

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTE
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CRICIELE FERREIRA DO NASCIMENTO
FERNANDA CAMLOFSKI

INFÂNCIA E PROCESSOS EDUCATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO:
A CRIANÇA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES SOCIAIS E DE SEUS
PROFESSORES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA

PONTA GROSSA

2019

CRICIELE FERREIRA DO NASCIMENTO
FERNANDA CAMLOFSKI

INFÂNCIA E PROCESSOS EDUCATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO:
A CRIANÇA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES SOCIAIS E DE SEUS
PROFESSORES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado para obtenção de título de
graduação na Universidade Estadual de
Ponta Grossa, Curso em Licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia
de Resende Peroza

PONTA GROSSA

2019

CRICIELE FERREIRA DO NASCIMENTO
FERNANDA CAMLOFSKI

**INFÂNCIA E PROCESSOS EDUCATIVOS EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO:
A CRIANÇA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES SOCIAIS E DE SEUS
PROFESSORES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PONTA GROSSA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Pedroza
(Orientadora)

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dr.^a Lucimara Cristina de Paula
Universidade Estadual de Ponta Grossa

DEDICATÓRIA

Dedicamos esse trabalho a todas as crianças que, por algum motivo, infelizmente, tiveram seus direitos violados e, conseqüentemente, sua infância interrompida.

A todos os profissionais que desempenham um trabalho comprometido, auxiliando essas crianças em sua formação integral e mostrando-as que existem pessoas que as amam e que irão ajudá-las em toda sua trajetória, respeitando-a como um ser sensível que necessita que seus direitos sejam garantidos, sejam eles dentro ou fora do âmbito educacional.

AGRADECIMENTOS

Toda conquista que adquirimos em nossa jornada, sempre contou com pessoas que fizeram com que tudo se tornasse realidade. E é a elas que vão os nossos sinceros agradecimentos.

À Deus por ter nos concedido a oportunidade de chegarmos até aqui, por ter nos guiado e dado forças e potencial para elaboração desse trabalho.

Agradecemos as professoras da rede Municipal e Educadores Sociais das instituições: Escola Municipal Professor Theodoro Batista Rosas; Centro Municipal de Educação Infantil Miguel Abrão Ajuz e o Núcleo Promocional Pequeno Anjo, que abriram as portas e foram prontamente participativos para o enriquecimento da pesquisa.

Aos nossos professores que no decorrer do curso aprimoraram nossos conhecimentos e contribuíram significativamente para nossa formação.

À nossa família que acreditou em nosso potencial, e que sempre nos deu apoio nessa jornada. Agradecemos em especial seu Altamir Ferreira e Eosni Aparecida Antunes, a Eva Ap. Camlofski e João César Camlofski.

Agradecemos a nossa querida orientadora que disponibilizou o seu tempo para nos ajudar, que não media esforços para suprir todas as nossas dúvidas. Durante todo esse percurso, a cada orientação, percebemos em suas palavras o amor pela criança e por sua profissão, o que nos incentiva, a cada instante, tentar melhorar, buscando cada vez mais o compromisso com a nossa formação.

Temos direitos de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Dai a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

O presente texto tem por objetivo apresentar a compreensão de educadores sociais de uma Instituição de Acolhimento e de professores da rede pública de ensino de Ponta Grossa sobre os processos educativos das crianças que vivem a infância em instituições de acolhimento. O estudo buscou contextualizar aspectos históricos das concepções de criança e infância decorrentes das transformações na sociedade, enquanto sujeitos sensíveis, detentores de particularidades e passíveis de direitos, bem como, a trajetória do atendimento à criança no Brasil e a percepção dos professores e educadores sociais sobre os processos educativos das crianças que tiveram seus direitos violados. A pesquisa de abordagem qualitativa teve como procedimentos metodológicos a observação, o questionário e a entrevista semiestruturada, que foram desenvolvidas com profissionais das escolas municipais e da Instituição de Acolhimento. Teve como embasamento teórico Ariès (2011), Kramer (2011), Cambi (1999), Rousseau (1979), Teixeira e Barca (2017) e Folque (2017) entre outros, além de contribuições a partir do aparato legal. Como aspectos relevantes, destacamos o percurso histórico da compreensão de criança e infância, bem como do atendimento a elas dedicado ao longo do tempo e suas implicações na prática de professores e educadores sociais. Como resultado, apresentamos os diferentes olhares que cada instituição possui sobre a criança, evidenciamos a importância de uma parceria entre escola e instituição de acolhimento, tornando sua relação mais próxima, além de propor formações continuadas dentro da escola a respeito dos direitos das crianças e da Teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Criança. Infância. Processos Educativos. Prática pedagógica. Direitos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Idade dos participantes da pesquisa	47
Figura 2. Formação inicial dos participantes	48
Figura 3. Tempo de atuação dos participantes na área da educação	49

LISTA DE SIGLAS

CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FASPG	Fundação de Assistência Social de Ponta Grossa
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência a Infância
ONGs	Organizações não-governamentais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSE- AC	Proteção Social Especial de Alta Complexidade
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SME	Secretária Municipal de Ponta Grossa
THC	Teoria Histórico-Cultural

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – A CRIANÇA, A INFÂNCIA E O ATENDIMENTO EDUCATIVO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA	18
1.1 CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA	18
1.2 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA BRASILEIRA: MARCAS DA DUALIDADE NO ATENDIMENTO EDUCATIVO	24
1.3 O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO.....	30
1.4 APROXIMAÇÕES COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA BASE PARA A PESQUISA.....	37
CAPÍTULO 2 – A CRIANÇA E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS E DAS EDUCADORAS SOCIAIS.....	42
2.1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA, OS <i>LÓCUS</i> E AS PARTICIPANTES	42
2.2 AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORAS SOCIAIS E PROFESSORAS	49
2.3 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO E NAS ESCOLAS MUNICIPAIS	59
2.4 OS PROCESSOS EDUCATIVOS DAS CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS E DAS EDUCADORAS SOCIAIS.....	64
CAPÍTULO 3 – PROCESSOS EDUCATIVOS DE CRIANÇAS QUE VIVEM A INFÂNCIA NA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA PROFESSORAS E EDUCADORAS SOCIAIS	72
3.1 CRIANÇA E INFÂNCIA NA SOCIEDADE MODERNA: OS IMPACTOS HISTÓRICOS NO ATENDIMENTO À CRIANÇA EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO E NO ENSINO REGULAR	73
3.2 AS CRIANÇAS E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES SOCIAIS	79
3.3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS DAS CRIANÇAS QUE VIVEM A INFÂNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	92

APÊNDICES 94

ANEXOS **108**

INTRODUÇÃO

Crianças e adolescentes que estão inseridos em espaços de extrema pobreza, em situações de desigualdades sociais e/ou perante a falta de proteção, acabam por estarem sujeitas a vulnerabilidades que levam à violação de seus direitos, tais como, exploração sexual, exploração do trabalho infantil, abandono, agressões físicas e maus-tratos, por exemplo. Estas situações se fazem presentes cada vez mais como fatores cruciais no atendimento feito por instituições de acolhimento em todas as regiões do país.

Segundo o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990), “a criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas públicas que permitem o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”. Por esse motivo, as crianças que apresentam um alto risco contra a sua segurança ou aquelas vítimas de violências, são encaminhadas, pelos Conselhos Tutelares, para as instituições de acolhimento com o intuito de proteção da integridade física, mental e moral. Esta medida visa resguardar a criança durante o tempo de espera da estabilização do meio familiar ou do processo de adoção. De acordo com o artigo 101 do ECA, as instituições de acolhimento são “medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade” (BRASIL, 1990, S/P).

Portanto, é importante a compreensão a respeito das percepções que tanto os educadores sociais quanto os professores da rede pública de ensino têm sobre os processos educativos das crianças que vivem em instituições de acolhimento. Compreendemos por processos educativos toda prática que envolve intencionalidade, planejamento, metodologias que auxiliam para atingir objetivos propostos para determinado fim educativo, ou seja, é um ato que o indivíduo realiza em um espaço escolar ou fora dele (TEIXEIRA E BARCA, 2017).

Por meio dessa compreensão podemos destacar os processos educativos entendidos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), os quais tem por finalidade a humanização do sujeito, ou seja, a principal função da educação é tornar o ser humano, “humano”. Este processo se estende ao longo da vida e ocorre para além da escola. De acordo com Teixeira e Barca (2017, p. 35), “o meio social educativo vai além da sala de referência da Educação Infantil, do pátio, quadra de

esportes, biblioteca e demais ambientes da escola e da infância”. Como aponta Barca e Teixeira (2017), na perspectiva da THC, na escola, os processos educativos decorrem da articulação de três peças principais, que são o professor, a criança e o ambiente social. O professor nesse processo desempenha o papel de promover um meio social educativo para os alunos, auxiliando no desenvolvimento social e da personalidade das crianças. No entanto, pode-se pensar o processo educativo para além da escola, nos demais ambientes sociais nos quais a criança se insere, portanto, na família e, também, nas instituições de acolhimento, dentre outros.

O interesse pela temática se deu a partir da participação no Projeto de Extensão na perspectiva da Educação Social e Pedagogia Social, promovido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, na instituição sócio educativa, não escolar, Guarda Mirim, nos anos iniciais do curso de Pedagogia. Com o passar do tempo, o interesse se intensificou, de modo especial pelos relatos de experiências da coordenadora pedagógica do CMEI onde foi realizado o Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil que recebia crianças que estavam vivendo com suas mães em espaços de padronização dos serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade (PSE – AC). Foram percepções que se articularam possibilitando o interesse em pesquisar o olhar para as crianças que vivem em contextos alternativos à família.

Considerando o estudo no campo da Pedagogia Social e Educação Social, cabe ressaltar alguns conceitos e concepções que ambas trazem em suas raízes históricas europeias. De acordo com Machado (2010), a Pedagogia Social teve sua origem na Alemanha e está vinculada às ações da Educação Social, pois essa é a prática educativa que ocorre no contexto na Pedagogia Social. Nesta perspectiva, entende-se que “a Pedagogia Social é considerada a ciência da Educação Social” (MACHADO, 2010, p. 36).

A Educação Social, como citada no parágrafo anterior é a prática exercida com pessoas que, muitas vezes, estão inseridas em uma realidade de vulnerabilidade, ou seja, a Educação Social se desenvolve em diferentes ambientes sociais, não propriamente no âmbito escolar. Assim como aponta Machado (2010, p. 43),

É a partir dessa lógica que a Educação Social pode ser compreendida e reconhecida. Talvez seja redundância adjetivar a Educação Social, uma vez que a prática educativa é social por si mesma. Talvez o termo Social apareça como adjetivo, justamente para demarcar uma visão de Educação que não é

a mesma referente à de transmissão de conteúdos escolares ou que representem perspectivas opressoras.

A partir dessa compreensão, afirma-se que a Pedagogia Social tem a Educação Social como um objeto de estudo. Essas práticas de Educação Social, sistematizadas por meio de estudos, tem constituído uma importante área de conhecimentos que contribuem para um aprimoramento de práticas exercidas no meio social com pessoas que estão em situação de vulnerabilidade em diversos aspectos da vida. Conforme Machado (2010, p. 45),

A Pedagogia Social, com base em uma teoria, passa a olhar para as práticas e sistematizá-las, categoriza-las, estudá-las, a partir de um olhar científico, teórico, com o objetivo de contribuir com essa realidade. Por isso, a Educação Social sempre está atrelada à Pedagogia Social. É muito clara a noção da Práxis, relação dialética entre teoria-prática-teoria-prática.

Considerando esses fatores, percebe-se a necessidade da compreensão e aprofundamento do estudo nesta temática para o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, levando em consideração a pequena carga horária destinada para os estudos abordados referentes ao tema da Pedagogia Social, Educação Social e às vulnerabilidades que os educandos vivenciam.

Tendo em vista isso, foram levantadas algumas questões em torno das práticas realizadas com as crianças nas instituições de acolhimento: como se dão os processos educativos das crianças nos diferentes espaços nos quais se relacionam? Será que há articulação entre os educadores sociais e os professores que atendem as crianças na escola? Como estes diferentes sujeitos percebem e compreendem os processos educativos e o papel que têm na vida das crianças? Diante destas indagações, nos colocamos como questão central do trabalho: **Como os professores da rede pública de ensino e educadores sociais compreendem os processos educativos das crianças que vivem a infância em instituições de acolhimento?**

Para responder a esta questão, nos propusemos, como objetivo geral analisar como os professores da rede pública de ensino e os educadores sociais compreendem o processo educativo de crianças que vivem a infância em instituições de acolhimento. Decorrente deste apresentamos como objetivos específicos: a) compreender como se desenvolveu as relações estabelecidas entre professores e educadores sócias com as crianças que vivem em instituições de acolhimento; b) caracterizar o atendimento realizado à criança pelos professores na escola municipal e pelos educadores sociais na instituição de acolhimento; e c) analisar os elementos

que constituem os processos educativos da criança que vive a infância na instituição de acolhimento.

Sendo assim, definimos como *lócus* da pesquisa tanto a Instituição Núcleo Promocional Pequeno Anjo, que acolhe crianças que foram retiradas temporariamente ou definitivamente de suas famílias até que retornem ao seu lar de origem ou encontrem família substituta; como as escolas municipais Escola Municipal Professor Theodoro Batista Rosas e o Centro Municipal de Educação Infantil Miguel Abrão Ajuz Neto, que recebem as crianças desta instituição para atendimento escolar.

A escolha dessa instituição de acolhimento aconteceu devido ao renome que possui, pois é uma das instituições mais conhecidas de Ponta Grossa, possui uma quantidade significativa de crianças acolhidas, bem como recebe crianças de 0 a 6 anos de idade e vem se disponibilizando a receber pesquisadores que possam contribuir para o aprimoramento da proposta desenvolvida. Já a escolha das escolas municipais esteve associada àquelas que recebem crianças desta instituição, considerando a creche, pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que a maioria das crianças acolhidas estão na faixa etária de 0 a 12 anos.

Dadas as especificidades da pesquisa que tomam os sujeitos no ambiente nos quais se relacionam e por considerar as percepções destes sujeitos sobre o processo investigado, esta pesquisa se constitui tomando por base a abordagem qualitativa. Conforme Triviños (2009),

A pesquisa qualitativa, [...] pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc.), o tamanho da amostra (TRIVIÑOS, 2009, p. 132).

Trata-se de uma pesquisa de tipo exploratório que, de acordo com Gil (1991, p. 45), “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Nesta perspectiva o estudo exploratório contribuirá para a pesquisa, como uma forma de nos aproximarmos analisarmos de forma ampla a realidade estudada. Para Triviños (2009),

Pode ocorrer também que o investigador, baseado numa teoria, precise elaborar um instrumento, uma escala de opinião, por exemplo que cogita num

estudo descritivo que está planejando. Então o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter resultados que deseja. Um estudo exploratório, por outro lado, pode servir para levantar possíveis problemas da pesquisa (TRIVIÑOS, 2009, p. 109).

Desde o início, esta investigação tem se pautado no estudo bibliográfico que, para Gil (1991, p.45), “embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso”. Com isso, a pesquisa bibliográfica conforme Severino (2007, p. 122) “é aquela que se realiza a partir de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”.

Neste contexto, dentre os possíveis instrumentos metodológicos utilizados nas pesquisas de abordagem qualitativa, optamos por utilizar inicialmente a observação, depois o questionário e, após análise das respostas, realizamos entrevistas com educadores sociais e professores das escolas que atendem as crianças da instituição de acolhimento. Também, realizamos a análise de documentos que orientam as práticas nas instituições de acolhimento de Ponta Grossa e as Diretrizes Curriculares propostas pela Secretaria de Educação deste município.

Em relação as técnicas, foram utilizados a observação, o questionário e a entrevista, a partir dos quais buscamos compreender suas contribuições no sentido de revelar as percepções dos profissionais em relação ao processo educativo das crianças. Para Marconi (1988),

A observação em equipe é mais aconselhável do que a individual, pois o grupo pode observar a ocorrência por vários ângulos. Quando uma equipe está vigilante, registrando o problema na mesma área, surge a oportunidade de confrontar seus dados posteriormente, para verificar as predisposições (MARCONI, 1988, p.69).

A técnica observação é considerado um passo de extrema importância para a contribuição no andamento da pesquisa. Para Severino (2007, p. 125), a observação “é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É a etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa” (SEVERINO, 2007, p.125). Nesta mesma linha de pensamento, como aponta Triviños (2009),

Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. (TRIVIÑOS, 2009, p.153).

Nesta perspectiva, a observação deve ser realizada com cautela, com um objetivo central de analisar aquilo que foi planejado por meio de um roteiro desenvolvido pelos pesquisadores. Desta forma, foi construído um roteiro de observação que pautou nosso olhar a respeito das relações estabelecidas entre os sujeitos nos dois espaços educativos. Pois, de acordo com Triviños (2009),

Na pesquisa qualitativa participante, o investigador, sem dúvida, é um sujeito engajado no processo de melhoria de vida de algum grupo ou comunidade. O ser neutral é um traço apenas observável para aqueles eventos que escondem interesses mesquinhos, subalternos, egoístas, de ganho pessoal etc. A resposta do investigador em face de acontecimentos desta natureza é a objetivação de suas realizações, à margem das brigas e dimensões individuais (TRIVIÑOS, 2009, p.142).

Outra técnica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi o questionário, que foi entregue aos educadores sociais e professores da educação formal, a fim de obter as primeiras informações e compor os dados que embasaram o estudo. O questionário, por sua vez, se apresenta como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI, 1988, p.74). As questões que irão compor o questionário, para Severino (2007), “devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar resposta igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas” (SEVERINO, 2007, p. 125).

Já a entrevista, refere-se a uma técnica na qual o entrevistador terá um roteiro de perguntas a seguir, levando em consideração os objetivos da pesquisa, e os sujeitos. Assim, “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI, 1988, p. 70).

A entrevista é necessária por diversas razões, mas destacamos que é uma maneira acessível de atingir o objetivo. Por ser flexível pode ser adaptada de acordo com as respostas do entrevistado, de modo a aprofundar e ampliar os dados já coletados por meio das estratégias utilizadas anteriormente. Ela exige uma preparação, para que possa atingir todos os objetivos. É necessário, também, elaborar um roteiro, coerente com categorias que já fundamentaram as técnicas anteriores, o

que permite o esclarecimento de questões que possam ter ficado obscuros. A entrevista na visão de Severino (2007) se classifica como uma

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2007, p.124).

Os sujeitos da pesquisa foram 2 educadoras sociais; 1 coordenadora e 1 mãe social que trabalham na instituição de acolhimento Pequeno Anjo, já no CMEI Miguel Abrão Ajuz Neto, participaram 2 professoras e uma diretora e na Escola Municipal Professor Theodoro Batista Rosas participaram 3 professoras, 1 pedagoga e 1 diretora. Desta forma, pretendemos apresentar as análises realizadas indicando a compreensão que eles têm sobre os processos educativos das crianças que vivem sua infância em instituições de acolhimento.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a contextualização histórica do sentimento de criança e infância desde a Idade Média até a contemporaneidade, além de expor uma breve descrição das evoluções decorrentes nas Instituições de Acolhimento e nos Espaços Escolares. No segundo capítulo são abordados os resultados e as análises a partir das observações, questionários e entrevistas realizados em todos os lócus envolvidos. Por fim no terceiro capítulo, apresentamos considerações que podem auxiliar as escolas e as Instituições de Acolhimento em sua prática, ressaltando a importância desses profissionais na vida das crianças que vivem sua infância em Instituições de Acolhimento.

Nas considerações finais fazemos uma retomada dos objetivos e destacamos os principais conceitos apresentados ao decorrer da pesquisa, bem como, as contribuições que o estudo acarretou.

CAPÍTULO 1 – A CRIANÇA, A INFÂNCIA E O ATENDIMENTO EDUCATIVO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Ao pesquisarmos como são realizados os processos educativos com crianças que vivem a infância em instituição de acolhimento, se faz necessário, por sua vez, a compreensão de como se deu a conquista e o reconhecimento dos direitos destinados às crianças em nossa sociedade. Dado esta circunstância, o presente capítulo tem por objetivo apresentar um breve contexto histórico de como se desenvolveram nas sociedades os diferentes sentimentos de criança e infância, até a compreensão dos dias atuais. Nesta mesma linha de pensamento, apresentamos a evolução da caracterização do atendimento à criança na escola e nas instituições de acolhimento e a Teoria Histórico-Cultural como abordagem de análise para a pesquisa.

Como embasamento para a compreensão do sentimento de criança e infância, utilizamos os estudos Rousseau (1979), Cambi (1999), Ariès (2011) e Kramer (2011). Para a referência teórico-metodológica da caracterização do atendimento à criança nas escolas e instituição de acolhimento, utilizamos os estudos de Kuhlmann Jr. (2007), Chambouleyron (2010), Passeti (2010) e Rizzini (2011). Por fim, autores que embasaram a perspectiva Histórico-Cultural foram Teixeira e Barca (2017), Barros e Pequeno (2017) e Folque (2017).

Desta maneira, o capítulo está dividido em quatro tópicos, sendo o primeiro que trata sobre a Construção do Conceito de Criança e Infância na sociedade ocidental moderna, o segundo referente à trajetória do atendimento em educação e as marcas de sua dualidade para a criança brasileira, o terceiro que apresenta o atendimento das crianças nas Instituições de Acolhimento e, o quarto e último, que discorre sobre a Teoria Histórico-Cultural que serviu como embasamento para a pesquisa.

1.1 CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

A compreensão de infância que temos na sociedade atual é resultado de uma construção histórica, que se deu a partir de transformações e reflexões que promoveram um entendimento da criança como um ser sensível, ativo e que possui especificidades diferentes dos adultos. Segundo Kramer (2011, p.17), o sentimento de infância é a “consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a

criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade e desenvolvimento”.

É relevante destacar a importância do contexto social para entendermos o conceito de criança e infância existentes na sociedade contemporânea. Kramer (2011), afirma que o conceito de infância identificado atualmente sofreu várias transformações e, de acordo com pesquisas realizadas no final do século XX, surgiu na transição entre a sociedade medieval e a moderna, com a instauração da sociedade capitalista, tendo em vista a mudança do papel social da criança na comunidade. Com essa nova configuração de sociedade, surgiram novas classes sociais, de modo que, em cada uma delas a criança desenvolve um papel diferenciado, e conseqüentemente vivencia uma infância distinta.

Dentre os pesquisadores que retrataram as modificações referentes aos diferentes modos de compreender a criança e a infância ao longo do tempo, destaca-se o historiador francês Philippe Ariès (1914-1984). No conjunto de sua obra, *História Social da criança e da Família*, trouxe grande contribuição para localizar a transformação do olhar para este segmento social, partindo dos estudos de documentos, pinturas e diários antigos da sociedade medieval. Com isso, o autor serve de referencial para subsidiar a análise sobre os modos como a criança era vista nos séculos anteriores.

A Idade Média, de acordo com Cambi (1999, p. 142), pode ser entendida como a época “[...] da formação da Europa Cristã e da geração dos pré-requisitos do homem moderno (formação da consciência individual; do empenho produtivo; da identidade supranacional etc.)”. Nessa época, a Igreja era quem determinava todas as mudanças e organização referente aos contextos presentes na sociedade. Para além do olhar voltado para as determinações da Igreja, a criança seguia invisível aos olhos da sociedade da época. Ariès (2011) aponta que a descoberta da infância se deu no início do século XIII pelas representações da criança na arte, nos registros das crianças em lápides e igrejas, se desenvolvendo a partir dos séculos XV e XVI, mas se sustentou realmente no século XVII.

O autor enfatiza que a arte medieval no século XIII desconhecia a infância, sendo que, as crianças eram representadas como adultos em miniaturas. Ou seja, os pintores não tinham a preocupação em diferenciá-las. Ainda nesse século “surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno” (ARIÈS,

2011, p.18). Para o autor, o fato de não retratar a infância nas obras de arte revela a invisibilidade da criança na ordem social.

As primeiras representações da criança na arte, de acordo com Ariès (2011), passaram por três fases, sendo expressas apenas por meio de figuras religiosas. Na primeira fase os artistas passaram a pintar anjos jovens, com a face delicada e graciosa como exemplo o anjo Reims. Na segunda fase, ainda na perspectiva religiosa, os artistas começaram a se preocupar com a infância do menino Jesus. Nesse momento, os artistas não priorizavam pintar crianças que haviam falecido nos quadros das famílias, pois a mortalidade da época era alta e acreditavam que elas não eram dignas de lembrança. Na terceira fase, no século XVI, conhecida como fase gótica, os artistas começaram a ter uma nova visão referente às crianças que faleciam e se preocupavam em reproduzi-las com o seu corpo de forma reduzida segurando uma cruz ou caveira, com uma simbologia de alma perdida naquele meio familiar. Nesta fase, o sentimento de perda estava surgindo nas famílias.

Ariès identifica ao longo dos séculos XIII ao XVII, dois sentimentos de infância. O primeiro configurado no âmbito familiar, considerando a criança como um ser engraçado e um meio para a distração dos adultos. No entanto, os moralistas e educadores da época sentiram-se incomodados com a perspectiva de as crianças serem objetos de distração, abrindo caminho para um novo sentimento de infância, em que as crianças passam a ser vista como seres frágeis, que necessitam de cuidados e de disciplina.

Já no século XVIII, com o avanço da medicina, passou-se, também, a ter uma preocupação com a higienização e a saúde física das crianças. Isso acontecia em geral, quando as pessoas adoeciam, considerado um fator mal visto, pois que gerava a moleza e a preguiça. Nesta transição, Ariès afirma que “tudo o que se referia às crianças e família tornara-se um assunto sério e digno de atenção [...] a criança havia assumido um lugar central dentro da família”. Ainda nesta mesma linha de pensamento, Kramer (2011, p.18) enfatiza:

[...] à nova função efetiva que a instituição familiar (agora constituída de maior número de crianças que sobrevivem) assume no seio da burguesia, e vai sendo progressivamente imposto ao povo. Não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar torna-se, então, cada vez mais privado e, progressivamente, esta instituição vai assumindo funções antes preenchidas pela comunidade.

Outro aspecto analisado por Ariès está relacionado à escolástica. Na Idade Média, a escola era destinada a um pequeno número de pessoas, e com uma configuração diferenciada. Assim como outros aspectos da sociedade medieval, a educação, bem como, a escola, seguiam padrões educativos propostos pela Igreja.

Da Igreja partem os modelos educativos e as práticas como os modelos. Práticas e modelos para o povo, práticas e modelos para as classes altas, uma vez que é típico também da Idade Média o dualismo social das teorias e das práticas educativas, como tinha sido no mundo antigo (CAMBI, 1999, p. 146).

Dessa maneira, a escola se torna um produto da Idade Média que se reconfigura na sociedade moderna, refletindo as características das escolas que temos na atualidade, qual seja, o ensino de um mestre para vários alunos; as discussões; as práticas disciplinadoras como os castigos e prêmios; e as formas de avaliação. Segundo Cambi (1999, p.146), “vem de lá também alguns conteúdos culturais da escola moderna e até mesmo contemporânea: o papel do latim; o ensino gramatical e retórico da língua; a imagem da filosofia, como lógica e metafísica”.

O sentimento de criança tanto nas escolas como na própria sociedade era desconsiderado, sendo inseridos nesses espaços juntamente com outras pessoas de diversas idades, compartilhando o mundo dos adultos. Como afirma Ariès, “[...] achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos” (ARIÈS, 2011, p. 108).

De acordo com Ariès, juntamente com o desenvolvimento das escolas estava a evolução da percepção das características das idades e do sentimento em relação à infância, pois começaram a distinguir os menores dos maiores pela maneira que aprendiam. A escola tinha a preocupação em proteger a moralidade de seus estudantes:

Trata-se tanto na formação como instrução do estudante, e por esse motivo convinha impor às crianças uma disciplina estrita: a disciplina tradicional dos colégios, modificado, porém num sentido mais autoritário e mais hierárquico. O colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral (ARIÈS, 2011, p. 11).

Essa consciência citada pelo autor com relação ao ensino autoritário e aos castigos exercidos contra as crianças pequenas e adolescentes na época, sofreram uma repugnância, começando na França por volta de 1763. De acordo com Ariès

(2011, p. 119), “essa repugnância, despertada aqui pelo castigo dos alunos pequenos, tornou-se ainda mais viva com relação aos alunos maiores. Pouco a pouco, tornou-se habitual não chicotear os alunos de retórica” (ARIÈS, 2011, p.119).

Com essas mudanças sofridas nas disciplinas escolares, segundo Ariès, o sentimento de infância não é mais relacionado com a fraqueza, mas sim, como uma fase de preparação para a vida adulta e, para isso, “exigia cuidados e etapas, uma formação. Essa foi a nova concepção da educação, que triunfaria no século XIX” (ARIÈS, 2011, p.119).

Nesse contexto, para se chegar nas classes que temos hoje, os estudantes nos colégios medievais no século XV passaram a ser divididos em grupos com a mesma capacidade, sendo supervisionado por um mestre cada classe. No decorrer do século XV, surgiu a preocupação com a formação dos mestres para cada grupo de estudantes.

Essa preocupação em se colocar ao alcance dos alunos opunha-se tanto os métodos medievais de simultaneidade ou de repetição, como à pedagogia humanista, que não distinguia a criança do homem e confundia a instrução escolar – uma preocupação para vida – com a cultura – uma aquisição da vida (ARIÈS, 2011, p. 112).

De acordo com Ariès, a partir de vários estudos, pode-se compreender que as divisões nas classes por idades, veio pela precocidade dos estudantes mais novos, que não conseguiam acompanhar os mais velhos. Por esse motivo, as políticas medievais passaram a proibir a participação dos menores nos colégios.

Conforme Cambi (1999), junto com a modernidade, vem também uma série de mudanças nos mais diversos aspectos da sociedade. Todas essas transformações foram importantes para compreender o movimento que aconteceu e impactou posteriormente a educação.

Mudam assim os fins da educação, destinando esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, posto como *artifex fortunae suae*¹ e do mundo em que vive, um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências. Mas mudam também os meios educativos [...] a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna da sua ideologia e do seu sistema econômico. (CAMBI, 1999, p.198).

¹ “Artífice de sua própria sorte” ou “construtor de seu próprio destino”. Tradução nossa.

Com relação à família, a escola passa a ensinar os conhecimentos e comportamentos considerados ideais, em meio ao processo de racionalização já dito anteriormente, e ao movimento de promoção da didática. Além disso, a educação se torna “agente da reprodução social e, em particular, da ideologia dominante, do poder e seus objetivos, seus ideais e sua lógica” (CAMBI, 1999, p.207).

De acordo com Cambi (1999), a Modernidade se inicia no ano de 1789 a partir da Revolução Francesa e em seu bojo, a educação veio tomando lugar da política perante a sociedade, com a funcionalidade de transformar e desenvolver um homem e uma sociedade mais autônoma, livre e social. Nesta perspectiva, essa função na contemporaneidade se determinou como o “mito da educação”. Segundo Hegel e Comte a educação nesse momento tem a função de “socialização integral que deve ocorrer de maneira conformista e adaptativa, destinada à integração dos indivíduos e à funcionalidade da sociedade” (CAMBI, 1999, p. 391).

Com todas as modificações históricas citadas até aqui, com relação ao sentimento de infância, criança e educação, Jean Jacques Rousseau inaugura um novo olhar da pedagogia, apresentando o que é próprio da criança e diferenciando-a dos adultos e dos animais. Para Rousseau, a criança possui suas especificidades, ela se expressa por meio do choro, de sua linguagem própria que são os balbucios “com todos as suas sensações são afetivas, quando são agradáveis elas as apreciam em silêncio; quando penosas, elas o dizem em sua linguagem e pedem alívio”. (ROUSSEAU, 1979, p. 37).

O autor enfatiza a importância do período da infância, pois é nela que ocorrem os importantes progressos naturais da criança, sua fala, o andar, seus sentimentos. Se já nascêssemos como um homem formado fisicamente, mas sem esses desenvolvimentos citados, não iríamos ter esse tempo para aprender e apropriar do mundo a nossa volta.

Os primeiros desenvolvimentos da infância ocorrem quase todos ao mesmo tempo. A criança aprende a falar, a comer, a andar quase ao mesmo tempo. E em verdade a primeira fase de sua vida. Antes ela não é nada mais do que era no ventre da mãe; não tem nenhum sentimento, nenhuma ideia; mal tem sensações, não sente sequer sua própria existência (ROUSSEAU, 1979, p. 46).

Para Rousseau (1979), a educação cria maneiras de a criança viver em sociedade. Não permite que ela viva intensamente, isso deve ser realizado ao contrário, ou seja, deve-se permitir com que a criança se desenvolva naturalmente,

que ela possa conseguir seus objetivos a partir de suas próprias conquistas, “[...] nada deve obter porque pede e sim porque precisa, nada fazer por obediência e sim por necessidade” (ROUSSEAU, 1979, p. 58).

Rousseau, em suas observações, começou a indagar a forma que os conteúdos eram abordados com as crianças, como eram ensinados na perspectiva de decorar e memorizar. Dessa maneira, o autor enfatiza que se faz necessário um ensino mais próximo da criança, que parta de seu interesse e vivências, “segui um caminho diferente com vosso aluno; que ele imagine sempre ser mestre e que vós sejais sempre. Não há sujeição perfeita do que aquela que conserva a aparência da liberdade: cativa-se assim a própria vontade” (ROUSSEAU, 1979, p. 89).

Olhando para história podemos analisar que a criança ao longo do tempo, foi vista de diferentes formas, que por meio das evoluções decorrentes na sociedade, foi conseqüentemente se moldando um novo olhar, um olhar sensível para a criança e sua infância. Nesta linha de pensamento, a educação da criança brasileira, se caracteriza em duas vertentes: uma para a classe economicamente favorecida e outra para as classes populares, o que diferenciava ambas, estava relacionada com a qualidade de atendimento, quanto a sua finalidade: nos jardins-de-infância se efetivava a preparação para a escola; nas creches, atendimento precário para as crianças das classes trabalhadoras, firmada no assistencialismo. Sendo assim, apresentamos no subitem a seguir como se dava a organização das práticas no interior das instituições.

1.2 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA BRASILEIRA: MARCAS DA DUALIDADE NO ATENDIMENTO EDUCATIVO

Como exposto no tópico anterior, a concepção de criança e infância é uma construção histórica, que é influenciada pela condição econômica, política e social presente na sociedade. A “infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associada um sistema de status e de papel” (KUHLMANN JR., 2007, p. 16).

De acordo com Chambouleyron (2010), no Brasil quinhentista, os jesuítas tinham o papel de educar as crianças nativas. Para o autor, nesse momento a infância

ainda estava sendo descoberta, e a Igreja via as crianças indígenas como um papel em branco.

Não obstante, o exame atento das diversas opções e, principalmente, dos problemas que o ensino das crianças ensejou, mostra que não havia necessariamente uma escolha previamente definida o que fica claro é que aos poucos foi-se construindo uma política relativa às crianças que, inclusive, ao longo do século XVI, sofreu importantes reacomodações (CHAMBOULEYRON, 2010, p.58).

Os Jesuítas viam nas crianças um meio mais fácil de evangelizar, já que os adultos possuíam seus costumes bem enraizados. Nas palavras de Rafael Chambouleyron (2010, p. 61), “a educação das crianças implicava, assim uma transformação radical da vida dos jovens índios”. Porém, como se pode perceber, a educação e a preocupação com as crianças só existia devido ao interesse em catequizar. Com o passar do tempo, os jesuítas passaram a catequizar também os filhos de portugueses e os mestiços que começavam a aparecer.

Quando passamos a falar do período colonial, há pouco sobre as crianças, principalmente devido ao fato da instabilidade populacional dessa época. Ainda assim, Mary Del Priore (2010, p. 84) aponta que “o certo é que na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança”. Nesta perspectiva, Kuhlmann Jr. (2007), afirma que o sentimento de infância no Brasil se desenvolveu apenas no século XIX, dois séculos depois de ser reconhecida na França, no século XVII.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2007), no século XIX as escolas para as crianças foram de grande contribuição, entretanto, o modo como estavam organizadas não contemplava as diferentes classes sociais, contribuindo para a formação de uma dualidade no atendimento escolar.

O pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados. Insiste-se na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais, como se *educar* fosse algo positivo, neutro ou emancipador- adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a elas (KUHLMANN JR., 2007, p. 69).

Tendo em vista está resistência por parte da sociedade, cria-se uma dualidade entre ambas instituições, sendo concretizada na constituição de uma escola para crianças pobres e filhas de trabalhadores e outra, para as classes economicamente

favorecidas. Esta última baseada nos jardins-de-infância propostos por Fröebel, na Alemanha.

[...] O jardim-de-infância, criado por Fröebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais- ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d'asile* francesas- seriam assistenciais não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam- não para a emancipação, mas para a subordinação (KUHLMANN JR., 2007, p. 69).

Com essa distinção, as instituições classificadas como jardins-de-infância na perspectiva froebeliana, teria por objetivo atender as crianças das classes sociais economicamente favorecidas, possuía um forte caráter educativo com intuito preparatório para a escola. Já para as crianças das classes populares, as instituições que não fossem denominadas jardim-de-infância, com qualquer outra nomenclatura, teria por finalidade o assistencialismo e a submissão.

Vale notar que as creches funcionavam em substituição às Casas de Expostos, como forma de ajudar as famílias a não abandonarem seus filhos. Tratava-se de uma instituição de cunho assistencialista, que tinha por finalidade acolher aquelas crianças cujas mães precisavam trabalhar, muitas delas assumindo o sustento da família.

As creches no século XIX eram destinadas ao atendimento das crianças advindas das famílias pobres e filhas de pais trabalhadores. Por muito tempo, estas instituições foram entendidas apenas em seu caráter assistencialista e, portanto, não assumiam um perfil educativo, uma vez que eram reguladas pela Assistência Social e, por esse motivo, não seguia uma perspectiva de emancipação, contribuindo apenas no sentido do cuidado. No entanto, Kuhlmann Jr. (2007), em suas análises, aponta que havia uma premissa educativa neste atendimento, voltado para o controle da pobreza e desenvolvimento de um grupo submisso às normas sociais. Para ele,

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de libertação, de igualdade e fraternidade (KUHLMANN, JR., 2007, p.166-167).

Ainda que o discurso em torno dessas instituições demarcasse o caráter de prevenir que as crianças pobres fossem parar nas ruas, livrando-os da

vagabundagem, nas creches, conforme Kuhlmann Jr. (2007), a realidade se desenhava em um atendimento de baixa qualidade, em que a justificativa para tal circunstância, era de preparar essas crianças para a realidade que elas estavam destinadas, uma vida precária, dependente de ações assistenciais.

Nesse contexto, havia, além do atendimento precário, a culpabilização das famílias que deixavam seus filhos nas pré-escolas, por atribuírem à creche os cuidados que deveriam ser dados por eles às crianças. Entretanto, por outro lado, justificavam que as crianças estavam melhor atendidas, por serem educadas de acordo com um ideal socialmente aceito. Com isso, como aponta Kuhlmann Jr. (2007), havia uma preocupação com a educação nas creches, uma vez que o processo de atendimento assistencialista passou, também, a ensinar às mães a como cuidar de seus filhos, desmerecendo a cultura e os saberes que elas traziam. O autor afirma que “a creche educaria não apenas as mães, mas também, as crianças, formando-as desde o berço, para se adaptarem à sociedade, satisfeitas com o seu destino” (KUHLMANN JR., 2007, p. 172).

Além da preocupação em afastar as crianças das ruas e promover a educação das mães, as creches prezavam pelo cuidado com a saúde da criança, amparando, também, da fome eram outros fatores que o mesmo priorizava e o que é o mais interessante, era a importância que se atribuía ao brinquedo, para as creches “o brinquedo seria um instrumento educacional incomparável, proporcionando uma variedade e quantidade de noções intelectuais, de impressões sensoriais, de imagens e sensações duráveis: as primeiras e as melhores lições de coisas são dadas pelos brinquedos.” (KUHLMANN JR., 2007, p.176)

Nesta perspectiva, a valorização do brinquedo, para o desenvolvimento da criança, também era contemplada nos jardins-de-infância com uma realidade totalmente distinta dos espaços destinados aos pobres, ou seja, as creches e pré-escolas, de acordo com Kuhlmann Jr. (2007), chegaram ao país por meio de grandes influências internacionais, atendendo crianças de quatro a seis anos de idade.

As práticas pedagógicas nos jardins-de-infância eram desenvolvidas tendo como base a ordem e a disciplina. As atividades se organizavam em torno dos rituais, de linguagem, das atividades físicas e de expressão. Os rituais, de acordo com Kuhlmann Jr. (2007), eram compostos pelas canções que eram usadas nos momentos de fila, das refeições, saudações aos visitantes e de despedida. Naquele momento,

“as canções e as práticas corporais auxiliam na marcação dos diferentes horários, indicam o início e o fim das atividades” (KUHLMANN JR., 2007, p. 123).

A linguagem se articulava em torno de conversações, ou seja, as conversas estavam ligadas com o que estava em torno da criança, de seu cotidiano. Priorizava-se a linguagem, por considerarem que, a partir desta prática, a criança conseguiria se expressar e desenvolver seu vocabulário “[...] na formulação de frases completas e na pronúncia correta das palavras. As crianças precisavam repetir exatamente as mesmas expressões ditas pela professora” (KUHLMANN JR., 2007, p.125). A linguagem era trabalhada de forma narrativa e expressiva e cabia ao professor estimular os alunos por meio de contação de histórias, tentando chamar sua atenção para o enredo contado e, em seguida, explorava a história contada com os alunos por meio de conversação. Já as atividades físicas, segundo Kuhlmann Jr. (2007), eram outra prática exercida nos jardins-de-infância. Suas pesquisas revelam que,

[...] o desenvolvimento interno e externo seria complementar: para haver um desenvolvimento integral da *natureza infantil* deveria haver um forte estímulo tanto a cultura física como o desenvolvimento mental. O trabalho para o aprimoramento do crescimento e do desenvolvimento físico estava centrado em diferentes atividades como: o recreio, os passeios e excursões, a ginástica, a marcha, os jogos cantados, os jogos organizados e os brinquedos (KUHLMANN JR., 2007, p. 129).

As práticas das atividades físicas eram elaboradas, geralmente, em parques e espaços externos, pois priorizava o contato da criança com a natureza, por entender que ela aprende por meio das interações com o ambiente. Na perspectiva de Fröebel, a criança aprendia a partir de seus sentidos e, comparando as crianças a uma planta, passa a associar os professores aos jardineiros, que tinham a função de estimular seu crescimento.

E por fim, um aspecto trabalhado nos jardins-de-infância e considerado um dos mais importantes, eram as atividades de expressão. Neste aspecto, trabalhava-se com pinturas, desenhos, cantos, poesias e esculturas, que, “segundo Fröebel, o esforço para expressar-se através da arte manifesta-se no homem desde a infância” (KUHLMANN JR., 2007, p.141).

Nos jardins-de-infância, considerava-se que a pessoa melhor capacitada para trabalhar com as crianças eram as mulheres, uma vez que naquela época, relacionava-se sua capacidade às dimensões do afeto e da maternidade. Kuhlmann Jr. afirma que, “ao defender que a educação fosse ministrada por jardineiras, Fröebel

conclamava as mulheres a transcender seus papéis domésticos privados e aplicar suas qualidades maternais no contexto público de uma instituição [...]” (KUHLMANN JR., 2007, p. 108). Como fase preparatória para a educação escolar, uma preocupação dessa instituição, de acordo com Kuhlmann Jr. (2007), estava ligada à disciplina das crianças, pois:

A preocupação com a formação dos bons hábitos, do cultivo da docilidade, estava presente no jardim. As crianças eram alvo da constante intervenção e vigilância dos adultos; a educação moral, voltada para a disciplina, a obediência, a polidez, era o núcleo da formação, mesmo que no interior de um ambiente pedagógico bastante rico e diversificado (KUHLMANN JR., 2007, p. 150).

Tendo em vista estes aspectos referentes às práticas pedagógicas exercidas nos jardins-de-infância, como forma de prepará-las para a inserção na escola, é possível afirmar que as instituições de Educação Infantil ainda mantêm algumas atividades nos dias de hoje. Kuhlmann Jr. (2007) afirma que,

A ritualização é a característica mais marcante das programações analisadas. Desde a estrutura da rotina, os rituais são a marca para a transição entre os diferentes momentos da jornada. Algumas dessas regularidades existem nas escolas infantis de hoje, como a disposição das crianças em roda (KUHLMANN JR., 2007, p. 153).

Além desses fatores dispostos até aqui, outro aspecto relevante nesse contexto histórico educacional, de acordo com Kuhlmann Jr. (2007), concepção que se dispõem até os dias de hoje no âmbito da educação infantil, está na importância do brinquedo e do brincar para o desenvolvimento da criança. “De um lado, eram eliminados os materiais que apresentassem perigos para a segurança e a saúde dos bebês, de outro se tomava mais consciência do papel do jogo e do brinquedo na formação da personalidade da criança, no seu desenvolvimento” (KUHLMANN JR., 2007, p.176).

Um atendimento à infância com características tão discrepantes para classes sociais distintas passou a ser pauta das discussões entre intelectuais que viam na educação infantil uma forma de promover o desenvolvimento das crianças. As lutas pela abertura política nas décadas de 1970 e 1980, a pressão dos movimentos sociais e de alguns segmentos religiosos, bem como os estudos e pesquisas de diversas áreas de conhecimento, culminaram no reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, na Constituição Federal de 1988. Deste momento em diante, todo o atendimento da criança, seja em escolas públicas ou privadas, estão

sob as orientações do Ministério da Educação. Esta etapa da educação passou a ser considerada um direito da criança e um dever do Estado e da família.

A seguir será abordada a trajetória do atendimento às crianças nas instituições de acolhimento.

1.3 O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Ao longo do tempo, como é possível observar nas análises anteriores, a infância foi tratada de diferentes maneiras, assumindo diversos papéis tanto no âmbito da família, quanto na sociedade como um todo. No Brasil, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos foi construído após lutas que se desenrolaram no decorrer do século XX. No entanto, até esse direito ser reconhecido, alguns grupos de crianças foram amparados, especialmente pela justiça, pela Igreja e, em alguma medida, pelo Estado.

Para analisarmos a situação dessas crianças no âmbito das instituições de acolhimento, sejam as creches assistenciais, asilos ou instituições que substituíam as famílias, cumpre ressaltar que se tratavam de ações direcionadas a um público específico: as crianças pobres ou abandonadas, denominadas desvalidas (RIZZINI, 2011). No Brasil, essas crianças estiveram sob a responsabilidade de diversos setores da sociedade, acompanhando a história e seus acontecimentos, além das modificações e conquistas ao longo dos tempos, até que a legislação fosse direcionada a todas as crianças.

Se retomarmos historicamente, no Brasil, as crianças indígenas ou abandonadas ficavam sob a responsabilidade dos Jesuítas, cuja ação “restauradora” se efetivava por catequizar as crianças, transmitindo normas e costumes cristãos. De acordo com Rizzini (2011), por volta de 1755, quando os Jesuítas foram expulsos do país e proibidos de catequizar os índios, essas crianças passaram, então, a ser responsabilidade dos senhores, que as tornavam escravas, assim como ocorreu, posteriormente, com as crianças filhas de escravos africanos.

Somente no final do século XIX, com o fim da escravidão, quem passou a se responsabilizar pelas crianças pobres e abandonadas foram as Câmaras Municipais que, com o auxílio da Santa Casa de Misericórdia, recebiam essas crianças. Rizzini (2011), afirma que nessa época era muito comum o abandono de crianças pois,

Segundo a moral cristã dominante, os filhos nascidos fora do casamento não eram aceitos e, com frequência, estavam fadados ao abandono. A pobreza também levava ao abandono de crianças, que eram deixadas em locais públicos, como nos átrios das igrejas e nas portas das casas. Muitas eram devoradas por animais (RIZZINI, 2011, p.19).

Diante disso, uma preocupação tomou conta da sociedade da época, uma vez que essa prática se tornava um incômodo aos olhos da população. As autoridades, juntamente com as instituições de caridade, no caso a Santa Casa de Misericórdia, passaram a implantar um sistema de acolhimento de crianças abandonadas, denominado como sistema da Roda no Brasil, ou Roda dos Expostos como alguns autores nomeiam, que consistia em,

Um cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que se pudesse identificar qualquer pessoa. O objetivo era esconder a origem da criança e preservar a honra das famílias. [...]. As crianças enjeitadas eram alimentadas por amas-de-leite alugadas e também entregues a famílias, mediante pequenas pensões (RIZZINI, 2011, p.19).

Este atendimento às crianças abandonadas era realizado até que completassem, no máximo, os sete anos de idade e, a partir de então, “a criança ficava como qualquer outro órfão, à mercê da determinação do juiz, que decidia sobre seu destino de acordo com os interesses de quem o quisesse manter. Era comum que fossem utilizadas para o trabalho desde pequenas” (RIZZINI, 2011, p.19).

Somente no início do século XIX, passam a existir os asilos destinados aos órfãos, à luz de tendências europeias. Grande parte das instituições que visavam acolher as crianças abandonadas e prepará-las para a sociedade era mantida por instituições religiosas e, em alguns casos, pelos poderes públicos. Rizzini (2011, p.20) afirma que “a antiga prática de recolher crianças em asilos propiciou a constituição de uma cultura institucional profundamente enraizada nas formas de ‘assistência ao menor’ propostas no Brasil, perdurando até a atualidade”.

Salienta-se que as ações eram voltadas para as camadas mais pobres da sociedade e, segundo Kuhlmann Jr. (2007), desde a Idade Média a pobreza era vista de maneira religiosa, e a ajuda concedida ao pobre era vista como uma prestação de contas a Deus. Já para as pessoas que possuíam bens, era encarada como uma maneira de contribuir com aqueles que necessitavam, uma forma de aliviar a consciência, obter indulgência divina, ou seja, “a caridade era compreendida a partir de um ponto de vista religioso: a igreja era o instrumento da melhora social e da

salvação espiritual, a primeira delas em função da segunda” (KUHLMANN JR., 2007, p. 55).

Nesta linha de pensamento a pobreza, perante a sociedade, era enxergada como um problema social, passado a ser uma responsabilidade do Estado, que tinha como finalidade aliviar a situação social. Para tanto, criaram-se leis que passaram a integrar as instituições assistencialistas na área pública. Para Kuhlmann Jr. (2007, p. 56),

A história da assistência representa justamente o embate das questões envolvendo a sua função, as prioridades e modalidades de atendimento, o papel do Estado e das organizações da sociedade civil, os requisitos e os procedimentos a adotar para a prestação de serviço.

Outro aspecto levantado por Kuhlmann Jr. (2007), tem relação com o termo caridade, que assume, historicamente, diversos significados, sendo eles ligados à religião, ao Estado e à pobreza, “o mesmo ocorreu com a palavra filantropia que pode se referir à secularização, à iniciativa não-governamental, ou a organização racional da assistência” (KUHLMANN JR., 2007, p. 56).

O debate entre os termos filantropia e caridade ocorreu do século XVIII ao final do século XIX, tendo como significação os seguintes conceitos, segundo Donzelot (*apud* KUHLMANN JR., 2007, p. 57): “[...] filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimentos de simpatia e piedade”.

Criadas internacionalmente no século XIX, as instituições assistencialistas percorreram uma perspectiva moderna e científica, com a pretensão de substituir as Casas de Expostos, como forma de pressionarem as mães a não abandonarem seus filhos. Segundo Kuhlmann Jr. (2007) foram sucessivas tentativas de implementação de um sistema de assistência à criança pobre e/ou abandonada sendo criado, no primeiro momento, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro. Como reivindicação das mulheres trabalhadoras, foram propostas as creches da Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro, com a finalidade de acolher crianças, filhas de operárias e a entidade Patronato de Menores, criado em 1912 por juristas brasileiros, para acolher as crianças abandonadas e a Assistência de Santa Thereza fundada em 1916.

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI-RJ) é um marco histórico muito importante para o setor do assistencialismo, que foi inaugurado pelo Doutor

Arthur Moncorvo Filho, em 24 de março de 1899. O IPAI, de acordo com Kuhlmann Jr. (2007), oferecia alguns serviços, como:

[...] serviços em puericultura intrauterina-ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, higiene da prenhez, assistência ao parto domicílio, assistência ao recém-nascido – eextra – uterina- que incluía o programa Gota de Leite (distribuição de leite), creche, consulta, de lactantes, higiene da primeira idade, exame e atestação das amas-de-leite, exame das mães que pedem leite esterilizado para seus filhos, e vacinação (KUHLMANN JR., 2007, p. 84-85).

A assistência de Santa Thereza era um programa do Distrito Federal, que tinha por finalidade o “auxílio à velhice sofredora; auxílio aos enfermos desprotegidos; auxílio às famílias reconhecidamente pobres; cozinha para os necessitados; instrução elementar, cívica e moral; creche diurna; e recolhimento das crianças desamparadas” (KUHLMANN JR., 2007, p. 86). Nestas circunstâncias o foco de atendimento era direcionado às pessoas desvalidas, dentre elas, as crianças. Por meio disso, veio fortemente o atendimento assistencial aliado a uma carga de formação cívica e moral, ou seja, Kuhlmann Jr. ressalta o caráter de imposição de um pensamento disciplinador dos costumes e da organização da família a partir dos moldes da classe dominante.

Neste contexto, a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, criada em 1901, por senhoras professoras, foi fundada para atender mulheres e crianças, com o objetivo de “[...] preparar professoras para escolas chamadas maternais (espécie de creche e jardim-de-infância) e uma escola noturna destinada a alfabetização da mulher” (KUHLMANN JR., 2007, p. 86).

Junto às associações e instituições filantrópicas de assistência social, inaugurou-se uma visão médico-higienista e jurídica para minimizar os impactos sociais da pobreza, a partir do final do século XIX e início do século XX. De forma geral, foram ações bem recebidas pela sociedade, ainda que se constituísse como uma forma de exercer controle sobre as famílias empobrecidas. Para Kuhlmann Jr.,

Houve avanços no combate à mortalidade infantil, a pasteurização do leite de vaca permitiu que o uso da mamadeira fosse difundido, multiplicaram-se as chamadas consultas de lactantes, as ligas contra a mortalidade infantil e as gotas de leite, instituições que distribuíam o produto às mães diariamente. Com isso, os médicos ganharam um papel preponderante discussões sobre a criança (KUHLMANN JR., 2007, p. 90).

Nesta perspectiva, médicos, professores e famílias foram conclamados a fortalecer as ações para diminuir a mortalidade infantil e estabelecer cuidados com as crianças tanto na escola quanto em casa. Para tanto, foram instalados laboratórios na

própria escola para atender as crianças e “a pediatria, uma especialização recente da Medicina, encontrava na puericultura a forma de divulgação de normas racionais de cuidados com a infância”. (KUHLMANN JR., 2007, p.91)

Vale ressaltar a ação jurídico-policia no contexto dos cuidados com a infância pobre e abandonada. Kuhlmann Jr. (2007, p. 93) aponta que preocupações “[...] com as legislações trabalhista e criminal trazem o tema da chamada infância moralmente abandonada”. Não eram todas as crianças e famílias o foco destas ações, mas as famílias e crianças pobres. Para o autor, isso se justificava sob a compreensão de que esses sujeitos precisavam de intervenção para aprender a cuidar de seus filhos ou, em última instância, serem considerados incapazes de assumir a educação dos próprios filhos. Homogeneizar o atendimento era uma forma de submeter a pobreza, ainda que se justificasse uma ação beneficente para salvar a infância. Em jogo, a construção do “novo homem” e da nova sociedade, tanto que em 1909 funda-se o Patronato de Menores, com finalidade de:

Fundar creches e jardins-de-infância; proporcionar aos menores pobres recursos para o aproveitamento do ensino público primário; incutir no espírito das famílias pobres os preciosos resultados da instrução; auxiliar os Juízes de Órfãos no amparo e proteção aos menores na escola perniciosa das ruas; codificar as causas que acarretam a cessação do pátrio poder; evitar a convivência dos menores de ambos os sexos, promovendo a extinção da promiscuidade nos xadrezes, criando depósitos com aposentos separados para ambos os sexos; promover assistência dos detentos menores; tratar da reforma das prisões de menores; e esforçar-se para que se realize a fiscalização de todos os asilos e institutos de assistência pública e privada (KUHLMANN JR., 2007, p.93).

De acordo com Rizzini (2011, p. 25), “a primeira tentativa do governo em regulamentar a ‘assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes’, no início da década de 1920, legitimou a intervenção do Estado na família”. Nesse momento, pela lei, eram considerados abandonados somente aqueles que não possuíam uma habitação correta, ou que viviam em locais proibidos ou que contrariavam a moral e os bons costumes. Enfim, se aplicavam basicamente aos pobres. Sendo assim,

A partir das primeiras tentativas do Estado em organizar a assistência à infância, na década de 1920, houve um estreitamento da relação entre os setores público e privado. O modelo de assistência daí originado persistiu ao longo do tempo, contudo, a trajetória dessa relação é repleta de “estórias mal contadas” de abusos, corrupção e clientelismo, recursos foram distribuídos sem fiscalização rigorosa, obedecendo a critérios escusos, determinados por poderes políticos; verbas foram desviadas através de obras sociais fantasmas, nunca chegando a beneficiar crianças (RIZZINI, 2011, p. 26).

As ações assistenciais se intensificaram no cuidado com a criança e sua infância, de modo que em 1922, ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em conjunto com o 3º Congresso Americano da Criança, que tinha por finalidade “[...] tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto no ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado” (KUHLMANN JR., 2007, p.89). Assim,

Foram introduzidos órgãos novos na aparelhagem da assistência à infância, tais como lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactantes, escolas maternais, policlínicas infantis [...]. Havia grande defesa das creches e do atendimento público à infância “desvalida” e “abandonada” (KRAMER, 2011, p. 58).

Ainda que não abarcasse todas as crianças brasileiras, no ano de 1927, foi criado o Código de Menores. Este aparato legal foi considerado um grande avanço e instaurava uma perspectiva judicial-policial no tratamento da infância. Rizzini (2011) apresenta como teor deste novo código legal a regulamentação sobre as idades mínimas e a jornada máxima para o trabalho, que chama a responsabilidade para poder público sobre os menores em estado de abandono moral ou de maus tratos. Muda, também, a idade criminal que era de 9 anos, passando a ser os 12 anos, além de regulamentar “Escolas de Prevenção” para os moralmente abandonados, sendo separada uma para as meninas e outra para os meninos.

A legislação dirigida aos menores de idade vinha a legitimar o objetivo de manter a ordem almejada, à medida que, ao zelar pela infância abandonada e criminosa, prometia extirpar o mal pela raiz, livrando a nação de elementos vadios e desordeiros, que em nada contribuía para o progresso do país para atingir a reforma almejada para “civilizar” o Brasil, entendia-se ser preciso ordená-lo e saneá-lo. Designada como pertencente ao contingente de “menores abandonados e delinquentes” (portanto potencialmente perigosos), a população jovem que fugia aos mecanismos sociais de disciplina, foi um dos focos para a ação moralizadora e civilizadora a ser empreendida (RIZZINI, 2011, p.139).

Kramer (2011) comenta que inicialmente a assistência à infância acontecia na maioria das vezes de forma privada, principalmente com o auxílio de instituições católicas. Porém, a partir da década de 30, quem assumiu a frente com relação a essas instituições foi o Estado, gerando uma série de contradições, pois o Estado dizia ser o responsável, mas não eram disponibilizados recursos e uma proposta humanizada aos sujeitos atendidos. Para suprir essa necessidade, passaram a ser

disponibilizadas as ajudas financeiras, feitas pelo Estado ou por indivíduos ricos às instituições filantrópicas. Mais uma vez, o controle sobre os pobres era exercido por meio de ações assistencialistas. Tratava-se o problema da pobreza a partir das consequências e não dos motivos que as produzia, ou seja, não eram resolvidas as questões associadas à produção da pobreza, à má distribuição de renda e falta de acesso aos bens necessários para a vida em sociedade. Para Kramer (2011, p. 61),

Neste quadro percebem-se duas tendências que até os dias de hoje caracterizam o atendimento à criança em idade pré-escolar: o governo proclama(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. Ambas as tendências ajudam a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais.

A partir da metade do século XIX, as instituições que atendiam as classes populares receberam investimentos de acordo com suas especificidades. Porém, isso ocasionou ondas de preconceitos por parte da sociedade, sendo que

Essas instituições, concedidas às demandas sociais, tornaram-se portadoras de signos de preconceito- aos mais necessitados, aos incapazes- e de objetivos educacionais associados a essa destinação específica para setores das classes populares, objetivos que almejavam disciplinar e apaziguar as relações sociais (KUHLMANN JR., 2007, p. 165).

Para este autor, a distinção entre as instituições para os ricos e para os pobres era bem perceptível, assumindo uma representação preconceituosa com relação ao assistencialismo.

Como revela Rizzini (2011), na década de 1980 as coisas começaram a mudar em função dos movimentos de abertura política, busca da participação popular e de melhores condições de vida para a classe trabalhadora. Uma quantidade expressiva de jovens e crianças que pertenciam a famílias pobres e miseráveis precisavam muito mais do que ações assistenciais. Em razão disso, começaram a surgir movimentos sociais em favor das crianças e jovens em quadro de extrema pobreza e de marginalidade social. Com a união de Organizações não governamentais (ONGs), da sociedade civil e apoio de alguns setores da Igreja, iniciou-se um processo que reivindicaria os direitos de cidadania para crianças e adolescentes.

Esse movimento conseguiu inscrever sua proposta na Constituição de 1988, sob forma do artigo 277, que manda assegurar, com absoluta prioridade, os direitos de crianças e adolescentes, incumbindo desse dever a família, a

sociedade e o Estado, aos quais cabe, igualmente, protegê-las contra qualquer forma de abuso (RIZZINI, 2011, p. 29).

A partir desse momento, como apresenta Passetti (2010), tanto a criança quanto o jovem passam a ser prioridade para o governo, agora com um respaldo da legislação. O foco não é mais a criança e o jovem pobre, mas todas as crianças e jovens, agora sujeitos de direitos, que necessitam de proteção contra qualquer violência e maus tratos, e para quem torna-se garantidas educação, políticas sociais entre outros, que são base para a cidadania.

O novo Estatuto da Criança e do Adolescente redimensiona o papel do Estado em relação às políticas sociais. Em âmbito nacional, ele permanece orientando e supervisionando as ações, mas reduz sua atuação na esfera do atendimento facilitando o aparecimento, em larga escala, das organizações não governamentais, é o tempo de uma nova administração restrita a um patamar mínimo de atendimento estatal, norteadas por uma nova política de tributação facilitadora do investimento de impostos de empresas em organizações não governamentais que se responsabilizam pelo atendimento a carentes, abandonados e vítimas de violências em geral (PASSETTI, 2010, p.366).

Muda a ação do Estado e há um redimensionamento da política pública de proteção e garantia de direitos. Mudam, também, o papel das instituições de acolhimento que passam a ter uma legislação e construir propostas que visam o bem-estar de crianças e adolescentes, e a defesa do fortalecimento de vínculos familiares e de inserção social.

Tendo em vista a trajetória até se chegar a um novo olhar para criança e sua infância juntamente com uma perspectiva do cuidado e da educação da mesma independentemente de sua classe social tratado até aqui, no subitem a seguir será pautado a abordagem Teoria Histórico-Cultural como o embasamento para pesquisa desenvolvida, para o levantamento do real papel da criança seja no ambiente escolar como em outros espaços frequentados, enfatizando a contribuição das relações da criança com os adultos.

1.4 APROXIMAÇÕES COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA BASE PARA A PESQUISA

Todo processo educativo deve estar baseado em uma teoria, que fundamente as ações educativas. Tanto os professores em sua prática em sala de aula, quanto os agentes sociais, não agem de maneira neutra, mas sim, por meio de um embasamento

teórico que de o suporte para os processos educativos, para a relação entre os sujeitos e com o conteúdo/conhecimento que se constitui pela aprendizagem. De acordo com as autoras Teixeira e Barca (2017, p. 12),

Não há, portanto, prática sem teoria, sem uma raiz teórico-filosófica que a fundamente. Também não há teoria sem prática. Quando dizemos que “a teoria, na prática, é outra”, referindo-nos a uma teoria que não se concretiza, o que temos, de fato não é uma teoria, mas um discurso sobre uma teoria. Nesse sentido, não há, por exemplo, “escola sem partido”. Agimos com base em convicções, em modos de crer, e por meios de lentes que escolhemos e que nos orientam a interpretar o mundo e viver a vida. E quando não escolhemos conscientemente essas convicções, elas são escolhidas por alguém e nos são ensinadas como se fossem as únicas “corretas” ou a única forma de ver mundo.

A despeito disso, compreende-se a importância das práxis no trabalho desenvolvido com as crianças, seja em sala de aula ou em espaços educativos alternativos. Dessa maneira, como embasamento para a pesquisa aqui desenvolvida, optamos por buscar, na Teoria Histórico-Cultural, os elementos que nos ajudasse a compreender os dados encontrados neste estudo.

A Teoria Histórico-Cultural (THC) “[...] é uma teoria da psicologia que visa compreender e explicar o complexo processo de formação humana [...]” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 29). Esta abordagem tem como base os estudos do autor Lev Semionovitch Vigotski e de sua equipe, que parte do pressuposto de que todo e qualquer sujeito possui sua própria história cultural, que são adquiridas nas relações desenvolvidas com as outras pessoas e na sociedade. É, a partir desta perspectiva que buscamos o conceito de processo educativo, ou seja, aquele que se vive ao longo da vida e nas relações sociais estabelecidas.

Para a perspectiva histórico-cultural, como o próprio nome indica, somos seres históricos e culturais: aprendemos a ser seres humanos de um tempo e de uma cultura. Formamos nossa inteligência e nossa personalidade ao longo da vida, enquanto aprendemos a usar os objetos da cultura criada ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e também pelos homens e mulheres que convivemos (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p.13).

Vale notar que a contribuição da THC na educação é bastante recente, uma vez que os resultados dos estudos só chegaram ao Brasil no final da segunda metade do século XX e passou a ser estudado de modo mais abrangente na perspectiva escolar. Assim como a criança e sua infância foram percebidas de diferentes formas até se chegar a uma compreensão de que são sujeitos de direitos, as compreensões sobre os seus processos educativos também mudaram ao longo do tempo.

Na perspectiva histórica-cultural, questiona-se o papel secundarizado da criança no processo de aprendizagem, e o professor como centro desse processo e detentor de todo o conhecimento. Ao contrário, essa abordagem propõe que tanto os adultos quanto as crianças vivenciam o mesmo processo educativo em posições diferenciadas, mas nunca um superior ao outro. Neste sentido, Folque (2017) enfatiza que:

Ao abordamos o lugar da criança na pedagogia somos normalmente tentados a considerarmos uma de duas opções: ou uma pedagogia centrada no professor onde a criança tem um lugar secundário e passivo num processo de domesticação, ou, em oposição, uma pedagogia centrada na criança onde a criança assume o principal papel na definição dos processos de aprendizagem criados a partir dela de forma mais ou menos espontânea. [...]. É entendendo que a educação é um processo social de inter-relação entre seres humanos, sujeitos de direitos e com igual dignidade, mas com experiências diferentes e responsabilidades diferentes, que exploramos os diversos posicionamentos (lugares) da criança nas atividades em que participa (FOLQUE, 2017, p. 51).

A autora aponta a importância da participação ativa da criança em todo o processo de ensino-aprendizado, e o papel fundamental que o educador possui como mediador da construção de conhecimentos. Dessa maneira, faz-se necessário uma reflexão a partir da prática educativa incluindo, efetivamente, o diálogo com a criança. Essa relação permite a aproximação dos envolvidos nesse processo, contribuindo para sua efetivação. Folque (2017) enfatiza os fatores que precisam contemplar o processo de aprendizagem,

A comunicação entre os adultos e as crianças dá-se não só através da linguagem verbal mas também através da comunicação emocional, do toque e dos gestos que carregam significados. O encontro entre seres humanos necessários para haver comunicação pressupõe uma atenção mútua a todas estas formas de interagir. Os educadores, empenhados na comunicação autêntica com as crianças, procuram escutar a criança (compreender o que ela tem para dizer), criar empatia (reconhecer e valorizar seu ponto de vista, ser capaz de reconhecer os seus sentimentos, os seus motivos e necessidades), respeitar a criança (torná-la a sério, atender aos seus ritmos) e manter expectativas positivas sobre sua capacidade e necessidade de comunicação (FOLQUE, 2017, p. 61).

Nesta linha de pensamento, a escola e a instituição de acolhimento, para as crianças pequenas, tornam-se um espaço de novas relações, novos conhecimentos e encontro com culturas. Se o professor/educador reconhecerem como são desenvolvidos os processos de aprendizagem e o desenvolvimento da criança, podem ser mais efetivos em seu planejamento, promovendo o máximo de desenvolvimento das crianças. Vale ressaltar que as aprendizagens e conhecimentos aos quais nos

referimos, com base na THC, referem-se ao processo de humanização, ou seja, da inserção e apropriação pelas crianças, daquilo que foi construído historicamente pelos homens em sua busca por viver e construir a sociedade.

O espaço de educação infantil e das instituições de acolhimento devem ser pensados com a finalidade do total desenvolvimento das crianças. Para tanto, os espaços que as crianças exploram e permanecem por mais tempo, devem ser organizados de modo a deixar tudo ao alcance das crianças para que elas explorem, manuseiem, com cuidado. Neste sentido, os brinquedos disponíveis para as crianças devem proporcionar uma ação mais criativa por parte delas, priorizando o uso de objetos que deem total liberdade para as crianças brincarem, criarem e imaginarem, tais como tampinhas, canos, potes, caixas, dentre outros. Nestes momentos, o professor/educador tornam-se mediadores nas brincadeiras criadas pelas crianças.

Convém destacar que o processo educativo diz respeito a todas as ações desenvolvidas no contexto escolar e para além dele, nos espaços familiares, na comunidade, nas instituições das quais faz parte e nos espaços de disseminação da cultura, tais como teatro, museus, dentre outros. Teixeira e Barca (2017) afirmam que,

Constituir um trabalho em bases vigotskianas, requer saber, no entanto, que a educação não é sinônimo de escola, nem escola é sinônimo de educação. A educação acontece na vida, em múltiplos espaços em que exista o encontro de pessoas. As pessoas constituem, em seu mais profundo sentido de humanidade por meio dessas relações. E todas contribuem para o seu desenvolvimento humano, ainda que nem todas usufruam, e da mesma forma, desse desenvolvimento (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 12-13).

Segundo os autores Barros e Pequeno (2017), na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é mais que biológico, é um processo de constituição na e pela cultura, por meio de interações. Assim como o desenvolvimento da fala na criança que começa com os gestos, balbucios, e palavras monossílabas e depois, num processo de maior complexidade nas comunicações, a criança se desenvolve a partir de sua relação com a humanidade.

Dessa maneira, assim como a fala, a cultura já se faz existente na sociedade, sendo passada e adquirida de geração a geração. Assim que o bebê nasce ele já começa a se apropriar da cultura nos momentos em que explora um livro, uma ferramenta que modifica a matéria. Assim, a escola e os outros ambientes que as crianças estão inseridas, necessitam proporcionar estas experiências para as crianças, pois o desenvolvimento dependerá, necessariamente, do meio em que a

criança está inserida e dos modos como assimila e apreende suas experiências pessoais.

Cabe analisar que, dependendo das experiências vivenciadas pela criança terá maior ou menor possibilidade de desenvolver-se em suas capacidades, valores e sentimentos. Dessa maneira, cabe aos profissionais da educação acolher a criança, organizando um espaço que favoreça e contemple, também, a afetividade permitindo que a criança se sinta segura e pertencente àquele contexto social. Teixeira e Barca (2017, p. 17), compreendem que,

Organizamos o ambiente educativo quando proporcionamos vivências às crianças, quando estabelecemos uma relação de acolhimento, de escuta, de envolvimento de todas as crianças na organização da vida na escola- do espaço, do tempo, das atividades- e quando entendemos esta relação de acolhimento e escuta para a relação com as famílias. A criança, como sujeito de uma aprendizagem e desenvolvimento, deve estar envolvida de corpo, mente e emoção naquilo que vive na escola da infância.

Um aspecto relevante, destacado por Barros e Pequeno (2017), está relacionado à compreensão sobre o contexto e a realidade de cada criança que frequenta os espaços educativos. Essa compreensão no processo educativo leva a considerar que cada pessoa possui tempo e ritmo diferente de aprendizagem, por virem de realidades diversificadas e que isso influencia nos modos como assimilam os conhecimentos e deles fazem uso. Dessa forma vale ressaltar a importância de:

[...] considerar que cada infância está situada em um contexto, é compreender que as infâncias são compostas e demandam experiências diferentes geradas a partir das suas organizações culturais específicas. Isto significa que não é possível, dentro da teoria histórico-cultural, pensar em uma prescrição generalizada nas formas de educar, que alcance a diversidade de pessoas e infâncias nas suas especificidades (PEQUENO; BARROS, 2017, p. 84).

Tendo em vista o percurso histórico de grandes evoluções para o novo sentimento de criança e infância na sociedade e educação descritos neste capítulo e o embasamento teórico norteado pela Teoria Histórico-Cultural, que contribuirá para analisar os aspectos levantados a partir dos instrumentos de pesquisa utilizados nos lócus, será apresentado no capítulo a seguir como se desenvolveu a construção da pesquisa, tanto os espaços estudados quanto os sujeitos envolvidos, dispostos em subitens.

CAPÍTULO 2 – A CRIANÇA E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS E DAS EDUCADORAS SOCIAIS

Para compreendermos como o processo educativo das crianças que vivem a infância na Instituição Pequeno Anjo acontece, nos propusemos a analisar a perspectiva que os profissionais, tanto da instituição de acolhimento, quanto das escolas municipais, possuem a respeito das crianças, que concepções carregam e de que maneira compreendem esse processo e o efetivam em seu espaço de trabalho. A partir da análise dessas concepções, reveladas por meio das observações, questionários e entrevistas, podemos perceber os modos como essas concepções se revelam nas práticas cotidianas. Dessa maneira, o objetivo desse capítulo é apresentar os dados levantados na pesquisa realizada em campo.

A coleta de dados foi realizada por meio de três instrumentos. Primeiramente, foram realizadas observações nos campos de pesquisa, orientado por um roteiro pré-definido. Num segundo momento, foi disponibilizado aos sujeitos participantes um questionário com indagações que nos ajudassem a selecionar participantes para a entrevista (Apêndices). E, por último, foi realizada a entrevista com as participantes.

O capítulo está subdividido em cinco tópicos. O primeiro tratará da construção da pesquisa, abordando todos os encaminhamentos que foram necessários para o seu desenvolvimento. O segundo apresenta o *Lócus* e os sujeitos da pesquisa. Nele, apresentamos os critérios pelos quais foram escolhidos, além de caracterizá-los. No terceiro, apresentamos as concepções de criança e infância evidenciadas pelas educadoras sociais e professoras. No quarto tópico, tratamos das relações estabelecidas na instituição de acolhimento e nas escolas municipais. E, por fim, no quinto tópico caracterizamos os processos educativos das crianças vividos na escola e na instituição de acolhimento, na perspectiva de seus profissionais.

2.1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA, OS *LÓCUS* E AS PARTICIPANTES

Com o objetivo de analisar como os professores da rede pública de ensino e os educadores sociais compreendem o processo educativo de crianças que vivem a infância em instituições de acolhimento, foi desenvolvido um percurso de pesquisa qualitativa, que tomou como *lócus* uma Instituição de acolhimento e as escolas que

realizam o atendimento das crianças que lá vivem. As participantes foram as educadoras sociais e as professoras da rede pública de ensino.

O Núcleo Promocional Pequeno Anjo, se constitui numa modalidade de Casa Lar, que recebe crianças nas faixas etárias de 0 a 6 anos de idade, prioritariamente. Com a finalidade de realizar a pesquisa nesse espaço, foi levado no dia 20 de março de 2019 o termo de autorização até a Vara da Infância e Juventude da Comarca de Ponta Grossa, afim de solicitar autorização da juíza Noeli Salete Tavares Reback, para a realização da pesquisa na Instituição de Acolhimento citada.

Com a autorização e o pré-projeto, as acadêmicas realizaram a visita ao Núcleo Promocional Pequeno Anjo, com a finalidade de se apresentarem e entregar a carta de aceite para o responsável da Instituição. Por meio da visita, foram identificadas duas escolas Municipais que atendem as crianças da Instituição Pequeno Anjo, ambas próximas da instituição, o que facilita o percurso dos alunos até a escola.

Com as escolas identificadas, foi elaborado o termo de autorização para realizar a coleta de dados nestes espaços, junto à Secretaria Municipal de Ponta Grossa (SME). Após protocolado, foi encaminhado para ser analisado e autorizado pela secretária de Educação, para o desenvolvimento do estudo nas seguintes instituições de ensino: Escola Municipal Professor Theodoro Batista Rosas e o Centro Municipal de Educação Infantil Miguel Abrão Ajuz Neto, que recebem as crianças da instituição de acolhimento. A solicitação foi prontamente atendida e, com as autorizações em mãos, iniciamos a submissão do projeto à análise junto ao Comitê de Ética na Pesquisa com seres humanos, aprovado por meio do parecer CEPE nº 3.612.434/2019.

A partir de então, nos apresentamos nas escolas para expor os objetivos da pesquisa, entregar o ofício de autorização e propor um cronograma de pesquisa nestes espaços. Para a realização do estudo, foram elaborados previamente os roteiros com tópicos a serem analisados nas observações, o questionário e a entrevista semiestruturada. Estes instrumentos estavam articulados entre si, o que facilitou a análise dos dados.

Os *lócus* escolhidos para a realização da pesquisa foram selecionados e abordados conforme descrito anteriormente. A visita aos espaços e a compreensão de sua caracterização é crucial para a pesquisa, pois nos permitiu ter uma visão mais ampla dos ambientes e de como são desenvolvidas as propostas educativas nas instituições.

A instituição de Acolhimento Pequeno Anjo está situada na Rua Doutor Leopoldo Guimarães da Cunha, localizada no bairro de Olarias. A instituição acolhe crianças em situação de vulnerabilidade. Sua finalidade, descrita no Projeto Político Pedagógico, é proporcionar para a criança um espaço acolhedor, promovendo um ambiente tranquilo para que as crianças não se sintam abandonadas, bem como minimizar a falta da sua família.

O espaço foi criado em 2002, a partir de uma articulação dos responsáveis da Vara da Infância, tendo como a associação mantenedora a Fundação de Assistência Social de Ponta Grossa (FASPG). Conforme o Projeto Político-Pedagógico da Instituição, seus objetivos se estabelecem por:

Objetivo geral: Acolher crianças e adolescentes de Ponta Grossa, encaminhados pelo Conselho Tutelar e Juiza do da Infância e da Juventude, na faixa etária de 00 (zero) à 06 (seis) anos de ambos os sexos e maiores quando em grupo de irmãos, (até 11 anos), quando se encontram em violação de seus direitos.

Objetivos específicos:

- I- Acolhimento provisório de crianças que se encontram afastadas do convívio família por meio de medida protetiva de acolhimento institucional, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta;
- II- Prestar atendimento psicossocial enquanto se define a situação familiar da criança e/ou adolescente;
- III- Providenciar o encaminhamento da criança acolhida para atendimento médico, odontológico, educacional e outros que se fizerem necessários;
- IV- Propiciar ações visando o fortalecimento de habilidades, aptidões, capacidades e competências das crianças e adolescentes, de modo a fortalecer gradativamente sua autonomia
- V- Favorecer o processo de capacitação e treinamento permanente dos responsáveis pelo atendimento direto das crianças acolhidas.
- VI- Subsidiar a Vara da Infância e da Juventude seja para o retorno da criança ao convívio familiar ou indicando a necessidade de colocação em família substituta, quando esgotadas as possibilidades de retorno para a família de origem;
- VII- Garantia de matrícula e frequência obrigatória na escola;
- VIII- Garantia de matrícula e frequência obrigatória na escola;
Garantia das necessidades básicas;
Oferecer atendimento de profissionais na área da Psicologia, Pedagogia e Serviço Social.
- IX- Proceder a estudo social e pessoal de cada caso.
- X- Providenciar os documentos necessários ao exercício da cidadania àqueles que não os tiverem(NÚCLEO PROMOCIONAL PEQUENO ANJO, 2016, p.04).

A instituição de Acolhimento está inserida em uma região de classe média da cidade de Ponta Grossa. Em seu entorno, apresenta poucas casas e comércios,

sendo que o tipo de residências que mais se fazem presente naquela localidade são os condomínios, tendo como ponto de referência o condomínio Residencial Parque dos Franceses. Na parte externa do ambiente, não é possível ter uma visão de como é internamente, o que se torna um meio de segurança. Na entrada da instituição, nos deparamos com um ambiente amplo e aconchegante, sendo distribuído em um prédio para a recepção e quatro casas, onde as crianças, ordenadas por idade moram. No centro das casas há um parque com alguns pneus e casinha para as crianças brincarem. Como informado pela coordenadora, o espaço não tem estrutura para atender crianças maiores de 12 anos, pois não dispõe de áreas de lazer para adolescentes, como uma quadra de futebol, vôlei entre outros. O espaço comporta 40 crianças divididas nas quatro casas. Durante a pesquisa havia 26 crianças, sendo a maioria bebês.

As casas estão organizadas como um ambiente propício à convivência das crianças de maneira agradável, proporcionando a elas um convívio tranquilo como em qualquer ambiente familiar. Percebe-se que os profissionais ali envolvidos desempenham um papel coerente e comprometido, deixando as crianças confortáveis para interagir, tanto entre as crianças da mesma casa quanto com as das outras residências.

A instituição recebe muitas doações de pessoas que se disponibilizam a ajudar e colaboradores que, na fala da coordenadora, contribuem para o andamento das atividades ali desenvolvidas. O Pequeno Anjo mantém uma parceria com a Fundação de Assistência Social de Ponta Grossa (FASPG) da Secretaria Municipal de Assistência Social, que realiza o pagamento dos profissionais, assim como com a secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social do Paraná, que realiza o suporte em obras na instituição.

Além das casas e seus utensílios há, também, um veículo utilizado para realizar os serviços relacionados com o espaço, como levar para a escola, atendimento de saúde e lazer. Deste espaço, participaram da pesquisa quatro profissionais, sendo a Coordenadora, duas educadoras sociais e uma mãe social.

Em virtude de atender as crianças advindas do Núcleo Promocional Pequeno Anjo, foram selecionadas duas escolas: a Escola Municipal Professor Theodoro Batista Rosas que está localizada na rua Doutor Carlos Dezalnet Neto no bairro Oficinas. A região em que essa escola se insere apresenta poucos estabelecimentos comerciais, com um perfil mais residencial em seu entorno. A instituição recebe

aproximadamente 279 alunos e disponibiliza a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental.

O prédio se constitui em um espaço amplo que auxilia no desenvolvimento das atividades. Apenas na hora do intervalo as turmas são divididas por horários. Na fala da diretora, os alunos aproveitam melhor o espaço em menor quantidade por horário. Observa-se que há vários materiais disponibilizados aos professores, que na fala da pedagoga são organizados conforme o pedido dos educadores com antecedência. As salas de aula são amplas com boa estrutura. Os alunos conseguem se locomover com facilidade e, nas paredes, percebem-se suas produções e cartazes didáticos. Os equipamentos são disponibilizados com facilidade para os professores desenvolverem suas práticas em sala de aula.

Para desenvolvimento da pesquisa nesta escola, foram selecionados os profissionais que possuem uma proximidade com as crianças que vivem no Pequeno Anjo. Nesse caso, no decorrer da pesquisa, como havia apenas um aluno matriculado na escola, foram 4 sujeitos participantes, sendo eles a diretora, a pedagoga, a professora regente e a professora de educação física.

O outro espaço selecionado para a pesquisa, por atender crianças do Pequeno Anjo foi o CMEI Miguel Abrão Ajuz Neto que está localizado na rua Aleixo Garcia, também no bairro Oficinas. A região tem poucas residências, possui uma igreja e alguns terrenos baldios. Ela se encontra próxima à escola Theodoro Batista Rosas, o qual facilita o trajeto do transporte que leva as crianças do Pequeno Anjo para as escolas. O CMEI, durante a pesquisa, estava atendendo duas crianças da instituição de acolhimento Pequeno Anjo, sendo ambos matriculados no infantil 4, na mesma turma.

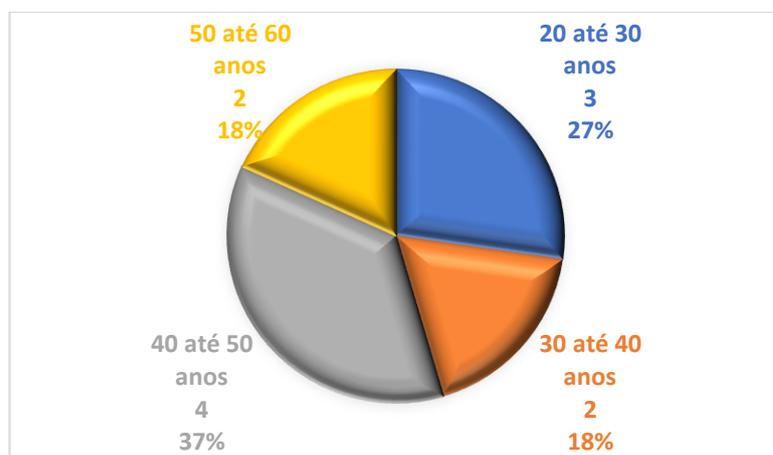
O CMEI possui um espaço pequeno que, na fala das profissionais, dificulta algumas propostas a serem desenvolvidas com as 65 crianças que atendem em período integral. No relato das educadoras, os materiais são sempre disponibilizados para o uso nas propostas pedagógicas. As salas de aula são pequenas e os móveis são organizados um do lado do outro, o que dificulta o uso dos cantinhos. As paredes são decoradas com as produções das crianças e com os cartazes da rotina. O espaço externo, onde fica a caixa de areia e o parque tem um barranco perigoso para as crianças. As professoras disseram que já foi pedido para a prefeitura ajustar esse espaço, porém não houve retorno. Para o desenvolvimento do estudo no CMEI foram

convidadas três profissionais: a diretora, a professora regente e a co-regente da turma em que as crianças estavam frequentando.

Portanto, na pesquisa, tivemos onze profissionais participantes e, vale destacar, tentamos envolver mais sujeitos do Pequeno Anjo, além dos educadores sociais e coordenação, por isso, convidamos uma mãe social para colaborar com a pesquisa. As participantes, ao longo deste texto, receberam nomes fictícios², como forma de garantir sigilo de identidade, conforme orientações do Comitê de Ética na Pesquisa.

A seguir, apresentamos o perfil das profissionais que participaram da pesquisa. Os dados foram obtidos por meio dos questionários e caracterizam tanto os profissionais da instituição de acolhimento quanto das escolas. Em relação à faixa etária das participantes, pode-se perceber que as idades são relativamente parecidas, com pouca diferença, apresentando mais sujeitos acima de 30 anos de idade.

Figura 1. Idade dos participantes da pesquisa



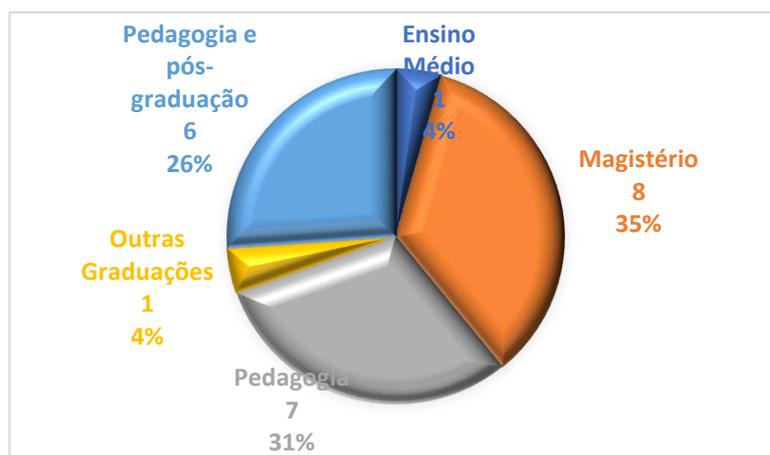
Fonte: Questionários, 2019.

Entende-se que mais da metade das profissionais têm idade entre 30 e 50 anos, o que nos leva a considerar que tratam-se de profissionais mais experientes no trabalho com as crianças.

²Para os participantes do Município utilizamos os nomes de grandes autoras da literatura infantil sendo elas: Eva Furnari; Tatiana Belinky; Ruth Rocha; Cecília Meireles; Clarice Lispector e Ana Maria Machado. Com o mesmo intuito de abordar nomes que contribuíram para as evoluções positivas em torno da criança e sua infância, utilizamos, para nomear os profissionais da Instituição de Acolhimento, autoras relevantes na educação das crianças, sendo elas: Maria Montessori; Emília Ferreiro; Magda Soares e Marie Curie.

No gráfico a seguir, apresentamos dados relacionados à formação destas participantes. Percebe-se que a maioria delas cursou o magistério e deu continuidade aos estudos com a graduação e pós-graduação. Das 11 participantes, 8 possuem o magistério, principalmente por parte das professoras, sendo esta formação a mínima para atuar na rede pública de ensino de Ponta Grossa. Do total de participantes, 7 possuem o curso de Pedagogia e, 6 fizeram ainda, algum curso de pós-graduação.

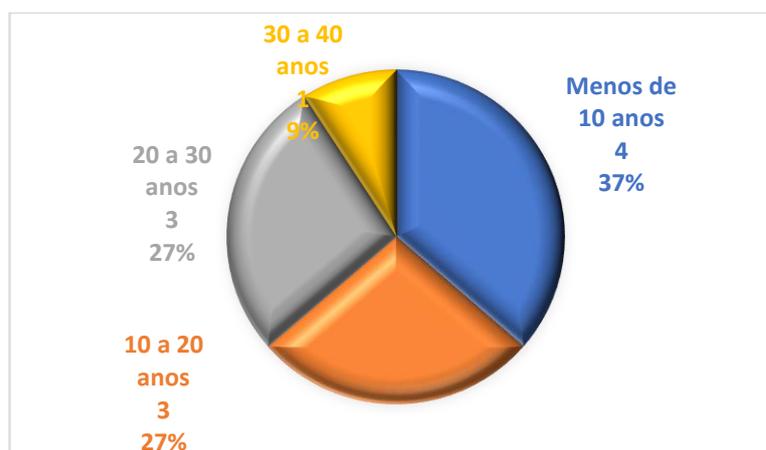
Figura 2. Formação inicial dos participantes



Fonte: Questionários, 2019.

Com relação ao tempo de trabalho, analisa-se que 4 profissionais estão a menos de 10 anos atuando em seus espaços de trabalho, entre elas as duas Educadoras sociais e a mãe social do Pequeno Anjo, e apenas uma professora que atua com a disciplina de Educação Física na escola do Ensino Fundamental. As outras 7 profissionais estão com mais de 10 anos de atividade, conforme o gráfico a seguir:

Figura 3. Tempo de atuação dos participantes na área da educação



Fonte: Questionários, 2019.

Dado a análise do gráfico, percebe-se que as profissionais que atuam no Pequeno Anjo possuem menor tempo de experiência de atuação, entretanto, as professoras das escolas Municipais, com exceção da professora de Educação Física estão a mais de 10 anos atuando na área da educação, possuindo mais experiência.

Nesta mesma linha de pensamento, no tópico a seguir, será abordada a análise dos dados obtidos pelos instrumentos: questionário e entrevista, referente às concepções de criança e infância na visão dos sujeitos participantes da pesquisa.

2.2 AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORAS SOCIAIS E PROFESSORAS

É importante analisar qual a compreensão que as profissionais que atuam diretamente com as crianças possuem sobre as crianças, seus modos de viver a infância e seu processo educativo. Isso porque compreendemos que toda prática desenvolvida pelo profissional da educação parte dos conhecimentos que ele já possui e de suas concepções, constituídas ao longo de sua trajetória de estudos e na prática cotidiana. Sendo assim, buscamos apresentar neste tópico, os dados evidenciados tanto nas observações quanto nos questionários e entrevistas para analisar quais as concepções que perpassam a educação das crianças tanto na instituição de acolhimento quanto nas escolas.

Para tanto, foram elaboradas questões, no questionário e nas entrevistas, que nos ajudassem a perceber, na escrita e na fala das participantes, as concepções que

têm e os discursos dos quais se apropriaram na trajetória de trabalho com as crianças. Partimos de duas questões iniciais que abordavam as características que as professoras ressaltam em relação às crianças em geral e, particularmente, às crianças do Pequeno Anjo. Indagamos: **Quais as principais características que você percebe nas crianças de sua turma?** As professoras responderam:

*Interessadas, um pouco agitadas e com um bom índice de aprendizagem.
Professora E. F.- Cecília Meireles*

*São curiosos, necessidade de sempre estar fazendo algo, carinhosas.
Professora E. I.- Ruth Rocha*

Crianças agitadas e sem limite. Professora de Educação Física E.F.- Tatiana Belinky

Já na segunda questão, relacionada às características que as professoras encontram nas crianças do Pequeno Anjo, perguntamos: **Quais as características das crianças que vivem na instituição de acolhimento que as diferencia das demais?** Para as professoras, essas características são:

Com bastante dificuldades de aprendizagem e as vezes a socialização com os demais. Professora E.F.- Cecília Meireles

Inquietas, sempre buscam chamar a atenção para si. Professora E. I. - Ruth Rocha

*Carência, muitas vezes tem atitudes maldosas para chamar atenção.
Professora de Educação Física E.F.- Tatiana Belinky*

Ao analisarmos as respostas dadas às duas questões, pode-se perceber que a professora Cecília Meireles tem um foco nas características que as crianças apresentam a partir de sua aprendizagem. No caso, a turma tem um bom desempenho de aprendizagem, entretanto, as crianças que vivem no Pequeno Anjo apresentam dificuldades no que se refere a este aspecto, o que pode se refletir em sua socialização com as demais.

A professora Ruth Rocha, em suas respostas, traz a dimensão da necessidade de atividade das crianças em geral, percebendo a busca por realizar diversas atividades para mantê-los ocupados. Já em relação às crianças que vivem na instituição de acolhimento, essa percepção da inquietação é entendida como uma forma de chamar a atenção para si. É interessante pensar sobre a necessidade de compreender por que as crianças que vivem na instituição dependem de afeto e acabam usando estratégias diferenciadas para chamar a atenção. Essa situação

também aparece na fala da professora Tatiana Belinky. Se, para ela, no geral, as crianças são agitadas e sem limites, as crianças que vivem na instituição apresentam atitudes maldosas, são carentes, chamam a atenção para si.

As respostas nos levam a analisar a necessidade de se atentar que, em alguns casos, as crianças acabam por refletir em suas atitudes com os outros aquilo que ela já vivenciou, como situações de agressões vistas no relato da professora Tatiana Belinky. Crianças que tiveram seus direitos violados e, conseqüentemente, tiveram sua vida mudada, vão buscar maneiras de suprir o vazio que muitas vezes lhes foram negados no lar biológico. Nesse contexto, entendemos que as professores necessitam ter um olhar mais cuidadoso e sensível para tentar compreender os comportamentos de seus alunos e encontrar alternativas em sua proposta pedagógica em sala de aula para ajudá-los, entretanto, compreendemos os desafios que os mesmos enfrentam em seu cotidiano, conhecemos suas demandas e sobrecarga de trabalho.

As questões analisadas acima foram realizadas também com as profissionais do Pequeno Anjo por meio dos questionários, com pequenas alterações, mas com o mesmo intuito. Primeiro, indagamos: **Quais as principais características que você percebe nas crianças em geral?** As profissionais relatam que:

Carência, agressividade dificuldades de aprendizagem, dificuldades de socialização e convívio em grupo. Educadora Social- Emilia Ferreira

Cada criança possui um jeito. Mãe Social- Marie Curie

Necessidade de atenção e carinho, dificuldade na aprendizagem. Coordenadora P.A.-Maria Montessori

Em suas respostas, pode-se perceber algumas semelhanças em aspectos que foram citados pelas professoras, tais como a dificuldade de aprendizagem, alterações negativas no comportamento, a necessidade de afetividade e a dificuldade em socialização, como questões que mais refletem as características das crianças. Chama-se a atenção para o fato de que apenas uma profissional aponta que cada criança possui um jeito, ou seja, percebe a criança em sua singularidade.

Na segunda questão, perguntamos: **Quais as características das crianças que vivem nesta instituição?**

Crianças com seus direitos violados são sempre com necessidades afetivas, de aprendizagem, algumas com dificuldades na socialização. Coordenadora P.A.- Maria Montessori

Crianças com problemas emocionais, transtornos na aprendizagem, retraídas. Educadora Social- Magda Soares

Crianças carentes que necessitam de amor. Mãe Social- Marie Curie

Ao compararmos as respostas tanto das professoras, quanto das educadoras, encontramos olhares distintos, mas que se complementam. Percebe-se que as educadoras, por estarem mais envolvidas e compreenderem melhor o contexto dessas crianças que tiveram seus direitos violados, possuem um olhar mais humano e permeado pela busca da concretização do direito delas. No entanto, assim como as professoras, ressaltam a dificuldade de aprendizagem e de socialização como um elemento característico das crianças que passam pela instituição.

São percepções que se aproximam, ainda que as professoras, em seu contexto, estão envolvidas mais com os conhecimentos curriculares e, em muitos casos, o olhar para a singularidade de cada criança fica secundarizado.

Seguindo na perspectiva de conhecer as concepções das profissionais, buscamos entender como compreendiam a escola na vida das crianças que vivem na instituição de acolhimento. Assim, questionamos: **Para você, qual é o papel da escola para as crianças que vivem na instituição de acolhimento?** As professoras relataram que:

Prepará-los para a vida em conhecimento, o embasamento teórico articulando com questões do dia a dia, buscando formar cidadãos conscientes e ativos. Pedagoga E. F.- Lygia Bujunga

É na infância que se formam as bases de aprendizado que serão utilizados ao longo da vida, a escola possibilita escolhas que irão contribuir para o seu futuro. Co-regente E.I.- Ana Maria Machado

Passar conhecimento e orientar para a vida. Professora E.F.- Tatiana Belinky

Para as educadoras sociais foi elaborada a mesma questão: **Para você, qual é o papel da Instituição de Acolhimento para as crianças que vivem nesse ambiente?** Seus relatos foram:

O principal é cuidado pessoal, além da educação saúde lazer, ensinar valores, dentro das possibilidades. Coordenadora P.A.- Maria Montessori

A instituição tem o papel de acolher e proteger as crianças. Suprindo todas as necessidades da criança. Educadora Social- Emilia Ferreira

É aonde eles podem estar seguros, vai além de casas, de educadores, onde somos tudo para eles. Mãe Social- Marie Curie

Nas respostas das profissionais é possível analisar que ambas as instituições têm a compreensão a respeito do papel que desenvolvem e da importância de suas ações na vida das crianças. São instituições com ações complementares e necessárias, que, no entanto, não demonstram ter um diálogo capaz de articular essas ações de modo a contemplar as crianças na integralidade de suas necessidades.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, os processos educativos, em seu significado mais amplo, acontecem ao longo da vida, nos diversos ambientes e nas diferentes interações que a criança estabelece. Neste sentido, a criança, em sua singularidade, é única e é a mesma que frequenta a escola e a instituição. Em ambos os espaços, leva consigo as marcas de suas experiências e, também, aprendem a ser humanos. Portanto, compreendemos como necessário o diálogo e a compreensão dos profissionais que atuam com as crianças de se envolverem encontrando maneiras de propiciar às crianças o máximo desenvolvimento em todos os seus aspectos, por meio de vivências significativas que possibilitem acesso a conhecimentos e à cultura, de acordo com as possibilidades e finalidades de cada ambiente que a criança frequenta.

O entendimento das profissionais sobre o processo de desenvolvimento da criança é crucial para a organização de suas práticas. Sendo assim, propusemos, às professoras, a seguinte questão: **Em sua opinião, qual o seu papel na vida das crianças com as quais trabalha?** As professoras responderam que:

*Passar o conhecimento de forma lúdica, ensinando boas maneiras e limites.
Professora E.F.- Tatiana Belinky*

Influenciar, motivar, orientar os alunos para um desenvolvimento integral de maneira interessante para desenvolverem suas capacidades. Co-regente. E. I.- Ana Maria Machado

Oportunizar aos alunos o desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Professora E.I.- Ruth Rocha

Ao observarmos as respostas das professoras, destaca-se a resposta da professora Tatiana Belinky que traz o ensino das boas maneiras e dos limites. É importante destacar que esse posicionamento é divergente das demais, que veem o processo de mediação para a formação humana, em sua integralidade. Nesta perspectiva, foram observadas na prática dessa professora a retomada dos

combinados e dos diálogos referente o respeito com os colegas e esperar a sua vez de participar das atividades propostas em sala de aula.

No mesmo sentido, indagamos das educadoras sociais: **Qual o seu papel na vida das crianças com as quais trabalha?** A esta pergunta, obtivemos como respostas:

Ser o mais próximo possível de uma mãe, mas me considero uma irmã mais velha. Mãe Social- Marie Curie

O meu papel é cuidar de tudo o que elas precisam coordenar as casas, mães sociais, educadoras, encaminhar os encaminhamentos médicos e outros. Coordenadora P.A.- Maria Montessori

Fazer com que a criança supere aquilo de negativo que vivenciou, ajudando a conviver novamente em sociedade. Educadora Social- Magda Soares

A preocupação das mesmas é permitir que as crianças ali presentes, consigam superar tudo aquilo de negativo que foi vivenciado, auxiliá-las em seus comportamentos por meio de projetos que envolvem os valores humanos. Cabe destacar que Marie Curie é uma jovem de 19 anos, por isso em sua resposta, se considera uma irmã mais velha. Entretanto, nas observações realizadas, pode-se perceber o carinho e o cuidado que ela tem com as crianças, ainda mais que se tratam de seis bebês. Em relação à Maria Montessori, vale analisar que, como coordenadora, ela tem uma visão mais ampla da instituição e que essa é a sua forma de possibilitar às crianças a segurança que necessitam.

Para aprofundar nossa análise sobre a compreensão das profissionais sobre o papel que desempenham na educação das crianças, nas entrevistas, retomamos essa mesma questão em busca de mais detalhes: **Para você, qual é o seu papel enquanto educador no processo educativo das crianças?** Na perspectiva das profissionais do Pequeno Anjo, o seu papel nos processos educativos das crianças é:

Eu acho que o nosso papel enquanto educador no processo educativo da criança é o mais importante na instituição para as crianças né, claro os das mães também é importante, mas como educação, acho que nós temos mais responsabilidades, porque se caso alguma criança desobedecer na escola, nós educadoras somos cobradas por essa atitude, então tudo remete pra nós né, e por isso que temos o nosso espaço aqui que contém as regras, o semáforo do comportamento, que nos ajuda nessa parte do comportamento e eles entendem. Então o nosso papel reflete muito para auxiliar no comportamento das crianças e nas tarefas da escola. Educadora Social- Magda Soares

Então, o meu papel eu às vezes confundo como mãe sabe, porque eu tenho uma sensação de mãe, porque o meu papel é cuidar com proteção, brigar por eles né, em sentido de defender mesmo. Porque, quantas vezes nós fomos para as escolas porque, porque uma mãe de uma criança ali da mesma turma queria saber o porquê a criança tinha feito aquilo com o filho dela. E nesse caso, eu fui até a escola para defendê-la, tentando fazer com que aquela mãe compreenda que aquela criança já sofreu bastante né e que não é atoa, aquele comportamento dela; vem de tantas vivências ruins que ela presenciou né. Então, assim, o meu educar reflete mais de mãe né, eu sinto isso. Igual um acontecimento da semana passada, eu fui convidada para os aniversários das crianças que foram adotadas, e eu ali no aniversário lembro de como eram as crianças aqui na instituição e como ela está bem agora, que ela tá feliz, está sendo protegida e está em um lar melhor. Enfim, o nosso educar acaba se misturando com o amor de mãe mesmo. Coordenadora P.A.-Maria Montessori

Ao realizarmos a análise da perspectiva das educadoras da Instituição de Acolhimento, percebemos uma preocupação com o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, com sua proteção, cuidado, afetividade, valores, auxílio nas tarefas. Destaca-se que cada profissional da instituição compreende o seu papel como sendo o mais importante, o que aponta para um comprometimento com o bem estar das crianças, garantia de seus direitos frente à sociedade, busca por educá-las com afeto e reconhecendo as marcas que trazem a sua história. É um papel parecido com aquele que se vivencia no ambiente familiar.

Neste mesmo contexto, nas entrevistas, retomamos esta questão também com as profissionais da Rede Municipal: **Para você, qual é o seu papel enquanto educador no processo educativo das crianças?**, cujas respostas foram:

Eu acho que a gente tem um papel de extrema importância na vida das crianças né. Nessa fase de quatro anos a criança ela precisa mais da gente né e por causa disso ela recebe melhor o que nós propomos a ela. Ela é mais receptiva né. E se nós passarmos algo bom para ela, isso vai ficar bem guardado com carinho lá dentro dela né. A gente tenta realmente ser um bom professor para elas, direcionando-as para o caminho correto. Corregente E.I.- Ana Maria Machado

Eu penso assim, eu sempre uso a frase: não faça para os outros aquilo que você não quer que façam para você, e principalmente na questão do trabalho com as crianças. Eu sou assim, se eu tiver que brigar eu brigo, eu sou firme e eu tento fazer com que a criança compreenda no que ela errou e como ela pode melhorar com aquilo. Eu tento ter esse olhar diferente perante eles, e ter um lado afetivo também né. Professora E.F.- Clarice Lispector

As profissionais da rede Municipal, em seus argumentos, também atribuem o seu papel como sendo o de auxiliar as crianças na aprendizagem. Mas, também, ressaltam o trabalho em relação ao comportamento, estabelecendo regras, atentas à afetividade, o respeito aos valores, como forma de interação tanto com a professora

quanto com os colegas, entendendo esses princípios como cruciais para o ser humano.

O trabalho de cada profissional envolvida no processo educativo com vistas à humanização das crianças é fundamental, quando se almeja o seu máximo desenvolvimento. Por esse motivo, procuramos conhecer quais as expectativas das profissionais a respeito da vida das crianças que tiveram seus direitos violados. Assim, perguntamos: **No seu ponto de vista, que expectativas as crianças que vivem na instituição de acolhimento têm para a vida?** As professoras respondem que:

As crianças demonstram expectativas de serem acolhidas, de pertencentes ao grupo, pois necessitam de muita atenção e carinho. Professora E.F.- Clarice Lispector

Serem acolhidos e aceitos como seres curiosos, criativos e amorosos. Professora E.I.- Ruth Rocha

Socialização, uma educação familiar mais correta. Professora E. F.- Cecília Meirelles

Ao serem indagadas, a partir da mesma questão, as educadoras sociais relataram que:

Ter uma família que supra suas necessidades e que seus direitos sejam respeitados. Educadora Social- Magda Soares

Elas esperam ter uma vida familiar tranquila, é claro que também querem “coisas” que possam comprar, mas em primeiro é ter amor e a atenção dos familiares, seja biológica ou adotiva. Coordenadora P.A.-Maria Montessori

Ter uma família na qual seja garantido seus direitos básicos. Educadora Social- Emilia Ferreiro

Ao analisarmos as respostas das professoras e educadoras sociais, é importante ressaltar que, enquanto as professoras falam de expectativas relacionadas ao acolhimento, socialização, ou seja, integração ao contexto social da escola e da sociedade, as educadoras dão ênfase ao acesso aos direitos. E ressaltam de modo contundente, o direito à família e à segurança.

Ainda, em relação às concepções, buscamos analisar como as profissionais entendem o processo educativo das crianças, a partir das entrevistas semiestruturadas. Tanto para as professoras da rede Municipal, quanto para as educadoras sociais, perguntamos: **Em sua opinião, o que significa educar uma criança?** A esta questão, recebemos as seguintes respostas:

Educar uma criança, deve ser visto, de maneira geral, emocionalmente, tem que ser também em questão de aprendizado, tem que ser em questão de sociabilidade. A gente tem que trabalhar com todos esses eixos da criança, para que a gente possa ter sucesso pela frente, porque não é fácil né. Professora E.I- Ruth Rocha

Educar uma criança é estar transmitindo, mediando né o conhecimento.É oportunizando também novas aprendizagens, sempre estar auxiliando os nossos, que são bem pequenos, que tem que a todo o momento estar auxiliando, ensinando. E como eles passam em período integral com a gente, o nosso papel é estar a todo tempo educando, já que eles ficam com a gente mais do que com a família. Diretora E. I.- Clarice Lispector

Já as educadoras sociais, responderam da seguinte forma:

Educar é amar, é passar, não só passar, mas compartilhar conhecimento, tanto com a criança quanto para todos nós. Então educar vem de uma maneira total, no que diz respeito à família. Para mim, educar é tudo isso, porque na nossa pedagogia social, nosso papel é de pai e mãe, a educação vem de casa, vem da partilha de conhecimento, aprendizagens, amor, atenção e carinho. Coordenadora P.A.- Maria Montessori

Educar para mim envolve muita coisa, porque acho que vai além da escola né.É o que estudamos na Universidade, o educar se desenvolve com a família, na escola, com os amigos, e a gente aqui na instituição faz o melhor para que esses conhecimentos sejam adquiridos, por meio dos valores, afetividade né. Educadora Social- Emilia Ferreiro

Se observarmos, temos um olhar bastante diferente nas respostas das profissionais sobre o educar uma criança. As professoras falam de mediação de conhecimentos, das aprendizagens, muito relacionado ao âmbito da escola. Já as educadoras sociais, falam da educação em seu sentido mais amplo, envolvendo âmbitos que vão além da instituição. Isso se reflete na forma de se relacionar com as crianças, mas também no processo educativo, o que trataremos no próximo capítulo com maior profundidade.

Por fim, quisemos conhecer quais as percepções das profissionais sobre os processos educativos das crianças nos distintos espaços que as crianças frequentam, seja na escola ou na Instituição de Acolhimento. Para tanto, propusemos a seguinte questão: **E para você, qual a diferença de educar uma criança na escola e em uma instituição de acolhimento?** As respostas das professoras foram:

Olha, a gente não tem muita proximidade com a instituição, eles trazem as crianças pra cá, e eles inserem as crianças na sala de aula e a gente trabalha com a rotina né proposta. E essas crianças, na maioria das vezes, ficam muito pouco tempo com a gente sabe. É um tempo quebrado sabe. Assim, quando são adotados ou voltam com os pais eles saem da escola né. Professora E.F.- Cecilia Meireles

Acho que aquilo que eu comentei com você, na escola tem toda a parte de regras e horários para tudo né, que precisam ser seguidas né. Lá na instituição não sei como é bem certo, mas acredito que seja mais como a própria casa deles, onde eles estão em um ambiente que vivem em família, nas casas lá. Que eu soube que cada um tem a sua mãe social, acredito que funcione mais o menos assim. Professora E.I.-Ruth Rocha

Acho que não tem tanta diferença. Não tenho tanto conhecimento sobre a instituição, mas acho que não tem tanta diferença porque a escola também assume o papel de valores. A instituição, ela assume o papel da família né. Então tem essa questão de valores, e nós aqui na escola estamos tomando muito dessa parte também de discutir os valores, higiene e com eles a gente acaba trabalhando muito essa questão de valores principalmente com essas crianças. Diretora E.F.- Eva Furnari

Ao analisarmos a resposta da Cecilia Meireles podemos perceber a dificuldade do trabalho delas com as crianças do Pequeno Anjo, pois a professora ressaltou bastante essa questão nas observações e também na entrevista sobre o tempo fragmentado do processo da criança na escola. Em muitas das vezes elas ficam na escola pouco tempo, sendo de um a três meses, o que dificulta o trabalho da aprendizagem, a socialização das crianças com os colegas, professores e com os outros funcionários do âmbito escolar. Neste caso, a escola por ser um espaço de permanência da criança, são raros os casos de transferência. Lidar com a passagem das crianças, entender o papel da escola, das professoras, naquele tempo em que a criança está, é difícil para essas profissionais. A criação de vínculos, o processo que pode ser interrompido a qualquer momento é menos frequente o que causa estranhamento nas professoras.

Para as entrevistadas do Núcleo Promocional Pequeno Anjo, as respostas abordam a distinção da instituição de acolhimento e a família.

Olha, nós na Instituição de Acolhimento procuramos fazer o melhor possível da educação em casa, familiar né. Só que vai um pouco além, porque nós educamos crianças que chegaram aqui já com seus direitos violados né. É mais complicado quando a criança chega maior né do que quando é um bebê. E então, nós precisamos dar esse suporte a elas. Coordenadora P.A.- Maria Montessori

O papel da família é educar né e nós aqui é mais complicadinho porque recebemos crianças com uma bagagem que afeta o emocional delas né. E então, aqui nós trabalhamos com os valores para ajudar e contornar a situação que a criança vivenciou. Educadora Social- Magda Soares

Analisando as respostas, observamos que as participantes da pesquisa, compreendem que suas funções auxiliam no desenvolvimento das crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade, e que é fundamental que os profissionais

de ambos os espaços percebam as dificuldades ali presentes, construindo estratégias e práticas que as ajudem a superar esses desafios com relação a aprendizagem e comportamento das crianças, o que isso tem a ver com o fato de terem direitos negligenciados. O diálogo entre as instituições pode facilitar o desenvolvimento das práticas exercidas nos dois âmbitos, entretanto, cabe analisar que todos temos uma representação sobre o que é escola, suas regras, a proposta curricular, seu papel social. Isso não acontece em relação à instituição de acolhimento, o fato de ser um espaço alternativo à família, por crianças com direitos violados, é pouco conhecido e restrito a poucas crianças. Isso justifica o desconhecimento sobre o que é esse espaço.

Nesta linha de pensamento, no tópico a seguir abordaremos como se estabelecem as relações entre ambas as instituições e por quais meios isso ocorre.

2.3 AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO E NAS ESCOLAS MUNICIPAIS

Os processos educativos permeiam toda a vida do ser humano, seja ela dentro ou fora do âmbito escolar. De acordo com Silva (2008),

A nossa formação como indivíduo depende de relações interpessoais, e que o educador precisa conhecer a sua significação para o educando e, por outro lado, o educador, também, deve saber que grande parte de nossa vida decorre num universo de relações interpessoais e que as grandes dificuldades de ajustamento se explicam como resultado de um despreparo para viver com os outros (SILVA, 2008, p.16).

Tendo em vista a importância das relações nos mais diversos ambientes, para o desenvolvimento da humanização da criança, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, optamos por analisar, também, como se desencadeavam as interações entre os sujeitos nos diferentes espaços e, também entre as profissionais de ambas as instituições. Portanto, identificamos, a partir de algumas situações que presenciamos nas observações, as relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

A relação das professoras com as crianças é estabelecida por meio do carinho e respeito, entretanto, em uma das instituições, pode-se perceber que a criança não tem oportunidades de participar e se expressar durante as atividades. No contexto em que as crianças já possuíam certa dificuldade em expor suas opiniões, não eram estimuladas a participarem das discussões.

Como discorreremos neste trabalho, a THC nos ajuda a compreender que professor e aluno possuem papéis distintos. Entretanto, de maneira alguma esses papéis devem ser pensados como o professor exercendo uma posição acima da criança. Ao contrário, ambos devem participar de todo o processo igualmente, ainda que com diferentes experiências em relação à compreensão do mundo e do conhecimento, e não em relações hierarquizadas. A criança necessita desempenhar um papel ativo nessa prática, tendo o professor como um de seus mediadores de conhecimento. Com isso, é oportuno possibilitar que a criança participe mais das propostas elaboradas no ambiente em que ela está inserida.

Diante disso, ao observarmos as relações presentes no Pequeno Anjo, percebe-se, de modo mais evidente, a constituição de laços afetivos, de proteção e cuidado. As profissionais respeitam as crianças em suas particularidades e incentivam sua comunicação com as outras crianças ali acolhidas.

Com o intuito de afirmar essas relações que observamos, utilizamos os questionários partindo da seguinte questão: **Na sua opinião, como é a relação entre vocês e as crianças?** As professoras da rede Municipal, assim definem sua relação com as crianças:

*É tranquila, a gente percebe que eles têm uma grande segurança, porque quando a gente chama a criança para conversar quando percebe que algo não está bem, eles se sentem seguros, como se eles fossem acolhidos aqui também. Eles se sentem seguros em estarem relatando fatos, as vivências.
Diretora E.I.- Clarice Lispector*

Nossa relação é de amizade e segurança. Professora E.I.- Ruth Rocha

Normal, sem problemas, trato todos iguais. Diretora E.F. – Eva Furnari

Ao indagarmos as profissionais do Pequeno Anjo com a mesma questão dispostas nos questionários, elas relatam que:

Uma relação afetiva, relação de amor e cuidado visando sempre educar a criança para o bem. Educadora Social- Magda Soares

*Relação afetiva que perpassa pelo cuidar e educar com amorosidade.
Educadora Social- Emilia Ferreira*

Tenho uma ótima relação, pois tenho a todos como filhos, onde consigo participar um pouco da vida deles. Coordenadora P. A.- Maria Montessori

Quando analisamos as respostas das professoras e educadoras sociais, comparamos o relato com o que vivenciamos nas observações. Compreendemos que

as visões se confirmam, pois a relação de amizade, segurança e autoridade são evidentes nas escolas, entretanto, novamente a diretora Eva Furnari, traz em sua escrita o tratamento igual para todos. Como já discorreremos aqui, cada criança possui suas particularidades e cabe a nós, encontrar meios de dialogar com elas, considerando as situações anteriormente vivenciadas.

A relação entre educadores sociais e as crianças no Pequeno Anjo é estabelecida por um sentimento familiar, um dos objetivos da instituição, que tem por princípios o envolvimento do cuidado, segurança, afetividade em todos os aspectos da vida da criança, procurando suprir ao máximo as lacunas deixadas nas crianças acolhidas.

Com o intuito de aprofundar essas respostas, inserimos novamente a questão nas entrevistas. As profissionais das escolas responderam que:

Temos uma boa relação, e não temos distinção entre as crianças que moram com suas famílias e as crianças que veem do Pequeno Anjo. Não ressaltamos isso aqui na sala para não criarmos rótulos. Professora E.F.- Cecília Meireles

É uma relação saudável, eles veem em mim alguém que desperta neles segurança para eles contarem o que estão passando, tem o envolvimento do carinho e cuidado com todos. Diretora E.I.- Clarice Lispector

A nossa interação é tranquila, só em alguns momentos que é preciso chamar a atenção, dar umas broncas né, mas é para bem deles, com isso eles irão perceber o que é certo e errado. Pedagoga E.F.- Lygia Bojunga

Já para as profissionais da Instituição de Acolhimento:

Eu, desde o primeiro momento que as crianças chegam na instituição, eu os recebo e tento passar aquela segurança para eles, de maneira que eles se sintam protegidos. Eu mostro o espaço e digo o quanto é legal o espaço né. Eu, todos os dias que chego, eu me direciono para as casas, para dar bom dia para as crianças. Coordenadora P.A- Maria Montessori

É uma relação de muito envolvimento né, o cuidado, o amor e o carinho sempre estão presentes. Temos algumas dificuldades em repreender as crianças em alguns conflitos, mas sempre utilizamos o método de pensar. Mas, na maioria das vezes, eles entendem e vemos evoluções em seus comportamentos. Educadora Social- Magda Soares

Percebe-se que as respostas, tanto dos questionários, quanto das entrevistas aqui relatadas se complementam, na fala das professoras quanto das educadoras, a relação do cuidado e carinho é crucial. As mediações de conflitos também são apresentadas pelas professoras, intensificando o seu papel de contribuir para formar

os valores dos alunos. Acreditamos que no Pequeno Anjo a repreensão seja encarada como um desafio, já que eles sabem que as crianças ali passaram por situações complicadas e por isso se fazem necessárias algumas estratégias distintas para repreender suas atitudes equivocadas.

Além da importância da relação entre adultos e crianças nos ambientes estudados, buscou-se compreender a relação entre os dois espaços que as crianças estão inseridas sejam na escola/família, ou escola/instituição de acolhimento. A comunicação entre ambos permite o compartilhamento de situações que a criança está passando, seja ela emocional ou em sua aprendizagem, essa relação facilita o bom andamento dos trabalhos propostos em ambas instituições. Com base nisso abordamos nos questionários a seguinte questão: **Em sua opinião, a relação estabelecida com a instituição de acolhimento tem suprido as necessidades das crianças e as suas em relação à prática pedagógica?** Ao serem indagadas, as professoras relatam que:

A relação é estabelecida através de parcerias, pois a escola sempre está entrando em contato com a instituição de acolhimento, referente a aprendizagem e demais assuntos. Diretora E.I.- Clarice Lispector

Sim. Professora E.F. Cecilia Meireles

Acredito que sim. Professora E.F.- Tatiana Belinky

Ao observarmos as respostas das professoras encontramos argumentos bem sintetizados, o interessante das entrevistas é que podemos explorar mais suas respostas. Propondo essa mesma questão, as educadoras sociais responderam em seus questionários que:

Por meio da agenda escolar, telefone e constantemente visita da pedagoga na escola para saber sobre a vida escolar das crianças. Educadora Social- Emilia Ferreira

A comunicação se dá diretamente com a pedagoga da escola, e pelas agendas das crianças. Coordenadora P.A.- Maria Montessori.

Geralmente é por meio de agendas e ligações. Mãe Social- Marie Curie

Com as respostas das instituições, concluímos que as relações entre as profissionais se dá formalmente por meio de recados nas agendas, sendo que pessoalmente, quando necessário, somente a pedagoga da instituição de acolhimento comparece à escola. Portanto, não há uma relação das demais profissionais do

Pequeno Anjo com as professoras e nem da gestão escolar com as demais profissionais da instituição, como as mães sociais e educadoras. Do nosso ponto de vista, poderia ser interessante essa proximidade com os demais profissionais que ficam mais tempo com as crianças.

Para termos mais proximidade com a relação estabelecida, ressaltamos a mesma questão na entrevista semiestruturada. Nas respostas as professoras argumentam que:

Estamos sempre conversando diante das dificuldades, somos apoiados por elas e elas por nós porém a relação é diretamente com a pedagoga, só em reuniões que temos contato pessoalmente com a pedagoga do Pequeno anjo, mas no coletivo com os outros pais. Professora E.I.- Ruth Rocha

Através da orientação da escola que temos a relação necessária quando houver. Pedagoga E.F.- Lygia Bojunga

Não tenho contato direto é mais com a pedagoga da escola. Diretora E.F.- Eva Furnari

Já as educadoras trouxeram como respostas:

Entramos em contato mais através da agenda e em reuniões com os pais. Recados de comportamento são falados para a pedagoga entrar em contato com a Instituição. Educadora Social- Magda Soares

Sim, essa relação é mais comigo e com a pedagoga é feita pelas reuniões, ligações e também pela agenda que o professor também tem acesso. Coordenadora P. A.- Maria Montessori

Por meio de agenda escolar, telefone e constantemente a visita da pedagoga na escola para saber sobre a vida escolar das crianças. Mãe Social- Marie Curie

Analisamos, a partir dos relatos, que as relações estabelecidas entre as instituições poderiam ser intensificadas, ou seja, profissionais que atuam por mais tempo com as crianças, como por exemplo, as mães sociais e educadoras poderiam estabelecer um contato mais próximo da escola para que o diálogo possa ser ampliado encontrando mais estratégias para auxiliar as crianças, sejam em seu comportamento como em todo o processo educativo.

Diante disso, no subitem a seguir analisamos os relatos dos profissionais referentes aos processos educativos que ambas as instituições estabelecem com as crianças.

2.4 OS PROCESSOS EDUCATIVOS DAS CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS E DAS EDUCADORAS SOCIAIS

A busca por compreender as concepções das professoras e educadoras sociais, bem como as relações estabelecidas entre elas e as crianças, se tornaram, para nós, elementos importantes para entendermos o papel das instituições e de seus profissionais na vida das crianças que vivem parte da sua infância em uma instituição de acolhimento.

Neste tópico, temos por objetivo analisar como professores da rede Municipal e Educadores sociais compreendem os processos educativos das crianças que vivem a infância em Instituições de Acolhimento. Para tanto, inicialmente, procuramos verificar que conhecimentos as professoras possuem a respeito do Projeto Político Pedagógico da Instituição, tendo em vista que é por meio desse documento que será dado o embasamento para o trabalho pedagógico. De acordo com Veiga:

O Projeto Político Pedagógico exige profunda reflexão sobre a finalidade da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo (VEIGA, 2007, p.09).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que desde os primeiros momentos de nascido o indivíduo aprende em suas interações. Assim, cumpre à escola, reconhecer os conhecimentos já adquiridos e provocar experiências significativas de aprendizagem.

Para conhecer o que as profissionais conheciam a respeito da proposta que fundamenta suas práticas, bem como das finalidades propostas em ambas às escolas da rede Municipal, já que são tratados assuntos associados ao mesmo em reuniões pedagógicas pela pedagoga com os professores, indagamos nos questionários **Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola? Em seu trabalho cotidiano, como você utiliza o PPP?** As professoras argumentam que:

As professoras utilizam o PPP dentro do seu trabalho cotidiano aplicando a metodologia estabelecida, ou seja, o professor é o mediador nas relações sempre interagindo com as crianças. Diretora E.I.- Clarice Lispector

Toda nossa prática é sempre baseada nos pressupostos da Proposta Pedagógica. Professora E. I.- Ruth Rocha

A proposta pedagógica da Instituição de Acolhimento Pequeno Anjo se difere das propostas dos âmbitos educacionais. Nesse contexto, ao analisarmos as respostas das profissionais do Pequeno Anjo, entende-se que todas, entre elas a Pedagoga, que participaram da pesquisa, possuem acesso e leitura da proposta da Instituição. No entanto, as educadoras sociais seguem, também, as orientações de outro documento, conforme as respostas nos questionários:

Utilizamos o SCFV- Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Apresenta obstáculos para área, bem como suas finalidades. Educadora Social- Magda Soares

A proposta pedagógica da Instituição difere um pouco de uma escolar, mas o procedimento é como da Pedagoga escolar, à partir de todo o processo de aprendizagem, como de socialização, valores, e se estende paramoradia ou acolhimento. Coordenadora P. A- Maria Montessori

Para além do conhecimento das profissionais a respeito das propostas pedagógicas que regem as instituições, buscamos, também, entender como a formação das profissionais influencia e potencializa o trabalho cotidiano com as crianças. Questionadas a respeito das propostas pedagógicas que regem as instituições, a maioria disse estar ciente e conhecer a mesma, ainda assim podemos perceber que em diversos momentos essa proposta é desvinculada da prática. Dentre as instituições, percebe-se na prática que a Instituição de Acolhimento e o CMEI trabalham de maneira mais próxima com o que propõe seus respectivos documentos, apesar das dificuldades já apresentadas com relação ao espaço do CMEI, ainda há um esforço da parte da professora em dar voz aos seus alunos. No Pequeno Anjo, é visível a atenção especial na questão dos direitos das crianças, buscando sempre respeitar essas questões que são bem marcantes em sua proposta pedagógica. Em contrapartida na escola municipal que atende o ensino fundamental anos iniciais, não percebemos na prática os princípios propostos no PPP, pois as crianças não possuem tanta autonomia, dessa maneira, torna-se impossível que a criança se desenvolva de maneira integral como pressupõe o Projeto Político Pedagógico desta instituição.

Quanto às formações continuadas, de modo especial, elas possuem uma grande importância na constituição das profissionais e na resolução de problemas do cotidiano. Neste sentido, indagamos das profissionais: **Na formação continuada, em algum momento, foram tratados temas relacionados aos direitos das crianças e os contextos vulneráveis em que vivem?** As professoras responderam:

Trabalhamos sobre o tema mais em um âmbito geral. Diretora E. F.- Eva Furnari

Não especificamente, mas está inserida nos casos dos alunos com dificuldades na aprendizagem, a maioria apresenta algum tipo de dificuldades. Professora E.I.- Ruth Rocha

Nas respostas das professoras, é possível destacar a dimensão da formação continuada como sendo um espaço privilegiado para que as profissionais tenham condições de realizar um trabalho significativo com as crianças. Nelas, são evidenciadas que na escola o tema dos direitos da criança e suas experiências em contextos vulneráveis são tratados de forma genérica, ou seja, ficam em segundo plano. Ao estar associada às dificuldades de aprendizagem, há uma descaracterização da discussão, deixando de abordar outros aspectos da vida da criança além da cognição e da aprendizagem. A ausência ou pouca discussão referente aos direitos das crianças, aos contextos vulneráveis em que vivem sua infância e, muito provavelmente, sobre os contextos das crianças do Pequeno Anjo, pode distanciar as professoras e a escola como um todo da realidade das crianças, provocando lacunas no atendimento de suas necessidades singulares.

No espaço Pequeno Anjo são discutidos, com frequência, temas relacionados à garantia dos direitos das crianças e das violações a que estão sujeitos, tendo em vista que é um dos aspectos mais relevantes dentro do trabalho desenvolvido nesse âmbito. Na fala das profissionais, há muitas formações continuadas referentes aos direitos das crianças, até mesmo formações direcionadas para as educadoras sociais. No ano de 2019, uma das ofertas de formação nessa área foi desenvolvida pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. A mesma pergunta também foi direcionada às educadoras sociais, para a qual obtivemos as seguintes respostas:

Na instituição não temos esses momentos, porém sempre buscamos cursos de qualificação como, por exemplo, no momento foi liberado uma na área da educação social para fazer o curso "Educador Social" promovido pela UEPG. Educadora Social- Emilia Ferreira

Sim, sempre participamos de formações, tanto na própria Instituição, quanto fora dela, aproveitando todas as oportunidades. Coordenadora P.A.- Maria Montessori

Percebe-se, na fala das educadoras sociais que, apesar de não haver proposta de formação continuada sistematizada no ambiente de trabalho, há um incentivo para

a participação em outros espaços que tratam de temas que contribuem para um olhar mais sensível e uma capacitação mais significativa para o trabalho das profissionais.

Com as respostas das professoras sobre os conhecimentos que tinham da proposta da instituição em que trabalham e as discussões em torno dos direitos violados das crianças, sentimos a necessidade de indagá-las por meio da seguinte questão nos questionários **Ter em sua turma criança(s) que vive(m) em instituição de acolhimento, desperta necessidade de algum conhecimento que ainda não tenha sido trabalhado em sua formação? Qual (is)?** Recebemos como respostas:

É muito importante para nós professores, conhecermos o histórico dessas crianças para podermos trabalhar de acordo com as necessidades delas de maneira mais adequada. Corregente E.I.-Ana Maria Machado

Seria importante conhecer o histórico da criança. Assim, poderia intervir em situações adversas à nossa rotina de maneira mais adequada. Professora E.I.-Ruth Roca

Questões psicológicas, geralmente apresentam autoestima baixa, insegurança, adaptação, perda. Como lidar com essas situações? Pedagoga E.F.- Lygia Bojunga

Entre as respostas dadas pelas professoras, observa-se o desejo de conhecer o histórico das crianças como sendo a melhor forma de adequar a proposta de trabalho. Vale destacar que ao direcionar a preocupação para os fatos ocorridos na vida das crianças, as profissionais acabam por secundarizar as discussões referentes à infância, às crianças em sua integralidade, seus direitos e processos educativos. Elas justificam que tendo esse conhecimento poderão orientar o trabalho educativo com as crianças, sabendo como abordá-las em diversas situações. Sabemos que esse histórico não é oferecido para a escola, devido ao sigilo que resguarda a criança de ser exposta e discriminada.

Nas conversas com as professoras, elas ressaltaram que saber o que houve com as crianças pode ajudá-las a ter o cuidado de prever situações que possam ocorrer, como familiares que estão proibidos de se aproximar das crianças em alguma situação aparecer na escola. No entanto, o que se busca é que a criança seja percebida e respeitada em sua singularidade e inserida no contexto da escola, tendo seus direitos reconhecidos – educação, proteção, aprendizagens, interações, etc. – independentemente das marcas que trazem em sua história. Cabe ressaltar nesse contexto, a importância de retomar essa temática em formações continuadas ressaltando que este pode ser o caminho para que se esclareçam os temas que as

professoras precisam conhecer. Para além de conhecerem a história das crianças, saber que elas têm direitos e que, independentemente do contexto, ao saber que são crianças com direitos violados, possam ter sensibilidade na relação com elas.

As respostas dadas pelos profissionais com relação a esse assunto citado anteriormente, se intensifica na questão: **Que desafios você encontra na organização do trabalho educativo com as crianças?** As professoras responderam nas entrevistas,

É muito importante para nós professores, conhecer o histórico dessas crianças para podermos trabalhar de acordo com as necessidades delas de maneira mais adequada. Professora E. F.- Tatiana Belinky

As dificuldades na aprendizagem, no caso dos alunos acolhidos, não temos conhecimento de questões familiares, a própria situação do porque foi abrigado, dados as vezes nos norteiam na aprendizagem. Não que a instituição não queira da, é norma né. Professora E. I.- Ruth Rocha

É que assim, por mais que elas estejam acolhidas, para nós elas não tem diferenças, que vem de um contexto normal. Mas o que mais pesa para nós é com relação ao atraso na escolaridade, como dificuldades na escrita, na matemática, essa dificuldade bem visível sabe. O que eu vejo também que seria importante é uma apresentação para os professores da realidade desse contexto sabe, como por exemplo o que leva a criança a ser retirada da família, como são esses procedimentos sabe, como também a rotina da instituição e também qual é a função específica da instituição de acolhimento. Professora E.F.- Cecília Meireles

Na fala das professoras, é possível analisar como um desafio o desconhecimento em relação ao contexto das crianças, seja sobre os fatos que as levaram a serem retiradas das famílias, seja da experiência que vivem na instituição. Para as professoras, ter este conhecimento pode ajudá-las a encontrar caminhos para o trabalho pedagógico. Contudo, como pano de fundo aparecem mais os desafios de conhecer mais profundamente sobre os direitos das crianças, as possibilidades de acompanhamento educativo e social das crianças que tiveram seus direitos violados, embora não se conheça os direitos violados que levaram a serem retiradas da família. Aqui vemos uma possibilidade de aprofundamento que daria suporte para o trabalho com todas as crianças, independentemente de sua história.

Os desafios no trabalho com as crianças que estão na instituição, para os profissionais do Pequeno Anjo, se referem aos conflitos decorrentes das interações nas escolas que elas frequentam, pois se dá a responsabilidade para as educadoras sociais de ensinar os valores para essas crianças, sabemos que a criança aprende

os valores pelo seu contato estabelecido com as outras pessoas, entretanto crianças que vivem em instituições de acolhimento, passaram por ambientes violentos os quais acabam por ter essa referência. Diante disso, percebemos que a instituição de acolhimento e a escola precisam desenvolver projetos em parceria para oferecer às crianças outros referenciais, não impostos, mas vivenciados.

Na brinquedoteca, o ambiente onde as educadoras desenvolvem seus projetos de valores é que ocorrem esses diálogos sobre as atitudes que as crianças têm no ambiente escolar. Para as profissionais é um desafio contornar essas situações e ajudar as crianças a entenderem que aquilo não é correto de se fazer. A partir da questão **Que desafios você encontra na organização do trabalho educativo com as crianças?** realizada nas entrevistas, as educadoras argumentam que:

Sim, a gente tem, porque essas crianças tiveram vivências tão fortes né e para trabalhar principalmente com os valores, respeitar os colegas né. Então com as crianças menores é mais fácil de contornar o comportamento, mas com os maiores não, aí eles repetem tudo aqui dentro o que vivenciaram lá fora, comportamento de violência e a gente tem que tentar reverter isso né que é um pouco complicado. E parece que tudo que a gente está fazendo não é o suficiente, sabe. É um dos maiores desafios para mim. Educadora Social- Magda Soares

Um dos desafios que enfrento, além dos comportamentos que as crianças apresentam é com relação aos projetos que desenvolvemos, como com a literatura, sempre utilizamos a contação de história para abordarmos os temas, e as crianças gostam, mas em muitos casos e quase sempre né, as histórias trazem personagens com suas famílias, então é complicado trazer os laços afetivos da família para essas crianças que acabaram de serem retiradas das suas famílias biológicas. Chamar a atenção das crianças também é outro desafio, encontrar maneiras de abordá-las é complicado para nós. Educadora Social- Emília Ferreiro

Percebe-se que os desafios citados pelas educadoras encontram-se tanto na mediação dos conflitos que se refletem no comportamento das crianças em suas relações, como em uma das estratégias utilizadas para trabalhar valores – a literatura. No caso exposto pela primeira educadora, percebe-se a consciência de que o comportamento das crianças, principalmente as mais velhas, são reflexo do que vivenciaram, das referências de violência que trazem. Esse desafio aponta para a necessidade de apoio para construir estratégias efetivas de mediação.

Já no caso da segunda educadora as crianças que adentram a instituição, são recebidas com um trabalho mediado pelo livro “A História de Pedro” das autoras Bruna Elage e Marilisa Von Schmaedel que relata a vivência de crianças que são acolhidas, para ajudá-las em sua adaptação naquele novo local. Nesse caso, as propostas, na

maioria das vezes, são permeadas pela utilização de literatura infantil, e o desafio que elas relatam, é a escolha dos livros, pois a maioria deles apresenta famílias, os termos pai e mãe, e isso afeta as crianças, refletindo em seus comportamentos nos projetos desenvolvidos.

Neste contexto, cabe uma análise importante sobre o que as professoras e as educadoras sociais indicam como desafios: todas reconhecem as dificuldades de aprendizagem e de comportamento das crianças. No entanto, têm olhares distintos sobre eles. Enquanto as professoras apresentam a necessidade de saber da história das crianças para atuarem, as educadoras, que também não tem informações sobre contexto de retirada das crianças da família, destacam a dificuldade de lidarem com os “valores” na instituição para que melhorem suas relações nas escolas, buscando a literatura como uma das maneiras de aproximação com a realidade das crianças. Aqui há um ponto importante que poderia ser compartilhado entre professoras e educadoras no trabalho educativo das crianças.

Como sabemos, o processo educativo por si só já é algo complexo e, se considerarmos as questões levantadas sobre as características e situações vivenciadas pelas crianças do Pequeno Anjo, esse processo educativo se torna ainda mais abrangente e desafiador. Dessa forma, todos os profissionais que estão envolvidos com as crianças, precisam ter plena consciência de todas essas dificuldades, além de conhecer verdadeiramente a proposta de sua instituição, fazendo com que esse processo seja efetivo.

Durante as observações e as conversas que aconteceram ao longo dessa pesquisa, pode-se observar que a instituição de acolhimento se mantém bem aberta e disponível, algo que poderia ser melhor aproveitado pelas professoras, por exemplo. A instituição recebe visitas durante o final de semana, seria uma maneira de a escola se aproximar ainda mais da realidade dessas crianças.

Pensando no trabalho das educadoras sociais, se elas tivessem mais contato com as professoras e se houvesse uma relação mais próxima facilitaria bastante no processo educativo. Quanto maior a articulação e parceria entre as instituições, melhor e mais efetivo será o processo educativo dessas crianças. Como a própria pedagoga do Pequeno Anjo comentou durante as observações, sempre que as crianças veem alguém da instituição na escola, durante as apresentações ou reuniões escolares, elas se sentem importantes e cuidadas.

Analisando as questões dos dados, pudemos perceber diferenças visíveis nos discursos das professoras e das educadoras, o que impacta diretamente no trabalho dentro da sala de aula ou na brinquedoteca no caso da instituição de acolhimento. A criança é a mesma na escola ou na instituição, no entanto, cada instituição e cada profissional possui uma concepção de criança e de infância, além de uma forma diferenciada de trabalhar com isso. Considerando os dados levantados anteriormente, no próximo capítulo faremos uma reflexão mais aprofundada sobre as questões mais relevantes desta análise, relacionando os impactos históricos do atendimento às crianças em instituições de acolhimento na prática, além dos processos educativos que ocorrem em ambas as instituições.

CAPÍTULO 3 – PROCESSOS EDUCATIVOS DE CRIANÇAS QUE VIVEM A INFÂNCIA NA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA PROFESSORAS E EDUCADORAS SOCIAIS

Em conformidade com os objetivos que permeiam esse estudo, ressaltamos a importância de conhecer as perspectivas das professoras da rede municipal de ensino e das educadoras sociais a respeito da criança e da infância, e de seus processos educativos, por compreendermos que suas práticas se desenvolvem a partir de suas concepções. Conforme expresso no capítulo anterior, identificamos que as concepções das profissionais, professoras e educadoras sociais são, algumas vezes complementares, noutras, antagônicas, revelando as especificidades da atuação de cada sujeito e dos espaços nos quais trabalham.

Por meio dessa pesquisa, pudemos observar de que maneira a construção histórica do conceito de infância impacta ainda hoje na relação entre adultos e crianças e, obviamente, se reflete no trabalho pedagógico desenvolvido na escola e nos espaços não escolares. Assim, o presente capítulo tem por objetivo apresentar as evidências presentes nos dados coletados, por meio dos instrumentos utilizados, e sua articulação com os aspectos teóricos apresentados ao longo do texto.

Na organização do capítulo abordamos, no primeiro tópico, os impactos históricos decorrentes das concepções de criança e infância nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas e instituições de acolhimento, e os modos como o sentimento de criança e infância se estabeleceu ao longo do tempo para se constituir no que temos na contemporaneidade. Damos continuidade, no segundo tópico, refletindo sobre as perspectivas das profissionais que atuam com as crianças que tiveram seus direitos violados, evidenciando como ocorrem na prática os processos educativos dessas crianças. Por fim, apresentamos, no terceiro tópico, alguns encaminhamentos que consideramos relevantes para a prática das profissionais de ambas as instituições.

3.1 CRIANÇA E INFÂNCIA NA SOCIEDADE MODERNA: OS IMPACTOS HISTÓRICOS NO ATENDIMENTO À CRIANÇA EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO E NO ENSINO REGULAR

As concepções de criança e infância que se revelam na atualidade são frutos de uma longa caminhada de transformações que partem de um olhar para a criança como um ser frágil e sem muita importância, até uma visão deste sujeito como um ser passível de direitos e necessidades que devem ser supridos de acordo com suas particularidades. A criança passa do anonimato para ocupar um lugar social, reconhecidamente diferente dos adultos, mas com direitos a serem garantidos, conforme contemplado no primeiro capítulo deste estudo.

Esse sentimento em relação à criança se delineou em meio às diversas transformações ocorridas na sociedade sendo elas em âmbito econômico, político e social. Diante disso, como apresentado nos capítulos anteriores, a criança, na antiguidade, de acordo com Ariès (2011), não era considerada em suas especificidades, um adulto em miniatura, seus direitos não eram reconhecidos. As concepções vigentes estavam atreladas, em grande medida, ao poder religioso da época. No Brasil, o sentimento de criança e infância tem início com a proposta educativa dos jesuítas, com isso, moldados a partir de ações políticas e religiosas. De acordo com Del Priore (2010, p. 32),

É bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no Velho Mundo, resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo, o que ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria “afirmação do sentimento da infância”, na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental.

Nesse contexto, ao analisarmos o percurso histórico brasileiro até se chegar no reconhecimento da criança como sujeitos de direitos, percebe-se que as desigualdades sociais são reflexo da própria organização social e econômica no país. Isso se refletiu, de modo especial, no decorrer do século XIX e XX, nos âmbitos escolares e nas instituições de acolhimento, revelando um atendimento diferenciado para as diferentes classes sociais na escola e a busca por um atendimento precário e disciplinador às crianças abandonadas pelos órgãos do Estado. Entretanto, os conflitos decorrentes dessas propostas educativas, impulsionaram movimentos que

resultaram em mudanças profundas no atendimento à infância, a partir da Constituição Federal de 1988 e demais leis dela decorrentes.

As propostas educativas no Brasil, até o final da década de 1980, estavam permeadas pelo intuito de moldar e disciplinarizar as condutas das crianças (SHUELER, 2009), além de serem pensadas separadamente para as classes sociais a serem atendidas.

A construção dessa rede de instituições educativas assumiu modelos e formas diferenciadas, de acordo com as finalidades do ensino e com o público para o qual se destinava, não tendo sido um processo uniforme, homogêneo ou contínuo no território nacional. Além das escolas elementares, secundárias e superiores, outras instituições educativas se destacaram como instrumentos modeladores para a promoção dos ideais da civilização, então almejados por parcelas das elites políticas e intelectuais, que disputaram projetos distintos de construção da nação e de formação do povo. Entre tais instituições, os asilos e internatos para as infâncias adquiriram enorme relevância, na medida em que foram propostos em várias localidades do país, criados e disseminados por iniciativa de várias agências educativas (indivíduos, grupos, associações leigas e religiosas, igrejas e poderes públicos) (SHUELER, 2009, p.02).

A dualidade das instituições de ensino estabeleceu uma organização de escola para atender crianças pobres, filhos de trabalhadores, com o propósito assistencialista e de uma educação para a submissão. A outra, para crianças das classes econômicas favorecidas, permeadas pelo objetivo de preparação para a escola primária. Essa divergência acarretou diversas discussões em torno do verdadeiro sentimento de infância, um olhar mais cuidadoso, gerando uma visão de instituições mais modernas como enfatiza Shueler (2009, p. 02),

A invenção da *forma escolar moderna*, sem dúvida, estava associada ao processo de constituição da *infância* como categoria de análise das ciências naturais e das ciências humanas e sociais, em franca constituição nos oitocentos, e da sua progressiva institucionalização como objeto de intervenção do Estado e da sociedade, a partir de variadas políticas públicas e privadas de educação, assistência e filantropia sociais. Nesse aspecto, é preciso não confundir a constituição de um conceito abstrato de infância presente nos discursos médicos, pedagógicos, jurídicos e religiosos, a partir do século XVI, com a diversidade e a pluralidade de representações, práticas e vivências em torno dos significados do ser criança e experimentar a vida como criança.

Nesse contexto, vale ressaltar a importância dos conhecimentos advindos das ciências humanas e sociais na compreensão da infância e suas capacidades, bem como, no final do século XX, Sociologia, Psicologia, Antropologia, têm desenvolvido pesquisas nas quais a criança passa a ser sujeito e não mais objeto de estudos.

Essas ciências contribuíram sobremaneira para obtermos a compreensão que temos hoje. Nessa mesma linha de pensamento, outra questão importante para a análise é o fato de que esses estudos acabaram por nos revelar a diversidade de modos de se viver a infância, não sendo esta uma categoria homogênea. Isso impacta nos modos como as professoras e educadoras sociais pensam a criança. De modo especial na escola, as crianças são vistas como iguais. Essa percepção advém de um olhar homogeneizado para o processo educativo, típico desse período histórico.

Diante disso, se as escolas vivenciavam a dicotomia no atendimento às distintas classes sociais, as instituições de acolhimento tinham um foco bem definido: as crianças pobres e abandonadas, então denominadas “desvalidas” (RIZZINI, 2011). Os asilos que acolhiam crianças abandonadas na época tiveram como seus responsáveis diversos setores da sociedade, até se chegar à conquista de um reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos cuja legislação se direciona a todas as crianças, independentemente de classe social, etnia, idade, dentre outras características.

No final do século XIX, com o fim da escravidão quem ficou responsável pelo atendimento das crianças abandonadas foram as Câmaras Municipais, com o apoio da Santa Casa de Misericórdia. Neste contexto, as rodas dos expostos surgiram com o intuito de não serem identificados os familiares que estavam abandonando seus filhos. Essas crianças, quando atingiam a faixa etária estabelecida de sete anos, ficavam à mercê da decisão do juiz, sendo normal na época as crianças serem direcionadas para o trabalho.

Também no século XIX, foram construídos os asilos que visavam acolher as crianças abandonadas e prepará-las para a sociedade. De acordo com Rizzini (2011) esses locais eram mantidos por instituições religiosas e, em alguns casos, pelo poder público, que propiciou uma cultura institucional profundamente enraizada em forma de “assistência do menor” disposta no Brasil. Vale ressaltar que neste modelo a educação está atrelada à submissão, uma proposta que tinha por objetivo educar o pobre, desconsiderando os sujeitos, propondo uma homogeneização de valores, e que impactam no atendimento à criança abandonada e como as crianças são vistas pela escola: a necessidade do ensino de valores, que está muito relacionada a essa visão.

O estudo apresentado no primeiro capítulo e retomado aqui a respeito do atendimento à criança e sua infância, possibilitou uma compreensão sobre a trajetória

de construção de concepções que se firmaram ao longo do tempo e que hoje se revelam nas práticas de professoras e educadoras sociais. Ainda que a preocupação e o entendimento de que a garantia dos direitos da criança e sua infância tenha passado ser de responsabilidade da família e do Estado, na década de 90, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), percebe-se que na prática muitas crianças ainda são vítimas de maus tratos e têm seus direitos violados. O documento apresenta os direitos que precisam ser garantidos a todas as crianças e adolescentes, independentemente do seu gênero, cor ou situação econômica, sendo efetivada dentro e fora dos espaços escolares. O documento afirma:

Art. 3 A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que se 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 dignidade. (ECA, 2010)

Essa conquista foi resultado de lutas, mudanças nas relações sociais e vem impactando o atendimento às crianças nos últimos anos. No entanto, percebe-se que as diferentes concepções presentes na história do mundo ocidental, coexistem na contemporaneidade e podem ser percebidas nas relações com as crianças em diferentes espaços.

Nessa perspectiva, compreendemos que apesar das mudanças em relação aos direitos das crianças e do entendimento sobre a pluralidade de modos de viverem a infância, nos espaços escolares e em instituições de acolhimento, as novas concepções de criança e infância não se revelam em muitas de suas práticas. Os dados nos revelaram vestígios de uma educação disciplinadora nas escolas, as particularidades das crianças não são consideradas, tendo em vista, que são encaradas como sujeitos passivos, sem participação ativa nos processos educativos. Ao priorizarem o desenvolvimento dos conteúdos como forma de pautar a avaliação da criança, definindo, muitas vezes, o processo de aprendizagem não se coloca em pauta a criança na sua singularidade, a partir de seus direitos e em um amplo processo de humanização.

Diante disso, na análise dos dados foi possível observar uma lacuna em relação a discussões que considerem a criança, seus processos educativos – se considerarmos que as crianças e suas infâncias são diversas e que aprendem de modos diferentes – mas, principalmente, em relação aos direitos das crianças nos

espaços de formação continuada. A partir dessas discussões, se faz necessário possibilitar a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade e os elementos da cultura humana, sendo que tanto a professora quanto as educadoras sociais propor práticas que considerem o processo de humanização da criança. Diferenciamos conhecimentos acumulados pela humanidade dos conteúdos sistematizados da escola, pois a escola acaba criando um currículo específico que não abordam todas as questões importantes para a formação do sujeito integral. Teixeira; Barca (2017, p. 31) complementam,

A melhor forma de acompanhar o processo de formação social da personalidade humana da criança é criar meios que possibilitem sua expressão, uma vez que o processo de internalização, isto é, da criança tornar seu aquilo que é social, envolve dialeticamente a internalização e a externalização dos significados vivenciados em sua realidade social.

Nesse contexto, é importante analisarmos a importância e a necessidade das professoras conhecerem os direitos das crianças, o que demanda estudo e compromisso. Diante disso, vale ressaltar que não é opção da escola ou da professora atuar com base nesses direitos, mas sim, um compromisso político-pedagógico conhecê-los e garanti-los. A escola como um todo precisa respeitar os direitos das crianças, tomando como critérios aqueles propostos por Campos e Rosemberg (2009, p.13)

- Nossas crianças têm direito a brincadeira
- Nossas crianças têm direito à atenção individual
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
- Nossas crianças têm direito a higiene e a saúde
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa

Retomar estes critérios com vistas a analisar se a escola está comprometida com os direitos das crianças, nos ajuda a compreender que a criança tem o direito de atenção individual, o que contribui para a efetivação dos seus direitos em outros contextos. No entanto, na fala das professoras tanto nos questionários quanto nas entrevistas, foi possível perceber que não havia uma busca por considerar as

particularidades das crianças, não havia distinção entre o tratamento com as crianças em sala, tendo a justificativa de que todas são iguais. Trazemos novamente uma dessas respostas,

Temos uma boa relação, e não temos distinção entre as crianças que moram com suas famílias e as crianças que veem do Pequeno Anjo. Não ressaltamos isso aqui na sala para não criarmos rótulos. Professora E.F.-
Cecilia Meireles

Na fala da professora Cecilia Meireles, descrita no questionário, percebemos que ela apresentou uma justificativa de que, para preservar a criança, tratava todas da mesma maneira. No entanto, entendemos que, muitas vezes, essa prática acaba por não considerar as necessidades individuais das crianças pois, mesmo que os direitos sejam iguais, as crianças vêm de contextos diferentes, em que se encontram defasagem de afetividade, a violação de seus direitos que precisam ser considerados e trabalhados de maneiras distintas “[...] consideramos que cada criança vive uma realidade social específica, composta de peculiaridades que precisam ser consideradas no trabalho docente” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 30).

Diferentemente da perspectiva apresentada e observada na fala das professoras, percebemos que as profissionais da Instituição de Acolhimento possuem uma perspectiva de criança e infância mais próxima do que é estabelecido na legislação referente à garantia dos direitos das crianças, uma vez que vínculos foram rompidos com a família. Percebe-se que, mesmo que não haja espaços de formação continuada no interior da instituição, existe a busca por formação em espaços externos, o que acaba por qualificar a prática no contexto.

Dado a esse fato, vale ressaltar que a criança atendida pela escola e instituição de acolhimento é a mesma, no entanto, é nítida a diferença de concepções que regem seus processos educativos: professores que as olham pelo viés da cognição e, por serem da instituição, tem carências em relação ao comportamento. Por outro lado, nas instituições ela é vista como sujeito de direitos, mas as profissionais alegam não saber muito bem que estratégias utilizar para educar as crianças em relação aos comportamentos e conhecimentos exigidos na escola.

Diante dessas análises, abordamos mais profundamente as percepções dos professores e educadores sociais a respeito dos processos educativos das crianças que vivem a infância em Instituições de Acolhimento, no próximo tópico.

3.2 AS CRIANÇAS E SEUS PROCESSOS EDUCATIVOS NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES SOCIAIS

Quando nos propusemos a analisar os processos educativos vivenciados pelas crianças em espaços distintos, tivemos que nos pautar em alguns critérios que pudessem revelar sua complementaridade e suas divergências, considerando que cada instituição tem finalidades específicas e desenvolvem trabalhos distintos. Assim, definimos algumas categorias a serem analisadas nos dois contextos, como a organização do espaço, a formação dos educadores e sua visão em comparação a como agem com as crianças, afinal, tudo isso se constitui e se revela nas práticas educativas.

Sabe-se que as propostas das instituições se diferenciam entre si, bem como seus objetivos. Diante disso, as demandas são diferentes e a forma de trabalho acaba sendo diversa. Se, por um lado, as escolas têm uma proposta mais fechada em função do currículo a se cumprir e objetivos de aprendizagem, de outro, a Instituição de Acolhimento possui uma proposta mais aberta, que garante e, principalmente, reafirma os direitos das crianças abrigadas, o que nos levou a trabalhar com demandas completamente diferentes. Assim, tomamos como núcleo comum, a criança e seus processos educativos. A criança, por ser o elemento que permanece em ambos os contextos, e os processos educativos, por entendermos que ele se constitui nas interações das crianças, dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que o fio condutor da análise está nos direitos da criança que devem estar presentes nas propostas educativas de ambos os espaços. Para além das crianças que tiveram seus direitos violados, o ECA rege os direitos de todas as crianças, apresentando uma necessidade de escolas e outros espaços atuarem na defesa e garantia dos direitos. No Capítulo IV do ECA, mais especificamente Art.53, está posto:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;

Ainda nesse capítulo, mais a frente, no Art. 58, quanto ao processo educacional:

No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Diante disso, compreendemos que a educação é um direito de todas as crianças e que a lei garante que essa educação deve estar de acordo e adequada à realidade de todas as crianças. Analisamos que o acesso à educação e à permanência na escola está sendo garantido, o que se pode indagar é se os demais direitos dele decorrentes estão sendo respeitados: a livre expressão, acesso ao conhecimento, respeito a singularidade, desenvolvimento integral, humanização, dentre outros. Dessa forma, faz-se necessário pensar a criança para além do aparato legal de direitos, mas entendê-la como ser humano em processo de humanização.

Compreendemos que a criança se humaniza através das relações humanas sendo que nessas interações ela se constitui como ser humano. Por este motivo, as relações na escola são tão importantes, sejam entre professor e aluno, como entre as crianças, e suas possibilidade de acessar e se apropriar de conhecimentos que são importantes para a vida em sociedade. Se pensarmos as crianças que estão afastadas do convívio familiar, suas interações nestes espaços – escola, instituição, comunidade – poderão se tornar novas referências de relações alternativas às situações de violência anteriormente vivenciadas na família.

Quando tomamos os processos educativos dentro da escola, analisamos as concepções referentes aos processos educativos que as profissionais possuem. Como apresentado anteriormente, as professoras participantes da pesquisa compreendem a importância da sociabilidade e de oportunizar novas aprendizagens. Através da THC percebemos a importância da organização do espaço escolar para a melhor aprendizagem da criança. Em consonância com a THC, Singulani (2017, p. 130) aponta que:

Ao organizar o espaço da escola, nós indiretamente interferimos nas vivências das crianças, pois somos responsáveis por oferecer os materiais diversificados, apresentar cada material que trazemos para a sala, colocá-los na altura das mãos e dos olhos das crianças, organizar sua forma de exposição, combinar com as crianças as regras de uso e cuidado dos materiais, organizar a mobília.

Levando em consideração que sete das entrevistadas possuem formação na área da Pedagogia, e que dentre elas seis possuem alguma pós-graduação, entende-se que em termos de formação inicial, elas têm conhecimentos que lhes permitem

proporcionar experiências significativas de aprendizagens às crianças. Porém, percebe-se que há um discurso muito voltado à compreensão de que “todas as crianças são iguais”, “tratamos todas as crianças de maneira igual”. Realmente, se considerarmos em termos de direito, todas as crianças são iguais, todas possuem direito a estar na escola, a serem protegidas, a aprenderem, independentemente de estarem junto de sua família ou em outros espaços alternativos. Mas, quando se trata de processos educativos e da formação humana, faz-se necessário considerar os indivíduos em sua singularidade.

Para que a aprendizagem aconteça efetivamente e de maneira integral, são necessárias estratégias diferenciadas com cada aluno e com o grupo coletivamente, levando em consideração suas especificidades, reconsiderando o discurso homogeneizador pois, em nível de aprendizagem e de necessidades cada criança é única, cada criança aprende no seu tempo. Conforme Singulani (2017, p. 133),

Espaços escolares onde as crianças são convidadas, na maioria das vezes, a realizarem as mesmas experiências, com os mesmos objetos, todos ao mesmo tempo, desconsideram as necessidades individuais das crianças, impõem objetos que não chamam sua atenção, e desta forma, não deixam que as crianças sejam sujeitos do seu processo de desenvolvimento.

Vale ressaltar que no caso das crianças com os direitos violados, as questões psicológicas e as experiências vivenciadas afetam diretamente o processo de aprendizagem e, portanto, o trabalho pedagógico. O espaço em que o processo educativo se desenvolve é de extrema importância nos processos de formação humana. Quando falamos em espaço, estamos transcendendo o mero espaço físico, e reafirmamos que ele “envolve também as emoções, os sentimentos, as curiosidades e as relações entre as pessoas” (SINGULANI, 2017, p.139). A organização do espaço e os modos como as crianças se apropriam dele sugerem que o ambiente precisa ser considerado um agente educativo, um mediador de aprendizagem. Para Singulani (2017, p. 139) “o espaço não ocupa um papel menor no processo educativo, mas, desde que planejado intencionalmente por nós, pode tornar-se um instrumento essencial para a promoção do desenvolvimento humano, tanto das crianças quanto dos adultos”.

Durante as observações foi possível analisar como essas relações se desenvolvem em ambos os espaços educativos, expressas na organização e na estrutura das salas de aula. No CMEI as salas são pequenas, a distribuição dos

cantinhos de experiência, apesar de existirem, acabam sendo pouco utilizados, além de serem mal organizados pela falta de espaço no ambiente, as carteiras ficam todas juntas, no formato de um grupo no centro da sala. A falta de espaço físico para as crianças transitarem, interagirem e experimentarem possibilidades de aprender prejudicam o processo educativo. No entanto, a professora demonstrou ser muito afetuosa com seus alunos, assim como a diretora. As paredes são compostas em sua grande maioria por materiais produzidos pelas próprias crianças, o que valoriza a produção das crianças.

A realidade na escola do Ensino Fundamental já se apresenta de modo diferente. As salas não são tão pequenas, mas as carteiras ficam enfileiradas, dificultando a interação entre as crianças. Percebe-se que os alunos não participam de forma ativa, exercendo uma função passiva em seu processo educativo. Neste ambiente em que se privilegia a aprendizagem de conteúdos, a professora não apresenta uma relação tão atenciosa com os educandos, nem mesmo com a aluna da Instituição Pequeno Anjo.

Já na Instituição de Acolhimento, o que percebemos na fala das entrevistadas é que elas se preocupam em trazer para as crianças um espaço familiar, cujas relações são fundamentadas na afetividade e na construção dos valores. Na instituição percebemos o quanto o espaço físico é bem aproveitado pelas crianças e livremente explorado além de ser muito bem organizado. Na brinquedoteca há uma sala específica para as crianças fazerem as tarefas que são trazidas da escola, e nessa sala há diversos materiais pedagógicos que são utilizados também nos projetos desenvolvidos pelas educadoras sociais. Há uma quantidade vasta de brinquedos que podem ser utilizados pelas crianças, além do espaço do parque, que é bem distribuído. Percebe-se que há uma preocupação em deixar as crianças o mais à vontade possível, o que sugere uma relação com o lar.

A organização do espaço é um reflexo das concepções que as educadoras possuem. Sobre a função das professoras no processo educativo das crianças Teixeira e Barca (2017, p.35) questionam “que papel cabe a nós, professoras e professores, nesse processo?” e continuam:

Não somos somente observadores, facilitadores ou "mediadores" entre a criança e a cultura ou o conhecimento. Nossa tarefa exige muito mais responsabilidade, compromisso e conseqüentemente, mais e melhor formação. Nós, professoras e professores, somos os "organizadores do ambiente social educativo", os intelectuais que conduzem com base científica

as relações sociais educativas das crianças com outras crianças, das crianças com professoras e professores e demais profissionais da escola e das crianças com os conteúdos da cultura (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 35).

Compreendemos que para o trabalho do professor ser efetivo e de qualidade ele precisa estar ciente de sua função como mediador e desenvolver sua prática com responsabilidade. Sabemos que trabalhar com crianças vindas de um contexto de violação de direitos é um desafio que precisa ser encarado com muito compromisso. Como as professoras das escolas municipais apontaram nas entrevistas e nos questionários, as crianças do Pequeno Anjo se destacam muitas vezes pelo seu comportamento. Se a professora não tiver sensibilidade para compreender que essa criança teve seus direitos negligenciados e está passando por uma fase de readaptação, ela pode acabar não contribuindo de maneira significativa com o processo educativo dessa criança. Mais que isso, não estar sensível às demandas das crianças acaba por impedir uma prática de parceria com a instituição de acolhimento. Por isso, defendemos a importância de espaços formativos dentro da escola e no âmbito da instituição de acolhimento, bem como entre as profissionais de ambas as instituições, com temáticas específicas relacionadas ao atendimento realizado.

Com relação às educadoras sociais, percebemos que há uma preocupação e um cuidado maior com as crianças no sentido de ampará-las em suas necessidades, protegê-las em seus direitos e possibilitar uma relação afetuosa e respeitosa. Além disso, é possível notar que muitas vezes esse papel de educador se confunde com o papel de pai e mãe. Como as educadoras estão no local que substitui a casa das crianças, acabam ficando imersas em diversas situações complexas e de resolução difícil, como o fato relatado por elas em relação à literatura e a mediação do comportamento das crianças solicitada pela escola. A sensibilidade e a flexibilidade são essenciais nas relações entre educador-criança, e pode-se perceber que isso acontece com maior frequência na Instituição Acolhimento. Para exercer a função de educador social, atualmente, não há exigência de formação superior, logo, os momentos de formação continuada promovidos pela rede parceira são opções válidas e muito importantes para um melhor desenvolvimento do trabalho dessas profissionais.

As educadoras sociais relataram que sempre participam de formações continuadas, oferecidas por diversas instituições, formações essas que contribuem

para o desenvolvimento de seu trabalho. Já a formação continuada desenvolvida nas escolas municipais, de acordo com o que foi relatado, acontecem como uma proposição por parte da prefeitura que escolhe os temas, passam para a equipe pedagógica que repassa na escola com os professores. A análise sobre os impactos dessa formação externa aos espaços educativos, tanto das escolas como da instituição de acolhimento, aponta que há grandes lacunas em relação ao trabalho cotidiano das profissionais. Primeiramente, por que as formações não acontecem advindas das necessidades reais das profissionais e, também, porque são poucos os momentos destinados a essas formações. No caso da escola, normalmente a pedagoga precisa utilizar momentos da hora atividade dos professores para repassar informações, o que torna o tempo pequeno para discussões mais aprofundadas.

Pensamos ser importante discutir, na formação continuada, temas relativos a violação de direitos, vulnerabilidade, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros. Com isso, os professores podem compreender melhor seu papel e encontrar caminhos para desenvolver seu trabalho com as crianças da melhor maneira possível. Destacamos, por meio da análise dos dados, que um diferencial entre as professoras das escolas municipais e as educadoras sociais, está no fato de que, percebe-se as educadoras sociais muito mais atentas aos direitos das crianças e cientes sobre a violação de direitos e seu papel nesse contexto.

De outro lado precisamos levar em consideração a que projeto cada um desses profissionais atende. O professor da escola municipal é formado em um curso de formação de professores e, na maioria dos casos que acompanhamos, vêm da Pedagogia, atuam em um espaço em que possui uma proposta mais engessada e limitada, propostas essas específicas definidas por leis, e que tem por objetivos a aprendizagem de conceitos específicos, possuem um currículo a ser cumprido, além de metas a serem concretizadas. O educador social, apesar de também ter um documento, um projeto pedagógico como base para o trabalho, não possui essas especificidades com relação a um currículo a ser cumprido e metas de aprendizagem para responder, mas possui demandas diferenciadas que vão surgindo do cotidiano. Diante dessas demandas, diversos projetos são realizados e desenvolvidos dentro da Instituição. Essa é uma maneira de trabalhar as questões de valores, por exemplo, um dos maiores desafios com essas crianças.

Para compreender melhor sobre os processos educativos das crianças que vivem sua infância em instituições de acolhimento apontamos, no tópico seguinte, os elementos que os constituem.

3.3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS DAS CRIANÇAS QUE VIVEM A INFÂNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

No decorrer deste trabalho, fomos construindo o conceito de criança e infância, além de apresentar de que maneira as participantes da pesquisa compreendem as crianças e, mais especificamente, aquelas que vivem parte da infância em Instituições de Acolhimento. Todo o trabalho realizado com a criança guarda relações com essas concepções.

Se percebemos a criança como frágil e incapaz de aprender, a organização certamente contemplará "atividades" prontas, que obstaculizam ou empobrecem o desenvolvimento da personalidade e da inteligência da criança. Ao contrário, se nossa concepção é de uma criança capaz, o trabalho envolverá pesquisa, construção, partilha, diferentes linguagens, muito acesso à cultura e conhecimento (MAGALHÃES et al, 2017, p. 230).

Entendemos a criança como um ser capaz, ativo, curioso e dotado de direitos. Além disso, na perspectiva Histórico-Cultural, compreendemos que o processo educativo é composto por três elementos de extrema importância e que se equivalem nesse sentido, sendo eles “a professora ou o professor, a criança e o ambiente social educativo. Todos têm, portanto, igual importância, não havendo nada passivo ou inativo” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 35). Como estamos analisando, também, um espaço não escolar, podemos dizer que o adulto que cuida, assim como o professor, têm importância na educação de uma criança.

Quando conhecemos o potencial das crianças e compreendemos que temos o papel de instigá-las, de mediar e torná-las sujeitos de seu desenvolvimento, somos capazes de possibilitar o potencial máximo de aprendizagem de cada criança. No tópico anterior abordamos a importância de organizar os espaços para facilitar e possibilitar as melhores experiências possíveis para as crianças. Aqui, enfatizamos mais uma vez o quanto isso pode fazer a diferença nos processos de aprendizagem.

De acordo com as observações e com a Teoria Histórico-Cultural, percebemos que ainda possuem situações que precisam de atenção nas escolas analisadas.

Como já apontado anteriormente, ainda se tem o discurso de que todas as crianças são iguais. Entendemos que esse discurso, muitas vezes, surge como uma forma de mascarar uma prática pedagógica de modelo tradicional, que desconsidera as especificidades das crianças, tanto emocionais quanto de aprendizagem.

Sabemos que as crianças são sujeitos de direitos conforme o ECA aponta em seus artigos 53 e 58, à educação; e, na escola, de serem respeitados pelos seus educadores. Além disso, possuem o direito de receber um ensino que considere o seu contexto social.

Para que as crianças tenham seus direitos efetivados e nós nossos direitos reconhecidos é necessário conhecer e compreender o que está determinado na legislação educacional brasileira e que interfere diretamente no nosso fazer pedagógico. Não estamos falando apenas de ter acesso às diversas leis que regem a educação no nosso país (aliás, já temos diversos documentos que reconhecem direitos e definem responsabilidades na educação brasileira!). Isso é fundamental, mas não suficiente. Estou falando de entendermos exatamente porque, em que contexto e com quais objetivos tais leis foram criadas. Só assim poderemos agir de forma consciente e cidadã para a efetivação (ou mesmo para a suspensão!) das determinações legais que vão sendo criadas no nosso país, que interferem diretamente na nossa realidade, e que muitas vezes nem nos damos conta de sua existência e repercussões (COSTA, 2017, p. 243-244).

Uma maneira para que isso seja possível, é trazer para dentro da escola a discussão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como, as outras leis que regem os direitos das crianças, em espaços de formação continuada. Afinal, a escola atende um grupo de crianças com necessidades diferenciadas, que precisam ser levadas em consideração. É válido ressaltar a importância da formação continuada referente aos direitos das crianças, pois, analisa-se nas respostas das professoras lacunas a respeito de explorar temas que para elas se tornam desafios em sua prática.

Nesse caso, o que precisa é de um aprofundamento em conhecimentos que possam ser considerados na organização da proposta pedagógica da turma. Nessa perspectiva, Costa (2017, p. 246) evidencia:

É importante observarmos que as legislações complementares que se seguiram à CF/88, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica de Assistência Social e a própria LDB, todas produzidas na década de 1990, além de reiterarem os direitos da criança pequena à educação, consagram o princípio de descentralização administrativa com ênfase no papel do município e na parceria da sociedade civil, o que se expressou na criação de diversos conselhos, com o princípio da democracia participativa.

Desta maneira, esses espaços formativos poderiam também ser direcionados aos pais e à comunidade no entorno da escola, para que pudessem compreender melhor sobre o assunto e se comprometerem com a garantia dos direitos das crianças. Destacamos esse fator decorrente do relato da coordenadora, durante as observações, de que houve casos de preconceito por parte dos pais de alguns alunos que se incomodavam com algumas atitudes apresentadas pelas crianças que vivem na instituição, referente à falta do conhecimento e sensibilidade do contexto da criança.

Nesse sentido, referente à formação continuada, consideramos importante, desmistificar que todas as crianças aprendem da mesma forma, uma vez que a aprendizagem está muito relacionada à dinâmica psíquica, levando em consideração que a criança é inteira, emoção e cognição e, por isso, as condições de sua vida afetam diretamente na aprendizagem. Diante disso, enfatizamos que cada criança aprende em seu tempo, corroborando com Magalhães et al (2017, p. 221-222):

Consideramos, a partir da responsabilidade que a abordagem Histórico-Cultural do desenvolvimento humano coloca para a educação que, na escola da infância, considerada a especificidade das formas de aprender nas diferentes idades, trabalhamos de forma atenta aos seguintes compromissos: com as experiências vividas na escola, as crianças estão formando a personalidade e a inteligência das crianças no processo em que elas conhecem o mundo da natureza, dos produtos humanos e das relações humanas; ao longo da infância de 0 a 6 anos, a formação e o desenvolvimento da linguagem [...] é elemento central no desenvolvimento da criança, pois a expressão é essencial no processo de humanização. Nesse período, corpo, mente e emoções estão em pleno desenvolvimento e precisam de espaço, tempo e atividades. Para tudo isso, acolhemos o conhecimento que a criança traz da sua experiência cotidiana e o ampliamos, inserindo a criança no seio da cultura elaborada; apresentamos aquilo que a criança não conhece de modo a criar nela novas necessidades de conhecimento e de expressão.

Assim, cabe aos profissionais levarem em consideração as particularidades de cada criança em seus processos educativos, em especial com as crianças que foram retiradas da sua família biológica, devido à violação de direitos.

Outro ponto a ser destacado, observado nos relatos das professoras e educadoras sociais, refere-se às relações estabelecidas entre as instituições as escolas e a Instituição de Acolhimento. As profissionais de ambas apontam que a comunicação se estabelece apenas por meio das agendas e reuniões pedagógicas. Além disso, está muitas vezes restrita à coordenadora do Pequeno Anjo e Diretoras das escolas. Neste contexto, destacamos que seria necessário que o diálogo se

estendesse às educadoras sociais e mães sociais, permitindo a aproximação delas com a escola, afinal, elas também fazem parte do processo educativo.

Por fim, consideramos que todo o processo de pesquisa nos ajudou a compreender os processos educativos de maneira mais ampla e a considerar a construção dos conceitos de criança e infância ao longo da história e nos modos como se perpetuam nas práticas com as crianças. Proporcionou, ainda, que compreendêssemos como conhecer os processos educativos em espaços não escolares e o quanto que estes conhecimentos podem contribuir com a formação de professores no Curso de Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, nos propusemos a investigar como as professoras da rede pública de ensino e as educadoras sociais compreendem o processo educativo de crianças que vivem a infância em instituições de acolhimento. A pesquisa surgiu de nosso interesse, inicialmente, a partir da participação no Projeto de Extensão da Guarda Mirim e após se efetivou nos relatos da pedagoga de um CMEI, onde foi realizado os estágios em Docência na Educação Infantil, sobre as crianças que viviam com suas mães em espaços de serviços de proteção social (PSE-AC).

Portanto, propusemos, como objetivo geral analisar como os professores da rede pública de ensino e os educadores sociais compreendiam o processo educativo de crianças que vivem a infância em instituições de acolhimento. E, como objetivos específicos: a) compreender como se desenvolveu as relações estabelecidas entre professores e educadoras sociais com as crianças que vivem em instituições de acolhimento; b) caracterizar o atendimento realizado à criança pelos professores, nas escolas municipais, e pelos educadores sociais na instituição de acolhimento em Ponta Grossa; c) analisar os elementos que constituem os processos educativos da criança que vive a infância na instituição de acolhimento.

Por meio da pesquisa passamos a compreender que o sentimento de criança e infância foi constituído ao longo do tempo e passou por grandes mudanças, até se chegar ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos e um ser dotado de particularidades. Neste contexto, analisamos que apesar das transformações nas práticas escolares desde a Idade Média, ainda se apresentam reflexos de uma educação disciplinadora, focada no trabalho cognitivo, permeada pelos conteúdos específicos. Além disso, percebem-se as lacunas com relação ao aprofundamento dos estudos referentes aos direitos das crianças e ausência, muitas vezes, de um olhar sensível para suas particularidades no processo educativo.

Em relação às Instituição de Acolhimento, destaca-se uma sensibilidade maior em relação à compreensão de criança e infância, de seus direitos e da garantia de sua segurança, proteção e reintegração familiar, buscando a efetivação de direitos, que foram negligenciados, no entanto, as profissionais apresentam dificuldades ao elaborar estratégias para trabalharem as questões relacionadas ao trabalho com a ausência da família, aos valores, entre outros.

Também, identificamos que ambos os espaços possuem uma concepção diferenciada referente à criança e infância. Isso se reflete nas práticas desenvolvidas em cada instituição. Na escola, há uma tendência a não observar as particularidades das crianças, onde as professoras apresentam um discurso de que todas as crianças são iguais. Porém, compreendemos, pelos estudos realizados e pelo respaldo da Teoria Histórico-Cultural, que precisam ser consideradas as especificidades de cada criança, pois cada uma vem de um contexto diferenciado impactando diretamente em sua aprendizagem. Além disso, de acordo com o desenvolvimento infantil cada criança aprende em seu tempo.

Ficou evidente que na Instituição de Acolhimento Pequeno Anjo as educadoras apresentam um olhar mais sensível e afetuoso, e que as práticas estão voltadas para a garantia dos direitos das crianças. Na fala das educadoras, percebemos uma sensibilidade em tentar criar um ambiente mais agradável para a adaptação das crianças, bem como a utilização de recursos que facilitam os processos educativos desenvolvidos. Os processos educativos buscam contemplar a criança de forma integral, desenvolvendo, para além das atividades escolares, projetos associados aos valores que reafirmam o respeito com o próximo. É importante destacar que, historicamente as instituições voltadas ao atendimento às classes empobrecidas, sempre estiveram como foco o trabalho com valores, com propostas que visavam moldar os comportamentos. Já na escola, percebemos que muito desses trabalhos com os valores é solicitado como uma forma de homogeneizar comportamentos no ambiente escolar.

Decorrente da análise dos elementos que constituem os processos educativos da criança que vive a infância na instituição de acolhimento, compreendemos que se faz necessário, o estudo mais aprofundado e atento sobre os direitos das crianças, como forma de pautar as propostas educativas dos espaços educativos. Ressaltamos, também, as possibilidades que a abordagem da Teoria Histórico-Cultural pode trazer para pautar um olhar sobre a criança e seu processo de humanização, tanto nas escolas como na Instituição de Acolhimento.

Destacamos ainda, diante dos discursos apresentados pelas profissionais de ambos os espaços e a partir das observações, que se faz necessária uma aproximação maior entre estes espaços educativos. Ficou evidente que as escolas não possuem entendimento do que é desenvolvido dentro da Instituição de Acolhimento, e a aproximação entre as profissionais destes espaços poderia ser um

meio para potencializar o desenvolvimento e a construção de novos referenciais para as crianças que vivem a infância na instituição de acolhimento na sociedade, já que um dos aspectos apontados pelas professoras e educadoras sociais é referente às dificuldades de socialização e aprendizagem.

Apesar do trabalho comprometido desenvolvido na instituição de acolhimento, destacamos, que seria interessante o maior envolvimento das educadoras sociais e mães sociais nos assuntos relacionados à aprendizagem, e que elas poderiam ter uma participação mais ativa nas escolas que as crianças do Pequeno Anjo frequentam, tendo em vista que elas também são responsáveis por educar as crianças.

Os dados aqui analisados apontam para a necessidade de tratar o tema dos direitos das crianças com maior profundidade no Curso de Pedagogia. Essa estratégia pode possibilitar a formação de professores mais comprometidos com as crianças e com a garantia de seus direitos.

Concluimos que este estudo não termina com o conhecimento construído até aqui. Compreendemos que há muito o que pesquisar a respeito dessa temática, tendo em vista que as análises realizadas nas escolas apresentaram concepções enraizadas historicamente discutidas no primeiro capítulo, aspectos esses que precisam ser superados, já que houveram diversas manifestações para que os direitos das crianças fossem reconhecidos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARROS, Denise. PEQUENO, Saulo. Cultura, educação e desenvolvimento humano. In: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral. (Org). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. Cap. 5. p. 51-63. p. 76-86.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. 1990

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010 (Lei da Alienação Parental). Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 29/08/2010 - ECA. Brasília, DF. 2010.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SAB, 2009.

CHAMBOULEYRON, Rafael. jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del. (Org). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 55-79.

COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral. **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

FOLQUE, Maria Assunção. O lugar da criança na educação infantil partindo de uma perspectiva histórico-cultural. In: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral. (Org). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. Cap. 3. p. 51-63.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação (1820-1950): comparação e classificação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, Erico Ribas. **A constituição da Pedagogia Social na Realidade Educacional Brasileira**. 2010, 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93844/284248.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 de maio, 2019.

MAGALHÃES, Cassiana. GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SILVA, Greice Ferreira da. MELLO, Suely Amaral. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento da infância. In: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral. (Org). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. Ed. Curitiba: CRV, 2017. Cap. 16. p. 219-230.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1988.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Núcleo Promocional Pequeno Anjo, Ponta Grossa, 2016.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del. (Org). **História das crianças no Brasil**. 7ed. São Paulo: contexto, 2010. p.366.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. IN:PRIORE, Mary Del. (Org). **História das crianças no Brasil**. 7ed. São Paulo: contexto, 2010. p.84.

RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Corte, 2011.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3 ed. São Paulo: Difel, 1979.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Elaine Aparecida. Relações interpessoais no ambiente escolar. Uberlândia: **Em Extensão**, v.7, n.2, p.10-18, 2008.

SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A organização do espaço da escola de educação infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral. (Org). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2017. Cap. 9. p. 129-139.

TEIXEIRA, Sérgio Ribeiro. BARCA, Ana Paula Araújo. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e agir docente. In: COSTA, Sinara Almeida da. MELLO, Suely Amaral. (Org). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. Cap. 1. p. 29-37

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A: CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA

AUTORIZAÇÃO

Eu **Esméria de Lourdes Savelli**, Secretária Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa - PR, autorizo a realização do estudo “**Infância e processos educativos em instituições de acolhimento: a criança na perspectiva de educadores sociais e de seus professores nas escolas municipais de Ponta Grossa**” a ser conduzido pelas pesquisadoras abaixo citadas. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na Escola Municipal Prefeito Theodoro Batista Rosas e no Centro Municipal de Educação Infantil Miguel Abrão Ajuz Neto, as quais represento.

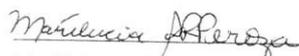
Declaro, ainda, ter sido informada de que o projeto encontra-se em avaliação pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Instituição proponente e que terei ciência de sua aprovação. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo do bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de seu desenvolvimento.

Ponta Grossa, 21 de março de 2019.



Assinatura e carimbo do responsável institucional

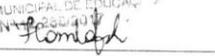




Marilúcia Resende Peroza
Pesquisadora



Criciele F. do Nascimento
Pesquisadora



Fernanda Camlofski
Pesquisadora

APÊNDICE B: CARTA DE APRESENTAÇÃO - CMEI MIGUEL ABRÃO AJUZ NETO



Setor de Ciências Humanas Letras e Artes
Departamento de Pedagogia

À Exma. Sra. Pedagoga
Do Centro Municipal de Educação Infantil Miguel Abrão Ajuz Neto.

Autorização para observação e entrevistas com professoras da Educação Infantil

Eu, Criciele Ferreira do Nascimento e Fernanda Camlofski; RG 13.462.179-6, CPF 101.066.459-00, estudantes do curso de Graduação em Pedagogia, oferecido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, venho, pelo presente, solicitar autorização para realizar observação, questionário e entrevistas com profissionais que atuam nas turmas de Educação Infantil com alunos da Instituição de Acolhimento Pequeno Anjo no CMEI Miguel Abrão Ajuz Neto, como parte de meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Esse trabalho constitui-se numa atividade acadêmica de pesquisa e sistematização de conhecimentos sobre um objeto de estudo pertinente à profissão, ao curso graduação e à realidade social, desenvolvida mediante controle, orientação e avaliação docente, como um requisito essencial e obrigatório para finalização do curso.

A observação e realização das entrevistas e questionários que compõem a metodologia do TCC de nossa autoria, estão vinculadas ao tema Infância e processos educativos em instituições de acolhimento: a criança na perspectiva de educadores sociais e de seus professores nas escolas Municipais de Ponta Grossa, contendo os seguintes objetivos:

- a) Compreender como se desenvolveu a construção do conceito de criança e infância na sociedade moderna, bem como a caracterização do atendimento à criança na escola e nas instituições de acolhimento
- b) Caracterizar o atendimento realizado à criança pelos professores, na escola municipal, e pelos educadores sociais na instituição de acolhimento
- c) Analisar os elementos que constituem os processos educativos da criança que vive a infância na instituição de acolhimento.

No intuito de atingir esses objetivos, solicito autorização para realizar a pesquisa com professoras que atuam na Educação Infantil, de acordo com o cronograma estabelecido com a escola e com as profissionais.

Esclareço, ainda, que o TCC está sendo realizado sob a orientação da Profa. Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza, do Departamento de Pedagogia da UEPG.

Certa de sua compreensão, peço deferimento e me comprometo a compartilhar e discutir os resultados do trabalho junto à equipe de educadoras desta instituição.

Ponta Grossa, 06 de junho de 2019.



Criciele Ferreira

Assinatura da Acadêmica
cricielenascimento@gmail.com
fcamlofski@gmail.com

Mariza Ap. Vavrzycki
DIRETORA
Portaria nº 16.934 de 25/01/2018

APÊNDICE C: CARTA DE APRESENTAÇÃO- ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR THEODORO BATISTA ROSAS



Universidade
Estadual de
Ponta Grossa

Setor de Ciências Humanas Letras e Artes
Departamento de Pedagogia

À Exma. Sra. Diretora
Da Escola Municipal Professor Theodoro Batista Rosas

Autorização para observação e entrevistas com professoras da Educação Infantil

Eu, Criciele Ferreira do Nascimento e Fernanda Camlofski; RG 13.462.179-6, CPF 101.066.459-00, estudantes do curso de Graduação em Pedagogia, oferecido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, venho, pelo presente, solicitar autorização para realizar observação, questionário e entrevistas com profissionais que atuam nas turmas do Ensino Fundamental da escola Municipal Professor Theodoro Batista Rosas, com alunos da Instituição de Acolhimento Pequeno Anjo como parte de meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Esse trabalho constitui-se numa atividade acadêmica de pesquisa e sistematização de conhecimentos sobre um objeto de estudo pertinente à profissão, ao curso graduação e à realidade social, desenvolvida mediante controle, orientação e avaliação docente, como um requisito essencial e obrigatório para finalização do curso.

A observação e realização das entrevistas e questionários que compõem a metodologia do TCC de nossa autoria, estão vinculadas ao tema Infância e processos educativos em instituições de acolhimento: a criança na perspectiva de educadores sociais e de seus professores nas escolas Municipais de Ponta Grossa, contendo os seguintes objetivos:

- a) Compreender como se desenvolveu a construção do conceito de criança e infância na sociedade moderna, bem como a caracterização do atendimento à criança na escola e nas instituições de acolhimento
- b) Caracterizar o atendimento realizado à criança pelos professores, na escola municipal, e pelos educadores sociais na instituição de acolhimento
- c) Analisar os elementos que constituem os processos educativos da criança que vive a infância na instituição de acolhimento.

No intuito de atingir esses objetivos, solicito autorização para realizar a pesquisa com os professores que atuam com os alunos d Instituição de Acolhimento Pequeno Anjo no Ensino Fundamental, de acordo com o cronograma estabelecido com a escola e com as profissionais.

Esclareço, ainda, que o TCC está sendo realizado sob a orientação da Profa. Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza, do Departamento de Pedagogia da UEPG.

Certa de sua compreensão, peço deferimento e me comprometo a compartilhar e discutir os resultados do trabalho junto à equipe de educadoras desta instituição.

Ponta Grossa, 05 de Junho de 2019.


Marta Saré Machado Wieczorek
DIRETORA
Portaria 16.873 de 19/01/2018


Assinatura da Acadêmica
cricielenascimento@gmail.com
fcamlofski@gmail.com

APÊNDICE D: ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS E INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – Escola

1- Identificação/Estrutura:

- Dos espaços da Escola
- Os materiais disponíveis;
- A proposta pedagógica;
- Organização da rotina;
- Número de crianças em sala

2- Formação profissional:

- A formação inicial;
- A formação continuada;
- A existência de uma formação específica para trabalhar com crianças vulneráveis;

3- Concepções:

- Concepção de criança;
- Concepção de infância;
- Concepção de Educação Infantil ou Ensino Fundamental;
- Perspectivas em relação às crianças

4- Relações:

- A relação entre os adultos e as crianças;
- A relação entre as crianças;
- A relação entre os profissionais;
- A relação entre a escola e a comunidade;
- A relação entre as Instituições: Escola e Instituição de Acolhimento;

5- Processos educativos:

- Como se estabelecem os acompanhamentos pedagógicos;
- A participação da criança;
- A organização do tempo e do espaço destinado aos processos educativos;

-A proposta pedagógica, como se efetiva na prática;

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – Instituição de acolhimento

1- Identificação/Estrutura:

-Dos espaços da Instituição de Acolhimento;

-Os materiais disponíveis;

-A proposta pedagógica;

-Organização da rotina;

-Número de crianças por funcionários;

2- Formação profissional:

-A formação inicial;

-A existência de cursos de aprofundamento;

-A formação continuada;

-A existência de uma formação específica para trabalhar com crianças vulneráveis;

3- Concepções:

-Concepção de criança;

-Concepção de infância;

-Concepção sobre o papel da Instituição de acolhimento;

4- Relações:

-A relação entre os adultos e as crianças;

-A relação entre as crianças;

-A relação entre os profissionais;

-A relação entre a Instituição e a comunidade;

-Relação da Instituição de Acolhimento com a família;

-A relação entre as Instituições: Escola e Instituição de Acolhimento;

5- Processos educativos:

-Como se estabelecem os acompanhamentos pedagógicos;

-A participação da criança;

-A organização do tempo e do espaço destinado aos processos educativos;

-A proposta pedagógica, como se efetiva na prática;

APÊNDICE E: QUESTIONÁRIOS PARA AS ESOLAS E INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

QUESTIONÁRIO – PROFISSIONAIS ESCOLA

Prezado (a) senhor (a),

Esse questionário será utilizado para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso “Infância e Processos Educativos em Instituições de Acolhimento: a criança na perspectiva de educadores sociais e de seus professores nas Escolas Municipais de Ponta Grossa”, no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. As pesquisadoras responsáveis se comprometem a guardar sigilo sobre a identidade dos respondentes, tendo os seus dados somente como elementos de análise desta pesquisa.

Agradecemos por sua contribuição.

As pesquisadoras.

Dados pessoais:

Nome (opcional) ou apelido:

Sexo: F () M ()

Idade:

Função que desempenha na escola:

Formação

Qual a sua formação inicial?

Possui curso de Graduação? Qual (is)?

Possui pós-graduação? Qual (is)?

Há quanto tempo atua na educação?

Há quanto tempo atua nesta etapa da educação básica?

Estrutura

Na sua opinião, a escola disponibiliza materiais e espaços que favorecem o seu trabalho? () Sim () Não

Em caso negativo, quais materiais e espaços poderiam ser adquiridos/possibilitados para melhorar a prática pedagógica com as crianças?

Quais os espaços que as crianças mais gostam de utilizar?

Com que frequência e por quanto tempo as crianças utilizam esses espaços?

O que elas costumam fazer nestes espaços?

Quem organiza esses espaços?

Concepções

Quais as principais características que você percebe nas crianças da sua turma?

Quais as características das crianças que vivem na instituição de acolhimento que as diferencia das demais?

Para você, qual o papel da escola para as crianças que vivem neste ambiente?

Em sua opinião, qual o seu papel na vida das crianças com as quais trabalha?

No seu ponto de vista, que expectativas as crianças que vivem na instituição de acolhimento têm para a vida?

Relações

Na sua opinião, como é a relação entre você e as crianças?

De que maneira a sua relação com as crianças interfere na educação delas?

Como é a relação entre as crianças da sua turma?

Como as crianças da turma se relacionam com as crianças que vivem na instituição de acolhimento?

Como é a participação das famílias das crianças de sua turma com a escola?

Como você estabelece relações com a instituição de acolhimento?

Em sua opinião, a relação estabelecida com a instituição de acolhimento tem suprido as necessidades das crianças e as suas em relação à prática pedagógica?

Processos Educativos

Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola? () Sim () Não

Em seu trabalho cotidiano, como você utiliza o PPP?

Como acontecem os momentos de formação continuada? Quem os propõe?

Na formação continuada, em algum momento, foram tratados temas relacionados aos direitos das crianças e os contextos vulneráveis em que vivem?

Ter em sua turma criança(s) que vivem em instituição de acolhimento, desperta necessidade de algum conhecimento que ainda não tenha sido trabalhado em sua formação? Qual(s)?

Quais os principais desafios que você enfrenta em sua prática pedagógica?

Ter crianças que vivem em uma instituição de acolhimento em sua turma traz algum desafio? () Sim () Não

Em caso afirmativo, quais os desafios que essa realidade lhe traz?

Você gostaria de participar da próxima etapa da pesquisa, em uma entrevista individual? () Sim () Não

Deixe o seu contato (telefone ou e-mail):

QUESTIONÁRIO – INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

Prezado (a) senhor (a),

Esse questionário será utilizado para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso “Infância e Processos Educativos em Instituições de Acolhimento: a criança na perspectiva de educadores sociais e de seus professores nas Escolas Municipais de Ponta Grossa”, no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. As pesquisadoras responsáveis se comprometem a guardar sigilo sobre a identidade dos respondentes, tendo os seus dados somente como elementos de análise desta pesquisa.

Agradecemos por sua contribuição.

As pesquisadoras.

Dados pessoais:

Nome (opcional) ou apelido:

Sexo: F () M ()

Idade:

Função que desempenha na instituição:

Formação

Qual a sua formação inicial?

Possui curso de Graduação? Qual (is)?

Possui pós-graduação? Qual (is)?

Estrutura

Na sua opinião, a instituição disponibiliza materiais e espaços que favorecem o seu trabalho? () Sim () Não

Em caso negativo, quais materiais e espaços poderiam ser adquiridos/possibilitados para melhorar o trabalho?

Quais os espaços que as crianças mais gostam de utilizar?

Com que frequência e por quanto tempo as crianças utilizam esses espaços?

O que elas costumam fazer nestes espaços?

Quem organiza esses espaços?

Concepções

Quais principais características que você percebe nas crianças em geral?

Quais as características das crianças que vivem nesta instituição?

Para você, qual o papel da instituição para as crianças que vivem neste ambiente?

Qual o seu papel na vida das crianças com as quais trabalha?

No seu ponto de vista, que expectativas as crianças que estão na instituição têm na vida?

Relações

Na sua opinião, como é a relação entre você e as crianças?

De que maneira a sua relação com as crianças interfere na educação delas?

Como é a relação entre as crianças na instituição?

Em que medida as crianças se relacionam com as famílias?

Qual a relação da instituição com as famílias das crianças?

De que maneira as crianças se relacionam com a comunidade?

Como se estabelece a comunicação da instituição de acolhimento com a escola de educação básica?

Processos Educativos

Você conhece a proposta pedagógica da instituição? () Sim () Não

Em seu trabalho cotidiano, como você utiliza a proposta pedagógica?

Há momentos formativos na instituição para qualificar a prática educativa que vocês realizam?

Quais temas você acha que ainda precisam ser trabalhados para ajudar no seu trabalho?

Você gostaria de participar da próxima etapa da pesquisa, em uma entrevista individual? () Sim () Não

Deixe o seu contato (telefone ou e-mail):

APÊNDICE F: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS- ESCOLAS E INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ESCOLA

Identificação

Nome ou apelido: _____

Há quanto tempo trabalha na educação?

Como se deu o seu processo de formação para ser professora?

Como foi sua trajetória até chegar aqui?

O que o(a) motiva a trabalhar como professor(a) da Educação Básica?

Estrutura:

- a) A escola disponibiliza espaços e materiais. Para você, como é o acesso e a organização destes materiais e espaços para as crianças?
- b) De que maneira e por quem são organizadas as rotinas e a utilização dos espaços disponíveis na escola?
- a) Que desafios ou dificuldades você encontra no planejamento para uso desses espaços e materiais?

Formação continuada:

- a) Em sua formação inicial, foram tratados temas relacionados aos direitos das crianças e aos diferentes contextos educativos além da escola?
- b) Como você tem adquirido conhecimentos e saberes para atuar com as crianças que vivem em instituições de acolhimento?
- c) São disponibilizadas formações especificadas para o desenvolvimento do trabalho com crianças que vivem na instituição de acolhimento? Quem oferece esta formação?
- d) Você considera importante a existência de cursos de aprofundamento no trabalho educativo com as crianças?
- e) Que temas você sugere para a formação?

Concepções

- a) Em sua opinião, o que significa educar uma criança?
- b) Qual a diferença em educar a criança na escola e na instituição de acolhimento?
- c) Para você, qual é seu papel enquanto educador no processo educativo das crianças?

- d) Em seu ponto de vista, o que a criança aprende na escola que pode favorecer sua vivência no ambiente da instituição de acolhimento?
- e) Você considera relevante uma boa comunicação entre a escola e as instituições de acolhimento?
- f) De que maneira essa comunicação pode influenciar o desenvolvimento das crianças?

Relações

Como você vê a relação das crianças com você?

De que maneira a relação com as crianças acontece no cotidiano da escola?

Que dificuldades você encontra na relação com as crianças?

Como é a sua relação com os demais profissionais da instituição?

Como as relações entre os adultos da escola podem influenciar no trabalho realizado com as crianças?

Você estabelece alguma relação com as profissionais da instituição de acolhimento das crianças? Como isso é feito?

Você pensa que uma aproximação com a instituição pode favorecer a relação da criança com você e os demais profissionais da escola? Como?

Processos educativos

Que desafios você encontra na organização do trabalho educativo com as crianças?

O que você considera importante em sua formação profissional para atuar com as crianças que vivem a infância na instituição de acolhimento?

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

Identificação

Nome ou apelido: _____

Há quanto tempo trabalha na instituição?

Como se deu o seu processo de formação para atuar neste espaço?

Como foi sua trajetória até chegar a trabalhar nesta instituição?

O que o(a) motiva a trabalhar nessa instituição?

Estrutura:

- c) A instituição possui espaços e materiais disponíveis. Para você, como é o acesso e como você disponibiliza esses espaços e materiais para as crianças?
- d) De que maneira e por quem são organizadas as rotinas e a utilização dos espaços disponíveis na instituição?
- b) Que desafios ou dificuldades você encontra no planejamento para uso desses espaços e materiais?

Formação continuada:

- f) Em sua formação inicial, foram tratados temas relacionados aos direitos das crianças e aos diferentes contextos educativos além da escola?
- g) Como você tem adquirido conhecimentos e saberes para atuar com as crianças na instituição de acolhimento?
- h) São disponibilizadas formações especificadas para o desenvolvimento do trabalho com crianças que vivem na instituição? Quem oferece esta formação?
- i) Você considera importante a existência de cursos de aprofundamento no trabalho educativo com as crianças?
- j) Que temas você sugere para a formação?

Concepções

- g) Em sua opinião, o que significa educar uma criança?
- h) Qual a diferença em educar a criança na família e na instituição de acolhimento?
- i) Para você, qual é seu papel enquanto educador no processo educativo das crianças?
- j) Em seu ponto de vista, o que a criança aprende no ambiente da instituição?
- k) Como a criança participa na organização da vida na instituição?
- l) Você considera relevante uma boa comunicação entre as instituições?
- m) De que maneira essa comunicação pode influenciar o desenvolvimento das crianças?

Relações

Como você vê a relação das crianças com você?

De que maneira a relação com as crianças acontece no cotidiano da instituição?

Que dificuldades você encontra na relação com as crianças?

Como é a sua relação com os demais profissionais da instituição?

As relações entre os adultos da instituição influenciam no trabalho realizado com as crianças?

Você estabelece alguma relação com as professoras ou profissionais da escola das crianças? Como isso é feito?

Você pensa que uma aproximação com a escola pode favorecer a relação da criança com você e os demais profissionais da instituição? Como?

Processos educativos

Descreva como acontece um dia de atividades na instituição.

Que desafios você encontra na organização do trabalho educativo com as crianças?

O que você considera importante em sua formação profissional para atuar com as crianças na instituição?

ANEXOS

ANEXO 1: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSOLIDADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Infância e processos educativos em instituições de acolhimento: a criança na perspectiva de educadores sociais e de seus professores nas escolas municipais de Ponta Grossa

Pesquisador: Marilúcia Antônia de Resende Peroza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21405719.0.0000.0105

Instituição Proponente: NUCLEO DE ESTUDOS DE SAUDE PUBLICA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.812.434

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

Infância e processos educativos em instituições de acolhimento: a criança na perspectiva de educadores sociais e de seus professores nas escolas municipais de Ponta Grossa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como os professores da rede pública de ensino e os educadores sociais compreendem o processo educativo de crianças que vivem a infância em instituições de acolhimento.

Objetivo Secundário:

a) compreender como se desenvolveu a construção do conceito de criança e infância na sociedade moderna, bem como a caracterização do atendimento à criança na escola e nas instituições de acolhimento; b) caracterizar o atendimento realizado à criança pelos professores, na escola municipal, e pelos educadores sociais na instituição de acolhimento; e c) analisar os elementos que constituem os processos educativos da criança que vive a infância na instituição de acolhimento.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.612.434

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Ainda que se tomem todos os cuidados relativos ao sigilo de informações, corre-se o risco de que algum dado possa deixar transparecer detalhes relacionados aos sujeitos participantes. O estudo pode não obter o alcance desejado, uma vez que depende da aceitação por parte dos sujeitos convidados a participar.

Benefícios:

* Contribuir na ampliação das reflexões referentes à área da Pedagogia Social e da Educação. * Favorecer conhecimentos referente à formação inicial de professores no âmbito do Curso de Pedagogia no âmbito de atuação em espaços não formais de educação. * Destacar a importância da formação de educadores sociais no âmbito da graduação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa realizada com a finalidade de construir o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Pedagogia/UEPG. Pretende-se desenvolvê-la com profissionais que acompanham os processos educativos das crianças que se encontram em abrigos, em uma instituição que acolhe crianças no Município de Ponta Grossa e duas escolas municipais que atendem as crianças que estão inseridas nesta instituição de acolhimento. Serão foco da pesquisa: as concepções que os profissionais têm em relação às crianças que vivem na instituição de acolhimento, bem como os processos educativos que desenvolvem com estas crianças. Toma-se como referência a abordagem da Teoria Histórico-Cultural que compreende as crianças como sujeitos sociais e imersos na cultura, sendo papel dos processos educativos tornar o ser humano "plenamente humano".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 486/2012 e 510/2016

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvarararas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 3.612.434

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1414310.pdf	30/09/2019 07:13:26		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_convite.pdf	30/09/2019 07:12:52	Marilúcia Antônia de Resende Peroza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.docx	14/08/2019 20:54:30	Marilúcia Antônia de Resende Peroza	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	14/08/2019 20:52:51	Marilúcia Antônia de Resende Peroza	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aceite_Vara_Infancia.pdf	13/08/2019 16:55:05	Marilúcia Antônia de Resende Peroza	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aceite_SME.pdf	13/08/2019 16:54:49	Marilúcia Antônia de Resende Peroza	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aceite_Pequeno_Anjo.pdf	13/08/2019 16:54:32	Marilúcia Antônia de Resende Peroza	Aceito
Outros	Roteiro_Questionario_Abrigo.docx	13/08/2019 16:53:52	Marilúcia Antônia de Resende Peroza	Aceito
Outros	Roteiro_Questionario_Escola.docx	13/08/2019 16:53:08	Marilúcia Antônia de Resende Peroza	Aceito
Outros	Roteiro_Observacao_Escola.docx	13/08/2019 16:52:05	Marilúcia Antônia de Resende Peroza	Aceito
Outros	Roteiro_Observacao_Abrigo.docx	13/08/2019 16:51:44	Marilúcia Antônia de Resende Peroza	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Abrigo.docx	13/08/2019 16:50:10	Marilúcia Antônia de Resende Peroza	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Escola.docx	13/08/2019 16:48:42	Marilúcia Antônia de Resende Peroza	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 116-B
 Bairro: Uvararas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA E-mail: coep@uepg.br
 Telefone: (42)3220-3108

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.612.434

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 01 de Outubro de 2019

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br