eyquem, viveu nos dias de grande tensão religiosa⁵ em que havia conflitos intensos e sangrentos entre católicos e protestantes huguenotes, na segunda metade do século XVI, na França. A grande crítica formulada por Montaigne se dá contra o modelo educacional do ensino livresco em que se visa à repetição da ciência tal como está descrita nos livros: o aprendizado consiste na memorização. Para ele, os mestres, nesse sistema, além de estabelecer uma educação autoritária, ainda não induzem os alunos a pensar, mas tão somente a reproduzir os conteúdos estudados, sem “[...] nenhum vínculo com a experiência concreta, uma instrução mnemônica e repetitiva, preocupada apenas em encher a cabeça de noções e não em visar à formação da capacidade de julgamento e do espírito crítico dos alunos.” (CAMBI, 1999, p. 268).

Diante disso, Montaigne preconiza, como dever da educação, a formação de

[...] homens de mentalidade crítica, aberta e com sólidos princípios morais
 [...] “Coloquemos o jovem diante da diversidade de ensinamentos: se puder, ele fará uma escolha, se não permanecerá um ponto de interrogação”. (CAMBI, 1999, p. 269).

Montaigne propõe, assim, um método que permita ao aluno observar a realidade, cujo livro seja tudo que está ao seu redor – situações, conversas, relações etc. –, respeitando as particularidades de cada aluno em um modelo educacional individual e prático.

Segundo Cambi (1999), Jan Amos Comenius (1592-1670) pensa pioneiramente em uma educação universal, sem restrições advindas das tradições ou interesses de grupos ou classes sociais, uma educação centrada na vida do homem e da sociedade. Nessa perspectiva, cabe à escola não ensinar apenas o que lhes é útil, mas também o que serve para a vida. Adepto do protestantismo, de acordo com Aranha (2006), Comenius acreditava que se devia ensinar “tudo a todos”, sendo homens ou mulheres, ricos ou pobres. Para ele, esse ensino universal, em que as pessoas desenvolveriam seu intelecto, sua moral e seu espírito, capacitaria as pessoas a se aproximarem de Deus. Independentemente da questão religiosa,

⁵ Essa tensão ocorria pelo movimento denominado Reforma e, depois, Contrarreforma, com causas religiosas, econômicas e políticas. Na Reforma, os protestantes, com líderes como Lutero e Calvino, contestavam o poder da Igreja Católica estabelecido de forma autoritária; com o apoio da nobreza e/ou da burguesia, lutaram pela descentralização dos bens e do conhecimento das mãos da Igreja. Com o aumento da crença protestante, a Igreja Católica, na Contrarreforma, tenta recuperar o poder, traçando novas diretrizes, definidas no Concílio de Trento (1545-1563), como reafirmar a supremacia papal, os princípios da fé e a criação de seminários para formação de padres (ARANHA, 2006).

podemos notar o quão novo e revolucionário é o pensamento de Comenius, para a mentalidade restritiva da educação praticada até esse tempo.

John Locke (1632-1704), fundador do empirismo, também é conhecido como teórico da tolerância, por sua obra *Carta sobre a tolerância*, de 1690. Em seu pensamento pedagógico, Locke entrelaça uma crítica contra o autoritarismo e as punições corporais utilizadas como método de ensino. Para ele, o ensino deve ocorrer por meio do exemplo e do hábito, partindo de “[...] princípios da liberdade e da autonomia dos educandos” (CAMBI, 1999, p. 316), transitando por uma educação de *self-government*, a fim de, em longo prazo, alcançar a ação do jovem segundo os princípios “instalados” em sua alma, por meio dos hábitos adquiridos. Locke valoriza ainda, profundamente, a educação moral. Para ele, esta deve seguir o princípio da virtude, “[...] como ‘respeito’, como consciência das ‘regras da justiça’, como ‘força de ânimo’ e ‘coragem’, como compaixão e oposição à mentira” (p. 319), numa formação de um futuro *gentleman*.

Em um período no qual se iniciava a laicização educativa, o século XVIII foi cenário de grande crescimento para o pensamento pedagógico e, com isso, uma grande renovação da filosofia da educação. Nesse contexto, o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) se destacou pela teoria inovadora que propôs para a educação das crianças. Segundo Cambi (1999), Rousseau criou um marco na história da pedagogia, ao colocar a criança no centro de seu pensamento pedagógico, como sendo fazedor de uma “revolução copernicana”. Na verdade, ele

[...] opôs-se a todas as ideias correntes (da tradição e do seu século) em matéria educativa: desde o uso das fraldas até o “raciocinar” com as crianças e o primado da instrução e da formação moral; elaborou uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza, bom e animado pela piedade, sociável mas também autônomo, como articulada em etapas sucessivas (da primeira infância à adolescência) bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais; teorizou uma série de modelos educativos. (CAMBI, 1999, p. 343).

Conforme Cambi (1999), o pensamento renovador de Rousseau, em relação à educação da criança, compartilha de sua postura moralista, além da de político, filósofo da história e reformador antropológico. A tese defendida por Rousseau, em sua obra *Emílio, ou Da Educação*, se faz pela necessidade que encontra de o homem sair do “mal” e promover sua volta, assim como a da sociedade, à condição natural, porque, para esse filósofo, o homem nasce bom (em seu estado natural) e, na medida em que cresce em uma sociedade corrompida, também se corromperá. Por essa razão, “[a] educação deve ocorrer de modo ‘natural’, longe das influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que

orienta o processo formativo do menino para finalidades que reflitam as exigências da própria natureza.” (CAMBI, 1999, p. 346).

É importante enfatizar que a teorização presente em *Emílio* trata “[...] de uma educação do homem enquanto tal (e não do homem como cidadão) através de seu ‘retorno à natureza’.” (CAMBI, 1999, p. 346). Desse modo, com a educação situada na criança, Rousseau descreve tal educação centrando suas necessidades primordiais, além de respeitar o ritmo de seu crescimento e valorizar as características correspondentes a sua idade.

Rousseau, no Livro II de sua obra *Emílio, ou Da Educação* (1999), descreve a educação da criança na fase em que ele nomeia de “A idade de natureza”, a qual vai de 2 a 12 anos. Segundo o autor, o período que transcorre do nascimento aos 12 anos é um “perigoso” intervalo, pois é um período em que a criança está suscetível aos erros e aos vícios, sem possuir ainda elementos que os possam destruir; assim seria bom se pudesse ser “pulado” até a idade da razão. Não havendo naturalmente essa possibilidade, Rousseau acredita que “esses males” poderão não ocorrer, por meio de uma “educação negativa”, que consistiria em preservar a alma da criança pura:

Portanto, a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste, não em ensinar virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação. (ROUSSEAU, 1999, p. 91).

Conforme Rousseau (1999), em busca de não perder tempo, há o interesse de pais e educadores em acelerar o processo educacional e formar a criança, buscando nela a existência de um homem. Nessa busca, pais e mestres repreendem, corrigem, orientam, ameaçam, prometem, argumentam para um indivíduo, que, para o autor, ainda não está em condições de ouvir. Assim, para o filósofo, essa atitude é destrutiva, do ponto de vista de uma educação consistente, já que a criança apenas reproduziria as orientações do adulto, sem ter a capacidade de raciocinar sobre elas, de modo que seus feitos façam parte de sua alma:

Temei todos os sentimentos anteriores ao juízo que os aprecia. Freai, retende as impressões alheias e, para impedir que o mal nasça, não vos apresseis em fazer o bem, pois ele só é tal quando a razão o ilumina. Considerai como vantagem todas as demoras: ganha-se muito quando se avança para o final sem nada perder. (ROUSSEAU, 1999, p. 92).

Não obstante, Rousseau acredita na preservação geral da alma da criança como ideal no processo educativo, considerando ser impossível, em meio à sociedade, a criança chegar aos 12 anos de idade, sem obter alguma ideia de relação entre os homens e a respeito da moralidade das ações humanas. Como solução, ele relata que essas noções necessárias sejam introduzidas o mais tarde possível, quando for inevitável que isso ocorra, limitando-as à utilidade presente, como meio de a criança não julgar ser “[...] senhora de tudo e não façam mal aos outros, sem escrúpulos e sem o saber.” (ROUSSEAU, 1999, p. 97).

Rousseau (1999), em um exemplo dado por ele de como educar uma criança que agrediu fisicamente um adulto, relata que o adulto agredido deve revidar a agressão, “com juro”: assim, ela não terá mais vontade de repetir o que fez. Segundo o filósofo, esse método evitaria comportamentos intoleráveis na vida adulta, pois “[...] aquele que quer bater quando jovem vai querer matar quando grande”, e ainda, relata que “[...] uma criança não ataca as pessoas [...] e cedo aprende pela experiência a respeitar quem quer que a supere em idade e em força.” (ROUSSEAU, 1999, p. 98). Desse modo, a criança não deve tratar o adulto como quem trata os seus pares, mesmo se ele for seu criado.

Para Rousseau, as lições dadas às crianças devem consistir mais em ações do que verbalmente, porque as crianças têm facilidade em se esquecer, tanto do que dizem, quanto do que lhes dissemos. Além disso, quando a criança comete alguma falta, o castigo nunca deverá ser apenas pelo castigo, mas deve ocorrer sempre “[...] como uma consequência natural de sua má ação.” (ROUSSEAU, 1999, p. 103).

Como exemplo disso, Rousseau (1999) enfatiza que, quando uma criança não consegue preservar os móveis que usa, quebrando tudo o que pega, não devemos repor tais móveis rapidamente, porém, deixá-la sentir o prejuízo da privação. Assim, se ela quebrar uma janela de seu quarto, devemos deixá-la com o vidro quebrado, mesmo que isso lhe provoque um resfriado, pois, de acordo com o autor, é melhor um resfriado do que ela “louca”. Agindo dessa maneira, permitirá que a criança sinta as consequências por si e não porque o outro reclamou.

Já no caso de reincidência, Rousseau orienta a mudança de método, com ações mais enérgicas:

Quebra-os mais uma vez? Mudai, então, de método. Dizei-lhes secamente, mas sem cólera: as janelas são minhas, foram postas ali por ordem minha, e eu quero protegê-las. Depois vós o trancareis no escuro, num lugar sem janelas [...] Finalmente, depois que a criança tiver ficado ali por várias horas, tempo bastante para se aborrecer e para não esquecer, alguém lhe sugerirá que vos proponha um acordo por meio do qual vós lhe restituíeis a liberdade e ela não quebraria mais vidros. Ela aceitará. Pedirá que ides vê-la,

e vós ireis; far-vos-á sua proposta e vós a aceitareis imediatamente, dizendo: muito bem pensado; nós dois lucraremos com isso; por que não tiveste essa idéia antes? E depois, sem lhe pedir nem declaração, nem confirmação de sua promessa, vós a beijareis com alegria e a conduzireis imediatamente até seu quarto, encarando esse acordo como sagrado e inviolável, tanto quanto se tivesse sido jurado. (ROUSSEAU, 1999, p. 102).

Vimos, nesses exemplos, que, para Rousseau (1999), faz-se importante, no mundo moral em que a criança começa a ser inserida, a manutenção da coerência na educação natural; nela, o castigo deverá sempre corresponder à falta, começando de maneira mais branda e intensificando-se, no caso de reincidência. E, assim, além de a criança não cometer mais, intencionalmente, a má ação, aprenderá a honrar seus compromissos.

As lições por meio da ação não se limitam aos castigos para os faltosos, mas também constituem virtudes que se deseja despertar nas crianças. Como já mencionado, Rousseau acredita que não se deve forçar ou esperar aquilo que a criança não está apta a fazer (por não ser próprio da idade). Nesse sentido, quando ainda não é própria da criança a realização de uma determinada virtude, como a de compartilhar, por exemplo, a atitude do educador deve ser como o exemplo encarnado da própria virtude:

Sei que todas estas virtudes por imitação são virtudes de macaco, e nenhuma boa ação é moralmente boa a não ser quando a fazemos como tal, e não porque outros a fazem. Numa idade, porém, em que o coração ainda nada sente, devemos fazer com que as crianças imitem os atos cujo hábito lhes queremos dar, enquanto elas não os possam fazer por discernimento e por amor ao bem. (ROUSSEAU, 1999, p. 108).

Rousseau (1999) afirma que a única lição de moral que se ajusta à infância, e é extremamente importante em todas as idades, “[...] é a de nunca fazer mal a alguém” (p. 109); desse modo, o preceito de fazer o bem deve estar sempre subordinado a esse princípio, visto que fazer o “bem” simplesmente pode ser interpretado erroneamente como fazê-lo à custa da infelicidade de outrem.

Será no Livro IV de *Emílio* que o filósofo descreverá de fato o início da educação moral. Esse trecho do livro se refere à adolescência (de 15 a 20 anos), denominando “A idade de razão e das paixões”, que segundo ele, caracteriza o “segundo nascimento”. Ele descreve: “É o segundo nascimento de que falei; é aqui que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é alheio” (ROUSSEAU, 1999, p. 272), sendo a história, a moral e a religião matérias a serem enfrentadas nessa idade.

No curso dos ensinamentos morais, o autor ressalta:

Ensinai vosso aluno a amar todos os homens, mesmo os que o menosprezam; fazei com que não se situe em nenhuma classe, mas que se reconheça em

todas; diante dele, falai do gênero humano com ternura, até mesmo com piedade, mas nunca com desprezo. Homem, não desonres o homem. (ROUSSEAU, 1999, p. 294).

Conforme Rousseau, até esse momento, a criança desenvolveu o amor de si, chegando até o amor próprio; nesse ponto, começam a nascer todas as paixões que dele dependem, sendo elas “doces” ou “maléficas”.

No crescimento dessas paixões e na busca do adolescente em julgar qual será o seu lugar dentre elas, faz-se necessário que o educador o guie. Nesse ensinamento, Rousseau destaca que é necessário “[...] estudar a sociedade pelos homens, e os homens pela sociedade”, pois segundo ele, “quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas.” (ROUSSEAU, 1999, p. 309).

Podemos concluir que, na teoria de Rousseau, o princípio de “educação natural” coexiste com a “educação negativa” e a “educação indireta”. Dessa forma, o contato com as coisas será o eixo para o crescimento moral e intelectual da criança, e o papel do educador nesse crescimento é a intervenção, através das coisas. Como já mencionamos, esse olhar centralizado na criança e em suas características próprias da idade, para pensar num processo de educação, fez desse filósofo um referencial teórico, seja para associar-se às suas teses, seja para opor-se a elas, e fez a pedagogia tomar um novo curso. Segundo Cambi (1999), a pedagogia tornou-se sensível a muitos problemas antes ignorados ou marginalizados, além disso, houve uma mudança profunda na visão da infância, no papel do educador e na “[...] própria consciência por parte do pedagogo das estruturas e da função (até social e política) do próprio discurso.” (CAMBI, 1999, p. 354-355).

Rousseau foi um forte influenciador na formação pedagógica do filósofo Immanuel Kant (1724-1804). Todavia, diferente de Rousseau, o homem de Kant é um indivíduo ético regido pelo imperativo categórico fundado na razão pura, que opera em sua consciência. Com o uso da razão, tal imperativo dita que o indivíduo deve agir de maneira que sua ação possa se tornar uma lei universal. Logo, a ação moral do indivíduo somente poderá ser sustentada e aceita, se qualquer pessoa puder também praticar sem prejuízo para outrem. Um exemplo claro desse imperativo é a questão da mentira. Essa mentira somente seria aceitável como ação de um indivíduo, se qualquer outro pudesse também mentir, no entanto, se esse fosse um imperativo categórico, a mentira não mais se sustentaria, pois ninguém iria acreditar um no outro, já que não poderiam saber se o que dizem seria ou não verdade.

Kant “[...] fixa a moralidade como fim específico da educação e reclama um papel mais central para a disciplina e a autoridade.” (CAMBI, 1999, p. 361-362). De acordo com

Kant, a educação tem como objetivo “transformar a animalidade” do homem “pelo desenvolvimento da “razão”, e isso somente poderá ser atingido por meio da educação do adulto para com a criança. Portanto, segundo Cambi (1999), para esse filósofo, a educação é necessária para a formação do homem, unindo quatro setores: a disciplina como controle da “animalidade”, a cultura como a “instrução”, a educação estrita como socializadora e de refinamento para “boas maneiras”, e a moralidade “[...] como capacidade de escolher os ‘fins bons’” (p. 363).

É justamente a disciplina que, ao lado da educação ética como formação da consciência, do dever, adquire um peso determinante na pedagogia de Kant, a ponto de imprimir-lhe um caráter por vezes quase oposto ao naturalismo e à reivindicação da autonomia da infância típicos de Rousseau, mas também de Locke e de um amplo setor da pedagogia setecentista. (CAMBI, 1999, p. 362).

A pedagogia de Kant foi exclusivamente teórica, entretanto, devido à consistência do pensamento e convicções desse filósofo, ela se tornou uma das grandiosas obras da pedagogia iluminista, tornando-se influência marcante, ao longo do século XIX, assim como nos dias atuais.

1.4 Educação na contemporaneidade

Como já mencionamos anteriormente, o fim da modernidade e o início da contemporaneidade foram marcados convencionalmente pelo ano de 1789, final do século XVIII, com a Revolução Francesa, com a qual houve um brusco abalo nas questões sociais, políticas, econômicas, transformando drasticamente, em relação à modernidade, o tempo contemporâneo.

A contemporaneidade abarca tempos de grandes revoluções que não se caracterizavam como pontuais, mas com grandes repercussões entre os povos e culturas. São revoluções nos campos social, político, tecnológico, étnico e, como se refere Cambi (1999), revoluções como movimentos entrelaçados entre si.

Uma revolução marcante e que acarretou profunda transformação, na sociedade e na educação, com segmentos de caráter de instrução e para o trabalho, foi a Revolução Industrial, vinda desde o século XVIII, na Inglaterra, com a criação das fábricas, em que se produzia em larga escala e se ampliava o mercado mundial. Tal revolução foi marcante para as mudanças sociais, como, por exemplo, o surgimento do proletariado, que trouxe consigo grandes lutas em busca de direitos para essa nova classe trabalhadora.

Além das grandes revoluções, na contemporaneidade, ressaltam-se também a luta e a construção de direitos, tais como: “[...] direitos do homem, do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador, depois das etnias, das minorias, dos animais e da natureza [...] de modo concêntrico e não linear” (CAMBI, 1999, p. 379); o movimento e a visibilidade das massas, em busca de direitos, e, ao mesmo tempo, a criação de mecanismo da elite para controlá-las (como as ideologias e os meios de comunicação), e a democracia, agora “[...] com a ativação de um forte espírito comunitário, mas também com o respeito pelas liberdades individuais e de grupo” (CAMBI, 1999, p. 380), sobretudo nos Estados Unidos da América, embora tenha apresentado limites da participação e dos direitos entre as classes econômicas e étnicas consideradas inferiores (como os pobres e os negros).

Na contemporaneidade, entretanto, nasce um organismo político-social novo que reclama participação e responsabilidade social, civil e política por parte de todos, desenvolvendo também as possibilidades de igualdade entre os homens, ao realizar (pelo menos em teoria) a igualdade das oportunidades. (CAMBI, 1999, p. 380).

Nesse contexto, a educação torna-se um campo adequado e fundamental para mediar e reequilibrar o sistema social. Com sua prática, atua na sociedade a partir de reflexões teóricas. Crescem com isso as teorias pedagógicas e educacionais. Com o efervescente movimento social de busca de direitos, tais teorias ampliam sua dimensão para novos sujeitos educativos, como a criança, a mulher e o deficiente, e, mais tarde, procura-se um sistema educacional para todos, incluindo, assim, diferentes etnias e classes sociais, de sorte que a criança ganha cada vez mais um protagonismo, nas teorias pedagógicas, principalmente a respeito de suas especificidades enquanto sujeito em formação, diferenciando-se cada vez mais da figura do adulto, como acontecia na Idade Média, quando era tomada como “adulto em miniatura”. Como bem esclarece Ariès (1981), o “sentimento de infância” nasce na época moderna e vai ganhando espaço, ao longo dos séculos XVIII e XIX:

A infância foi vista como uma idade radicalmente diferente em relação à adulta, submetida a um processo evolutivo complexo e conflituoso, emotivo e cognitivo, portadora, porém de valores próprios e exemplares: da fantasia à igualdade, à comunicação. (CAMBI, 1999, p. 387).

Dentre os grandes pensadores do campo educacional da contemporaneidade, destacaremos aqueles que julgamos serem os maiores influenciadores no pensamento e nas ações pedagógicas, que compartilham entre si, ainda que cada um a seu modo, a ideia de liberdade, no âmbito educacional-sociopolítico, como um ideal da formação humana.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), nascido na cidade de Zurique, ao norte da Suíça, inspirou-se, principalmente em sua fase juvenil, no pensamento de Rousseau, a fim de desenvolver sua teoria e práticas pedagógicas. O pensamento de Pestalozzi fundamenta-se em três teorias básicas: 1- o processo educacional deve ser dirigido pela natureza, pela educação positiva, de maneira que, mesmo diante de vícios inerentes à natureza humana, como a preguiça, a ganância, essa educação, e não somente com a educação negativa, é capaz de superá-los; 2- a formação humana deve ser integral, compondo “coração”, “mente” e “mão”, sendo assim desenvolvida pela educação moral (baseada na moral kantiana), intelectual e profissional; e 3- a instrução, que tem como ponto de partida a intuição do educando, ou seja, os elementos da realidade concreta, serve-se da experiência do próprio aluno, para a construção da conceituação, tornando o conhecimento algo prazeroso e com sentido.

Pestalozzi não se reservou o estudo e a elaboração teórica de uma pedagogia que atendesse a seus ideais, mas a aplicou e a desenvolveu empiricamente, quando, em 1774, acolheu jovens órfãos em sua granja em Neuhof, “[...] para educá-los através de leitura, escrita, cálculo e trabalho.” (CAMBI, 1990, p. 417). No entanto, em 1779, por uma má administração, precisou fechar a granja. Mais tarde, em 1798, é convidado a dirigir, em Stans, um instituto para órfãos vítimas da guerra, onde aplicou os princípios fundamentais de seu pensamento pedagógico. Numa instituição com espírito de família, educou intelectualmente e moralmente as crianças e adolescentes afiliados com o seu método intuitivo e o ensino mútuo (os educandos que se destacavam no aprendizado se tornavam tutores dos demais). Com a interrupção dos trabalhos, em Stans, dá prosseguimento ao seu trabalho em Burgdorf, tornando sua ação pedagógica reconhecida, mas foi em Yverdon, em 1805, que Pestalozzi, ao criar seu próprio instituto, torna-se referência como modelo educativo para toda a Suíça. Porém, segundo Cambi (1990), devido a dificuldades internas e externas, Pestalozzi encerra suas atividades no instituto, em 1825, dois anos antes de sua morte.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), segundo Cambi (1990), foi o primeiro grande filósofo do idealismo alemão. Hegel, interpretando o homem como um desenvolvimento dialético, acreditava em uma formação integral. Para ele, o homem somente é capaz de reconhecer a si, no vínculo que estabelece “[...] com a realidade histórico-social”, ou seja, naquilo que permeia a cultura e a civilização:

O desenvolvimento da consciência passa da naturalidade à objetividade do espírito mediante um contato cada vez mais rico e amplo com a realidade histórico-social, que gradativamente se torna uma “segunda natureza” do homem. Em tal processo, o ponto de chegada é constituído pela realização de uma síntese harmônica entre o eu e o mundo histórico, que é atingida pelo

empenho da vontade em ligar-se ao plano da ética social, pela participação na vida da cultura [...] e o reconhecimento do trabalho como atividade específica do homem como gênero. (CAMBI, 1990, p. 428).

Para Hegel, em seu processo de formação, o homem deve sair de si para superar seu imediatismo e adentrar na objetividade histórica, de sorte a participar da experiência da humanidade em geral. Hegel considera a arte, a religião e a filosofia centrais a essa formação e atribui à vontade e à atividade teórica a condição de instrumentos fundamentais para que ela ocorra. Conforme esse filósofo, “[...] o aprendizado deve ser entendido como dura disciplina, como superação do ‘infeliz prurido’ de educar pelo *pensar por si* e pela *produção autônoma*.” (CAMBI, 1990, p. 429). Ele também ressalta que a participação da vida social é igualmente importante para essa formação integral. Segundo o intérprete, a participação em diferentes centros educativos, como a família, a sociedade civil e o Estado, cada um com suas especificidades, contribui, principalmente para a formação ética do sujeito e para a capacidade de se relacionar com o seu povo.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) defendeu a pedagogia como ciência filosófica, cujo objeto e fim é o governo das crianças, sendo a moral, um “elemento unificante da personalidade humana”, se apresenta como “[...] ‘fim’ da educação e o critério-guia da pedagogia.” (CAMBI, 1990, p.433). Desse modo, a moral permite a formação do caráter do aluno. Os pais e educadores são os responsáveis por esse governo, estabelecendo com a criança uma relação de autoridade e de amor. Para Herbart, a ação do governo de crianças tem como objetivo “[...] tornar moral a natureza ‘sem vontade’ da criança, caracterizada por ‘selvagem desregramento’ e ‘rudes tendências’” (CAMBI, 1990, p. 433), para que ela possa exercitar sua autogestão e evitar possíveis conflitos e prejuízos para si e para os outros.

A educação popular do oitocentos europeu era alvo de grandes discussões. Por um lado, os reacionários alegavam os prejuízos morais da instrução para esse público, do outro lado, os burgueses, especialmente do norte europeu, destacavam os benefícios sociais que essa instrução poderia trazer.

Naquele tempo, o principal objetivo da educação popular da época era instruir, em grande quantidade e em curto tempo, jovens para o trabalho nas indústrias, que estavam em pleno crescimento. Um método de grande uso era o ensino mútuo, no qual um único mestre, com o auxílio de “vices-professores” (alunos mais dotados, que eram encarregados de ensinar os demais), poderia ensinar cerca de quinhentos alunos, em uma formação elementar e instrumental.

Em meio a esses rumores da educação popular, os “abrigos” infantis também foram alvo de interesse e discussão a respeito da educação das crianças pobres/órfãs. Destacaremos dois pensadores que se empenharam em desenvolver suas pedagogias, nesses centros educacionais: são eles Ferrante Aporti (1791-1858) e Enrico Mayer (1802-1877). Os abrigos de Aporti recebiam crianças dos dois anos e meio aos seis anos de idade, para uma educação mais harmônica e geral, quando comparada com aquela recebida nas escolas de ensino mútuo. Inspirava-se no método intuitivo de Pestalozzi e apresentava, como objetivo final de seu ensino, a formação moral, por meio do desenvolvimento de virtudes tipicamente cristãs. De acordo com Cambi (1990), Mayer não foi original no plano de pensamento, mas sua obra expressou “[...] com maior clareza o elo que existe entre educação e sociedade, entre educação e política, e entre educação e lutas para a emancipação social das classes subalternas.” (p. 465). Eis a visão de Mayer:

Os abrigos devem tirar as crianças dos “esquálidos tetos onde habitam as numerosas famílias dos pobres”, onde a infância é “atacada pelos males físicos”, e da “mendicância”, para mergulhá-las numa atmosfera mais sadia física e moralmente, na qual serão iniciadas ao trabalho e onde a sua infância poderá ser “alegrada”. (CAMBI, 1990, p. 464).

Com isso, os “abrigos” estariam a serviço da sociedade, sendo fundamentais para um desenvolvimento social sadio, como uma emancipação do povo contra as condições precárias oriundas de sua classe social, do mesmo modo agindo como higienizadores sociais e “reformadores da moral pública”.

Na contramão do utilitarismo para a educação popular, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) apresentam, em suas teorias, uma nova maneira de entendermos a questão do trabalho e sua relação com uma educação não somente popular, mas uma educação sem distinção de classe social. Para eles, “[...] não é possível falar de educação sem referir-se à realidade socioeconômica e à luta de classes que a caracteriza e sustenta” (CAMBI, 1999, p.484), de forma que o trabalho teria um papel fundamental, no âmbito escolar. O trabalho, para esses teóricos, diz respeito a um trabalho produtivo que faz parte da natureza e história do homem; nesse sentido, tudo o que o homem faz envolve o seu próprio trabalho ou o de outrem. A inserção do trabalho na educação, para Marx e Engels, não era simplesmente ensinar técnicas de um ofício, porém, juntamente com uma formação espiritual e física, o aluno teria uma instrução politécnica (fundamentos científicos e práticas e manuseios de instrumentos básicos para a realização dos ofícios). É importante destacar que tais teóricos defendiam uma educação laica e gratuita para todos.

Na segunda metade do século XIX e início do século XX, Émile Durkheim (1855-1917) se destacou por suas contribuições para a história da pedagogia. Segundo Cambi (1999), nesse contexto histórico, começavam a surgir, no cenário da pedagogia, a pedagogia científica e a pedagogia experimental, as quais tinham como principal característica (quanto ao seu método e conteúdo) a “[...] adoção do paradigma científico, indutivo e experimental, articulado em conhecimentos baseados em ‘fatos’”, além de apoiar-se nas ciências positivas, como a psicologia e a sociologia (CAMBI, 1999, p. 498).

Durkheim escreve sua teoria em uma época na qual se estava efetivando, na educação, uma moral laica. Logo, em suas aulas no curso de pedagogia (1902-1903), que resultaram em sua obra póstuma *A Educação Moral*, Durkheim afirmava que nessa mudança educacional, que antes repousava sob preceitos e valores religiosos, para uma educação puramente racionalista, certamente poderiam ocorrer perturbações de ideias consolidadas, incomodar hábitos já adquiridos, requerer novas práticas educativas e apresentar problemas novos. Contudo, essas são questões de que essa transformação social deve dar conta, e deve-se levar em consideração, ao abordar a educação moral, uma educação puramente racional, que se faz necessária diante do nosso desenvolvimento histórico.

O aspecto educativo de Émile Durkheim ilustra esse novo olhar da pedagogia, pois, em sua teoria, a educação é discutida como uma socialização. Dessa forma, a educação teria, para Durkheim, o papel fundamental de formar cidadãos, ou seja, preparar o homem para a vida em sociedade. Como para cada sociedade há um ideal de homem, será em busca desse ideal que a educação deverá agir, em uma socialização do mais velho para com o mais novo, de sorte que, conforme Durkheim, a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que estão em formação: “A educação é uma coisa eminentemente social.” (DURKHEIM, 2007, p. 14).

Em Durkheim, entendemos por “coisa” como sendo um fato social, dessa forma, a educação como “coisa” é um objeto sociológico – uma realidade que pode ser observada, mesmo no caso de coisas não materiais, como a moral. Nas palavras de Fauconnet, Durkheim “[...] não se limitava a analisar conceitos, mas antes a interpretar, mostrar, manear as realidades.” (DURKHEIM, 2007, p. 20).

Ao frisar que a educação é uma socialização que ocorre às gerações jovens, Durkheim elucida que ela tem como finalidade provocar e desenvolver, na criança, “[...] um certo número de estados físicos, intelectuais e morais” exigidos pela sociedade em que está

inserida. Interessa-nos aqui entender como esse autor discute e define a educação moral, em sua teoria, assim como o seu papel para a formação do homem.

De acordo com Durkheim, o indivíduo deve compor harmonicamente o sistema social e, para isso, suas ações morais devem ser de maneira que se enquadrem à moral da sociedade, pois, caso contrário, é considerada uma ameaça à moral pública, em sua fonte. Desse modo, podemos entender que, para Durkheim, a essência da moral emana da sociedade e não do indivíduo, devendo este servir à sua pátria com a conduta moral que ela determina. Assim, o autor entende, por moral, “[...] um conjunto de regras definidas e especiais que determinam imperativamente a conduta.” (DURKHEIM, 2012/1925, p. 48)

Logo, para Durkheim, a educação moral é de extrema relevância. É por meio dela que a criança será inserida na moralidade de sua sociedade. Nessa conformidade, Durkheim (2012/1925) descreve três elementos da moralidade para se constituir na criança: o espírito da disciplina, a adesão aos grupos sociais e a autonomia da vontade.

O espírito da disciplina, para Durkheim (2012/1925), alude à ideia de regra que consiste na moralidade e, sobretudo, na autoridade presente nela, a qual faz com que o indivíduo a cumpra pelo dever de cumprir e não apenas pelas motivações que o levariam à obediência, como, por exemplo, um “[...] resultado desagradável, determinada reprovação moral ou material, ou para obter tal recompensa.” (DURKHEIM, 2012/1925, p. 45). Uma autoridade que faça nossa vontade dobrar-se a ela, que torna a regra moral como um mandamento. Desse modo, o autor salienta:

A disciplina é, em si, um fator *sui generis* da educação; existem elementos essenciais no caráter moral que só podem ser creditados a ela. É mediante a disciplina, e somente por ela, que podemos ensinar a criança a moderar seus desejos, a limitar seus apetites de todo tipo, e, com isso, definir os objetos de sua atividade; essa limitação é condição para a felicidade e para a saúde moral. (DURKHEIM, 2012/1925, p. 57).

No entanto, Durkheim faz uma ressalva a respeito da moralidade: para ele, a moral não é universal, ou seja, ela pode variar segundo cada época ou cada país, de maneira que a limitação necessária que ele aponta também seguirá essa mesma variação.

Ademais, Durkheim aponta o apego aos grupos sociais como de profunda relevância à educação moral da criança, porque é da sociedade, quer dizer, do grupo social que emana o fim legítimo da moralidade, porque ela é ao mesmo tempo o fim da moral e a sua construtora, refletindo sua estrutura. Assim, mesmo havendo variação do valor moral de uma mesma sociedade, segundo sua época vivenciada, para Durkheim, sempre haverá “[...] o mesmo grau de identidade e constância” (DURKHEIM, [1925], 2012, p. 121, apud PIAGET, [1932], 1994,

p. 264). Portanto, a sociedade se constitui tanto como autoridade moral como “[...] fonte de toda a autoridade moral.” (DURKHEIM, [1925], 2012, p. 98).

Conforme Durkheim, a moralidade faz parte da natureza humana; com efeito, a autonomia da vontade, como uma transcendência, é a própria realização do ser homem. Em outras palavras, o homem, com sua capacidade de raciocinar, pode entender o porquê da obrigatoriedade de uma regra e, ao saber de sua importância, inclina sua vontade em realizá-la, em uma obediência voluntária:

Essa passividade se converte em atividade, mediante o papel ativo que exercemos ao desejá-la deliberadamente; e nós a queremos porque conhecemos sua razão de ser [...] Não é uma autonomia que já recebemos pronta da natureza, que encontramos já no momento de nosso nascimento em função de nossos atributos constitutivos. Nós mesmos a construímos, na medida em que adquirimos um conhecimento mais completo das coisas. (DURKHEIM, [1925], 2012, p. 123).

Diante disso, Durkheim (2012/1925) define a autonomia da vontade como a “inteligibilidade da moral”. A educação moral, para Durkheim, expressa a ação educativa do adulto para com a criança, cabendo ao indivíduo mais velho inserir o mais novo no seio social. Esse autor assinala que a educação moral não deve consistir em “pregá-la” ou “inculcá-la”, mas em “explicá-la”, tentando fazer a criança entender não somente quais são os seus deveres, mas também “[...] as razões de ser desses deveres.” (p. 125), considerando uma sociedade adulta em que a criança será, pouco a pouco, inserida.

Ao contrário de Durkheim, que somente levou em conta a sociedade dos adultos e a inserção das crianças nesta, por meio da autoridade e disciplina, Jean Piaget⁶ (1896-1980), em sua teoria, ressalta a presença de uma sociedade de crianças e sua importância para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, por meio da cooperação entre iguais. Piaget não desqualifica o papel do adulto e da sociedade adulta, no desenvolvimento da criança, pelo contrário, ele afirma que são fatores importantes para a saída dela de sua anomia (início de sua vida social) e egocentrismo (incapacidade de a criança diferenciar de si próprio a realidade externa e os objetos), mas, por outro lado, também afirma que somente por eles dificilmente a criança alcançaria o estado de autonomia moral e intelectual.

Dessa maneira, para Piaget, o desenvolvimento da criança, como um todo, parte da ação para a conceituação, ou seja, da inteligência prática (“saber fazer”) para a inteligência conceitual (compreender). Piaget ([1932] 1994) admite a existência de um “paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual”, assim como um parentesco entre as

⁶ Aprofundaremos um pouco mais a teoria piagetiana no Capítulo 3 desta Tese.

normas morais e as normas lógicas, logo, “[...] a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação” (p. 295) e tais normas não são constituídas de forma inata pelo indivíduo, porém, pela relação da criança com o meio. Apesar de o equivalente funcional dessas normas estarem presentes na inteligência sensório-motora (em suas operações de assimilação e de construção), anteriormente à aquisição da linguagem, assim como no seu comportamento (demonstrando reações de simpatia e afeto), elas somente poderiam ser classificadas como existentes na conduta e na inteligência, quando são dadas por estruturas e regras de equilíbrio. Piaget explica:

A lógica não é coextensiva à inteligência, mas consiste no conjunto das regras de controle que a própria inteligência usa para dirigir-se. A moral desempenha um papel análogo quanto à vida afetiva. Ora, nada permite afirmar a existência de tais normas nos comportamentos pré-sociais anteriores à linguagem. O controle próprio da inteligência sensório-motora é de origem externa: são as coisas mesmas que obrigam o organismo a selecionar seu comportamento (SIC), e não a atividade intelectual inicial que procura ativamente o verdadeiro. Igualmente, são as pessoas exteriores que canalizam os sentimentos elementares da criança, e não estes que tendem, por si próprios, a se regularizarem do interior. (PIAGET, [1932], 1994, p. 296).

Piaget ([1932], 1994) assevera que o movimento da relação da criança com o adulto é de fundamental importância para avançar de seu estado egocêntrico, pois, por si só, ela não o superaria. De acordo com o autor, a princípio, o espírito da criança se confunde com o universo, isto é, ela somente consegue enxergar o que ocorre em sua volta segundo sua própria perspectiva. Nessa visão, somente os fenômenos lhes bastam para interpretar a realidade.

Tanto na razão moral como na razão lógica, a criança é guiada por aquilo que ela vê, sente ou percebe, não tendo em conta o ponto de vista do outro e nem considerando dados objetivos, em sua avaliação. Assim, ela é levada a acreditar que, por exemplo, um quilo de pedra de asfalto pesa mais do que um quilo de areia, pois a areia é vista por ela como partículas bem menores do que as pedras de asfalto e sentidas, em relação ao seu corpo, como muito leves. Ou, no âmbito da moral, julga ser mais grave mentir em uma comparação absurda com respeito à realidade, como dizer que viu um cachorro do tamanho de uma vaca, do que mentir contando algo que, por ela, seria possível de ocorrer, como, por exemplo, dizer à mãe que tirou uma nota boa na escola, quando não tirou, somente para ganhar uma moeda, não conseguindo perceber a mentira pela intenção de enganar alguém, mas pela aproximação ou distanciamento da realidade conhecida por ela.

Para Piaget, somente na relação com o outro, nos julgamentos e avaliações deste é que sua “[...] anomia intelectual e afetiva perderá terreno progressivamente, sob a pressão das regras lógicas e morais coletivas.” (PIAGET, [1932], 1994, p. 298). Por isso, as relações de respeito unilateral e a coação exercida pelo adulto, ou pelo mais velho, que ocorrem naturalmente para com a criança, se fazem importantes como nova perspectiva de controle lógico e moral, suscitando a busca por uma verdade comum, no entanto, não é o suficiente para a aniquilação do egocentrismo. Com efeito, segundo Piaget, a autoridade do adulto se exerce na criança como a existência de uma verdade exterior absoluta e inquestionável, da mesma forma que considerava outrora o seu próprio ponto de vista, de sorte que o egocentrismo infantil apenas se transferiu. Nas palavras de Piaget,

[...] longe de eliminar, em sua origem, o egocentrismo infantil, tal submissão tende, pelo contrário, a consolidar, em parte, os hábitos de espírito próprios ao egocentrismo. Assim como, entregue às próprias forças, a criança acredita em todas as idéias (SIC) que surgem em seu espírito, em lugar de consolidá-las como hipóteses a verificar, do mesmo modo, submetida à palavra de seus pais, acredita, sem discussão, em tudo o que lhe contamos, em lugar de perceber no pensamento adulto o que ele admite de pesquisa e ensaio: o bel-prazer do eu é simplesmente substituído pelo bel-prazer de uma autoridade soberana. (PIAGET, [1932], 1994, p. 298).

Sob a perspectiva piagetiana, diferentemente da relação com o adulto, na sociedade das crianças, na relação entre iguais, é possível se estabelecer uma discussão entre os diferentes pontos de vista. E é a partir da discussão, conforme Piaget ([1932], 1994), que nasce a crítica e a possibilidade de cooperar: nela, não há espaço para a coação intelectual e moral, visto que ambos os lados ocupam o mesmo nível na relação, em uma parceria. Nesse exercício, assinala Piaget, a própria cooperação nascente é fonte de crítica e de individualismo, sendo com base nela, “que, pela comparação mútua das intenções íntimas e das regras que cada um adota” ([1932], 1994, p. 300), se inicia um julgamento mais objetivo dos atos e ordens, inclusive a dos adultos. É, portanto, somente com a cooperação que se alcançam a autonomia intelectual e moral.

Como podemos perceber, Piaget dedicou seus estudos sobretudo a entender a gênese do conhecimento humano. Apesar de ele não ter se debruçado diretamente em teorias do âmbito pedagógico, podemos asseverar que sua teoria é perfeitamente solidária a estas. A respeito disso, Piaget aborda que as práticas pedagógicas que dialogam com essa teoria devem proporcionar a seus alunos um espaço em que os conhecimentos científicos possam ser abordados, por meio de pesquisa prática e não de pura observação ou imposições verbais; do mesmo modo, no âmbito moral, ela deve requerer a participação dos alunos, na discussão e

resolução de problemas. Como exemplo dessas práticas pedagógicas, Piaget ([1932], 1994, [1930] 1996, [1935], 1998) menciona os métodos de trabalho em grupo e o *self-government*.

No primeiro, os alunos, em pequenos grupos (4 ou 5), reúnem-se para desenvolver um trabalho (de uma dada disciplina), com o objetivo de resolver um problema. Esse tipo de trabalho possibilita o desenvolvimento tanto das estruturas intelectuais como morais. Piaget ([1935], 1998) esclarece: “Além do benefício intelectual da crítica mútua e da aprendizagem, da discussão e da verificação, adquire-se assim um sentido de liberdade e de responsabilidade conjunta, de autonomia na disciplina livremente estabelecida.” (p. 158).

No segundo método, o *self-government*, são atribuídas aos alunos certas responsabilidades na disciplina escolar, sendo elas limitadas a alunos específicos ou que envolvam toda a turma em atividades em salas de aula, como julgamento de casos relacionados a problemas vivenciados (roubo, trapaça etc.) ou fora do ambiente escolar, como, por exemplo, as “cooperativas escolares” e os “clubes de leitura”.

O estudo de Piaget contribuiu diretamente para o movimento de transformação do ensino denominado “Escola Nova” ou “Escola Ativa”, no qual participou por meio de pesquisa no instituto Jean-Jacques Rousseau.⁷ O movimento da Escola Nova, com sua pedagogia ativa, foi considerado uma revolução na educação do final do século XIX e começo do século XX, trazendo para o centro dos interesses educacionais a criança com suas necessidades e capacidades. Essa proposta educacional destaca que “[...] o fazer deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular e, portanto, amadurece inicialmente num plano ‘operatório’.” (CAMBI, 1990, p. 513).

Nesse mesmo momento histórico, o mundo passou por grandes transformações, como avanços científicos, culturais e tecnológicos, industrialização, lutas de classes sociais, lutas de sindicatos, a grande Guerra Mundial, além das descobertas psicológicas, como, por exemplo, a particularidade da psique infantil em comparação com a psique de um adulto. Com o movimento de emancipação de ampla massa popular, o advento do avanço das indústrias e da grande migração da população rural para as cidades, houve também a necessidade de qualificar a mão de obra trabalhadora. Com isso, a escola passou a ser uma grande aliada do Estado. Houve, pois, a popularização do ensino.

No interior dessas mudanças – entrelaçadas entre si e ligadas de maneira exponencial – colocou-se também a educação, assim como a pedagogia. Tanto as práticas quanto as teorias ressentiram-se diretamente da

⁷ Na visão de Cambi (1990), foi por meio do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, que Edouard Claparède, com a colaboração de Pierre Bovet, Adolphe Ferrière, Henri Wallon e Jean Piaget, cria a chamada “Escola de Genebra”, compartilhando interesses na pesquisa psicológica e educativa.

massificação da vida social, da evolução de grupos sociais tradicionalmente subalternos, da criação de um novo estilo de vida, do crescimento e da participação, bem como da conformação e gregarismo. (CAMBI, 1990, p. 512).

Segundo Cambi (1990), nesse contexto histórico, as chamadas “Escolas Novas” e o ativismo educacional inauguraram “[...] um novo modo de pensar a educação” (p. 512), vendo o processo de ensino e aprendizagem do aluno com sua base estabelecida mais em sua atividade do que no discurso do professor. Cambi menciona John Dewey (1859-1952) como o mais nobre teórico da educação nova, devido à riqueza de sua teoria e por seu rigor filosófico. Dentre os grandes teóricos do movimento da Escola Nova, também se destacaram Ovide Decroly (1871-1932), Edouard Claparède (1873-1940) e sua escola, Adolphe Ferrière (1879-1961) e Maria Montessori (1870-1952).

Como parte do movimento da pedagogia ativa, também estavam presentes as escolas democráticas. No entanto, conforme Singer (2000), ao se preocuparem com os ideais de uma sociedade democrática, seguiram rumo à ruptura radical com o ensino tradicional e, com isso, se afastaram dos ideais das Escolas Novas, as quais, ao buscarem o objetivo da formação de cidadãos capazes de “produzir ativamente”, se dedicaram a articular o jogo e o trabalho “como elementos educativos” (p. 16).

Tendo como inspirador Rousseau, as escolas democráticas enfatizam a formação de seus alunos, com sua participação na “[...] elaboração das decisões sobre a vida em comunidade e o respeito que eles têm que observar em relação a estas regras, para que adquiram o sentido de responsabilidade.” (SINGER, 2000, p.17). Na educação das escolas democráticas também há espaço para as sanções, elas ocorrem em conformidade com a falta e, quando são necessárias, são construídas com a participação dos alunos. Nesse sentido, essas escolas

[o]ptaram por fazer da infância um período de “felicidade”, “responsabilidade”, “autenticidade”, “autodeterminação”, “respeito” ao invés de uma fase marcada por “tristeza”, “dor”, “esforço”, “antecipação”, “regulação”. Isso não significa que a disciplina esteja ausente desses ambientes. Em todas elas, há regras que devem ser respeitadas e, na maioria, a penalidade é prevista como possibilidade nos casos em que são violadas. A distinção está no fato de que tais regras se restringem ao espaço da convivência e no fato de tanto as regras quanto as punições são decididas por todos. (SINGER, 2000, p. 23).

Apesar de ter existido e ainda existir muitas escolas desse modelo pelo mundo, de acordo com Singer (2000), elas são pouco divulgadas, talvez por sua crítica e ruptura com a escola tradicional. As escolas democráticas mais conhecidas são: Yasnaia-Poliana (Rússia),

Lar das Crianças (Polônia) e Summerhill (Inglaterra) – esta última ainda se encontra em funcionamento. As escolas democráticas (ADORNO, 1994, apud SINGER, 2000) têm o constante desafio de “pensar diferente”, por uma questão foucaultiana.

Michel Foucault (1926-1984) viveu no cenário da Segunda Guerra Mundial e do Pós-Guerra. Esse cenário foi importante para a estruturação da crítica de Foucault a respeito do poder e da resistência. Outros temas tratados por esse autor são igualmente relevantes, ao se pensar na educação, temas esses que foram considerados na estruturação das escolas democráticas, como a crítica da vigilância, da disciplina/punição e da autonomia.

Foucault, como sociólogo, analisou o poder na história, o poder que adentra os indivíduos a viverem conforme os padrões sociais. Nessa análise, ele ressalta como a vigilância e a disciplina se fizeram e se fazem presentes, para o controle do povo. Assim, como as transformações sociais e avanços científicos e tecnológicos, o modo de “vigiar” e “punir” também se modificou, porém, estes não deixaram de existir. As construções arquitetônicas foram pensadas e esquematizadas para a constante vigilância, com o propósito não somente de fiscalizar os atos infracionais, mas também para impedir que tais atos viessem a ocorrer, visto que os indivíduos sujeitados a essas arquiteturas (cadeias, hospitais, quartéis) não podiam ter certeza de que estavam livres de observação; há vigilância por iguais, como, por exemplo, nas escolas ou nas fábricas se elegem alunos ou funcionários para anotar as infrações cometidas por seus colegas, de maneira que os vigilantes, servindo a seus “senhores”, compõem uma “vigilância hierarquizada”; a vigilância é um instrumento para se fazer valer o poder de controle. Ela não se dá apenas em uma relação estritamente unilateral, porém, às vezes, por todos os lados, em uma constante vigilância e coação moral.

Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados [o poder] está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar. (FOUCAULT, 2009, p. 170).

Segundo Singer (2010), essa disciplina tem a especificidade de produzir “docilidade e eficiência por meio da domesticação e da moralização”; assim, além da punição, “[...] é preciso vigiar, corrigir, reeducar, organizando o tempo e o espaço e formulando novas técnicas de vigilância.” (p. 35).

Foucault (2009) ainda discute que a punição e a recompensa fazem parte do mesmo sistema disciplinar. A primeira faz o faltoso sentir em igual valor o peso de sua falta, a fim de

“tirar o erro”, o que pode ocorrer por meio de humilhação, multas, açoites etc. A segunda, como um incentivo para se adequar às ordens, por meio de pontuações de bons comportamentos que lhes podem resultar em ganhos de privilégios ou “abatimento” de pontuações negativas, por possíveis faltas cometidas. Esses dois caminhos favorecem e fortalecem o controle dos indivíduos (alunos, pacientes, civis etc.).

Singer (2010) considera que Foucault introduz o poder como primordial, ao pensar sobre o controle social. Ela complementa: “O poder é por ele visto como práticas de sujeição e exclusão, aparentemente ocultas no cotidiano controlado.” (p. 34). No entanto, além da forma disciplinar ligada ao poder, surge na modernidade outra forma paralela a esta, e é a que se tornou um diferencial no pensamento das escolas democráticas: o biopoder – a resistência – “[...] onde há poder, há resistência.” (p. 37).

O conceito de biopoder utilizado por Foucault (1988) está ligado ao nascimento do direito à vida, presente na modernidade. Dantes pertencente a quem “desse a vida”, como o soberano, o pai ou o senhor de escravos, depois pertencente ao próprio indivíduo. Com isso, a vida, como direito, torna-se objeto de luta política; a luta pela vida, “[...] entendida como as necessidades fundamentais, a essência concreta do homem, a realização de suas virtualidades, a plenitude do possível.” (FOUCAULT, 1988, p. 135). E, nessa luta, nesse movimento de resistência contra a força de controle, podemos afirmar que se possibilita a autonomia do sujeito.

Outro pensador contemporâneo igualmente importante para o estudo da educação e da pedagogia, o qual fomentou discussões a respeito da emancipação, da conscientização e do oprimido foi o brasileiro Paulo Freire (1921-1997), reconhecido tanto no Brasil como em vários países do mundo. O contexto histórico que circunscreveu no delineamento de sua pedagogia aconteceu em meios aos golpes de 1930 e o militar, no qual, por suas ideias libertárias e alfabetização de jovens e adultos, foi acusado de subversão, o que acarretou sua prisão e exílio, em 1964. Durante seu exílio (16 anos), Paulo Freire continuou seu trabalho e estudo no campo educacional, difundindo seus princípios por meio de suas obras e atuações pedagógicas. Sua atuação se deu em países como o Chile, Estados Unidos, Suíça e países africanos.

Paulo Freire é considerado um grande pensador, que, além de ter criado um método de alfabetização nomeado como “Método Paulo Freire”, formulou uma filosofia educacional que pensa, sobretudo, numa educação para a liberdade. O autor ressalta que a leitura de mundo deve preceder a leitura das palavras. E é nessa perspectiva que Paulo Freire traça um perfil de

educação para a conscientização, por uma consciência interiorizada e ativa, a qual faz do educando o sujeito de seu processo educativo. Desse modo, possibilita a formação de um indivíduo consciente de si, do mundo e de suas ações sociais. Com esse princípio, a pedagogia freiriana faz críticas à educação bancária, que está presente no ensino tradicional e tem como principal característica o aluno como objeto do conhecimento, que recebe do professor o conteúdo pronto e acabado, devendo memorizá-lo.

Assinala Freire (2016):

A vocação do homem é ser sujeito, não objeto. Na falta de uma análise do contexto cultural, corre-se o risco de realizar uma educação engessada, sobrecarregada – por conseguinte, inoperante... que não está adaptada ao homem concreto, ao qual se destina [...] Para ser válida, a educação deve levar em conta, ao mesmo tempo, a vocação ontológica do homem – vocação a ser sujeito – e as condições em que ele vive: em determinado local, em determinado momento, em determinado contexto. (p. 67).

Para Freire (1996), a ética do professor exige que haja respeito pela natureza humana de seus educandos e, quando isso ocorre, o ensino não acontece alheio à sua formação moral. Logo, é preciso que o ensino faça sentido para o educando e, além disso – e principalmente –, que ele possa pensar e agir sobre sua realidade, identificando os problemas existentes em sua comunidade, para denunciá-los e propor possíveis soluções, agindo em reciprocidade com os outros homens. Freire (2016) defende a conscientização como “[...] o objetivo fundamental da educação” (p. 76), pois é por meio dela que somos capazes de compreender as forças que nos oprimem e somente com ela descobrimos que podemos lutar contra tais forças e modificar nossa realidade.

Apesar de termos em nossa história uma estrutura de pensamentos de ensinos democráticos e de formação para a liberdade, cuja eficácia pôde ser vivenciada e comprovada, na prática de muitas escolas e centros educacionais (orfanatos, asilos para crianças), notamos que a prática pedagógica tradicional ainda pode ser considerada predominante no ensino e formação das crianças e adolescentes do presente século. Obviamente, não podemos ignorar as mudanças ocorridas, com avanços consideráveis e evidentes na estrutura e movimento educacional, como, por exemplo, a laicização do ensino, a educação popular e a criança sendo percebida segundo suas particularidades; no entanto, pouca mudança se tem observada nos paradigmas educacionais. Assim, diferentemente de uma educação libertadora, a educação ainda se tem mostrado mais como “domesticação” e a serviço da elite, principalmente nos países em desenvolvimento, como o Brasil, conforme afirma Tragtenberg (2004).

Ainda são muitos os desafios que a pedagogia e a educação buscam enfrentar. Apesar disso, podemos sustentar que as teorias dos pensadores, aqui apresentadas, e de vários outros pensadores da história da pedagogia e da educação, assim como a implantação e a reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas por alguns deles, foram essenciais para a constituição e transformação do ensino, em uma busca cada vez maior para a formação de um indivíduo livre e feliz.

1.5 A moral nas leis nacionais atuais para a educação não formal em Instituições de Acolhimento

Quando nos referimos a moral ou educação moral, muitos pode imaginar que trataremos sobre condutas aceitáveis, bons costumes ou civismos, porque, por décadas, essa foi a interpretação do conceito “moral”, no Brasil, principalmente no período da ditadura militar, nos anos de 1964-1985. Época de atrocidades sociais, culturais e políticas, quando o poder, munido de uma “moral” de vigilância, opressora e punitiva, conduzia o povo brasileiro à retidão, ao trabalho e ao amor à Pátria. Como menciona Menin (2002), nas escolas, no regime ditatorial, havia uma disciplina intitulada “Educação Moral e Cívica”, a qual, com seu conteúdo artificial e demagógico, “[...] se tornou alvo de desprezo a ponto do termo Educação Moral se tornar algo pejorativo no Brasil e em outros países que passaram por processos semelhantes.” (p. 95). Contrariava, assim, o conceito de moral do bem, que Piaget definiu como sendo produto da cooperação e que necessita da liberdade, para ser exercida. Segundo Dongo-Montoya (2017), em um ambiente que predomina o respeito unilateral em suas relações correspondendo à moral do dever, em que o bem é obedecer a um adulto e o mal é agir conforme sua vontade, faz desse ambiente um dificultador para a criança chegar à moral do bem, no entanto, as relações espontâneas de afeição recíproca para com seus pares se constitui como um ponto de partida para a superação dessa moral do dever e o início da moral do bem.

[a] superação da responsabilidade objetiva ocorre na medida em que ocorre o desenvolvimento das relações de afeição recíproca. Mas, por que o atraso dessa última? Pela presença do adulto e a atitude inicial da criança em se submeter incondicionalmente à autoridade do adulto. A contradição nascente entre as primeiras exigências de afeição recíproca e o respeito unilateral ocorre justamente por causa dessa situação paradoxal. Geralmente é a segunda que vence a primeira. Somente quando o avanço do exercício da reciprocidade tornar forte a exigência do respeito mútuo é que os imperativos da moral do dever será vencida. (DONGO-MONTOYA, 2017, p. 241).

Nesse sentido, para o desenvolvimento da autonomia moral, Piaget aludia a uma moral de escolhas livres, ou seja, escolher o que fazer por suas convicções ou, ainda, a capacidade de o indivíduo escolher o melhor caminho, sem a necessidade de vigilância ou opressão externa.

Vemos que o regime militar brasileiro reforçou a ideia presente desde o início do século XX, que via a criança como o futuro da nação, e nela era depositada a esperança de tempos melhores – “Salvar a criança para salvar o Brasil”. Por esse motivo, dever-se-ia “moldar” as crianças segundo as perspectivas do Estado, a favor da moral e dos bons costumes. Isso ocorreu em especial com as crianças pobres, as abandonadas, as órfãs e aquelas vulneráveis à ociosidade e vadiagem. “Nesse sentido, a criança foi de fato instrumento valioso – uma espécie de ‘chave para o futuro’ – que precisava ser salva para salvar o país. Porém, na perspectiva daqueles que se viam ameaçados de perde-lo.” (RIZZINI, 2011, p. 152).

No entanto, essa busca “salvadora” por um país higienizado, ao longo do início do século XX e até por volta dos anos 70, não rendeu os resultados esperados. As instituições que recebiam os “menores desvalidos” ou “delinquentes” acabavam por reforçar a marginalidade desses indivíduos, tornando-se, conforme declarado por alguns juízes a respeito do SAM (Serviço Nacional de Assistência a Menores), como “[...] fábrica de delinquentes, escolas do crime, lugares inadequados.” (FALEIROS, 2009, p. 61).

No governo militar, em 1979, houve a reformulação do Código de Menores, o qual, desde sua implantação, em 1927, já vinha sofrendo reformulações. No entanto, essa Lei ainda trazia a figura da criança e do adolescente, pejorativamente, como “menor”, atribuindo a eles a necessidade de proteção e vigilância. Assim, ela segregava as crianças e adolescentes, conforme sua situação social e econômica, dispondo medidas de assistência, proteção e vigilância, para as crianças e adolescentes “irregulares”, ou seja, os carentes, vítima de maus tratos, em perigo moral, abandonados, inadaptados e infratores; e direcionava medidas de caráter preventivo, para todos os menores de dezoito anos, sem distinção de sua situação social. A política de atendimento também se diferenciava, apresentando um caráter assistencialista, para os “menores” carentes e abandonados, e um caráter correcional, para os “inadaptados” e “infratores”.

Até esse período, as Leis brasileiras trataram as crianças e adolescentes como um “objeto” impulsionador para o futuro do país e, por esse motivo, estes deveriam ser educados

de modo que pudessem render bons frutos para a sociedade, justificando os programas que visavam à prevenção da criminalidade.

Apesar de, atualmente, ainda se verificar uma visão popular a respeito da criança como “esperança”, com o fim do regime ditatorial e com o avanço da democracia, os movimentos sociais caminham a favor da garantia dos direitos da criança e do adolescente, como sujeitos e cidadãos.

A partir das lutas e pressões sociais, e dentro das correlações de forças possíveis, em 1986, o Congresso Nacional funciona também como Assembleia Constituinte. As forças conservadoras e os militares haviam vetado a convocação de uma assembleia constituinte exclusiva. O debate constituinte, no entanto, mobiliza tanto os *lobbies* de conservadores e grandes empresas, como as organizações populares. Os direitos da criança são colocados em evidência por inúmeras organizações [...] (FALEIROS, 2009, p. 74-75).

Em 1988, no governo civil de José Sarney, é sancionada a nova Constituição Federal, a qual, formulada nos moldes democráticos, contém, em seus artigos 227, 228 e 229, os direitos inerentes às crianças e adolescentes, as obrigações da família, do Estado e da comunidade em garantir tais direitos, a proteção especial e a imputabilidade dos menores de dezoito anos. Como ilustração dos direitos abrangidos pela Constituição Federal de 1988, temos:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, EC nº65, de 2010).

Dois anos mais tarde, em julho de 1990, é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que revoga o Código de Menores de 1979. Como refere Faleiros (2009), o ECA traz o detalhamento dos direitos da criança e do adolescente, previstos na Constituição de 1988, em forma de diretrizes gerais.

Comparando as novas diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente com aquelas dispostas no Código de Menores, podemos notar que, no ECA, não há segregação de indivíduos, pois ele concebe todas as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e deveres, e estabelece suas medidas como caráter de proteção integral à criança e ao adolescente, assegurando o seu desenvolvimento pessoal e social. Sua política de atendimento

está circunscrita à relação entre direitos e deveres, tendo sempre como foco o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Dentre os direitos citados nessa Lei, reproduzimos aqueles presentes no Art. 3º:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Nesse contexto, a criança e o adolescente abandonados ou órfãos, além de terem assegurados por Lei todos os direitos inerentes à pessoa humana, ainda recebem uma atenção especial do Estatuto, com o detalhamento de sua condição protetiva, como o direito à convivência familiar, à proteção e, em casos excepcionais, à colocação em famílias substitutas ou em instituições de acolhimento (provisoriamente).

Art. 19 [...] § 1º Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada 3 (três) meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou pela colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei.

§ 2º A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 18 (dezoito meses), salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária. (Incluído pela Lei nº13.509, de 2017) (BRASIL, 1990).

Assim, no caso das crianças e adolescentes que vivem em instituições de acolhimento, cabe ao Estado a responsabilidade de garantir o cumprimento dos direitos dispostos no ECA, inclusive pela contratação de profissionais capacitados para trabalharem nessas instituições, elaborando e empregando um plano educacional especializado e individualizado para esse público.

Como podemos averiguar, o ECA (1990), detalhando os direitos da criança e do adolescente previsto na Constituição Federal de 1988, aponta como um dos direitos fundamentais o direito ao desenvolvimento moral. Notemos que o termo “desenvolvimento” indica não mais uma imposição de moral e de bons costumes, como disposto em leis anteriores, mas como sendo inerente ao processo geral do desenvolvimento humano, ou seja, dever-se-á promover condições para que a moral seja construída pelo indivíduo em liberdade.

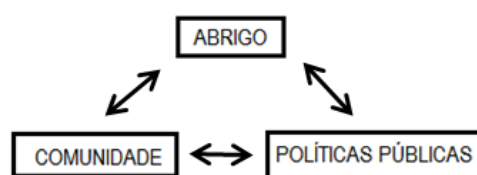
Considerando o contexto histórico das homologações das leis nacionais, em especial daquelas que trataram de regulamentar os serviços de acolhimento, no Brasil, conforme abordamos em um estudo anterior (FRANÇA, 2012), pudemos perceber que houve significativas transformações sociais para o tratamento e acolhimento de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social e a educação moral, para esse público.

Não podemos esquecer que as transformações do sentimento de infância, como explica historiador Philippe Ariès (1981), imbricam em transformações sociais em relação ao tratamento das crianças. Apesar das singularidades, as transformações dos sentimentos de infância, ao longo da história nacional brasileira, também acarretaram transformações no pensamento e tratamento da infância, na sociedade. Entretanto, ao analisarmos as construções e modificações legais, teóricas e práticas educativas para as crianças e adolescentes brasileiros, pudemos perceber que o elo entre tais transformações é complexo e, por vezes, de caráter subjetivo, visto que a cultura popular frequentemente se engessa em costumes e tradições que nem sempre acompanham as discussões e movimentos que buscam condições de vida mais justas e democráticas.

Embora o Brasil tenha avançado nos movimentos sociais e na constituição de suas leis, no que concerne aos direitos e deveres das crianças e adolescentes, ainda precisa vencer os desafios relativos à sua implantação, desafios estes oriundos da falta de compromisso ético do governo e da sociedade e das defasagens de preparação e de competência técnica dos órgãos, gestores e equipes educativas dos centros de atendimentos protetivos e socioeducativos.

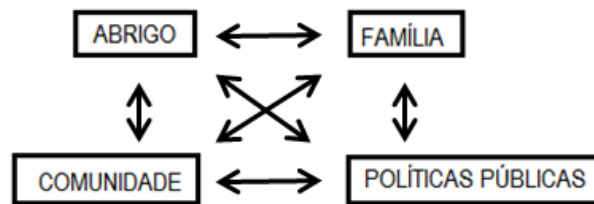
Logo, outro problema a ser superado, que se evidencia na história social da criança e do adolescente brasileiro, é a desarmonia ou o descomprometimento dos corresponsáveis em assegurar os direitos das crianças e adolescentes. A Figura 1 representa o elo de solidariedade e comprometimento em prol da educação integral de uma criança/adolescente acolhido sem vínculos familiares e a Figura 2, do acolhido com vínculos familiares.

Figura 1: Corresponsabilidade na educação integral da criança e adolescente acolhido sem vínculo familiar.



Fonte: A autora

Figura 2: Corresponsabilidade na educação integral da criança e adolescente acolhido com vínculo familiar.



Fonte: A autora

A respeito disso, faz-se importante entendermos o que a mudança na legislação acarretou na vida social da criança e do adolescente e no oferecimento de serviços de acolhimento para aquelas crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco pessoal e social.

1.5.1 Especificações do programa educacional em Instituições de Acolhimento pós-ECA

Sem dúvidas, a história do abandono e abrigamento de crianças, suas primeiras instalações e motivações até os inúmeros movimentos sociais e políticos, têm influenciado a formação dos atuais centros de acolhimento. Em nossa pesquisa anterior (FRANÇA, 2012), fizemos um apanhado na história dessas instituições, por meio da literatura brasileira (RAMOS, 1999; CHAMBOULEYRON, 1999; TRINDADE, 1999; MARCILIO, 2006; BAPTISTA, 2006; SANTOS, 2008; RIZZINI, 2011) e leis nacionais (BRASIL, 1921, 1923, 1964, 1979, 1988, 1990, 2009). Constatamos que, com as lutas e movimentos sociais, muito se avançou nas perspectivas e práticas para o acolhimento das crianças e adolescentes abandonados, órfãos ou em risco pessoal ou social.

Foi uma década de calorosos debates e articulações em todo o país, cujos frutos se materializariam em importantes avanços, tais como a discussão do tema na Constituinte e a inclusão do artigo 227, sobre os direitos da criança, na Constituição Federal de 1988. Mas o maior destaque da época foi, sem dúvida, o amplo processo de discussão e de redação da lei que viria substituir o Código de Menores (1927,1979): o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 46-47).

No entanto, a despeito dessas mudanças legais, o paradigma educacional pouco se alterou. Como descreveremos adiante, alguns profissionais que trabalham em instituições de acolhimento (FRANÇA, 2012) e determinados representantes de segmentos sociais e

populares não diferenciam a situação social das crianças e adolescentes, assumindo discursos, movidos pelo senso comum, de que a vivência das crianças e dos adolescentes, anterior ao acolhimento, os condenaria, quase que fatalmente, a “eternos institucionalizados” e/ou “futuros bandidos”.

As leis e decretos nacionais, como mencionamos anteriormente, que outrora partiam de princípios pela autoridade absoluta, como a busca pela ordem e higiene de uma nação, elegem, na atualidade, princípios subjetivos democráticos, os quais procuram estabelecer e garantir direitos às crianças e adolescentes, para que tenham condições de se desenvolver integralmente. Contudo, as políticas públicas e, conseqüentemente, a formação inicial e continuada dos profissionais incumbidos de promover tal espaço educacional, ainda está frágil e, por vezes, ineficiente, como constatamos em França (2012) e Montoya, França e Bataglia (2016).

Passemos a retratar como a lei atual estabelece o dever das Instituições de Acolhimento e os princípios que devem seguir para sua formação e funcionamento das práticas educativas dispostas no ECA (BRASIL, 1990) e nas Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009). Para isso, é importante descrever como a Lei define o que deve ser uma Instituição de Acolhimento:

Art. 101 § 1º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade. (Incluído pela Lei nº12.010, de 2009) (BRASIL, 1990).

Sendo as Instituições de Acolhimento uma medida provisória e excepcional, as crianças e adolescentes somente poderão ser encaminhadas para elas mediante autorização judicial e quando esgotadas todas as possibilidades de sua manutenção no seio familiar. A fim de receber as crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, deverão estruturar seu atendimento mediante sete princípios, enumerados no Quadro 1.

Quadro 1 – Sete princípios para o acolhimento institucional

PRINCÍPIOS	DESCRIÇÃO
<p>➤ Excepcionalidade do Afastamento do Convívio Familiar</p>	<p>O afastamento familiar somente deve ocorrer em situações que ponham em risco a integridade física e/ou psíquica da criança e do adolescente, sem a possibilidade de intervenção junto à sua</p>

	família (nuclear ou extensão).
<p>➤ Provisoriedade do Afastamento do Convívio Familiar</p>	<p>Devem ser concentrados os esforços em viabilizar a reintegração familiar, ou, na sua impossibilidade, em família substituta, por um período inferior a dois anos;</p> <p>A permanência em serviços de acolhimento da criança e do adolescente por um período superior a dois anos deve ser de “caráter extremamente excepcional”, para essa decisão deve-se fazer uma avaliação criteriosa por uma equipe interdisciplinar que acompanha o caso.</p>
<p>➤ Preservação e Fortalecimento dos Vínculos Familiares e Comunitários</p>	<p>Devem-se concentrar os esforços em preservar e fortalecer os vínculos familiares e comunitários das crianças e adolescentes que se encontrarem acolhidos.</p> <p>O fortalecimento de tais vínculos deve ocorrer nas ações cotidianas dos serviços de acolhimento.</p>
<p>➤ Garantia de Acesso e Respeito à Diversidade e Não-discriminação</p>	<p>Dever-se-á garantir proteção e defesa a toda criança e adolescente que necessite de acolhimento, combatendo qualquer espécie de discriminação a estes.</p> <p>Possibilitar um atendimento inclusivo e de qualidade tanto em aspectos de diversidade cultural quanto às necessidades especiais (deficiências, HIV/AIDS, etc.).</p> <p>Prever no Projeto Político Pedagógico da instituição, estratégias diferenciadas para atendimentos de casos específicos, por meio de acompanhamento de profissionais e serviços especializados.</p>
<p>➤ Oferta de Atendimento Personalizado e Individualizado</p>	<p>Prestar cuidados de qualidades e ambiente adequado à promoção de desenvolvimento</p>

	<p>integral, com segurança, apoio e proteção.</p> <p>Oferecer o atendimento para um pequeno grupo e garantir que haja espaços privados, objetos pessoais e registros de sua história de vida e desenvolvimento.</p>
<p>➤ Garantia de Liberdade e Crença e Religião</p>	<p>Dever-se-á respeitar as crenças e religiões da criança e do adolescente anterior ao acolhimento. Oferecer possibilidade de praticar sua religião e não ser convencido a mudar sua orientação religiosa ou coagido a participar ou frequentar ritos religiosos que não seja de seu interesse.</p>
<p>➤ Respeito à Autonomia da Criança, do Adolescente e do Jovem</p>	<p>Os serviços de acolhimento deverão garantir o direito da criança e adolescente ser ouvido e de ter sua opinião considerada.</p> <p>A organização dessas instituições deverá ter incluída a participação das crianças e adolescentes como meio de fortalecimento de sua autonomia atrelada à sua liberdade e responsabilidade.</p> <p>Dever-se-á promover a interação das crianças e adolescentes entre si e com os contextos sociais externos à instituição dos quais participam (escola, comunidade, instituições religiosas, etc.).</p>

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Brasil (2009).

Dentre os princípios descritos, destacaremos dois – “Oferta de Atendimento Personalizado e Individualizado” e “Respeito à Autonomia da Criança, do Adolescente e do Jovem” – por entendermos que aludem mais diretamente a possibilidades de ações que promovam e garantam o direito ao desenvolvimento moral das crianças e adolescentes acolhidos. Ao considerarmos tais princípios no plano de atendimento em serviços de acolhimentos, sem tratar tangencialmente questões que envolvam a moralidade, possibilitamos a constituição de um ambiente saudável e favorável ao desenvolvimento moral, voltado para a autonomia dos acolhidos.

Nesse sentido, quando norteamos a Oferta de Atendimento Personalizado e Individualizado, de modo que assegurem e se respeitem a individualidade e a privacidade de cada criança e adolescente, assim como sua história de vida e desenvolvimento, a instituição de acolhimento favorece a constituição de um ambiente em que seja possível o acolhido se reconhecer como um ser, ao mesmo tempo único e social, isto é, ser capaz de fazer a diferenciação entre sua individualidade e sua coletividade, despertando com isso o sentimento de valorização e pertencimento ao grupo, os quais são fatores importantes na educação moral.

Do mesmo modo, ao atender ao princípio de Respeito à Autonomia da Criança, do Adolescente e do Jovem, a fim de que as crianças e adolescentes sejam ouvidos e sua opinião considerada em situações nas quais estejam diretamente envolvidos, como seu desligamento do serviço, a organização e a programação da rotina da instituição, permitimos que a atmosfera da instituição seja favorável à implantação de ações educativas que possibilitem aos acolhidos a oportunidade de vivenciarem situações morais, como o respeito à opinião do outro, decisões de cunho coletivo, respeito e cuidado com o patrimônio, escolha do melhor caminho/direção a ser tomado e qual a maneira mais adequada de se conviver. Em acréscimo, segundo Guará, a “[...] experiência da criação e da participação ativa das crianças na dinâmica diária do abrigo favorece a diminuição da tensão e a possibilidade de expressão e comunicação descontraída entre elas e delas com os educadores.” (GUARÁ, 2006, p. 65).

Como sugerem as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009), as decisões e participações na organização da instituição poderão ocorrer, por meio de assembleias realizadas de forma sistemática e respeitando o nível de desenvolvimento de cada acolhido.

Entendemos o recurso das assembleias como um método ativo, protagonista, de participação das crianças e adolescentes em sua vida diária, assim como em seu processo educativo. Acreditamos que, para que tais assembleias contribuam para o desenvolvimento da autonomia moral, elas devem garantir que todos os seus membros, independentemente de sua hierarquia na instituição (diretor, educador, acolhido), tenham igual direito participativo de cunho legislativo, avaliativo e apreciativo.

Todos os princípios focalizados no ECA (BRASIL, 1990) e nas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009) devem ser atendidos pelas Instituições de Acolhimento, ao elaborar seu programa educativo de atendimento em seu Projeto Político-Pedagógico. Esse documento “[...] deve orientar a proposta de funcionamento do serviço como um todo, tanto no que se refere ao seu funcionamento interno, quanto seu relacionamento com a rede local, as famílias e a comunidade.” (BRASIL, 2009, p. 43). O Projeto Político-Pedagógico da instituição é uma

referência para garantir uma oferta de atendimento adequado às crianças e adolescentes e deve ser elaborado coletivamente com os seguintes segmentos: toda a equipe do serviço de acolhimento, as crianças, os adolescentes, as famílias dos acolhidos. E, após sua elaboração e aplicação, deve ser “[...] avaliado e aprimorado a partir da prática do dia-a-dia” (BRASIL, 2009, p. 43).

1.5.2 O papel do Educador/Cuidador na rotina das Instituições de Acolhimento

Os serviços de acolhimento pós-ECA podem se apresentar em diferentes perfis, conforme a sua especificidade de atendimento (Acolhimento Institucional, Casa-Lar, Família Acolhedora e República). Propomo-nos aqui definir e discutir o papel do cargo de educador/cuidador em Acolhimento Institucional (foco de nossa pesquisa), assim como a relação destes com a equipe técnica e com as crianças e adolescentes, nos serviços de acolhimento, a fim de que possamos entender a previsão legal das ações educativas a ser estabelecidas nas instituições e sua aplicabilidade formal e real em tais centros.

Os educadores/cuidadores deverão compor o quadro de funcionários, como pessoas capacitadas para trabalhar em serviço de acolhimento, “[...] com o objetivo de cuidar, proteger e educar crianças e adolescentes acolhidos nesses serviços por meio de medida protetiva.” (BRASIL, 2009, p. 96). Para a seleção de um educador/cuidador, independentemente de ser a instituição governamental ou não-governamental, é que faça jus a dois principais quesitos: formação mínima de nível médio e que tenha uma capacitação específica para o trabalho em instituição de acolhimento.

As principais atividades desenvolvidas deverão ser:

- Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção;
- Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente);
- Auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da auto-estima e construção da identidade;
- Organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida;
- Acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano. Quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deverá também participar deste acompanhamento;
- Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior. (BRASIL, 2009, p. 66).

Está previsto, nas Orientações Técnicas, que, na equipe de trabalho dos acolhimentos institucionais, também deve existir o cargo de auxiliar de educador/cuidador, o qual, em suas atribuições, deverá dar apoio às funções do educador/cuidador e realizar os cuidados com a moradia, como organização e limpeza da casa, preparação dos alimentos, dentre outros afazeres necessários, na rotina da instituição.

Na seleção dos profissionais para trabalhar em serviços de acolhimento, segundo as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009), é desejável que tenham as seguintes características:

[...] motivação para a função; aptidão para o cuidado com crianças e adolescentes; capacidade de lidar com frustração e separação; habilidade para trabalhar em grupo; disponibilidade afetiva; empatia; capacidade de lidar com conflitos; criatividade; flexibilidade; tolerância; pró-atividade; capacidade de escuta; estabilidade emocional, dentre outras. (p. 56).

Dada a importância da qualidade das relações estabelecidas entre os educadores/cuidadores e as crianças e adolescentes em acolhimento institucional, em favor do desenvolvimento destes, o Projeto Político-Pedagógico deverá estipular estratégias de seleção/contratação, de capacitação e de acompanhamento/supervisão desses profissionais.

Além disso, para o desempenho de sua função, é necessário que o educador/cuidador tenha esclarecimento que é de fundamental importância o seu envolvimento afetivo com as crianças e adolescentes acolhidos, um vínculo afetivo que favoreça a constituição de um ambiente familiar. Um vínculo saudável e construtivo, sem o caráter de posse ou de rivalidade e desprezo para com a família de origem da criança e do adolescente. É importante lembrar que, como determina a atual legislação, o serviço de acolhimento deve, dentre suas atribuições, favorecer o fortalecimento dos vínculos familiares e o processo de reintegração familiar ou, quando não houver essa possibilidade, o encaminhamento para família substituta (BRASIL, 1990, 2009).

O educador/cuidador necessita ser uma figura de autoridade para a criança e o adolescente, e desempenhar a sua função com autonomia. Para isso, é fundamental que tais profissionais não sejam “[...] desautorizados pelos outros profissionais do serviço (técnicos, coordenadores), sobretudo na presença da criança e do adolescente.” (BRASIL, 2009, p. 47-48). Segundo as Orientações Técnicas, é papel da equipe técnica “[...] apoiar os educadores/cuidadores [...] no exercício de seu papel, contribuindo para uma construção conjunta de estratégias que colaborem para o desenvolvimento de um ambiente estruturante para a criança e o adolescente.” (BRASIL, 2009, p. 48).

A equipe técnica da instituição deve agir em parceria com os educadores/cuidadores em assuntos condizentes com a educação, permanência e desligamento da criança e do adolescente, dando voz a esses profissionais e considerando sua opinião. É papel da equipe técnica proporcionar reuniões periódicas com os educadores/cuidadores, a fim de capacitá-los a aprimorar o cuidado prestado na instituição, por meio de estudos que propiciem momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido com cada criança e adolescente e as dificuldades encontradas; planejamentos de intervenção que visem à melhoria de atendimento, em relação ao serviço, às relações interpessoais com as crianças e adolescentes, ou a estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento, a autoestima e a autonomia das crianças e adolescentes. Para que as reuniões, as capacitações e as demais atividades com o grupo de funcionários, previstas nas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009), sejam possíveis e ocorram de modo produtivo, garantindo a qualidade do Projeto Político-Pedagógico da instituição, faz-se necessário que, no planejamento da organização e das escalas de trabalho, haja também a definição dos horários em que elas se darão.

Investir na capacitação e acompanhamento dos educadores/cuidadores, assim como de toda a equipe que atua nos serviços de acolhimento – incluindo coordenador, equipe técnica e equipe de apoio – é indispensável para se alcançar qualidade no atendimento, visto se tratar de uma tarefa complexa, que exige não apenas “espírito de solidariedade”, “afeto” e “boa vontade”, mas uma equipe com conhecimento técnico adequado. Para tanto, é importante que seja oferecida a capacitação inicial de qualidade, e formação continuada a tais profissionais, especialmente aqueles que têm contato direto com as crianças e adolescentes e suas famílias. (BRASIL, 2009, p. 57).

A formação/capacitação inicial e continuada é igualmente prevista pelo ECA, atribuindo a ela a possibilidade de garantir um atendimento de qualidade para as crianças e adolescentes:

Art. 88 VIII - especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil;

IX - formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente que favoreça a intersetorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral; (Incluído pela Lei nº13.257, de 2016) (BRASIL, 1990).

Na realização das formações inicial e continuada, deve-se contar com o apoio e a parceria de profissionais competentes no assunto, vinculados a órgãos e entidades públicos ou privados, ou, ainda, da sociedade civil organizada (Universidade, Serviços de Saúde etc.).

Ademais, poderão ocorrer em conjunto com profissionais de outros serviços de acolhimento, contribuindo para trocas de experiências e intercâmbio entre as instituições.

São momentos como esses que permitem ao grupo se conhecer melhor, amenizar a situação de vulnerabilidade comum do trabalho em instituição de acolhimento, trocar experiências, fazer estudos que ajudem a formular estratégias de ações educativas desarrraigadas das ações movidas pelo senso comum. (FRANÇA, 2012).

Acreditamos que o desempenho eficiente e consciente da função de educador/cuidador é de extrema importância, quando se busca a constituição de um ambiente favorável à educação e ao desenvolvimento moral. Para isso, a formação inicial e continuada também deverá propiciar condições para que esses profissionais construam sua própria autonomia moral e a exerçam, em seu papel de autoridade na instituição. Além disso, devem constantemente avaliar e refletir sobre suas práticas educativas e considerar, nessas avaliações e reflexões, a opinião das crianças e adolescentes sobre a dinâmica da rotina da instituição, sua organização e práticas educativas.

2 DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO MORAL

Buscaremos tratar, neste capítulo, a respeito dos processos e mecanismos presentes na teoria de Piaget, no que concerne ao desenvolvimento moral do indivíduo e da educação moral construtivista. Partiremos das explicações na teoria piagetiana de como e por quais razões o sujeito, em sua relação com o mundo, desenvolve seu conhecimento prático e conceitual.

Observaremos, com esse estudo, o processo análogo entre o desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo, e, por conseguinte, a necessidade de coerência nos procedimentos educativos, com a finalidade de alcançar tanto a autonomia intelectual como a autonomia moral.

2.1 Da ação à operação

Em face das questões – como o sujeito constrói seu conhecimento, e como esse conhecimento evolui (passando de um nível para outro mais elaborado – de A para A') –, Piaget pesquisou a construção do conhecimento e da inteligência na criança, investigando a sua gênese. Podemos afirmar que a tese central de Piaget é que ambos, o conhecimento e a inteligência, são construídos e fundamentados da ação à operação.

Para defender essa tese, Piaget analisou o desenvolvimento da criança desde o período sensório-motor (de 0 até por volta dos 24 meses de vida) e realizou pesquisas empíricas nos anos subsequentes, chegando a categorias dos estádios⁸ pré-operatório (dos 2 anos até por volta dos 7 anos) e operatório (dos 7 anos em diante), este último com dois subestádios, o operatório concreto (dos 7 anos até por volta dos 12 anos) e o operatório formal (dos 12 anos em diante). E, em todo o processo do desenvolvimento – da linguagem, do conhecimento físico, do conhecimento lógico matemático, da moralidade ou da afetividade –, Piaget constatou que a ação com êxito, ou seja, o saber fazer, antecede a compreensão da coisa realizada.

⁸ Embora a palavra *stade*, em inúmeras obras de Piaget, originárias da língua francesa, tenha sido traduzida para o português como “estágio”, optamos por referir esse termo por “estádio”, por acreditar que, para nossa língua, o conceito estágio seja mais próximo do conceito que Piaget atribuiu a *stade*, pois, enquanto a palavra “estágio” conotaria, para nós, um período de treinamento (o que falta e deve ser adquirido/capacitado), o termo “estádio” corresponde a um momento pleno em si, lugar/fase/época/período, em que acontecem transformações. Ademais, esclarecemos que, apesar de serem apresentadas idades possíveis para o início e fim de cada estágio, Piaget ressalta que são apenas idades aproximadas e não engessadas, podendo sofrer variações, de acordo com as condições envolvidas no desenvolvimento de cada sujeito.

Para Piaget, o conhecimento humano é fruto da interação deste com o mundo (objeto). Nessa interação, o indivíduo constrói esquemas solidários e dialéticos. E, por sua vez, na construção desses esquemas, a origem da inteligência ocorre por meio de dois conceitos, os quais Piaget denomina assimilação e acomodação.

Na assimilação, o indivíduo, em sua relação com o objeto, o interpreta e o torna parte de seus esquemas, incorporando-o. No entanto, por conta da resistência do objeto nessa incorporação, o sujeito age sobre essa resistência, modificando suas estruturas – e essa modificação é denominada acomodação. Nas palavras de Piaget, para a definição de assimilação, temos:

O exercício de tais esquemas [apanhar um objeto, deslocá-lo, etc.] supõe movimentos próprios que se podem reproduzir e modificar os movimentos e posições dos objetos sobre os quais se dirige a ação. Os movimentos e posições do sujeito determinam, por outro lado, a cada instante, um “ponto de vista” próprio, cujas relações com os movimentos e posições exteriores condicionam sua percepção ou a compreensão. Chamamos *assimilações* a essa modificação objetiva dos movimentos e posições externas pelos movimentos próprios, bem como a modificação subjetiva que resulta do fato de que a percepção ou a compreensão desses movimentos e posições externos é necessariamente relativa ao “ponto de vista” próprio. A modificação subjetiva, portanto, corresponde sempre a uma modificação objetiva possível, mas que pode tanto permanecer virtual quanto tornar-se real. ([1936], 2013, p. 307, grifos do autor).

Quanto a acomodação, a definição é a seguinte:

Inversamente porém, os movimentos e posições exteriores do objeto ao qual o esquema se aplica reagem sobre os movimentos e o ponto de vista próprios. Por exemplo, segundo o objeto a agarrar esteja mais ou menos afastado, há percepção dessa profundidade e um deslocamento correlato da mão e, segundo ele se desloque, a mão e o olho seguem esses movimentos. Chamamos de *acomodação* essa modificação dos movimentos e do ponto de vista próprios pelos movimentos e posições exteriores. (PIAGET, [1936], 2013, p. 307, grifos do autor).

No início do desenvolvimento da inteligência, a acomodação ao meio encontra-se indiferenciada da assimilação das coisas e, seguindo “uma espécie de lei de evolução”, chega “[...] a um estado de diferenciação com coordenação correlata.” (PIAGET, [1937], 2003, p. 359). Desse modo, para Piaget ([1936], 2013), a relação entre a assimilação e a acomodação pode apresentar-se em três formas gerais. A primeira relação entre a assimilação e acomodação é a busca por equilíbrio entre elas. Como em um processo de desequilíbrio-equilíbrio, ou seja, o sujeito, ao interagir com um objeto novo, pelas particularidades desse objeto, sente-se desequilibrado; com a acomodação do objeto às estruturas do conhecimento, o sujeito alcança a equilíbrio, reestruturando-se em um plano superior $A \rightarrow A'$.

A segunda possibilidade de relação é a assimilação anteceder a acomodação. Isso ocorre “[...] por uma insuficiência de descentração da ação própria em relação às sequências exteriores ou por uma inadequação entre o esquema de assimilação e os objetos ou movimentos exteriores” (PIAGET, [1936], 2013, p. 309), em que, ora o esquema de assimilação é exercitado por uma ação simplesmente lúdica e não por uma finalidade, ora o objeto é assimilado por outro esquema que não lhe era o habitual ou projetar uma ação a ele, no vazio. Assim, “[...] a assimilação recíproca dos esquemas e as múltiplas combinações que dela decorrem favorecem sua diferenciação e, por conseguinte, sua acomodação.” (PIAGET, [1937], 2003, p. 361).

A terceira possibilidade de relação é a acomodação anteceder a assimilação, relação caracterizada pela imitação, desde as primeiras imitações (de sons ou gestos já conhecidos do sujeito e reproduzidos na presença de um modelo), pelas imitações de modelos novos, como por imitações diferidas (sem a presença do objeto). Nesses casos, “[...] a acomodação às novidades se prolonga, cedo ou tarde, em assimilação, uma vez que (o interesse pelo novo é função tanto das semelhanças quanto das diferenças em relação ao conhecido) é preciso conservar as aquisições novas e conciliá-las com as velhas.” (PIAGET, [1937], 2003, p. 361).

Portanto, segundo Piaget ([1937], 2003), a atividade intelectual do sujeito se inicia com uma indiferenciação entre sua relação com o mundo e a consciência de si mesmo, graças também à indiferenciação entre a assimilação e a acomodação, ou seja, não tendo o conhecimento de si e nem do objeto, propriamente dito, mas de sua utilização, a inteligência se desenvolve pelo conhecimento de sua interação. Ao passo que evoluem a diferenciação e a coordenação entre a assimilação e a acomodação, e, por consequência, ocorre a multiplicação e a diferenciação dos esquemas, o sujeito se percebe como parte do todo, ao mesmo tempo em que se diferencia dele; com isso, distingue sua ação sobre o mundo, da resistência dos objetos à sua ação e as particularidades destes diferenciando o próprio funcionamento intelectual de sua experiência física. Assim,

Na medida em que, por conseguinte, a assimilação e a acomodação ultrapassam o estado inicial de “falso equilíbrio” entre as necessidades do indivíduo e a resistências das coisas, e atinge o verdadeiro equilíbrio, isto é, uma harmonia entre a organização interior e a experiência externa, a perspectiva do indivíduo a respeito do universo se transforma radicalmente: do egocentrismo integral à objetividade, que é a lei dessa evolução. (PIAGET, [1937], 2003, p.363).

Conforme Piaget, a evolução na relação da assimilação e da acomodação que se dá no plano da inteligência prática, sensório-motora, se apresentará em um processo análogo, no

plano da inteligência verbal e reflexiva, assim como no âmbito das relações sociais do indivíduo.

2.1.1 O pensamento e a linguagem: a passagem da inteligência sensório-motora à inteligência verbal e reflexiva

Em seus estudos sobre o pensamento e a linguagem, Piaget analisa o percurso evolutivo da aquisição conceitual pelo indivíduo e como, nesse percurso, intervêm a imagem e a linguagem.

De acordo com Piaget, a origem do pensamento e da linguagem está estritamente ligada à evolução do esquema sensório-motor (inteligência prática) ao conceito (inteligência verbal e reflexiva). Logo, é importante examinar a continuidade funcional e a diferença estrutural desses dois períodos, a fim de conhecermos melhor o envolvimento presente na própria origem da linguagem e do pensamento, de sorte a entender como se dá o processo evolutivo de um esquema ao outro, isto é, como ocorre a evolução do período sensório-motor ao período conceitual, e quais esquemas adquiridos são necessários para acontecer tal evolução.

Na perspectiva de Piaget, se compararmos o primeiro período em que a criança começa a adquirir a linguagem, por volta dos 2-3 anos, com o período em torno de 8-10 meses de um bebê, tendemos a acreditar que a linguagem modificou completamente a inteligência ativa e acrescentou-lhe o pensamento. Essa crença se justifica porque, com a linguagem a criança se torna capaz de evocar situações não atuais e de se libertar da fronteira (que antes a barrava) do espaço próximo e do presente; em acréscimo, a linguagem permite que os objetos e acontecimentos deixem de ser alcançados apenas na perspectiva imediata, sendo inseridos em um quadro conceitual e racional que enriquece proporcionalmente seu conhecimento. No entanto, o autor ressalta que, se examinarmos melhor, veremos que as mudanças da inteligência produzidas nesse momento não são as únicas responsáveis por essas transformações. Temos dois fatores que podem ser considerados: o primeiro seria o começo da representação e o segundo, o início da esquematização representativa; esses dois pontos estariam em oposição à esquematização sensório-motora, a qual se refere às próprias ações ou às formas perceptivas.

Em seus estudos, Piaget constatou que, para alguns autores, o desenvolvimento conceitual ocorre simplesmente pela influência da vida social e das estruturas já existentes na

fala de sua sociedade, de maneira que, para eles, a criança adquirirá os esquemas conceituais na medida em que participa da vida em sociedade e se relaciona com a língua presente nesse contexto.

Para certos autores, a passagem da inteligência sensório-motora para a inteligência conceptual explica-se, sem nada mais, pela intervenção da vida social e dos quadros lógicos e representativos já prontos no sistema dos signos e das representações coletivas. (PIAGET, 1975b, p. 277).

Como exemplo desse pensamento, temos a teoria de Vygotsky, que percebe o desenvolvimento da linguagem pela interação do sujeito com o seu meio social. Para fundamentar sua teoria, Vygotsky (1991) analisa vários estudos, realizados por outros pesquisadores, sobre a linguagem e o intelecto dos macacos antropoides, a fim de elucidar a relação entre o pensamento e a fala, no desenvolvimento filogenético dessas funções. Vygotsky questiona se a evolução do pensamento estaria interligada com a linguagem, e se suas raízes genéticas são as mesmas ou são diferentes.

Segundo Vygotsky (1991), os estudos sobre a linguagem e o intelecto dos macacos antropoides possibilitou explicar

[...] a relação entre o pensamento e a fala no desenvolvimento filogenético dessas funções [...] Na filogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-lingüística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala. (VYGOTSKY, 1991, p. 35-36).

Vygotsky salienta que a evolução do pensamento e da fala percorre um caminho paralelo (ou seja, possuem raízes diferentes), de forma que somente por volta dos dois anos de idade as curvas da evolução se encontram e se unem (o pensamento torna-se verbal e a fala racional), iniciando um novo comportamento, momento em que a criança descobre que cada coisa tem um nome e, assim, “[...] a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados.” (VYGOTSKY, 1991, p. 37).

Podemos assinalar, diante dessas considerações, que, enquanto Vygotsky se fixa nos processos exógenos, que mais tarde se interiorizam, Piaget, apesar de não descartar o processo exógeno, tem seus princípios nos processos endógenos, nos quais o indivíduo se transforma, levando em conta os elementos do meio. De acordo com Piaget, é por meio da ação do sujeito que se constitui o pensamento, em um processo dialógico (do ponto de vista dos deslocamentos da centração).

Vygotsky (1991) afirma que “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem [sendo que] o último estágio não é uma simples continuação do primeiro. *A natureza do próprio desenvolvimento se transforma*, do biológico para o sócio-histórico.” (p.

44, grifos do autor). Essa compreensão favorece a interpretação de que ele concebe o período sensório-motor como puramente biológico, não havendo aprendizagem significativamente essencial para o período posterior. Contrariamente, para Piaget, o período sensório-motor é crucial para se formar estruturas no campo prático, e tais estruturas serão reconstruídas posteriormente, no campo representativo, com o auxílio da linguagem e do pensamento, por exemplo, a classificação dos objetos que o indivíduo já é capaz de fazer no plano de ação. No nível conceitual, fará em outro plano, no da representação, havendo uma reorganização do que já havia anteriormente, como veremos na explicação de sua hipótese.

Com o propósito de explicar e exemplificar como a criança evolui dos esquemas sensório-motores para os esquemas conceituais, Piaget divide essa evolução em níveis de desenvolvimento, sendo que a passagem de cada um desses níveis para o seguinte exige uma reorganização das estruturas formadas no nível anterior (em uma evolução dialética). Esses níveis são: os primeiros esquemas verbais, os pré-conceitos e os conceitos.

Conforme Piaget, os primeiros esquemas verbais são contemporâneos da fase VI da inteligência sensório-motora.⁹ Para Piaget, a linguagem surge na criança normal mais ou menos ao mesmo tempo em que aparecem as outras formas do pensamento semiótico. Sua evolução principia por um estágio situado ao termo do período sensório-motor, descrito como “palavras-frases”, o qual ocorre depois de uma fase de lalação espontânea (dos 6 a 10-11 meses) e de uma fase de diferenciação dos fonemas (dos 11-12 meses).

Nessa fase dos primeiros esquemas verbais, a criança inicia o uso de onomatopéias para se referir a uma situação, objeto, animal ou pessoa; no começo, isso acontece de modo generalizado, para depois se especificar, como, por exemplo, utilizar “au-au” para designar tanto um cachorro quanto cavalos, automóveis e outras situações, para depois ser empregado

⁹ De acordo com Piaget, o período sensório-motor pode ser dividido em seis estádios, segundo suas características estruturais. As principais características dos seis estádios do período sensório-motor: o primeiro é o referente aos exercícios reflexos: de 0 a 1 mês. O segundo é o dos primeiros hábitos: de 1 a 4 meses e meio; condicionamentos estáveis e reações circulares “primárias”, relativas a ações com o próprio corpo. O terceiro é o de coordenação da visão e da apreensão e começo das reações circulares “secundárias”: de 4 meses e meio a 8-9 meses, mais ou menos; ações realizadas com corpos manipulados, porém, sem a busca de objetos desaparecidos. O quarto é a coordenação dos esquemas secundários, podendo utilizar-se de meios conhecidos para atingir um objetivo: de 8-9 meses a 11-12 meses, mais ou menos; nesse estágio, a criança passa a buscar objetos desaparecidos, mas sem coordenação do deslocamento. O quinto é o da diferenciação dos esquemas de ação por reação circular “terciária” e descobertas de meios novos: 11-12 meses a 18 meses, mais ou menos; a criança passa a buscar objetos desaparecidos, em função de seu deslocamento percebido. No sexto, começam a interiorização dos esquemas e a solução de alguns problemas, com parada da ação e compreensão brusca: de 18 a 24 meses, mais ou menos.

apenas para designar os cachorros, como o exemplo da observação 101 descrita por Piaget ([1936], 2013, p. 244-245):

Obs. 101. [...] Ao 1;1 (20) [Jaqueline], designa os cães por “au-au”. Ao 1;1 (29), mostra de seu alpendre o cão do proprietário, no jardim, e diz ainda “au-au”. Algumas horas depois, no mesmo dia, designa com esse nome os desenhos geométricos de um tapete, apontando-os com o dedo (uma linha horizontal barrada por três linhas verticais). Ao 1;2 (1), ela vê da sua sacada um cavalo, contempla-o com grande atenção e enfim diz “au-au”. Uma hora depois, a mesma reação em presença de dois cavalos. Ao 1;2 (3), é um carrinho de criança descoberto, com o bebê bem visível e empurrado por uma senhora, que desencadeia “au-au” (tudo visto da sacada). Ao 1;2 (4), são galinhas. Ao 1;2 (8), diz “au-au” aos automóveis e aos trens. Ao 1;2 (12), “au-au” é dito de tudo que é visto de sua sacada: animais, automóveis, o próprio proprietário (do cão inicial) e as pessoas em geral. Ao 1;2 (15), o termo se aplica a charretes puxadas por empregados da garagem, longe da casa. Ao 1;3 (7), são novamente os desenhos do tapete que são designados assim. Após 1;4, enfim, “au-au” parece definitivamente reservado para os cães.

Conforme Piaget ([1936], 2013), isso pode acontecer também com o uso de algumas palavras como, por exemplo, “mamãe” e “papai”, as quais, como primeiros esquemas verbais, se caracterizam por remeter a aspectos ou a situações de ação; são ações generalizáveis, exprimindo atos de desejo da criança.

O significado dessas palavras corresponde à ação das crianças sobre elas, não sendo, assim, conceitos propriamente, porque, a fim de se constituir como tal, a criança necessitaria distingui-los, diferenciando o todo da parte. Nesse sentido, a palavra “mamãe”, nessa fase, pode expressar um desejo da criança, como o de ser pega no colo; para a palavra “mamãe” se constituir como um conceito, a criança deveria ser capaz de incluir sua própria mamãe (M1) na categoria de mães (M3) e diferenciá-la das outras mães (M2), então $M3 = M1 + M2$ e $M1 = M3 - M2$. No entanto, nessa fase, a criança emprega essa palavra ainda vinculada ao seu próprio desejo. Piaget enfatiza que os primeiros esquemas verbais são esquemas sensório-motores em vias de conceptualização; desse modo, não são esquemas sensório-motores puros (destes conservam os modos de ação generalizáveis) nem “conceitos fracos” (destes apresentam um desligamento da ação puramente dita). Assim, a criança é capaz de inserir os objetos num ato geral, mas ainda está amarrada às ações.

Quanto ao pré-conceito, Piaget o define como estando situado entre os esquemas sensório-motores e os esquemas conceituais, período no qual a criança faz uso de duas ou mais palavras, para compor uma frase. Se, no nível anterior, Piaget verifica que a palavra, a princípio, vai praticamente traduzir a organização de esquemas sensório-motores, no início

desse novo nível, a linguagem ainda se encontra ligada ao ato imediato e presente, evoluindo como constatação:

A linguagem inicial é feita, antes de tudo, de ordens e de expressões de desejo. A denominação [...] não é a simples atribuição de um nome, mas o enunciado de uma ação possível: a palavra se limita quase a traduzir, neste nível, a organização de esquemas sensório-motores que poderiam passar sem ela. (PIAGET, [1936], 2013, p. 250).

A pergunta de Piaget para essa questão é a seguinte: como a criança passará dessa linguagem ligada ao ato imediato e presente para a construção de representações verbais (de juízos de constatação e não de juízos de ação)? Nesse nível, a narrativa se constituiu como um meio de evocação e de reconstituição de situações ou coisas, dirigidas para si próprias ou para os outros, como nos exemplos expostos por Piaget ([1936], 2013), em que Jaqueline (1;7) relata, enquanto está sozinha, uma situação vivenciada no dia, elencando os alimentos que comeu no almoço; ou (1;11), em que relata para uma pessoa uma situação que aconteceu com ela ou que somente viu acontecer (como dizer que o pato nadou no lago).

Assim, segundo Piaget, no nível do “pré-conceito”, a linguagem em formação deixa de se atrelar simplesmente ao ato, à ação, e começa a funcionar como signo, evocando um ato, de forma representativa, ou seja, uma nova apresentação desvinculada dos esquemas sensório-motores. Dessa maneira, para ocorrer a passagem do esquema sensório-motor para os pré-conceitos, houve uma reorganização do esquema – ainda não podemos afirmar que sejam conceitos, pois, mesmo empregando signos, em sua narrativa, esta ainda se encontra associada à imagem, isto é, ainda é centrada em um objeto ou situação particular da própria criança (arrasta características dos esquemas sensório-motores, porém, com nova característica).

Portanto, podemos asseverar que, na estrutura do nível pré-conceitual, faltam a individualidade e a generalidade verdadeira, não há reversibilidade. Mesmo que a criança comece a constatar como descrever o que está fazendo, essa fala ainda não se caracteriza como conceito propriamente dito, mas apenas como um começo de conceituação. O exercício da criança de relatar suas ações, de pensar sobre e de relacionar as coisas se faz muito importante para a evolução do esquema em direção de sua transformação em conceito.

Por volta dos dois e quatro anos, ainda no nível dos pré-conceitos, é possível analisar o emprego dos esquemas verbais como sendo mais próximo ao conceito. Nesse nível, a criança não atinge nem a generalidade nem a individualidade, pois suas noções oscilam entre esses dois extremos, não conseguindo fazer diferenciações e nem inclusão de classes. Quando, por exemplo, a criança avista uma lesma em seu caminho e logo depois de alguns passos avista

outra lesma, indica a segunda lesma como se fosse a primeira, pois não consegue inserir ambas na classe “lesmas”; nesse caso, não há generalidade e individualidade inteiramente, ou seja, a criança não é capaz ainda de inserir na totalidade, o que caracteriza a fase como uma pré-lógica, na qual, no caso do exemplo dado, a primeira lesma participa da segunda lesma. Assim, nesse exemplo a criança designa o termo “a lesma” para as lesmas que vê, em diferentes contextos, fatos estes característicos das estruturas pré-conceituais entre dois e quatro anos, aproximadamente.

Concomitantemente, nesse nível, há uma analogia entre as estruturas pré-conceituais com o símbolo lúdico, mas com diferença em sua função. Isto é, por volta dos dois anos de idade, surge um conjunto de condutas que supõe a representação, a evocação representativa de um objeto ou de um fato ocorrido, que se encontra ausente. Nessas condutas, há a presença de significantes diferenciados, ou seja, a distinção entre significante e significados; segundo Piaget, o surgimento dessas condutas é mais ou menos simultâneo, o que evidencia o aparecimento da função semiótica. As condutas típicas da função semiótica distinguem-se em pelo menos cinco: imitação diferida (principia a ausência do modelo, início de representação e gesto imitativo, princípio de significante diferenciado), jogo simbólico (representação nítida: o significante diferenciado é acompanhado de objetos que vão se tornando símbolos), desenho ou imagem gráfica (em seu princípio, é intermediário entre o jogo simbólico e a imagem mental: o desenho vai evoluindo, à medida que a criança vai compreendendo o mundo), imagem mental (imitação interiorizada, evocação de um objeto ou acontecimento, resultante de uma imitação de continuidade da capacidade de imitar, sem a presença do fato – forma de trazer ao presente aquilo que estou evocando; não evolui sozinha, evolui à medida que se sabe fazer com as coisas – inteligência) e a linguagem (permite a evocação verbal de acontecimentos não atuais – ela é de cunho social, a relação entre o significante e o significado é especial; a palavra, estrutura material – som, grafia – é o significante, e o significado é o conceito, a ideia que não está desvinculada da imagem – o singular inserido no todo).

O símbolo lúdico facilita, para a criança, pensar por imagens. Desse modo, um determinado objeto é assimilado em qualquer realidade, por exemplo, quando a criança, ao ver pequenas ondas na praia que carregam a areia para o mar e voltam para a praia, diz parecer os cabelos de uma menina que estão penteando (observação 109, apresentada por Piaget, [1936], 2013), ou “deitar nos lençóis que seriam as nuvens”. No entanto, no caso dos “pré-conceitos”, a criança está presa à imagem, e essa imagem é particular; nesse caso, a

imagem é mais que um simples significante, ela representa o objeto que substitui todos os outros.

Segundo Piaget ([1936], 2013), para a criança construir os esquemas dos conceitos, ela precisa se desvincular da imagem; nesse nível, ela teria a função simplesmente de ilustração, de um simples significante.

Podemos salientar que a imagem mental é uma forma de reproduzir, de figurar um objeto ausente. O fato de se reportar, por exemplo, à mãe, significa que se faz pelo uso da imagem mental a uma figura particular. Quer dizer, a imagem mental figura ou reproduz o singular, no entanto, isso não é uma simples cópia, pois, conforme Piaget, a imagem mental é consequência da evolução da imitação. Com efeito, no começo, a imitação é com o modelo presente, uma prefiguração da representação; posteriormente, na imitação diferida, já há evocação do objeto ausente, evoluindo para um esquema mais abrangente, que é a imagem mental.

Dessa maneira, podemos afirmar que a imitação se desenvolve em função da inteligência sensório-motora, porém, na medida em que essa inteligência se desenvolve e se interioriza, através de esquemas, ela se torna conceito ou operação. Por conseguinte, no adulto, na medida em que ele conceitua e pensa de forma operatória, a imagem contribui para ilustrar os objetos, havendo uma colaboração permanente entre imagem e operação, e será cada vez mais amplo o raciocínio, correspondente à realidade. Assim, podemos asseverar que o pensamento é a colaboração permanente entre imagem e operação.

Piaget ([1936], 2013) ressalta que há uma transição gradual entre o “pré-conceito” e o “conceito” (por volta dos quatro a sete e oito anos), em que as características do pré-conceito caminham para o conceito operatório, ocorrendo uma articulação progressiva do pensamento intuitivo, em um momento de transição; embora a criança já faça diferenciação do todo e da parte, em um sistema hierárquico, isso ainda não é regulado, apresentando resistência a analogias, como, por exemplo, incluir melros e corvos na mesma família, em que um tenha medo e outro não (caso particular), mas não entender que sua reação quanto ao medo pode ser semelhante a duas irmãs que também, ambas, pertencem à mesma família e possuem medos diferentes (outro caso particular).

Segundo Piaget ([1936], 2013), concomitantemente ao desenvolvimento dos conceitos, ocorre o desenvolvimento dos raciocínios lógicos (coordenação de esquemas – primeiras coordenações – transdução – raciocínio). Desse modo, a transdução (capacidade de mentalmente passar de um caso particular para outro caso particular, sem o intermediário de

uma afirmação geral), em sua evolução estrutural (num processo de assimilação e acomodação), fica a meio caminho entre o raciocínio prático, que prolonga as coordenações sensório-motoras, e o raciocínio lógico, assim como os pré-conceitos em relação ao conceito. Portanto, as características presentes em cada nível da formação dos esquemas conceituais influenciarão o nível correspondente à formação do raciocínio propriamente dito, ou seja, a “formulação lógica” atribuída pela criança será correspondente ao nível “conceitual” em que ela se encontra.

Na perspectiva de Piaget, a operação prática é de essencial importância para se constituir a estrutura do pensamento lógico, pois, na própria ação, existe uma espécie de lógica das coordenações que comportam relações de ordem e ligações de encadeamentos, referindo-se a relações da parte ao todo. As operações que a criança desenvolve, como as que permitem reunir ou dissociar as classes ou relações, são ações – desenvolve na prática, antes de ser operações do pensamento. O autor ainda salienta que convém insistir que as “[...] operações, enquanto resultantes da interiorização das ações e de suas coordenações, permanecem por muito tempo relativamente independentes da linguagem.” (PIAGET, [1936], 1975, p. 267).

No entanto, Piaget não desqualifica a importância da linguagem, na constituição das operações do pensamento, porque, apesar de ela não ser a causa dessas operações e nem ser a origem de tais coordenações, ela possibilita a ampliação de seu poder, conferindo às operações uma mobilidade e uma generalidade que não possuiriam sem ela. A esse respeito, o autor conclui que

[...] o pensamento precede a linguagem e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel. (PIAGET, [1964], 2002, p. 80).

Podemos enfatizar que, segundo Piaget, existem quatro diferenças estruturais entre a inteligência sensório-motora (ISM) e a inteligência conceitual (IC): primeira - Sucessão (na ISM, uma ação é sucessiva a outra, para se alcançar um fim) e Simultaneidade (na IC, o pensamento elabora as estratégias, de forma simultânea); segunda - Raciocínio Teleológico (na ISM, um objeto ou ato serve para alguma coisa) e Verdade (na IC, busca pela verdade); terceira - Indícios e sinais (na ISM) e Signos (na IC, uso das palavras); quarta - Individual (na ISM, a criança está centrada em si, não consegue se colocar no ponto de vista do outro) e Social (na IC, precisa levar em conta o ponto de vista do outro).

Logo, para Piaget, a troca simbólica é essencialmente necessária para se constituir o conceito. E isso não ocorrerá simplesmente pela experiência, pela repetição ou por ver, mas por raciocinar sobre. É por meio de uma atmosfera desafiadora, em que haja problematizações e questionamentos, que a criança poderá exercitar o pensar sobre, a realidade e suas próprias ações, possibilitando, com isso, a formação das estruturas fundamentais para se chegar a pensar por meio de conceitos e construir o seu raciocínio lógico. Desse modo, ocorre uma transformação interna do sujeito a partir de sua interação com o meio.

2.1.2 A tomada de consciência

No estudo da “Tomada de Consciência” e do “Fazer e Compreender”, Piaget ([1974a], 1978a, [1974b], 1978b), realiza experiências empíricas com o mesmo objetivo de defender sua tese: o conhecimento se constitui da ação à operação; assim, busca “compreender o próprio mecanismo” da filiação entre o “conhecer” por meio do “fazer”. O primeiro estudo parte de provas com execuções de problemas fáceis e êxitos precoces, enquanto o segundo parte de provas com “[...] êxitos mais tardios por etapas sucessivas decorrentes de coordenações entre esquemas distintos e de uma regulação mais ativa que supõe em andamento a introdução de novos meios.” (PIAGET, [1974a], 1978a, p. 11).

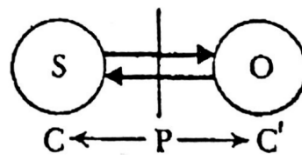
Embora o termo “tomada de consciência” possa nos parecer, em um primeiro momento, o ato de “se apoderar conscientemente de”, “tomar posse conscientemente de” ou “perceber e aceitar conscientemente algo”, como uma simples projeção da ação prática no campo do pensamento, para Piaget, é empregado em um sentido bem mais amplo, ou seja, a interiorização consciente de uma ação é uma reconstrução que se elabora no plano da representação. Assim, nas palavras de Parrat-Dayan (2011), “[...] é a partir da reconstrução do que foi elaborado em outro nível, o nível da ação, que haverá conceituação.” (p. 117). Em seu estudo, Piaget pôde constatar que essa reconstrução ou conceituação se dá tardiamente, com respeito à construção no plano da ação. E isso pode ser explicado não apenas considerando em quais ocasiões a tomada de consciência ocorre ou não ocorre, mas estabelecendo o “[...] ‘como’ ela se processa.” (PIAGET, [1974a], 1978a, p. 11).

No livro *A tomada de Consciência*, Piaget realizou alguns experimentos, a fim de entender como a tomada de consciência se processa. Com isso, pôde verificar que sua constituição se dá por níveis que se elevam, na medida em que o sujeito vai superando obstáculos inerentes à sua centração inicial, concluindo que ela vai dos aspectos periféricos da

ação (periferia), ou seja, saber o objetivo da ação (como, por exemplo, atingir um alvo com uma funda) e constatar o resultado dessa ação (o acerto ou o erro), ao centro, isto é, quando o sujeito reconhece os meios que emprega para alcançar o objetivo final (como o exemplo de atingir um alvo), avalia a melhor opção para se chegar ao objetivo.

Segundo Piaget, a região periférica é concebida como a interação do sujeito e do objeto. Assim, o conhecimento (conceituação) não partiria nem especificamente do sujeito, nem especificamente do objeto, todavia, da interação entre eles, porque essa interação ocorre em mão dupla, ou seja, o sujeito interage com o objeto, e o objeto (com suas resistências e particularidades) interage com o sujeito. As regiões centrais são C (correspondente ao conhecimento da ação do sujeito) e C' (relativa ao conhecimento dos atributos do objeto). Segundo Piaget, “[...] as iniciativas cognitivas orientadas para C’ e para C [...] são sempre correlativas, essa solidariedade constituindo a lei essencial da compreensão dos objetos como da conceituação das ações.” ([1974a], 1978a, p. 199), conforme o autor ilustra, na Figura 3:

Figura 3: Processo da Tomada de Consciência



Fonte: Piaget ([1974a], 1978a, p. 199)

Piaget pôde notar, em seus experimentos, que, partindo a conceituação da periferia ao centro, ela já se encontra presente desde o as primeiras ações do sujeito, estando nessas primeiras ações o germe da conceituação.

Um dos principais resultados de nossas pesquisas, ao lado da análise da tomada de consciência como tal, consiste em mostrar-nos que a ação em si mesma constitui um saber, autônomo e de uma eficácia já considerável, porque, embora se trate apenas de um *savoir faire* e não de um conhecimento consciente no sentido de uma compreensão conceituada, ele constitui, no entanto, a fonte desta última, uma vez que a tomada de consciência se encontra em quase todos os pontos em atraso, e com frequência de forma muito sensível, em relação a esse saber inicial que é, portanto, de uma eficiência notável, conquanto ele mesmo não se conheça. (PIAGET, [1974a], 1978a, p. 207, grifos do autor).

Inicialmente, a criança encontra-se centrada em suas perspectivas (o que vê, sente, ouve etc.) e, diante disso, avalia o resultado de sua ação, orientada por essas perspectivas,

avaliando igualmente as características dos objetos segundo a perspectiva subjetiva que emprega diante dele (usa seu próprio corpo ou experiências, como referência para avaliar as características do objeto), não levando em conta as ações inerentes ao objeto e suas características objetivas. Além disso, a criança, nessa fase, pensa sobre o mundo por um raciocínio de justaposição, quer dizer, entendendo os acontecimentos de forma isolada uns dos outros, sem os relacionar. No exemplo da funda e do alvo, a criança pequena sabe que precisa girar a funda e depois soltá-la, e sabe fazer isso bem, contudo, por não coordenar os dois movimentos, gira e arremessa a funda em direção ao alvo, partindo de seu próprio corpo; mais tarde, mas ainda no nível inicial de centração, ela coordena os dois movimentos, entretanto, ainda imagina que o sucesso de sua ação pela soltura da funda parte de seu corpo. Essa avaliação puramente fenomênica ocorre, porque a criança, apesar de soltar a funda de forma que ela percorra um caminho transversal para atingir um alvo, acredita que, para atingi-lo, é necessário que o objeto percorra uma linha reta. Piaget nomeia esse pensamento de pseudocontradição.

A superação desse pensamento inicial acontece à medida que criança, por meio da pesquisa, da discussão, pensa sobre sua ação e sobre os resultados dessa ação, e vê-se forçada a elaborar uma resposta coerente sobre a questão abordada, levanta hipóteses, cria estratégias de resolução e as põe em prova. Nesse sentido, a centração de seu pensamento, que resultava em respostas puramente fenomênicas e egocêntricas, começa a não ser suficiente para a elaboração de suas respostas e, pouco a pouco, começa a dar lugar à convicção do conhecimento e não nos fatos perceptíveis. Nessa superação, a descentração é caracterizada pela presença do pensamento por reversibilidade e por reciprocidade. De acordo com Piaget, esse exercício de pesquisa e discussão ocorre principalmente nas relações entre as próprias crianças, pelas relações de cooperação e respeito mútuo estabelecidas na sociedade entre iguais, articulando os diferentes pontos de vista. Sobre isso, trataremos mais adiante.

Como frisamos anteriormente, a evolução da tomada de consciência, a conceituação, segundo Piaget ([1974a], 1978a), é processada em três níveis:

Nível I: “[...] é o da ação material sem conceituação, mas cujo sistema dos esquemas já constitui um saber muito elaborado [...] está ligado por todos os intermediários às fontes orgânicas de que tira sua matéria.” (p. 208).

Nível II: nível da conceituação, “[...] tira seus elementos da ação em virtude de suas tomadas de consciência, mas a eles acrescenta tudo o que comporta de novo o conceito em relação ao esquema.” (p. 208).

Nível III: contemporâneo das operações formais, “[...] é o das ‘abstrações refletidas’ [...] Seu mecanismo formador, que consiste em operações na segunda potência, portanto em operações novas mas realizadas sobre as operações anteriores [...] compostas e enriquecidas segundo combinações não efetuadas até aquele momento.” (p. 208).

Como podemos notar, tais níveis não obedecem a uma ordem progressivamente linear, porém, são concretizados de forma cíclica, em que os esquemas constituídos no nível anterior estão contidos no nível subsequente, que, por sua vez, opera sob o primeiro:

Assim, é que a conceituação do nível II tira seus elementos das ações do nível I, mas num determinado nível, ela age retroativamente sobre as ações dirigindo-as em parte e fornecendo-lhes planos de conjunto e até mesmo às vezes a idéia de meios novos que a ação vai ajustar segundo suas próprias regulações. Com muito mais razão o mesmo ocorre em relação aos efeitos retroativos das conquistas do nível III sobre as construções dos níveis II e I. (PIAGET, [1974a], 1978a, p. 209).

Essas ações retroativas, segundo Piaget, podem ser observadas mais especificamente em situações em que o êxito não seja precoce, mas um êxito mais tardio. Na verdade, foi o que constatou nos experimentos relatados em seu livro *Fazer e Compreender*, no questionamento de como a coordenação das ações, sendo material e causal, limitando-se em um “saber fazer”, pode resultar em conhecimentos em outro nível – de A para A’.

A explicação de Piaget ([1974b], 1978b) a essa questão é que essa causalidade não é apenas de origem de efeito sobre o objeto, mas também é “[...] orgânica ou biológica e, por consequência, cibernética, com as capacidades de organização e mesmo de auto-organização que essas relações causais específicas permitem atingir graças a seus circuitos.” (p.177). Assim, nas palavras de Becker (2011), “[...] a inteligência sensório-motora pode fazer antecipações usando informações anteriores a experiência. Um esquema de assimilação pode repetir, em situações análogas, o que registrou por ocasião de sua acomodação aos objetos.” (p. 159).

Por conseguinte, Piaget levanta a hipótese de que a característica mais geral dos níveis de consciência (desde A até A’) é exprimir significações e reunir, em uma conexão, o que chamou de “implicação significativa”¹⁰. Desse modo, na perspectiva de Piaget ([1974b], 1978b),

tudo o que concerne à ação e ao seu contexto pode ser traduzido por representações significativas através dos instrumentos semióticos correntes (língua, imagens, etc.), mas o núcleo funcional das próprias coordenações, que constitui o essencial e que, no plano da ação, permanece de natureza

¹⁰ Piaget adverte que o termo “significante” aqui é distinto do sentido dado pela linguística, mas apenas pela implicação em questão reúne dois significados, o que por sua vez os enriquece.

causal, encontra então seu equivalente, no plano do pensamento, naquilo que é de fato, a herança mais direta da ação: o sistema das coordenações operacionais, que transforma os objetos do pensamento assim como a ação modifica os objetos materiais. (p. 178).

Nesse sentido, conforme Piaget, a operação ainda é uma ação, mas uma ação “significante”, ou seja, não é mais física que se utiliza de natureza causal, mas constrói novidades no âmbito do pensamento por uma natureza implicativa. E, nesse isomorfismo entre o fisiológico e a consciência, a causalidade e a implicação, a operação se constitui como uma ação interiorizada.

A possibilidade desse isomorfismo traz um problema: “[...] como explicar que essas razões se tornem autônomas, a ponto de abster-se de todo objeto atual?” Diante dessa questão, Piaget ([1974b], 1978b) conclui que “[...] a compreensão ou a procura da razão só pode ultrapassar os sucessos práticos e enriquecer o pensamento na medida em que, pelos dois motivos precedentes e conjuntos, o mundo das ‘razões’ se amplia sobre os possíveis e transborda, assim, o real.” (p.179). Essa conquista será possível, como lembra Becker (2011), no nível da operação formal, na qual o sujeito é capaz de fazer avaliações por reversibilidade completa.

2.2 As relações sociais e as duas morais

Com o mesmo princípio de construção do conhecimento, o desenvolvimento moral, em Piaget, segue a ordem da ação para a operação. Com efeito, pretendemos abordar, neste tópico, como a teoria piagetiana explica o desenvolvimento moral do indivíduo, qual a participação social nesse processo e quais as formações e transformações dos esquemas, que possibilitam à criança agir e pensar com autonomia moral. Para isso, abordaremos brevemente alguns temas estudados e fundamentados por Piaget, em sua obra *O juízo moral na criança*, que nos permite entender e discutir a temática: as regras do jogo e as regras morais; as diferentes responsabilidades; os dois respeitos; a noção de justiça.

2.2.1 As regras do jogo e as regras morais

Em sua pesquisa, Piaget e seus colaboradores investigaram, através do jogo de bolinhas (segundo o modo com que é jogado na comunidade, na ocasião da realização da pesquisa), como as crianças observam as regras do jogo, como tomam consciência de tais regras e quais as obrigações que assumem, a partir dessas regras em função da idade.

Com esse objetivo de investigar o que é o respeito à regra, do ponto de vista da criança, Piaget ([1932], 1994) identificou que há um “domínio progressivo da regra” (p. 31) segundo a idade e o desenvolvimento mental da criança, tanto na forma com que ela observa as regras (progresso em quatro estádios) quanto na consciência e obrigações que tomam da regra (progresso em três estádios).

Os quatro estádios identificados por Piaget ([1932], 1994), do ponto de vista da prática das regras, são:

1º motor e individual – até por volta de três anos de idade, a criança manipula as bolinhas de acordo com o seu desejo e hábitos motores. Preserva o jogo individual, estabelecendo, por regras motoras, esquemas mais ou menos ritualizados.

2º egocêntrico – sendo um estado intermediário entre as condutas socializadas e as condutas puramente individuais, esse estádio ocorre por volta dos dois, três a cinco, seis anos. Nesse estádio, a criança começa a receber e busca imitar as regras codificadas exteriores a si, no entanto, isso acontece por uma imitação individual, de sorte que ela pode jogar sozinha ou com o outro, mas sem o objetivo de encontrar um vencedor (visto que, para ela, todos podem ganhar ao mesmo tempo e se pode ganhar, jogando sozinha), como num “jogo coletivo” realizado no formato de um “jogo individual” e sem a preocupação com a codificação das regras.

3º cooperação nascente – inicia-se por volta dos sete, oito anos; nesse estádio, as crianças começam a competir umas com as outras, pela vitória do jogo. Nessa competição, surge-lhes a necessidade de se controlarem mutuamente e de terem uma regra unificada. Porém, mesmo que a maioria dos jogadores se entenda durante a partida, quando lhes perguntarmos, individualmente, sobre como se deve jogar ou quais as regras gerais do jogo, por volta dos oito, nove anos, ainda darão informações diferentes e até contraditórias acerca do mesmo jogo.

4º codificação das regras – surgindo por volta dos onze, doze anos de idade, as partidas e os códigos de regras, nesse estádio, são regulamentados minuciosamente e conhecidos por todos os jogadores, dando-nos informações semelhantes, mesmo quando interrogados separadamente. Em acréscimo, são coerentes no relato das possíveis variações que o jogo pode apresentar.

Nesse estudo, assim como em toda sua obra, Piaget alerta que essa sequência de estádios, segundo um processo evolutivo por idade, não pode ser observada como uma continuidade linear, contudo, como uma continuidade sem interrupção, com suas variações e

períodos transitórios. Essa progressão cronológica se faz possível e observável, por meio de uma pesquisa com centenas de sujeitos, “[...] de modo que ao se tomar ao acaso uma dezena de crianças, talvez não se tenha a impressão de progressão.” (PIAGET, [1932], 1994, p. 34).

Em busca de compreender como ocorre a consciência das regras pelo sujeito e se há uma progressão segundo a idade, Piaget ([1932], 1994) fez uso de três questões: podemos mudar as regras? As regras sempre foram como são hoje? Como as regras começaram?

Piaget classifica a primeira questão como a menos verbal e mais interessante para entender a consciência de regra na criança, pois ela possibilita ao sujeito refletir sobre um problema novo, em que ela mesma cria uma regra para o jogo.

Com essa investigação, Piaget ([1932], 1994) constatou três estádios progressivos da consciência da regra. No entanto, o autor adverte que a consciência da regra do jogo não pode ser isolada do conjunto da vida moral da criança, porque se encontra condicionada a ela.

A rigor, é possível estudar a observância prática das regras sem se ocupar da obediência em geral, isto é, da conduta social e moral da criança. Mas, desde que se procure analisar, assim o faremos, como a criança sente e interpreta, para si, essas regras, percebe-se que ela as assimila inconscientemente ao conjunto das recomendações às quais é submetida. Isso é particularmente nítido entre os pequenos, para os quais o constrangimento exercido pelos maiores evoca, embora de maneira atenuada, a própria autoridade adulta. (PIAGET, [1932], 1994, p. 50).

Assim, para Piaget, a criança pequena, desde sua tenra idade, está sujeita a fatores externos que lhe causam uma espécie de regularidade, como os acontecimentos físicos (dia e noite), assim como as regularidades morais atribuídas pelos pais, oriundas de outras fontes regradadas, como, por exemplo, as refeições, o banho e o sono. Imbuída nessa realidade de regulamentações, a criança cria também seus rituais, muitas vezes orientados segundo regras preexistentes, sem fazer distinção imediata entre elas, como no exemplo descrito por Piaget ([1932], 1994): “[...] o calor queima (lei física), não é permitido mexer no fogo (regra moral), e a criança, andando pela cozinha, se divertirá, tocando em cada móvel, salvo justamente o fogão (ritual individual).” (p. 51).

Nesse sentido, estando a criança, desde muito pequenina, inserida num contexto de regras e obrigações, torna-se difícil, conforme Piaget ([1932], 1994), distinguir, na consciência da regra, “[...] o que vem dela própria, nos rituais que respeita” e o que é fruto “[...] da pressão das coisas ou da imposição do círculo social.” (p. 51).

Dessa forma, no primeiro estádio da consciência da regra (que abarca o primeiro e o início segundo estádio da prática das regras), a regra ainda não é coercitiva. Nesse estádio, os

rituais da criança com a bola são puramente individuais, mesmo que, como descrito anteriormente, seja esperado que a criança, ao ver a bolinha, segundo suas experiências anteriores, esteja movida a ver que certas regras lhe serão impostas na relação com o jogo.

O segundo estágio da consciência da regra se dá, de acordo com Piaget ([1932], 1994), na medida em que a criança começa a querer jogar conforme as regras externas, por imitação (no estágio egocêntrico e primeira metade da cooperação nascente da prática das regras). Para o autor, nesse estágio, torna-se mais evidente a relação da consciência da regra com o conjunto da vida moral da criança. Piaget ([1932], 1994) salienta que, nesse estágio, a criança considera a regra como sagrada e imutável, de maneira que qualquer modificação é considerada transgressão. Se, em algum momento, ela admite que se possa criar uma nova regra, isso ocorre porque não se deu conta de que houve realmente uma mudança; assim, a criança relata que qualquer regra nova já era antes conhecida pelo “criador” do jogo (seu pai, Deus...). Portanto, regra, para a criança, sempre é criada pelo adulto e é eterna.

No terceiro e último estágio da consciência da regra, a criança (por volta dos onze anos, a partir da segunda metade da cooperação nascente) considera a regra “[...] como uma lei imposta pelo consentimento mútuo” (PIAGET, [1932], 1994, p. 34) e que, se deseja ser leal, o jogador deverá, necessariamente, respeitá-la. Para essas crianças, uma regra justa é principalmente aquela que dependerá exclusivamente da habilidade do jogador, e não da que necessita da sorte; no entanto, se, mesmo tendo essa segunda característica, ela for aceita por todos ou pela maioria dos jogadores, ela é tida por uma regra autêntica e deve ser respeitada. Nesse estágio, a criança crê que a regra do jogo fora criada por uma criança, não vendo a necessidade de ser vinda de uma autoridade adulta, e, ainda, ela não é imutável, portanto, a regra não é coercitiva e nem exterior, podendo ser transformada segundo a vontade e consenso geral dos jogadores.

Uma questão que se coloca é: o que mudou para a criança alcançar esse progresso na consciência? E por que, nesse último estágio da consciência da regra do jogo, a criança manifesta uma realização de democracia que, em muitos adultos, ainda não foi alcançada em vários campos?

Salvo de comparar o jogo de bolinhas com a complexidade de se atuar democraticamente em diferentes campos (uns mais fáceis do que outros e uns mais instigantes do que outros), Piaget, no que diz respeito à atuação e consciência das regras do jogo, considera que a pressão do mais velho para com o mais novo, nas partidas, assemelha-se à pressão da autoridade adulta, imbuída do respeito unilateral, ou seja, nos estágios anteriores, a

criança terá parceiros mais velhos ou imita as regras de parceiros mais velhos que a ensinaram, observando tais regras como exteriores e imutáveis. Na medida em que as crianças começam a experimentar a relação de cooperação com seus parceiros de jogo, elas estarão em constantes situações de conflitos e resolução de conflitos, e, buscando um jogo justo, são forçadas a pensarem sobre ele. Ademais, visto que o jogo de bolinhas é comumente jogado por crianças até por volta dos treze anos, nesse estágio, dificilmente uma criança encontrará jogadores mais velhos que lhe pudessem causar certa coação. Assim, livre de pressões externas, a criança joga com seus parceiros de forma cooperativa e com respeito mútuo, tornando a regra uma lei moral interiorizada. Nas palavras de Piaget ([1932], 1994),

A coação externa não destrói o egocentrismo: ela o encobre e o disfarça, quando não o reforça, até diretamente [...] é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva [então] desde que haja cooperação, as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais [...] Durante os estágios anteriores, ao contrário, o costume predominava sobre o direito, na medida em que era divinizado e permanecia exterior às consciências individuais (p.64,67).

Atentaremos, a seguir, em entender a relação dos dois respeitos, o respeito unilateral e o respeito mútuo, no desenvolvimento da moral infantil.

2.2.2 A regra e os dois respeitos

Conforme Piaget, há três tipos de comportamento social que irão corresponder a três tipos de regras: a regra motora, a regra oriunda do respeito unilateral e a regra segundo o respeito mútuo. Dessa forma, podemos afirmar que tais comportamentos se relacionam não apenas com a interação do sujeito com o objeto, com o mundo real, mas com a pressão presente nessas relações, sendo elas de cunho puramente individual, em um ritual lúdico, de obediência ao adulto ou a sua figura, ou a de reciprocidade e cooperação.

Mesmo que as regras descritas apresentem, ao mesmo tempo, uma continuidade funcional e uma diferença qualitativa (estrutura), cabe-nos discutir aqui as duas últimas, as quais correspondem aos dois tipos de respeito que resultam nas duas morais discutidas por Piaget. Dessa forma, o respeito unilateral resulta em uma moral heterônoma, e o respeito mútuo, em uma moral autônoma.

É importante ressaltar que, segundo Piaget ([1932], 1994), a evolução da moral heterônoma para a moral autônoma não corresponde a um estágio global, mas funciona “[...]”

como fases sucessivas de processos regulares, os quais se reproduzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência.” (p. 75). Por isso, o sujeito pode estar no plano prático na fase autônoma e na consciência dessa prática com elementos mais voltados para a heteronomia; ademais, quanto a determinadas regras, pode estar num plano de autonomia moral e, em relação a outras regras, em um plano da moral heterônoma. Assim, segundo Piaget ([1932], 1994), essa evolução entre as fases de heteronomia e autonomia seria definida por “[...] um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras ou a de cada novo plano de consciência ou de reflexão” (p. 75), sendo a moral da autonomia/respeito mútuo uma derivação da moral da heteronomia/respeito unilateral.

Posto isso, partiremos a entender a relação entre a regra coercitiva ligada ao respeito unilateral e a moral da heteronomia. Segundo Piaget, o egocentrismo presente na criança pequena (por volta dos três a sete, oito anos) é um grande dificultador para que ela consiga se relacionar com o outro, de maneira cooperativa, porque ela ainda não tem construído a própria noção de si, de sorte que, em sua relação com outrem, não se diferencia deste, não estabelecendo uma troca de ponto de vista e acreditando que a sua maneira de pensar é a mesma que a de outrem.

Em sua relação com o adulto, a criança, nesse estágio, o vê como detentor da verdade e ser supremo, por isso obedece, ou julga como inviolável a regra dita por ele, ainda que não a cumpra (de forma não intencional). Obviamente, não estamos nos referindo a qualquer adulto, segundo Piaget ([1932], 1994), concordando com as pesquisas de Bovet: “[...] o sentimento de obrigação só aparece quando a criança aceita imposições de pessoas pelas quais demonstra respeito.” (PIAGET, [1932], 1994, p. 52). Assim, o respeito unilateral tem origem nos sentimentos de obrigação moral e do dever. Logo, toda ordem emitida por uma pessoa respeitada será interpretada pela criança como uma regra obrigatória, como, por exemplo, o dever de sempre dizer a verdade, de nunca roubar ou de não bater. Conforme Piaget, essas são ordens externas, isto é, partem do adulto e são aceitas pela criança. O autor afirma que

[...] esta moral do dever, sob sua forma original, é essencialmente heterônoma. O bem, é obedecer à vontade do adulto. O mal, é agir pela própria opinião. Não há lugar, numa tal moral, para o que os moralistas chamam o “bem”, por oposição ao “dever” puro, o bem sendo um ideal mais espontâneo da consciência e mais atraente que coercitivo. (PIAGET, [1932], 1994, p. 154).

No entanto, de acordo com Piaget, nenhuma relação é puramente de respeito unilateral ou de respeito mútuo. Há certamente na primeira, mesmo entre as crianças mais submissas, um sentimento de que ela pode ou poderia discutir e, além disso, há afeição mútua entre a

criança e o adulto (por exemplo, com os pais), que conduz a criança, desde cedo, a sentimentos de generosidade e até de sacrifícios, em prol dessa relação. Esse seria, para Piaget, o germe da relação do bem como produto da cooperação. Apesar disso, quanto à relação de coação moral, o respeito unilateral somente possibilita a permanência da criança no estado de heteronomia. Em relação ao respeito mútuo, Piaget nos alerta que ele também não é absoluto, pois, mesmo em uma discussão entre iguais, um pode exercer pressão sobre o outro, por meio de “[...] desafios, ocultos ou explícitos, ao hábito e à autoridade.” ([1932], 1994, p. 79). Contudo, é por meio desse exercício que se faz possível a evolução da democracia e cooperação.

Do mesmo modo que Piaget ([1932], 1994) encontrou uma correlação entre o respeito unilateral e o egocentrismo, defende que há uma correlação entre o respeito mútuo e a consciência da autonomia. Assim, na medida em que a criança começa a se descentrar, a relação com o outro também se modifica. Nesse sentido, torna-se possível que, na interação com o outro, a criança tenha clareza de que cada um tem o seu próprio ponto de vista e vontades, ou seja, “[...] conforme a cooperação substitui a coação, a criança dissocia seu eu do pensamento do outro.” (p. 82). Nesse exercício, as relações entre iguais se firmam cada vez mais na relação de cooperação e, na relação com os adultos, se aproximam da igualdade.

Na regra do jogo, essa correlação fica evidente, quando a criança passa a considerar a regra como uma obrigação, porque foi estabelecida de comum acordo entre os jogadores. E, ao contrário de um bem antes ligado à vontade adulta, o bem passa a ser um produto ligado, de modo mais espontâneo, à cooperação.

É importante frisar que, nessa evolução cíclica da moral heterônoma para a moral autônoma, há igualmente uma fase transitória ou intermediária, em que a criança considera a regra como absoluta em si mesma e não mais pela imposição adulta, por exemplo, a criança julga que não se deve roubar para ajudar outra criança que esteja faminta, mesmo que não fosse punida pelo ato.

Segundo Piaget ([1932], 1994), a chegada à autonomia moral resultante da cooperação e do respeito mútuo ocorre

[...] quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior [...] A autonomia só a aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (p. 155).

É por esse motivo que Piaget defende a importância da sociedade de crianças, no desenvolvimento moral das mesmas. E, no âmbito educacional, seja em escolas, seja em

famílias ou noutros centros educacionais (como os serviços de acolhimento), o autor sustenta que, para que a educação moral possa favorecer o desenvolvimento da autonomia moral, ela deve, sobretudo, permitir que a criança seja ativa em seu processo de desenvolvimento, tendo responsabilidades e podendo exercitar a cooperação entre iguais. Sobre isso, iremos discutir mais adiante.

2.2.3 A noção de justiça e a moral da autonomia

Investigar a segunda moral, a moral da autonomia ou da cooperação, segundo Piaget ([1932], 1994), não é uma tarefa fácil, pois ela requer que o entrevistador penetre no espírito da criança e em suas sutis condutas sociais. Para essa investigação, Piaget escolheu o tema que julgou mais racional a ser observado, a noção de justiça.

Na visão de Piaget ([1932], 1994), apesar de o sentimento de justiça poder ser influenciado pelos ensinamentos e exemplos de sua conduta que os adultos proporcionam às crianças, pode ser tomado, em grande parte, como independente dessas influências externas, requerendo, principalmente, o respeito mútuo e a solidariedade entre as crianças, a fim de se desenvolver. Portanto, a noção da justiça se desenvolve na criança, muitas vezes, apesar do adulto.

É quase sempre à custa e não por causa do adulto que se impõem à consciência infantil as noções do justo e do injusto. Contrariamente a essa regra, imposta primeiramente do exterior e por muito tempo não compreendida pela criança, como não mentir, a regra de justiça é uma espécie de condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais; assim, vê-la-emos destacar-se quase em total autonomia, na medida em que cresce a solidariedade entre crianças. (PIAGET, [1932], 1994, p. 156-157).

Em sua pesquisa, Piaget distinguiu duas noções de justiça, a justiça retributiva e a justiça distributiva, as quais resumem duas ideias subsequentes: a primeira, pela ideia de correspondência do ato e de sua retribuição, e a segunda, pela ideia de igualdade. Apresentaremos as características de cada uma e, na sequência, a relação delas com a moral da cooperação.

Conforme os resultados da pesquisa de Piaget ([1932], 1994), a justiça retributiva se caracteriza pela existência de dois tipos de sanções que se diferenciam pelo seu conteúdo e finalidade: a sanção expiatória e a sanção por reciprocidade. A primeira delas tem o caráter exclusivamente do respeito unilateral e sua utilização tem o objetivo de fazer que o infrator sinta, de modo coercitivo, na mesma proporção ou em uma medida maior, o mal que ele causou, para não querer mais voltar a cometer tal falta. A sanção expiatória recorre a castigos

sem relação com a falta em si, como, por exemplo, deixar sem sobremesa a criança que quebrou o brinquedo do irmão, ou dar palmadas na criança que rasgou a toalha da mesa.

A sanção por reciprocidade, ao contrário da sanção expiatória, tem como princípio restabelecer o vínculo social rompido pelo infrator, e não simplesmente lhe servir como punição por sua falta. Nesse caso, as sanções usadas estão estritamente ligadas à falta cometida. Piaget ([1932], 1994) classifica as sanções por reciprocidade em seis grupos, seguindo o grau de mais para as menos severas, como se seguem:

- 1- Exclusão momentânea ou definitiva do grupo: por exemplo, quando as crianças se recusam a brincar com uma criança brigona ou quando um adulto se recusa a levar uma criança a um passeio, quando, pela experiência, ela mostrou que não sabe se comportar nesses momentos.
- 2- Consequência direta ou material dos atos: fazer o faltoso sentir as consequências naturais de seus atos, como, por exemplo, deixar a criança de cama, quando esta fingiu estar doente para não ir à escola, simulando acreditar na mentira contada, todavia, ao mesmo tempo, expressando a credulidade para mostrar à criança que o elo social foi rompido. Nesse caso, Piaget pensa que a sanção “natural” implica a reciprocidade devido à existência da “[...] vontade do grupo ou do educador de fazer o culpado compreender que o elo de solidariedade está rompido.” ([1932], 1994, p. 163).
- 3- Privar daquilo que se usa mal: uma vez que o culpado não agiu conforme o “contrato”, é privado do uso daquilo que usou mal, como, por exemplo, quando a criança estraga algumas fotos de um álbum, ela rompeu com o contrato de tomar cuidado com aquilo que lhe fora emprestado, de maneira que é privada de vê-lo novamente.
- 4- Retribuir a ação da criança: como uma reciprocidade simples, esse grupo de sanções consiste em fazer à criança exatamente o que ela fizera, como, por exemplo, deixar de lhe prestar um favor, quando esta se recusou a prestar um favor antes solicitado. Nesse caso, essa sanção pode ser considerada vexatória, quando ultrapassa a linha tênue da reciprocidade, tendendo a se enquadrar apenas em uma vingança, como um simples “devolver o mal com o mal”.
- 5- Sanção restitutiva: pagar ou substituir, por exemplo, algo que foi danificado, no sentido de satisfazer à justiça, restabelecendo a ordem material que foi violada.

- 6- Simples repreensão: sem a necessidade de sanção, esse grupo objetiva a repreensão simples, aquela que “não se impõe autoritariamente”, tendo a finalidade de fazer o culpado compreender que rompeu o elo de solidariedade.

As ilustrações do conteúdo, juntamente com as motivações do uso das sanções expiatórias e de cada grupo de sanções por reciprocidade, nos permitem entender a utilização delas, conforme o respeito que as envolve, o respeito unilateral ou o respeito mútuo, e o desaguar das duas morais correspondentes, a moral heterônoma e a moral autônoma. No entanto, para compreendermos como a criança recebe e percebe tais sanções, devemos alcançar, como supracitado, o espírito dela.

Em seu estudo, Piaget identificou na criança uma tendência evolutiva da noção de justiça conforme sua idade, em uma gênese. E, para essa progressão, Piaget atribui à descentração e ao estabelecimento da relação de igualdade entre as crianças, ou seja, na medida em que a criança se descentra de si e experimenta, com seus iguais, relações de respeito mútuo e cooperação, o favorecimento da autoridade, em detrimento da igualdade, tende a diminuir, enquanto a necessidade de igualdade tende a aumentar.

Assim, “[...] é normal que, no campo da retribuição, os efeitos do respeito unilateral tendam a se atenuar com a idade,” (PIAGET, [1932], 1994, p.179). Para Piaget, o fato de a sanção expiatória ser ligada ao respeito unilateral, por medidas coercitivas, faz dela a primeira a ser eliminada pela criança, no uso de sua razão, à medida que cresce o seu espírito de justiça cooperativa. Por outro lado, a sanção por reciprocidade, por ser mais ligada a questões do respeito mútuo e à relação de igualdade, é mais persistente em seu juízo, no objetivo de restabelecer o vínculo social do faltoso.

Para o desenvolvimento da noção da justiça, Piaget ([1932], 1994) descreveu três grandes períodos:

1º Subordinação da justiça à autoridade adulta: período até por volta dos sete, oito anos, em que a criança não diferencia as noções de justo e de injusto, em relação às noções de dever e de desobediência. Ela submete o que é justo ou injusto em função da autoridade, ou seja, é justo tudo o que estiver conforme as ordens impostas pela autoridade adulta. Toda sanção vinda da autoridade adulta é vista como legítima. A criança, nesse período, escolhe a sanção expiatória como a de melhor alcance para punir um culpado, tendo primazia quanto à sanção por reciprocidade. No entanto, o princípio da sanção por reciprocidade não é compreendido por ela, podendo ser escolhido esse tipo de sanção, como caráter expiatório,

julgando ser uma punição eficaz, por ser mais dolorida. Nesse mesmo sentido, coloca a necessidade da sanção e da obediência acima da igualdade. Embora, em casos reais, não realize o seu juízo na prática, como nos lembra Piaget, “[...] a regra heterônoma, por mais respeitada que seja pela consciência do indivíduo, não é necessariamente observada na vida real.” ([1932], 1994, p. 237). A liberdade de expressão da igualdade na justiça, entre crianças, somente ocorre quando essa igualdade não entra em conflito com a autoridade.

2º Desenvolvimento progressivo da autonomia e da primazia da igualdade: surge por volta dos sete, oito anos, no plano da reflexão e do juízo moral (tendo um atraso em relação ao que já havia, no campo prático). Nesse período, a sanção por reciprocidade tem primazia sobre a sanção expiatória, que, por sua vez, não é mais aceita com “docilidade”, com no primeiro período. A igualdade tem preferência, quando entra em conflito com a autoridade ou com a sanção. O igualitarismo impõe-se progressivamente na busca da justiça nas relações; por exemplo, para uma competição de corrida ser justa, todos os participantes devem partir de um mesmo ponto de largada até o mesmo ponto de chegada, independentemente de suas condições físicas, idade ou destreza.

3º Equidade: surge por volta dos onze, doze anos. O sentimento de equidade pode ser considerado como um aperfeiçoamento e desenvolvimento do igualitarismo, no qual a criança entende que a igualdade é relativa segundo a particularidade de cada um. Desse modo, no campo da justiça retributiva, o justo não é aplicar a mesma sanção para todos, mas considerar as circunstâncias atenuantes que possa ter algum envolvido. E, na justiça distributiva, devem-se levar em conta as particularidades de cada uma para conceber a lei, de sorte que a igualdade seja mais efetiva, como, por exemplo, em uma corrida, estabelecer pontos de largada diferentes, no caso de haver competidores mais novos que outros.

Como podemos notar, o desenvolvimento moral da criança está estreitamente relacionado com sua vida social, visto que somente na vida social se faz necessária a moralidade dos indivíduos. Todavia, alguns fatores da moralidade, como os conceitos de igualdade e de equidade presentes na justiça distributiva, parecem, como descreve Piaget, não poder ser senão *a priori*, ou seja, uma tendência natural para onde curva a razão do indivíduo, conforme vai se refinando. Assim, Piaget entende a reciprocidade como a lógica da moral.

A reciprocidade se impõe, com efeito, à razão prática, como os princípios lógicos se impõem, moralmente, à razão teórica. Mas, do ponto de vista psicológico, que é o do fato e não o do direito, uma norma *a priori* somente tem existência a título de forma de equilíbrio: constitui o equilíbrio ideal para o qual tendem os fenômenos, e a questão inteira permanece em saber, dados os fatos, por que sua forma é assim e não diferente [...] a noção de igualdade ou de justiça distributiva tem, incontestavelmente, raízes

individuais ou biológicas, condições necessárias mas não suficientes de seu desenvolvimento. (PIAGET, [1932], 1994, p. 238).

Nesse sentido, para que haja o desenvolvimento da justiça retributiva aprimorada e a primazia da justiça distributiva, não basta o indivíduo ter um amadurecimento cronológico ou simplesmente viver em sociedade. Ele necessita, sobretudo, experienciar relações que favoreçam esse desenvolvimento, tanto na sociedade entre crianças como entre adultos.

[...] a autoridade adulta, se bem que constituindo, talvez, um momento necessário na evolução moral da criança, não basta para constituir o senso de justiça. Este só se desenvolve na proporção dos progressos da cooperação e do respeito mútuo, de início, cooperação entre crianças, depois cooperação entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto. (PIAGET, [1932], 1994, p. 239).

Como podemos concluir, assim como o espírito do dever e da obediência derivam do respeito unilateral, o igualitarismo e a equidade tendem a derivar do exercício das relações de reciprocidade e de cooperação presentes no respeito mútuo. Além disso, apesar de a justiça igualitária se desenvolver, com a idade, à custa da submissão à autoridade adulta e nas relações entre crianças, na cooperação entre iguais, não se pode esquecer que o adulto pode influenciar de forma positiva esse processo, quando ele busca praticar com a criança a reciprocidade e quando sua conduta se torna um exemplo prático de suas próprias palavras.

2.3 A cooperação, a liberdade e a democracia na educação moral.

Piaget não criou um método destinado à educação voltada para a autonomia moral ou intelectual, entretanto, seus estudos apresentam alguns apontamentos e indicações de métodos e procedimentos que condizem com o desenvolvimento moral e intelectual autônomo e aqueles que apenas contribuiriam para a permanência e reforço da heteronomia, em ambas as áreas.

Para uma educação que não proporciona nada além da permanência da criança no seu estado de heteronomia, segundo Piaget, basta-lhe sujeitar a criança a técnicas enraizadas no respeito unilateral e no espírito coercitivo, ou àquelas anárquicas, *laissez-faire*, cujas predisposições se originam de uma educação de liberdade absoluta da criança ou que parta exclusivamente do interesse destas (“lição de moral” do adulto derivada das experiências da criança). Contudo, se vislumbramos o fim da educação moral como sendo em si a construção de “personalidades autônomas aptas à cooperação” (PIAGET, [1930] 1996, p. 9), as práticas educativas devem ser derivadas do respeito mútuo e das relações de cooperação e igualdade.

Como vimos anteriormente, ambas as morais coexistem na criança, de forma que nenhuma realidade moral é inteiramente exclusiva, ou seja, em planos diferentes, o indivíduo pode tender mais para a heteronomia ou para a autonomia. No entanto, visto que “[...] nenhuma realidade moral é completamente inata” (PIAGET, [1930], 1996, p. 2), quando se trata de finalidade da educação moral, espera-se que a tendência à moral autônoma se sobreponha à moral heterônoma, em suas tomadas de decisões e na conduta social.

Entendemos como autonomia a capacidade do indivíduo de se autogovernar, de tomar decisões por ele mesmo, enquanto, como heteronomia, o ato de ser governado por outrem. Assim, na autonomia moral, o indivíduo não é apenas capaz de escolher entre o certo e o errado, porém, de saber ponderar as circunstâncias para decidir qual a melhor ação a ser realizada; deve, portanto, em suas tomadas de decisão, considerar o ponto de vista de outrem. De igual modo, na autonomia intelectual, o indivíduo é capaz de tomar decisões por conta própria, sabendo distinguir o que é verdadeiro do que é falso, e seguir a sua opinião em busca da verdade. Já a heteronomia intelectual tem o mesmo princípio da heteronomia moral, ou seja, em ambas, o indivíduo é levado a seguir a opinião do outro, sendo facilmente ludibriado por questões falsas (a existência de Papai Noel, coelho da Páscoa) ou conduzido pela verdade do outro, como na educação bancária discutida por Paulo Freire, na qual o professor é o protagonista e o detentor do conhecimento, tendo ele o papel de transmissor do conteúdo acadêmico, e o aluno, o papel de receptor passivo.

Conforme Piaget ([1930] 1996, [1935] 1998), a criança deve ser ativa no seu processo educacional e estabelecer relações entre iguais, tanto quando se visa ao desenvolvimento moral quanto quando se almeja o desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, o autor alude ao trabalho em grupo como um recurso apropriado para se oferecer, no âmbito educacional, por permitir abranger diversos aspectos condizentes ao alcance do desenvolvimento moral autônomo. O autor destaca três aspectos contemplados no trabalho em grupo, a fim de alcançar a cooperação – co-operar – que o torna fundamental para a promoção do desenvolvimento da autonomia moral e intelectual: a comparação/imitação do outro permite se diferenciar deste (descentração); o alcance da objetividade (pela coordenação de perspectiva); e fonte de regras para o pensamento.

Vemos, pois, que a cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que sem dúvida coroa o funcionamento da inteligência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz ao pensamento racional. Pode-se portanto dizer, a nosso ver, que ela constitui a

condição indispensável para a constituição plena da razão. (PIAGET, [1935] 1998, p. 144).

Piaget também concorda com a ideia de que o outro procedimento “ativo”, o qual torna propício o desenvolvimento da autonomia moral, da liberdade e da democracia, é o chamado *self-government*. Esse método consiste em conferir às crianças e aos adolescentes uma parcela de responsabilidade, na disciplina. A atribuição de certas responsabilidades à criança não exime a autoridade do adulto, mas transforma o âmbito educacional em um lugar propício à cooperação e ao respeito mútuo, onde há a “[...] ação dos indivíduos uns sobre os outros.” (PIAGET, [1935] 1998, p. 123).

Esse método, como qualquer outro, deve ser cuidadosamente empregado, caso se queira o alcance dos fins voltados para a autonomia moral e intelectual, pois, como nos alerta Kamii (1995), um mau entendimento da teoria que sustenta um método e, por sua vez, a distorção de aplicabilidade deste, provoca nada menos que o contrário do fim esperado. No caso do *self-government*, como tratamos aqui, deve-se ter clareza, por exemplo, do processo de desenvolvimento da criança. Para Piaget,

[...] no que tange a *idade*, as respostas obtidas mostram que, embora possa ter alguma aplicação desde os 7 ou 8 anos, o método do *self-government* só adquire seu pleno rendimento a partir dos 11 anos, aproximadamente. Essas observações pedagógicas convergem de maneira notável com o resultado de estudos psicológicos recentes sobre a vida social da criança. (PIAGET, [1935] 1998, p. 120).

A criança pequena, imbuída de seu egocentrismo e, em função da supremacia da regra e da autoridade adulta, seria capaz de, por ela mesma, escolher punições pela reciprocidade, se lhes for designado o papel de judiciária? Acreditamos que não: antes, escolheria punições, por vezes, mais duras ou cruéis que os próprios adultos. No entanto, esse fato não impede de que tal método seja empregado com as crianças pequenas, contudo, que devem ser consideradas as particularidades dos processos de desenvolvimento, para adequá-los, permitindo, com isso, um ambiente gerador evolutivo de ações e relações entre os pares e os adultos, compartilhando responsabilidades e cooperando entre si:

Os que trabalham pela libertação não devem aproveitar-se da dependência emocional dos oprimidos, a qual é fruto de uma situação concreta de dominação, que é a deles, e que determinou neles uma visão inautêntica do mundo. Utilizar a dependência que os constitui para dar origem a uma dependência ainda maior é a tática do opressor.

A ação libertadora necessita reconhecer essa dependência como ponto fraco, buscando transformá-la em independência pela reflexão e pela ação. (FREIRE, 2016, p.138).

Nesse sentido, ambos os métodos descritos devem ser empregados de forma coerente, a fim de que se constitua um ambiente capaz de conduzir efetivamente à liberdade do pensamento e ação do indivíduo, partindo muitas vezes da centração de seu próprio ponto de vista, rebuscado pela heteronomia, para o avante progresso da descentração de si e da autonomia e respeito mútuo, oriundos do exercício das ações cooperativas. Conforme descreve Paulo Freire, não por uma ação puramente conduzida, pois “[...] ninguém pode ser libertado pelos outros”, e nem por uma ação solitária, visto que “[...] ninguém pode se libertar apenas pelos próprios esforços”, mas, antes, “[...] por meio de uma ação e uma reflexão conjuntas” (2016, p. 139), por uma liberdade em comunhão.

Nesse mesmo princípio de uma educação pela liberdade e democracia, Janusz Korczak¹¹, juntamente com Stefa Wilczinska, fundam o orfanato “Lar das Crianças”, citado no Capítulo 1 desta Tese. Esse orfanato, situado em Varsóvia, Polônia, e mantido por judeus abastados, era destinado às crianças e adolescentes (até 14 anos) judias, advindos de lares destruídos ou órfãos.

O “Lar das Crianças” se constituía de um ambiente educacional em que a criança era vista como protagonista de seu processo de aprendizagem, orientado pelas ideias de Korczak de uma educação para a liberdade e o alcance da felicidade, na qual as crianças teriam a oportunidade de desenvolver o que escolheram fazer e ter prazer no que tem de ser feito; poder criar e chegar a uma nova ideia, ter o prazer no crescimento.

Korczak proclamava a criança como um ser racional, que compreende bem suas necessidades, dificuldades e fracassos. Isto significa que ordens despóticas e leis dogmáticas não são adequadas ao ambiente educativo, sendo preferível a compreensão e a confiança. Acreditava que com a justiça para com a criança, seria lançada a base para a justiça social; se a criança crescesse em ambiente onde os adultos fossem justos com ela, sem oprimir sua liberdade, quando crescida, ela também seria justa com seu semelhante e livre dos complexos que impulsionam o sentimento de vingança. (SINGER, 2010, p. 78).

Podemos afirmar que a ideia de educação de Korczak, implantada no “Lar das Crianças”, corresponde ao método *self-government* supracitado. Em busca de uma educação

¹¹ Janusz Korczak cujo verdadeiro nome era Henryk Goldszhmit, nasceu em 1878 e era filho de judeus que viviam na Polônia. Korczak era médico e entrou em contato com as obras dos intelectuais da Escola Nova quando, por influência de Wilczinska, começou a frequentar a faculdade de pedagogia. Escreveu diversas obras, nas quais discutia centralmente sobre o universo infantil (por meio de obras literárias e teóricas).

democrática, Korczak possibilitava à criança ter voz nas próprias decisões e nas decisões coletivas.

O “Lar das Crianças” funcionava como uma “República de Crianças”. Nessa instituição, as crianças “[...] realizavam os principais trabalhos, de forma rotativa, e assumiam o governo através de três instituições básicas: a Constituição, o Parlamento e o Tribunal.” (SINGER, 2010, p. 80). Assim, as crianças, com Korczak, Wilczinska e os educadores da instituição, compartilhavam responsabilidades, no governo da instituição, todos se sujeitavam às normas, que, por sua vez, eram constantemente postas em discussão. A participação das crianças como juízas na instância do Tribunal ocorria de forma provisória e por meio de sorteio; essa instância tinha como objetivo

[...] proteger todo habitante do orfanato e seus direitos, principalmente os mais fracos e menos espertos. Visava também preservar a ordem e a higiene, cuidando dos pertences da propriedade. Priorizava o perdão ao infrator, mas previa o reconhecimento da culpa e a penalidade que graduava da publicidade da infração à expulsão do orfanato. Para chegar a alguma conclusão sobre o caso, o Tribunal valia-se de investigações, interrogatórios e pesquisas [...] Stefa também fazia parte do Tribunal, como secretária. (SINGER, 2010, p. 80).

Segundo Singer (2010), as normas da instituição eram regularizadas por meio da Constituição e decididas pelo Parlamento. A formação do Parlamento se dava por vinte deputados (todos eleitos entre os membros do orfanato), por Korczak (presidente honorário) e por um secretário. Dentre os membros do Parlamento, eram escolhidos cinco integrantes para compor uma Comissão Legisladora e um vice-presidente, formando, assim, um Senado.

Singer (2010) completa que, além dessas práticas, a instituição ainda tinha outras fontes em que as crianças e os educadores poderiam se expressar, como dois jornais, os quais traziam acontecimentos importantes da instituição que ocorriam no período de uma semana; as listas, que eram penduradas no prédio e proporcionavam a circulação imediata de informações; e uma lista especial em que os membros do orfanato podiam agradecer alguém ou pedir desculpas, intitulada “Agradeço e Peço Perdão”.

Os efeitos educativos da instituição puderam ser constatados, segundo Arnon (2005 apud, SINGER, 2010), pelo acompanhamento das crianças que, ao completarem quatorze anos, saíam da instituição, como um documento publicado por Korczak, em 1932, mencionando que dos, 455 egressos do orfanato, “[...] apenas sete não haviam conseguido construir uma vida digna e feliz.” (p. 82).

Korczak demonstra, em seu trabalho no orfanato e em suas obras, a importância de se conhecer a criança e tratá-la como um todo, educando sua alma e seu corpo. Para ele, a

infância não é um simples período de transição, mas um período pleno em si, que, por ele, faz-se capaz compreender o homem, a humanidade.

As crianças existem e não de existir sempre. Não caíram de repente do céu, para uma rápida visitinha. Uma criança não é um vago conhecido, de quem nos podemos desvencilhar, num encontro ao acaso, com um simples alô e um sorriso.

As crianças constituem uma ponderável parcela da humanidade, da população, da nação, do conjunto dos habitantes de uma cidade; são nossos concidadãos, nossos companheiros de todos os dias. Existiram sempre, existem, e continuarão existindo. (KORCZAK, 1986, p. 85)

Em sua obra *Quando eu voltar a ser criança*, Korczak mostra os prazeres, sonhos, tristezas e dificuldades das crianças, em um mundo no qual os adultos têm convicção de que eles são os mais importantes e soberanos, que necessitam se esforçar para descer ao nível de compreensão da criança. Nessa obra, o autor não dialoga com a criança, contudo, voltando a ser uma, dá voz a ela e ilustra o universo infantil, as reflexões e os problemas enfrentados com sua sensibilidade, impulsos, destrezas e, também, inseguranças e fragilidades. O texto traz reflexões, como estas: “Por que somos tão frequentemente injustiçados? Por que é permitido castigar injustamente uma criança, e isto é considerado coisa sem importância, e ninguém se responsabiliza perante ninguém por tal injustiça?” (KORCZAK, 1981, p. 67). E: “Agora entendo o que acontece com as crianças: quando alguma coisa fracassa, logo falha também isto e aquilo, e mais aquilo outro. Imediatamente a gente perde a confiança em si mesmo.” (KORCZAK, 1981, p. 29).

Podemos concluir, segundo Piaget, que a participação da criança em sua vida educativa, podendo usufruir de experiências morais e do uso de sua liberdade, exercitando a cooperação com seus pares e responsáveis legais, é um exercício de fundamental importância para o alcance de sua autonomia moral.

Para adquirir o sentido de disciplina, de solidariedade e de responsabilidade, a escola Ativa esforça-se em colocar a criança numa situação tal que tendo que experimentar diretamente estas realidades espirituais, vá descobrindo pouco a pouco as leis constitutivas. (PIAGET, 1967, p. 35, apud, MENIN, 1985, p. 33).

Contudo, acreditamos que, para isso, haja a necessidade de serem conhecidas plenamente as estruturas de funcionamento e desenvolvimento do indivíduo, identificando e respeitando suas particularidades físicas, mentais e emocionais, não limitando ou impedindo que construa ou escolha por ele mesmo o que já é capaz de fazer sozinho, mas, antes, encorajando, estimulando e desafiando, para que avance rumo ao desenvolvimento de sua autonomia moral.

Propomo-nos apresentar nos capítulos subsequentes a etapa empírica deste estudo em que buscamos compreender como está ocorrendo as concepções e práticas educativas a respeito da educação moral em acolhimentos institucionais para crianças e adolescentes em situação de risco social. Averiguando se há claramente para os educadores enquanto equipe a finalidade desta educação e com isso o planejamento de suas ações, assim como a coerência de sua prática e ideologia com os direitos fundamentais da criança e do adolescente expresso nas leis nacionais. Além disso, buscaremos analisar qual a participação das crianças e adolescentes na rotina nessas instituições e qual o tipo de relação interpessoal (respeito mútuo ou respeito unilateral) predomina nesses serviços de acolhimento, buscando entender se há espaços para que a criança e o adolescente possam construir e desenvolver sua autonomia moral.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA EMPÍRICA

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada para nos orientarmos em nossa pesquisa, a qual definimos como qualitativa. Segundo Flick (2009), uma pesquisa qualitativa dispõe-se abordar “o mundo lá fora”, buscando entender, descrever e algumas vezes explicar os fenômenos sociais *in loco*. Isso pode ocorrer, segundo o autor, “[...] analisando experiências de indivíduos ou grupos [...], examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo” ou “[...] investigando documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações.” (FLICK, 2009, p. 8).

Organizamos este capítulo de forma que abordaremos o problema e a hipótese que nos levaram a desenvolver o trabalho, assim como os objetivos e os procedimentos metodológicos que traçamos para o seu desenvolvimento.

Em seguida, exibiremos o quadro geral das instituições participantes da primeira fase da pesquisa e a particularidade das duas instituições, juntamente com os sujeitos participantes da segunda fase. Em cada descrição das etapas, procuramos descrever, esclarecer e demonstrar os instrumentos adotados e os procedimentos de coleta e análise de dados para cada uma delas.

3.1 Problema, hipótese e objetivos

Em nosso trabalho de Mestrado (FRANÇA, 2012), identificamos que muitos educadores/cuidadores do Acolhimento Institucional pesquisado acreditavam que, no ambiente da instituição, a educação para a autonomia moral deve ser estabelecida a partir do respeito unilateral. Diante disso, surgiu o seguinte problema: quais as concepções e práticas dos educadores/cuidadores em relação à educação moral de crianças e adolescentes que vivem em Acolhimentos Institucionais, e qual a relação dessas concepções e práticas com as leis atuais que tratam do direito ao desenvolvimento moral e educação voltados para autonomia das crianças e adolescentes acolhidos?

Nossa hipótese de pesquisa é que a dinâmica da rotina, em instituições de acolhimento, está apoiada em um modelo tradicional de educação. Nela, há o predomínio de relações de respeito unilateral, favorecendo o controle coercitivo, a falta de comunicação e o planejamento de atividades pedagógicas pelos educadores/cuidadores. Acreditamos que, apesar da intenção em promover um ambiente favorável ao desenvolvimento integral da

criança e do adolescente, a maioria dos educadores/cuidadores ainda possui enraizada uma concepção de educação moral como a defendida anteriormente à Constituição de 1988, ou seja, um processo de moralização no qual se deve convencer os acolhidos de que “o melhor para suas vidas” será se adequar e seguir as regras preestabelecidas na sociedade e nos grupos sociais em que estão ou estarão futuramente inseridos, acatando as ordens vindas de autoridades. Nessa linha, suas práticas educativas correspondem à sua concepção.

Em função disso, os objetivos fundamentais deste trabalho são entender quais as concepções e práticas dos educadores/cuidadores a respeito da educação moral de crianças e adolescentes acolhidos e qual a relação dessas concepções e práticas com as leis nacionais que abordam o direito à educação e o desenvolvimento moral voltados para a autonomia desse público.

Temos, como objetivos específicos da pesquisa empírica:

- 1) Investigar como os educadores/cuidadores concebem e como praticam a educação moral, na rotina do acolhimento institucional com os acolhidos.
- 2) Verificar se a concepção e a prática de educação moral, nas instituições de acolhimento, estão de acordo com aquela sancionada e/ou orientada pelas leis e decretos oficiais do país.

3.2 Procedimentos e métodos

Atendendo aos objetivos descritos anteriormente, fez-se necessário dividir nossa pesquisa empírica em duas etapas. A primeira etapa consistiu em identificar e classificar os Acolhimentos Institucionais do Estado de São Paulo em dois grupos, segundo suas práticas educativas: um grupo com elementos voltados para a formação moral tradicional (moralizadora), que chamaremos de educação tradicional, e outro grupo com elementos caracterizados por uma formação moral autônoma, que denominaremos educação ativa. A segunda etapa consistiu em investigar *in loco* uma instituição representante de cada grupo.

É importante destacar que a definição de educação tradicional se fundamenta no modelo educativo estabelecido por Durkheim, que, como discutimos no Capítulo 1 desta Tese, focaliza a transmissão dos conteúdos morais de uma sociedade dos mais velhos para a nova geração. Com esse princípio de transmissão verbal, por meio de explicações, autoridade e disciplina, segundo Durkheim, cabe ao adulto inserir a criança na sociedade e nas suas leis morais, fazendo-a entender quais são seus deveres e quais as razões para segui-los. Desse

modo, a educação tradicional baseia-se na autoridade adulta como detentora do conhecimento e no respeito unilateral, nas ações educativas e nas relações interpessoais, fazendo uso de ações como regras vindas da autoridade e imutáveis; atividades definidas pela autoridade; resolução de conflito proveniente da autoridade; entre outras ações coercitivas.

Já a definição de educação ativa – não nos referimos aqui aos moldes da educação do movimento da Escola Nova, porém, a que se fundamenta na teoria construtivista de Piaget –, tem como princípio que a criança e o adolescente são sujeitos ativos de seu processo de educação e aprendizagem. Nesse modelo educativo, a criança e o adolescente têm a liberdade de se expressar, em diversos momentos e eixos de sua formação, têm a liberdade de agir e interagir com o mundo social, afetivo, intelectual, moral. Visando a uma educação voltada para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual do sujeito, constitui um ambiente sociomoral cooperativo, baseando-se no respeito mútuo e na cooperação nas ações educativas e nas relações interpessoais; como exemplo de ações, a educação ativa pode fazer uso de atividades em grupo, *self-government*, assembleias, liberdade de escolha de atividades, liberdade de escolha de ações, resolução de conflito pelos envolvidos, construção e reconstrução de normas e regras, dentre outras ações cooperativas.

A definição da escolha dos participantes de ambas as etapas denominou-se, como define Hair Jr. e outros (2005), “amostragem não-probabilística”, em que “[...] a seleção de elementos para a amostra não é necessariamente feita com o objetivo de ser estatisticamente representativa da população” (p. 246), mas por métodos subjetivos do pesquisador, como, por exemplo, oriundos de sua experiência pessoal e de seu conhecimento especializado. E o método de amostragem não-probabilística utilizado se deu pela “amostragem por conveniência” que “[...] envolve a seleção de elementos de amostra que estejam mais disponíveis para tomar parte no estudo e que podem oferecer as informações necessárias.” (p. 247).

O Quadro 2 ilustra os procedimentos metodológicos de cada etapa da pesquisa empírica, os quais serão descritos subsequentemente:

Quadro 2 - Procedimentos metodológicos das etapas da pesquisa empírica

ETAPA DA PESQUISA EMPÍRICA	PROCEDIMENTOS
ETAPA I	A) Sujeitos institucionais e coleta de dados
	B) Instrumento
	C) Procedimento de análise e interpretação dos dados
ETAPA II	A) Sujeitos individuais
	B) Instrumentos e procedimento de coleta de dados
	C) Procedimento de análise e interpretação dos dados

Fonte: Dados da Pesquisa

3.2.1 ETAPA I

A) Instituições e coleta de dados

Inicialmente, fizemos um levantamento de todas as instituições de acolhimento existentes no Estado de São Paulo que se denominam “Abrigo Institucional”. Esse levantamento foi possível, por meio de um documento nacional disponibilizado na internet, CENSO 2013, o qual retrata a situação atual dos serviços de acolhimento. Os “Abrigos Institucionais” paulistas respondentes do CENSO 2013 totalizaram uma população de 532 instituições. Segundo Hair Jr. e outros (2005), para uma amostra ser representativa, ela deve abranger 30% de uma população; para os autores, uma amostra maior não indicaria melhor contemplação das características da população, que se tornariam repetitivas, em uma grande amostragem. Diante disso, selecionamos uma amostra de 30% das instituições, totalizando 163 entidades, para entrarmos em contato. A maioria das instituições foi contatada por telefone, às quais explicamos a pesquisa e pedimos o endereço eletrônico para o envio do questionário *online*. Outras, mediante a disponibilização dos *e-mails* em *sites* da internet, contatamos diretamente pelo endereço eletrônico, e igualmente explicamos o motivo do contato, o objetivo da pesquisa e também enviamos o *link* do questionário *online*.

Ora, as instituições não respondiam se iriam aceitar participar da pesquisa no ato do contato, geralmente elas queriam analisar o objetivo da pesquisa junto com a equipe técnica, a fim de decidir sobre a participação ou não na pesquisa. Quando surgiam dúvidas por parte de alguma instituição, estas entravam em contato com a pesquisadora por *e-mail*. Das instituições contatadas, obtivemos 22 respondentes. As demais, 141, mesmo sendo contatadas por mais quatro vezes (em espaços de no mínimo 15 dias e no máximo de 1 mês) não acessaram o formulário da entrevista e, conseqüentemente, não participaram da pesquisa.

A entrevista *online* permitiu que as instituições com ações educacionais mais tradicionais (moralizadoras) e aquelas com ações educacionais mais ativas (cooperativas) fossem identificadas, sendo assim formados dois grupos, extremos e diferenciados, e dois grupos intermediários. Explicaremos melhor as características dos grupos, no próximo capítulo.

A Figura 4 exibe o mapa do Estado de São Paulo dividido em regiões administrativas (conjuntos de cidades que compartilham características semelhantes, padrões de polarização e hierarquia funcional). Nesse mapa, colocamos o número de abrigos contatados em cada região.

Figura 4 - Instituições convidadas para participar da primeira etapa da pesquisa



Fonte¹²: Adaptado pela autora

¹²O mapa de referência das divisões do estado por região administrativa encontra-se no site: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1403322>

Tabela 1 – Representatividade da amostragem

Região	Número de instituições respondentes	Porcentagem em relação à totalidade de instituições
Presidente Prudente	4	0,7%
Araçatuba	3	0,6%
São José do Rio Preto	2	0,4%
Barretos	1	0,2%
Franca	1	0,2%
Ribeirão Preto	3	0,6%
Araraquara	3	0,6%
Marília	5	0,9%
Bauru	7	1,3%
Campinas	29	5,5%
Sorocaba	9	1,7%
Itapeva	1	0,2%
Registro	3	0,6%
São Paulo/ Grande São Paulo	78	15%
Baixada Santista	10	1,9%
São José dos Campos	4	0,7%
TOTAL	163	31%

Fonte: dados da pesquisa

Apesar da seleção da amostra de instituições de acolhimento ter sido aleatória pela lista retirada do Censo 2013, houve entidades contatadas em todas as regiões administrativas do Estado de São Paulo.

Os sujeitos participantes dessa primeira etapa da pesquisa empírica foram os representantes das instituições de “Abrigos Institucionais” do Estado de São Paulo convidadas como, por exemplo, os diretores, psicólogos ou assistentes sociais.

Como já mencionamos, convidamos uma amostra de 163 instituições para responder ao questionário *online* e, destas, 22 instituições aceitaram o convite. Na Figura 5, estão os 22 respondentes por região.

Figura 5 - Instituições participantes da primeira etapa da pesquisa



Fonte¹³: Adaptado pela autora

B) Instrumento e coleta de dados

Para a entrevista *online* (*Google docs.*), construímos um instrumento no qual estariam presentes seis situações que retratassem temas com teor moral: responsabilidade, respeito, sanção, assembleia, regras, tomada de decisão. Essas situações deveriam ser lidas pelo entrevistado e, depois, este deveria indicar a frequência com que fatos como os descritos ocorrem na instituição em que trabalha: “frequentemente”, “muitas vezes”, “poucas vezes” ou “nunca”. Além disso, no campo “observação”, o entrevistado teria a possibilidade de relatar brevemente a particularidade que acontece em sua instituição, possibilitando identificar melhor o perfil da instituição sobre aquele assunto.

Esse instrumento (APÊNDICE A) foi elaborado a partir de nossa experiência na observação participante, realizada na pesquisa de Mestrado França (2012). Utilizamos algumas situações que ocorriam na instituição de abrigo provisório pesquisada e algumas situações por nós criadas, a partir de leituras a respeito da educação democrática (BIAGGIO,

¹³O mapa de referência das divisões do estado por região administrativa encontra-se no site: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1403322>

2002; TOGNETTA; VINHA, 2008; PARRAT-DAYAN, 2011; WREGE, 2012) e de ambiente sociomoral cooperativo (KAMII; DEVRIES, 1991; DEVRIES; ZAN, 1999).

A estrutura do instrumento, contendo situações problemas e diferentes níveis de avaliação de concordância, foi elaborada seguindo o objetivo de mensurar as respostas dos entrevistados pela escala Likert.

Para darmos início à coleta de dados da primeira fase da pesquisa empírica, como supracitado, convidamos as instituições de “Abrigo Institucional”, por meio do correio eletrônico (*e-mail*), cujos endereços foram obtidos por telefonemas às instituições ou por busca pela internet.

No *e-mail*-convite, expusemos o objetivo do questionário, a importância de seu resultado e a liberdade de escolha concernente à participação da entidade na pesquisa, além dos dados da pesquisadora e o telefone de contato para maiores esclarecimentos. Foi anexado ao *e-mail* o *link* de acesso ao questionário *online* (*Google docs.*), caso houvesse interesse em participar.

Usar o *Google docs.* como instrumento de coleta de dados, nessa fase exploratória da investigação, permitiu um acesso rápido e de baixo custo das informações, visto que tínhamos que contatar 163 instituições na busca de conhecer, ainda que superficialmente, o funcionamento do abrigo. A administração do questionário foi feita pelo próprio respondente, já que o pesquisador não foi o aplicador. Segundo Hair Jr. e outros (2005), nesse método, pelo fato de o entrevistado saber claramente que estamos coletando informações sobre seu comportamento ou atitude, isso pode influenciar ou criar tendenciosidades em sua resposta. Diante disso, procuramos, na disposição das perguntas, não ser diretivos no que nós próprios julgamos certo ou errado, mas dirigindo a leitura do questionário para a busca da opinião do entrevistado. Em todas as questões, havia um espaço para justificar a escolha de suas opções.

C) Procedimento de análise e interpretação dos dados

Os dados obtidos pela entrevista *online* foram classificados segundo critérios pré-estabelecidos. Assim, para as seis situações de “histórias” descritas no instrumento de entrevista, foram criados dois grupos distintos: um, com situações consideradas positivas, e outro, com situações consideradas negativas. E, para cada grupo, pontuações específicas, de acordo com a frequência de acontecimento indicada nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 - Grupo de pontuações para situações positivas

FREQUÊNCIA	PONTUAÇÃO
Frequentemente	3
Muitas vezes	2
Poucas vezes	1
Nunca	0

Fonte: Dados da Pesquisa

Tabela 3 - Grupo de pontuações para situações negativas

FREQUÊNCIA	PONTUAÇÃO
Frequentemente	0
Muitas vezes	1
Poucas vezes	2
Nunca	3

Fonte: Dados da Pesquisa

A pontuação geral da entrevista se deu pelo resultado da soma das alternativas apontadas pelo entrevistado. Dessa forma, as instituições com maior pontuação foram classificadas como possíveis promotoras de ambiente sociomoral cooperativo, por uma educação ativa, enquanto aqueles com menor pontuação, como ambiente tradicional.

No caso de empate na pontuação final entre as instituições de ambos os grupos (ambiente cooperativo ou tradicional), o critério de desempate foi estabelecido de acordo com dois fatores sucessivos: o primeiro fator seria em função do item de observação presente depois de cada situação descrita, além de serem consideradas, nesse desempate, as respostas das questões subsequentes às situações descritas; o segundo fator seria o de conveniência para a continuidade da pesquisa, como a localização e a disponibilidade da instituição.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não julgamos que os dados quantitativos elencados nesse instrumento devam ser definitivos para a escolha das instituições a serem visitadas e participantes da segunda fase. Tais dados quantitativos devem estar sujeitos à

análise da pesquisadora, segundo as respostas mais ou menos esclarecedoras de qual o pensamento de educação moral presente nas instituições, obtido por meio dos campos de “observação” e pelas respostas das perguntas dissertativas, visto que uma instituição pode ter tido uma pontuação elevada, segundo as alternativas por ela escolhidas, porém, em suas respostas dissertativas, pode ter demonstrado que, por exemplo, acredita em uma educação moral através da supremacia da autoridade adulta.

As duas instituições que obtiveram a maior e menor pontuação, respectivamente, na entrevista *online* da primeira etapa da pesquisa empírica, foram contatadas e convidadas a participar da segunda etapa. Foram-lhes explicados os objetivos e procedimentos de pesquisa, os quais incluíam nossa presença por uma semana (6 dias consecutivos) sendo um período de aproximadamente 6 horas diárias (totalizando 36 horas, em cada instituição), com observações da rotina, entrevista e análise de documentos. Ambas as instituições aceitaram participar da Etapa II da pesquisa empírica.

A seguir, descreveremos as características físicas e funcionais de cada instituição, quais foram os sujeitos participantes e os instrumentos e procedimentos para coleta e análise dos dados.

- Características das instituições selecionadas

Ambas as instituições selecionadas se localizam em cidades no interior de São Paulo e na região de Sorocaba-SP. Embora a primeira seja mais populosa do que a segunda, elas possuem proximidade também no número de habitantes, sendo a população aproximada da primeira de cinquenta mil habitantes e, da segunda, de quarenta mil habitantes.

São Abrigos Institucionais em regime integral de medida provisória e excepcional, que atendem crianças e adolescentes afastados do convívio familiar pelo poder judicial, como meio de proteção e transição, até sua reintegração à família de origem ou, quando esta não for possível, em família substituta, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente. As instituições atendem crianças e adolescentes entre 0 e 18 anos de ambos os sexos.

INSTITUIÇÃO 11 - Instituição com maior pontuação (18 pontos) sugerindo possuir elementos de educação ativa.

A Instituição 11, fundada no ano de 2002, é uma instituição de acolhimento para crianças e adolescentes entre 0 e 18 anos em situação de vulnerabilidade bio-psico-social, foi municipalizada, sendo efetivada a contratação dos funcionários via concurso público no ano de 2016. Está localizada em um bairro residencial no interior do estado de São Paulo, atende atualmente 21 crianças e adolescentes com idade entre 2 meses e 17 anos, e sua equipe de trabalho é composta por 23 funcionários, sendo 9 cuidador/educador (sendo 5 do período diurno e 4 do período noturno), 11 auxiliar de cuidador/educador (sendo 5 do período diurno e 6 do período noturno) e 3 integrantes da equipe técnica. Em sua fachada, não há nenhum tipo de identificação informando de que se trata de abrigo institucional.

A casa é um sobrado grande, em cujo piso superior estão presentes as instalações de uso das crianças e adolescentes, como quartos, banheiros, cozinha, sala, lavanderia e área de lazer. Os quartos são divididos por poucas crianças, priorizando-se o laço entre irmãos e/ou faixa etária e sexo; são compostos principalmente por camas e guarda-roupas, onde os pertences pessoais (roupas, produtos de higiene etc.) ficam guardados individualmente. Os acolhidos têm livre acesso às dependências da casa e a seus pertences.

No piso inferior, ficam localizados a garagem e o escritório para o trabalho da equipe técnica, a qual é composta por um coordenador, uma psicóloga e uma assistente social.

A sala é um espaço amplo, com poucos móveis: uma *rack* com televisor, aparelho de DVD e acessórios; sofás; cômodas com roupas extras, que incluem as roupas de banho e de cama; e uma pequena estante com livros. A cozinha é relativamente pequena, ao ser comparada com o número de usuários, possui uma mesa de oito lugares, uma mesa infantil de quatro lugares, um armário grande e embutido, uma pia, uma geladeira e um fogão doméstico. As refeições são servidas pelos próprios acolhidos, apenas as crianças pequenas são servidas por algum funcionário. A área de lazer, que também é utilizada para secagem de roupas, não possui brinquedos, bancos ou equipamentos, é somente um espaço cimentado, como uma varanda.

O Quadro 3 descreve a equipe geral de funcionários da Instituição 11, suas funções, grau de escolaridade e tempo de trabalho no abrigo.

Quadro 3 - Equipe geral de funcionários da Instituição 11

Cuidador/Educador (período noturno)	Horário	Início	Escolaridade
I ¹⁴	18h às 06h turno 12x36	08/06/2016	Ensino Médio
II	19h as 07h turno 12x36	08/06/2016	Ensino Médio
III	19h as 07h turno 12x36	08/06/2016	Ensino Médio
IV	18h as 06h turno 12x36	08/06/2016	Ensino Médio
Auxiliar de Cuidador/Educador (período noturno)	Horário	Início	Escolaridade
V	18h às 06h turno 12x36	08/06/2016	Ensino Médio
VI	19h às 07h turno 12x36	08/06/2016	Ensino Médio
VII	18h às 06h turno 12x36	08/06/2016	Ensino Médio
VIII	19h às 07h turno 12x36	08/06/2016	Ensino Médio
IX	18h as 06h turno 12x36	08/06/2016	Ensino Médio
X	19h às 07h turno 12x36	01/07/2017	Ensino Médio
Cuidador/Educador (período diurno)	Horário	Início	Escolaridade
XI	06h às 18h turno 12x36	08/06/2016	Ensino Médio
XII	08h as 17h turno 12x36	08/06/2016	Superior
XIII	06:30h 18:30 turno 12x36h	08/06/2016	Superior
XIV	07h às 19h	01/07/2017	Ensino Médio

¹⁴ Usaremos algarismo romano para identificar cada funcionário da instituição. O nível de escolaridade presente neste quadro corresponde ao grau já obtido, no entanto há funcionários com o ensino médio completo e que estão cursando o nível superior.

	turno 12x36		
XV	07h às 19h turno 12x36	01/07/2017	Ensino Médio
Auxiliar de Cuidador/Educador (período diurno)	Horário	Início	Escolaridade
XVI	07h às 19h turno 12x36	08/06/2016	Ensino Médio
XVII	06h às 18h turno 12x36	08/06/2016	Ensino Médio
XVIII	08h às 17h turno 12x36	08/06/2016	Ensino Médio
XIX	06:30h 18:30 turno 12x36h	01/07/2017	Ensino Médio
XX	06h às 18h turno 12x36	08/06/2016	Ensino Médio
Equipe Técnica	Horário	Início	Escolaridade
XXI	30 horas semanais	Jun / 2016	Superior
XXII	30 horas semanais	Jun / 2016	Superior
XXIII	40 horas semanais	Jun / 2017	Superior

Fonte: Dados da Pesquisa

O Quadro 4 contempla a relação de crianças e adolescentes atendidos na Instituição 11, durante o período de observação.

Quadro 4 – Relação de crianças e adolescentes atendidos na Instituição 11

SEXO DO ACOLHIMENTO	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	INICIO DA ACOLHIDA
MASCULINO	28/09/2004	12;10 ¹⁵	27/06/2014
MASCULINO	12/12/1999	17;07	26/01/2017
MASCULINO	17/04/2006	11;03	30/06/2017
MASCULINO	20/07/2010	07;0	30/06/2017

¹⁵ A idade aqui corresponde em ano e mês concluído.

FEMININO	14/03/2005	12;04	03/04/2017
FEMININO	22/11/2013	03;08	06/01/2017
FEMININO	20/01/2015	02;06	06/01/2017
MASCULINO	12/02/2009	06;05	06/01/2017
FEMININO	21/02/2017	0;05	21/02/2017
FEMININO	04/11/2007	09;08	21/02/2017
FEMININO	21/07/2007	10;0	21/02/2017
FEMININO	08/06/2014	03;01	21/02/2017
FEMININO	15/03/2003	14;04	03/04/2017
FEMININO	14/03/2005	12;04	03/04/2017
FEMININO	03/03/2003	14;04	12/05/2017
FEMININO	10/05/2017	0;02	01/06/2017
MASCULINO	29/11/2016	0;08	21/06/2017
FEMININO	04/05/2000	17;02	21/06/2017
MASCULINO	17/11/2016	0;08	20/11/2016
FEMININO	05/09/2006	10;10	13/11/2015
FEMININO	25/08/2000	16;11	18/10/2016

Fonte: Dados da Pesquisa

INSTITUIÇÃO 13 - Instituição com menor pontuação (04 pontos) sugerindo possuir elementos de educação tradicional.

A Instituição 13, fundada no ano de 1992, é uma instituição de acolhimento para crianças e adolescentes com idade entre 0 e 18 anos mantida por uma organização não governamental, localiza-se em um bairro residencial no interior de São Paulo e não possui em sua fachada nada que a identifique como uma instituição de acolhimento. Atende atualmente 11 crianças e adolescentes com idade entre 9 meses e 15 anos, e sua equipe de trabalho é composta por 12 funcionários, sendo 8 cuidadores (quatro do turno diurno e quatro do turno noturno) e 4 integrantes da equipe técnica.

É uma casa ampla, cujo fundo e lateral possuem um declínio com dependências como lavanderia, depósitos de roupas, doações e material de limpeza, brinquedoteca (em construção), área verde de lazer, com brinquedos de parque.

As dependências da casa são compostas por três quartos (meninas, meninos e berçário), nos quais há camas e guarda-roupas (com compartimentos individuais para cada acolhido guardar seus pertences), banheiros, uma sala de leitura, com sofás, estante grande com coleções de livros, duas mesas e cadeiras infantis e coloridas e um cercadinho para bebês, uma sala de estimulação para bebês, equipada com tapetes acolchoados, diversos brinquedos, aparelho de som e espelho, uma sala pequena para atividades escolares, uma sala de televisão, com aparelho de DVD, sofás e *pufs*, duas despensas, uma cozinha, dividida, por um balcão e vidro, em área para refeição, com uma mesa grande, um bebedouro e dois cadeirões de bebê, e a área para preparação dos alimentos, com geladeira, fogão industrial e pia. Frequentemente, as crianças são servidas durante as refeições.

Há também uma sala exclusiva para o trabalho da equipe técnica, composta por uma assistente social, uma psicóloga, uma coordenadora e um auxiliar administrativo.

O Quadro 5 descreve o equipe geral de funcionários da Instituição 13, suas funções, grau de escolaridade e tempo de trabalho no abrigo.

Quadro 5 – Equipe geral de funcionários da Instituição 13

Cuidador (período noturno)	Horário	Início	Escolaridade
I	44h (12X36)	07/06/2017	Fund. incompleto
II	44h (12X36)	06/09/2017	Fund. incompleto
III	44h (12X36)	26/08/2016	Médio completo
IV	44h (12X36)	10/09/2015	Fund. incompleto
Cuidador (período diurno)	Horário	Início	Escolaridade
V	44h (12X36)	18/07/2014	Médio completo
VI	44h (12X36)	13/03/2017	Fund. incompleto
VII	44h (12X36)	08/09/2016	Médio completo
VIII	44h (12X36)	03/2017	Fund. incompleto
Equipe Técnica	Horário	Início	Escolaridade
IX	20h	02/05/2017	Superior completo
X	30h	01/08/2013	Superior completo
XI	30h	19/01/2015	Superior completo
XII	44h	11/02/2014	Superior incompleto

Fonte: Dados da Pesquisa

O Quadro 6 contempla a relação de crianças e adolescentes atendidos na Instituição 13, durante o período de observação.

Quadro 6 – Relação de crianças e adolescentes atendidos na Instituição 13

SEXO ACOLHIDO	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	INÍCIO DA ACOLHIDA
MASCULINO	05/04/2004	13;03	21/08/2015
FEMININO	19/04/2011	06;03	21/08/2015
FEMININO	26/02/2007	10;05	10/02/2017
MASCULINO	30/10/2016	0;09	03/03/2017
MASCULINO	01/02/2008	09;05	12/04/2017
MASCULINO	24/10/2010	06;09	12/04/2017
FEMININO	08/12/2011	05;07	12/04/2017
FEMININO	28/10/2011	05;09	20/06/2017
MASCULINO	05/03/2002	15;04	04/07/2017
MASCULINO	14/06/ 2016	01;01	28/06/2016
MASCULINO	12/04/2014	03;03	11/10/2016

Fonte: Dados da Pesquisa

3.2.2 ETAPA II

A) Sujeitos e coleta de dados

Foram considerados sujeitos da pesquisa todos os cuidadores/educadores e auxiliares de cuidador/educador que trabalham no período diurno, e representantes da equipe técnica que aceitaram participar da pesquisa, leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Quadro 7 - SUJEITOS – INSTITUIÇÃO 11

CUIDADOR/EDUCADOR	ESCOLARIDADE	TEMPO NO ABRIGO
1A	Superior completo	1 ano e 2 meses
2A	Superior incompleto	1 ano e 1 mês
3A	Superior incompleto	11 meses
4A	Superior completo	1 ano e 6 meses
AUXILIAR DE CUIDADOR/EDUCADOR	ESCOLARIDADE	TEMPO NO ABRIGO
5A	Superior incompleto	1 ano

6A	Ensino Médio	1 ano e 2 meses
7A	Magistério	1 ano e 2 meses
8A	Fundamental completo	1 ano e 2 meses
EQUIPE TÉCNICA	ESCOLARIDADE	TEMPO NO ABRIGO
9A	Superior completo	1 mês

Fonte: Dados da Pesquisa

Dos sujeitos participantes da pesquisa na Instituição 11, apenas dois são do gênero masculino. A maioria dos auxiliares de Cuidador/Educador e dos Cuidadores/Educadores trabalha em um regime de 12 horas por 36 horas, dividindo-se em dois turnos diurnos¹⁶, enquanto a equipe técnica trabalha em um regime de 40 horas semanais.

Quadro 8 - SUJEITOS – INSTITUIÇÃO 13

CUIDADOR	ESCOLARIDADE	TEMPO NO ABRIGO
1B	Fundamental incompleto	4 meses
2B	Ensino médio completo	10 meses
3B	Ensino médio completo	3 anos
4B	Fundamental incompleto	4 meses
EQUIPE TÉCNICA	ESCOLARIDADE	TEMPO NO ABRIGO
5B	Superior completo	4 anos
6B	Superior completo	2 meses

Fonte: Dados da Pesquisa

Todos os sujeitos participantes da Instituição 13 são do gênero feminino. As cuidadoras trabalham num regime de 12h por 36h, sendo divididas duas por turno diurno.¹⁷ Já

¹⁶ Na instituição 11 há também dois turnos noturnos, cujos trabalhadores não participaram de nossa pesquisa. Também não participaram 4 educadores/cuidadores que foram contratados na semana de nossa visita.

¹⁷ Há na instituição o turno noturno, em que também trabalham 2 cuidadoras por turno num regime de 12h/36h, no entanto elas não participaram de nossa pesquisa.

para a equipe técnica há regime de trabalho variado, em que uma trabalha 40 horas semanais e outra, 20 horas semanais.

A princípio, os sujeitos-alvo de nossa pesquisa seriam apenas os educadores/cuidadores e coordenadores da instituição, no entanto, quando estávamos presentes na Instituição 11, pudemos comprovar que os cargos de educador/cuidador e auxiliar de educador/cuidador não eram distintos em relação à execução de funções, de maneira que ambos realizavam as mesmas tarefas, tendo como única distinção o contrato de trabalho e a remuneração. Por esse motivo, consideramos como sujeitos ambos os cargos. Isso foi uma particularidade da Instituição 11, porque a Instituição 13 não possuía o cargo de educador/cuidador nem o de auxiliar de educador/cuidador, apresentando apenas o cargo de cuidador.

Outra questão a respeito da escolha dos sujeitos participantes foi em relação ao representante da equipe técnica; a princípio, elegemos como sujeito somente o coordenador da instituição, todavia, na Instituição 13, fomos recebidos por outro membro da equipe técnica, o qual, por quatro anos, havia ocupado o cargo de coordenador, mostrando domínio do funcionamento do abrigo; por conta disso, em uma escolha circunstancial, elegemos dois representantes da equipe técnica na Instituição 13. Quanto à Instituição 11, apesar de o coordenador ter assumido o cargo há pouco tempo, ele já havia trabalhado em outra função no mesmo abrigo e mostrou real domínio da história e do contexto atual da instituição.

B) Instrumentos da pesquisa e procedimentos de coleta de dados

Para a segunda etapa da pesquisa empírica, elaboramos dois instrumentos de coleta de dados: roteiro de observação do ambiente sociomoral e entrevista semiestruturada.

- Observação de ambiente sociomoral

A ficha de observação que utilizamos para caracterizar a dinâmica de rotina nas duas instituições pesquisadas foi adaptada daquela elaborada por Tognetta (2003) e seu complemento por Frick (2011) - “Ficha de Observação do Ambiente Escolar e as Relações Autoritárias/Cooperativas”.

Quadro 9 - Roteiro de observação das práticas educativas e de relações autoritárias/cooperativas no acolhimento

Aspectos Observados	Caracterização do Ambiente
Regras	Não existem regras fundamentadas
	Há regras preestabelecidas e são lembradas constantemente pelo educador/cuidador
	Há regras preestabelecidas e são lembradas constantemente pelos acolhidos
	As regras são elaboradas e reelaboradas pelo educador, conforme ele sinta necessidade
	As regras são elaboradas e reelaboradas pelo educador junto aos acolhidos, conforme eles sintam que seja necessário
Relações entre educador/cuidador e acolhido	Centraliza todas as decisões
	Faz uso de punições, sanções expiatórias
	Faz uso de recompensas
	Grita
	Faz ameaças
	Mantém firmeza nas palavras, sem se exceder no temperamento
	Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos
Educador/cuidador	Considera as ideias de todos
	Utiliza sanções por reciprocidade
	Dá oportunidade de assunção de papéis
	Expõe a criança/adolescente, ridicularizando-a/o
	Aconselha e moraliza
Atividades diárias	O planejamento das atividades do dia considera sugestões e/ou interesses dos acolhidos
	As atividades propostas possibilitam o trabalho coletivo e a cooperação
	Os acolhidos limpam e organizam seu quarto
	Os acolhidos ajudam na organização e limpeza da casa
	Nas atividades, há oportunidade de os acolhidos tomarem decisões e se colocar de forma democrática
	Há observação e controle por parte do educador/cuidador, nas atividades livres dos acolhidos
	Nas refeições, os acolhidos se servem sozinhos
	Os acolhidos solicitam permissão para ir ao banheiro
	Há oportunidade de a criança/adolescente ficar fora do grupo, desenvolvendo uma atividade livre sozinha (descansar, assistir TV, ficar em outra dependência da casa)
O educador/cuidador	Resolve os conflitos pela criança/adolescente
	Encaminha a resolução de conflitos para outro responsável

perante os conflitos	Medeia a resolução dos conflitos, permitindo que as crianças se expressem
	Ameaça e expõe os envolvidos na situação de conflitos, solicitando que os outros acolhidos ajudem a resolver o problema
	Resolve o problema, solicitando que as crianças/adolescentes se desculpem e façam carinho (ou outra expressão) umas nas outras
	Conversa, particularmente, com o agressor e agredido em situações de conflito
	Ignora os conflitos ocorridos entre os abrigados
Relação entre os educadores/cuidadores	Há consenso e harmonia na educação para com os acolhidos
	Expressam-se com respeito uns com os outros
	Deixam para o outro a função de educar e disciplinar as crianças/adolescentes

Fonte: Adaptado de Tognetta (2003) e Frick (2011)

As principais adaptações realizadas nessa ficha foram a retirada de itens que estritamente associados a um ambiente escolar e a complementação de itens concernentes ao ambiente de instituição de acolhimento, assim como descrições necessárias para atender ao objetivo da pesquisa, como os tipos de relações estabelecidos entre os educadores/cuidadores da instituição. Dentre suas atribuições, esse instrumento favorece atentarmos para os principais elementos presentes em um ambiente sociomoral, como as regras, as relações interpessoais, os afazeres e os conflitos.

Observamos a rotina das instituições por seis dias, em cada uma delas, e por cerca de seis horas diárias, totalizando trinta e seis horas por instituição. Para as observações, nós adotamos a postura participativa, em que nos colocamos presentes, acompanhando e, em certo ponto, nos envolvendo nas atividades ocorridas (passeios, conversas, reuniões, refeições, brincadeiras etc.). Isso nos permitiu melhor constatação da postura educativa dos educadores/cuidadores, em diferentes situações.

- Entrevista semiestruturada

A elaboração e a construção do roteiro da entrevista semiestruturada se deram a partir de nossa experiência de pesquisa em abrigos, de pesquisas de teses e dissertações sobre a temática de educação moral em serviços de acolhimento, bem como por nosso referencial teórico. O principal cuidado na elaboração do roteiro foi utilizar termos ou expressões que

fossem, ao mesmo tempo, de fácil compreensão e que remetessem aos conceitos de abordagem, segundo nossos objetivos de análise e interpretação. Para isso, o roteiro foi submetido à avaliação de um juiz e, posteriormente, foi feita uma entrevista-teste. Com a entrevista-teste, encontramos termos que deveriam ser revistos e simplificados, para melhor compreensão do conceito abordado, dando origem a um roteiro final.

O roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) teve como finalidade conhecer as concepções dos educadores/cuidadores de cada abrigo sobre o desenvolvimento moral e como julgam suas práticas condizentes a esse fim. Para melhor atender aos nossos objetivos, o roteiro foi dividido em quatro categorias: ser educador; planejamento de ações; leis; educação moral. A elaboração de cada categoria seguiu as indicações de nossa hipótese e foi orientada por seus indicadores de conceituação, como expõe o Quadro 10.

Cada sujeito da pesquisa foi entrevistado individualmente, tendo um tempo médio de uma hora e quinze minutos. Para melhor interpretação dos dados, a entrevista foi gravada em áudio e transcrita posteriormente.

Quadro 10 - Classificação dos descritores de avaliação da entrevista semiestruturada

CATEGORIAS	JUSTIFICATIVA	INDICADORES
Ser educador	Baseamos essa categoria em nossa hipótese de que o educador contratado pelas instituições somente se vê como tal, quando lhe é concedida a autonomia de tomada de decisão, em todos os aspectos inerentes à educação dos acolhidos, e quando seus afazeres se restringem ao trabalho direto com eles. Em nossa hipótese, também acreditamos que o educador concebe a educação em abrigos como diferenciada da educação familiar e que deve ter o caráter moralizador.	<ul style="list-style-type: none"> - Se se considera educador - Sua função permite o desempenho de ser educador - Quais as contribuições dos seus afazeres para a vida do acolhido - O que considera ser educador em abrigos
Planejamento	Baseados em nossa hipótese, os	- Quais são os enfrentamentos e obstáculos para o

de ações	educadores dos abrigos não possuem horas disponíveis para o planejamento em equipe das atividades a serem realizadas com os acolhidos em relação à educação moral, e também não fazem um planejamento individual dessas ações; atribuem como obstáculos para a realização de seu trabalho fatores externos a si; não há colaboração efetiva e integrada, no processo educacional.	desempenho de sua função - Existência de colaboração da equipe técnica e de colegas de trabalho, para a execução da função - Planejamento individual de atividades - Planejamento coletivo de atividades
Leis	Baseando-nos em nossa hipótese, vemos o despreparo dos educadores quanto aos direitos legais dos acolhidos, havendo com isso negligência inconsciente; amparam-se, sobretudo, no senso comum no trato com crianças e adolescentes que se encontram longe do convívio familiar, por ordem judicial.	- Que conhecimento tem a respeito das leis específicas de direitos dos acolhidos e funcionamento de abrigos - Esclarecimento sobre os requisitos para a contratação de educadores/cuidadores
Educação moral e desenvolvimento moral	Assim como nas categorias anteriores, esta se fundamenta em nossa hipótese, segundo a qual a educação moral, em instituições de acolhimento, tem o caráter de moralizar; as atitudes quanto às faltas cometidas pelos acolhidos são baseadas no senso comum, tendo como característica castigos expiatórios, o <i>laissez faire</i> ou o puro discurso. As regras são frágeis ou inexistentes, e as situações são	- Tomada de atitude enquanto autoridade - Relação com as regras (desleixo, imposição ou construção) - Noção de justiça em situação-problema

	resolvidas, de modo que se minimize o problema e não “revolte” o acolhido, ou como castigo exemplar para evitar reincidência.	
--	---	--

Fonte: Dados da Pesquisa

C) Procedimentos de análise e interpretação dos dados

A análise e a interpretação dos dados, obtidos com a entrevista semiestruturada e com as observações, foram geradas em torno de nosso referencial teórico e dos estudos históricos, com o intuito de entender sob qual perspectiva teórica e modelo educacional se fundamentam a concepção e a prática dos educadores/cuidadores sobre as categorias elencadas anteriormente: ser educador, planejamento de ações, leis, educação moral e desenvolvimento moral.

Para examinar os dados colhidos através da entrevista semiestruturada, adotamos a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005); assim, geramos, para cada categoria supracitada, os Discursos dos Sujeitos Coletivos (DSC), extraído de cada depoimento três figuras metodológicas: a Ideia Central (IC – descrição do sentido do discurso), a Ancoragem (AC – manifestação explícita de uma teoria, ideologia ou crença) e as Expressões Chaves (ECH – trechos literais do discurso).

O Discurso do Sujeito Coletivo, segundo Lefèvre e Lefèvre (2005), é um modo de apresentarmos a fala da coletividade, de forma direta. Portanto, a interpretação de nossos dados não será realizada de modo a dar voz a cada sujeito da pesquisa, de forma individual, mas analisaremos o pensamento presente na coletividade de cada instituição pesquisada.

A seguir, o capítulo 4 apresentará os resultados dos dados obtidos nas duas etapas da pesquisa empírica.

4 RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

4.1. Resultados da ETAPA I- Pesquisa *Online*

Como descrito no capítulo anterior, esta etapa se caracterizou pela busca, por meio de entrevista *online* (*Google docs.*), de duas instituições de acolhimento que se opunham extremamente em suas práticas educativas condizentes à educação moral, sendo uma mais próxima de uma educação ativa (ambiente sociomoral cooperativo) e outra mais próxima de uma educação tradicional (moralizadora).

A tabela a seguir mostra os dados de pontuação pelas instituições participantes dessa primeira etapa da pesquisa.

Tabela 4 - Pontuação individual pelas instituições

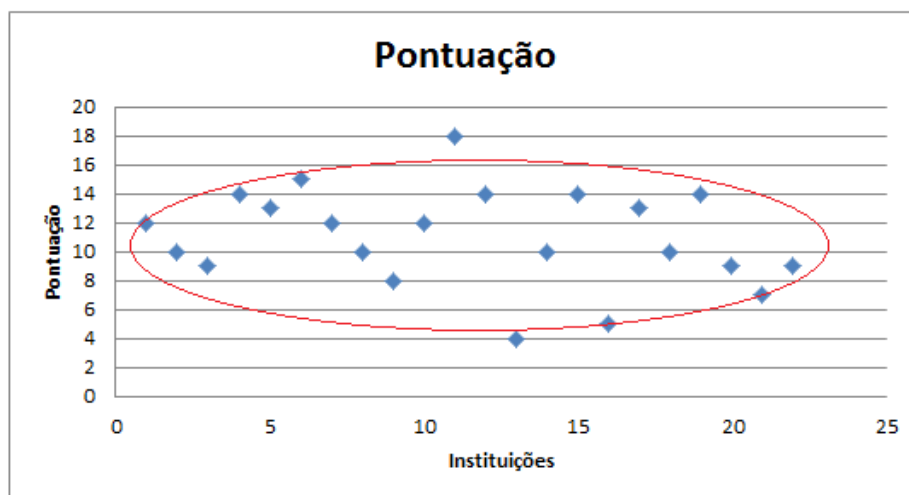
Instituição Respondente	Pontuação
1	12
2	10
3	9
4	14
5	13
6	15
7	12
8	10
9	8
10	12
11	18
12	14
13	4
14	10
15	14
16	5
17	13
18	10
19	14
20	9
21	7
22	9

Fonte: Dados da Pesquisa

A Tabela 4 indica que as duas instituições que pontuaram de forma a ficar nas

extremidades das pontuações foram a Instituição 11, com o maior valor, e a Instituição 13, com o menor valor. O Gráfico 1 ilustra a pontuação individual pelas instituições:

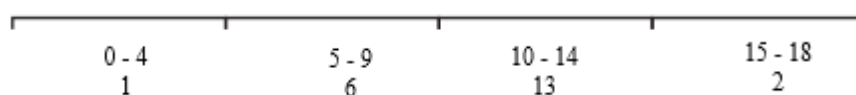
Gráfico 1 - Pontuação individual pelas instituições



Fonte: Dados da Pesquisa

A mediana encontrada foi de 10 pontos, sendo o mínimo de 4 pontos e o máximo de 18 pontos. Para facilitar nossa interpretação da classificação das instituições segundo suas respostas de recorrência de práticas educativas apresentadas nas histórias, dividimos as pontuações em quartis. O primeiro quartil teve a pontuação de 0 a 4, o segundo quartil, a pontuação entre 5 e 9, o terceiro quartil, pontuação entre 10 e 14; e o quarto quartil, pontuação entre 15 e 18; nesse sentido, o primeiro exibe características mais evidentes de uma educação tradicional, estando presente nesse quartil 1 instituição; o segundo e o terceiro apresentam características intermediárias entre a educação tradicional e a educação ativa, nos quais aparecem 19 instituições, sendo 6 mais próximas da educação tradicional e 13 mais próximas de uma educação mais ativa; o último, com características marcadas pelo perfil da educação ativa, comporta 2 instituições, como representa a figura a seguir:

Figura 6 – Características dos quartis segundo a pontuação das instituições



Como podemos notar, nas ilustrações anteriores, a maioria das instituições demonstra possuir elementos que as classificariam como detentoras de possível ambiente sociomoral cooperativo e assim, a tendência das instituições do Estado de São Paulo seria a de apresentar uma educação próxima ou com atributos da educação ativa, porém não podemos

desconsiderar que o questionário foi respondido por apenas um integrante de cada instituição, podendo sugerir suas respostas de acordo com sua própria motivação e intenção de apresentação da instituição. Desse modo, a possível imparcialidade e subjetividade do respondente diante da mensuração de fatos objetivos torna-se uma limitação deste método, pois a resposta de apenas uma pessoa pode não expor de forma precisa a realidade da instituição representada. Apesar desse possível viés, os dados desta etapa não invalidam os resultados da etapa seguinte desta pesquisa.

Para a exposição dos resultados dessa primeira etapa, dispusemos tais resultados segundo as categorias ordenadas previamente, seguidas das questões e gráficos de respostas gerados pelo formulário eletrônico que armazenou a entrevista. As categorias foram as seguintes: responsabilidade-recompensa; assembleia; tomada de decisão; respeito - opção religiosa; sanção; e regras. Na sequência, apresentamos os resultados subjetivos obtidos por meio das questões discursivas, seguidos dos gráficos condizentes às respostas. As categorias das respostas dissertativas foram: educação moral; capacitação ou formação continuada para os funcionários; ação ou projeto envolvendo experiência em educação moral.

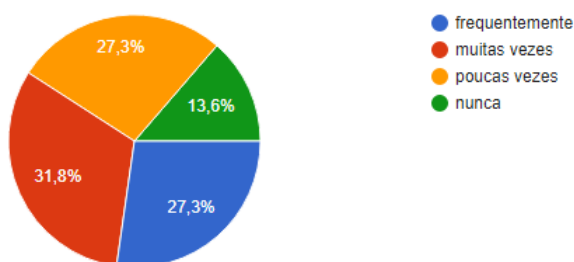
A despeito de a palavra *abrigo* ter sido substituída, em 2009, pela palavra acolhimento, optamos por utilizá-la nas histórias, porque ainda é popularmente usada nas instituições e por esta ser a nomenclatura adotada no Censo (Abrigo Institucional) em que se baseou nossa busca por essas instituições.

É importante frisar que o instrumento de entrevista empregado nessa primeira etapa demonstra algumas limitações, como por exemplo, à interpretação do enunciado de algumas histórias, pois pode permitir que os respondentes indicassem a frequência da ocorrência pelo fato em si (exemplo: uso de apelido) e não pela ação consequente (exemplo: assembleia). Apesar disso, essa limitação não desconsidera os resultados obtidos, visto que as instituições que tiveram suas respostas complementadas, no campo de observação, indicaram ter avaliado a frequência desses acontecimentos no sentido das soluções e ações educativas realizadas nas histórias.

Gráfico 2 – Tema: Responsabilidade - Recompensa

1) O abrigo Azul Cor do Mar busca estimular a independência e a responsabilidade das crianças acolhidas. Para isso, oferece algumas recompensas para as crianças que cumprem seus deveres no dia-a-dia no abrigo. Um exemplo disso foi a programação de um dia especial de recreação para aquelas crianças que cumpriram esses deveres (como arrumar sua cama, retirar os pratos da mesa e outras regras estipuladas pelo abrigo).

22 respostas



Fonte: docs.google

A questão sugere que o entrevistado responda como ocorre a busca pela responsabilidade da criança, em suas atividades diárias de asseio individual e coletivo (organização do ambiente dividido com outras pessoas). Relatamos, na história, o fato bem presente no senso comum de que uma ação má merece punição e uma ação boa merece recompensa, procurando, com isso, identificar o quanto os abrigos se aproximavam ou se afastavam dessa crença (por uma responsabilidade exterior ou por uma responsabilidade interior). Como se nota, 31,8% dos abrigos respondentes alegam que “muitas vezes” tomam atitudes de recompensar os acolhidos, quando eles realizam as tarefas básicas de organização da casa, e 27,3% faz isso frequentemente, como alguns deles descrevem:

São estimulados através de passeios. (INSTITUIÇÃO 12).

Entretanto, o reforço positivo, quanto negativo, aos acolhidos que cumprem com suas responsabilidades é mais aplicado aos adolescentes, sendo trabalhada a autonomia, pois as crianças recebem maior auxílio. (INSTITUIÇÃO 20).

Apenas 13,6% relataram que nunca recompensam as crianças e adolescentes por Não são oferecidas “recompensas” aos infante e adolescentes que cumprem seus deveres. Existem dias de recreação e passeios, porem são para todos os acolhidos. (INSTITUIÇÃO 4).

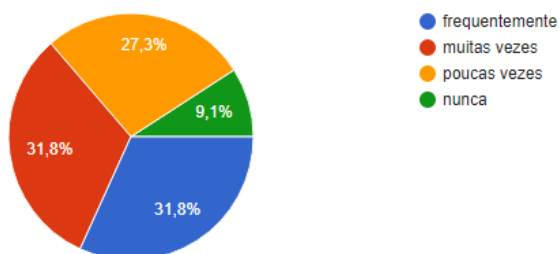
Faz parte da rotina da instituição que as crianças e adolescentes tenham que cumprir com seus deveres independentes de recompensa ou não. (INSTITUIÇÃO 9).

Analisando a grande frequência das respostas que, em algum momento, fazem uso de recompensa para alcançar a obediência e o cumprimento de atividades intrínsecas à necessidade da vida diária individual e coletiva, vemos que há uma supervalorização de recursos externos para o alcance de uma responsabilidade que, na realidade, está sendo firmada sob a vigilância e interesse (sendo, no caso do adulto, a busca pela obediência, e, para o acolhido, o recebimento de recompensa), ignorando o desenvolvimento de uma responsabilidade interiorizada, revestida pelo sentimento de cuidado de si e de cooperação.

Gráfico 3 - Tema: Assembleia

2) O abrigo em que Ana está acolhida tem o hábito de realizar assembleias para os acolhidos e os funcionários conversarem e resolverem os problemas e assuntos concernentes ao dia-a-dia na instituição. Em uma dessas reuniões Ana quis discutir sobre a questão dos apelidos, pois estava se sentindo incomodada com o que as outras crianças lhe haviam colocado. Com o relato de Ana na assembleia as outras crianças puderam saber como que Ana estava se sentindo e se comprometeram a não chamá-la mais por nenhum apelido que a incomodasse.

22 respostas



Fonte: docs.google

Objetivamos, com essa questão, identificar se as instituições possuíam o hábito de se reunir com os acolhidos, em busca de possibilitar que as resoluções de conflitos e adequações de vivência social tivessem a participação democrática de todos (acolhidos, funcionários e gestores). Apesar de notarmos que a maioria das instituições assinalaram fazer uso de assembleias, como a relatada na história, nas poucas respostas dissertativas¹⁸, pudemos

¹⁸ Pertencentes ao campo de observação aberto logo abaixo de cada questão. Era apenas uma opção do entrevistado se explicar ou justificar sua resposta, acrescentando as particularidades de sua instituição em relação ao tema abordado. Tal campo não era de preenchimento obrigatório.

perceber que a qualidade dessas reuniões pode ser questionável e, além disso, pouco se informa sobre suas características de aplicação, como, por exemplo, se é democrática, de participação voluntária, reflexiva, deliberativa etc.

Os exemplos a seguir, de algumas instituições que afirmaram realizar assembleias, em algum momento, demonstram a razão de tal questionamento:

- Frequentemente

através das rodas de conversa os acolhidos podem se expressar...(INSTITUIÇÃO 12).

Faremos de acordo com a necessidade da casa. (INSTITUIÇÃO 17).

- Poucas vezes

As tentativas de assembleias tem naufragado. Estamos em luta pela construção dessa cultura.(INSTITUIÇÃO 13).

As reuniões não são rotineiras, mas os diálogos entre acolhidos e os profissionais da instituição ocorrem constantemente. (INSTITUIÇÃO 20).

A Instituição 17 usa o verbo “faremos”, no futuro, para relatar o uso das assembleias, no entanto, não temos como saber se ele se refere a um projeto de implantação de assembleias ou se ocorreu um erro de digitação, ao preencher o questionário.

O problema que vemos, nessa questão, pode estar ligado às possibilidades de interpretação da história pelos entrevistados. Ela pode ter levado a crer que as conversas informais como, por exemplo, de cunho de delação e de conflitos particulares, podem ser consideradas assembleias, todavia, o caráter de assembleia, como a descrita na história, significa oportunidade de todos os envolvidos no processo educativo dos abrigos (incluindo, claramente, os próprios abrigados) discutirem sobre melhorias de convivência e de trabalho/atividades diárias (de cunho coletivo), assim como permite o exercício do diálogo, cooperação, respeito mútuo e trocas de experiências e pontos de vista, que implica a constituição de um ambiente sociomoral propício para o desenvolvimento da autonomia moral. Nessas assembleias,

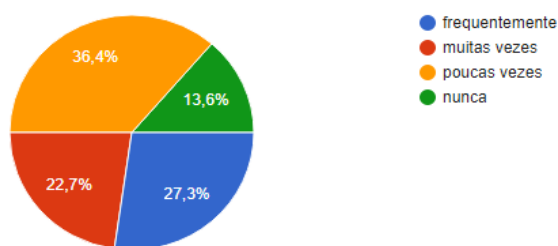
[...] as regras são constantemente elaboradas e revistas, os conflitos são discutidos e é possível que se pense em diferentes possibilidades de resolução. Normalmente, a periodicidade desses momentos é semanal, em encontros de uma hora, ou, quinzenalmente, com os alunos de níveis mais avançados, com duração de 90 a 120 minutos [...] As assembleias são, portanto, momentos imprescindíveis para quem acredita na possibilidade de um desenvolvimento moral: os alunos são ativos, participantes. Participam e elaboram, portanto, o que é público, o que é de todos. (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 220).

Em nossa história, Ana colocou na pauta da assembleia um problema pessoal (estava se sentindo incomodada com o apelido), contudo, como envolvia o seu relacionamento interpessoal geral na instituição, o problema se caracterizava como coletivo (o ato de apelidar as pessoas).

Gráfico 4 - Tema: Tomada de decisão

3) Com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de tomada de decisão das crianças, no horário de recreação a funcionária Celeste, dentre as possibilidades, levou algumas alternativas de entretenimento às crianças. Após as crianças defenderem e justificarem qual seria a melhor atividade, fizeram uma votação entre elas. A atividade que obteve a maior quantidade de votos foi realizada na recreação.

22 respostas



Fonte: docs.google

Com essa história, buscamos identificar qual a frequência com que as instituições de acolhimento estão oportunizando às crianças e adolescentes tomarem pequenas decisões. O exemplo abordado é de uma situação corriqueira de escolha de atividade recreativa. Embora todos os dias contem com momentos de atividades recreativas livres e/ou direcionadas, o que fazer e/ou com o que se distrair pode ser limitado conforme as possibilidades dispostas ou impostas pela própria instituição. Nesse sentido, ao analisarmos o gráfico de respostas, podemos notar que 50% dos abrigos “nunca” (13,6%) ou “poucas vezes” (36,4%) levantam possibilidades de atividades e buscam a decisão, pelos acolhidos, quanto às que escolherão para serem realizadas, segundo está visível em alguns comentários:

*Poucos monitores/cuidadores dessa instituição têm essa postura.
(INSTITUIÇÃO 9)*

*As decisões acerca do que será feito ainda está a cargo da equipe técnica.
(INSTITUIÇÃO 13)*

Mesmo orientados e autorizados, poucas vezes algum funcionário trouxe alguma alternativa de entretenimento para realizar com as crianças. (INSTITUIÇÃO 15)

Dos outros 50%, 27,3% apontaram que “frequentemente” oportunizam a tomada de decisão dos acolhidos e 22,7%, que “muitas vezes” tomam essa atitude, conforme alguns descrevem:

Optamos por ouvir todos e decidimos democraticamente. (INSTITUIÇÃO 12)

Fazemos isso, [desde a] escolha de cardápio, em dias de férias, até lugares de passeio. (INSTITUIÇÃO 17)

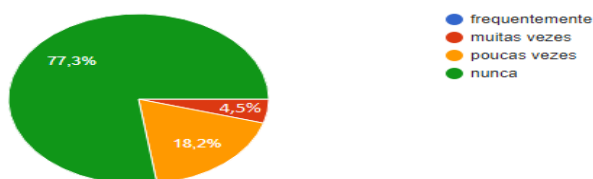
Nossa pergunta em torno dos 50% de respostas que “nunca” ou “poucas vezes” tornam os pequenos momentos uma oportunidade de tomada de decisão pelos acolhidos é referente ao porquê isso assim ocorre. A Instituição 15 alega que os funcionários são “orientados e autorizados” a fazerem isso, entretanto, não o fazem. A atitude desses funcionários estaria ligada a um despreparo, falta de formação, sobrecarga de trabalho ou desânimo? Ou seria uma questão inerente às estruturas de consciência da função de educador?

Outro aspecto que nos chama atenção é a falta de autonomia de ação que a instituição deixa de proporcionar ao funcionário, retirando dele a autoridade de gerar e gerir momentos de tomada de decisão pelos acolhidos, como no caso da Instituição 13. Isso nos leva a questionar a oportunidade de tomada de decisão pelos funcionários, nos assuntos correspondentes à sua função, visto que, nesse caso, como as crianças, cabe a eles apenas acatar a condução da equipe técnica.

Gráfico 5- Tema: Respeito – opção religiosa

4) O abrigo Luz do Sol oferece toda semana uma atividade religiosa para as crianças acolhidas. Certa ocasião, uma das crianças cujos pais havia a apresentado outra opção religiosa não quis participar dessa atividade. A regra da instituição, já que não havia outro funcionário disponível para dividir as crianças em grupos com atividades diferentes, determinava que as crianças deveriam permanecer juntas, assim o funcionário que as acompanhava disse a essa criança que ela deveria obedecê-lo e ficar com todos participando da atividade. Assim a criança permaneceu com o grupo durante essa atividade.

22 respostas



Fonte: docs.google

Essa história foi baseada em uma situação real acontecida na instituição de acolhimento em que realizamos uma pesquisa anterior a esta. Diante desse fato, achamos interessante investigar se essa conduta se repetia em outras instituições (municipais e filantrópicas) e qual a frequência. Das instituições respondentes, 77,3% apontaram que “nunca” obrigam os acolhidos a participarem de atividades religiosas, 18,2% apontaram que isso se dá “poucas vezes” e 4,5% responderam que “muitas vezes” fatos como esse ocorrem em sua instituição. Desse modo, podemos vislumbrar que as instituições de acolhimento do Estado de São Paulo tendem a não impor ou induzir suas práticas religiosas aos acolhidos.

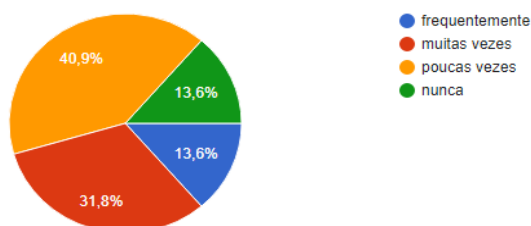
O problema da intolerância religiosa é algo que muito se discute, atualmente. Acreditamos que essa intolerância se associa à questão do respeito ao próximo, em relação a suas crenças, vontades e escolhas. Quando se obriga uma criança ou adolescente a praticar determinada crença, além de seus direitos estarem sendo violados, o ambiente de sua formação estará sendo constituído sob o predomínio do respeito unilateral, o qual, por sua vez, dificulta o avanço no desenvolvimento moral orientado para a autonomia, sendo negligenciada a oportunidade de coexistência de diferentes pontos de vista, do respeito mútuo e da cooperação entre os indivíduos.

Por outro lado, a oportunidade de se exercitar a crença religiosa também é um direito da criança e do adolescente. Assim, o abrigo deve, segundo as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento (BRASIL, 2009), buscar meios para que seus acolhidos frequentem ou recebam atendimento segundo sua orientação/escolha religiosa.

Gráfico 6- Tema: Sanção

5) Em um final de semana o funcionário Alfredo levou as crianças acolhidas para brincarem no pátio da instituição. Uma das crianças quis um brinquedo que não estava disponível no momento, então Alfredo disse a ela que com aquele brinquedo não seria possível brincar. Diante disso, a criança ficou nervosa e o agrediu física e verbalmente. Indignado esse funcionário disse a ela que iria relatar o ocorrido para o funcionário José e este não iria deixá-lo mais ir ao passeio programado para o próximo final de semana.

22 respostas



Fonte: docs.google

Essa história trata de dois focos que, muitas vezes, se complementam nas condutas de educadores/cuidadores de instituição de acolhimento: o uso da sanção expiatória e a transferência de autoridade em face de uma situação-problema, ou seja, o fato de alguns educadores/cuidadores não empregarem sua autoridade para conduzir uma solução de conflitos/problemas, transferindo tal autoridade para outro funcionário. E, como podemos notar, mais de 80% das instituições revelaram, que em algum momento, ocorreu um fato como o relatado; desses, 40,9% se deram “poucas vezes”, enquanto 45,4% se dividem em “frequentemente” (13,6%) e “muitas vezes” (31,8%).

Mesmo que os relatos representem mais a frequência da consequência descrita (sanção expiatória - ir ou não ir a um passeio) do que a qualidade das sanções empregadas ou a conduta do funcionário sobre a transferência de autoridade, podemos avaliar como eles têm pensado e justificado o uso da sanção expiatória. A seguir, arrolamos alguns exemplos desses relatos:

A intervenção tem que ser realizada como forma educativa, refletindo com o acolhido seu comportamento e não como forma punitiva. (INSTITUIÇÃO 8)

inúmeras vezes são disciplinados sendo privados de passeios por mau comportamento (INSTITUIÇÃO 12)

Agressões são causa de privação de eventos de lazer, salvo quando os eventos tenham também propósitos pedagógicos. (INSTITUIÇÃO 13)

Trabalhamos com merecimento, porém cada caso é analisado e são ouvidas (SIC) ambas as partes. (INSTITUIÇÃO 14)

Não concordando com esse tipo de atitude, já aconteceu sim. (INSTITUIÇÃO 17)

FATOS ASSIM SÃO RELATADOS PARA A DIRIGENTE, ASSIM EM CONJUNTO FAZEMOS UM ANÁLISE DE TODA SITUAÇÃO OCORRIDA E QUAL DEVERIA TER SIDO A POSTURA ADOTADA NAQUELE MOMENTO, TANTO DO FUNCIONÁRIO COMO DA CRIANÇA. SÃO FATOS DISTINTOS E, PRINCIPALMENTE QUAIS FORAM OS COMBINADOS PARA A REALIZAÇÃO DAQUELE DETERMINADO PASSEIO. (INSTITUIÇÃO 18, letras em caixa alta pelo respondente).

Como podemos perceber, o uso da sanção expiatória é reconhecido como uma ferramenta educativa positiva, crendo-se no merecimento para se usufruir de situações agradáveis, e não como uma ferramenta puramente punitiva. Parece, por conseguinte, não se identificar a coação intrínseca na ameaça descrita, que apenas faz predominar a heteronomia. Nesse sentido, Vinha (2000) enfatiza:

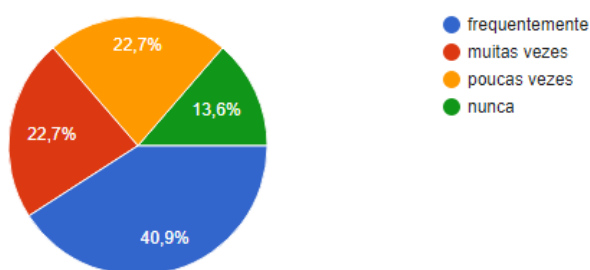
Percebe-se que os educadores e especialistas das escolas em geral, possuem uma noção de justiça ainda rudimentar, considerando que quando o aluno desobedece alguma norma o mais correto é aplicar uma sanção expiatória, visto que, é por meio de uma punição que o aluno “pagará o que se faz”. (p. 361).

No caso da Instituição 18, entende que a situação de violência contra o funcionário deveria ser tratada separadamente da programação do passeio, já que, para sua realização, já foram estabelecidos combinados específicos. Podemos avaliar que, no caso dessa instituição, embora tenha apontado que “muitas vezes” casos como esse ocorram, é preferível que não se use um benefício como forma de ameaça para se obter um bom comportamento ou a retirada dele como uma punição ao mau comportamento.

Gráfico 7 - Tema: Elaboração de Regras

6) As crianças do abrigo Coração Feliz não estavam se entendendo no horário da recreação, pois havia um brinquedo de uso individual que todas elas disputavam para brincar. João, que era mais ágil, sempre chegava antes de todos e conseguia pegar o brinquedo para brincar. Diante desse problema, um dos funcionários da instituição chamou todas as crianças para tentarem resolver a situação. Depois de muita discussão as próprias crianças criaram uma regra para o uso do brinquedo para que todos que quisessem brincar tivessem a mesma chance.

22 respostas



Fonte: docs.google

Conforme é possível verificar, mais de 80% das instituições evidenciaram que já ocorreu em algum momento a resolução de conflito e/ou construção de regras pelas crianças, no entanto, devemos nos lembrar de que se trata de respostas objetivas, assim, não podemos avaliar a qualidade desses momentos vivenciados nas instituições, se os acolhidos são conduzidos diretamente, segundo a vontade e desejo do educador/instituição, ou se são participantes de um processo de discussão e reflexão na busca de resolução e/ou construção de regras. Entre aqueles que mencionaram a experiência da instituição no campo de

observação, houve aqueles que disseram que, apesar de situações como essa terem ocorrido, poucos funcionários têm realmente essa postura, ou seja, são práticas isoladas e não um sistema educacional comum à instituição, como nos seguintes casos:

Poucos funcionários têm essa postura com relação a situações problema. (INSTITUIÇÃO 9)

A MEDIDA ADOTADA PODEMOS IDENTIFICAR EM ALGUNS FUNCIONÁRIOS NÃO EM TODOS DA EQUIPE. (INSTITUIÇÃO 18)

Dentre aqueles que responderam que situações como a da história descrita “nunca” aconteceram na instituição, temos o seguinte relato:

A [nossa instituição] ainda vive a triste circunstância de decisão tomada por parte da equipe, e a entidade reconhece que precisa rever as situações em que as crianças podem, dirigidas adequadamente, buscar negociações e acordos frente a impasses ou alternativas a elas dadas. (INSTITUIÇÃO 13).

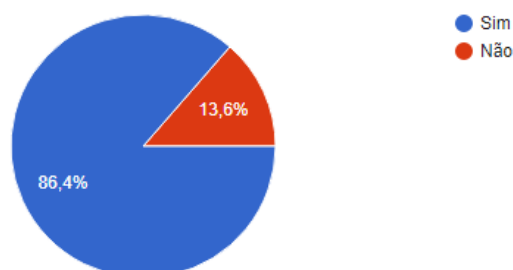
Podemos perceber, na resposta da Instituição 13, o reconhecimento de engessamento das condutas frente a situações-problema, por meio do respeito unilateral e supremacia da autoridade da equipe técnica, em detrimento da autoridade do educador e da possibilidade de atuação dos acolhidos, em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento moral.

Quanto às questões discursivas da entrevista *online*, apresentaremos os resultados de três categorias preestabelecidas: educação moral, capacitação ou formação continuada para os funcionários e ação ou projeto envolvendo experiência em educação moral.

Gráfico 8 - Educação Moral

1) Em sua opinião a instituição de acolhimento deve oferecer Educação Moral ou em Valores para as crianças e adolescentes acolhidos?

22 respostas



Fonte: docs.google

Perguntamos para o entrevistado qual sua opinião sobre o oferecimento de educação moral ou em valores, pela instituição, se era favorável ou desfavorável. Notamos que a grande

maioria se mostra favorável a essa prática. Como complemento a essa questão e nos interessando em identificar qual o motivo que os fazem optar por essa educação e como ela deveria ocorrer, dispusemos as seguintes perguntas: *Por quê? Como você acredita que deveria ser essa educação?*

Apenas três instituições (13,6%) tiveram a opinião desfavorável à educação moral ou em valores. No entanto, nas respostas subsequentes a essa questão, manifestaram-se de forma favorável a tal educação, segundo demonstramos:

Acredito que essa questão de moral ou valores é individual, porém alguns princípios devem ser trabalhados no cotidiano. (INSTITUIÇÃO 2)

A educação precisa ser construída e compartilhada com educadores, técnicos e crianças, levando em consideração o aprendizado e a cultura de cada um. Deve ser pensada em conjunto ouvindo a cada um, sendo democrática. (INSTITUIÇÃO 6)

Deve-se ensinar o respeito, as regras de convivência, leis de uma sociedade. (INSTITUIÇÃO 11)

Diante dessas respostas, podemos concluir que as três instituições podem ter entendido o conceito de educação moral ou em valores como algo impositivo e moralizador, de sorte que, com isso, esclareceram que pensavam que deveria ocorrer uma educação cooperativa, respeitando-se a individualidade e comportando os valores sociais, o que, na verdade, não foge do conceito de educação moral ou em valores morais que acreditamos.

Em relação aos motivos que levam a se estabelecer a educação moral ou em valores, obtivemos quatro categorias de respostas, como expostas no Gráfico 9:

Gráfico 9 - Motivos que sustentam a Educação Moral ou em Valores



Fonte: Dados da Pesquisa

A seguir, exemplificamos as respostas segundo cada categoria:

- Para se tornarem pessoas melhores, formar caráter, cidadania: 4¹⁹, 7, 8, 18.

Exemplo:

Acreditamos que a instituição deva oferecer valores éticos de respeito e educação a todos, afim de (SIC) ajudar os infantes e adolescentes a se tornarem pessoas melhores, sem impor moralidades com vínculos pessoais ou religiosos. (INSTITUIÇÃO 4).

- Para a vida e bom convívio com o outro: 12, 16, 17, 19, 20.

Exemplo:

Penso que valores morais (não religiosos) são importantes para as crianças e adolescentes que encontram-se em acolhimento. Para que aja (SIC) um bom convívio com o próximo, com seus familiares, etc.[...] (INSTITUIÇÃO 19)

- Por fazer parte da rotina, dever de ser ensinado: 10, 11, 13, 15, 22.

Exemplo:

Entendo que no período de abrigamento a entidade é responsável pela criança/adolescente em todos os sentidos, por isto a educação moral tem que fazer parte da rotina da casa como o que é feito em qualquer outra lar. (INSTITUIÇÃO 10)

- Favorecer o desenvolvimento integral: 21.

Exemplo:

Favorecer o desenvolvimento integral, a superação de vivências de separação de violência, a apropriação e ressignificação de sua história de vida, o fortalecimento da cidadania, autonomia e a inserção social. Incluir valores morais significa despertar em cada indivíduo os melhores sentimentos, e ajudá-los a praticar (SIC) a ética. (INSTITUIÇÃO 21)

A primeira e a segunda categoria se complementam, no sentido de atribuir à educação moral ou em valores o objetivo de instrução para a formação de um indivíduo comprometido com a sociedade e com os valores e normas que dela derivam.

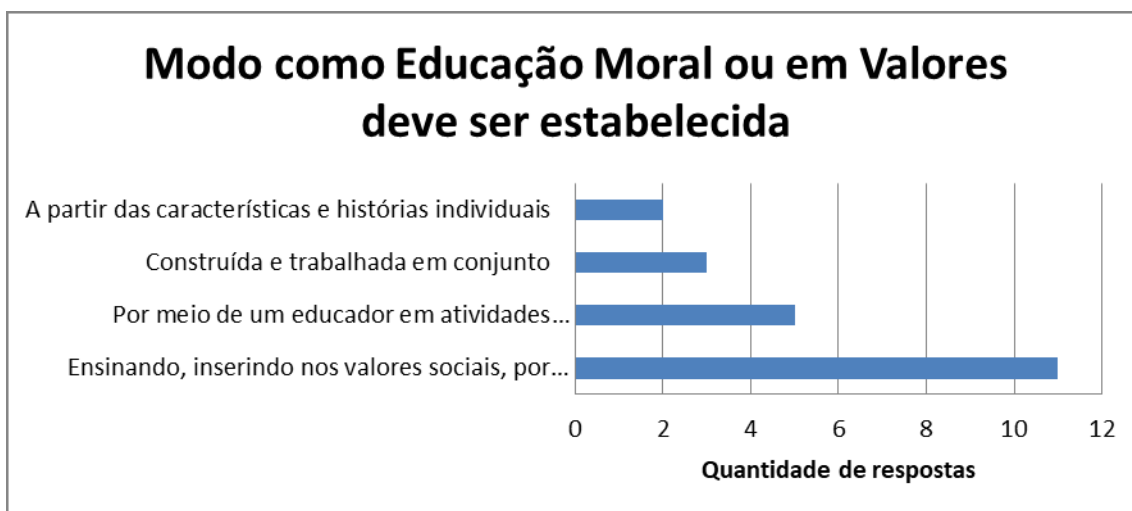
A terceira categoria alude apenas ao cumprimento da instituição com o seu dever, também previsto em Lei (BRASIL, 1990, 2009), de educar integralmente a criança e o adolescente acolhido, além de perceber tal educação indissociável das relações estabelecidas

¹⁹ Os números correspondem à referência dos abrigos respondentes; os abrigos 1, 2, 3, 5, 6 e 14 não responderam a esse item, por se aterem à segunda parte da pergunta. O abrigo 9 respondeu com uma pergunta, por não ter entendido o conceito de educação moral ou em valores (sua resposta: “O que a pesquisadora entende por Educação Moral ou em Valores?”).

na rotina de uma casa. A última categoria, porém, descreve como motivo o favorecimento ao desenvolvimento integral, ou seja, não está vinculado ao puro dever da instituição ou ao retorno dessa educação pelo acolhido à sociedade, mas como medida de desenvolver a resiliência, o pertencimento social e a autonomia.

Já em relação a como essa educação deve ser promovida, alcançamos cinco categorias, como expostas no Gráfico 10:

Gráfico 10 - Modo como a Educação Moral ou em Valores deve ser promovida



Fonte: Dados da Pesquisa

A seguir, exemplificamos as respostas segundo cada categoria:

- Ensinando, inserindo nos valores sociais, por meio de exemplos e explicações: 5, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 22.

Exemplos:

Os valores são transmitidos no cotidiano para os acolhidos e tem se mostrado como uma forma bem eficaz de transmissão de conhecimento com uso das situações vivenciadas. (INSTITUIÇÃO 14)

Sempre mostrando os verdadeiros valores. (INSTITUIÇÃO 5)

- Por meio de um educador em atividades recreativas, sem imposição e no cotidiano: 1, 2, 4, 10, 19.

Exemplo:

ATRAVÉS DE UM EDUCADOR, USANDO A PRÓPRIA ROTINA/OCORRÊNCIAS DA INSTITUIÇÃO, SEM IMPOSIÇÃO ATRAVÉS DE UMA FORMA LÚDICA. NAS PRÓPRIAS BRINCADEIRAS RECREACIONISTAS. (INSTITUIÇÃO 1, letras em caixa alta pelo respondente).

- Construída e trabalhada em conjunto: 6, 8, 18.

Exemplo:

Nós pensamos que é fundamental ao se tratar da formação da cidadania do indivíduo, o ideal é que ocorra uma reflexão por parte de todos, visto que não há como ter educação sem reflexão. Sendo que a formação de valores de indivíduo é por toda vida, porém é na fase infantil que são formadas as bases de uma boa educação. (INSTITUIÇÃO 8)

- A partir das características e histórias individuais: 3, 21.

Exemplo:

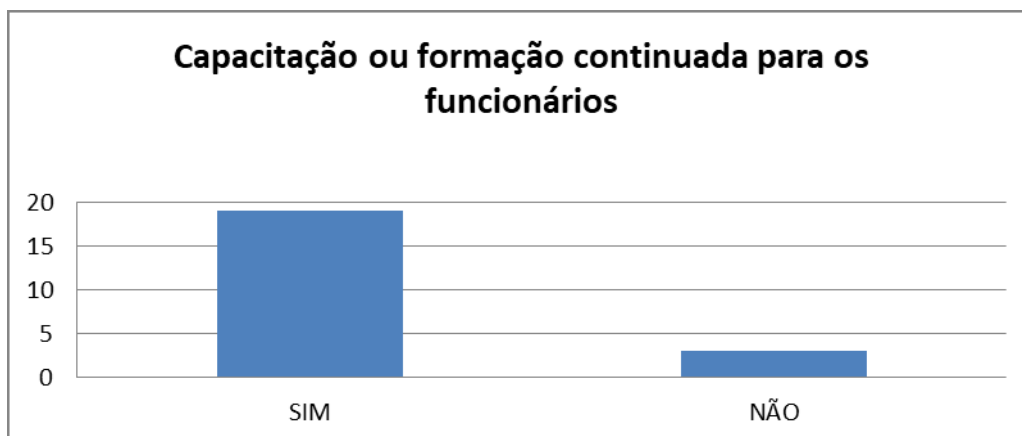
Em valores a partir da individualidade, do histórico, do comportamento, desenvolvimento (INSTITUIÇÃO 3)

Em face dessas categorias, observamos que, para onze respondentes (50%), a educação moral ou em valores deve ser promovida pelo adulto, através de uma educação verbal, inserção e/ou pelo exemplo de condutas. Cinco dos respondentes também alegam que tal educação deve acontecer por meio do adulto, mas a diferença a propósito da categoria anterior é que eles explicitam que deve ocorrer naturalmente, nas atividades rotineiras, e “sem imposição”. Apenas três respondentes consideram que essa educação deve ser promovida em conjunto com todos os membros da instituição, incluindo o acolhido, num processo reflexivo, democrático e construtivo. Em acréscimo, dois respondentes levantam que ela deve partir e levar em conta as características individuais dos acolhidos e suas histórias de vida.

Capacitação ou formação continuada para os funcionários

Com o objetivo de saber se os abrigos capacitam os funcionários e que temas costumam ser abordados, fizemos as seguintes perguntas: *Já ocorreu na instituição de acolhimento onde você trabalha algum curso de capacitação ou de formação continuada para os funcionários sobre o trabalho com as crianças e adolescentes? Se sim, de que assunto eles trataram e quais os cargos dos funcionários que geralmente participam de curso/formação como esses?*

Eis os dados correspondentes ao número de instituições que oferecem ou já ofereceram capacitação ou formação continuada para seus funcionários, conforme exposto no Gráfico 11:

Gráfico 11 - Capacitação ou formação continuada para os funcionários

Fonte: Dados da Pesquisa

Como se vê, a grande maioria dos abrigos relataram que houve tal capacitação e/ou formação. Embora haja esse dado, não nos é possível avaliar se ele consiste em um elemento positivo, no trabalho da instituição, visto que pode ter sido algo remoto e/ou único, como o focalizado nos seguintes relatos:

Já aconteceu capacitação a todos os funcionários onde foram tratados todos os assuntos pertinentes ao abrigo, ECA, cotidiano, como lidar com determinadas situações, etc. (INSTITUIÇÃO 11)

sim, há tempos atras (SIC) e havia temas institucionais: o que é um abrigo, ECA, rede socioassistencial, e alguns temas do desenvolvimento da criança. Nesse momento estamos reestruturando para que isso volte a acontecer. As cuidadoras são "convocadas" os demais funcionários convidados. (INSTITUIÇÃO 22)

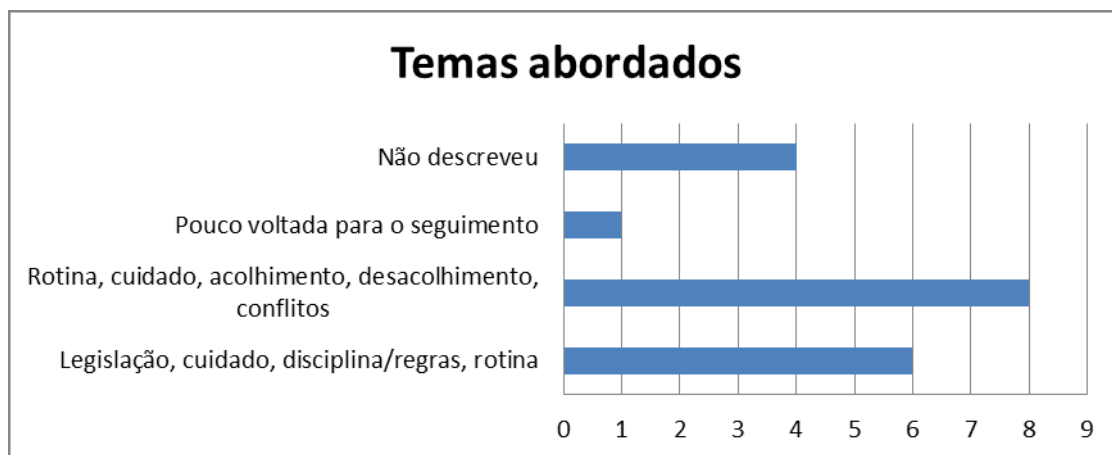
No entanto, há aqueles que foram específicos em mencionar a continuidade com que se dão tais capacitações e/ou formações, como nos exemplos a seguir:

Mensalmente realizamos capacitação com os orientadores e equipe técnica. Para todos os funcionários realizamos anualmente um encontro num final de semana onde temos um tempo para capacitação e lazer. A SMADS oferece capacitação para os orientadores. (INSTITUIÇÃO 19)

Sim. Com parceria com o SENAC as cuidadoras fizeram cursos direcionado para os abrigos com duração 3 meses . Reunião mensal com os funcionários, onde a equipe técnica prepara dinâmica e leitura de texto. Terapia psicológica em grupo a cada quinze dias. Curso de primeiros socorros .A equipe técnica está sempre em formação continuada. (INSTITUIÇÃO 21)

Classificamos os temas abordados nas reuniões, segundo o relato dos entrevistados, em quatro grupos, segundo aparecem no Gráfico 12:

Gráfico 12 - Temas abordados nas capacitações e/ou formações continuadas



Fonte: Dados da Pesquisa

Das 22 instituições respondentes, 14 indicaram que as capacitações e/ou formações tiveram como assuntos principais as práticas de acolhimento – rotina, regras, conflitos, desligamento, cuidado, autonomia – que poderiam compor um único grupo, no entanto, além dessa temática, 6 deles relataram a abordagem de assuntos legislativos, motivo pelo qual essas 14 instituições foram divididas em dois grupos distintos.

Ademais, dentre os respondentes que disseram oferecer algum tipo de capacitação e/ou formação continuada, o Gráfico 13 traz a relação dos funcionários que participam delas:

Gráfico 13 - Relação dos funcionários que participam de capacitação e/ou formação continuada.



Fonte: Dados da Pesquisa

Podemos perceber que 11 instituições, ou seja, a maioria das que ofertam capacitação e/ou formação continuada, frisaram que todos os funcionários participam, atendendo ao propósito de capacitar toda a equipe de funcionários, que, independentemente de sua função, desempenha o papel de educador, como explica um dos abrigos:

Sim. Existe uma formação continua e rodas de conversa com a equipe toda (serviços gerais, cuidadoras, cozinheiras e equipe técnica) que abordam temas como: saúde mental; regras; sexualidade, deficiência; adolescência; abandono; violência; abuso, dentre outros temas que vão surgindo. A importância da participação de todos da equipe se dá devido ao fato de que todos são cuidadores e referência de alguma forma para os acolhidos em uma instituição como a nossa. (INSTITUIÇÃO 14)

Ação ou projeto envolvendo experiência em educação moral

A última pergunta do questionário teve como objetivo identificar se o respondente conhecia ou já havia participado de alguma ação ou projeto que envolvesse a educação moral dos acolhidos: *Você conhece ou já participou de alguma ação ou projeto neste Abrigo Institucional que envolvesse alguma experiência em Educação Moral ou em Valores? Se você respondeu sim, descreva resumidamente essa experiência.*

Dentre os entrevistados, quatorze instituições responderam que não possuem ou não participaram de alguma ação ou projeto envolvendo educação moral ou em valores, sete responderam que sim e uma respondeu com outra pergunta, como em questões anteriores, por não ter entendido o conceito de educação moral ou em valores. Os índices estão dispostos no Gráfico 14:

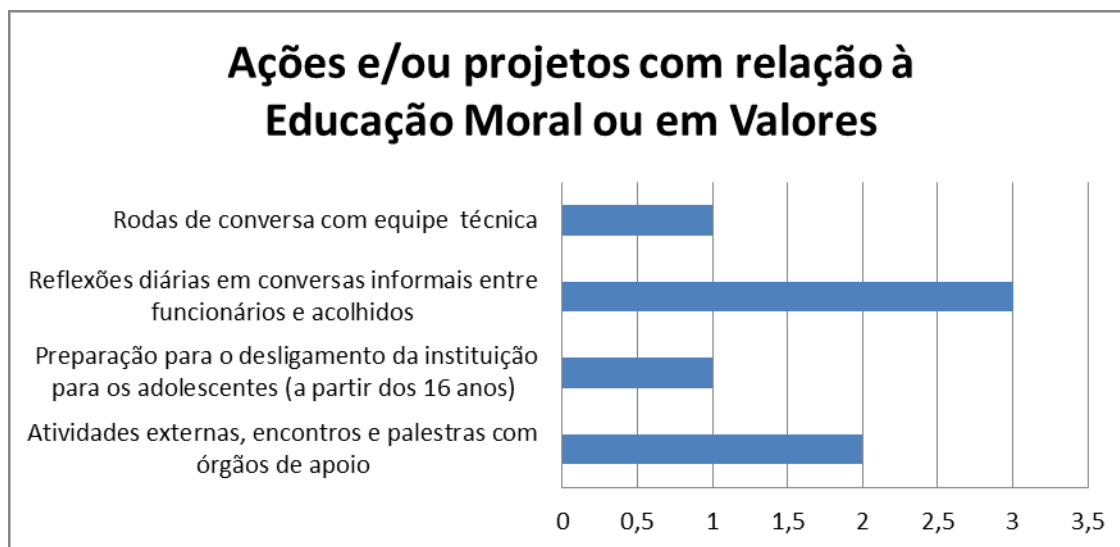
Gráfico 14 - Participação de ação ou projeto envolvendo experiência em educação moral ou em valores



Fonte: Dados da Pesquisa

Para as respostas “sim”, criamos quatro categorias, conforme a descrição das atividades relatadas pelos entrevistados. Foram elas: atividades externas, encontros e palestras com órgãos de apoio; preparação para o desligamento da instituição para os adolescentes (a partir dos 16 anos); reflexões diárias em conversas informais entre funcionários e acolhidos; e rodas de conversa com a equipe técnica. Tais dados estão enfocados no Gráfico 15:

Gráfico 15 - Atividades que envolveram a Educação Moral ou em Valores



Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo é possível observar, somente sete instituições respondentes disseram que participaram ou participam de alguma ação ou projeto voltado para a educação moral ou em valores. Desses sete, duas alegam que essas atividades acontecem por órgãos exteriores ao abrigo, enquanto uma ocorre apenas com os adolescentes. Quatro descreveram que possuem e realizam tais ações na rotina da instituição, em situações corriqueiras ou em “rodas de conversa”, sendo que, em uma delas, essa atividade foi executada pela equipe técnica. A seguir, exemplificamos as respostas por cada assunto:

- Atividades externas, encontros e palestras com órgãos de apoio: 19, 17.

Os encontros foram temáticos (importância do brincar, cuidando da saúde emocional, etc) e junto aos conteúdos das palestras são abordados assuntos que remetem a valores morais. (INSTITUIÇÃO 19)

- Preparação para o desligamento da instituição para os adolescentes (a partir dos 16 anos): 8.

[...] projeto de autonomia e independência aos adolescentes acima de 16 anos, sem perceptivas de retorno familiar ou extensa, onde se

prepara para sua colocação na sociedade, com orientações de base para saber como proceder ao se deparar com pequenos ou grandes problemas. (INSTITUIÇÃO 8)

- Reflexões diárias em conversas informais entre funcionários e acolhidos: 10, 15, 20.

A educação moral como já mencionado faz parte da rotina da entidade, de acordo com que os meninos trazem algum assusto ocorrido na escola, projeto ou com seus familiares, que esteja ligado a moral e valores, trazemos a demanda para discussão, expondo o correto/incorreto, moral/imoral, e eles são levados a refletir se a vivência trazida por eles é correto e se o situação ocorrer novamente qual atitude eles devem tomar. (INSTITUIÇÃO 10)

- Rodas de conversa com equipe técnica: 18.

JUNTAMENTE COM A EQUIPE TÉCNICA. NA RODA DA CONVERSA. A EXPERIENCIA FOI ENRIQUECEDORA PARA TODOS OS PARTICIPANTES. (INSTITUIÇÃO 18, letras em caixa alta pelo respondente)

Verificamos, a partir dessas respostas, que, apesar de essas instituições relatarem que possuem ou já participaram de ações a propósito da educação moral ou em valores, não nos é possível avaliar como elas ocorreram e com qual qualidade, por se tratar de respostas muito genéricas e pouco explicativas, como no caso da resposta da Instituição 8.

No entanto, houve aquelas, como a Instituição 10, para as quais as ações de educação moral ou em valores estão presentes na rotina da instituição; contudo, a descrição dessas ações parece revelar que são voltadas para um ensino verbal e moralizador – “expondo o correto/incorreto”.

Os dados gerais expostos no início deste tópico sugerem que as instituições participantes seguem a tendência de estabelecer elementos característicos de uma educação ativa, porém, ao analisarmos as respostas de cada questão proposta, observamos que não podemos ser contundentes quanto a isso, pois tanto as questões como as respostas não nos respaldam suficientemente, para afirmarmos que essa tendência seja efetiva, mas apenas nos autorizam a imaginar que ela seja possível.

Embora as questões dissertativas tenham sido importantes para conhecermos um pouco a direção do pensamento que rege as práticas educativas nas instituições, por se tratar de respostas subjetivas dos respondentes e não de práticas objetivas do quadro geral de funcionamento educacional, optamos por priorizar as respostas objetivas da primeira parte do

questionário. Nesse sentido, escolhemos as duas instituições que, em suas respostas, se mostraram opostas uma à outra.

Desse modo, as instituições escolhidas e que participaram da segunda etapa da pesquisa empírica foram a Instituição 11 (tendência de educação ativa), a qual, por nossos critérios de avaliação, obteve 18 pontos, e a Instituição 13 (tendência de educação tradicional), que, pelos mesmos critérios, obteve 4 pontos. No próximo tópico, apresentaremos os resultados e a análise dos dados obtidos na segunda etapa, por meio das observações das práticas educativas e das entrevistas semiestruturadas com os educadores/cuidadores de cada instituição.

4.2 Resultados da ETAPA II – Pesquisa em Serviços de Acolhimento

Neste tópico, buscaremos expor os resultados e a discussão relacionados aos dados obtidos junto aos educadores/cuidadores, aos coordenadores e à instituição como um todo. Abordaremos, nessa ordem de análise, cada instituição – Instituição 11 e Instituição 13.

Em primeiro lugar, focalizaremos os resultados obtidos nas observações da rotina de cada instituição, segundo as categorias elencadas previamente, no roteiro de observação.

Em segundo lugar, exibiremos os resultados obtidos através das entrevistas semiestruturadas, descrevendo para cada questão, segundo as Ideias Centrais das respostas, o Discurso do Sujeito Coletivo.

4.2.1 Observação

Apresentaremos os resultados de observação em cada instituição, segundo as categorias pré-estabelecidas no roteiro de observação (APÊNDICE D). Contudo, nosso texto busca seguir uma lógica de acontecimentos gerais ocorridos ao longo de nossa estada nos abrigos, revelado a rotina das instituições e suas relações interpessoais como um todo coletivo, salvo algumas particularidades, de sorte que não descreveremos os resultados por sujeito ou por tempo cronológico de acontecimentos.

INSTITUIÇÃO 11 - Instituição com maior pontuação (18 pontos), sugerindo possuir elementos de educação ativa.

- REGRAS

Ao longo da semana que passamos na instituição, pudemos notar que há duas regras, evocadas e realizadas com frequência. A primeira é não andar descalço: essa regra é fundamentada no fato de que, segundo os educadores/cuidadores, andar descalço expõe a criança a ficar doente. Com isso, as crianças que ficam descalças são orientadas a colocar os calçados, e isso ocorre com muita frequência.

A segunda regra marcante é a de que todos (com exceção dos bem pequenos) devem lavar, enxugar e guardar os seus utensílios usados durante as refeições (pratos, copos, talheres). Essa regra é executada com frequência, tanto pelos acolhidos como pelos funcionários. No entanto, alguns adolescentes muitas vezes deixam essa tarefa para os outros acolhidos realizarem (um irmão mais novo, ou alguma criança que se mostra disposta a fazer o dever por eles). Essa regra existe para que todos possam colaborar com a manutenção e limpeza da cozinha. Vinculada a essa regra há uma tarefa diária realizada, em escala, por alguns acolhidos, que consiste em limpar a cozinha após as principais refeições (almoço e jantar). Essa escala foi elaborada por esses acolhidos juntamente com, pelo menos, dois educadores/cuidadores, e, conforme haja necessidade de alteração, ela é reestruturada.

Ainda em relação às tarefas diárias da casa, os acolhidos são responsáveis pela organização de seus quartos e pertences, mas essa tarefa nem sempre é cumprida. Diante desse problema, em um dos dias em que estávamos presentes no abrigo, duas funcionárias convocaram uma reunião com todos os acolhidos (com exceção dos pequeninos). Aqueles que não quiseram participar não foram obrigados a estar presentes. Nessa reunião, a funcionária expôs um problema por vez e tentou, junto dos acolhidos, elaborar uma solução. As crianças e adolescentes diziam qual era seu posicionamento quanto ao fato e traçavam, com a ajuda da educadora/cuidadora, uma maneira de cumprirem com as obrigações. Nessa reunião, foram discutidos temas tanto sobre a arrumação da cozinha como a propósito da arrumação dos quartos; esse último tema foi levado à discussão por uma das adolescentes, pois ela estava incomodada porque a companheira de quarto não estava colaborando com sua organização. Aproveitando esse tema, foram discutidos as situações e problemas ocorridos nos outros quartos. A funcionária escutava os acolhidos, dava suas sugestões e ponderações a respeito das sugestões e críticas expressadas pelos acolhidos. Ela manteve uma postura calma e respeitosa, durante a conversa, mediava os interesses e fez um documento com o compromisso assumido por todos.

Nesse dia, duas adolescentes, as quais, a princípio, não quiseram participar da reunião, vendo a execução da mesma, quiseram também fazer parte e se juntaram aos outros acolhidos, participando da discussão e se candidatando a figurar na escala da limpeza da cozinha.

Uma regra que não existia e estava acarretando transtorno em toda a dinâmica da rotina da instituição era o fato de não se ter horário específico para acordar. Com isso, os acolhidos, principalmente alguns adolescentes, dormiam muito tarde (por volta de 3h-4h da manhã) e acordavam muito tarde também (por volta de 12h/13h). Com o projeto recente de implantação de assembleias uma vez por semana, o coordenador da instituição aproveitou esse problema como carro-chefe da pauta da reunião daquela semana. Os adolescentes foram convocados para participar daquela assembleia. Eles ouviram o relato do problema pelo coordenador, foram convidados a discutir e buscar uma solução. Os adolescentes tiveram dificuldades de desenvolver um diálogo, mostrando-se, muitas vezes, tímidos. O coordenador se esforçou em argumentar sobre os motivos que se faziam necessários para que houvesse horário para se dormir e se levantar, os quais giravam em torno da conduta social e da organização e regras de qualquer casa, e, sendo lá a casa deles, todos deveriam se adequar às suas regras. No entanto, os adolescentes que gostavam de dormir e acordar tarde mostravam-se irredutíveis em querer mudar esse hábito.

Em face da dificuldade em solucionar o problema, o coordenador fez algumas propostas, a fim de que os adolescentes se sentissem encorajados e dispostos a executar a regra e entender o benefício que ela traria para todos, principalmente para eles, com um novo hábito, saudável para o corpo, para a alma e para a coletividade. A proposta foi de que, após se levantar e se alimentar, eles iriam fazer uma caminhada matinal, acompanhados por um funcionário. Após alguns acordos sobre o trajeto e horários, eles firmaram o compromisso de cumprir a nova regra de ter um horário regular para dormir e acordar. E assim fizeram, nos dias subsequentes à reunião.

Em outras particularidades de conduta e relacionamento social, não foi notada a expressão de outras regras; ao contrário disso, foi frequente a queixa e o relato dos funcionários em relação à falta de regras, na instituição. Segundo eles, a instituição não tem nenhuma regra a ser seguida e as crianças e adolescentes fazem o que querem, sem nenhuma consequência de seus atos.

- RELAÇÕES ENTRE EDUCADOR E ACOLHIDO

De modo geral, verificamos que foram poucos os momentos de interação entre educadores/cuidadores e acolhidos. Nem todos os funcionários têm a atitude de intervir em situações de resolução de problemas, conflitos ou de entretenimento com as crianças e adolescentes. Nos poucos momentos em que isso pôde ser observado, verificamos que o tom de voz dos funcionários se mantinha sereno, sem gritos, com exceção de uma única vez, quando presenciamos um grito de um dos funcionários com uma criança que lhe estava desobedecendo, recorrentemente.

Apesar de termos presenciado muitos momentos de faltas ou condutas inapropriadas, por parte dos acolhidos, notamos que eles dificilmente eram repreendidos por algum funcionário e, em nenhum momento, testemunhamos o uso de punições, nem expiação e tampouco por reciprocidade.

Um exemplo disso foi o hábito que as crianças e os adolescentes estavam tendo de, ao acordar, colocar os colchões na varanda da casa e continuar dormindo no sol e debaixo de seus cobertores. Nesse caso, em um dos turnos, em alguns dias, esse fato parecia ser ignorado pelos educadores/cuidadores, os quais não emitiam nenhum tipo de intervenção, enquanto os funcionários de outro turno repreendiam essa conduta apresentada pelos acolhidos. Os educadores/cuidadores intervinham, apontando para as crianças e adolescentes o que eles deveriam fazer, como guardar o colchão. A prática desses educadores/cuidadores foi recorrente em outros momentos, ao longo da semana de observação, quando a maioria deles indicava o que as crianças e adolescentes deveriam fazer (guardar o rodo, ir comer etc.) ou deixar de fazer (como não correr, não andar somente com a meia, colocar um sapato).

De modo geral, as intervenções eram respeitosas, indagando o que o acolhido estava fazendo, o que deveria fazer ou lembrando que, por exemplo, dentro de casa, não se corre. Não houve ameaça, castigo ou promessa de recompensa em nenhum momento que estivemos na instituição.

Nos casos em que presenciamos alguma criança ou adolescente expressar seu ponto de vista ou manifestar seu desejo em realizar alguma atividade, como, por exemplo, passear no parquinho ou fazer uma atividade diferente daquela que estava sendo proposta, eram ouvidos e levados a negociar um modo para que seu desejo fosse atendido, em harmonia com o desejo dos demais. Todavia, esses momentos ocorriam geralmente após um período de “tédio” dos acolhidos, por não terem o que fazer, encontrando-se “sozinhos”, sem atividades e com os funcionários envolvidos unicamente nos afazeres de limpeza e organização da casa.

- ATIVIDADES DIÁRIAS

Nosso período de observação na instituição abrangeu as férias escolares, motivo pelo qual a rotina da instituição, incluindo as atividades, teve a peculiaridade desse momento. Sem a atividade de ir para a escola e sem uma programação particular para os dias de férias, as crianças e adolescentes foram deixados livres no ambiente da casa, sem atividades específicas ou supervisionadas, ficando, assim, a cargo dos acolhidos escolherem o que iriam fazer, dentre as possibilidades existentes. No entanto, o espaço da casa não se mostrou favorável para que os acolhidos se concentrassem em alguma atividade escolhida. Pudemos observar que havia poucos brinquedos disponíveis, ao alcance dos acolhidos. Havia um quarto fechado com alguns brinquedos, mas em nenhum momento as crianças os solicitaram.

Os espaços mais frequentados para efetivarem alguma atividade recreativa eram a sala da casa e as varandas. Geralmente, brincavam de correr, ouviam música ou ficavam se aquecendo ao sol.

As atividades planejadas com os funcionários eram, em um período do dia, ir passear no parque, fazer caminhada ou um jogo de *quiz* (uma das funcionárias foi mentora desse jogo, porém, ela o executava com o auxílio de uma colega). Essas atividades aconteciam, geralmente, no final do dia (com exceção da caminhada, a qual, depois da assembleia, passou a ser no período da manhã), com duração de aproximadamente uma hora.

O jogo *quiz*, conforme observamos, proporciona um momento de interação entre acolhidos-acolhidos e acolhidos-educador/cuidador, uma interação de elaboração de regras, discussão da justiça, honestidade, equidade e resolução de conflitos. Nos passeios ao parque, há poucos momentos de interação entre acolhidos-educador/cuidador. Apesar de ter a ocorrência de conflitos entre os acolhidos, existem poucas tentativas de resolução desses conflitos, por parte dos educadores/cuidadores. Nas brincadeiras ousadas, com risco de se machucar, a intervenção dos educadores/cuidadores se deu, de modo geral, em alertar verbalmente o perigo, mesmo quando os acolhidos persistiam na brincadeira.

Como já mencionado no item sobre as regras, na instituição, os acolhidos maiores de oito anos têm suas obrigações com a casa e com seus pertences. Diariamente, eles têm a atividade de organização de seus próprios quartos e a cozinha, no entanto, nem sempre a cumprem. No momento das refeições, eles se servem sozinhos e frequentemente são orientados sobre as condutas apropriadas para esse momento.

De modo geral, as crianças e adolescentes são livres para frequentar os ambientes da casa, conforme os seus interesses e disposições, todavia, frequentemente se queixam de não ter nada para fazer, o que os deixa entediados, buscando com isso realizar brincadeiras de cunho agressivo, erótico ou representações de ações ilícitas, como brincar de fumar maconha.

- EDUCADOR PERANTE OS CONFLITOS

Nos momentos de conflitos, situações-problema ou desrespeitos que presenciamos, parte dos educadores/cuidadores nada fazia ou avisava outro funcionário para registrar o caso em um livro de ocorrência (onde se anotam os problemas ocorridos nos turnos), outra parte dos educadores/cuidadores chamava a atenção dos envolvidos verbalmente, mas nem sempre obtinha sucesso.

De forma geral, os conflitos mais graves eram levados ao coordenador da instituição, a fim de que ele interviesse no caso, enquanto os casos mais brandos foram frequentemente ignorados. Em alguns deles, como o de surto de fúria, os funcionários solicitavam a outros acolhidos (como, por exemplo, o irmão) para conterem o agressor.

- RELAÇÃO ENTRE OS EDUCADORES

Pudemos observar que a rotina da instituição não é composta por uma unidade e planejamento pelos funcionários. Geralmente, cada um age conforme os seus princípios educativos e seu bom senso. Eles se entendem na divisão e execução das tarefas de limpeza e organização da casa, porém, não elaboram em conjunto as atividades a serem desenvolvidas com as crianças e adolescentes e, embora procurem evitar desautorizar uns aos outros, não apresentam um consenso na qualidade da relação interpessoal com os acolhidos.

Malgrado haja pequenas intervenções nas resoluções de conflitos com os acolhidos, uma das funcionárias é mais requisitada para fazer esse papel e, nos casos mais graves, ela encaminha a resolução para a coordenação.

Geralmente, os funcionários são respeitosos uns com os outros, mas, em alguns momentos, demonstram desaprovação no desempenho dos funcionários de turnos diferentes dos deles.

A Instituição 11 não possui um Projeto Político-Pedagógico (PPP) atual, sendo que o último projeto é datado de abril de 2013. Em relação às propostas e descrições apresentadas

no antigo PPP, a configuração atual dessa instituição teve grandes modificações, como, por exemplo, a passagem de perfil de um acolhimento administrado por organizações não-governamentais para um serviço prestado e administrado pela Prefeitura Municipal; o quadro de funções de funcionários e também o atendimento oferecido anteriormente para meninos e meninas, em casas separadas, passaram para a fusão²⁰ das duas casas, unindo-se atualmente o atendimento de meninos e meninas.

Um item importante presente em um PPP é sua proposta, planejamento e objetivo de execução das ações educativas a serem vivenciadas na rotina, por meio de um plano comum, integrado às ações dos educadores na instituição. No entanto, sem a elaboração desse documento, pudemos perceber que as ações educativas estabelecidas nessa instituição contemplam as orientações básicas para uma formação de independência pessoal, todavia, de modo intuitivo; da mesma forma, as ações educativas ligadas a questões de relação interpessoal são implementadas, em sua maioria, também de maneira intuitiva e por meio da perspectiva individual de cada educador.

Pudemos verificar que a Instituição 11 incorporava os acolhidos nas responsabilidades com a organização e limpeza da casa, fixando momentos de escuta e solução de problemas com a participação das crianças e adolescentes e, ademais, não presenciarmos ameaças dos educadores como forma de repreensão.

Apesar de encontrarmos elementos educacionais compartilhados por uma educação ativa, a estrutura de funcionamento da instituição ainda é baseada em um regime presente na educação tradicional, em que as relações hierárquicas são marcantes e interferem diretamente nas relações interpessoais, sobressaindo a relação de respeito unilateral, tanto da equipe técnica para com os educadores, como dos educadores para com os acolhidos. Além disso, frequentemente os educadores se colocam nessa hierarquia como membros sujeitos à equipe técnica e aos próprios acolhidos²¹ e, com isso, se sentem desestimulados em sua atuação educativa, na instituição.

INSTITUIÇÃO 13 - Instituição com menor pontuação (04 pontos), sugerindo possuir elementos de educação tradicional.

²⁰ Entretanto, já na semana em que estivemos presentes na instituição, estava ocorrendo novamente a divisão das casas.

²¹ Uma fala de um dos participantes alude a essa ideia: “*Falando num modo prático, aqui no abrigo, as crianças mandam, você obedece, porque elas estão amparadas pela lei.*”

- REGRAS

Na parede da sala de estar da instituição, estão fixados alguns cartazes com as regras, as consequências, os compromissos (resultado da avaliação do dia, no qual as estrelas amarelas indicam bom comportamento e as estrelas cinzas indicam mau comportamento), como demonstra a Foto 1²² a seguir.

Foto 1 - Quadros fixados para consulta e lembrança de comportamentos dos acolhidos



Fonte: Dados da Pesquisa

Além dos quadros expostos nessa parede, em outra parede da mesma sala estão fixados mais dois quadros com desenhos que expressam os comportamentos desejados e os comportamentos indesejados, conforme ilustram a Foto 2 e a Foto 3.

²² No Anexo A, encontram-se as descrições das regras e das consequências.

Foto 2 - Comportamentos desejáveis



Fonte: Dados da Pesquisa

Foto 3 - Comportamentos indesejáveis



Fonte: Dados da Pesquisa

Segundo a instituição, essas regras foram construídas junto com as crianças, em uma reunião conduzida por membros da equipe técnica. Nessa reunião, a equipe técnica apontava os problemas de comportamento, ouvia sugestões dos acolhidos e, com um rascunho de

algumas regras em mãos, as sugeria para serem implementadas. Apesar de esses painéis continuarem expostos e em vigor, a atividade de elaboração das regras não teve prosseguimento nos anos subsequentes.

As regras são lembradas pelos funcionários da instituição sempre que veem necessidade, e são lembradas pelos acolhidos para aquelas crianças que recentemente foram acolhidas.

Há um horário-base para dormir e acordar, no entanto, em um dos turnos de cuidadoras, o horário de acordar deve ser obedecido inclusive para as crianças que despertam de seu sono antes, tendo que ficar esperando na cama até serem autorizadas a se levantar. Essa conduta é criticada pelas cuidadoras do outro turno, as quais, quando questionadas por alguma criança se ela pode “acordar”, dizem: *Abriu os olhos, levanta.*

- RELAÇÕES ENTRE EDUCADOR E ACOLHIDO

As cuidadoras da instituição procuram ter uma boa relação com os acolhidos, mantendo a calma em momentos tempestuosos e tom sereno de voz, porém, geralmente centralizam em si ou na equipe técnica as decisões a serem tomadas. Algumas demonstram mais firmeza em suas palavras do que outras, em momentos de conflito, de infrações ou desrespeito a algum membro da instituição, mas a conduta predominante é a de ameaçá-los a ficarem sem ir ao próximo passeio ou deixar pensando, no quarto. De fato, apesar de predominar apenas o ato de ameaças vazias, essas duas punições foram executadas, cada uma delas, pelo menos uma vez, enquanto estivemos presentes na instituição.

Os momentos de conversa entre cuidadoras e acolhidos foram observados com mais frequência, durante as refeições, repartindo-se entre conversas com assuntos variados e geralmente iniciados por alguma criança ou adolescente. Pudemos observar que frequentemente, nessas conversas, os funcionários usam de aconselhamento com cunho moralizador e, algumas vezes, com exposição de experiências pessoais como exemplos de bons comportamentos a serem seguidos.

- ATIVIDADES DIÁRIAS

Nossa observação nesse abrigo, assim como na Instituição 11, ocorreu no mês de férias escolares. Desse modo, com mais tempo das crianças na instituição, a rotina estava diferenciada dos outros meses do ano, mas não havia um planejamento de atividades recreativas. Na maioria do tempo, as crianças e adolescentes realizavam atividades conforme

o próprio interesse, sendo elas coletivas ou individuais. O predomínio de atividades recreativas foi brincar de desenho, pintura ou leitura na sala pedagógica, assistir televisão, brincar no parque existente no quintal ou, no caso dos adolescentes, soltar pipa na rua (com autorização da equipe técnica e numa distância preestabelecida).

Algumas cuidadoras se queixaram de não serem passadas para elas possibilidades de atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Segundo essas funcionárias, seria função da equipe técnica pensar nessas atividades e função delas executá-las.

Após as atividades com o uso de materiais, como brinquedos, livros, lápis papel, revistas etc., as crianças eram solicitadas a fazerem a arrumação do ambiente. Outros tipos de organização e limpeza com a casa não foram presenciados por nós, ao longo do tempo em que estivemos presentes na instituição, com exceção de dois dias (no plantão de determinadas funcionárias), quando foi permitido que uma pré-adolescente, por vontade própria, ajudasse a secar a louça da refeição, o que não era permitido em um dos plantões, por haver a regra de as crianças não poderem entrar na cozinha, além do caso de um menino que tomou banho e, como tinha molhado muito o banheiro, foi solicitado a ele que o enxugasse. Apesar de presenciarmos apenas esses episódios de limpeza da casa, ao conhecer o quarto das meninas, elas relataram que arrumaram seus pertences no guarda-roupa, recentemente.

Poucas atividades recreativas são acompanhadas por algum funcionário, de sorte que as crianças ficam em atividades livres e desacompanhadas na maior parte do dia. Todavia, em um dos plantões, ocorre com frequência um momento especial de atividades com as cuidadoras, ou de envolvimento delas na atividade ou simplesmente de acompanhamento e interações de conversa fortuita ou de intervenções disciplinares. Mesmo no momento dessas atividades acompanhadas pelas funcionárias, as crianças são livres para estar em outro ambiente da casa, se assim o desejarem.

Na maioria das vezes, no momento das refeições, as crianças pequenas são servidas e, após se alimentarem, todas deixam seus pratos na bancada da cozinha, para serem lavados pelas cuidadoras.

No momento em que estivemos presentes na instituição, havia um bebê de nove meses e uma criança de 3 anos, os quais dificilmente desenvolviam alguma atividade. Em alguns dias, pudemos presenciar uma atividade especial com duração de 30 minutos para cada criança, em uma sala de estimulação. Em outros momentos do dia e da semana, quando não estavam dormindo, ficavam segurando um brinquedo e sentados em um cadeirão, na cozinha, juntamente com uma cuidadora que fazia alguma atividade doméstica, com exceção de um

dia, quando vimos eles juntos com as outras crianças e uma cuidadora assistindo televisão. Nessa atividade, quando a criança de três anos se cansou de ficar sentada, começou a brincar pela sala, subindo em uma janela ou “rolando” em um *puff*; diante dessa situação, a cuidadora disse ao menino que, se ele não parasse, ela o colocaria no cadeirão.

- EDUCADOR PERANTE OS CONFLITOS

Frequentemente, as cuidadoras enfrentam os conflitos repreendendo o agressor e fazendo ameaças de lhe tirar o próximo passeio, além de casos em que o conflito tenha sido ignorado. De todo modo, essas situações conflituosas são avaliadas no final do dia, para o preenchimento do quadro de compromisso supracitado. Esse quadro é um termômetro para avaliar se o acolhido merece ou não participar de uma atividade especial, como, por exemplo, um passeio. Essa avaliação é feita pela equipe técnica, com o auxílio das cuidadoras, sendo que a decisão final é tomada pela equipe técnica.

- RELAÇÃO ENTRE OS EDUCADORES

A relação estabelecida entre as cuidadoras é respeitosa, em especial entre aquelas que pertencem ao mesmo turno. Elas dividem os afazeres da casa e com as crianças, de forma harmoniosa. Em relação à educação estabelecida com os acolhidos, apesar de não existir um planejamento, respeitam as decisões tomadas pela companheira de trabalho e não a desautorizam perante a criança. No entanto, isso não se dá no relacionamento entre turnos diferentes, ou seja, o envolvimento das cuidadoras de turnos diferentes nem sempre ocorre de forma harmoniosa, situação que acaba refletindo em episódios de desautorização e conflitos de pensamento, na educação desenvolvida. Houve momentos em que esses conflitos de pensamentos foram compartilhados com os acolhidos e presenciados por nós.

Nessa instituição, existem câmeras de segurança em todas as dependências da casa. Tais câmeras surgiram, quando a instituição recebeu pela primeira vez um acolhido adolescente, o qual, segundo relatos, tinha envolvimento com drogas. Com o passar do tempo, o uso da câmera passou a servir como acompanhamento do trabalho dos cuidadores. Mesmo essa prática não sendo de consenso de toda a equipe técnica, ela ainda tem a função de vigilância e contenção de infrações que possam ser cometidas pelos funcionários, como uma

espécie de segurança e garantia de controle do seu trabalho, método este descrito por Foucault como uma forma de adestramento.

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico, a Instituição 13 nunca o possuiu, de modo documentado. Apesar disso, afirma que suas ações educativas são direcionadas seguindo os lemas “acolher”, “proteger”, “desenvolver”, “desacolher”, e o princípio de garantir os direitos das crianças, adolescentes e das famílias destes. Contudo, podemos observar que a não estruturação de um projeto dessa natureza tem refletido em ações destoadas, no funcionamento da instituição. Sabemos que a existência física de um PPP não garante que ele está sendo implantado, no entanto, sua estruturação se faz importante para documentar a proposta educacional e de funcionamento de uma instituição, sobretudo para sua constante reflexão, avaliação e reestruturação.

As cuidadoras dessa instituição utilizam-se frequentemente de suas experiências pessoais, para conduzir suas práticas educativas na rotina. Embora sejam constantemente orientadas a não relacionar sua vida particular com o trabalho da instituição, relatam que, nos momentos de intervenção, lançam mão de suas experiências para expor aos acolhidos diferentes perspectivas de vida e novos caminhos possíveis de serem seguidos. Com isso, as práticas educativas têm-se respaldado em educação verbal, com discursos moralizadores e elementos de senso comum. Além disso, nas relações interpessoais, sobressaem as de respeito unilateral, com o uso constante de ameaças e execução de sanções expiatórias, sendo a mais comum a retirada de um passeio. Tais práticas se caracterizam como próprias da educação tradicional.

A Instituição 13 apresentou uma abordagem mais de cuidado, no sentido de garantir o atendimento às necessidades básicas (alimentação, moradia, asseio, afeto etc.), e presenciámos frequentes ameaças de retirada de passeio como forma de apelo à contenção de comportamentos indesejados. Porém, nesta havia uma adequação de espaços comuns usados para atividades coletivas entre os acolhidos (acompanhados ou não por um cuidador), espaços nos quais observamos vários momentos produtivos de interação entre as crianças e seus pares, mas os conflitos oriundos desses espaços eram frequentemente ignorados pelos funcionários e não solucionados entre os envolvidos.

4.2.2 Entrevista

Apresentaremos o Discurso do Sujeito Coletivo de cada instituição, por questões respondidas e segundo as categorias pré-estabelecidas no instrumento de entrevista

semiestruturada com os educadores (APÊNDICE C). A análise dos dados ocorrerá de acordo com tais categorias, como demonstra o quadro 11.

Quadro 11– Relação de questões²³ segundo sua categoria

QUESTÕES	CATEGORIAS
1 – 3	Ser Educador
4 – 6	Plano ou Projeto Educacional comum aos Educadores
7 – 9	Legislação
10 – 14	Educação Moral

Fonte: Dados da pesquisa

Os Discursos do Sujeito Coletivo de cada questão serão expostos a partir das Ideias Centrais geradas nas falas dos entrevistados e classificadas conforme o nível de semelhança e representatividade de cada Expressão-Chave.

Ser educador

QUESTÃO 1: O que o/a levou a trabalhar em uma instituição de acolhimento?

Instituição 11

IDÉIA CENTRAL

A- Identificação com a área

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Foi a vaga que eu mais me identifiquei né, porque eu já trabalhei com criança, então achei que ia ter facilidade com isso. Por ser coisas que eu já fiz. Sempre gostei dessa área de trabalhar com crianças. Eu pensei da seguinte forma: eu consigo conciliar as

²³ O instrumento de entrevista aplicado se compôs de vinte questões, contudo, seis questões não apresentaram resultados novos em relação aos demais. Buscando apresentar claramente os resultados sem sermos prolixos, selecionamos as questões que melhor representaram as ICs e os DSC, segundo as categorias elencadas.

atribuições do cuidador/educador com as minhas habilidades.

- B- Necessidade do trabalho *Questão de precisar de trabalhar mesmo. Eu precisava trabalhar e tinha passado no concurso.*
- C- Pensou que fosse área da educação/escola *Pelo o que eu entendi que tava no edital era na área de educação. Achei que era para trabalhar em creche, com criança que precisam de um atendimento especial. Uma instituição pedagógica na verdade né, só quando eu assumi que eu vi que era um abrigo. Não sabíamos que era instituição de acolhimento, achava que era uma instituição de educação: uma escola ou creche, até ter o primeiro dia de contato com o serviço, eu não sabia o que era.*
- D- Por lhe tocar *Depois que eu descobri que era no abrigo, gostei mais ainda, que é pra trabalhar com criança assim que veio de uma situação de risco, que eles precisam realmente de nosso carinho, de nosso afeto.*
Foi o que me tocava mesmo, ter uma relação mais direta com as pessoas, a questão da situação de risco, a questão da infância, de crianças menos favorecidas socialmente né, e as famílias também, não vejo assim uma, uma outra função que me caiba melhor que essa.

Instituição 13**IDÉIA CENTRAL****DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO**

A- Preencher a vida

Foi no momento em que eu estava muito assim, meio se sentindo sozinha, procurei uma coisa pra preencher a minha, minha vida e eu gosto de criança né.

B- Necessidade do trabalho

Na verdade foi a necessidade. Eu tava desempregada, então no momento foi o que me apareceu foi a instituição, e vim fiz o teste, gostei, sempre gostei de conviver com crianças. No primeiro momento era só a, a busca pelo trabalho mesmo.

C- Experiência de vida

Era um desafio, eu queria aprender um pouquinho mais o que que era a instituição de acolhimento. Queria saber como era, eu queria essa experiência pra minha vida.

O objetivo da Questão 1 foi saber qual o motivo que levou o entrevistado a trabalhar em instituições de acolhimento, identificando com isso se suas motivações se relacionavam com experiências anteriores, com sua formação, com área de interesse ou se trata de motivação exclusivamente pessoal e sem relação ao cargo.

Como podemos visualizar, as Ideias Centrais evidenciadas pela Instituição 11 (instituição municipal que tem como meio de contratação o concurso público) indicam, em sua maioria, motivações, a princípio, voltadas para o interesse no universo do trabalho educacional; apenas uma IC aponta o interesse pelo cargo por motivação exclusivamente pessoal, ou seja, estar desempregada e ter passado em um concurso. No entanto, o que nos chama atenção, nesses discursos, foi o correspondente à IC – C, pois relatam que, ao escolherem o cargo por identificação com a área de educação, não tinham claro qual seria sua

atuação e em qual instituição trabalhariam, mostrando com isso certa insatisfação de o concurso não ter deixado evidente de que a área educativa indicada para o cargo seria em uma instituição de acolhimento e não em escola/creche, como imaginavam.

Já nas IC apresentadas pela Instituição 13 (instituição que tem como meio de contratação critérios próprios), as motivações se orientam por interesses exclusivamente pessoais, sendo algo que iria lhe preencher a vida, sanar o desemprego ou um desafio pessoal.

QUESTÃO 2: Para você, o que é ser um educador em uma instituição de acolhimento? Você acredita que ser educador em abrigo seja diferente de ser educador em outro lugar, com outras crianças? Por quê?

Instituição 11

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

A- Dar: cuidado;
atenção; limites;
regras; base.

É a pessoa que dá pra elas talvez uma visão de cuidados que elas ainda não tiveram, porque na minha visão, eles vieram de, de um mundo que não tem limites, muitos que vieram aqui, eles não têm regras. Então, é você acolher, é você dar amor, você dar carinho, é você entender ele, mas também é você não passar a mão na cabeça, é como você ser uma mãe.

Essa pessoa é a que o acolhido vai ter como base né, porque quando ele chega aqui é uma coisa nova, ele vai tá longe de todos né, e de tudo e é o nosso papel de transformá-los né, então ajudar eles nessa transformação, fazer com que eles saiam daqui melhores.

B- Ensinar para a
vida

Pra mim é ensinar pra vida né, mas pra isso precisa de, um projeto bem direcionado. Eu tenho uma visão diferente do que é aqui, eu acredito que o educador é a função toda em volta da criança não dos afazeres da casa, eu acho que um educador é aquele que tá sempre presente em todo o momento, um educador é mais pra orientar, ver se eles tão tomando banho bem tomadinho, e a ensinar eles arrumar uma cama é, cuidar se tá bem escovadinho o dente, olhar cadernos junto com eles, procurar fazer algumas atividades, do jeito mais, mais básico que é o que eles

deveriam aprender em casa, aqueles básico do básico, ah, é, cuidar das próprias coisas é, não responder. Eu acho que isso seria o educador, na verdade aqui a gente tem muitas funções e não consegue ser o educador.

É ensinar eles, como um filho, que o mundo vai te falar não, mas você dá força pra eles poderem levantar, é ensinar eles sobre educação, sobre serviço, sobre a vida de verdade e não você fazer tudo pra eles, de mão beijada.

Eu quero que eles se espelham em mim, ou em todos os funcionários, cada um tem uma experiência de vida, então vai proporcionando essas vivências e vai passando, pra eles ir nos observando e poder fazer isso depois que ele sair daqui, porque a gente tá aqui pra ajudar vocês, a gente tá aqui pra ensinar vocês como é a vida, cada educador contribui um pouquinho e nisso eles podem fazer uma sopa e levar pra vida.

C- Olhar profissional das necessidades da criança e do adolescente

Muitas crianças aqui vêm de uma situação totalmente diferente, do que a gente acha ou supõe que seria normal, mas que o papel do educador é tá sempre junto dos acolhidos né, é, tá tendo um olhar, não um olhar fraternal, não um olhar familiar né, tendo esse olhar profissional né, mas que se entenda o que que é infância, o que que é adolescência, quais são os fatores necessários né, pra um bem estar de uma crianças de um adolescente.

D- Como em uma casa

É como se fosse uma casa não como uma escola, porque devido à história de vida, eles, aqui, são bem mais rebeldes do quem eles são na escola; aqui, eles às vezes até agridem os tios.

Não é muito diferente de creches e escolinhas infantis, mas é, é mais parecido com pais e mães mesmo. Em relação à casa, eu acho que a gente tem que ser muito parecido, tipo, eu trato eles da maneira que minha mãe me tratava, para que eles saibam o que eles têm que fazer o que não têm que fazer, porque têm que fazer e o porquê não têm que fazer.

E- Diferente de escola

Não, eu vejo que existe uma especificidade do educador de

um abrigo, não que assim, a parte pedagógica seja mais principal do que na escola, mas ela existe né, eu acho que assim, que aqui no abrigo a gente acaba vendo mais é a questão do educar para a vida. O grupo que está aqui dentro acaba refletindo na sociedade, os valores que a gente julga como, ideais é trabalhar aqui, que é a amizade, respeito, dar e receber o carinho, que muitas crianças foram privadas disso, a gente vai se construindo de acordo com essa experiência que a gente vai passando.

É muito diferente, porque, um exemplo, crianças que frequentam apenas a creche não se prendem só à gente né, porque tem a mãe, tem o pai, aqui não, então eles têm a gente como base de tudo né, eles veem a gente como exemplo. Então, aqui a gente tem que ter um cuidado mais especial né, a gente tem que tomar cuidado com que a gente fala, sabe, como a gente age, como a gente se comporta. Aqui você diretamente vai influenciar, do que você vai passar de informações pra eles na vida futura deles.

Além disso, ser um educador em escola, eu tenho um plano pedagógico que eu tenho que seguir, aí, dentro desse plano pedagógico, eu faço a minha maneira, da minha forma. Aqui eu não tenho um plano pedagógico, aqui eu não tenho um plano, não tenho um norte que eu possa seguir, aqui eu vou usar o meu bom senso, mas meu bom senso é interferido por outros, por exemplo, se eu tô direcionando uma criança vem outro e dá outra ordem, dá outro direcionamento.

F- Diferente de
nossa casa

É bem diferente, muito diferente, porque aqui eles já vêm criados, alguns já vêm sabendo como é a vida, os adolescentes já sabem o que é certo, o que é errado, as pequeninhas ainda tão em fase de crescimento, mas já têm uma certa personalidade criada, que é diferente de casa, que você pega a criança cru e molda ela segundo o que você quer que ela seja, aqui a gente só protege esse molde e tenta moldar o restinho que falta à nossa maneira né.

Aqui você tem que educar primeiro, toda a educação do bom dia, boa tarde, obrigado, por favor. Aqui você não pode falar não pra eles, tudo que eles pedem você dá, porque o prefeito não deixa, é tem a regra do coitado. Não pode dar um grito. Você tem que prestar muita atenção no que você fala pra eles porque existe é, uma lei em cima da gente, existe coordenador, existem psicólogos que cobram isso se eles reclamarem, vai cobrar isso da gente.

Você ser educador em casa como pai e mãe, você também direciona seu filho pra vida, deveres e direitos, certo? Como que eu vou aqui dá deveres e direitos? Não fomos capacitados, não fomos direcionados; então, cada um vem aqui, faz à sua maneira, cada plantão tem uma visão diferente e as crianças são as mesmas. Olha a cabeça dessas crianças, vários plantão, vários grupos, cada um dá uma palavra, cada um faz o seu e são experiências diferentes.

Na minha casa se eu dei uma ordem, aquela é cumprida, não sou desautorizada e aqui não acontece, a gente tenta manter e dizer não aqui, diz sim lá embaixo, então a gente não tem o respeito da criança que é o mesmo respeito que temos na casa da gente, porque lá sabemos nos comunicar.

Instituição 13

IDEIAS CENTRAIS

A- Aprender e ensinar

B- Dar atenção, cuidado, ajuda, educação,

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Aqui eu tô aprendendo, como eu tô ensinando. Eu acho que aqui eles precisam mais de amor.

É dar uma atenção maior, auxiliar bastante na vida deles, como uma ajuda. Cuidar do crescimento deles, de tudo, na evolução deles, na educação de um modo geral. Ser um educador que saiba realmente passar

alguma coisa pra elas, que elas possam tá entendendo também. É o cuidar, é o educar, têm que querer muito, tem que gostar daquilo que faz pra que dê certo.

C- Referência para o acolhido

É ter a responsabilidade da referência que é ainda maior, mostrar pra criança no acolhimento as coisa que pode, as coisas que não pode é uma parte inerente do profissional que tá aqui dentro. Se a criança vai seguir, ótimo, se ela não vai seguir ela, em algum momento da vida vai lembrar que alguém falou isso pra ela. Às vezes vai ser a única referência que essa criança vai ter.

D- Diferente da nossa casa

Eu acho que sim, porque aqui a gente tá lidando com famílias diferentes. Não sei se é porque o deles, de ter passado, ido pra um abrigo, a própria família, eu acredito que eles são mais teimosos.

E- Igual nossa casa

Não, porque eu acho que a gente tem que educar de um modo geral né como se fosse tanto dentro da nossa casa como fora né. É, eu procuro educar como se tivesse educando minha filha, da mesma forma. É passar um pouquinho pra eles na parte de educar, o que é certo, o que é errado né, explicar né, quantas vezes for necessária, passar pra eles isso né, as experiências. Acho que todo mundo tem que ser igual, você tem que ser educador, seja a criança qual for, você vai educar aquela criança pra ela chegar um dia ser alguém, eu tento passar pra eles o que eu passo pro meus filhos, se eles vão seguir ou não tô passando.

F- Olhar mais profissional

Eu acredito que sim, são outros enfrentamentos. Quando aparece alguma dificuldade, você tem que tá trazendo pra equipe, porque é uma decisão de todos né, então eu acho que aí que, que a gente diferencia, não tem que ser o achismo. A gente errar enquanto mãe, a gente corrige, mas aqui pode ser que o erro não dê pra corrigir.

G- Como qualquer relação entre adulto e “menor”

Não vejo diferença, acho que é, na relação de um adulto pra um menor, seja esse adulto qual for, seja a ocupação que ele tiver né, acho que vai se dar nessa relação do adulto pro pequeno.

Nosso objetivo, com a Questão 2, foi entender a visão dos educadores sobre o universo do educar em instituições de acolhimento, e se identificam alguma especificidade na educação desse público.

A Instituição 11 apresentou 6 IC; as IC A e B indicaram a função como tendo um papel global de educação, tanto em relação ao dar cuidado, atenção, limites, regras e base/referência para ajudar na transformação de vida, como em relação à orientação para a vida, no sentido de aprenderem quais as cobranças do mundo e quais as atitudes esperadas diante dessas cobranças. As IC de C a F apresentam discursos voltados às semelhanças e diferenças da educação em instituições de acolhimento, com respeito à educação em outros lugares, com outras crianças. Nesse ponto, as opiniões se mostram bem divergentes, segundo eles, na educação em instituições de acolhimento: deve-se ter um olhar profissional nas escolhas das ações com as crianças e adolescentes, sabendo diferenciar as necessidades de intervenção para cada faixa etária; ela não se difere de como deve ser uma educação em um lar comum, nesse sentido, o educador baseia suas ações em experiências pessoais de educação com a mãe; diferencia-se de uma escola, por exemplo, pois as crianças das instituições de acolhimento contariam apenas com a referência dos profissionais das instituições e não de seus pais, além disso, na escola, haveria um plano pedagógico para direcionar a educação dessas crianças, distintamente do acolhimento, onde se usa do “bom-senso” de cada um, a fim

de efetivar tal educação; todavia, a IC que diz que difere da educação que oferecemos, em nossa casa, justifica que as crianças chegam à instituição com influência de sua família de origem, as quais, muitas vezes, se distinguem das idealizadas pelos educadores e, diante disso, encontram dificuldades para os educarem segundo suas perspectivas.

Do mesmo modo, as IC disponibilizadas pela Instituição 13 mostraram divergência de opiniões. Nas IC A e B, que retratam o papel do educador na instituição, as respostas se direcionaram para um sentido mais afetivo, como: a criança institucionalizada necessita de mais amor, de maior atenção. Entendem a educação como forma de auxiliar as crianças em sua vida, “como uma ajuda”, e na IC C, como uma referência maior que deve mostrar para o acolhido o que pode e o que não pode fazer. As IC de D a G indicam as diferenças e semelhanças da educação nos acolhimentos, em relação àquela oferecida em outras instituições educativas, descrevendo que é diferente da nossa casa, por virem de famílias diferentes e serem mais “teimosos”; deve ser como a nossa casa, passando o que é certo e o que é errado; deve ter um olhar mais profissional, pois são “enfrentamentos diferentes”, os quais necessitam do olhar de toda a equipe, para se evitar erros e o uso do “achismo”; é semelhante a qualquer relação entre o adulto e um “menor”.

Em geral, ambas as instituições seguem a mesma tendência de ideia do que é ser um educador; para elas, esse profissional deve ser uma referência à criança e ao adolescente, acolhendo-os e ensinando-lhes uma direção a seguir na vida.

QUESTÃO 3: Você se considera um educador? Por quê? (se sim: O que você faz que o/a torna um educador? Se não: O que você deveria fazer para se considerar um educador?)

Instituição 11

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Sou educador quando ensino a criança ou o adolescente a fazer algo e eles falam que eu os ensinei.

A- Ensina o acolhido fazer alguma coisa, a ouvir o sim e o não

Ensinar a fazer algo para o acolhido não sair da instituição cru, sem saber fazer nada, para sair daqui uma pessoa capaz, poder arrumar um emprego, constituir uma família. É um educar amplo, como, ensinar arrumar a cama, o quarto, ajudar na limpeza da casa, como ter uma boa higiene pessoal, corrigir

erros de português. É preparar um material para ensinar as coisas da vida, saber ouvir o sim e o não, para se cair eles saberem se levantar. Ensinando algo de bom. Aí eu me sinto um educador.

B- A limpeza da casa impossibilita o ser educador

Ultimamente não me sinto educador, pois me considero mais como uma faxineira. Os acolhidos acham que eu sou a tia da limpeza.

Para eu ser considerado um educador, primeiramente devo deixar de fazer faxina dentro da casa, para ter mais tempo com as crianças, para fazer um trabalho com eles.

C- Tratar o acolhido segundo o seu nível de desenvolvimento

Sou educador porque procuro entender a criança, tratando-a como criança, dando os limites necessários, tratando o adolescente como adolescente. Isso permite eu estabelecer afinidades com eles e também não ter problemas até com os mais agressivos.

D- Intervir em diversas situações

Eu me sinto educador quando eles perguntam qualquer coisa para mim. Acho que a partir do momento que você passa informações, que você procura o melhor para eles você está educando, então você está fazendo o papel de, de informá-los, de ajudá-los a passar por esse período de acolhimento.

Eu gosto muito de conversar com eles, dizer: é assim, assim, assim, a vida lá fora é diferente da que você leva aqui dentro, aqui as pessoas fazem as coisas para você, lá não, o mundo não vai te esperar.

Então, a gente passa para eles o que a gente aprendeu em casa, chamamos atenção deles quando é necessário.

Mas acho que eu me sentiria mais como educador, quando eu tentasse resolver um problema e não fosse desautorizada.

Se tivesse mais tempo para poder preparar um material

para eles aprenderem as coisas da vida, a ouvir o sim e o não, para saber se levantar quando cair.

Eu me vejo como educador quando procuro andar pela casa e observar, fazendo intervenção, por exemplo, se eu vejo duas crianças que estão com uma brincadeira violenta eu vou lá tentar entender o que está acontecendo. Procuro fazer uma mediação de um conflito.

Instituição 13

IDEIAS CENTRAIS

A- Oferecer cuidado, atenção e conversar.

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Ah, é o fato de tá muito presente com eles, da gente poder conversar. Muitas vezes eles se abrem com a gente pra pedir uma opinião, uma ajuda. Eu procuro socorrer nesse momento tá presente do lado deles, dá um apoio, uma atenção maior, dando uma ajuda, um carinho. Nesses momentos eu tenho certeza que eu estou passando algo de bom pra eles.

Considero que eu seja mais uma cuidadora, que seria aquela pessoa pra cuidar da criança, parte de roupa, parte da limpeza do cabelo, na hora do banho, na hora de se vestir, na hora da alimentação, na hora de você fazer uma brincadeira com eles, acho que cuidadora fica ali com eles, cuidando deles dando uma atenção especial para eles.

Quando a criança traz a saudade de casa, alguma coisa que viveu e ela conta pra mim, naquele momento ali é onde eu consigo ser né, ai então se vem e fala de algo que viu a mãe fazendo, então ali dentro da minha área eu posso ser educadora. Ou quando o adolescente traz alguma questão da escola ou de uma

briga, eu tento orientar.

B- Explicando para criança o que é o certo e o que é o errado

A gente tenta ser educadora querendo o bem da criança, porque ela às vezes passa por coisa que não tem culpa, porque vem da família, a família não sabe educar, não sabe passar o certo, aí eles não sabem diferenciar o que é certo o que é errado, então se a gente fizer sempre um pouquinho pra ajudar é sempre bom, ajudar dizendo: você não pode isso, porque é isso, isso e isso.

C- Dar e requerer respeito

Ah, eu faço melhor possível pra eles, para que eles me respeitem, eu dou respeito pra eles.

D- Ensinando o básico, como organização

Ah, eu tento se educadora nas coisas mais simples, como pedir para pegar algo do chão, buscar um tênis que deixou jogado, na organização, lembrando: você não arrumou o que você desarrumou.

Nosso objetivo, ao elaborar a Questão 3, foi o de verificar se os entrevistados se veem como educadores e quais os atributos que consideram, para se tornarem um educador.

Na Instituição 11, de modo geral, os entrevistados se identificaram como educadores, somente a IC B apontou que os trabalhos com a casa impedem de exercer o papel de educador. As demais IC revelam que os entrevistados se veem como educadores, porém, em perspectivas diferentes: ensinar algo, a fim de terem independência e ensinar a ouvir o sim e o não, para saberem enfrentar as dificuldades; porque tratam os acolhidos conforme o seu nível de desenvolvimento e maturidade, entendendo-os, dando limites e, assim, estabelecendo afinidades; poder informá-los, ajudar a passar pelo período de acolhimento e fazer intervenção

diante de conflitos. Entretanto, ressaltam que a falta de tempo e a desautorização são fatores que fazem se sentirem “menos educadores”. Apesar das diferenças descritas, de maneira geral, para os entrevistados, o ato de dar orientação e poder passar algo para os acolhidos torna-os um educador.

Na Instituição 13, as IC demonstram que os entrevistados se identificam como educadores, com ressalva da IC A, que retrata essa função mais como sendo um cuidador (aquele que acompanha e atua nos cuidados básicos da rotina de uma criança). As demais IC foram: quando explicam para a criança o que é certo e o que é errado, visto que, segundo eles, a família não soube ensinar tal diferenciação; o fato de dar respeito em busca de ser respeitado; e ensinar o básico de organização e asseio próprio e do ambiente em que vive. Desse modo, para os educadores dessa instituição, o fato de dar atenção e orientação aos acolhidos os faz se sentir como educadores.

A categoria “SER EDUCADOR” foi pensada, a fim de permitir o nosso entendimento a respeito da concepção dos educadores de instituição de acolhimento sobre as atribuições de sua função, e se tais concepções se diferenciam segundo o perfil educativo da instituição em que trabalham, sendo ele direcionado a uma educação mais ativa ou a uma educação mais tradicional.

Ao iniciar a entrevista solicitando que relatassem as motivações para a escolha do trabalho em instituições de acolhimento, podemos notar que a motivação dos profissionais se diferenciou segundo a instituição empregadora, ou seja, a Instituição 11, a qual faz suas contratações por meio de concurso público, e a Instituição 13, onde as contratações são orientadas por critérios particulares. Comparando com os dados apresentados na descrição do quadro de funcionários, podemos notar que o perfil desses profissionais também se diferencia. Assim, na Instituição 11, temos profissionais que buscaram atuar na área de educação por terem formação inicial correspondente, experiência em trabalhar com crianças ou interesse de trabalhar com esse público, e seu nível de escolaridade se concentra no Ensino Médio e Superior completo ou incompleto. Já no caso da Instituição 13, os profissionais foram motivados mais pela busca de um trabalho, por questão financeira, e por um desafio pessoal; exceto para os cargos de técnicos, o nível de escolaridade desses profissionais se divide em Ensino Fundamental incompleto e Ensino Médio.

Embora os sujeitos da Instituição 11 tenham explicitado sua motivação, a partir do interesse em trabalhar com educação (conforme demonstrou a IC C – “*Pensou que fosse área da educação/escola*” – da Questão 1), houve aqueles que não tinham o conhecimento de que

essa função seria exercida em uma instituição de acolhimento, pois, segundo eles, o edital do concurso não deixou claro qual seria o ambiente de trabalho para que estavam contratando, ou seja, não mencionou que seria em um serviço de acolhimento, somente descreveu as atribuições do cargo. Segundo o Edital, a descrição para o cargo de auxiliar de educador/cuidador e para educador/cuidador era, respectivamente as Figuras 7 e 8:

Figura 7 – Atribuições para o cargo de Auxiliar de Cuidador/Educador

CARGO	ATRIBUIÇÕES
101 - Auxiliar de Cuidador/Educador	Compete ao auxiliar de cuidador/educador: Atendimento a criança e adolescente. Apoio às funções do educador/cuidador, Cuidados com a moradia (organização e limpeza do ambiente, preparação dos alimentos, dentre outros); elaborar juntamente com o Educador, atividades com as crianças/adolescentes. Executar outras tarefas correlatas.

Fonte: CONCURSO PÚBLICO - EDITAL N° 02/2015

Figura 8 – Atribuições para o cargo de Cuidador/Educador

201 - Cuidador/Educador	Compete ao cuidador/educador: Atendimento a crianças e adolescentes. Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção; Organização do ambiente; desenvolver atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança/adolescente; auxiliar a criança/adolescente para lidar com sua história de vida; Organização de fotografias e registros individuais o sobre o desenvolvimento de cada criança/adolescente, de modo a preservar a sua história de vida. Acompanhar nos serviços de saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano. Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto, orientado e supervisionado por um profissional de nível superior. Executar outras tarefas correlatas.
-------------------------	---

Fonte: CONCURSO PÚBLICO - EDITAL N° 02/2015

No mesmo edital, havia outros cargos de ampla concorrência para vários setores da Prefeitura, dentre os quais destacamos o de Auxiliar de Educação Infantil, que, no mesmo item de atribuições para o cargo, demonstra, enfaticamente, que se trata de trabalho em unidades de “Educação Infantil”, como segue:

Figura 9 - Atribuições para o cargo de Auxiliar de Educação Infantil

205 - Auxiliar de Educação Infantil	Compete ao Auxiliar de Educação Infantil: Auxiliar nas atividades recreativas das crianças na EDUCAÇÃO INFANTIL, incentivando as brincadeiras em grupo como brincadeiras infantis e outros jogos para estimular o desenvolvimento físico e mental das mesmas. Orientar as crianças quanto às condições de higiene, auxiliando-as no banho, vestir, calçar, pentear e guardar seus pertences, para garantir o seu bem estar e possibilitando a constituição de sua autonomia. Auxiliar nas refeições, alimentando as crianças ou orientando-as sobre o comportamento à mesa, possibilitando a constituição de sua autonomia, bem como serve a mamadeira, água, sucos e chás aos bebês do berçário. Responsável pela limpeza e ordem do lactário. Controla os horários de repouso das crianças, preparando a cama, ajudando-as na troca de roupas, para assegurar o seu bem estar e saúde. Controla a aplicação de remédios, quando necessário, mediante indicação dos pais e prescrição médica. Efetua o atendimento às crianças nos horários de entrada e saída, recreio e em outros períodos em que não houver assistência de professores na EDUCAÇÃO INFANTIL. Comunica à diretoria da unidade de EDUCAÇÃO INFANTIL enfermidades ou acidentes ocorridos com as crianças bem como outras ocorrências graves. Executa toda atividade correlata ao processo educativo bem como efetua a aplicação de tarefas escolares dadas pelos professores, auxiliando e acompanhando as crianças nessa atividade. Organiza diariamente o espaço e o material de trabalho, planejando junto com os professores de atividades diárias das crianças. Efetua relatórios diários didáticos e lista de presença diária encaminhando à diretoria da creche. Zela pela organização, manutenção e guarda dos brinquedos e equipamentos pedagógicos orientando pela sua recuperação ou eliminação. Participa de reuniões com pais e corpo técnico unidade de EDUCAÇÃO INFANTIL. Participa de planejamento de trabalho da unidade de EDUCAÇÃO INFANTIL. Executa outras tarefas correlatas.
-------------------------------------	---

Fonte: CONCURSO PÚBLICO - EDITAL Nº 02/2015

Nessa linha, acreditamos serem de fundamental importância a clareza e a responsabilidade na elaboração de um edital para ampla concorrência de um cargo que necessita ter profissionais comprometidos e interessados em desempenhar sua função, principalmente porque estabelecerá relações interpessoais e de formação de seres humanos em desenvolvimento.

Como podemos observar, também nessa categoria, em ambas as instituições as IC tendem à concepção dos entrevistados pelo papel de educador, em suas funções, mesmo apresentando perspectivas diferentes, mas, além disso, ambas apontam o fato de o cuidado com a casa ser um fator importante para prejudicar ou impedir o exercício de sua função. Vemos que a existência de profissionais para exercer suas funções integralmente com as crianças e adolescentes é de extrema relevância para um bom andamento da rotina educativa, visto que se faz necessário tempo para planejamento, execução e avaliação de suas ações. Contudo, o acúmulo de funções, atividades e cuidados com os acolhidos, juntamente com os afazeres domésticos, requer o sacrifício de uma das atividades e, como demonstrado nas falas de alguns funcionários de ambas as instituições, têm sido sacrificadas a relação interpessoal e as atividades com as crianças. No entanto, cabe-nos ressaltar que, no caso da Instituição 11, há o cargo de auxiliar de educador/cuidador, que, legalmente, deveria exercer, como função prioritária, o cuidado com a higiene do ambiente e preparação da alimentação, o que não ocorre na Instituição 13, onde existe apenas o cargo de “cuidador”, o qual, na rotina da instituição, acaba realizando tal acúmulo de tarefas.

Embora acreditemos que exista um problema verdadeiro no acúmulo de atividades, para o desempenho da função de educador, devemos lembrar que, como em uma casa residencial particular ou qualquer instituição de ensino, todos os integrantes do núcleo de

relações – pais, empregados, auxiliares, professores, merendeiras, motoristas etc. – desempenham, mesmo que de forma não intencional, o papel de educadores, visto que, nas relações interpessoais com as crianças e adolescentes, motivam ou direcionam as ações destes, segundo um perfil educacional idealizado ou constituído. Por isso, como salientam Kamii e Devries (1991), o trabalho educativo ser harmônico, incluir toda a equipe de profissionais, independentemente de sua função ser ligada estritamente às crianças ou à de auxiliar.

Mesmo com diferença de perspectiva do que é ser educador, em instituição de acolhimento, podemos observar que as ações se equivalem, no sentido de dar um direcionamento para as crianças e adolescentes seguirem, a fim de “ser alguém” no futuro, “não sair cru” da instituição, aprender “algo bom”, “saber o que é certo e o que é errado”. E, muitas vezes, em ambas as instituições, esses direcionamentos são feitos por meio de conselhos e exemplos de vivência dos funcionários, os quais acreditam ser referência para os acolhidos. Sem dúvida, pensamos que o educador, pelo simples fato de ser visto como uma autoridade pela criança ou pelo adolescente, torna-se uma referência a ser seguida ou a ser superada. No entanto, bastariam os conselhos e vivências dos educadores como método educativo, na busca a autonomia das crianças e adolescentes?

A próxima categoria a ser examinada retratará um pouco mais a respeito dos procedimentos e concepções de planos e projetos educacionais oferecidos pelas instituições às crianças e adolescentes acolhidos.

Plano ou projeto educacional comum aos educadores

QUESTÃO 4: Em seu trabalho na instituição, você encontra algum obstáculo ou dificuldade para realizá-lo como gostaria? Quais? Como você se sente diante dessa(s) dificuldade(s)?

Instituição 11

IDEIAS CENTRAIS

A- Tempo gasto com os afazeres da casa

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Essa parte da limpeza eu acho que limita muito a gente. É o nosso maior obstáculo, a gente não ter todo tempo, tipo, as doze horas dedicada apenas as crianças, a gente

tem que correr tipo, arrumar a casa, a gente tem que pegar, correr e fazer o almoço. Eu acho é tipo empecilho pra gente ter mais atenção, porque hoje a gente tem muita criança. Por exemplo, na parte da manhã, o cozinhar, que leva mais tempo, eu não consigo passar mais tempo com eles no período da manhã, então acredito que isso dificulta um pouco, do trabalho que eu poderia tá fazendo com essas crianças que tão aqui no período da manhã.

B- Não ter direcionamento

A dificuldade é essa, não ter um direcionamento.

O que não tem aqui eu improviso, dificuldade pra executar não.

C- Não tem dificuldade de execução

O que poderia ser um obstáculo seria as pessoas não aceitarem né, ou não aceitarem assim, definitivamente o que eu estaria colocando como necessário né, mas eu sinto que as pessoas tem uma abertura a isso, falar que não tá nenhuma, é quer ser, ser muito superlativo, mas eu tenho uma abertura muito grande pra tá colocando no sentido de fazer uma soma né, de fazer uma orientação né, de ver com um olhar que não é do senso comum né, mas que exista um porquê das coisas. As pessoas acabam também sentindo né, que não é apenas uma ordem né, mas ela como um direcionamento, um embasamento de porque ser realizado.

D- O envolvimento da cidade

O fato da cidade ser pequena e tudo o que se faz dentro da casa a cidade toda sabe.

E- Desautorização *Eu acho que é essa parte da gente ser desautorizada, esse é o maior obstáculo, a gente tenta aqui e desautoriza lá embaixo*

F- Tem que se adaptar, mãos atadas *Eu acho que como é uma coisa imposta né, é aquilo, a gente tá de mãos atadas, tem que fazer e tem que fazer. A gente tem que se adaptar né, não posso pegar e falar não, não vou mais fazer nada, vou ficar só com as crianças, porque isso ia prejudicar o trabalho das minhas colegas de trabalho, então eu tenho que às vezes sacrificar uma brincadeira que eu podia tá com eles pra ajudar a limpar a cozinha, pra limpar lá embaixo, limpar o quintal*

G- Impotente, incapaz, sob julgamento de outrem. *Eu me sinto totalmente impotente né. Parece que assim, pensam que a gente não tem capacidade de resolver aquilo ali, a palavra certa é incapaz.*

Na hora que eu tenho um tempo eu me dedico a eles, mais às vezes outras pessoas podem achar que você não esteja desempenhando completamente a sua função, porque querendo ou não é, você acaba não dedicando naquele período a atenção necessária né, porque você tá cozinhando, está, mais você não tá ligada pra tá o tempo todo essas horas com eles.

H- Com vergonha *Às vezes eu tenho vergonha de falar, que você passou num concurso pra você fazer isso, então se eu fizesse o que deveria mesmo sabe, seria totalmente diferente, mais eu não me orgulho da profissão em si que eles colocaram pra gente fazer.*

I- Frustração *Agora como eu já tô aprendendo como que a cidade anda, pra mim agora é indiferente, mas no começo eu me*

senti muito frustrada.

Instituição 13

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

- Ah, eu não vejo dificuldade aqui, obstáculo, não. Até o momento não, acho porque eu me entrego como se fosse uma mãe, eu procuro não colocar obstáculos no que posso ajudar, por eles.*
- A- Não tem dificuldade, obstáculo**
- Eu sinto que o que eu decidi fazer junto com a equipe a gente vai realizar.
- O tempo é um obstáculo, eu acho que o tempo que a gente passa é, fazendo serviço né, a gente perde muito tempo com isso.*
- B- Tempo gasto com os afazeres da casa**
- Às vezes as pessoas, a gente pensa de um jeito e as pessoas não pensam do mesmo jeito e aí é complicado tipo assim, o que adianta eu falar e aquela coisa não ser feita, então não vale de nada né.*
- C- Falta de unidade de trabalho com as crianças**
- A formação do profissional é um obstáculo, e hoje a casa não tem essa condição, porque esse profissional custa mais. A responsabilidade é grande porque é filho do outro, tá sobre a tutela do estado, a responsabilidade de quem tá cuidando ali, de quem tá liderando o plantão é muito grande né, então isso gera também um cansaço mental, e se a gente levar em consideração tudo isso, devia-se pagar mais né, e aí a gente não consegue pagar, então a pessoa precisa trabalhar, aceita e o salário influencia em quem eu tenho pra trabalhar, no perfil dessa pessoa, que também vai influenciar no tempo que essa pessoa vai ficar aqui né, então*
- D- Alto custo para contratação e manutenção de educadores capacitados**

todo ano a gente troca de gente, isso não é bom pra casa.

E- Gostaria de ter mais tempo com as crianças *Ah, eu gostaria de ter mais tempo com eles, mais tempo é, ficar mais tempo, mais atividades, fazer umas coisas legais, é o que eu falei, procurar ver brincadeiras novas né, que tem muita coisa legal.*

F- Inútil *A gente sente de uma forma que a gente fica meio que inútil, você aqui tá só uma educadora então já a pessoa acha que não serve né, por isso é que eu falo, não adianta você ter um estudo, não ter a experiência, isso não adianta você ter a teoria e não ter a prática, o que que adianta eu ter a teoria e não ter a prática, o que que adianta eu ter a prática e não ter a teoria, a gente passa que a criança tipo, tem um comportamento de agressão, mas precisa machucar a outra pra poder alguém fazer alguma coisa.*

G- Frustração *A dificuldade em proporcionar boas condições de trabalho me doía muito porque eu pensava assim é, na minha formação, a gente falava, fala-se muito na saúde do trabalhador, da qualidade do trabalho, aí eu tava na posição que eu não tava conseguindo dar qualidade de trabalho pras funcionárias, até, porque eu não tinha nem amparo, respaldo, pra isso e era uma coisa que me frustrava bastante porque eu sei que precisaria ter alguns benefícios, mas a gente vive de doação, a gente tem uma ajuda financeira da prefeitura, mas é uma ajuda que não cobre todas as necessidades da casa, então a gente tem que ser estratégico, o que que paga primeiro é, o que que dá pra deixar.*

O nosso objetivo com essa questão foi verificar se há barreiras materiais ou de gestão que impeçam os educadores de realizarem seu trabalho como gostariam que fosse concretizado.

O que podemos constatar, em ambas as instituições, é que as dificuldades ou obstáculos destacados nos discursos estavam ligados à gestão, isto é, o funcionamento das instituições trazia problemas significativos para a execução das funções dos educadores, de sorte que, para a Instituição 11, as dificuldades são: o tempo de trabalho com a casa, também discutido na categoria anterior; o fato de não ter direcionamento comum para as ações educativas; a desautorização, uma vez que as intervenções educativas do educador com respeito às crianças e adolescentes são, segundo eles, ignoradas pela equipe técnica, a qual toma outro direcionamento para a resolução do problema; ademais, as opiniões de que não encontram dificuldades para a execução de sua função; por fim, a questão de a instituição pertencer a um município pequeno, em que os assuntos e fatos ocorridos acabam sendo de conhecimento da população, se configura como falta de privacidade e liberdade de atuação. Na Instituição 13, as dificuldades em relação à gestão são: o tempo gasto com os afazeres domésticos, em detrimento do trabalho com as crianças e adolescentes, que é mais uma vez destacado como uma dificuldade na execução da função do educador; a falta de unidade de trabalho entre os educadores, a qual afeta as ações educativas, tornando-as desconexas; e a circunstância de que, para se contratar profissionais qualificados no nível de que se necessitaria, em um serviço de acolhimento, seria necessário um investimento financeiro elevado para as condições da instituição, assim como a influência do salário no profissional contratado e no tempo que ele permanece na instituição. Um discurso ressaltou que não há dificuldades ou barreiras para a execução de seu trabalho.

Fez-se importante perguntarmos para esses profissionais qual o sentimento que tinham, diante dessas dificuldades. Nessa linha, os sentimentos mais destacados em ambas as instituições foram o de impotência, inutilidade e de frustração, sentimentos esses que, sem dúvida, se refletem no desempenho da função desses profissionais e na qualidade de seu ambiente de trabalho. Um sentimento semelhante a esses, emitido em um discurso da Instituição 11, foi o de se sentir de “mãos atadas”, quer dizer, o educador, em face de um problema, não o resolve do modo que julga ser o melhor, a fim de não prejudicar os colegas de trabalho e se adaptar ao funcionamento e prioridades fixadas pela direção.

Assim, a tendência de característica dos obstáculos apresentados por ambas as instituições foi de origem exterior ao sujeito, acarretando sentimentos negativos, com influência direta em seu trabalho rotineiro.

QUESTÃO 5: Há um plano educacional comum para todos os funcionários trabalharem da mesma forma com as crianças e adolescentes?

Instituição 11

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Não há tipo assim, um plano que a gente tem que seguir de tal forma, não, é bem livre, cada um tem, tem o seu jeito de lidar. Cada um pensa da maneira que acha melhor pras criança, é você ver as crianças correndo, ah sem rumo, então na hora a gente pensa, ah, vou fazer alguma coisa, é isso que eu vou fazer, a gente reúne as crianças, discute as ideias e brinca. Acredito que a gente vai atendendo conforme realmente há necessidade de cada um, mas cada um tem uma maneira de chegar, lidar né, com as crianças, eu acredito que de repente a conduta não seja igual de todos, mais seguem um mesmo parâmetro. Porque a gente não teve capacitação pra saber como agir em cada situação, então é mais por instinto e educação que teve em casa, de cada tio mesmo.

A- Cada um tem o seu jeito de lidar

Assim, cada um faz o que acha que tem que fazer, não tem um plano, e não adianta eu chegar pra uma criança e falar, tem que fazer assim, assim, assim o outro tio de outro dia não, vai ser desse jeito, eles (as crianças e os adolescentes) tão mais perdidos do que a gente. devia existir um plano educacional, um método de trabalho é, vamos trabalhar assim, regras, aqui o que tá faltando principalmente é regras não só pras crianças, mas pra gente também, e não tem, não vi, por enquanto não existe.

B- Agir com cautela

O que eu vejo é que os funcionários tentam corrigir, porém de uma forma não tão bruta porque tem esse negócio do ECA, tem o direito da criança que a chefia fala, que a gente não

pode tratar como nossos filhos porque é diferente, então todo mundo tenta fazer da mesma forma, qualquer coisinha vamos acionar o chefe, porque não cabe a nós fazer, o nosso método é esse, o que eles autorizar a gente faz, mais tudo muito cautelosamente, porque já teve muitos casos com funcionários fazer alguma coisa e responder perante o Fórum entendeu. Então as duas partes entrou num consenso, é importante passar por eles, eles orientam a gente assim, e para nós funcionários é como uma forma de proteção a nós mesmos.

A gente não tem esse norte. Eu tenho que ir no ritmo assim: tá precisando cuidar de bebe eu vou cuidar de bebe, tá precisando sair com os adolescentes eu vou sair, tá precisando cozinhar eu vou cozinhar. E assim que a gente fica meio que: o que tem pra hoje?

C- Não tem um norte

Nunca conversamos sobre isso, a gente não tem orientação de como lidar com esses tipos de casos [casos de crise violenta], acho que deveria que ter, como também a gente deveria saber tudo que acontece, pelo menos um pouco, com as crianças que chegam aqui, a gente não sabe quase nada da história de vida deles, como lidar, porque que veio parar aqui, o que aconteceu, acho que o mínimo a gente deveria saber também.

D- Ter um plano é uma meta

Então, essa é a meta né, o objetivo né, pra que a gente construa aqui um currículo, que as pessoas sigam ele, não é nenhum manual, mas é um modo de trabalhar né.

E- Às vezes há reuniões

Não tem nada assim, como cuidar, sempre que a gente pode a gente tá faz uma reunião pra ponderar tipo, ver o que tá acontecendo, o que poderia acontecer melhor, mais não há tipo assim, um plano que a gente tem que seguir de tal forma. Nas reuniões que tipo, a gente tem estipulado horário de dormir todo mundo tem, as regras básicas, mas cada tio age

conforme acha melhor.

Instituição 13

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

- É meio difícil né, porque a gente trabalha de duas em duas, então não sei muito qual é, como que as outras trabalham né, é meio complicado né, não dá pra saber né.*
- A- Cada um tem o seu jeito de lidar
- Cada cuidadora segue a sua rotina, eu tenho um jeito de trabalhar, eu trabalho do meu modo, a outra trabalha do jeito que ela acha que deve trabalhar né, aí no correr do dia é colocado no caderno o que foi feito o que não foi feito né, pra eles ter uma noção do que está sendo feito. Mas eu acho que todo mundo tenta desempenhar, todo mundo quer o bem pra essas crianças e minimamente faz a sua parte.*
- B- Por meio de um instrumental
- Para o educador a gente tem um, um instrumental que quando eu entrei a gente deu uma aprimorada e as cuidadoras seguem né, tendo alguma dificuldade, a gente reformula.*
- C- É falado em reunião
- Nas reuniões foram falado da forma que tem que ser trabalhado e é nisso que eu falo que às vezes não bate, porque cada cuidadora tem um jeito né, então no começo, vamos supor, faz a*

reunião, todo mundo começa seguir daquele jeito e de repente a pessoa, às vezes pensa assim, ah dessa forma não dá certo, começa a mudar e dessa mudança uma não segue o ritmo da outra.

O objetivo dessa questão foi identificar se as instituições dispunham de um plano educacional que orientasse as ações dos educadores. Os discursos da Instituição 11 indicam que, nesse serviço de acolhimento, não há um plano comum de atendimento às crianças e adolescentes, de maneira que a educação destes é implementada conforme a percepção e a intenção de cada educador. Alegam que não têm capacitação e orientação para saber lidar com os acolhidos, que não conhecem minimamente a história de vida das crianças e adolescentes, o que prejudica qualquer tipo de planejamento de ações. Em um discurso, relatam que a ação mais comum entre os funcionários é a de agir com cautela, como contenção de temperamento próprio, para que não se excedam e acabem respondendo judicialmente por agressão; uma medida para isso é a de relatar o problema para o “chefe” orientar como resolver.

Na Instituição 13, assinalaram que é discutido em reunião o assunto relativo a condutas adequadas, para ser trabalhado com as crianças e adolescentes, porém, como cada uma tem uma forma de trabalhar, essas orientações são logo sobrepostas pelas concepções individuais, não se efetivando, por conseguinte, um trabalho em conjunto, principalmente entre as educadoras de turno diferente.

QUESTÃO 6: Você já pensou em alguma atividade diferente, para fazer com as crianças, sobre relações de respeito, solidariedade ou cooperação entre elas? Qual? Você conseguiu realizá-la? O que aconteceu? A instituição possui atividades sobre esses aspectos, para serem trabalhadas por todos os educadores/cuidadores? Você pode me dar um exemplo?

Instituição 11

IDEIAS CENTRAIS

A- Interação entre educador/acolhido

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Geralmente é por meio de jogos. Em relação tipo, ao quiz, a gente pondera, vocês tem escolher um que vai representar o time, a partir do momento que todos votam pra uma pessoa

representar o time, eu acho que já é um respeito né, ah, não a gente vai escolher você pra representar a gente porque você corre melhor; eles tão vendo a qualidade do outro, não, você vai fazer porque você sabe responder a pergunta, acho que isso trabalha também com o respeito porque ele começa, as crianças começam a olhar qualidades nas outras crianças também, vê que também, não é só elas.

Eu penso em fazer uma gincana sabe, pras crianças e até mesmo funcionários experiência pra aproximar um mais do outro.

B- Interação entre os membros da instituição

Nós tava tentando praticar uma gincana, mas não deu certo por ser vários cabeças diferentes, teria que todos entrar num consenso principalmente, pra que os quatro turnos falasse a mesma linguagem. Ia começar com o lúdico e perguntas e respostas e depois na prática. Mas ninguém entrou em acordo então, não conseguimos fazer.

C- Nunca pensei

Não, eu ainda não pensei, eu queria propor nesse projeto que eu vou começar a montar agora, que a gente tem que preparar eles aqui dentro que é a casa deles, enquanto eles tão aqui, mas de ante mão assim não sei dizer.

D- Conversa, conscientização

Já, quando não tinha outro o abrigo a gente conversava em questão de tudo, respeito, por favor, muito obrigado, na colaboração: - “fulano por gentileza você pode pegar aqui pra mim”. E a questão da conscientização do porquê você precisa limpar o quarto, etc., sempre tinha um porquê, um direcionamento chamava junto, porque você precisa, porque dezoito anos você vai fazer, você vai ser senhor de si, a vida é dura né, você não vai ter mais o tio, isso em questão de sair, com os maiorzinhos jogava a confiança em cima: “pode sair, mais eu te dou dez minutos”, não precisa eu ir junto, tem que cumprir o horário, funciona mais é, muito lento, tem que

trabalhar muito nisso.

Aqui gente conversa muito com eles, mais não teria um atividade direcionada somente a isso, então é, toda vez que tem algum conflito a gente conversa com os dois separados, sempre quando, aí eu fiz, que o outro peça desculpa, que não é certo, se como se sentiria se outro fizesse pra ele, então a gente sempre intermedia isso né, eu principalmente vejo sempre os dois lados, escuto os dois, depois converso com os dois juntos também.

E- Ensinar com exemplos

No geral a gente tem tipo, tenta ensinar com exemplos né, - “viu você não pode fazer isso é, porque não é legal” -, e tipo comparar, eu não sei se é certo mais comparar com outra criança que faz certo, errado.

F- Conhecer outras realidades

Já, uma das coisas é levar eles na cidade dos velhinhos, colocar o jovem com o velho, a gente tinha pensado que seria uma coisa interessante.

G- Reunião, Assembleia

Acredito que a reuniões com as crianças e adolescentes, mas só que vai ser aquele trabalhinho de formiga, eu fiz hoje, eles dois, três dias eles vão fazer bonitinho e aí eles vão dá uma, um vai, um não vai fazer, o outro vai dizer – ah fulano não fez, então eu não vou fazer, aí eu vou ter que fazer-, oh vai ser paciência, antigamente a gente fazia isso mais seguido aí como teve todos esses montes de problema, teve uns problemas bem complicados, de vim até PM, de adolescente ir parar na delegacia, de adolescente agredir tio, todo mundo desmotivou e a coisa que tinham começado a fazer, deixado, agora que entrou esse novo coordenador a gente tá começando de novo, ele começou e a gente vai continuar. A gente tenta dentro do que eles propõem; acertar pra tentar entrar num acordo pra pelo menos contentar um pouquinho cada um, viu a menininha saiu daqui, foi arrumar a cama que

ela não tinha arrumado, mas vai ser aquela coisinha assim, sabe, devagarzinho, a gente vai tentando. O coordenador já fez é, duas assembleias com eles, que eles tavam naquela fase assim, de não obedeciam ninguém, ele conseguiu plantar a sementinha lá, agora a gente vai ter que ir regando aos pouquinhos né. Eu acho importante essa conversa assim, sem discutir, sem brigar, explicar, se eles propõe é, tentar encaixar pra ficar bom pra todos acho que vai dar certo.

Essa reunião semanal (assembleia com os adolescentes) com eles, pra eles exporem as ideias deles e também é, tantos deveres como os direitos, e a gente tá vendo uma certa melhora, alguns ainda são resistentes, mas eu também acredito que as coisas não mudam da noite pro dia né, há um certo trabalho pra isso, e eu acredito que vá haver essa mudança.

H- Arrumação da
cozinha

A única coisa que a gente faz, que eles, um ajuda o outro, não sei se isso leva em conta, mais a arrumação da cozinha a gente deixa livre pra eles, eles decidem, e aí apenas se começarem a discutir muito daí a gente intervém. Eu particularmente prefiro quando eles escolhem o que eles vão fazer do que quando a gente determina, que eu acho que quando eles escolhem é porque é a que eles mais gostam, então eles vão fazer melhor e tem resultado melhor.

Acho que não, pensando assim não vem na minha cabeça. Dentro da instituição não.

I- Na instituição
não tem, nunca
vi

No momento da assembleia que eu faço com eles né, surgem algumas questões, mas eu gostaria que existisse um trabalho do educador fazendo isso: vamos trabalhar hoje o respeito né; que não precisa chegar falando assim né, mais que na história tenha uma reflexão de respeito, que as crianças encenem isso, façam uma dramatização enfim, sim, eu gostaria que isso acontecessem e vou direcionar pra que ocorra né, mais hoje instituído não tem, não tem.

Instituição 13

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

A- Não pensei

Não consegui ainda pensar que forma a gente pode trabalhar com eles porque é difícil. Eu em si não, assim, é a gente tem que ensinar um pouco de tudo né, ser educado com as pessoas, falar bom dia, boa tarde, agradecer quando se ganha alguma coisa.

B- Por conversa

Igual hoje mesmo, de manhã, eu fui no quarto a M. tava brigando com a T. e aí eu peguei e falei né, - “não, pode parar aí, já começou logo de manhã com briga, não pode fazer esse tipo de confusão para de confusão”-, aí explico o que significa uma amizade, por exemplo né, tento passar isso pra elas que a convivência tem que ser boa.

C- Por meio da literatura

A gente podia tipo assim ir incentivando ele a ler mais né, descobrir mais coisas, passar tipo, uma história que eles possam seguir pra eles aprender, até mesmo pra eles desenvolverem mais, porque através da leitura eu você tem vê que, tem criança que enxergam além da imaginação, a gente também não colocou em prática né, a gente não tentou fazer ainda né.

D- Assembleia

Já, até ano passado. Em 2014 eu fiz um curso pelo e vi sobre um abrigo que fazia as assembleias pra fazer, construir as regras da casa e aí eu trouxe como algo que tinha que acontecer aqui dentro e foi muito legal porque a gente fez algumas e aí trocou profissional né esse ano não aconteceu e eu acho que é algo que tinha que ser mais frequente, porque é uma forma também deles participarem né, das regras do que pode, do que não pode. Nas assembleias a gente convidou né, todas as, tinha na época tinha três adolescentes

então era legal porque a gente tinha a troca da conversa né, e aí tinha as crianças também, mas mesmo assim, a gente colocou todo mundo junto, a gente sentou na sala, a gente colocou que precisava, que gente precisava é, organizar a casa, mas como é eles que moram, então que eles dissessem o que falta, né, pra, o que que precisa pra todo mundo viver bem e a gente tinha uma colinha né, porque de pronto assim, eles não falaram nada, as cuidadoras tavam juntas. Na primeira não foram todas, aí a gente chamou elas pra que elas também pudessem falar as dificuldades pras crianças né, e aí a troca foi muito legal, porque daí alguns pontos foram polêmicos, mais a gente tinha que entrar num consenso e a gente ficou a tarde inteira. A primeira vez é a que deu forma pras regras da casa que tá grudada lá na parede, e depois disso a gente usava essas regras pra, como uma reavaliação e aí mudava, adequava uma coisa ou outra. Mas essa leva de criança que estão aqui hoje não conhecem isso ainda, a gente não fez com elas.

Eles propuseram também as consequências, e aí como tinha a cuidadora, era a oportunidade, ela falava alguma coisa e ele falava “é mentira”, e aí nunca só tinha um que concordava com o relato da cuidadora, então o adolescente era exposto ali, daí a gente jogava pro adolescente, olha isso aí incomoda né, você tá vendo que isso não é legal que que dá pra ser feito, tinha vez que ele sugeria, tinha vez que não, aí a gente tava exatamente pra fazer essa mediação até que chegava na regra ou na consequência.

E- Trabalho da psicóloga

É trabalhado isso com a psicóloga, ela faz esse atendimento com eles semanalmente né, até ali na sala tem as regrinhas básicas do bom dia, obrigado que são assim, é o mínimo né, se eles estão aqui por algum motivo né, cabe a nós então, mostrar esse respeito pra eles, mostrar é, realmente ser cidadão um pouco melhor né.

F- Não há na instituição

Não, na instituição não tem, é a gente mesmo que trabalha isso por si, acho que é cada um por si mesmo. Até agora só teve uma reunião só pra falar sobre de casa, sobre de não

pode isso, não pode aquilo, que tem que fazer isso, regra da casa né, sobre as crianças não tem nada, nunca tem nada né.

G- Por meio de atividades recreativas externas

Eu acredito que tenha na instituição sim, porque eles dão passeio também pras crianças né, aí vai também do comportamento, se tiver um comportamento legal aí eles liberam e aí se a criança não tem um comportamento bom ela fica e aí é explicado o motivo por qual ficou né, você ficou por isso, isso, isso é explicado o motivo porque ela ficou né ele não tem o comportamento de agressivo que ele muitas vezes tem aqui dentro então eu acredito que faz uma diferença né, eles saírem daqui e andar.

O objetivo da Questão 6 foi constatar se já houve intenções ou concretizações de criação de planos e estratégias de ações educativas individuais (pelo educador) ou coletivas (o quadro de funcionários da instituição) referentes a assuntos como relações de respeito, solidariedade e cooperação.

Segundo as IC e seus DSC, os educadores da Instituição 11, em sua maioria, já, em algum momento, pensaram ou executaram algum plano a respeito de ações educativas com as crianças e adolescentes, além disso, desenvolvem atividades que favorecem o trabalho coletivo e relações de respeito mútuo, solidariedade e cooperação. Dentre as propostas individuais, destaca-se a oportunidade que o jogo entre as crianças, ou entre crianças e funcionários, proporciona para momentos de interação, de conhecer-se, de respeitar as diferenças e de reconhecer e valorizar as habilidades uns dos outros; as conversas e confianças firmadas nas relações, a fim de promover e/ou conquistar a responsabilidade do cumprimento de tarefas e a liberdade de realizar atividades desejadas, como, por exemplo, sair sem a presença do adulto; e a realização de assembleias, com o objetivo de promover a interação das crianças e adolescentes, na elaboração e avaliação de atividades rotineiras. Quanto ao plano educativo presente na instituição, foi enfatizado apenas o planejamento da arrumação da cozinha e, em um dos discursos, é mencionado o desconhecimento de ações educativas planejadas e executadas em conjunto. Ora, como podemos perceber, muitas das ações educativas relatadas, das que foram pensadas e executadas, possuem resultados

coletivos, ou seja, poderiam ser ações inerentes à instituição, entretanto, vemos que não são reconhecidas ou lembradas como tal, nem pela equipe de funcionários, nem pelo próprio idealizador, que não as inclui como parte de um todo. Assim, caso o idealizador da ação não a execute mais, essa ação deixaria de existir. Ora, em um trabalho de cunho coletivo, como em um serviço de acolhimento, qual o real valor de um plano de ação realizado ou idealizado individualmente?

Já na Instituição 13, destacam-se duas ações planejadas e executadas individualmente, uma pela conversa/aconselhamento, e outra, a prática de assembleias para a construção e avaliação das regras e consequências. A prática de assembleias esteve presente na instituição por um curto período de tempo; nelas, havia a participação dos funcionários e acolhidos, e, embora tenha sido avaliada por sua idealizadora como momentos proveitosos e importantes, não é mais praticada devido à falta de tempo. São igualmente mencionadas como práticas da instituição ações sobre relações de respeito, solidariedade ou cooperação, o trabalho da psicóloga com as crianças, ou seja, também se caracterizam como uma ação individual. Ao analisarmos as características descritas dessas atividades, podemos perceber que elas seguem um protagonismo da autoridade para a sua execução, tendendo a favorecer a própria autoridade e não uma relação de respeito mútuo, solidariedade e cooperação.

Em geral, a categoria “Plano ou Projeto de Educação Comum aos Educadores” nos proporcionou melhor entendimento do direcionamento das ações educativas estabelecidas nas instituições e como esse assunto é delicado e requer um olhar cuidadoso.

Sabemos que os profissionais dos serviços de acolhimento, mesmo com todas as dificuldades de âmbitos diferentes (como financeiro, administrativo, vulnerabilidade etc.), revelam um esforço em realizar aquilo que eles consideram um bom trabalho. Vemos nos discursos de nossos sujeitos o quão isso é verdadeiro e, muitas vezes, angustiante. Queixam-se de falta de orientação e direção para executar o seu trabalho de modo integrado, pois, diante de olhares e valores diferentes, a educação das crianças ocorre conforme o método de cada educador. Ou seja, em ambas as instituições, não há um plano ou projeto educativo para se seguir.

Como retratam García e Puig (2010), o trabalho em conjunto requer planejamento. Podemos assinalar que um dos principais objetivos das instituições de acolhimento é a garantia de guarda e promoção do desenvolvimento integral de seus acolhidos e, para isso, acreditamos que seja imprescindível um projeto pedagógico para direcionamento e uniformidade de metas e métodos, em um trabalho que envolva todos os membros da

instituição. Entrementes, sem um projeto e seu planejamento prévio, as ações idealizadas e realizadas, de modo individual, mesmo seguindo um objetivo que busque resultados para o bom funcionamento da instituição, sem a integração de todos, se torna frágil e pouco eficaz. Segundo García e Puig (2010), quando pretendemos “[...] iniciar um projeto, é útil que [se] analise detalhadamente seus objetivos, os passos que precisa seguir para desenvolvê-lo e os meios que terá de utilizar para implantá-lo”, de maneira que, para se ter sucesso, deve-se “[...] delinear com antecedência um plano de trabalho conjunto que marque os horizontes comuns e as tarefas que cada um deverá realizar.” (p. 170). Os autores nos lembram que um plano, mesmo sendo uma condição básica para o trabalho em equipe, não deve ser uma imposição e ter caráter inflexivo, mas, pelo contrário, precisa ser um roteiro flexível, possível de ser adaptado a cada nova situação e passível de avaliação e mudança, a fim de melhorar o seu funcionamento.

A seguir, discutiremos um pouco mais sobre as ações educacionais coletivas nas instituições, no âmbito da legislação.

Legislação

QUESTÃO 7: Quais os requisitos que a instituição adota, para a contratação dos educadores/cuidadores? As contratações costumam ser frequentes? Quais os principais motivos para a saída desses funcionários da instituição? Por que você acha que isso ocorre? Você acha que poderia haver uma maneira de esses funcionários permanecerem por mais tempo, na instituição? Como?

Instituição 11

IDEIAS CENTRAIS

A- Concurso, escolaridade e, exame médico

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

É concurso né. Os auxiliares o fundamental e o cuidador ensino médio completo, é feito exame médico, exame psicotécnico, psicológico pra ver se a gente tá preparada. Ser maior de dezoito anos, mais nada, porque aí depois que quando eu fiz todo esse processo que eu cheguei aqui, falaram pra mim então, que o serviço era passar, lavar e

cozinhar. Deveria ter sido especificado muito bem, porque o edital não dizia em momento nenhum que era pra abrigo, não dizia que era turno de doze horas, que era diurno e noturno, lá só dizia que era quarenta horas semanais e era educadora e auxiliar de educadora, lá não dizia que era final de semana, não dizia que trabalhava feriados, acho que foi mal elaborado. Não exigia experiência né, apenas escolaridade, então lá não exigia que você tivesse é, formação em alguma coisa de educação. As pessoas às vezes nem imaginam que tão prestando, almejam um cargo público e acabam fazendo uma prova, passam e vem trabalhar aqui.

B- Contrata conforme necessidade e

Foi aberto um xis de vagas e esse xis já tá sendo preenchido. Demorou muito para contratar novos, o nosso foi muito de imediato aliás, por causa da transição né, eles tinham um prazo pra mudar de ONG, pra instituição do, da prefeitura chamaram muito rápido, muitos desistiram, muitos mesmos, tanto é que educador não tem mais nem um pra chamar, só auxiliar, então como saiu pessoas, diminuiu, teve que contratar mais. Teve gente que nem chegou a vim, já teve uns dez que veio aqui e não assumiu, agora que tá entrando esses novos pra aumentar o quadro e também repor dois funcionários que se exoneraram. Essa turma começou na segunda feira, mais depois de um ano tentando.

C- Saída por motivações pessoais

Por questões pessoais. Eu acredito que é, de repente por questão de salário, a pessoa teve uma oportunidade melhor e quis trocar.

D- Condições desfavoráveis de trabalho

A falta de respeito da gestão, falta de respeito entre funcionário, salário baixo, condições precárias pra trabalhar entendeu, falta de capacitação, falta de respeito das crianças, muita falta de respeito sabe. Vê crianças sabe, fazendo tudo errado, debaixo do nariz e ninguém fazendo nada, então quem tem chance de um serviço melhor sai. Um eu sei que foi

porque ele disse que ele não precisava trabalhar nisso, que a administração não dava apoio suficiente pros funcionários.

Também pela carga horária de ter que trabalhar doze por trinta e seis, de trabalhar no fim de semana, feriado, acho que bastante gente desiste por, por ficar sobre pressão também e porque até chega em determinadas situações que a gente fica de mãos atadas, porque se tipo, se um adolescente, por exemplo, no caso que ocorreu aqui é, tipo, não respeita o tio, aí o tio vai chamar a atenção e o adolescente às vezes é agressivo, vai pra cima do tio e o tio não pode, não pode reagir né, e aí o adolescente às vezes se exalta e acaba batendo no tio e aí o que acontece, o funcionário fica sem apoio nenhum, não tem apoio é de todos os sentidos de lei no geral. Num lado a gente entende, que não pode bater no menor é, mais outro porque devia ter uma consequência pra isso e ultimamente não tá tendo. A gente fica sem saber o que fazer, porque se dá a louca em alguém por exemplo, de querer matar alguém aqui dentro o que que a gente vai fazer, se a gente vai entrar no meio acaba morrendo também, tem casos bem graves aqui dentro e não tá, não tá tendo consequência nenhuma. Quem quer ser processado? Se não tiver ninguém pela gente, vai deixar quebrar tudo.

E- Atribuições do cargo diferente das apresentadas no Edital do concurso

Acredito que de repente o cargo não ter sido tão específicos né, que seria pra abrigo, enfim. Bastante gente desistiu depois que ficou sabendo que era um abrigo, porque é igual eu te disse, todo mundo pensou que era pra escola porque no edital tava uma coisa, quando eu cheguei era outra. Eu acredito que já percebeu que não era aquilo que eles queriam.

F- Conduta inadequada

Teve um caso, por exemplo, que foi por causa do que aconteceu de o menino surtar e ele segurar o menino pro menino não pular o portão indo na outra casa e aí aconteceu que os vizinhos denunciaram dizendo que ele tava maltratando o menino por que o menino grita mesmo como se tivesse apanhando e ele tá respondendo um processo

administrativo.

A gente já teve vários que foram afastados outros vão ser afastados né, por má conduta né. Daí eu acho que existe vários crivos que devem ser feitos pra uma pessoa entrar aqui trabalhar.

Acredito que o respeito é fundamental e a organização. E, a gente deveria ter um respaldo maior, pra ser sincera é, não só a gente mais as crianças, a gente ter mais incentivo, além da capacitação a gente ter um incentivo maior, algo assim que a gente conseguisse fazer com o apoio de todos, de toda a equipe, que tivesse um preparo, não ficar tapando o sol com a peneira, porque aí chega pessoas desmotivadas é difícil pra conseguir uma equipe que realmente fique, que queira trabalhar aqui.

E, se houvesse apoio da lei e tudo, porque tem a lei que não pode desrespeitar o funcionário público em função do exercício né, mais também não pode, o funcionário não pode tipo, se exaltar com um adolescente tal, são leis que se contrapõe, mais também não tem o apoio da gestão, nos últimos quatro meses não teve, inclusive teve funcionário que pediu a conta por causa disso, porque não teve apoio e tipo, só porque ele foi conter uma criança que ia pular o muro e ia acabar se machucando.

G- Capacitação,
o, respaldo,
apoio
Legal,
organizaçã
o

A instituição não te dá apoio, só joga você dentro de uma casa com vinte e cinco, vinte e três crianças com a idade totalmente diferente e fala oh as crianças podem fazer tudo e você não pode fazer nada, aguento, você pode levar até tapa na cara. Se a casa, se a instituição fosse organizada, se tivesse regras, tivesse isso não pode, isso pode e por mais que a criança viesse com toda a estrutura de vida familiar, se ela entrasse aqui dentro, ela soubesse que existe uma regra o, não, não chegaria ao ponto de que chegou, nunca.

Eu acho que teria que ter uns cursos de capacitação, eu acho que também teria que ter psicólogo pros funcionários, porque a gente precisa, é muita coisa na cabeça. Eu acredito que, como qualquer empresa, que sempre tem que ter motivações né, eu acho que é, seja cursos é, eu acredito que se tivesse, nem que fosse mensalmente, eu acho uma reunião pra expor sabe, alguma situação que acho que não tá legal, porque

acho que quando pensa todo mundo, às vezes você tá vendo uma coisa que você não vê tanta solução e o outro então, eu acredito que quando tá fora da situação é mais fácil de você até vê uma solução.

H- Sem
possibilida
de de
garantir a
permanênci
a

Eu não sei se haveria como segurar esses funcionários, eu, talvez pela crise financeira, por exemplo, não sei, mais acho que pra mudar o serviço que hoje em dia é realizado aqui é difícil, porque não tem quem faça, a não ser a gente. Tá todo mundo esperando uma segunda opção, eu mesma sou uma delas.

I- Gostar do
que faz em
primeiro
lugar

É o amor pelo trabalho né, pela questão da infância, pela causa da proteção né, são questões que vem muito antes do saber o quanto eu vou ganhar, mas o ambiente de trabalho ele tem que favorecer isso também.

Instituição 13

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

A- Por referência

Ah, eles pedem a referência, onde você trabalhou o que né, é isso, e passa pra gente o que tem aqui. u mandei currículo e eles ligaram pra saber referencias minhas.

B- Por entrevista,
teste

É feito os testes e ficam observando se a gente está realmente apta pra isso ou não. Tem uma entrevista a partir dos currículos que nos chegam. A gente elaborou um instrumental que é aplicado nesse primeiro contato, a gente avalia e depois liga para vir fazer a parte prática que são dois dias aqui dentro da entidade né, sem remuneração né, mais pra que realmente conheça a prática.

Por esse instrumental, que é utilizado durante a entrevista é possível identificar o emocional mesmo dessa candidata,

porque tem que ser alguém que tenha pé no chão, que entenda ou pelo menos imaginar coisas que essa criança vai fazer.

C- Nada

Então, pra gente não pediram tipo assim, pra mim nada, eles só falaram da casa, eles passam tipo assim, quando a gente entra o que tem que ser feito na casa.

D- Frequentement
e

Olha, até que depois que eu entrei parou, de que eu observei parou assim, de sair funcionário, mais já houve muita gente trabalhando aqui que entrou não aguenta e sai. Esse ano a gente trocou, acho que umas três vezes, só de cuidadora.

E- Não é
frequentemente

Não, frequente não.

F- As crianças são
difíceis

É que as crianças são complicadas né, é difícil aqui a gente tem que ter um jogo de cintura muito grande, muita paciência, muita fé. Lidar com criança envolve muito, também com o nosso psicológico né, então tem pessoas que não aguenta, não consegue ficar trabalhando assim. Por não ter capacidade de lidar com criança. Não é fácil né, muitas vezes a pessoa acha que as crianças daqui são igual os filhos da gente, que a gente tem em casa, e não é, então acredito que isso que faz a pessoa sair, entendeu, têm muitos deles que xinga de palavrão feio e tal né, eu acredito que seja isso.

G- Falta de
orientação

Talvez por falta de orientação né, muitas vezes as pessoas podem se sentir perdidas né, com a forma de agir.

H- Falta de perfil

Por falta de perfil.

- I- Motivos pessoais *Houve da pessoa pedir demissão por encontrar outro trabalho.*
- J- Conduta inadequada *Casos de dispensas por avaliação de quem tava liderando a casa, por alguma inadequação ou alguma insubordinação grave.*
- K- Dificil permanecer *Eu acho meio dificil, é dificil pelas crianças né.*
- L- Maior interação com as crianças *Eu acho que sim, eu acho que na verdade tinha que ter mais dinâmica né, entre os funcionários, os educadores com as crianças né, como por exemplo, uma coisa que interagisse melhor com eles, passeios não simplesmente dentro de casa, mais uma coisa que pudesse assim, acompanhar a criança em mais atividades.*
- M- Capacitação *Eu acredito que primeiro lugar ter muita paciência e quando fosse contratar falar a realidade, eu acredito que seria um ponto x porque prepararia a pessoa sobre o que vai encontrar pela frente.
Se a gente tivesse um treinamento adequado tipo assim, é, como lidar nas situação diária como saber diferenciar, saber acalmar, saber conversar com ele, não tipo assim, voltar em agressão né, porque as pessoas acham que tão aqui, pode tá agredindo eles tipo assim, na hora que ele tem um surto você pode agredir ele, acho que não é bem assim que funciona. Eu acredito assim, é, os que estão, se lapidados, conseguem mais um pouco né, porque a pessoa não sabe lidar, fica perdida.*
- N- Comprometim *Acho que é o comprometimento mesmo, a vontade, até brinco*

ento *com elas eu não vou ficar olhando câmeras pra saber se vocês estão fazendo o serviço de vocês ou não, eu preciso confiar na minha equipe.*

O- Melhora nas condições de trabalho *De imediato a questão da qualidade do trabalho, eu acho que isso ia diretamente influenciar, e depois talvez, é, pensar num turno, de repente menor, porque doze por trinta e seis, trabalhar doze horas é cansativo, mais qualidade de trabalho sobre tudo salarial, acho que é, faria, já faria uma diferença.*

O objetivo da Questão 7 foi saber o que se espera (formação e conduta) do educador, ao ser contratado, entender se essas contratações são frequentes, devido à dispensa ou desistência do cargo, e quais os principais motivos por que isso ocorre. Além disso, buscamos verificar qual a opinião os sujeitos entrevistados sobre a não permanência do educador, no cargo, e se encontram alguma possibilidade de permanecer como efetivos, em seu trabalho na instituição.

O modo de contratação da Instituição 11 é por meio de concurso público, e a frequência de contratação é segundo o número de vagas disponíveis para o cargo. Houve apenas um concurso, desde a constituição do serviço como municipal; anteriormente, o abrigo era administrado por uma Organização Sem Fins Lucrativos (ONG). Os cargos de concorrências foram para Educador/Cuidador e Auxiliar de Educador/Cuidador, como descrito na análise da categoria Educador. Os requisitos para tais cargos foram a escolaridade (Ensino Médio para o primeiro cargo e Ensino Fundamental para o segundo cargo) e estarem aptos segundo avaliação médica e psicológica.

Para a Instituição 13, a contratação de seus servidores ocorre por critérios de referência, entrevista e período de avaliação no cargo. Houve uma IC que retrata não haver nenhum requisito para a contratação, talvez por não se identificar os processos de seleção como condição para se efetivar no cargo. A nomenclatura utilizada para a função específica de cuidado com a criança e com a casa é de “cuidador”, pois a instituição não faz separação entre as funções de educador/cuidador e auxiliar de educador/cuidador, de maneira que não é exigida a formação de, no mínimo, Ensino Médio. Quanto à frequência de contratação, segundo um dos discursos, já aconteceu de haver constantes trocas de cuidador e que, no ano dessa pesquisa (cuja entrevista se deu em julho), já se havia trocado de cuidador três vezes.

As opiniões a respeito dos motivos de saídas de funcionários são diversas, em ambas as instituições, contudo, notamos diferença na qualidade dessas opiniões, porque, enquanto, na Instituição 11, elas se dividem por perspectivas de fatores externos ao sujeito (condições desfavoráveis de trabalho, atribuição de cargo diferente daquela que constata no edital do concurso) e fatores internos (motivos pessoais, condutas inadequadas), a Instituição 13 indica, como a maior parte dos motivos, fatores inerentes ao sujeito (motivos próprios, falta de perfil, conduta inadequada) e, em menor quantidade, fatores externos ao sujeito (as crianças são difíceis, há falta de orientação).

Em função dessas informações, fez-se importante entendermos se esses educadores também identificam alguma solução para aumentar a permanência dos funcionários efetivados na instituição. As IC desse questionamento, em ambas as instituições, ressaltaram também atributos que se distribuem entre fatores internos ao sujeito (é responsabilidade do educador sua permanência no cargo) e fatores externos ao sujeito (deve-se promover ações de capacitação e/ou melhora de condições de trabalho), sendo esta última a tendência de solução para uma permanência maior dos funcionários em seus cargos. Igualmente, em ambas as instituições, uma IC indica a impossibilidade de alguma ação interventiva, tanto do próprio sujeito como da instituição, que pudesse melhorar o índice de permanência dos educadores em seus cargos.

QUESTÃO 8: Você conhece ou já ouviu falar no Estatuto da Criança e do Adolescente – o ECA? O que você conhece sobre ele? Você acha que ele contribui para o seu trabalho na instituição? Em quê? Como acontece essa contribuição?

Instituição 11

IDEIAS CENTRAIS

A- Garantir direitos para as crianças e adolescentes

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Eu sei da amplitude do estatuto da criança né, mais o que é que pega mais aqui pra gente são os arquivos relacionados à questão da educação né, que as crianças devem estar estudando, a questão da família né, a questão do acolhimento, é, a questão que coloca também dos riscos que as crianças correm, enfim toda é, digamos o que, de toda a plenitude que a infância deve ter né, e o estatuto é um, é uma base muito forte pra gente trabalhar.

Então, eu sei que ele fala os direitos da criança, que antes de tudo ele é pra garantir todos os direitos que a criança e os adolescentes têm. A gente conhece os direitos e as obrigações das crianças né. É as leis de proteção à criança, é, o que os pais/educadores podem ou não fazer, agir, a maneira certa de, de lidar com certas situações.

Eu acredito que quando relacionado aqui, ao abrigo é uma coisa protetiva né, é o que eles não tiveram lá fora então a gente não pode tratar como filho da gente, que você educou, que você sabe como conduzir, é diferente né, um filho da gente, aqui é diferente porque a gente não sabe o que já viveu lá traz né, é uma coisa diferente, a gente tem que ter sempre muita paciência, respeito, porque você não sabe o que o outro já passou né, porque a história de vida que teve, então você sempre sabe que chegou aqui teve alguma situação complicada.

B- Não funciona

No papel ele é 10 né, mais na real eu acho que não funciona não, talvez quem aplique tenha o entendimento errado né, vamos dizer assim, aplique da maneira dele.

Realmente aqui a gente sente na pele como é as leis no nosso país, não funciona, porque você pode fazer o, milhões de coisas erradas a lei vem, então adolescente - “você tá certinho”; e passa a mão na sua cabeça. Acredito que não contribui diretamente, não influencia quase nada, a gente já ouviu aqui dentro, a gente faz porque não dá nada, dá pra vocês, pra gente adolescente não.

C- Para contribuir deveria ter conhecimento dela

Eu conheço algumas coisas do ECA porque eu estudei fora, mais em momento algum foi passado pra gente o que que é o ECA, qual é o ECA, quais artigos que nós devemos seguir, quais que a gente tem que pegar parâmetros, tem, creio eu que tem pessoas que trabalham aqui que apenas saibam do ECA pelo nome, mais não porque um dia a equipe falou. Por exemplo, tá escrito no ECA que menores de dezesseis anos não podem trabalhar, apenas como aprendizes, tá mais o que que vem a ser esse tipo de trabalho porque, pelo que passam pra gente, ah, mais eles não podem fazer nada, não é bem

assim né, é um outro tipo de trabalho que o ECA se refere. Então, acho que contribuiria mais se todos os funcionários lessem, porque muita coisa também a gente não sabe entendeu, falar pra você que eu sei tudo, não sei nem dez por cento e muita coisa a gente não faz por falta de conhecimento entendeu, eu acho sim a gente deveria ler o ECA, deveria ler o Estatuto do Servidor Público, deveria ler tudo, pra ser um trabalho mais organizado porque a gente é leigo demais nisso e muita gente passa a perna, se aproveitando disso entendeu, então eu acredito que se lesse todo mundo ia tá ciente dos seus direitos e deveres, então não ia ter essa coisa de sabe, é falta de respeito, desacato no caso. A equipe técnica tem esse livrinho, quando elas precisam, elas pegam e lê pra gente e coisa assim, mas eu acho que deveria ter um aqui, até pra, a gente precisar saber alguma coisa e procurar alí o ECA pra entender, que às vezes a gente ache assim, tem criança que tá aqui, -nossa porque que tá aqui, só por tal coisinha-, pra gente parece ser tão boba, talvez lendo lá, estudando lá, pode ser que mude a nossa opinião sabe, que nem tem um, tipo assim, uma criança que tem aqui, porque a criança é muito levada e a mãe dá umas chineladinhas e denunciaram e daí vem pra cá e aí, nossa mas também a criança é danada né, a mãe perde a paciência e dá uma chineladas e a gente fica pensando, quem sabe a gente lendo, talvez entendesse melhor né, o por que, é que às vezes a gente acha que por, sem necessidade tá sabe.

D- Dá muitos direitos e poucos deveres

Basicamente ao meu ponto de vista, o ECA defende demais a criança, porque fala que criança não mente, que adolescente não mente, mente sim tem muito adolescente ruim que faz um inferno a vida do funcionário, pra ele poder ser mandado embora entendeu, mas muita coisa também tá certa né, que nem esse negócio de bater sabe, que eu acredito que bater não se resolve entendeu, então algumas coisas têm razão, mais algumas coisas é passar a mão na cabeça. Eu acredito que contribui mais o lado dos adolescentes, porque eles têm isso como um meio de defesa entendeu, é uma ameaça sim de gestão e de abrigados, olha você não pode fazer isso, ou senão você vai preso ou você vai ser mandado embora, infelizmente é assim, eles ameaçam muito a gente por causa

disso.

Eu acho que o ECA, ele dá muito direito e não sei se os deveres são tão exigidos, tudo você não pode, a criança tem muitos direitos. Creio que a criança tem que ter direito mais onde fica os deveres? Daí até os pais ficaram irresponsáveis porque tudo é o ECA, tudo não pode porque o ECA... Eu acho que deveria ter uma forma mais punitiva, não de punir, bater, espancar, não concordo com isso, mais deveria ser um pouco mais severo, falando do ECA.

Falando num modo prático, aqui no abrigo as crianças mandam, você obedece, porque elas estão amparadas pela lei. O Estatuto não protege o adulto, normalmente ele dá essa proteção pro adolescente, pra criança ele tira toda a autonomia do adulto, o adulto já passou por aquilo, o adulto não tá lá pra fazer o mal pra criança, ele tá lá pra dar direção né, então seria bom que o estatuto pensasse isso.

Eu acredito que há falhas também, porque tem coisas que eles fazem que, vamos colocar, que não seja correta e mesmo assim o estatuto os protege né, então eu acho que teria algumas coisas também a ser mudado, eu acho que deveria ter mais regras. Hoje por exemplo, às vezes o pai vai repreender, eles já tem na mente que, ah eu vou no conselho, e você vai tá errado. Os pais perderam na verdade, as pessoas perderam o poder sobre o outro de educar, eu acho que o ECA não fala tanto dos deveres que eles deveriam ter, e eu acho que é fundamental porque é, saindo daqui eles vão ter uma vida sem nós pra proteger e pra orientar, então eu acredito que tinha que ter uma mudança, alguma coisa que favorece realmente quando ele saísse.

E- Há Leis
desnecessárias

Em certas partes sim, em certas partes não. Naquelas leis de proteção tem certas leis que na minha cabeça, extremamente desnecessária eu aprendi tipo, em casa, se eu não fizesse tal coisa é, se eu não obedecesse, meu pai acabava me batendo e assim tipo, pra educar, mais no ECA diz que não é certo, e na mesma parte de proteção tem, tem pais que tipo, abusam tipo, chegam agredir mesmo, machucar a criança sem necessidade, e o ECA protege as crianças contra isso.

F- Desconexo
com a
realidade

Sim, a última vez que nós ouvimos foi que você não pode nem pegar no braço da criança porque o ECA não permite. Eu creio que o estatuto, quem montou e oh desculpa quem montou né, não conviveu com criança, ou ele montou pra criança rica francesa, a mesma coisa Piaget, Piaget²⁴ fez o estudo dele que é uma beleza, só com criança francesa é totalmente diferente com criança do Brasil, é totalmente, você pegar uma criança que vive dentro de uma favela e fazer nem um estudo, é foi o que aconteceu, você pode ver no ECA não tem o professor, nós temos mestres, doutores, mas vamos pegar alguém que vive na sala de aula, dentro de Manaus, lá em Manaus, lá no meio do mato, vamos pegar alguém que vive no Norte e no Nordeste, dentro de uma sala de aula, aquela professora que dá aula por novecentos e doze reais, vamos fazer ela colocar o estatuto, vamos ver se ela vai falar a mesma coisa, não, agora você pegando professores, doutorados do Estado de São Paulo, que é um dos estados mais ricos, de uma escola particular, é fácil você falar o estatuto fala, então não contribui em nada, nem pra escolas, nem pros professores e nem pros pais que tão cuidando das crianças, nem pra instituição de abrigo nada, acho que no caso, nessa parte sim, a gente não vai bater numa criança, não vai espancar uma criança, você sabe, a criança tem direito de educação, só que a criança tem que ter o não, ela precisa ouvir, olha isso não pode fazer bem pra você, isso não vai ser bom, tá bom, dizem que a gente não pode falar não, que a criança ouve mil não desde quando nasce, vamos descobrir outra palavra que possa falar com ela, mas vamos dar a direção pra ela, eu creio que o estatuto só veio pra, a perder no Brasil, principalmente no Brasil.

Instituição 13

²⁴ Fala de senso comum proferida possivelmente pelo ranço causado pela implantação errônea da teoria piagetiana no Brasil. Sabe-se que as pesquisas de Piaget foram implantadas em diversos países e ampliadas por muitos pesquisadores, como Dongo-Montoya (1996), que inclusive fez seu estudo em ambiente de favela.

IDEIAS CENTRAIS**DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO**

Não. Que eu me lembre, não. Nunca ouvi falar

A- Não conhece

O que eu falo, o cuidador ele é muito mal informado né, eu sei que existe a lei, tudo mais eu não sei pra que que ela serve, que, em que ponto, até que ponto que ela vai, até que ponto que ela protege a criança, até que ponto que ela protege o profissional cuidador, to super curiosa, entendeu. Onde entra a nossa defesa no caso? Porque de uma coisa eu sei, que a gente é responsável por eles, se acontece alguma coisa, qualquer problema quem vai responder é o cuidador que está cuidando né, então tem essa tem essa questão aí, também né. Por exemplo, a pessoa sofre uma agressão e nada acontece com aquele adolescente que, aquele adolescente que agrediu, a lei protege ele, até que ponto que a lei protege ele?

B- Não sabe para que serve

Já ouvi falar, mais não, nunca assim, procurei pesquisar sobre né, eu imagino que é como se fosse uma defesa pra criança e pro adolescente né, não sei se é isso. Ah, acho que contribui na proteção que muitas vezes eles se sentem com medo de alguma coisa né, eles chegam várias vezes assustados né, eles estão em um ambiente que nunca entraram, então talvez eles fiquem assustados, eu acho que se tivesse um apoio pra alguma coisa ajudaria sim, bastante pra eles.

C- Uma defesa da criança e do adolescente

D- É um norte para os serviços de acolhimento

É uma base, uma lei né, ela tem uma força muito grande eu acho que, enquanto estatuto mesmo, ele veio com alguns conhecimentos né, com algumas é, legislação que pro adolescente foi muito bom, naquela época, lá em 90 né, o trabalho infantil, acho que isso ajudou muito, as medidas sócio - educativas, elas tiveram a partir disso é, um norte

mesmo então, né, o que que era aplicadas na medida sócio – educativa, acho que isso clareou bastante é, o que era o papel da fundação casa na época né, então assim, não é o que eles, que eles querem fazer, tá ali na lei né, então assim, eu acredito que nesse ponto de vista ajudou bastante. Em serviço de acolhimento, eu uso bastante, claro existe o ECA, mais eu gosto bastante do, desse livro que é as orientações técnicas do serviço de acolhimento né, então assim, são os nossos nortes né, igual eu falo são as nossas bíblias diárias né, elas nos respaldam né, o direito de ir e vir do adolescente. Ele é a principal lei que a gente embasa nosso trabalho principalmente quando a gente fala dessa família fragilizada, e de certa forma vítima também de um Estado ausente né, a gente tem um Estado muito fraco, então são famílias muito desprovidas aí, de acesso a muitas políticas públicas, e o ECA vem garantir que essa criança permaneça com essa família nessa parte e aí com relação as crianças é a questão dos direitos mesmo né, então a gente vai fazer valer muitas questões do, de demandas que elas trazem, de saúde, de atendimento na escola, alguma coisa assim, com base no ECA.

O objetivo da Questão 8 foi constatar se há conhecimento dos direitos estabelecidos por lei para as crianças e adolescentes, e se os educadores acreditam que tais direitos sejam importantes e aplicáveis, na instituição. Como podemos notar, há grande diferença no conhecimento dessa lei, quando comparamos as duas instituições, pois a Instituição 11 indica, em suas IC e discursos correspondentes, que, em algum momento, tiveram contato com essa lei, enquanto a Instituição 13 revela que grande parte dos educadores nunca teve contato com ela.

A despeito de a Instituição 11 indicar que seus educadores conhecem ou já ouviram falar a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente, a concepção de seu conteúdo encontra-se pouco ou nada aprofundada, gerando uma visão superficial ou, por vezes, preconceituosa e de senso comum sobre suas atribuições, provocando a tendência de imaginarem que o ECA “superprotege” a criança e o adolescente e retira a autoridade do adulto.

QUESTÃO 9: Os funcionários conhecem essa legislação? Qual a participação da gestão do abrigo, para que os funcionários possam conhecê-la?

Instituição 11

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

A- Não

Não, eu creio que os únicos que saibam são a equipe técnica.

B- Todos conhecem o básico

Sim todo mundo conhece, todo mundo sabe o que tem, mais é o básico, básico do básico.

C- Nem todos conhecem

Nem todos. Eu acredito que a grande maioria não, ou uns cinquenta por cento, porque temos bastante pedagogo aqui dentro.

D- Foi conteúdo do concurso

Olha, não sei se todos né, porque pra prestar o concurso falava do estatuto, de alguma leis né. Então eu creio que já ouviram falar em algum momento né, quem não conhecia, pelo menos pra estudar ali teve que tomar contato com alguma coisa né, mais não que isso seja uma coisa que é discutida.

E- Não há preparação/formação para os educadores

Nenhuma, até agora, ninguém sentou e explicou, tanto é que quando chega uma criança a gente não conhece nem a história da criança, a gente leva pro médico não sabe o que vai falar pro médico. Quando entra uma criança nova, que acontece o acolhimento apenas é passado pra gente, tá chegando uma criança nova, arrumem a cama, nós vamos arrumamos a cama a gente não sabe porque ela chegou, não sabe de onde que ela veio, o que que ela veio fazer aqui, por quanto tempo é previsto pra ela ficar, nada é passado direto pra gente que eu acho que seria essencial né, saber porque uma criança tá aqui, como a gente tratar ela, o diferencial, porque cada caso é um caso. As orientações técnicas, por exemplo, eu não conheço, passaram bem pouco que eu nem lembro, acho que praticamente quase ninguém sabe sobre,

estão dizendo que parece que a capacitação vai sair dessa vez, mais ainda a gente não teve, não colaboram com nada, na verdade.

Em algumas reuniões é citado as coisas mais importantes, mais também é assim, em dois artigos sabe, eu acho que se eles fornecessem pra gente ou tivesse uma capacitação explicando realmente o que que é isso, então a gente trabalha com isso a gente deveria saber o que que é, ia melhora bastante.

F- Só é citado

Mais é de, imposto em cima da gente como um, “não é nós é a lei”, tá mais que lei, o que que a lei fala, não é explicado o que que a lei fala entendeu, ah, o que que ela explica, que que ela fala, como que a gente vai agir então, diante da lei.

O que é passado é que você não pode pegar no braço da criança porque o ECA não permite, nenhuma, não existe este trabalho, não, “você não pode fazer isso, porque o ECA não permite”, “deixa eles fazerem tudo porque nós temos o ECA”.

G- Deveria ter capacitação

Nenhuma. Acho que a gente deveria saber um pouquinho mais, porque às vezes a gente nem sabe mesmo, a gente fica meio perdido né, é como eu te falei a gente é meio perdido aqui dentro. Quando nós entramos, algumas pessoas estavam saindo, que eram contratados passou algumas informações é, agora fecharam uma licitação, que vai ter um treinamento de como realmente deve ser seguido, porque acho que vai ajudar muito né, porque é, vai vir pessoas que já trabalharam né, com isso, de repente algumas situações de conflitos, que de repente pode surgir, de situações de dúvida, então eu acredito que vai ajudar e muito. Porque a gente teria que ter a capacitação antes de entrar aqui, não tipo, jogar lá e fazer depois.

Tem-se a proposta é até começar fazer discussão de caso com, com os educadores, entendendo melhor a situação de uma criança, o porquê ela estava lá né, e isso acaba esbarrando muito na lei né, porque existe uma justificativa,

que seja por abandono de incapaz, maus tratos, violência né, existe um enquadramento judicial ali e por ela tá ali, isso acaba entrando outras coisas também né, você não vai esmiuçar a vida de uma criança, não vai expor ela totalmente mais em linhas gerais né, pra que as pessoas comecem entender né, o porquê que aquela criança tá aqui, é por conta de tal lei ou às vezes a gente nem coloca o nome da criança, a gente fala lá, vamo pegar hoje a, um nome fictício e coloca uma situação e faz aquele estudo né, eu acho que isso acaba contribuindo que as pessoas tenham um olhar também né, que o conselho tutelar só não foi na casa daquela criança, a casa tava suja ou ela apanhava e veio pra cá que no censo comum é muito isso que tem né, então eu acredito que esse conhecimento né, das leis, da garantia dos direitos né, acaba contribuindo também pra formação e pra atuação das pessoas que trabalham aqui.

Instituição 13

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

A- Não sei se todos conhecem

Ah, eu não sei, nunca cheguei a perguntar. Eu acho que não, eu não conheço, mais talvez algum conheça né, eu não sei.

B- Não

Não.

Ah, acho que deveria ter tipo uma palestra né, eu penso assim.

C- Deveria ter capacitação

Uma das coisas que realmente foi pensado foi na capacitação, de realmente começar da legislação, a gente fala muito do dia a dia, do cotidiano delas, enquanto educadoras, mais será que elas sabem da existência desse serviço, desse aqui, será que ela sabe o que é um ECA né, tipo assim, com certeza não, quando a gente começou essas capacitações também já andei solicitando um orçamento que é um local que a gente faz nossas capacitações que é o NECA, que é o Núcleo de Estudo lá em São Paulo só que é assim, é fora da realidade os valores pra eles virem pra cá,

sabe assim, é aqueles valores assim pra não dá licitação.

D- Não há preparação/formação para os educadores

Eu acho que nenhuma. Com a gente nunca foi sentado e conversado, nem mostrado nada disso. Quando tem a reunião assim, que teve e quando tinha, era passado mais assim, sobre o comportamento da criança, se a criança tá se comportando bem, nessa parte só.

E- É uma falha não ter

É uma falha, porque não é feito essa discussão com eles né, acho que pouquíssimas vezes a gente coloca a questão do próprio ECA, e aí a gente tem querendo ou não um preconceito muito grande, porque tem gente que fala que protege bandido né, ou que tira o poder do pai e da mãe e a gente percebe algumas falas, algumas ações aqui dentro também, então aí seria necessária sem dúvida pra refletir um pouco mais, e isso não é discutido e aí fica no senso comum, então seria importante. Quando acontece, acontece muito superficialmente né, porque, não é porque não se fala, não se aprofunda.

O objetivo da Questão 9 foi verificar se os educadores conhecem e se há alguma ação da instituição que instrua e capacite os educadores a respeito do conhecimento das leis que respaldam o seu trabalho, na instituição de acolhimento. Como mencionado na questão anterior, a Instituição 11 declara ter pouco ou nenhum conhecimento da legislação, conhecendo apenas o básico ou tendo um contato superficial para responder às questões do concurso; já a Instituição 13 declara que, de modo geral, os educadores não conhecem a legislação. Em ambas as instituições, não é realizada nenhuma ação educativa, a fim de que seus servidores possam ter conhecimento dessas leis, restringindo-se somente a citações, quando sentem a necessidade de conter determinadas ações dos funcionários, que são encaradas por estes como uma imposição.

A categoria Legislação teve como objetivo buscar entender como as instituições concebem e trabalham com as leis nacionais que tratam de regulamentar e subsidiar os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, incluindo a discussão sobre o processo de contratação dos educadores e os documentos que norteiam o trabalho educacional e de cuidado, no âmbito individual e coletivo.

Como podemos perceber, a legislação é pouco conhecida e trabalhada pelos educadores de ambas as instituições, no entanto, anseiam por momentos de capacitação, para que possam ter o devido conhecimento e, conseqüentemente, a melhora da qualidade do trabalho oferecido.

Quanto ao Estatuto da Criança e do Adolescente, especificamente, notamos que, sobretudo a Instituição 11, a qual apresenta algum conhecimento do que essa lei trata (mesmo que de forma superficial), possui uma aversão ao seu conteúdo, alegando que “protege demais”, “desprotege o adulto”, “nada pode”, “não funciona”. Há, contudo, um desentendimento conceitual da proposta dessa lei, crendo falsamente que apenas trata dos direitos das crianças e adolescentes acima de qualquer ação capaz de promover o seu desenvolvimento integral, incluindo seus deveres enquanto legítimos cidadãos, como indica a própria lei:

Art. 6º: Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. (BRASIL, 1990).

A questão citada pela instituição sobre a “desproteção” do adulto, ocasionada pela lei, tem o sentido de tolhimento de “ações educativas” que sabem fazer, pois, muitas vezes, essas ações são baseadas naquelas que tiveram com seus pais, em sua infância, quando era comum o uso de castigos físicos e psicológicos, as quais são consideradas inadequadas na educação da criança e do adolescente. Diante disso, o educador, não sabendo agir de outro modo, acredita que “nada pode” fazer, ou seja, em sua perspectiva, deve dar à criança ou adolescente o pleno poder de decisão, eximindo-a de qualquer consequência de seus atos, seja ele natural, seja social, visto que a sua intervenção educativa o fará responder judicialmente e correrá o risco de perder seu emprego.

A categoria Educação Moral, que discutiremos a seguir, retrata as ações educativas que os educadores concretizam, no âmbito do desenvolvimento moral dos acolhidos. Vislumbramos, assim, identificar qual a qualidade do ambiente da instituição sobre as relações interpessoais e intervenção dos educadores, quando necessário.

Educação moral

QUESTÃO 10: Como você faz para (os regulamentos/normas) as normas/regras da instituição chegarem ao conhecimento dos abrigados? Por que você faz dessa forma? Essa é uma postura de todos os funcionários da instituição?

Instituição 11

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

A- A equipe técnica fala

Quando eles entram aqui, a equipe técnica já falam as regras. É, geralmente quando tem alguma regra nova, alguma coisa, a equipe técnica faz uma reunião, informa eles então, toda mudança que tem eles são informados, então dificilmente a gente vai é, nós mesmos vamos passar alguma informação, mais quando tem que passar a gente informa, então quando a gente vai aplicar a regra eles já tão cientes do que tá sendo cobrado deles.

B- Mostrando o funcionamento e o porquê

No decorrer da semana, nos primeiros dias assim, ela é tratada assim, “vem cá vamos almoçar”, aí que a gente começa a mostrar pra ela o que que ela tem que fazer, “ah você acabou de comer, agora você vai lavar seu pratinho e guardar”, “ah você levantou vamos arrumar sua caminha”, “você tem que arrumar a cama”, “olha já são nove horas tá na hora de levantar”, então a gente já começa num processo de adaptação dela, a gente começa mostrar quais são as leis, quais são as regras que nós temos. Eu acredito que a criança só vai fazer tal coisa quando ela entende porque aquilo é bom pra ela em relação ao meu turno, que eu vejo, todas também tratam assim dessa maneira né, de mostrar pra criança o porquê.

A maioria das vezes, a equipe técnica mesmo chega e fala pras crianças tudo que acontecem, eles chegam, reúnem e conversam, ou mesmo a gente mesmo, passam pra gente e a gente passa pras crianças, pra chegar as crianças é tudo boca a boca entendeu, tudo conversado, porque é mais fácil né, você chegar e conversar com a criança do que dá um ofício pra ela ler, não vai fazer uma reunião com elas de horas então, a gente chega e fala “vai acontecer assim”, “não vai acontecer assim”. Então se conversa, fala: “viu, não pode fazer tal coisa, não pode falar tal coisa”.

C- Passamos conversando

Eu acho que o adolescente principalmente, é a melhor forma de resolver as coisas é conversando, mostrando, falando e do jeito deles, muitas vezes conversando como se, sabe, descontraído, é a melhor forma que eles escutam, se chegar brigando, gritando e não funciona, “não posso fazer nada é ordens lá de baixo”, então a gente sempre vai, tentando contornar, aqui tem que contornar as coisas, sempre achando um jeito diferente de lidar com eles, a maioria faz assim.

É, normalmente a gente pensa as regras em reunião de funcionários, depois a gente faz meio que uma assembleia, a gente procura pegar todas as crianças e reuni de uma vez só e que a gente pergunta, ficou claro pra todos, porque é para todos, não é pra um e pra outro é pra todos. Porque é mais fácil. Então passamos falando com eles, porque elas têm que ser bem claras, quais são as normas e os regulamentos da própria instituição, pra que eles entendam que não é a gente, não sou eu, existe uma regra, uma norma que tem que seguir, tanto pra mim quanto pra eles. Sempre esclarecer que a regra é essa, que eu tenho regra, que eu preciso seguir regra e eles também.

D- Esclarecer que a regra é para todos

Não existe regra, normas, mas quando a gente precisa que eles entendam alguma coisa, ou que eles, uma função que eles vão fazer a gente chama no escritório e aí a gente

E- Por meio de assembleias

conversa com eles, tenta ver se eles entenderam, deixa eles conversarem pra ver qual que vai ser o melhor possível, igual você viu hoje, a gente chama sempre com dois tios, um pra falar mais outros pra ser testemunha do que você falar e tenta resolver ali entre eles. Porque é uma forma deles entender, porque se você falar de qualquer jeito, em qualquer local, eles não vão entender que aquilo é pra ser levado a sério.

Trabalhando na assembleia com eles né, é de construir junto a eles né, porque eu vi que o que é estabelecido não funciona, eu vejo que elas tão também em momentos aí arrumando, se organizando as coisas pessoais né, eu acho que é mostrar pra eles a necessidade de se ter rotina na vida por mais chato que seja, mais é necessário. Eu acho que quando você senta e abre em roda isso né, as pessoas acabam sentindo mais o que, não é nem uma questão de confiança né, mais uma questão mais igualitária né, porque a gente vai construindo junto, então pra criança é muito mais fácil né, você acordá-la, manter ela na rotina, ter os horários, esses adolescentes hoje daqui, estão assim porque não tiveram isso na primeira infância.

Instituição 13

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

A- Falando,
explicando

A gente chega pra eles, senta, conversa, é assim, assim, assim, você não pode fazer isso, você tem que ter permissão pra isso primeiro. Então a gente fala pra eles né, explica pra eles né, o que tá acontecendo né, que tem que obedecer, tem que seguir a regra, que as coisas têm que ser como a casa quer né, não como eles querem. Eu acho que é o único jeito que tem, é ficar falando sempre a mesma coisa, porque eles escutam agora, mais tarde eles não escutam né. É, aqui cada um tem um jeito de trabalhar, então eu falo sempre dessa maneira, desse jeito, procuro não ficar gritando muito.

B- A psicóloga passa

Tem sido, quando a criança chega, a psicóloga apresenta a casa e mostra, olha como que funciona, ela que tem essa abordagem. As demais regras é passado no dia a dia né, porque por mais que seja passado pra eles, eles não tinham regras na verdade né, quando eles entram aqui, eles fazem o que querem na hora que quisessem e aqui não, aqui quando eles entram, eles já ficam sabendo, dessas regras.

Então, a psicóloga tem um trabalho semanal com as crianças e os adolescentes então eles têm a roda de conversa, é lido quando o adolescente ou a criança ela entra, ela tem a ciência qual são as regras da casa, não entendeu, a gente tem a porta aberta realmente pra perguntar, isso flui, se não está aceitando, daí elas chamam, senta junto e falam, “oh, essa regra aqui não tá sendo cumprida, que que a gente vai fazer pra melhorar?”, então assim, a parte técnica ela é realmente muito diálogo, muita conversação né, então assim, pode ser que a médio, longo prazo, apareça lá na frente né, é, o curto prazo demora um pouco mais, porque eles tem uma certa resistência, mais eu acredito que é porque eles já vieram com vários problemas lá de fora né, acho assim, isso é conversado semanalmente ou diariamente se for necessário.

C- Procuramos sentar mais próximo e conversar

Quando chega uma criança nova, a gente procura sentar mais próximo da criança e ali a gente vai conversando, a gente começa a conversar pra interagir com a criança pra saber que forma que a criança é né, como que é a criança, conhecer um pouco dela, quando eles chegam a única coisa que eles já ouviu falar muito é que aqui eles estão protegidos né. As crianças mesmo falam isso. Mas têm funcionários que não passam, têm funcionários que a gente nota quem deixa em aberto, que é aquela questão que, ah a tia deixa, entendeu, é coisas que geralmente, realmente não é uma coisa que pode fazer e muitas vezes deixa fazer. Porque se todos agissem de uma forma só eles entenderiam melhor, e uma saindo fora dessa regra acaba também tirando a autoridade da outra.

D- Antes tinha reunião/assembleia para isso

Antes a reunião era com as cuidadoras e as crianças, as crianças falavam o que queriam né, e os junto com os cuidador pra elaborar também, na época pra conhecer, os dois. Nesse ano é, como foi um início super turbulento, foi acontecendo assim, tá, tinha o ato da criança, então alguém ia lá e falava, “olha isso aqui não pode”, porque das nove crianças que estão aqui hoje, só duas que já viveram a assembleia, então a gente foi é, fazendo conforme as coisas iam acontecendo. Quando a psicóloga e pedagoga entraram na instituição, eu coloquei, olha a gente tem que retomar as assembleias, que a experiência foi legal, a gente construiu regras, mais não tinha o visual, aí a psicóloga falou assim, tá então vamo fazer, a gente tinha crianças né, na época, então como é que criança pega, com o visual mesmo, então ela foi e fez aquilo, através das consequências né, das normas da casa, ela buscou as plaquinhas e aí ela apresentou pras crianças, olha aqui, mais pras crianças né, pra quem não lê, tudo assim foi uma ideia dela, que era também conectado com o que ela trabalhava aqui na sala dela com os grupinhos, então quando ela fez a semana dos respeito, a semana, que eu não vou lembrar exatamente como ela dividiu, ela ia tentando trabalhar, também o desafio maior pra ela é o tempo, porque vem as questões que precisam ser vistas de urgência né, então a gente não tem o tempo de você capacitar as cuidadoras por exemplo, então a gente também tenta criar o momento para que as cuidadoras conversem com a psicóloga pra trazer essas, a demanda de comportamento que vem muito né, então ela deu uma pausa nesse projetinho das semanas com as crianças, que também precisaria retomar, mais aquelas plaquinhas surgiram daí, desse início.

E- Às vezes nós não sabemos as regras

Nunca proibiram a gente de deixar eles sair né, então passa as coisa que é certo, a gente faz o que é certo né. É a gente deveria saber como é que, quando não tem ninguém aqui com é que a gente vai fazer.

O objetivo da Questão 10 foi verificar como os educadores passam os regulamentos internos da instituição para as crianças. Podemos observar, nos discursos da Instituição 11, que há três formas principais de as regras chegarem aos acolhidos: por meio da equipe técnica, que conversa e informa as regras a serem seguidas, tanto as existentes para aqueles que estão chegando, como as novas, criadas pela equipe ou pelos educadores, através de conversa em que se diz o que deve acontecer e o que não se pode fazer ou falar; por intermédio dos educadores, os quais explicam o funcionamento da instituição e as regras, na medida em que a criança recém-chegada vive a rotina, principalmente de modo que possa entender o motivo da existência daquelas regras; e abrindo em “roda de conversa”, em reunião ou assembleia, em que é permitido à criança e ao adolescente fazer suas colocações e negociações, implementando as regras necessárias para serem seguidas. Embora as IC tenham apresentado diferentes modos de as regras chegarem aos acolhidos, contendo inclusive elementos de momentos de construção de regras com a participação das crianças, tem-se a tendência de identificarem as regras como informações prontas, as quais devem ser passadas verbalmente aos acolhidos.

Na Instituição 13, as regras são passadas para os acolhidos por meio da conversa e explicação, tanto pela psicóloga quanto pelas educadoras, com conteúdo pronto e impositivo, como, por exemplo, dizendo que deve ser “assim, assim e assim”, ou no aconchego com a criança, recebendo-a e interagindo com ela, no caso das recém-chegadas à instituição. Houve um discurso que descreveu uma antiga prática de assembleia para esse momento de construção de regras, com a continuidade pelo trabalho exclusivo da psicóloga, através da confecção e exposição de cartazes sobre as regras e consequências. Voltaremos a tratar, adiante, desses procedimentos adotados para o funcionamento dessa antiga prática. Neste ponto, cabe-nos ressaltar que não se praticam mais esses momentos.

QUESTÃO 11: Já ocorreu de as próprias crianças/adolescentes construírem suas próprias regras/combinados para o bom convívio entre eles? Como isso aconteceu? Por que aconteceu desse modo?

Instituição 11

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

Já, por exemplo, uma coisa que, que antes era feito todos os dias, eles, pra organização do quarto, depois eles próprios começaram é, ah, eu faço hoje, você amanhã, ah, até na questão da, eles auxiliam na, na limpeza da cozinha, tipo prato, isso aqui assim, eles se organizam. É mais em relação a, a assistir televisão e a arrumação da casa mesmo, combinam “vamos trocar” “que você tem um compromisso”, mais fora isso não. Duas adolescentes, as únicas que arrumavam a cozinha, resolveram se uniram e falaram assim, então eu limpo num dia e você limpa no outro.

A- Fazem combinados

Eles pedem pra falar com o tio no escritório, eles mesmos já sabem quando querem falar alguma coisa ou alguma coisa que eles decidirem entre eles, eles chamam um tio que eles tem mais afinidade ou quem tiver mais próximo e vem pra escritório também passar, por exemplo quarto de J., da K. e da L., última vez agora que é uma recente, elas queriam que a J. também limpasse o quarto, então elas decidiram entre elas como seria a limpeza e chamaram pra falar como que seria, daí eu perguntei pra criança que tava envolvida se ela aceitaria, que ela não tava participando, se ela aceitaria daquele jeito, aí ela falou sim, então foi colocado que ela faria daquele jeito.

B- Há intervenção do adulto em situações de conflito

Olha, eu acredito que tenha, mais eu não tenha percebido isso ainda né, a gente tem uma questão assim, do entrar no meu quarto, quem pode, quem não pode né, isso elas acabam se organizando, mais existe também uma intervenção dos educadores quanto a isso. Nos conflitos entre eles, geralmente quando tem, somos nós que interferimos pra resolver a situação, geralmente eles não resolvem sozinhos não. E geralmente as maiores dizem para as menores “ai vou colocar você de castigo então”, daí a gente chega mais pera, você não é tia, você não é tia, você não pode colocar de castigo, você e ela estão no mesmo patamar.

C- As decisões são para não fazer

As decisões que eles tomam é pra não fazer nunca é para melhorar, infelizmente é, o não a pra fazer e eles são muito inteligentes, porém usa de uma forma negativa. Geralmente fazem uma brincadeira, normalmente as crianças que chegam, colocam no quarto delas, colocam pra ser empregada é uma regra entre as crianças, que não foi leveda a sério, uma brincadeira entre eles.

D- Nas assembleias

Não que eu tenha participado, agora que o F. tá fazendo com os adolescentes, faz essa assembleia e eles ditam as regras pra que as coisas possam melhorar entendeu, e dá a regra e espera deles pra ver como isso aconteça, até agora tá querendo funcionar. É possível que funcione, porque eu já fui em uma escola, que realmente funcionou através de assembleia, demoraram três anos, pra que a escola começasse a funcionar, e muita perseverança e paciência. Nunca tive a oportunidade de sentar e conversar sobre isso porque a equipe técnica olha pra gente como se gente fosse incapaz, eu estudei pra isso, eu sei, você entendeu, então se não me abrem o espaço, eu não vou fazer, mas na real eu, não tô nenhum pouquinho a fim de fazer, porque eu tô com outros projetos de realmente sair.

E- Os mais velhos mandam nos mais novos

Eu acho que não, é aquilo os mais fortes que impõe e os mais fracos obedecem. Às vezes eles se resolvem entre si, às vezes a gente chama aqui pra conversar, pra tirar a situação a limpo e que, pra ver o que resolve. Quando são irmãs, elas querem colocar regra, mas sempre uma trabalha mais que a outra, a regra delas é da vantagem, por exemplo, a M. e a B. convivem muito bem dentro daquele quarto delas, elas têm as regrinhas delas. Em relação quando há conflitos eles querem a brigar mesmo.

Instituição 13

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

- A- Não *Não, que eu saiba não, nunca.*
- B- Frequentemente tem que ter intervenção do adulto *Ah, eles fazem as regras deles, eles acham que tudo eles podem né, eles não aceita certos tipos de regras, eles tentam modificar, mais aí a gente fala, não, não pode e eles acabam entendendo que não pode mesmo, por exemplo, cada um aqui tem um canal que gosta de assistir na TV, uns gostam de “Carinha de anjo”, e aí tem horário, outro gosta de alguma coisa que passa em outro canal, é um outro horário, então tem horários , porque se aquele que não gosta de “Carinha de anjo” sentar na sala pra assistir eles acabam brigando, então eles, entre eles colocaram esses horários²⁵ e deu certo, mais às vezes acontece de um querer atrapalhar o outro, ai a gente tem que entrar e falar, não, regra é regra, vocês colocaram vocês têm que cumprir, com conversa assim eles acabam aceitando, às vezes eles mesmos montam as regrinhas deles.*
- C- Já, nas antigas assembleias *Sim eles é, igual quando tinham as reunião com eles, eles falavam o que eles gostavam o que eles não gostavam de fazer, aí nós falava se nós concordava se nós achava se era bom ou se era ruim, por exemplo, o C. sim, ele queria, ele próprio é, que pediu pra os próprios meninos cuidar do quarto, já teve esse, não eu quero, a roupa também, isso foi ideia deles né, durou por um tempo depois parou.
E, nas assembleias, na verdade assim, a gente tinha a nossa colinha né, na primeira e depois as demais a gente, oh as regras são essas vai manter, lia com eles e aí falava se podia*

²⁵ Em outro momento uma das participantes da pesquisa relatou que foi ela quem conversou com esse adolescente e elaborou e indicou para ele a regra de divisão de horário para assistirem a televisão.

manter, se não ia, se ia tirar, porque já aconteceu da gente, não isso aqui pode tirar a gente não faz mais isso, e aí foi tirado. Quando se montou essas regras, então se a criança ou adolescente não aceita aquela regra, ele pode não aceitar, mais ele tem que substitui-la, eu não sei se foi em relação a visita, foi uma coisa assim, que acrescentou muito na época tá, mais veio deles sabe, daí passou a ser uma regra né, porque eles estava aqui dentro né, eles estavam sentindo aquilo e não existia e aí foi colocado e virou uma regra da casa.

O objetivo da Questão 11 foi entender se os educadores criam oportunidades para as crianças e adolescentes elaborarem suas próprias regras morais. É notório que os discursos proferidos pela Instituição 11 possuem mais evidências de momentos em que os acolhidos se expressam para se organizar, em sua rotina, especialmente em atividades de asseio do ambiente coletivo (quarto e cozinha), na prática de reuniões com as crianças e adolescentes para resolverem pequenas situações do dia a dia, tanto organizadas por algum educador como almejadas pela própria criança ou adolescente. Em acréscimo, há a prática de assembleia com os adolescentes, em que são colocados problemas oriundos de seus comportamentos, os quais refletem na dinâmica de toda a casa, quando eles discutem e, juntamente com o coordenador, ponderam as opiniões e constroem suas regras. Todavia, os educadores relatam que, em momentos de conflito interpessoal, é necessária a constante interferência de algum educador, a fim de o resolverem. Houve também um discurso segundo o qual os acolhidos somente são proativos ao decidirem que não vão fazer determinada coisa, e que os mais velhos querem sempre “mandar nos mais novos”. De modo geral, a possível construção de regras entre os acolhidos da Instituição 11 se resume ao caráter de fazer combinados de adequações de atividades existentes ou que julgam ser necessário passar a existir.

A Instituição 13 relata, em seus discursos, que dificilmente as crianças e adolescentes criam suas próprias regras e, mesmo quando criadas, necessitam de constantes intervenções do educador, para aplicá-las ou resolverem seus conflitos. Descrevem que já houve momentos de criarem regras de modo coletivo, acolhidos e funcionários, em assembleias. Conforme apontado, na primeira assembleia, os adultos tinham uma “colinha” das regras que achavam que deveriam ser criadas, e, nas demais, discutiam se tais regras iriam permanecer. Como descrito no discurso da questão anterior, somente duas das crianças e adolescentes que se encontram atualmente na instituição chegaram a participar dessas assembleias, ao passo que

as demais não tiveram ainda esses momentos, mas estão sob o cumprimento das regras e consequências criadas nas mesmas. Dessa maneira, apesar de já ter ocorrido uma proposta de elaboração conjunta de regras, ela ainda se apresentava de modo impositivo, por meio da autoridade adulta.

QUESTÃO 12: Você acredita que as crianças e adolescentes cumprem da mesma forma uma regra criada por elas e uma regra que o adulto disse que deveria ser cumprida? (Qual a diferença? Por que você acha que existe essa diferença?)

Instituição 11

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

A- O adolescente e a criança cumprem de forma diferente

Quando ele mesmo cria suas regras, suas limitações, aí já tem aquele, não seria respeito, ou seria? Ele mesmo já segue né, o que ele mesmo propôs e é diferente, a criança não, a criança se você chegar pra ela, mais viu, vamos mudar tal coisa aí, ou pode ser que desse jeito seja melhor, ela adere aquilo mais fácil né. A criança entende que regra é regra, não porque é dela, não porque é de outra pessoa, as duas têm que ser respeitadas, e creio que se o adolescente pensasse do mesmo jeito seria melhor, porque ele entenderia que não é porque ele propôs aquilo, ele que criou, que ela é mais importante do que aquela que já tá aqui há tempos. Os pequenos também podem construir suas próprias regras, porque, eles entendem, eles conseguem, eles têm o discernimento do que é certo ou errado já né, não tanto, mais eles sabem.

B- Aceitam melhor as regras que criam

Não, é totalmente diferente, eles têm muita dificuldade de aceitar o que você fala entendeu, e, eles querem mostrar que ninguém manda neles, então tudo que tem que fazer, tem que fazer com cautela. Quando é criada por elas, elas se responsabilizam por isso né, e quando o adulto pede elas é como se “nossa vem dá ordem de novo” né, então elas acatam de forma diferente, apesar de ser a mesma regra. Eu acho que elas tão certas, porque se propor, vamos dizer a

escola da Ponte, trazer pra cá e propor uma assembleia pra todo mundo, desde o berçário, até eles, não tão falando nada mais eles tão ali pra ouvir, e o que que a gente pode melhorar, eles vão criando essa responsabilidade, não é a gente que vai dar ordem não, vocês proporam isso lembra, então vocês vão ter que cumprir lembra. Então eles têm que tá sempre participando, é vida deles, eles precisam estar participando daquilo, eles precisam ter consciente do que tá fazendo, se você só impor não vai sair nada, principalmente com adolescente, criança você ainda consegue, adolescente depois que você impõe, ele não faz e eles vão fazer birra e não fazem mesmo

Desse jeito assim, das assembleias assim, eles conseguem expor, discutem entre eles, mas no final sempre alguma coisinha de boa sai ali, não sai tudo, mais aos pouquinhos vai saindo, tanto que eles, as duas resolveram entrar pra participar hoje né, então tem que ser aquela coisinha devagar mesmo, rápido não vai. Quando é imposto geralmente vai contra com o que ele quer né, então eu acredito nisso, porque daí tá fazendo o que realmente quer né, porque se chegou àquela conclusão ele aceitou eu acho que quando impõe, às vezes eles aceitam, às vezes eles meio que relutam, não é o que eles gostariam, por isso eu acredito que eles aceitam mais as deles.

C- Cumprem no tempo deles

Olha é difícil eles impor regras pra eles mesmos. É, então tem isso daquele, do tempo deles, eles fazerem no tempo dele, mais eu acho que no geral é dos dois, quando eles resolvem entre si, às vezes vai bem, e quando a gente fala também às vezes vai bem, às vezes a gente tem que chamar umas duas, três vezes a atenção.

D- Adultos e crianças/adolescentes deveriam construir juntos as regras

Eu acho que deveria ser em conjunto é, tanto eles, como os educadores, e eu acredito que deveria ser uma mesma reunião, pra que um colocasse a opinião e o outro também e juntos num bom senso é, manter aquela regra, que eu acredito que daí ninguém sairia perdendo.

E- O adulto é um facilitador

Olha, eu acho que se você combinar hoje e não falar mais nada, daqui um mês vai ser difícil que eles estejam dando continuidade a isso, eu acho que necessita de uma supervisão né, e de um acompanhamento porque os educadores também eles estão aí pra isso né, pra saber de uma, de se fazer cumprir uma rotina né, então eu vejo que, nessa questão eles acabam sendo um suporte né, eles não podem atuar como um vigia né, de ficar falando é, você não cumpriu o que você fez, você vai perder tal coisa né, mais de uma outra maneira né, um educador realmente ele vai fazer isso né, ele vai direcionar, ele não vai ser um inquisidor de uma situação, ele acaba sendo um facilitador das questões cotidianas né.

F- A história de vida interfere no cumprimento da regra

Eu vejo assim, o que influência muito é a questão da história de vida, eu vejo que tem crianças que super fáceis e outras que nunca tiveram regras e daí mistura as duas, as duas experiências de vida né, então assim eu acho que é muito individual isso, mesmo que as regras sejam no coletivo né, se eu tive liberdade sempre, se nunca ninguém, digamos lá, me castrou em algum momento né, e outro né, que sempre teve ali aquela rotina, seguida né, alguma mãe ou um pai, ou mesmo uma tia, uma avó, que impôs uma certa regra né, a gente tem coisas muito diferentes, mundos diferentes né, então eu acho que existe uma variação muito grande né, por isso que daí a gente constrói a regra nossa aqui dentro, que não é nada diferente de outra, mais é a nossa aqui né, então a gente pega diferentes perspectivas de vivências né, e tenta transforma-las aqui, fazer um novo molde né, mais que no fundo é uma coisa só né, é uma coisa social, uma coisa cotidiana.

IDEIAS CENTRAIS**DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO**

A- É mais fácil o adulto aplicar a regra

Ah, é meio complicado falar pra você viu, porque eu acho que aplicar a regra é mais fácil deles, deles obedecerem. Ah, eu acho, acho que eles verem mais respeito aí né, um adulto colocando, é isso que eu penso.

B- Depende da regra

Eu acho que depende da regra né, assim, esse caso eles cumprem, agora depende do que eles querem é, aí não dá certo, aí tem que intervir sim, aí o adulto tem que colocar regra.

C- Não cumprem regras

A mais fácil é eles não cumprir né. Nenhuma das duas, eles não seguem né, não tem como, eles não seguem bem dizer, eu acho que até pra eles é uma regra bem complica né, se ele não tem o habito de, não vem do habito de eles tinham essa regra então, eles não cumprem né. Principalmente os meninos não, os meninos é mais complicado né. É difícil, não, eles podem até cumprir assim, em dois dias depois não querem mais saber.

D- Em geral eles cumprem as regras

Sim, em geral elas cumprem as regras aqui assim, a gente tem a sorte, eu falo é, apesar de ser poucas crianças né, é elas cumprem, do jeitinho delas, claro que não é a perfeição, mais sim convive-se, elas estão aprendendo com essas regras. Eu acho que é porque elas aprenderam a respeitar o local que elas estão, porque se elas viessem com o ranço que veio das casas, como a gente sabe de como era lá, pra elas tanto fazia, mesmo batendo o pé por algumas vezes ou dizendo não vou, elas cumprem né.

E- Cumprem
melhor quando
constroem

Quando eles constroem é mais fácil, porque mesmo quando eles desrespeitam a gente fala, você viu mais a regra é tal, lembra foi você mesmo que falou, aí isso a gente conseguia não talvez no dia imediato porque ele ainda ficava bravo, ele ainda queria testar, mais a resposta vinha, é mais fácil e quando isso é feito com eles ou mesmo quando é refletido né, porque por exemplo, nesse ano que não teve né, as assembleias tive experiência de conversar com a criança e combinar com ela alguma coisa, que com esses o que a gente faz é combinado, então eu falei, viu vamo combinar né, não é legal, o que que você acha, pode ser assim? Aí o efeito também é diferente, porque você combina com a criança, você combina o que ela vai fazer e o que você vai fazer enquanto adulto né, então a resposta dela é, e cobra, que eles vem falar, né, então é, interessante isso, a resposta é diferente porque ele tá participando, não tá vindo alguém e mandando, “não pode”, “não vai fazer”, aí a briga é de braço né, então eles vão, eles vão querer vencer, eles vão querer testar.

O objetivo da Questão 12 foi verificar como os educadores avaliam a ação da criança e do adolescente, na construção e cumprimento das regras. Segundo podemos observar, nos discursos e IC, há diferença estrutural significativa na qualidade das ideias, quando comparamos as duas instituições. Os discursos apresentados pela Instituição 11, em sua maioria, são fundamentados e estruturados a partir de uma visão reflexiva das características peculiares aos níveis de desenvolvimento da criança e do adolescente, e, com isso, descrevem as ações pertinentes para o envolvimento dos acolhidos na observância das regras. De modo geral, acreditam que as regras são mais facilmente cumpridas, quando há o envolvimento da criança e do adolescente na sua construção, sendo de elaboração ou de interiorização, como vimos na Questão 16 “*Eu acredito que a criança só vai fazer tal coisa, quando ela entende por que aquilo é bom pra ela.*”

A Instituição 13 exibe discursos com opiniões e avaliações opostas sobre o cumprimento das regras pelos acolhidos: enquanto alguns entendem que a regra deve ser colocada pelo adulto, para ser vista pela criança como séria e válida, outros acreditam que os acolhidos cumprem melhor, quando participam da elaboração das regras, principalmente

porque nisso se faz um elemento para cobrança de cumprimento pelo adulto. Além disso, mesmo na ideia de participação dos acolhidos na construção das regras, nota-se a imposição do adulto, como, por exemplo, nesta fala: “*Viu, vamos combinar, né, não é legal, o que você acha, pode ser assim?*” Ou seja, tendem a pensar, ainda que de forma velada, que a regra deve ser determinada pelo adulto para ser cumprida.

QUESTÃO 13: Se os abrigados deixam de cumprir alguma norma/regra, o que se faz? Por que essa atitude é tomada? Você acredita que há outra maneira de agir diante de uma infração? Qual das posturas você acredita ser a melhor? Por quê?

Instituição 11

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

A- Converso e coloco para pensar

Falo assim, “reflete um pouquinho, depois você vem falar comigo”. Então geralmente a gente coloca pra pensar em relação, eu chamo ele e converso com ele, aí deixo ele aqui três minutos depois a gente vem conversar. Porque, eu acho que, na verdade quando a gente já entrou aqui já tinha esse processo de colocar pra pensar, de, mais a conversa assim, eu acho que é essencial porque não adianta falar pra ele, vai lá pensar, ele nem vai saber o que que ele tá pensando. Uma outra maneira, não sei, pode ser que seja, não sei, não levando pra passear, se tiver algum passeio, se tiver, não sei, não acho legal todo mundo sair e ele ficar, não sei se seria legal ele se sentir excluído sabe, todo mundo sair, ah “eu não fui porque eu fiz tal coisa”, pode ser que a reação dele sentir que ele não foi porque cometeu algo pode ser melhor que ficar pra pensar, não sei aí teria que testar para ver se funciona.

B- Relato para o chefe

Eu relato para o chefe né, que aconteceu tal, deixo no relatório o que aconteceu pro próximo plantão tá ciente, para cobrar entendeu, porque o plantão passado não conseguiu fazer e normalmente fica por

isso mesmo, não acontece muito mais coisa. A gente não pode fazer nada, se eles não cumprem a gente escreve em relatório, quem resolve é lá embaixo, a gente não tem autoridade. Porque desde que a gente começou assim, é assim que é, que é feito. Na maioria das vezes não funciona, fica isso por isso mesmo, porque na verdade eles não perdem nada quando eles aprontam, nada é cortado, os adolescentes tavam botando o terror, eles que quebraram todos os vidros da casa, aí o prêmio deles, a noite acham que a gente tem que passear com eles, acho que não.

C- Ignoro, dou um gelo

De princípio nada, não tem nada que eu possa fazer, a não ser ignora-lo no momento. Eu gosto de dá um gelo na criança pra ela se tocar que eu não gostei do eu ela fez, só eu tem hora que não tem como entendeu, tem hora eu você tem que conversar, que senão você não trabalha, a psicóloga uma vez orientou pra gente dar um gelo neles, pra eles se tocarem que eles fez coisa errada, mais eu tento ficar na minha, eu fico bem neutra num, nem tento tratar, não indiferente, mais de forma que a pessoa, meio seca pra criança ver que ela fez, aí tem uma hora que ela vem e pede desculpa.

D- Conversar e punir

Porém, eu acho que tudo tem que conversar, eu acho que você conversa deixa a pessoa ciente do que ela fez errado depois você pune, não sei né, não castigo, mais você tira alguma coisa que ela quer sabe, assim eu tento usar os mesmos métodos que meus pais usou comigo.

E- Rotina como reguladora

Eu creio muito na rotina, que é o que falta aqui né, por exemplo, cada um tem o seu quadro de aviso no quarto, levantar de manhã, tal hora, tem que fazer o que, aí tem algumas coisas, limpar o quarto, fazer isso, fazer

aquilo, levantar de manhã se eles não fez, chamar a pessoa no quarto: o que que tá escrito aqui? É pra eles ter essa rotina, que aqui não tem e você pode ver, tem quadros de receitas, tem quadro de recados pros tios, mais pra eles não, na outra casa a gente tinha, um quadro oh, você tem que fazer isso, isso, isso, e isso, faziam, claro que não, mais era um meio que a gente tinha de cobrar você entendeu, hoje não fazia, amanhã fazia, oh tem que arrumar a cama, eu não, ou troca, mais amanhã eu quero fazer tal coisa, você já arrumou sua cama, então tem essa troca também.

F- Colocar de castigo

Ponho de castigo. Pra tipo, pra criança aprender a seguir as regras e também a respeitar uma ordem superior, no geral a gente deixa pra pensar no quarto, esse é, eu acho que é o único castigo que tem, as tias deixa sentado na cadeira sozinho pra refletir.

G- Faz junto

Depende, se for os adolescentes, a gente vai deixando até onde dá e vai tentando contornar aquilo, se ele não vai fazer, você faz junto, não deixa pra fazer sozinho, limpeza de quarto, não fazem, tem criança que não faz sozinho, tem uns que já fazem, mais sempre vai junto pra dar aquele estímulo, vamo lá a tia vai te ajudar, vem, não sabe dobrar uma coberta sozinho, pega numa ponta ensina a dobrar, ou você dobra num dia, no outro dia você ensina, então o lúdico tá sempre junto, levando o lúdico junto, põe a música que eles gostam, sempre aquele estímulo sabe, que é gostoso, que é legal, que é o mais fácil, do que você só gritar e impor né, se você fazer isso não vai sair mesmo, no máximo que eu puder eu to tomando essa atitude, quando, dependendo do clima que tiver com aquela criança se eu não conseguir, eu passo pro outro tio.

H- Uma troca, se ele

não colabora
comigo, não
colaboro com ele

Geralmente é, vamos dizer que vou sair fazer caminhada, por exemplo, com alguns, enfim, vai sair é, então é meio que uma troca, então se ele não quer, vamo dizer ah eu não vou fazer e pronto, então ele desta vez ele não vai, porque ele só vai levar em conta quando ele sofrer algum prejuízo, não seria uma punição né, mais que ele, olha você não vai porque você não fez tal coisa, que ele refletir que se tivesse feito da mesma forma que ele não colabora comigo, eu também não iria colaborar da mesma forma que ele queria e eu acho que é, isso ajuda muito, porque ele começa a ter uma certa é, criar consciência sobre o assunto, por exemplo, eu falo alguma coisa, ele, ah eu não vou fazer, ah pra mim não me interessa, mais ele vê que o que interessa a ele, ele também não vai poder fazer, então seria meio que uma troca né, mais eu acredito que funciona, acho que tudo na vida, tem que haver uma certa cobrança, nem que seja de você mesmo, eu acredito que da mesma forma que se não for cobrado a pessoa nunca vai se esforçar pra superar os limites. É, eu acho que inicial é a conversa, você conversar, colocar o porquê aí vamos se dizer que começa a reincidir, então aí tem que ter essa cobrança eu acho que sempre na questão de fazer refletir, porque é, tudo depende não só de mim, mais dele também, se não quiser mudar é, eu posso falar ele não vai levar em conta, só que vai chegar o momento que ele não vai refletir, eu acredito que sempre que há reflexão, ou leva ou a solução.

I- Entender o que
está acontecendo
para fazer a
cobrança devida

Eu vejo que eles mesmos se cobram disso né, daí acho que tem que passar pro grupo deles cobrar né, ah você não fez, você perdeu tal coisa, você deixou de fazer isso, porque né, mais eu acho que também os, os educadores eles têm que seguir uma linha de trabalho de tá orientando, de tá entendendo o que aconteceu. Nossa, eu sou tão mal pra castigar, eu não consigo ver a vida dessa forma, mas não que às vezes perder alguma coisa seja muito intolerante né, eu acho que é importante, com meu filho ele perde muita coisa né, mas com as crianças daqui eu já não consigo muito né,

mas também preciso trabalhar isso em mim.

Instituição 13

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

A- Passo para a equipe técnica

Ah, eu sempre marco né, eu não tenho muito o que fazer, eu marco e passo pra equipe né, eles não obedecem muito a gente né, então a gente tenta fazer eles obedecerem, mais quando eles não obedecem a gente marca e passa e a equipe trabalha junto né, vê o que pode ser feito, eu não vejo outro caminho pra trabalhar com eles.

B- Conversa e coloca de castigo

A maioria das vezes a gente consegue resolver é muito raro a gente colocar ali no relatório. Conversando, que nem eu falei, pondo de castigo, castigo assim, depois a gente vai, explica pra eles o porquê.

C- Deixam de ir a um passeio

Se não cumprir e até mesmo prejudicar até mesmo ele ou outra criança é, vem a consequência, ou um passeio, muitas vezes a gente vai no Centro Olímpico que é aqui do lado, a criança muitas vezes não vai por não ter cumprido né, e antes mesmo de ter algum passeio ou uma atividade, a gente procura falar com a criança né, se você fizer quem sai perdendo é você, não é a gente é, e aí é onde eles acabam parando e pensando. É porque na verdade a gente quer ver a união entre eles né, todos eles juntos né, é dessa forma, fazendo isso muitas vezes é, acaba ajudando também na organização, até deles, de coisas deles.

D- Precisam de orientação de pessoas

que as conhecem

Depende da infração é, tem que entrar sim, a psicóloga, porque acima de tudo eles precisam dessa orientação é, de uma pessoa que entende mais deles, na verdade sabe mais da vida deles, porque às vezes certas atitudes que eles tomam é devida que o eles passam, que muitas vezes a gente não sabe, porque a gente não fica né, perguntando pra eles assim, o que que aconteceu de fato então muitas coisas que acontece com eles é, com relação a sentimento deles o que eles passaram ou passam, às vezes eles podem pensar assim, ah, essa tia tá comigo hoje e aí a noite chega outra tia, amanhã já é uma outra tia.

E- Ganham as
estrelinhas (feliz ou
triste) e tem
consequência

Aí a gente põe o que aconteceu, tem as estrelinhas, que é sobre o comportamento, se eles cumpriram, se eles obedeceram, se fizeram tudo certinho. Essas “estrelinhas” foi a psicóloga que implantou né, então assim, as cores que diferenciam se a criança se comportou bem ou não tá, o que que implica isso, perca de coisas legais, o que que é perca de coisas legais, passeios né, então assim, desde que eu entrei a gente consegue tá estruturando isso, então realmente quem não tem estrelinha boa, seja quando a diretoria leva passear ou quando a gente faz algum passeio, se essa criança não teve essa estrelinha ela fica né, fica com o cuidador claro, mais ela não vai e a gente percebe que se não ir, melhora na outra semana pra poder ir né, então assim é uma coisa que a gente também, aplicou e tá dando certo. Porque, assim é, como a rotina daqui é de uma casa mesmo a gente não via o que tirar né, é, o pensar né, a gente até trabalha com o pensar, fica sentadinho, mas no meu ponto de vista não tava funcionando, eles não sentiam, ficar sentado ali é muito fácil, a partir do momento em que a gente tira alguma coisa, igual o adolescente já chegou a tirar o celular então são coisas que eles gostam né, porque não tem como, eu não vejo outra forma né.

Então são as cuidadoras que colocam e aí se a gente tem previsto um passeio a psicóloga que vai falar com a criança do porquê, o que que o bom comportamento traz ou a importância né, de fazer bem as coisas, ninguém gosta de brincar com quem briga, essas coisas assim, e aí é posto as estrelinhas, e a gente tenta também ver a gravidade, porque a

gente também não pode só é, punir por punir né, então a gente tenta tomar esse cuidado, algumas vezes a gente consegue.

F- Deve ser analisado o caso com cuidado antes de dar uma punição

Eu tenho um jeito diferente de ver isso, pra falar a verdade, o cuidador tem que ver essa parte sentimental também, não só a psicóloga mais a gente também tem que ver essa parte, nossa mais porque ele tá assim agitado, tem que ver o motivo. Eu acho que tem que explicar pra não ocorrer mais e não precisar de, não precisa dá, tirar passeio, esse tipo de coisa não.

G- Perde a chance de ir outra vez

Se eles sai comigo e não obedecem, descumpriu o acordo que a gente fez então, aí não vai mais perde a chance de ir novamente quando a gente sai, aí pra a equipe técnica, tem que anotar porque tudo diz que vai pro fórum né, comportamento deles, então tudo tem que ser anotado, tanto que agora a gente já pode tirar, antes a gente só podia falar né, que não podia encostar né, tipo assim, não podia segurar, é só isso que a gente faz, então não acontece nada também.

O objetivo da Questão 13 foi identificar qual a postura do educador, em face de um ato infracional e quais as punições que propõe: expiatória, por reciprocidade, ignora ou transfere a intervenção para outra pessoa. Como em outras questões, as IC dessa questão foram variadas, indicando a dificuldade que as instituições têm em estabelecer um critério e princípio, para nortear sua ação educativa. Esse caso foi mais evidente na Instituição 11, pois na Instituição 13, apesar de apresentar IC diferentes, em sua maioria, o princípio das ações interventivas era o mesmo.

As IC da Instituição 11 mostraram 4 princípios: sanções de origem expiatória; sanções por reciprocidade, em que se levam em conta tanto a intenção do infrator como a intenção da punição; ignorar o ato ou o infrator; e a transferência de intervenção para uma autoridade que se julga ser superior. Assim, há uma divisão de opinião entre uma atitude impositiva com

castigos expiatórios e uma atitude de parceria e trabalho em conjunto, na qual se analisa a particularidade de cada caso.

Já as IC da Instituição 13 funcionam, em grande parte de escolha da intervenção, como princípio norteador da sanção expiatória, em que a punição aplicada não apresenta relação com a falta cometida: deixa de ir ao passeio, ganha estrelinha negativa ou positiva. Também houve ações mais recíprocas, como: se deixou de cumprir o combinado, não participará outra vez. Ademais, teve-se a transferência para autoridade julgada superior ou com mais conhecimento, para aplicar uma intervenção.

QUESTÃO 14: Beto tem 11 anos e mora em um abrigo. Ele não gosta muito de assistir televisão e todas as vezes que todas as crianças se reúnem para assistir TV ele fica conversando, atrapalhando o grupo. Com a constante reclamação das outras crianças, os monitores da instituição se reuniram para pensar em uma solução para o mau comportamento de Beto.

- A) O primeiro monitor disse que poderiam oferecer para todos os abrigados alguma recompensa, para aqueles que ficarem quietos nos momentos em que estão reunidos para assistir TV, como balas ou pipoca. O que você acha da solução encontrada por esse monitor?
- B) O segundo monitor salientou que deveriam ser mais severos e, quando Beto ou outra criança atrapalhar o grupo, tirariam alguma coisa de que gostem, como o próximo lanche. O que você acha da solução encontrada por esse monitor?
- C) O terceiro monitor teve outra opinião. Ele acredita que, nesse caso, Beto ou qualquer criança que estiver atrapalhando o grupo deve ficar isolado até se comprometer em não mais incomodar. O que você acha da solução encontrada por esse monitor?
- D) O último monitor sugeriu que, quando Beto ou outra criança atrapalhasse o grupo e o grupo reclamasse, o monitor deveria reunir a todos, para pensarem juntos em uma maneira de resolver o problema. O que você acha da solução encontrada por esse monitor?

Com qual atitude proposta você se identifica mais? Por quê?

Qual opinião desses monitores você acha que é a melhor? Por quê? Você acha que é possível tomar essa atitude? E você acha que é fácil ou difícil agir assim? Por quê?

Instituição 11

ITENS DA QUESTÃO

IDEIAS CENTRAIS

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

A-

a- Isso seria uma
troca, comprar o
silêncio

Não, não, eu particularmente eu não faria isso, ele ia tá ali, o silencio dele seria uma troca, não porque ele entendeu que ali é um momento de tá em silêncio. Seria pra mim uma solução de hora, àquela hora resolve, depois ele sempre vai querer algo em troca é meio que você compra a criança, ele pode ficar quieto ali, mais será que ele vai ficar quieto em outros lugares que quando não oferecerem a recompensa pra ele? Não tá resolvendo um problema, só tá colocando pra baixo do tapete, o problema vai continuar. Funciona, mas eu acho que é meio que suborno eu não acho a melhor solução. A recompensa vai ser algo que vai te atrapalhar depois, porque depois eles sempre vão querer aquilo.

b- Não resolve

Ao meu ponto de vista é como tampar o sol com a peneira, ele não gosta vai ter uma hora que ele vai ficar entediado e quando acabar a pipoca entendeu.

c- Não posso
força-lo

Não acho certo, se ele não gosta de TV como que eu vou força-lo só por causa de bala e pipoca, você não tá dando a ele a oportunidade de escolha.

Eu acredito que a melhor forma, já que ele não gosta, nesse período fazer alguma outra atividade com ele, que ele se interessasse, porque recompensar os outros por uma coisa que eles já gostam, eu acho que seria desnecessário.

d- Desnecessário

Ah, eu acho que é um, é uma maneira de se trabalhar, eu não vejo como negativa.

e- Não é negativo

B-

Uma criança que já sofreu tanto, tadinho, só porque ela queria conversar, porque, eu acho que não vejo como uma colocação certa, tirar algo dela né. A criança já é inquieta né, acho que tirar numa situação dessa, eu acho um pouco rude sabe, acho que você não tá entendendo a criança, eu não tiraria.

a- Não é certo tirar algo por esse motivo

Também incorreto, como é que vai tirar o lanche da criança? Em questão de alimentação, acho que nunca deve ser mexido. Acho que existe outras formas, se ele não quer assistir faça outra coisa, não atrapalhando o grupo também né, mais punição dessa forma não, não concordo.

b- É uma medida incorreta

Podia ser é, eu acho interessante, mais a gente poderia fazer assim, é, então você vai ficar quietinho, ah, não vou, então vem cá, fica dez minutinhos aqui no seu quarto, pensa, depois você me chama se você vai querer continuar assistindo o filme.

c- Interessante, mas faria diferente

d- Funciona *Também funciona, mas é que, todo mundo vai tá comendo e a criança não e o que vai tipo, deixar a criança com fome ou com vontade, sei lá. Se for supérfluo sim tipo, sei lá um doce, acho que funciona sim. Seria uma das soluções, a tá eu vou me comportar, porque senão vou perder tal coisa²⁶.*

e- Tem efeito contrário *Vai depois se você tira algo dele, ele fica pior ainda, mais agressivo, não também.*

C- *Acho que assim, em relação aos outros, acho que é a melhor opção, de tirar eles, fazerem sentarem conversar, não tá vendo, vocês tão aí, quando vocês quiserem voltar, vocês voltem sabendo que lá tem que ficar quietinhos. É essa que mais funciona, não só pra punir tipo, pra te uma consequência sobre o ato dele, mais pra ele refletir, pra criança criar consciência sobre o que ela tá fazendo de errado no caso.*

a- É uma boa opção *Mas desde que ele fique isolado lendo um livro, acho que não existe problema não, agora ficar isolado por ficar isolado, excluído eu não concordo, eu acho que é despertar nas pessoas que não gostam muito do comum né, a consciência, tudo bem se eu não quero muito menos atrapalhar o outro, é um trabalho de valores né.*

²⁶ Nessa mesma perspectiva houve um participante relatou que teve essa prática em sua casa: “Não sei se seria o certo, mas eu já fiz isso na minha casa, e deu certo, se é o certo eu não sei, a minha filha graças a Deus é uma pessoa de bem hoje”.

b- Não é uma medida boa

Não, eu nunca faria isso, se eu visse alguém fazer isso eu repreenderia, não sei, eu falaria, ah, eu acho que não tá legal isso, eu não faria isso.

c- Ainda é punitiva

Sem fazer nada, de toda a forma, pune né, a própria criança certo, eu ainda concordaria em dar alguma coisa pra ele fazer, que ele gostaria.

d- Isolar é pior

Ah, eu não sei se isso seria a solução, porque de repente isso acho que ia deixar mais irritado né, dele ser isolado, ele poderia também se sentir inferior, diferente dos outros. Essa criança só tem onze anos também né, você vai isolar uma criança, deixar uma criança sozinha, criança só apronta gente, se isolar é pior. Eu acho que não seria uma solução boa.

D-

a- Boa, a melhor

Muito boa, que é o que deveria acontecer, foi a mais de bom senso. Dentro desse caso seria a melhor solução, conversa todos juntos e eles mesmos entraria num acordo, num consenso entendeu, aí sim, que daí o Beto também vai tá participando dessa conversa, ele vai saber, ele sabe o que ele tá aprontando o que ele tá fazendo, e talvez ele mesmo tenha a solução, ou ele só queira chamar a atenção e esse pessoal tá dando atenção pra ele.

- b- É bom trabalhar em grupo *Sim, acho que é a mais certa se fazer né, porque uma atividade paralela pra eles ou pras crianças junto também, mais eu acho que as crianças todo mundo junto pra fazer é melhor, porque senão fica muito isolado né, é bom a criança fazer atividades em grupo, porque na vida você não vai fazer nada sozinho é tudo em grupo, então eu acho que o princípio parte da brincadeira, se você não sabe brincar em grupo, você não sabe trabalhar em grupo.*
- c- Não resolveria *É interessante, mais pra mim não resolveria, porque até porque as outras crianças tariam chateadas porque não tavam conseguindo ouvir o, o filme por caso da falação, ou dos gritos ou da bagunça da outra criança e criança bate, criança belisca, chuta, então, eu acho que a do pensar seria mais interessante.*
- d- O adulto deve supervisionar as escolhas *É tipo uma democracia né, só que as crianças às vezes são muito más, elas tipo, é, querem punir mesmo a criança no caso às vezes exageradamente, sem dó nem piedade, então a gente tem que ver qual seria a melhor solução aí porque se deixar na mão deles, vão comer a criança viva. Então eu acredito que seria interessante, cada um expor né, mais eu ainda acredito que ele deveria fazer uma atividade que interessasse a ele, porque de repente as crianças também podem não dar ideias que vá favorecer a situação né, eles podem pensar individualmente, então o grupo todo pode até querer prejudica-lo, que também não seria a solução, pode ser um grupo que coloque condições complicadas praquele que não tá adequado ao que é esperado, daí devemos trabalhar isso também né.*

**QUAL SE
IDENTIFICA
/MELHOR**

A- A D e a C , mas
a D é a melhor

Eu acho que a última, ou penúltima, eu acho que eu agiria uma das duas formas, eu não trocaria, não daria doce ou pipoquinha pra eles se eles se comprometessem, não isso não se faz e nem tiraria algo que ele gostasse, eu tiraria eles do ressurto, conversaria, eu acho a melhor a última, a é de conversar com eles pra achar uma solução, porque a gente tem que conversar com eles e fazer eles entender o que, o porquê que tal coisa aconteceu, e porque não deve acontecer, e qual a solução que deve ser tomada. Em relação a primeira de você, a gente pegar da balinha e dar pra criança é bem mais fácil, com certeza, mas eu acho que a última é a que vale a pena, a que conseqüentemente se daqui a um mês se a prefeitura não mandar balinha e o Beto começar fazer isso de novo, talvez ele nem faça mais, porque ele entende que na hora que ele tá sentado pra assistir televisão é pra ele ficar quieto, se ele não quer, ele não fica lá, entende, eu não vou precisar da balinha pra coagir, ele já vai entender, que é o que eu acho que deveria ser feito.

B- A D é a melhor

*O último, porque faria todos pensarem numa solução, do que eu impor uma solução. Mostra pra a criança que ele é importante né, porque ele viu que você percebeu o problema dele e que você quer ajudar, e outra também, porque é legal todo mundo participar entendeu, a criança se sente importante de podendo dar palpite pro adulto né, e pensar em grupo também é legal sabe, é, fica uma coisa diferente, eu acho que essa é a melhor alternativa.
E daí dentro do grupo trabalhar né, ah, se vai sair uma punição, se vai sair o que, e dentro disso também, fazer com que esse, que o Beto, ele fale quais são, o porquê ele age assim, é o que vai causar reflexão do grupo e da pessoa também né.*

C- A C é a melhor *A melhor é a C, porque é hora que ele vai refletir, pra pensar. As outras são mais fáceis, de subornar no caso, de tirar alguma coisa que ela queira é mais fácil, mais eu acho que a melhor solução mesmo é de isolar só pra criança refletir sobre o motivo que fez ela ficar isolada.*

D- No contexto de abrigo a D é a melhor *Bom na minha casa era aquela que de tirar alguma coisa, mais aí, na casa da gente é diferente né, em abrigo seria a última né, uma conversa pra ele, pra tentar achar uma solução. Acho que é mais fácil, talvez leve mais tempo pra resolver, a conversa seja mais demorada e tirar o brinquedo você vai lá e tirou e pronto.*

Instituição 13

ITENS DA QUESTÃO	IDEIAS CENTRAIS	DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO
A-	a- É chantagem	<i>Eu não acho correto, chama chantagem você tá forçando ele a ficar ali, ele fica se ele quiser, não pode forçar ele, obrigar ele a ficar num lugar, num ambiente que ele não quer.</i>
	b- Aqui não funciona	<i>Ah, eu não sei, porque aqui não funciona muito assim não, aqui já aconteceu né, não a gente vai assistir o filme, quem ficar quieto a gente vai fazer uma pipoca tudo, sempre tem aquele que fala né.</i>
	c- Boa opção	<i>Foi boa, porque é um tipo de tentar né, focar aquela criança ali pra o comportamento dela né, um docinho acalma. Porque se ele se comporta mal e as outra se comporta bem ele vai, ele vai observar</i>

que quem tá perdendo é ele, então os outros vão ganhar por bom comportamento e ele nunca vai ganhar nada, um dia ele vai ter que parar e vai observar que quem tá perdendo é ele, então acho que aí vai ter que melhorar o comportamento dele.

d- Não temos essa prática *Aqui a gente não tem esse negócio de dá pra um ou dá pra outro, vamos supor, fez ficou legal, vamos dar o bombom pra você e você não vai ganhar porque não se comportou, não, ou dá pra todos ou não dá pra ninguém.*

e- É complicado *Acho que, é complicado, porque quando, recompensa envolve comida eu não gosto muito, eu acho que, eu gosto mais de você tirar a atividade. Da bala e da pipoca eu não gostei.*

B-

a- Boa opção *Se fosse tirar tipo assim, um brinquedo, uma coisa que ele goste de fazer, eu concordo mais, lanche não, pra ele saber que ele tá errado né. Eu tiraria um brinquedo que ele gostava, “olha você vai ficar sem esse brinquedo porque hoje você não foi legal” né, “você atrapalhou seus amigos” né, “vamos pensar”, olha eu teria um tempo com essa criança, conversaria com ela e realmente se ela não gosta de assistir televisão, arrumaria outro jeito. Acho mais viável o tirar o que gosta, porque isso acontece numa família comum, então o pai, geralmente que se apropria desse tipo de castigo, desse tipo de consequência, de você vai ficar sem algo hoje, então acho mais é real, mais próximo.*

b- Não é certo tirar algo por esse *Acho que nesse caso né, tirar o lanche ou uma coisa que ele goste por causa disso não, porque assim ninguém é obrigado a fazer o que não quer o que não gosta e a gente não tá aqui pra obrigar*

motivo *eles a fazer uma coisa que eles não gostam. Porque você trabalhar dessa forma acho que ele nunca vai entender né, tem que fazer ele entender que ele só vai ganhar recompensa em vez de chegar e tirar, em vez de tirar alguma coisa dele ensinar pra ele que tipo assim, dessa vez ele foi mais se continuar desse jeito é ele que vai perder o que é bom.*

c- Suspende algo sim *Não tirar a comida, não admito, acho que isso não existe né, mas suspender sim, mas assim, vamo supor é, o celular, tá vendo coisa pornográfica, ela falou que não é pra ver coisa pornográfica, pegou que tá vendo, adianta vim me falar? O que que você fez com essa informação? Nada? Eu vou pegar amanhã? Não vou né, então assim, algumas coisas que acontecem no turno delas que elas poderiam fazer, tranquilamente.*

C- *Eu acho errado, ele não tem que ficar isolado, tem muitas coisas pra fazer se ele não quer assistir. Acho que, isolar não seria o caso, tem que conversar primeiro, tentar ver o que tá acontecendo e tentar achar o foco daquela criança pra ele se comportar e ficar quieto, de uma coisa que ele goste é, ficar com um carrinho na mão, eu não tiraria fora do grupo. A não ser que você tire ele, e se tiver em dois um fica lá com os outros e você leva ele, e além de fazer outra coisa com ele você já começa a conversar com ele, explicando alguma coisa.*

a- Isolar não *Ah, acho que essa terceira é melhor de todas assim, não é que é ficar isolado na verdade, seria ficar sozinho né, ia tira dali, não tem outra criança pra brincar, mais a criança em si eles inventam, eles criam, eles tem a criatividade pra brincar de alguma coisa.*

b- Uma boa opção

c- Temos essa prática *A gente aplica na verdade é isso, é pensar realmente, ele é tirado da sala então ele vai sentar na cozinha, ele vai sentar no quarto, ele vai sentar onde, onde né, achar que realmente ele vai pensar.*

d- Isolar e conversar *Se for deixar isolado, sem conversar com ele sobre isso, não tem efeito, porque só deixar fora por deixar não adianta, acho que se você vai isolar, você tem que conversar, então se esse isolar vem seguido de, dessa conversa sim.*

D-

a- Boa opção *A minha forma de trabalhar já com eles é essa. Essa eu acho legal, porque é um jeito de conversar todo mundo junto né, pra pôr né, todo mundo opinar ali o que seria melhor. Por exemplo, vamos então se reunir, vamos combinar uma coisa “o que que você gosta de fazer”, criança que tá dando problema, “aí tia eu gosto de fazer isso”, “vamos fazer o seguinte, vamos assistir esse filme, quando acabar esse filme, aí a gente vai fazer o que você gosta”, “vai lá no parque vai ver todo mundo brincar com você”, “tá combinado?”, todo mundo topa.*

b- Não é ruim, mas não é a melhor opção *Não é ruim, só que sempre tem aquele que poderá falar assim, “ah mais a gente escolheu primeiro, a gente quer ver o filme” e também não é justo deixar aqueles que querem assistir por causa daquele que não quer né.*

c- É prática *Bem prática, porque tipo assim, reuni todos eles, ia entrar em um acordo entre eles.*

d- Democrática *Democrática né, assim, todos que tã ali, e isso aparecia muito na assembleia porque daí quando determinado assunto, é alguma coisa, todos opinavam e aí você ouve do outro, as impressões que o outro tem de você, é, as chances do resultado dar certo dão grandes, é uma ideia legal.*

**QUAL SE
IDENTIFICA
/MELHOR**

A- A D é a melhor *Eu gostei dessa última parte aí, em que pega todos pra conversar. Eu sou muita aberta a isso. Pela experiência da assembleia mesmo, dessa troca porque eles moram na casa, então eles que têm que dizer, eles que têm que pensar junto, isso do incluir os acolhidos em tudo que diz respeito a eles mesmos é algo que eu gosto de pôr em prática e gostaria que fosse feito mais frequente. O diálogo é mais trabalhoso, a pessoa tem que tá aberta tem que ser alguém que cative e que lidere esse momento, a chance de funcionar é maior né, você tem que ter uma relação é, horizontal com essas crianças, elas precisam entender que aquilo é pra elas e se vem de baixo pra cima não, elas não vão entender né, então elas, essa horizontalidade é que vai fazer a diferença depois né, e muitas vezes, seja o cuidador, seja o técnico, a gente é muito refém do tempo né, então a gente tá aqui pra fazer mil coisas num espaço muito curto de tempo, as demandas que têm são muito grandes e muito dinâmicas e aí a gente vai pelo caminho, mais acaba muitas vezes indo por esses caminhos que tem efeitos mais rápidos e aí ele pode dar certo, ele pode funcionar, mais o, de novo ele acontece, e de novo ele acontece e de novo ele acontece.*

B- A C é a melhor *Com a terceira, porque aí ele não iria tá incomodando os outros que estão interessados né, em assistir e depois ele ia ver que graça tem ficar sozinho né, toda vez que vão assistir a televisão vou ter que brincar sozinho, eu acho que isso até ajudaria ele a pensar melhor, que que custa eu assistir*

um pouquinho do que eles tão vendo né.

C- Identifico com a A, mas a D é melhor
Eu me identifiquei com a primeira né, e com a última, mas vou ficar com a última como melhor. Ah, é a mais fácil eles vão ficar naquela expectativa né, na hora que terminar esse filme aí a gente vai, porque criança não cansa.

O objetivo da Questão 14 foi verificar como o educador julga as diferentes medidas punitivas em relação à noção de justiça nas relações. Para isso, oferecemos exemplos de ações interventivas que contivessem quatro elementos que acreditamos serem representativos dos princípios que regem a justiça retributiva e a justiça distributiva, os quais são comumente encontrados na educação das crianças, como o uso de recompensa (oferecer balas e pipocas para as crianças quietas), a punição expiatória (retirar algo de que goste, quando a criança atrapalha), sanção por reciprocidade (separar a criança momentaneamente do grupo, quando ela não consegue respeitar os demais), e o diálogo e a discussão de ideias, em busca de resolver o problema.

O uso de recompensa, salvo uma IC de cada instituição que a achou apropriada, foi visto por ambas as instituições como uma medida inapropriada. Assim, de modo geral, as IC da Instituição 11 apontaram essa prática como não educativa, porque a criança somente ficaria quieta quando lhe oferecessem algo em troca. Já a Instituição 13 a entende como uma prática que não funciona, ou seja, mesmo com as recompensas, as crianças iriam conversar, e também não admitem praticar sanções ou recompensas associadas com a alimentação. Desse modo, vimos que a qualidade das IC da Instituição 13 não corresponde a avaliação educativa da prática, mas a uma avaliação referente ao seu funcionamento e não de suas intenções/consequências educativas.

A punição, descrita na questão como retirar o próximo lanche²⁷ ou algo de que a criança goste, foi encarada de forma majoritária pela Instituição 11 como negativa, com razões como: ser uma infração pequena, o fato de serem crianças que já passaram por vários tipos de privação, e fomentar mais a ira da criança. A Instituição 13 a considerou como positiva, por motivos como ser uma prática comum nas famílias.

No caso da sanção em que a criança ficaria separada momentaneamente do grupo, alguns educadores, notoriamente, entenderam o sentido da palavra “isolar” como crueldade, e não com o sentido pretendido de ruptura social momentânea ocasionada pelo desrespeito ao grupo. Na medida em que fomos relatando a história e as duas alternativas iniciais, muitos educadores, de ambas as instituições, iam discutindo que melhor seria dar outra atividade para a criança fazer, ficar um pouco no quarto, outro educador a acompanhar em outra atividade, contudo, quando nos referimos à terceira alternativa, eles a rejeitaram, incomodados com a palavra “isolar”. Como resultado, a Instituição 11, na maioria de suas IC, julgou essa sanção

²⁷ A retirada do próximo lanche foi uma punição frequentemente aplicada na instituição onde fizemos nossa pesquisa anterior.

como inapropriada, enquanto a Instituição 13, em sua maioria, como apropriada, acrescentando ser medida que tomam, na instituição.

A última alternativa foi avaliada como positiva por ambas as instituições, que também a julgaram a melhor forma de intervenção; em acréscimo, outra intervenção que, por vezes, foi considerada a melhor foi a alternativa C, ou seja, escolhas por perspectivas que levassem em conta o envolvimento do grupo na resolução do problema, uma das formas mais primitivas da justiça retributiva. Ao analisarmos mais de perto, veremos que, em alguns momentos, a concordância da Instituição 13 e a eleição da alternativa D como melhor não representam necessariamente um momento de resolução de problema pelas crianças, mas um modo de o adulto sugerir acrescentar novas atividades, a partir do interesse de todos, como uma soma de vontades, a fim de alcançar um momento mais harmonioso, enquanto, para a Instituição 11, ficou mais evidente a avaliação de uma boa medida, por estimular o trabalho em grupo e a participação dos acolhidos na resolução de problemas. Entretanto, um elemento que não deve ser desconsiderado em relação à Instituição 11 é que, como descreve em situações anteriores, suas medidas educativas são muitas vezes comedidas, tanto para evitar embates com os acolhidos – *“aqui tem que contornar as coisas sempre achando um jeito diferente de lidar com eles”* – como para evitar represália de órgãos superiores – *“se um adolescente [...] não respeita o tio, aí o tio vai chamar a atenção [...] e aí o adolescente às vezes se exalta e acaba batendo no tio e aí o que acontece, o funcionário fica sem apoio nenhum, não tem apoio é de todos os sentidos de lei no geral.”*

O objetivo geral dessa categoria, “Educação Moral”, foi buscar entender como os educadores concebem e praticam a educação moral, na rotina da instituição. Podemos perceber, ao longo da descrição de seus discursos (inclusive nas outras categorias), que, em ambas as instituições, os educadores estão concebendo a educação moral como ensinar o que é certo e errado, muitas vezes partindo de suas próprias experiências para compor seus discursos e ações interventivas. Nessa promoção de discursos moralizadores nas ações educativas, acreditamos que se destoa de uma proposta ativa/construtiva que vise à formação de sujeitos com autonomia moral, consistindo em práticas que não se vinculam com a própria proposta da legislação nacional, como detalha as Orientações Técnicas (2009) que apregoa como direito da criança e do adolescente o desenvolvimento moral, a liberdade de escolhas e a responsabilidade na participação na rotina da instituição, com o direito de ser ouvido e ter sua opinião considerada.

Nas situações de resolução de problemas, ora avaliam que, por se tratar de crianças e adolescentes acolhidos, a ação educativa deve ser mais contida e cautelosa, visando, com isso, à sua estabilidade no trabalho, prevenindo algum comportamento agressivo do acolhido, em resposta à sua abordagem, ou por comoção com a situação de acolhimento enfrentada pela criança e adolescente.

Observamos que a Instituição 11 manifestou discursos mais estruturados e reflexivos, no que concerne às suas práticas educativas e ideais de educação, apresentando, por vezes, elementos da educação ativa, enquanto a Instituição 13 manifestou discursos menos estruturados e mais voltados para relatar suas ações e opiniões pessoais, com medidas marcantes da educação tradicional, como o uso de sanção expiatória.

Notamos que a educação por meio verbal é considerada pelos educadores da Instituição 11 como o modo educativo mais apropriado para ser abordado em uma instituição de acolhimento, no entanto, faz-se necessário entendermos qual a qualidade desse método e em que difere ou vai a par da educação “ativa”. Ou seja, distinguir se seu conteúdo é puramente moralizador ou “[...] uma conversação provocada pelas peripécias do *self-government* ou do trabalho em grupo.” (PIAGET, [1930], 1996, p. 15).

Na categoria “Ser Educador”, um discurso proferido pela Instituição 11 retrata que uma prática realizada era agir de maneira que sua ação fosse plausível de ser exemplo de vida para os acolhidos. Essa fala vai, em parte, ao encontro das palavras de Piaget sobre a influência do adulto, no desenvolvimento da justiça na criança:

À medida que ele pratica a reciprocidade com a criança e prega com o exemplo e não apenas com palavras, exerce, aqui como em tudo, sua enorme influência [contudo] a autoridade adulta, se bem que constituindo, talvez um momento necessário na evolução moral da criança, não basta para constituir o senso de justiça. Este só se desenvolve na proporção dos progressos da cooperação e do respeito mútuo, de início, cooperação entre crianças, depois cooperação entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto. (PIAGET, [1932], 1994, p. 239).

Contudo, nessa mesma instituição, assim como na Instituição 13, o que vimos recorrer foi a prática dos educadores em recitar exemplos, por meio de palavras, a fim de que essas palavras concedessem nova direção para a vida das crianças e adolescentes, como uma “sopa” de exemplos de vida ou como uma “sementinha” de esperança a ser lembrada (germinada) no futuro. Parece-nos que está mais em consonância com a teoria de Durkheim, na qual se deve criar o hábito na criança de respeitar o sistema de regras sociais, para que, mais tarde, possa

compreender sua importância e aceitá-las livremente, mesmo sofrendo ainda a pressão da sociedade.

Como pudemos perceber, a escolha dessa conduta, de estabelecerem conversas explicativas com as crianças e adolescentes, muitas vezes, foi encarada pelos educadores de ambas as instituições como a possível de ser realizada, diante da particularidade desse serviço, pois, em muitos momentos, alegam “não ter o que fazer”, tratando-se de sua intervenção em casos de conflitos interpessoais ou não cumprimento de regras pelos acolhidos. Assim, a educação moral concebida pelos educadores, em ambas as instituições, além de não ser integrada pela equipe em uma unidade, é tolhida pelo medo ou insegurança de represália da equipe técnica ou da justiça. Sem capacitação ou formação continuada e sem um Projeto Político-Pedagógico que direcione as ações educativas na instituição, os educadores parecem agir em constante conflito entre sua concepção de vida e a necessidade de serem comedidos.

A equipe técnica, principalmente a coordenação/direção da instituição, que necessitaria encabeçar uma proposta educativa que traçasse um caminho de práticas comuns, com objetivos claros a toda a equipe e necessários para o fim educacional almejado, muitas vezes não tomam essa atitude justificando-se pelo excesso de trabalho inerente à função, além da queixa de falta de recursos (financeiro, material, estrutural, etc.), de qualificação dos profissionais, envolvimento e comprometimento da equipe de trabalho. Outros fatores que também comprometem significativamente o direcionamento de um trabalho educacional seria a rotatividade dos funcionários de uma instituição de acolhimento, inclusive a rotatividade da própria coordenação/direção e da equipe técnica, que ocorre muitas vezes pela falta de valorização desses profissionais e a vulnerabilidade oriunda desses serviços.

Creemos que para haver um plano educativo comum a toda equipe de uma instituição de acolhimento é fundamental estabelecer uma verdadeira parceria entre a equipe técnica e os demais funcionários da instituição, como os educadores/cuidadores e auxiliar de educador/cuidador. Em alguns discursos foi possível notar que alguns educadores se sentem coagidos e desautorizados pela equipe técnica, desfavorecendo com isso a relação de autoridade desses educadores com os acolhidos, e, sustentando a visão das crianças e adolescentes de que esses profissionais possuem cargos “inferiores”, “subalternos” e desse modo, não precisam ser ouvidos e atendidos.

Pelo contrário, os educadores/cuidadores e auxiliares de educador/cuidador são peças-chaves na educação dos acolhidos. São eles que passam a maior parte da rotina com as crianças e adolescentes, planejando e executando as práticas educativas na instituição,

estabelecendo com eles vínculos afetivos e relações interpessoais. Segundo as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009), como já mencionamos no capítulo 1 desta tese, a parceria entre equipe técnica e educador/cuidador, favorece o trabalho educativo com a criança e adolescente em uma unidade de objetivos e facilita os educadores/cuidadores traçarem suas ações educativas, pois estão respaldados e orientados por profissionais qualificados e envolvidos com o conhecimento global da vida de cada acolhido. Além disso, faz-se importante existir/efetivar a distinção entre os cargos de educador/cuidador e auxiliar de educador/cuidador. Essa especificidade e distinção entre os dois cargos permitem que o trabalho educativo com os acolhidos seja melhor organizado, executado e principalmente efetivado. Como pudemos notar, tanto nos resultados da observação participante como nos discursos do sujeito coletivo de ambas as instituições, os dois cargos estão unificados, fazendo com que esses profissionais exerçam as funções dos dois cargos, e com isso, ficou evidente a predominância do exercício das funções de auxiliar de educador/cuidador em detrimento da função de educador/cuidador e o prejuízo nas ações educativas nas instituições.

A estruturação de uma proposta educacional em um Projeto Político-Pedagógico e em planejamentos de ações educativas integradas exige fundamentos teóricos e princípios que norteiem as práticas educativas de todo o corpo de funcionários da instituição, e ainda, o conhecimento legal que tange o serviço de acolhimento e os direitos da criança e do adolescente. Vimos que embora se tenha boas intenções e vontade em desempenhar um bom trabalho na instituição, ainda há ações educativas isoladas e individuais e o conhecimento legal ainda se concentra na equipe técnica, sendo assim, a maioria dos funcionários detém um conhecimento superficial da lei e creem que na prática ela seja de difícil aplicação, ou ainda, que ela se torna incoerente com o próprio processo educativo, esse último para aqueles que concebem a educação como autoritária e moralizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta Tese, nós nos propusemos estudar as concepções e práticas educacionais das instituições e dos educadores de instituições de acolhimento do Estado de São Paulo. Para esse fim, decidimos identificar, primeiramente, as concepções e práticas educacionais morais das instituições e, seguidamente, dos educadores que nelas atuam.

O trabalho de fundamentação teórica realizado nos primeiros capítulos direcionou toda a fase empírica, a qual contou com duas etapas distintas. A primeira etapa se caracterizou pela busca, no Estado de São Paulo, por duas instituições, uma com práticas educativas próximas a uma educação ativa e outra com práticas educativas mais tradicionais. O resultado dessa etapa indicou que a maioria das instituições paulistas de acolhimento participantes da pesquisa sugere possuir ações próximas da educação ativa. As instituições escolhidas para participar da segunda etapa foram a Instituição 11, indicando possíveis práticas de educação ativa, e a Instituição 13, aparentando possíveis práticas de educação tradicional.

A segunda etapa contou com a observação da rotina dessas instituições e com uma entrevista semiestruturada com os educadores. As entrevistas se tornaram um momento importante, o qual ensejou dar voz a esses profissionais, que, além de relatarem sobre suas concepções, puderam fazer referência a suas avaliações, frustrações e perspectivas do seu trabalho educativo, na instituição.

A observação nas instituições mostrou diferença de procedimentos em relação à educação dos acolhidos. Enquanto, na Instituição 11, as crianças e adolescentes tinham maior liberdade de circular por diferentes espaços da casa, maior envolvimento com as atividades de cuidado com o ambiente e maior oportunidade de colocação de ideias e resolução de problemas, na Instituição 13, isso se restringia alguns espaços do ambiente da casa (como a área de preparo das refeições), e as atividades recreativas e resoluções de problemas eram frequentemente direcionadas por um adulto. No entanto, uma questão a ser considerada quanto à circulação pelos ambientes da casa e nas atividades de cuidado com o ambiente é o fato de a Instituição 13, de modo proporcional, ter maior número de crianças pequenas (entre 6 e 8 anos), enquanto, apesar de a Instituição 11 atender crianças pequenas, aquelas que são envolvidas nessas atividades eram as mais velhas. Todavia, entre os adolescentes e pré-adolescentes da Instituição 13 (três meninos e uma menina), somente um frequenta e auxilia nas atividades da cozinha e, ainda assim, era em apenas um dos plantões diurnos (dos plantões observados) que isso lhe era permitido.

A despeito de a Instituição 11 ter uma postura mais aberta para a participação dos acolhidos na rotina e em suas escolhas, percebemos que o princípio educativo pouco difere da Instituição 13, no que concerne ao tipo de relação estabelecida entre criança/adolescente e adulto, ou seja, há, em ambas, a prevalência do respeito unilateral, mesmo que, na primeira, seja mais atenuado do que na segunda.

A entrevista semiestruturada evidenciou primeiramente que a intenção dos educadores, sem dúvida, é de oferecer um trabalho educativo de qualidade, mas relatam sua frustração de não terem condições de trabalhar, conforme sua formação, ou de não terem a capacitação e o apoio necessários para exercer sua função.

Diante da categoria “ser educador”, os educadores da Instituição 11 revelaram uma tendência maior em ensinar algo para a criança, por um protagonismo do educador e por um resultado de seu trabalho para a sociedade, enquanto, na Instituição 13, o cuidado e a atenção para com a criança eram a fonte do trabalho de um educador, que também era o protagonista no ensino, cujo resultado é o bem-estar da criança, numa visão paternalista. Embora as instituições possuam conteúdos diferentes para classificar sua função, o princípio educativo se assemelha, ou seja, ambas mantêm o adulto como protagonista e detentor do conhecimento, o que, segundo ele, deve ser “passado” para a criança e o adolescente.

As Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009) atribuem ao cargo de educador/cuidador, entre suas principais atividades:

- Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente);
- Auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da auto-estima e construção da identidade; (BRASIL, 2009, p. 66).

Porém, em ambas as instituições, a prioridade desse cargo está em realizar atividades de limpeza da casa e em cuidados básicos com alimentação e higiene dos acolhidos, de maneira que as atividades com as crianças ficam em segundo plano e, geralmente, quando são realizadas, ocupam um curto período do dia, circunstância identificada pelos educadores como um forte impedimento para o real exercício de sua função.

Outra queixa visível em ambas as instituições foi a de não terem conhecimento mínimo de cada caso de acolhimento. Segundo seus discursos, essa falta de informação prejudica tanto quando precisam levar uma criança ao médico quanto para o trato e direcionamento de ações educativas, na rotina institucional. Nas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009), essas informações são descritas como necessárias para nortear um trabalho

individualizado com a criança e o adolescente, o que deve ser planejado pelo educador/cuidador juntamente com a colaboração da equipe técnica:

É importante que a equipe técnica do serviço de acolhimento auxilie os educadores/cuidadores ou as famílias acolhedoras na oferta de um cuidado individualizado para cada criança e adolescente, baseado na avaliação de suas condições emocionais, história de vida, impacto da violência ou do afastamento do convívio familiar, situação familiar, vinculações significativas e interações estabelecidas. Estes profissionais devem apoiar os educadores/cuidadores ou as famílias acolhedoras no exercício de seu papel, contribuindo para uma construção conjunta de estratégias que colaborem para o desenvolvimento de um ambiente estruturante para a criança e o adolescente. (BRASIL, 2009, p. 48).

A falta de capacitação dos educadores/cuidadores também tem forte influência em sua concepção a propósito do direito ao desenvolvimento garantido em lei. Como vimos, principalmente na Instituição 11, na qual há um conhecimento, mesmo que superficial da lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente, para muitos, é uma espécie de “desserviço” para a educação, em instituições de acolhimento. Essa concepção nos parece ser baseada em uma ideia de que, para ser eficaz, a educação deve ocorrer pela relação unilateral, da autoridade adulta para o educando, de modo impositivo. Alegarem que essa lei desprotege o adulto, por “absolver” a criança e o adolescente de seus atos infracionais e punir ao adulto por sua conduta de contenção da criança e adolescente, em momentos de resolução de conflitos, indica-nos a fragilidade interpretativa e tangencial que possa existir, em nossa legislação, não apenas para tais indivíduos que a conhecem superficialmente, mas também para autoridades e dirigentes de centros educativos.

Se, na Instituição 11, sua contenção e cautela na conduta educativa são movidas frequentemente pelo medo de represália judicial, na Instituição 13, notamos a existência de câmeras de vigilância em todas as dependências da casa. Em função dessas circunstâncias de medo, desinformação e vigilância, questionamo-nos sobre a necessidade de liberdade para se desempenhar um trabalho com autonomia e autoridade. Qual o nível de autonomia e autoridade esses educadores estão tendo, para desempenhar suas funções? Parece-nos que a mesma relação que lhes é oferecida por seus supervisores é a que acabam repassando para os acolhidos, ou seja, a predominância do respeito unilateral.

Em relação à integração de um plano educativo, pudemos constatar que as instituições pesquisadas não planejam suas ações educativas em equipe, ficando, assim, a cargo de cada funcionário executar essas ações, as quais geralmente são motivadas pelo “bom senso” subjetivo e pelo senso comum, por suas vivências e por sua intuição, além de, como já foi frisado, de sua ponderação para se proteger de represálias, pois “não se pode tocar na

criança”. Esse último fator tem motivado, em alguns momentos, os educadores a não realizar intervenções necessárias para resolver problemas ligados ao comportamento dos acolhidos, usando como método o ignorar ou relatando a ocorrência a seu superior, a fim de que este a solucione.

“[...] então tudo tem que ser anotado, tanto que agora a gente já pode tirar [o passeio], antes a gente só podia falar né, que não podia encostar né, tipo assim, não podia segurar, é só isso que a gente faz, então não acontece nada também”. (DSC INSTITUIÇÃO 13).

“[...] então tem situação que não tem realmente o que a gente fazer, tem funcionário, é, pega a faca da mão da criança ela quer bater, o que que você vai fazer, não tem, se você encostar na criança é perigoso você machucar a criança né, já teve muita dor de cabeça, funcionário segurar a criança que tá agitado, e responder legalmente por causa disso” (DSC INSTITUIÇÃO 11).

A concepção majoritária de educação moral, em ambas as instituições, segue o caráter de uma educação verbal moralizadora, todavia, existem algumas diferenças importantes a serem destacadas, na execução das ações educativas em cada uma das instituições. Na Instituição 11, a tendência de uma determinada regra, institucional ou de rotina, chegar ao conhecimento do acolhido é como uma informação pronta, passada verbalmente; entretanto, essa instituição apresenta momentos de participação das crianças e adolescentes, na construção de regras condizentes com a sua rotina. Os acolhidos da Instituição 11 possuem a iniciativa e/ou são encorajados a fazer entre si combinados que tornem suas atividades na casa mais justas, e os educadores tendem a acreditar que a participação das crianças e adolescentes na elaboração da regra é positiva para que eles a cumpram, ainda que pensem que deve haver a participação do adulto, nesse processo. Quanto a sua intervenção diante de uma infração dos acolhidos, os educadores da Instituição 11, por não possuírem uma postura educacional comum da instituição, tomam atitudes orientadas por suas próprias perspectivas educacionais e, com isso, se dividem entre atitudes impositivas com o uso de castigos expiatórios e uma atitude de parceria e trabalho em conjunto (com os acolhidos), analisando a particularidade de cada caso.

Na Instituição 13, por sua vez, a tendência de a regra chegar ao acolhidos é transmiti-la verbalmente, como conteúdo pronto e impositivo. Já houve uma proposta de elaboração conjunta de regras com os acolhidos, porém, ainda nesse momento, ocorria por meio do adulto, com sua “colinha” e de modo impositivo. Segundo a maioria dos educadores da Instituição 13, as crianças e adolescentes não cumprem as regras, independentemente de quem as crie, de sorte que, quando apresentam indícios de que a criança cumpre melhor a regra

elaborada por ela própria e, por isso, esta deve ter a participação em sua elaboração, nota-se que essa participação ainda é almejada com a imposição do adulto, como na fala “pode ser assim?”. Além disso, pudemos observar a frequente medida interventiva de uso de ameaça de recebimento de “estrelinhas negativas” e, conseqüentemente, de perda de privilégios, como, por exemplo, passeios, no caso de infração dos acolhidos, assim como a execução desse castigo como uma sanção expiatória.

Assim, podemos asseverar que, de modo geral, as ações educativas estabelecidas nas instituições seguiam um padrão de caráter moralizador. Em ambas as instituições, foi manifestado que uma boa ação educativa acontece, quando você diz para a criança o que ela deve fazer, ensinando o caminho do bem. Isso nos parece indicar que esses educadores aproximam suas concepções de educação moral como a defendida por Durkheim, segundo a qual devem proferir direcionamento regulador de condutas, para que as crianças e os adolescentes saibam o que a sociedade espera deles e possam ter uma vida dentro dessa normalidade, quando alcançarem sua maioridade e saírem da instituição. Com isso, muitas vezes, a questão da autonomia é vista mais amparada na habilidade de autocuidado, na possibilidade de ser capaz de ter um trabalho e saber diferenciar o que é certo e errado, nos padrões sociais. A autonomia moral de resistência e capacidade de se guiar pelo Bem pouco ou nada foi observada.

Creemos que a educação moral, embora esteja sempre presente nas relações interpessoais, para ter a qualidade de favorecer o desenvolvimento moral voltado para a autonomia, o ambiente sociomoral deve ser igualmente favorecedor, sendo importante o protagonismo da criança e do adolescente, em seu processo de aprendizagem, com a liberdade de praticar e refletir sobre suas ações, assim como ter estabilidade emocional. As condições de vulnerabilidade de trabalho e emocionais enfrentadas pelos educadores/cuidadores, na rotina da instituição, assim como a falta de capacitação para exercer o seu cargo têm tornado o ambiente sociomoral da instituição um lugar instável e confuso, com práticas educativas destoadas entre si e enfraquecendo o envolvimento afetivo nas relações com os acolhidos. Além disso, o turno de trabalho 12hx36h contribui para o enfraquecimento desses vínculos afetivos e organização da rotina pela criança, pois suas atividades rotineiras são trabalhadas de diferente modo e por diferente perspectiva, a cada dia. Esse problema foi colocado em um DSC da Instituição 13 (Questão 13): “[...] às vezes, eles podem pensar assim, ah, essa tia tá comigo hoje e aí a noite chega outra tia, amanhã já é uma outra tia.”

Estamos nos referindo a cuidado, no sentido de garantia de condições favoráveis para o desenvolvimento saudável do corpo. Apesar de esse ser um foco de medida protetiva e relatada como educativa pela Instituição 13, é uma medida também aplicada pela Instituição 11, igualmente como protetiva. Acreditamos que essa forma de cuidado seja extremamente importante e base para todo o desenvolvimento de um indivíduo, mas sentimos falta, nas visitas às instituições, do cuidado com o espírito do ser em desenvolvimento. Qual a liberdade de espírito que esses acolhidos estão tendo, para desenvolver sua criticidade, de modo a serem pessoas autônomas?

Um educador expressa sentir que, *“nesse momento, eu tô educando pra levar ele pra uma outra instituição, uma socioeducativa, eles vão sair daqui pra isso, enquanto a gente não poder usar a nossa função aqui dentro.”* Infelizmente, essa fala também foi proferida pela instituição pesquisada em nosso trabalho anterior. A fragilidade estrutural dos serviços de acolhimento tem ocasionado grande prejuízo educativo para as crianças e adolescentes que deles necessitam. Não podemos desconsiderar que todo o trabalho realizado por ambas as instituições aqui pesquisadas, assim como de outros serviços de acolhimento, é um recurso extremamente importante para garantir condições de vida e de segurança para essas crianças e adolescentes, pois foram retirados de situações, como as de abandono, violência, negligência, maus tratos, sofridas em sua própria família ou por falta dela. Contudo, o que não podemos ignorar é que, mais do que condições de sobrevivência e garantia de cuidados básicos e de segurança física, essa criança e adolescente necessitam de outras bases fundamentais para o seu desenvolvimento integral.

Algumas soluções que ensejam garantir essas bases já foram discutidas e dispostas nas Orientações Técnicas para esses serviços, como a elaboração clara de um edital para o concurso público; uma capacitação inicial vinculada ao ato de contratação; a formação continuada para os educadores/cuidadores e toda a equipe de trabalho; reuniões de reflexão, avaliação e compartilhamento de experiências e angústias decorrentes de sua função, visando, sobretudo, ao trabalho em conjunto de toda a equipe, na elaboração do planejamento e execução de planos e estratégias educacionais e de enfrentamento de desafios.

Nós, porém, acrescentamos a isso a necessidade da devida atenção à formulação de um plano educacional que não objetive apenas a reintegração familiar e o desligamento do serviço, como metas fundamentadas na autonomia do autocuidado, pois essas práticas não garantem a alteração da relação interpessoal que já está acontecendo nas instituições, o respeito unilateral, contudo, que procure uma autonomia integral – intelectual, afetiva e moral

–, para a qual requer um projeto em que se considera a criança e o adolescente como protagonistas de sua aprendizagem, possibilitando que o desenvolvimento autônomo ocorra. É imperioso um projeto que leve em consideração os níveis de desenvolvimento de cada acolhido, não como limitação de seu trabalho, mas para facilitar a busca de estratégia e intervenção, favorecendo sua interação com a criança ou adolescente, assim como a interação deste com o objeto de conhecimento.

Creemos que a autonomia é o principal objetivo da educação. Portanto, vemos a necessidade de definir o conceito de autonomia justamente para não ser reduzida à questão do autoconhecimento e autocuidado, os quais, apesar de estarem presentes no processo de aquisição da autonomia, sozinhos não a definem. No caso da autonomia moral que aqui propusemos discutir, nós a conceituamos numa perspectiva de ação do sujeito diante da sociedade em que vive. Assim, um indivíduo autônomo moralmente é capaz de agir visando ao Bem, de modo objetivo, ou seja, não almeja satisfazer a si próprio ou ao outro por interesse próprio, porém, por atitudes livres do interesse próprio e independentemente de pressões exteriores que possam se dar, de sorte que, em momentos de conflitos de princípios, seja capaz de fazer sua escolha, visando ao menor ônus possível.

Para que isso ocorra, é de fundamental importância que o centro educativo seja um ambiente capaz de produzir espaços, a fim de que a criança e o adolescente possam ser ativos, tendo a possibilidade de se autogovernarem, tenham responsabilidades a serem desempenhadas e, sobretudo, tenham a oportunidade de exercitar a cooperação entre seus iguais. Como isso seria possível, em instituições de acolhimento? Como vimos nos resultados desta pesquisa, a Instituição 11, ainda que timidamente, mostra o germe de atitudes de que a educação ativa compartilha, todavia, sua estrutura ainda é fundamentada em bases da educação tradicional. Nessa instituição de acolhimento, as crianças e adolescentes podem participar de responsabilidades simples, como o asseio de espaços comuns da casa e espaços compartilhados por um grupo restrito (o quarto), não apenas de limpeza geral (como a cozinha), mas no sentido de colaborar com quem realizará essa limpeza, como, por exemplo, lavar, enxugar e guardar o prato e talheres utilizados na refeição; embora de modo inicial e primário, devido a alguns direcionamentos feitos por adultos, há momentos de reuniões e assembleias, dos quais pudemos participar e notar a participação dos acolhidos, expondo seus interesses, explicando suas atitudes e compondo a proposta de solução de problemas. Contudo, não percebemos, na instituição, um espaço atrativo e confortável para a interação entre os pares, os acolhidos, durante as férias escolares, por exemplo: a despeito do amplo

espaço da casa, não tinham atividades que pudessem desenvolver entre eles ou com um educador, ficavam grande parte do tempo deitados em seus colchões ao ar livre, “tomando sol”, ou inventando brincadeiras perigosas e/ou ofensivas entre eles. As ações educativas não são integradas em unidade de execução pelos educadores, os quais individualmente operam sua intervenção educativa baseada em sua própria perspectiva de vida, resultando em práticas desconexas e muitas vezes divergentes. Apresentam, com isso, no mesmo ambiente, tanto elementos da educação ativa (como o envolvimento em trabalho em grupo e assembleias deliberativas) quanto elementos da educação tradicional (como a educação verbal moralizadora).

A Instituição 13 não demonstrou possuir nem o germe da educação ativa, nem sua estruturação, no entanto, possuía espaços lúdicos e confortáveis para a interação dos acolhidos, realizava atividades (criadas/escolhidas por eles ou sugeridas pelo adulto), tanto sozinhos como na presença de um adulto.

O fato de, em uma instituição de acolhimento, viverem, ainda que temporariamente, grupos de crianças de idades próximas ou diferentes, já se caracteriza como um ambiente favorável para se trabalhar os requisitos adequados para o desenvolvimento da autonomia moral, sendo mais produtivo que, por exemplo, em uma casa composta por um casal e um único filho, necessitando assim que essa criança participe de outros centros educativos ou que estabeleça relação com outras crianças fora de seu lar, de sorte a garantir que participe de uma sociedade de crianças. Apesar de o ambiente de serviços de acolhimento dispor dessa vantagem de já possuir tal sociedade, ela pode apresentar um dificultador para a promoção desse desenvolvimento, visto que, se constituir um ambiente sociomoral coercitivo, onde se predomina o respeito unilateral e a constante vigilância ou um ambiente anárquico, limita-se o campo de experiências de respeito mútuo e relações de cooperação entre os pares.

Deve-se, além disso, garantir ao acolhido os direitos inerentes a toda e qualquer criança, como aqueles mencionados por Dalmo de Abreu Dallari e por Janusz Korczak, no livro *O direito da criança ao respeito* (1986), os quais são, pelo primeiro autor, direito de ser, direito de pensar, direito de sentir, direito de querer, direito de viver, direito de sonhar; e, pelo segundo autor, o direito ao respeito e o direito de a criança ser o que é. Ainda nessa mesma perspectiva, mencionamos o direito de ser feliz.

Do mesmo modo, não podemos nos esquecer da necessidade de o educador ser valorizado, não apenas com retribuição financeira, mas, sobretudo, de ter seu trabalho reconhecido e que se confie nele, que tenha o poder de exercer sua autoridade e esta ser

respeitada, que tenha oportunidade de voz, nas decisões da vida da criança, e que essa voz seja ouvida e considerada, que suas angústias possam ser compartilhadas e seu coração acalmado, que suas perspectivas e ideias educacionais possam ser discutidas e refletidas, que possa trabalhar em equipe e ver o fruto de seus esforços e investimentos.

Além das limitações destacadas ao longo desta tese, como a interpretação das questões do questionário online e o fato de somente um representante de cada instituição ser o respondente, não ocasionando, possivelmente, uma real condição da instituição, acreditamos ser importante destacar outras limitações, que apesar de não ter desqualificado este trabalho, poderão ser melhor avaliadas em trabalhos futuros, são elas: o período de férias – embora neste período seja possível verificar as relações interpessoais estabelecidas e o tipo de respeito predominante, é um período em que a rotina das instituições costuma ser diferenciadas o tempo de 6 dias consecutivos – apesar de adequado para verificar as variabilidades de comportamentos e a dinâmica e estrutura da rotina, consideramos um período curto para estabelecer aproximações e diminuir possíveis contenções de comportamentos devido a presença de uma pessoa desconhecida (pesquisadora). Outras limitações desta pesquisa que poderiam ser trabalhadas em futuras pesquisas foram: dar ouvido também às crianças e adolescentes – acreditamos que os acolhidos poderiam contribuir para uma análise mais precisa do ambiente moral da instituição e das relações estabelecidas em sua rotina; analisar como é tratada e trabalhada questões sobre a reintegração familiar e à comunidade, questões a respeito da afetividade e da formação de vínculos afetivos em um ambiente que lida com situações de abandono e negligência familiar que muitas vezes também é de abandono social; e, a análise de trabalhos internacionais também realizados em instituições de acolhimento ou que trazem reflexões a respeito desses serviços.

Destarte, diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, esclarecemos o quão necessário é um olhar mais atento e um trabalho mais efetivo, principalmente das políticas públicas, nos serviços de acolhimento, visto que grande parte das dificuldades destas em constituir um ambiente sociomoral voltado para a autonomia se inicia pela falta de aplicação de condições prévias atribuídas a esses serviços, como por exemplo, a capacitação dos funcionários. Acreditamos, também, na necessidade de revisão das Orientações Técnicas, no que diz respeito a noções de autonomia para a criança e adolescente, a fim de que seja tratada com mais precisão e, assim, evitando desvios de interpretação ou negligência, de não apenas ser vista como uma “liberdade de ação e a oportunidade de agir e criar as regras de convivência”, mas, sobretudo, como a construção de “[...] um ambiente cooperativo em que se estabeleçam

relações de respeito mútuo, solidariedade, igualdade e equidade, com base nos princípios universais” (FRANÇA, 2012, p. 40), e, com isso, efetivar o direito ao desenvolvimento moral estabelecido no ECA.

Que mais pesquisas, ou melhor, mais pesquisadores, juntamente com suas instituições acadêmicas, estabeleçam parcerias com esses serviços de acolhimento, cooperando com reflexões e construções recíprocas de pensamento e ações educativas, visando ao fim maior da educação, a autonomia integral: intelectual, emocional e moral.

Que mais colo seja dado às nossas crianças e aos nossos adolescentes!

“Como uma nova onda que se levanta, uma nova geração está surgindo. Vem vindo, com todas as suas qualidades e defeitos. Vamos criar condições para que eles cresçam cada vez melhores. Não vamos ganhar o confronto com essa espécie de túmulo que é uma hereditariedade doentia; não vamos ordenar às ervas daninhas que se transformem em trigo. Não somos milagreiros, não queremos ser charlatães. Abrimos mão da ilusória nostalgia de uma infância ideal.

Exigimos que se suprima a fome, o frio, a umidade, a falta de ar e de espaço, a promiscuidade.

São vocês que geram crianças doentes e estropiadas, que preparam o terreno para as revoltas e as epidemias; vocês e a sua leviandade, a sua incompreensão, a sua desordem.”

Korczak (1986)

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BALDISSERA, M. J. S. "**Eu, a casa e a escola**": narrativas de adolescentes em conflito com a lei acerca de si, da casa abrigo e da escola. 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2009.

BAPTISTA, M. V. Um olhar para a história. In: BAPTISTA, M. V. (coord.). Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.

BECKER, F. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Logos)

BRASIL. Lei nº 13.509, de 22 de novembro de 2017. Dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado, 23 de novembro de 2017. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13509.htm#art2> Acesso em: 02 de fev. 2018.

_____. Lei nº13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado, 9 de março de 2016. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm#art30> Acesso em: 02 de fev. 2018.

_____. Emenda Constitucional n.º 65, de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado, 14 de julho de 2010. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm#art2> Acesso em: 15 de fev. 2018.

_____. Lei nº12.010 de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado, 4 de agosto de 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm#art2> Acesso em: 02 de fev. 2018.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: < http://www.amavi.org.br/sistemas/pagina/setores/associal/arquivos/orientacoes_tecnicas_crianca_adolescente.pdf> Acesso em: 17 de jan. 2012

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei N. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>.> Acesso em: 09 dez. 2006.

_____. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988>> Acesso em: 10 de ago. 2011.

_____. **Código de Menores**. Lei N. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Disponível em: < http://www.ciespi.org.br/media/lei_6697_10_out_1979.pdf> Acesso em: 10 de ago. 2011.

BRAUNSTEIN, H. R. **Ética do cuidado: das instituições de cuidado e pseudo cuidado**. 2012. 216f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia e Letras, São Paulo, 2012.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARLOS, D. M. **Fatores de proteção sob a ótica de adolescentes vítimas de violência doméstica e abrigados - subsídios para a construção da resiliência**. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)-Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia e Letras, Ribeirão Preto, 2010.

CAVALCANTE, L. I. C.; MAGALHAES, C. M. C.; PONTES, F. A. R. Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento. **Aletheia**, Canoas, n.25, 2007. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000100003> Acesso em 13 de mar. de 2015.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999.

COSTA, N. R. A.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Acolhimento familiar: uma alternativa de proteção para crianças e adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre [online], vol.22, n.1, pp. 111-118, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722009000100015&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 5 de mar. de 2012

COUTINHO, M. J.; SANI, A. I. Casa abrigo: a solução ou o problema? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 2010, Vol. 26 n. 4, pp. 633-641. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n4/07.pdf>> Acesso em 14 de mar. de 2015.

DALLARI, D. A.; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. 4.ed. São Paulo: Summus, 1986.

DEVRIES, R.; ZAN, B. Criando uma atmosfera sócio-moral em sala de aula. In: **Pátio: revista pedagógica**. Porto Alegre, ano 2, n. 7, pp. 13-15, nov. 1998/jan. 1999.

DONGO-MONTOYA, A. O. **Piaget e a criança favelada: Epistemologia genética, diagnóstico e soluções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. Prática e teoria no desenvolvimento: questão da tomada de consciência. In: **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. vol. 21, n. 2, Maio/Agosto de 2017: 235-244.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, [1922] 2007.

_____. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, [1925-1963] 2012.

FALEIROS, V. de P.; Infância e processo político no Brasil. In: **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (orgs.) 2. Ed. ver. São Paulo: Cortez, 2009.

FEITOSA, A. G. S.; **A infância abrigada: impressões das crianças na casa abrigo**. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**; tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I - A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANÇA, C. A. P. R. de. **Construção da autonomia moral junto a crianças e adolescentes de um abrigo institucional: pesquisa de intervenção**. 2012. 310f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

FRANÇA, C. A. P. R.; MONTOYA, A. O. D.; BATAGLIA, P. U. **Abriço ou Casa? Desenvolvimento moral de crianças e adolescentes abrigados**. São Paulo. Ed. Cultura Acadêmica, 2016.

FRANÇA-JUNIOR, I.; DORING, M.; STELLA, I. M. Crianças órfãs e vulneráveis pelo HIV no Brasil: onde estamos e para onde vamos? **Saúde Pública**, São Paulo [online], vol.40, 2006. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-89102006000800005&script=sci_arttext > Acesso em 12 de mar. de 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FRICK, L. T. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

GALBIATTI FILHO, J. A. **Estudo sócio-moral sobre a agressão com crianças de risco** 2004; 2011. 91f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2004.

MARTÍN-GARCIA, X., PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

GOLIN, G.; BENETTI, S. P. da C. **Acolhimento Precoce e o Vínculo na Institucionalização. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 2013, Vol. 29 n. 3, pp. 241-248. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n3/v29n3a01.pdf> > Acesso em 13 de mar. de 2015.

GOUVEIA, V. V. **Teoria funcionalista dos valores humanos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

GUARÁ, I. M. F. R. **Abriço: comunidade de acolhida e socioeducação**. In: BATISTA, M. V. (coord.). **Abriço: Comunidade de acolhida e socioeducação**. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.

HAIR JR., J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

HOLLAND, C. V. "Todos juntos ao redor da mesa": uma avaliação da alimentação em abrigos. 2004. **Tese (Doutorado em Nutrição)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.**

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KORCZAK, J. O Direito da Criança ao Respeito. In: DALLARI, D. A.; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito.** 4.ed. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **Quando eu voltar a ser criança.** São Paulo: Summus, 1981.

KUNREUTHER, F. T.; FERRAZ, O. L. Educação ao ar livre pela aventura: o aprendizado de valores morais em expedições à natureza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 2, fev. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012005000007&script=sci_arttext> Acesso em: 6 de mar. 2012.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos).** Caxias do Sul: Educus, 2005.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia.** São Paulo: Nacional, 1969.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** -2. ed. - São Paulo: Contexto, 2011.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez, 1999.

MARCELINO, E. J. **Adolescentes em Londrina: história de rua e história de vida.** 2006. 256f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 17261950. In: FREITAS, M. C. de (org). **História social da infância no Brasil.** 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

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), pp. 797 - 809. Disponível em: < <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140407072832/art.FernandaTelles.pdf>> Acesso em 12 de mar. de 2015.

MARTINEZ, A. L. M. Adolescentes no momento de saída do abrigo: um olhar para os sentidos construídos. 2006. 240f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia e Letras, Ribeirão Preto, 2006.

MENIN, M. S. S. *Autonomia e Heteronomia às Regras Escolares – Observações e Entrevistas na Escola*. 1985. 215f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1985.

_____. *Valores na escola*. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100006> Acesso em 16 de jan. 2018.

MONTES, D. C. **O significado da experiência de abrigo e a auto-imagem da criança em idade escolar**. 2006. 98f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)-Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia e Letras, Ribeirão Preto, 2006.

OLIVA, P. P. O Desvendamento do real numa instituição de abrigo para crianças e adolescentes. **Virtual Textos e Contextos**, 2004; 3(1):1-13. Disponível em: < <http://vufind.uniovi.es/Record/oai:doaj.orgarticle:fd016d688a764503b84c3de56810ee53>> Acesso em 13 de mar. de 2015.

PASCHOAL, S. B. de N. **Mediação cultural dialógica com crianças e adolescentes: oficinas de leitura e singularização**. 2009. 103f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)-Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 2009.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. -2. ed. - São Paulo: Contexto, 2011.

PEREIRA, E. V. **A voz da criança institucionalizada: representações sociais de família e abrigo**. 2006. 173f. Tese (Doutorado em Serviço Social) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2006.

PIAGET, J. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT, S e TRYPHON, A. (orgs.). **Jean Piaget: sobre a pedagogia**. Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1935] 1998.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1964], 2002.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília, INL, [1936] 1975/2013.

_____. **Formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro, Zahar; Brasília, INL, [1945] 1975.

_____. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, [1974] 1978a.

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, [1974] 1978b.

_____. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, [1932] 1994.

_____. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. de (org). **Cinco estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, [1930] 1996.

_____. **Sobre a Pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, [1935] 1998.

_____. **A construção do real na criança.** São Paulo: Ática, [1937] 2003.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

REALE, G. ANTISERI, D. **História da filosofia: Filosofia pagã antiga**, v.1. São Paulo: Paulus, 2003.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: São Paulo: Loyola, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; et al. Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre [online], vol. 25, núm. 2, 2012, pp. 390-399. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18822935017>> Acesso em 12 de mar. de 2015.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio; ou, Da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, M. A. C. dos, Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2008.

SANTOS, S. D. M. dos. **Um novo olhar sobre o conceito de abandono de crianças.** Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, Maringá, v. 32, n. 1 p. 63-72, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/7210>> Acesso em 13 de mar. de 2015.

SILVA, W. **Por uma história sócio-cultural do abandono e da delinquência de menores em Belo Horizonte 1921-1941.** 2007. 327f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia e Letras, São Paulo, 2007.

SINGER, H. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SIQUEIRA, A. C.; et al. Processo de reinserção familiar: estudo de casos de adolescentes que viveram em instituição de abrigo. **Estudos de Psicologia**, Natal, [online], vol.15, n.1, pp. 7-

15, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 4 de mar. de 2012.

SOLON, L. de A. G. A perspectiva da criança sobre seu processo de adoção. 2006. 202f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia e Letras, Ribeirão Preto, 2006.

SUARDI, C. D. Z. **Ações educativas em situação de abrigagem e desenvolvimento moral: a perspectiva dos cuidadores em núcleo de abrigos residenciais.** 2012. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2012.

TOGNETTA, L. R. P. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J.L.; DANI, L.S.C.: **Escola, conflitos e violências.** Santa Maria: UFSM, 2008, p. 199-246.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo: UNESP, 2004.

TRINDADE, J. M. B. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. Revista Brasileira de História. São Paulo, V. 19, n. 37, 1999. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100003> Acesso em: 12 ago. 2013.

VINHA, T. P. **O Educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.** Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WREGGE, M. G. **Escolas democráticas: um olhar construtivista.** 2012. 387 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ZAPPE, J. G.; YUNES, M. A. M.; DELL'AGLIO, D. D. Imagens sociais de famílias com crianças e adolescentes: impacto do *status* socioeconômico e da institucionalização. **Pensando fam.** Porto Alegre, vol.20 no.1, 2016. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2016000100007#and>

ZORTEA, L. E.; KREUTZ, C. M.; OLIVEIRA JOHANN, R. L. V. Imagem corporal em crianças institucionalizadas e em crianças não institucionalizadas. **Aletheia,** Canoas, n.27, 2008. Disponível em: <

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942008000100009>
Acesso em 13 de mar. de 2015.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista online

Ambiente social dos Abrigos Institucionais do Estado de São Paulo

Apresentação

Este questionário destina-se a conhecer o ambiente social de Abrigos Institucionais para crianças e adolescentes.

O preenchimento do questionário demora, em média, de 10 a 15 minutos. A pesquisa não apresenta risco ou desconforto aos participantes.

Os resultados deste inquérito poderão colaborar para melhor compreensão do ambiente social dos abrigos possibilitando também que as instituições possam promover futuras ações educativas que aprimorem a formação e o desenvolvimento de crianças e adolescentes acolhidos.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, os questionários serão identificados com um código e não com o nome de sua instituição. Somente a pesquisadora terá conhecimento dos dados.

A participação na pesquisa é voluntária.

Sua colaboração é muito importante para essa pesquisa. Portanto, para colaborar é necessário que você responda o questionário até o final.

Caso você tenha alguma dúvida ou pergunta acerca desta pesquisa, entre em contato com:

Doutoranda Carla Andressa Placido Ribeiro de França

carlaandressap@yahoo.com.br

Fone: 14 34141870

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O texto que se segue é um formulário de consentimento on-line, por favor, leia-o atentamente.

Pesquisa: “Concepção e prática sobre a responsabilidade na educação moral por educadores/cuidadores de Abrigos Institucionais: uma análise de tomada de consciência na perspectiva piagetiana”

Pesquisadora: Carla Andressa Placido Ribeiro de França

Orientador responsável pela pesquisa: Professor Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya
(Departamento de Psicologia da Educação) UNESP – Marília – SP – Brasil

Natureza da pesquisa: Você é convidado a participar desta etapa da pesquisa que tem como finalidade conhecer a rotina de Abrigos Institucionais para crianças e adolescentes em relação ao ambiente social. Ela é realizada por uma pesquisadora de doutorado do programa de pós-graduação em Educação e tem apoio da CAPES.

Participantes da pesquisa: Diretores, Coordenadores, Assistentes Sociais, Orientadores, Professores e demais agentes educacionais ligados a Abrigos Institucionais do Estado de São Paulo.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá nenhum prejuízo.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A) Você responderá a um questionário contendo questões solicitando que você escolha opções que melhor identifica com situações cotidianas de seu abrigo relacionado à educação moral dos acolhidos. O tempo para responder ao questionário será de cerca de 15 minutos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para completar o questionário corretamente, para podermos obter um resultado mais completo para a referida pesquisa. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (014) 3414-1870, com a pesquisadora do projeto Carla A. P. R. de França.

B) Todas as informações coletadas neste questionário são estritamente confidenciais, ele será identificado com um código e não com o nome de sua instituição ou com o seu nome. Somente a pesquisadora terá conhecimento dos dados.

C) Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados, para fins científicos, em revistas e em congressos, no entanto sem qualquer identificação dos sujeitos respondentes ou das instituições.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

() SIM

() NÃO

Identificação

2. Informe o seu nome completo. *

.....

3. Informe o número do seu RG/Carteira de Identidade. *

4. Qual o nome da instituição? *

.....

5. Informe a data em que está respondendo ao questionário (Mês, Dia, Ano) *

.....
Exemplo: 15 de dezembro de 2012

SITUAÇÕES DE VIVÊNCIA

Abaixo serão apresentadas algumas histórias imaginárias que podem ilustrar fatos ocorridos em Abrigos Institucionais. Você poderá escolher quais alternativas se enquadram melhor, em sua opinião, no dia-a-dia da sua instituição. Caso queira complementar sua resposta com a particularidade de seu abrigo ou relatando algum fato semelhante, poderá utilizar o campo “observação” para descrever brevemente o seu comentário. O campo “Observação” não precisará ser preenchido caso não veja necessidade ou não tenha interesse.

1) O abrigo Azul Cor do Mar busca estimular a independência e a responsabilidade das crianças acolhidas. Para isso, oferece algumas recompensas para as crianças que cumprem seus deveres no dia-a-dia no abrigo. Um exemplo disso foi a programação de um dia especial de recreação para aquelas crianças que cumpriram esses deveres (como arrumar sua cama, retirar os pratos da mesa e outras regras estipuladas pelo abrigo).

Com que frequência fatos como o descrito ocorre em sua instituição:

() frequentemente

() muitas vezes

() poucas vezes

() nunca

Observação: _____

2) O abrigo em que Ana está acolhida tem o hábito de realizar assembleias para os acolhidos e os funcionários conversarem e resolverem os problemas e assuntos concernentes ao dia-a-dia

na instituição. Em uma dessas reuniões Ana quis discutir sobre a questão dos apelidos, pois estava se sentindo incomodada com o que as outras crianças lhe haviam colocado. Com o relato de Ana na assembleia as outras crianças puderam saber como que Ana estava se sentindo e se comprometeram a não chamá-la mais por nenhum apelido que a incomodasse.

Com que frequência fatos como o descrito ocorre em sua instituição:

frequentemente

muitas vezes

poucas vezes

nunca

Observação: _____

3) Com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de tomada de decisão das crianças, no horário de recreação a funcionária Celeste, dentre as possibilidades, levou algumas alternativas de entretenimento às crianças. Após as crianças defenderem e justificarem qual seria a melhor atividade, fizeram uma votação entre elas. A atividade que obteve a maior quantidade de votos foi realizada na recreação.

Com que frequência fatos como o descrito ocorre em sua instituição:

frequentemente

muitas vezes

poucas vezes

nunca

Observação: _____

4) O abrigo Luz do Sol oferece toda semana uma atividade religiosa para as crianças acolhidas. Certa ocasião, uma das crianças cujos pais havia a apresentado outra opção religiosa não quis participar dessa atividade. A regra da instituição, já que não havia outro funcionário disponível para dividir as crianças em grupos com atividades diferentes, determinava que as crianças devessem permanecer juntas, assim o funcionário que as acompanhava disse a essa criança que ela deveria obedecê-lo e ficar com todos participando da atividade. Assim a criança participou da atividade, mas por várias vezes atrapalhou a concentração das outras crianças com um comportamento indesejado.

Com que frequência fatos como o descrito ocorre em sua instituição:

frequentemente

muitas vezes

poucas vezes

nunca

Observação: _____

5) Em um final de semana o funcionário Alfredo levou as crianças acolhidas para brincarem no pátio da instituição. Uma das crianças quis um brinquedo que não estava disponível no momento, então Alfredo disse a ela que com aquele brinquedo não seria possível brincar. Diante disso, a criança ficou nervosa e o agrediu física e verbalmente. Indignado esse funcionário disse a ela que iria relatar o ocorrido para o funcionário José e este não iria deixá-lo mais ir ao passeio programado para o próximo final de semana.

Com que frequência fatos como o descrito ocorre em sua instituição:

frequentemente

muitas vezes

poucas vezes

nunca

Observação: _____

6) As crianças do abrigo Coração Feliz não estavam se entendendo no horário da recreação, pois havia um brinquedo de uso individual que todas elas disputavam para brincar. João, que era mais ágil, sempre chegava antes de todos e conseguia pegar o brinquedo para brincar. Diante desse problema, um dos funcionários da instituição chamou todas as crianças para tentarem resolver a situação. Depois de muita discussão as próprias crianças criaram uma regra para o uso do brinquedo para que todos que quisessem brincar tivessem a mesma chance.

Com que frequência fatos como o descrito ocorre em sua instituição:

() frequentemente

() muitas vezes

() poucas vezes

() nunca

Observação: _____

Questionário

As perguntas abaixo

- 1- Em sua opinião a instituição de acolhimento deve oferecer Educação Moral ou em Valores para as crianças e adolescentes acolhidos?

SIM () NÃO ()

Por quê? Como você acredita que deveria ser essa educação?

- 2- Já ocorreu na instituição de acolhimento que você trabalha algum curso de capacitação ou de formação continuada para os funcionários sobre o trabalho com as crianças e adolescentes? Se sim, de que assunto eles trataram e quais os cargos dos funcionários que geralmente participam de curso/formação como esses.
- 3- Você conhece ou já participou de alguma ação ou projeto neste Abrigo Institucional que envolvesse alguma experiência em Educação Moral ou em Valores? Se você respondeu sim descreva resumidamente essa experiência.

Obrigada por participar de nossa pesquisa!

APÊNDICE B:**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, RG _____, diretor (a) do Acolhimento Institucional _____, DECLARO que fui devidamente esclarecido (a) do Projeto de Pesquisa intitulado: **“Concepção e prática sobre a responsabilidade na educação moral por educadores/cuidadores de Abrigos Institucionais: uma análise de tomada de consciência na perspectiva piagetiana”**, desenvolvido pela pesquisadora **Carla Andressa Placido Ribeiro de França**, doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Campus de Marília, sob a orientação do professor Dr. Adrian Oscar Dongo Montoya, e que autorizo a realização da mesma nesta Instituição.

A pesquisa na instituição tem por objetivo observar os procedimentos morais utilizados pelos educadores/cuidadores durante suas atividades com as crianças/adolescentes e investigar como esses profissionais concebem a educação moral de crianças/adolescentes acolhidas. Os participantes serão os educadores/cuidadores com atividades diurnas na instituição. Os dados serão coletados da seguinte forma, não havendo nenhum outro método alternativo para a obtenção das informações necessárias: a) A partir de observações do cotidiano da instituição em relação às atividades com as crianças/adolescentes. Essas observações serão realizadas por um período de uma semana. b) Por meio da consulta de materiais que possam contribuir com a temática da pesquisa, tais como: registro das ocorrências, Projeto Político Pedagógico, PIA, etc. c) Realizando entrevistas individuais, que serão gravadas em áudio, com os educadores/cuidadores sujeitos da pesquisa e com o coordenador e/ou diretor. Essa pesquisa não apresenta riscos previsíveis e será garantido o sigilo do nome e da imagem dos participantes e da instituição. A pesquisadora se compromete a prestar todos os esclarecimentos a que for solicitada em qualquer momento da pesquisa. Cabe ainda esclarecer que é assegurado o direito do profissional escolher participar ou não da pesquisa, bem como desistir da mesma ao longo de sua realização, sem penalidade ou sofrimento de represália.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecida pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, autorizo a realização da mesma nesta Instituição e consinto

voluntariamente em participar dessa pesquisa. Declaro, ainda, ter ficado com uma cópia desse termo de consentimento.

, ____ / ____ / ____

Diretor (a)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estamos realizando uma pesquisa na Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Campus de Marília/SP, intitulada “**Concepção e prática sobre a responsabilidade na educação moral por educadores/cuidadores de Abrigos Institucionais: uma análise de tomada de consciência na perspectiva piagetiana**” e gostaríamos que participasse da mesma. Os objetivos desta são observar os procedimentos morais utilizados pelos educadores/cuidadores durante suas atividades com as crianças/adolescentes e investigar como esses profissionais concebem a educação moral de crianças/adolescentes acolhidas. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá nenhuma espécie de prejuízo. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A) Realizaremos entrevistas e observações das práticas educativas dos participantes e posteriormente analisaremos o conteúdo dos dados obtidos.

B) Os resultados da pesquisa serão divulgados, para fins científicos, em veículos como, revista, congressos, livros e tese, sendo preservada em todo momento a identidade do sujeito.

Eu, _____ portador do RG _____ aceito participar da pesquisa intitulada “**Concepção e prática sobre a responsabilidade na educação moral por educadores/cuidadores de Abrigos Institucionais: uma análise de tomada de consciência na perspectiva piagetiana**” a ser realizada no (na) _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 3414-1870 falar com Carla Andressa Placido Ribeiro de França ou (14) 3402-1370 falar com Adrián Oscar Dongo Montoya.

ORIENTADOR RESPONSÁVEL PELA PESQUISA (DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA) E DOUTORANDA, PÓS-GRADUANDA EM EDUCAÇÃO.

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Assinatura do participante)

APÊNDICE C:

Roteiro de entrevista semiestruturada

ENTREVISTA COM COORDENADOR E EDUCADOR/CUIDADOR

- a) Quantos anos você tem?
 - b) Qual a sua formação?
 - c) Quanto tempo você trabalha em abrigos?
-
- 1) O que te levou a trabalhar em uma instituição de acolhimento?
 - 2) Qual o seu cargo? Quais os afazeres que você desempenha em seu trabalho no abrigo?
Como você pensa que seus afazeres podem contribuir para a vida das crianças?
 - 3) Para você, o que é ser um educador em uma instituição de acolhimento? Você acredita que ser educador em abrigo seja diferente de ser educador em outro lugar com outras crianças? Por quê?
 - 4) Você se considera um educador? Por que? (se sim: O que você faz que te torna um educador? Se não? O que você deveria fazer para se considerar um educador?)
 - 5) Em seu trabalho na instituição, você encontra algum obstáculo ou dificuldade para realizá-lo como gostaria? Quais? Como você se sente diante dessa dificuldade/s?
 - 6) Há colaboração da equipe de funcionários para o desempenho de suas funções? E dos gestores? Como isso ocorre? Há um plano educacional comum para todos os funcionários trabalharem da mesma forma com as crianças e adolescentes?
 - 7) Você já pensou em alguma atividade diferente para fazer com as crianças sobre relações de respeito, solidariedade ou cooperação entre elas? Qual? Você conseguiu realizá-la? O que aconteceu? A instituição possui atividades sobre esses aspectos para serem trabalhadas por todos os educadores/cuidadores? Você pode me dar um exemplo?
 - 8) Quais os requisitos que a instituição adota para a contratação dos educadores/cuidadores? As contratações costumam ser frequentes? Quais os principais motivos para a saída desses funcionários da instituição? Por que você acha que isso

- ocorre? Você acha que poderia ter uma maneira desses funcionários permanecerem por mais tempo na instituição? Como?
- 9) Você conhece ou já ouviu falar no Estatuto da Criança e do Adolescente – o ECA? O que você conhece sobre ele? Você acha que ele contribui para o seu trabalho na instituição? Em quê? Como acontece essa contribuição?
 - 10) Você acredita que a legislação é importante para o funcionamento das atividades educativas com as crianças/adolescentes? Em que aspectos ela contribui? Como ela contribui?
 - 11) Os funcionários conhecem essa legislação? Qual a participação da gestão do abrigo para que os funcionários possam conhecê-la?
 - 12) Há um Plano Individual de Atendimento para as crianças/adolescentes? Quem o constrói? A criança participa? Como ele é construído? Quais os princípios que se leva em consideração para a sua construção? Ele é colocado em prática? Como isso acontece?
 - 13) Há um Projeto Político Pedagógico para o atendimento das crianças e adolescentes? Quem o constrói? Como ele é construído? Quais os princípios que se levam em consideração para a sua construção? Ele é colocado em prática? Como isso acontece?
 - 14) Certa vez ouvi (um diretor) um educador/cuidador de abrigo falar que existem casos em que já foi feito de tudo para que a criança/adolescente mudasse algum comportamento indesejado, mas nada deu certo, por isso aquela criança/adolescente seria considerada irrecuperável e sem futuro. O que você acha do comentário desse (diretor) educador? Você acha comum que cuidadores/educadores (pessoas que estão à frente de instituições) identificarem casos de crianças/adolescentes como irre recuperáveis? Por que você acha isso?
 - 15) Alguns (diretores) educadores/cuidadores de abrigos relataram que é necessário dar algumas orientações ou ordens para as crianças e adolescentes e eles não são ouvidos e atendidos. O que você acha dessa afirmação? O que você faz quando as crianças não ouvem e não te atendem? Por que você faz dessa forma? É sempre assim? (ou existem situações que são necessárias ações diferentes) Isso resolve? (o que você acha que resolveria?)

- 16) Como você faz para (os regulamentos/normas) as normas/regras da instituição chegar ao conhecimento dos abrigados? Por que você faz dessa forma? Essa é uma postura de todos os funcionários da instituição?
- 17) Já ocorreu das próprias crianças/adolescentes construírem suas próprias regras/combinados para o bom convívio entre eles? Como isso aconteceu? Por que aconteceu desse modo?
- 18) Você acredita que as crianças e adolescentes cumprem da mesma forma uma regra criada por elas e uma regra que o adulto disse que deveria ser cumprida? (Qual a diferença? Por que você acha que existe esta diferença?)
- 19) Se os abrigados deixam de cumprir alguma norma/regra o que se faz? Por que essa atitude é tomada? Você acredita que há outra maneira de agir diante de uma infração? Qual das posturas você acredita ser a melhor? Por quê?
- 20) Beto tem 11 anos e mora em um abrigo. Ele não gosta muito de assistir televisão e todas as vezes que todas as crianças se reúnem para assistir TV ele fica conversando atrapalhando ao grupo. Com a constante reclamação das outras crianças, os monitores da instituição se reuniram para pensar em uma solução para o mau comportamento de Beto.
- E) O primeiro monitor disse que poderiam oferecer para todos os abrigados alguma recompensa para aqueles que ficarem quietos nos momentos que estão reunidos para assistirem TV, como balas ou pipoca. O que você acha da solução encontrada por esse monitor?
- F) O segundo monitor disse que deveriam ser mais severos e quando Beto ou outra criança atrapalhar o grupo tirariam alguma coisa de que gostem, como o próximo lanche. O que você acha da solução encontrada por esse monitor?
- G) O terceiro monitor teve outra opinião. Ele acredita que nesse caso Beto ou qualquer criança que estiver atrapalhando ao grupo deve ficar isolado até se comprometer em não mais incomodar. O que você acha da solução encontrada por esse monitor?
- H) O último monitor sugeriu que quando Beto ou outra criança atrapalhasse o grupo e o grupo reclamasse, o monitor deveria reunir a todos para pensarem juntos em uma maneira para resolver o problema. O que você acha da solução encontrada por esse monitor?

Com qual atitude proposta você se identifica mais? Por quê?

Qual opinião desses monitores você acha que é a melhor? Por quê? Você acha que é possível tomar essa atitude? E você acha que é fácil ou difícil agir assim? Por quê?

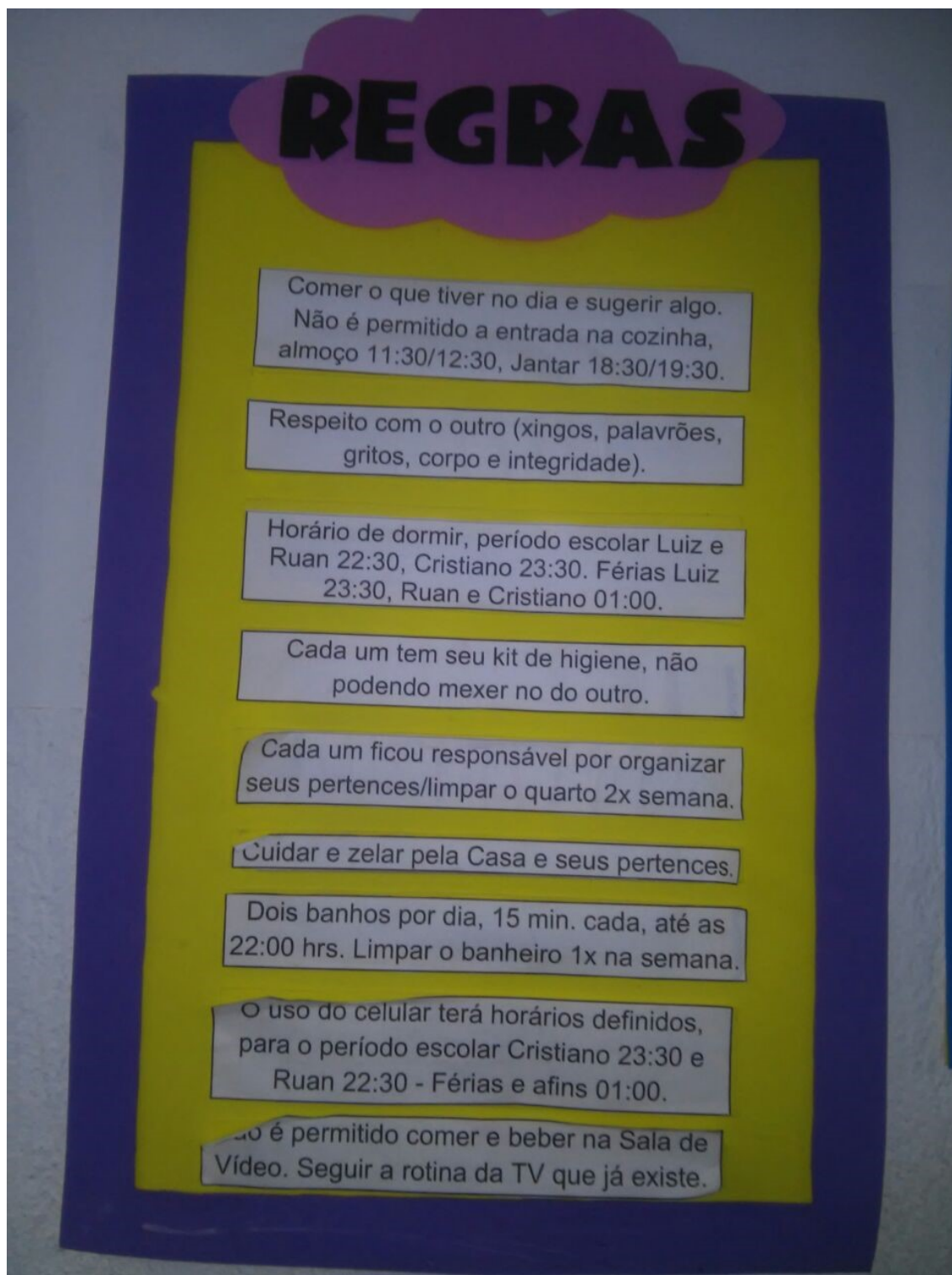
APÊNDICE D:**Roteiro de Observação**

Aspectos Observados	Caracterização do Ambiente
Regras	Não existem regras fundamentadas
	Há regras preestabelecidas e são lembradas constantemente pelo educador/cuidador
	Há regras preestabelecidas e são lembradas constantemente pelos acolhidos
	As regras são elaboradas e reelaboradas pelo educador conforme ele sinta necessidade
	As regras são elaboradas e reelaboradas pelo educador junto aos acolhidos conforme eles sintam que seja necessário
Relações entre educador/cuidador e acolhido	Centraliza todas as decisões
	Faz uso de punições, sanções expiatórias
	Faz uso de recompensas
	Grita
	Faz ameaças
	Matem firmeza nas palavras sem se exceder no temperamento
	Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos
Educador/cuidador	Considera as ideias de todos
	Utiliza sanções por reciprocidade
	Dá oportunidade de assunção de papéis
	Expõe a criança/adolescente, ridicularizando-a/o
	Aconselha e moraliza
Atividades diárias	O planejamento das atividades do dia considera sugestões e/ou interesses dos acolhidos
	As atividades propostas possibilitam o trabalho coletivo e a cooperação
	Os acolhidos limpam e organizam seu quarto
	Os acolhidos ajudam na organização e limpeza da casa
	Nas atividades há oportunidade dos acolhidos tomar decisões e se colocar de forma democrática
	Há observação e controle por parte do educador/cuidador nas atividades livres dos acolhidos
	Nas refeições, os acolhidos se servem sozinhos
	Os acolhidos solicitam permissão para irem ao banheiro
	Há oportunidade da criança/adolescente ficar fora do grupo desenvolvendo uma atividade livre sozinha (descansar, assistir TV, ficar em outra dependência da casa)
O educador/cuidador	Resolve os conflitos pela criança/adolescente
	Encaminha a resolução de conflitos para outro responsável

perante os conflitos	Medeia a resolução dos conflitos permitindo que as crianças se expressem
	Ameaça e expõe os envolvidos na situação de conflitos solicitando que os outros acolhidos ajude a resolver o problema
	Resolve o problema, solicitando que as crianças/adolescentes se desculpem e façam carinho (ou outra expressão) umas nas outras
	Conversa, particularmente, com o agressor e agredido em situações de conflito
	Ignora os conflitos ocorridos entre os abrigados
Quanto à relação entre os educadores/cuidadores	Há consenso e harmonia na educação para com os acolhidos
	Expressam-se com respeito uns com os outros
	Deixam para o outro a função de educar e disciplinar as crianças/adolescentes

ANEXO A:**Descrições das regras e das consequências da Instituição 13**

REGRAS

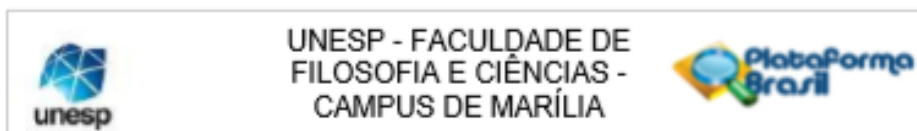


CONSEQUÊNCIAS

CONSEQUÊNCIAS

Retirar algo que gosta.	Suspender algo que gosta.
Retirar algo que gosta, ficar sem sair ou não participar do passeio/atividade.	Ficar o dia seguinte sem e aumentar o tempo conforme necessário.
Permanecer o dia seguinte sem celular ou perder algo.	Ser convidado a sair em caso de confusões e brigas.
Ficar sem o produto até a reposição (cada 15 dias).	
Avaliação semanal, tirar objeto ou passeio.	
Boletim de Ocorrência Interno e informar outros órgãos responsáveis.	

ANEXO B- Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Concepção e prática sobre a responsabilidade na educação moral por educadores/cuidadores de Abrigos Institucionais: uma análise de tomada de consciência na perspectiva piagetiana

Pesquisador: CARLA ANDRESSA PLACIDO RIBEIRO DE FRANCA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63239416.9.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.905.691

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa apresentado intitula-se "Concepção e prática sobre a responsabilidade na educação moral por educadores/cuidadores de Abrigos Institucionais: uma análise de tomada de consciência na perspectiva piagetiana" e é de responsabilidade da doutoranda Carla Andressa Plácido Ribeiro de Franca.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo "entender como ocorre e se justifica a concepção e prática dos educadores/cuidadores a respeito da educação moral de crianças e adolescentes abrigados e qual a sua relação com as mudanças das Leis nacionais que tratam da educação moral para esse público".

 Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nesta etapa da pesquisa será feita coleta de dados por meio de questionário eletrônico. A pesquisadora apresenta esboço do Termo de Consentimento (não assinado) e do questionário a ser aplicado. A pesquisadora apresenta informações sobre o projeto, a participação facultativa e voluntária na pesquisa.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário **Cep:** 17.025-900
UF: SP **Município:** MARÍLIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep@marilia.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.806.691

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o projeto, a pesquisadora fará pesquisa bibliográfica, documental e empírica. A pesquisa empírica será realizada em abrigos e para coleta de dados fará entrevistas e observações. De acordo com documento complementar apresentado pela pesquisadora (justificativa), há informação sobre instrumento complementar, ou seja, questionário eletrônico a ser enviado a abrigos, o que justifica a impossibilidade de apresentação de Termo de Consentimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora justificou a não apresentação de Termo de Consentimento assinado.

Recomendações:

Que o projeto incorpore o uso de questionário eletrônico para coleta de dados da pesquisa, o que apenas apareceu no documento intitulado complementar "justificativa". Recomendamos que seja apresentado emenda ao projeto, com o Termo de Consentimento devido e assinado, quando a pesquisa avançar para a próxima fase.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise do projeto e não havendo pendências, sou favorável à sua aprovação no Comitê de Ética.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 18/01/2017, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa Concepção e prática sobre a responsabilidade na educação moral por educadores/cuidadores de Abrigos Institucionais: uma análise de tomada de consciência na perspectiva piagetiana

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_791744.pdf	21/12/2016 16:39:41		Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	21/12/2016 16:38:37	CARLA ANDRESSA PLACIDO RIBEIRO DE FRANÇA	Aceito
TCLE / Termos de	Justificativa.docx	25/11/2016	CARLA ANDRESSA	Aceito

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARÍLIA

Cel: 17.525-900

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep@marilia.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.905.691

Assentimento / Justificativa de Ausência	Justificativa.docx	15:11:30	PLACIDO RIBEIRO DE FRANCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.pdf	25/11/2016 15:10:47	CARLA ANDRESSA PLACIDO RIBEIRO DE FRANCA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Abrigos.doc	16/11/2016 17:35:46	CARLA ANDRESSA PLACIDO RIBEIRO DE FRANCA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	16/11/2016 17:32:48	CARLA ANDRESSA PLACIDO RIBEIRO DE FRANCA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 02 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
SIMONE APARECIDA CAPELLINI
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: osp@marilia.unesp.br