

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

RUBEILTON GUILHERME SALES

PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E O
DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: “EU
ACHO QUE ENSINEI... PRA ALGUÉM QUE NÃO SABIA”

PONTA GROSSA

2025

RUBEILTON GUILHERME SALES

PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E O
DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: “EU
ACHO QUE ENSINEI... PRA ALGUÉM QUE NÃO SABIA”

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo

Coorientadora: Prof.^a. Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza.

PONTA GROSSA

2025

S163 Sales, Rubeilton Guilherme
Práticas educativas do acolhimento institucional e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes: "eu acho que ensinei... pra alguém que não sabia" / Rubeilton Guilherme Sales. Ponta Grossa, 2025.
227 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo.
Coorientadora: Profa. Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza.

1. Acolhimento institucional. 2. Autonomia. 3. Práticas educativas. 4.
Crianças - adolescentes. I. Cartaxo, Simone Regina Manosso. II. Peroza,
Marilúcia Antônia de Resende. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Educação. IV.T.

CDD: 370.11



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

RUBEILTON GUILHERME SALES

PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: "EU ACHO QUE ENSINEI ... PRA ALGUÉM QUE NÃO SABIA

Ponta Grossa, 13 de fevereiro de 2025

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Profª Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG (Presidente)

Profª Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza - UEPG (coorientadora)

Profª Dra. Hildete Pereira dos Anjos - UNIFESSPA

Profª Dra. Verônica Müller - UEM

Profª. Dra Daiana Camargo - UEPG

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação**, em 14/02/2025, às 11:12, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Gilmar de Carvalho Cruz, Professor(a)**, em 14/02/2025, às 11:54, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza, Professor(a)**, em 15/02/2025, às 14:12, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Daiana Camargo, Professor(a)**, em 19/02/2025, às 07:25, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Termo DOUT-EDUC 2412281

SEI 24.000076824-5 / pg. 1



Documento assinado eletronicamente por **Hildete Pereira dos Anjos, Usuário Externo**, em 19/02/2025, às 17:20, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **VERONICA REGINA MULLER, Usuário Externo**, em 21/02/2025, às 12:08, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2412281** e o código CRC **EE54C5FB**.

Dedico este trabalho à minha mãe, Luzia Guilherme Sales, que me apoia em todos os momentos de minha vida e que foi responsável pela base do meu processo educativo. E aos meus filhos, Tales Gabriel Barros Sales, Rafaela Coeli de Lima Teixeira e Raul Lima Sales, por compreenderem e suportarem minhas ausências diante das tarefas que o doutorado exigiu.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e aos amigos pelo apoio incondicional ao longo desta jornada. Aos meus colegas de doutorado, pelas ricas discussões, pelo compartilhamento de ideias e teorias, e pelo sentimento fraterno que tornou essa caminhada mais enriquecedora.

Aos professores, pelas valiosas lições e saberes compartilhados, com um agradecimento especial à professora Ana Lúcia Pereira, que participou da seleção do doutorado e acreditou neste projeto; à professora Marilúcia Antônia de Resende Peroza, por aceitar a coorientação e contribuir de forma fundamental para esta pesquisa; e à professora Simone Regina Manosso Cartaxo, minha orientadora, que respondeu ao desafio da orientação com compromisso extraordinário, competência e carisma. Quero agradecer, também, às professoras e professor que participaram da banca de defesa desta tese, pelas riquíssimas críticas e valorosas contribuições e sugestões.

“Nos tornamos nós mesmos por meio dos outros [...] A personalidade vem a ser para si, o que é em si, por meio do que ela significa para os outros.”

(Vigotski)

RESUMO

SALES, R. G. **Práticas educativas do acolhimento institucional e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes: “eu acho que ensinei ... pra alguém que não sabia”**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

Esta tese tem como objeto de estudo as práticas educativas do acolhimento institucional e o desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes. A pesquisa busca analisar as relações entre as práticas educativas ocorridas na instituição de acolhimento e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes, onde se procura: identificar e caracterizar as práticas educativas realizadas em um espaço de acolhimento de crianças e adolescentes; analisar a coexistência das práticas educativas de adultos, crianças e adolescentes na relação entre acolhimento e autonomia; estabelecer relações entre os elementos das práticas educativas do acolhimento e as dimensões do processo de construção da autonomia das crianças e adolescentes. Caracteriza-se enquanto pesquisa de abordagem qualitativa, tendo a análise de conteúdo como dispositivo de organização e sistematização dos dados, os quais foram obtidos através de observação participante, entrevistas e atividades de representação. A fundamentação teórico-epistemológica está estruturada a partir da Teoria-Histórico-Cultural. O estudo de campo foi realizado em uma instituição de acolhimento de crianças e adolescentes do interior do Estado do Pará e teve como participantes: 4 crianças, 7 adolescentes e 11 profissionais do acolhimento institucional. Nos resultados do estudo foram identificadas oito práticas educativas: aconselhamento, brincadeiras, compartilhamento de experiência e informações, inserção em atividades da vida diária, compartilhamento de atividades, estabelecimento de rotinas, questionamento e orientação; as quais foram caracterizadas no contexto do espaço de acolhimento. A análise de coexistência das práticas e relações apontaram que as ações dos profissionais do acolhimento são predominantemente de ensino, ocorrendo principalmente por meio da orientação e do aconselhamento, enquanto as das crianças e adolescentes estão geralmente relacionadas a elementos práticos, como as atividades da vida diária e brincadeiras, sendo predominante nas relações entre pares. Ao se estabelecer a relação entre as práticas educativas e a autonomia ficou evidenciado que ações e comportamentos de resistência das crianças e adolescentes tensionam a reconfiguração das práticas educativas dos profissionais do acolhimento, bem como que as práticas educativas realizadas no espaço de acolhimento contribuem majoritariamente para o desenvolvimento da autonomia em relação à geração de aptidões e comportamentos que envolvem atividades funcionais, como de autocuidado e auto-organização, mas apresenta dificuldades em possibilitar às crianças e adolescentes o desenvolvimento de projetos de vida voltados à emancipação. Entende-se, portanto, que este estudo poderá contribuir para reflexões sobre as práticas de acolhimento, em particular as práticas educativas, e a dimensão pedagógica das instituições, no sentido do aperfeiçoamento da medida, assim como pode trazer contribuições para as discussões do campo da educação.

Palavras-chave: Acolhimento institucional. Autonomia. Práticas Educativas. Crianças e Adolescentes.

ABSTRACT

SALES, R. G. Educational practices in institutional care and the development of autonomy in children and adolescents: "I think I taught... someone who didn't know." 2025. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

This thesis focuses on the study of educational practices in institutional care and the development of autonomy in children and adolescents. The research aims to analyze the relationships between the educational practices occurring within the care institution and the development of autonomy in children and adolescents. Specifically, it seeks to: identify and characterize the educational practices carried out in a children's and adolescents' care institution; analyze the coexistence of educational practices among adults, children, and adolescents in the relationship between care and autonomy; and establish connections between the elements of educational practices in institutional care and the dimensions of the autonomy development process in children and adolescents. The study is characterized as qualitative research, employing content analysis as a tool for organizing and systematizing data, which were obtained through participant observation, interviews, and representational activities. The theoretical and epistemological framework is structured based on the Historical-Cultural Theory. The field study was conducted in a children's and adolescents' care institution in the interior of the State of Pará, involving 4 children, 7 adolescents, and 11 institutional care professionals as participants. The study identified eight educational practices: counseling, play, experience and information sharing, engagement in daily life activities, shared activities, routine establishment, questioning, and guidance, all of which were characterized within the context of the care institution. The analysis of the coexistence of practices and relationships indicated that the actions of care professionals are predominantly instructional, mainly occurring through guidance and counseling, while the actions of children and adolescents are generally related to practical elements, such as daily life activities and play, which are more prevalent in peer relationships. In establishing the relationship between educational practices and autonomy, the study revealed that children's and adolescents' resistance actions and behaviors create tensions that lead to the reconfiguration of the educational practices of care professionals. Furthermore, it was found that the educational practices carried out within the care institution contribute significantly to the development of autonomy in terms of skills and behaviors related to functional activities, such as self-care and self-organization. However, they face challenges in enabling children and adolescents to develop life projects oriented toward emancipation. Thus, this study may contribute to reflections on care practices, particularly educational practices and the pedagogical dimension of institutions, in order to improve care measures. Additionally, it offers valuable contributions to discussions in the field of education.

Keywords: Institutional care. Autonomy. Educational practices. Children and adolescents.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Vista aérea das 4 casas de acolhimento e da casa de administração.....	30
Figura 2 – Demonstração do processo de codificação e categorização.....	61
Figura 3 – Ilustração representativa do esquema Estímulo-Resposta	90
Figura 4 – Ilustração representativa do comportamento mediado	91
Figura 5 – Categorias das práticas educativas e pedagógicas	130
Figura 6 – Representações das crianças sobre práticas educativas	133
Gráfico 1 - Quantidade de profissionais do EA por cargo/função	32
Gráfico 2 – Dados sobre a escolaridade, extraídos do questionário “profissionais do acolhimento”	34
Gráfico 3 – Cursos superiores mencionados no questionário pelos profissionais	34
Gráfico 4 – Quantidade de unidades de registro por práticas educativas.....	132
Quadro 1 - Quadro de coerência interna da pesquisa	56
Quadro 2 – Fatores e estratégias favorecedoras da autonomia.....	121
Quadro 3 – Trechos de entrevistas sobre aconselhamento.....	137
Quadro 4 – Registros do diário de campo referentes ao compartilhamento de experiências e informações	138
Quadro 5 – Trechos do diário de campo sobre a prática do questionamento	140
Quadro 6 – Transcrições que evidenciam o compartilhamento de atividades	141
Quadro 7 – Registros do diário de campo referentes ao compartilhamento de experiências e informações	142
Quadro 8 – Citações de entrevistas referentes ao estabelecimento de rotinas.....	143
Quadro 9 – Citações de entrevistas sobre a prática educativa de orientação.....	145
Quadro 10 – Citações de entrevistas sobre a prática educativa brincadeira	146
Quadro 11 – Transcrições de entrevistas de crianças e adolescentes sobre ensinamentos	152
Quadro 12 – Respostas à questão: o que lhe vem à cabeça quando você ouve a palavra “autonomia”?	160
Quadro 13 – Respostas à questão: Você considera que tem autonomia no seu trabalho?	160
Quadro 14 – Respostas à questão: você acha que as crianças e adolescentes acolhidos tem autonomia?	161

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
<i>O PESQUISADOR</i>	<i>18</i>
<i>O LUGAR DA PESQUISA</i>	<i>23</i>
<i>LOCAL E COMUNIDADE PARTICIPANTE DA PESQUISA</i>	<i>29</i>
<i>CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS INICIAIS</i>	<i>36</i>
CAPÍTULO 1 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	43
<i>1.1 A REVISÃO DE LITERATURA</i>	<i>43</i>
<i>1.1.1 A literatura sobre o acolhimento institucional</i>	<i>45</i>
<i>1.1.2 As práticas educativas na literatura sobre acolhimento institucional</i>	<i>50</i>
<i>1.1.3 A autonomia nos estudos sobre acolhimento institucional</i>	<i>52</i>
<i>1.2 DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</i>	<i>55</i>
<i>1.2.1 Aproximação da comunidade e inserção no contexto da pesquisa</i>	<i>57</i>
<i>1.2.2 Instrumentos de construção dos dados, técnicas e procedimentos de análises</i>	<i>58</i>
CAPÍTULO 2 - INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	63
<i>2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: PERSPECTIVAS EM MOVIMENTO</i>	<i>63</i>
<i>2.2 A FAMÍLIA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO E PROTEÇÃO À INFÂNCIA</i>	<i>68</i>
<i>2.3 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: DO SINÔNIMO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO À PERSPECTIVA DE PROTEÇÃO</i>	<i>76</i>
CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO HUMANO, PRÁTICAS EDUCATIVAS E AUTONOMIA	84
<i>3.1 TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO, INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA</i>	<i>85</i>
<i>3.2 APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO</i>	<i>93</i>
<i>3.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS</i>	<i>101</i>
<i>3.4 AUTONOMIA: ELEMENTOS CONCEITUAIS E PERSPECTIVA TEÓRICA</i>	<i>111</i>
<i>3.5 AUTONOMIA: FATORES E ESTRATÉGIAS FAVORECEDORAS</i>	<i>120</i>
<i>3.6 CONECTANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS À AUTONOMIA</i>	<i>124</i>
CAPÍTULO 4 - DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS À AUTONOMIA	129
<i>4.1 IDENTIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL</i>	<i>129</i>
<i>4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL</i>	<i>135</i>
<i>4.2.1 Conversas</i>	<i>136</i>
<i>4.2.2 Práticas adaptativas-funcionais</i>	<i>140</i>
<i>4.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO</i>	<i>147</i>
<i>4.4 A COEXISTÊNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA COMUNIDADE DO ACOLHIMENTO</i>	<i>150</i>
<i>4.5 A AUTONOMIA EM MEIO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA COMUNIDADE DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO</i>	<i>159</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO - PROFISSIONAIS DO ACOLHIMENTO	199
APÊNDICE B - ROTEIROS DE ENTREVISTAS	201
APÊNDICE C - ESTRUTURA DO DIÁRIO DE CAMPO	206

APÊNDICE D – TCLE’S	207
ANEXO A – DECISÃO JUDICIAL DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	217
ANEXO B – OFÍCIO SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	221
ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UEPG	223

INTRODUÇÃO

O acolhimento institucional de crianças e adolescentes é uma medida de proteção prevista no artigo 101 da Lei nº 8069/90 (Brasil, 1990), aplicada aos casos de violência - nas suas mais variadas formas, como maus tratos e abandono - contra crianças e adolescentes. Tem como princípios subjacentes os direitos das pessoas em fase de desenvolvimento, definidos na mesma lei (artigo 19), ao estabelecer que “É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral” (Brasil, 1990).

De acordo com os dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2024), atualmente existem 33.277 crianças e adolescentes atendidas nas 7.270 instituições de acolhimento espalhadas pelo Brasil, sendo que 57,4% estão na faixa etária de 0 a 11 anos de idade. Desses, 4.785 estão disponíveis para adoção, o que significa dizer que 28.492 crianças sob medida de proteção ainda possuem a possibilidade de retornar para a família de origem.

Os dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) também indicam que, nos últimos dois anos (a partir de 2020), 54.999 crianças e adolescentes foram reintegrados às suas famílias, números que diferem em 21.000, se considerada a quantidade de pessoas em acolhimento atualmente. Somados esses números, temos que mais de 71.000 crianças e adolescentes passaram pelo acolhimento institucional em pouco mais de três anos.

Sendo assim, além de serem dados muito expressivos, essas informações apontam para a existência de um ciclo de revitimização e intervenção estatal na vida das crianças/adolescentes e suas famílias - em um tempo relativamente curto - sobretudo se considerarmos a possibilidade de que muitas dessas crianças e adolescentes reintegradas às suas famílias, acabam voltando ao acolhimento institucional.

Como uma medida de cunho judicial e socioassistencial aplicada às crianças e adolescentes, sob a forma de intervenção do estado no poder familiar, de caráter provisório, o acolhimento institucional tende a perdurar por longos períodos, principalmente pelo fato de que os problemas que atingem as famílias (como a falta de condições materiais e de subsistência, a dependência química e a vulnerabilidade

social) não se resolvem “da noite para o dia” ou simplesmente a partir de uma decisão judicial.

A determinação judicial do acolhimento institucional suspende temporariamente o poder familiar, medida que se situa entre a violência, a negligência ou o abandono de crianças e adolescentes, e a proteção e a garantia dos direitos desses à convivência familiar e comunitária. Esse contexto caracteriza o acolhimento por grandes contradições, dentre as quais podemos citar pelo menos duas: a primeira se constitui no fato de que, via de regra, em nome da garantia da proteção e do direito à convivência familiar e comunitária, se retiram compulsoriamente crianças e adolescentes de suas famílias e de suas comunidades, colocando-os em um ambiente institucional que, além de ser totalmente estranho a eles, possui espaços, rotinas, pessoas e relações totalmente diferentes daquelas com a que estão acostumados, privando-os de seus “lugares” e referências sociais e afetivas; a segunda se evidencia diante das circunstâncias em que, apesar das limitações e possíveis prejuízos causados pelo ambiente institucional às crianças e adolescentes, em muitas situações, a retirada da família – ou a permanência no acolhimento - é a única forma de fazer cessar a violência e garantir os direitos estabelecidos em lei.

As contradições acima delineadas, particularmente, o prolongamento da medida para além do prazo legal, traz a necessidade de se conhecer melhor as práticas de acolhimento e as consequências para o desenvolvimento das crianças e adolescentes que estão sob esse serviço. É precisamente neste ponto que se encontra a justificativa deste estudo.

Alguns estudos identificados na revisão de literatura sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes, como os de Abreu (2010), Pineda (2012), Ribeiro e Ciampone (2002), têm apontado para o fato de que as práticas dos órgãos de acolhimento estão muito presas à concepção histórica de “instituição total”¹. Na produção científica sobre a temática - particularmente nos campos da Sociologia da Infância, da Psicologia social e da Educação - o acolhimento institucional é associado enfaticamente às práticas históricas de institucionalização pautadas na segregação da infância e adolescência, na negação da condição de sujeito de direitos de crianças e adolescentes, no controle e na violência.

¹ Conceito de Goffman (1987), caracterizado como um local institucional onde predominam a internação de um grande número de pessoas sob rígido controle por parte dos agentes institucionais.

Sendo assim, é importante e muito relevante observar que, ao mesmo tempo, tal ênfase desconsidera avanços importantes. O legado histórico das políticas estatais para a infância no Brasil, referenciado sobretudo pelas práticas balizadas em uma legislação e doutrina jurídica anterior à vigente nos nossos dias (o código de menores, a doutrina da situação irregular)². Nessa perspectiva, a proteção frequentemente se confundia com a responsabilização e a marginalização da pobreza, como ocorria nas práticas da antiga Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM). Esse histórico influenciou diretamente a compreensão atual sobre o acolhimento institucional, mesmo que, atualmente, essa medida esteja fundamentada em princípios distintos — como a doutrina da proteção integral — e em uma base legal que prevê novas formas e práticas de atendimento à infância e à adolescência. Ainda assim, o acolhimento institucional continua sendo associado a conceitos como “instituição total” e “institucionalização”.

Embora a literatura correlata ao acolhimento institucional dê ênfase às práticas institucionais anteriores à constituição de 1988 e ao Estatuto da criança e do adolescente (ECA), há estudos que consideram que a medida, em muitos casos, possa trazer benefícios para as crianças e adolescentes que se encontram em tal condição. Dell’aglio (2000), em sua revisão de literatura, identificou controvérsias sobre essa questão específica, ou seja, sobre os potenciais aspectos negativos e positivos do acolhimento institucional. É no âmbito dessas controvérsias que se situa o problema e objeto de pesquisa.

Tomando como ponto de partida as tradições das práticas de institucionalização da infância e adolescência no Brasil, as mudanças na legislação, nas políticas e seus princípios para o atendimento à infância e juventude, tendo o acolhimento institucional como forma de fazer cessar a violência e garantir os direitos das crianças e adolescentes, enxergamos a necessidade de se conhecer, cada vez mais, o impacto dessa medida. Enfim, considerando a nossa formação e experiência profissional³, entendemos que a partir da identificação e análise das práticas educativas no acolhimento – e dos elementos que lhes dão sustentação (rotinas, experiências, relações...), é possível compreender melhor suas consequências no

² Para aprofundamento sobre essas questões ver Rizzini (2011).

³ De Pedagogo que atua no sistema de justiça da infância e juventude, inclusive no acompanhamento de casos de acolhimento institucional.

processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes, uma vez que educação e desenvolvimento são fenômenos indissociáveis.

Como elemento de referência para a análise e compreensão das práticas educativas e suas influências no desenvolvimento infanto juvenil, durante a medida, optamos por investigar a relação entre as práticas educativas do acolhimento institucional e o desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, a questão central do nosso estudo foi: Quais relações podem ser estabelecidas entre as práticas educativas do acolhimento institucional e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes?

Para identificar as relações entre práticas educativas do cotidiano do acolhimento, as questões dela recorrentes, e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes acolhidos, buscamos refletir também sobre: Quais são as práticas educativas desenvolvidas nos espaços de acolhimento? E como as práticas educativas de adultos, crianças e adolescentes, coexistem no acolhimento institucional?

Entendemos que para a compreensão do papel da medida de acolhimento institucional, na relação com as práticas anteriores de institucionalização e com vistas à proteção das crianças e adolescentes, em função dos atuais contextos socioeconômicos e culturais do Brasil, se faz necessário analisar não somente os aspectos normativos, organizacionais, estruturais e das experiências dos sujeitos, mas também a forma como outros fenômenos que se relacionam com o acolhimento (família, infância, vulnerabilidade, institucionalização...) são concebidos na literatura e nas práticas sociais e institucionais.

A partir das várias questões apresentadas, o nosso objeto de pesquisa se constituiu no estudo das práticas educativas do acolhimento e suas relações com o desenvolvimento da autonomia, cujo objetivo geral foi relacionar as práticas educativas da instituição de acolhimento institucional com o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes. Para concretizar este objetivo geral, procuramos: identificar e caracterizar as práticas educativas realizadas em um espaço de acolhimento de crianças e adolescentes; analisar a coexistência das práticas educativas de adultos, crianças e adolescentes na relação entre acolhimento e autonomia; e estabelecer relações entre os elementos das práticas educativas do acolhimento e as dimensões do processo de construção da autonomia das crianças e adolescentes.

Em relação a nosso argumento de pesquisa, partimos do entendimento de que a noção de autonomia adotada pelas diretrizes da política de acolhimento não é suficiente para se compreender o impacto das práticas educativas de acolhimento no desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes. Nesse sentido, o acolhimento pode facilitar ou dificultar os processos de desenvolvimento da autonomia, dependendo das práticas institucionais, assim como das experiências e história de vida das crianças, adolescentes e profissionais que atuam na medida. Desse modo, é possível afirmar que as práticas educativas e suas coexistências no âmbito da comunidade de acolhimento sejam elementos fundamentais para o entendimento da repercussão das práticas institucionais no desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes.

O estudo foi realizado tendo como base teórica e epistemológica a teoria histórico-cultural, a partir de onde foram feitas discussões teóricas e conceituais, bem como a construção e análise dos dados. Adotamos a perspectiva de que a realidade é compreendida em sua processualidade, ou seja, marcada pelos movimentos da contradição⁴ (que ignora o princípio da linearidade) e pelos processos de apropriação e mediação humana, que permitem às pessoas projetarem, criarem, fazerem escolhas e agirem sobre o mundo, em uma relação simbiótica entre a o intrapsíquico e interpssíquico, entre o individual e o social, onde o estudo dos fenômenos humanos é indissociável de sua realidade concreta (Frigotto, 2020).

O referencial teórico da pesquisa compreende, portanto, conceitos e categorias do materialismo histórico-dialético (dialética e mediação), assim como da teoria vigostskiana, com as funções psicológicas superiores, os signos e zonas de desenvolvimento real e proximal. Além disso, é permeado por discussões conceituais sobre práticas educativas e pedagógicas (Franco, 2020; Souza, 2016); sobre autonomia, a partir das questões apontadas por Souza Neto (2001), Leal (2016) e Reichert e Wagner (2007);, sobre as características das “instituições totais” e os processos de adaptação e resistência nestes espaços, por Erving Goffman; sobre os processos históricos das políticas de atendimento às crianças e adolescentes abandonados no Brasil, de Rizzini, Rizzini e Souza Neto (2002); em relação à

⁴ Contradição aqui não compreendida como simples oposição, mas no sentido da coexistência das oposições e diferenças entre os elementos que constitui a realidade (suas estruturas, condições, relações, lógicas...), qualificando-as e gerando sínteses.

questões trazidas pela Sociologia da Infância, de Manuel Jacinto Sarmento e Catarina Tomás; dentre outros autores.

O estudo se caracteriza por pesquisa de natureza básica, compreendendo procedimentos mistos, e por uma abordagem qualitativa (Mattar; Ramos, 2021), cujo método⁵ se constituiu a partir da articulação dos princípios e técnicas da pesquisa bibliográfica, estudo de campo (observação participante) e pesquisa documental, tendo a análise de conteúdo como elemento de organização e construção dos dados.

Para tanto, no decorrer do estudo bibliográfico, buscou-se: conhecer aspectos históricos, conjunturais, estruturais e teóricos envolvendo a medida de acolhimento (história/sociologia da infância, institucionalização e política de acolhimento); e identificar fatores constituintes e potencializadores da autonomia na literatura científica.

A obtenção dos dados aconteceu a partir de estudo de campo, com a imersão do pesquisador na comunidade participante da pesquisa, tendo sido utilizada a observação participante, associada a questionários, entrevistas e realização de atividades de representação (produção de desenhos), tendo este último instrumento sido utilizado apenas com as crianças. Com o auxílio da análise de conteúdo, os dados foram sistematizados e analisados a partir dos processos organização do *corpus*, codificação, categorização e inferência (Bardin, 2016), então, procederam-se as análises de categorias, suas estruturas e relações. A tese está dividida em 6 partes, sendo uma seção de considerações iniciais, quatro capítulos e uma última seção em que são apresentadas as considerações finais.

O tópico que antecede os capítulos “Considerações iniciais” descreve: o lugar da pesquisa, onde procuramos situar o leitor sobre os elementos sociais e históricos da região geográfica em que está situada a instituição de acolhimento cuja comunidade participou do estudo; o local e a comunidade participante da pesquisa, que traz detalhes sobre localização, estrutura física, recursos humanos e a dinâmica de funcionamento da instituição; o pesquisador, em que apresentamos nossa trajetória biográfica e profissional; no último item do tópico são tecidas alguma considerações teóricas iniciais.

O capítulo 1, “Percurso metodológico da pesquisa”, apresenta, no primeiro item, os resultados da revisão de literatura, que teve o propósito de mapear as

⁵ Sobre o conceito de método científico ver Walliman (2015).

produções sobre o acolhimento institucional com foco nas práticas educativas e na autonomia. No item 2 é realizada a descrição do percurso metodológico da pesquisa, envolvendo os processos de aproximação com a comunidade, a construção e a análise dos dados.

No capítulo 2, “Infância e adolescência”, discutimos sobre concepções de infância e adolescência, sobre a família em seus aspectos relacionados à proteção de crianças e adolescentes, e sobre os elementos históricos do acolhimento institucional e a adequação da medida à atual legislação e diretrizes nacionais para sua execução.

O capítulo 3 está constituído por discussões teóricas e conceituais sobre o desenvolvimento humano, as práticas educativas e a autonomia. Nele são definidos os conceitos-chave para a pesquisa, a saber: o de práticas educativas enquanto ações humanas voltadas à aprendizagem e ao ensino, e da autonomia enquanto condição-de-ação-volitiva.

O capítulo 4 se dedica à apresentação dos resultados das análises dos dados. Nele descrevemos as práticas educativas identificadas no acolhimento, realizamos a caracterização de cada uma delas, examinamos as coexistências entre as práticas educativas e as relações entre os sujeitos da comunidade de acolhimento, e estabelecemos relações entre as práticas educativas do acolhimento e o desenvolvimento da autonomia.

Por último, as considerações finais retomam alguns pontos que consideramos importantes, relacionando algumas questões, de modo a reafirmarmos o argumento da tese. Acreditamos, por fim, que este estudo poderá contribuir para a compreensão das controvérsias e contradições frequentemente apontadas na literatura, tornando-se instrumento que permita refletir sobre as práticas do acolhimento, as consequências para a vida das crianças e adolescentes e as possibilidades de empreender ações no sentido do aperfeiçoamento da medida, de modo a reduzir os prejuízos decorrentes do caráter institucional para potencializar os aspectos positivos.

No que se refere às questões especificamente educacionais, presumimos que os resultados do estudo podem contribuir para a compreensão da relação entre as práticas educativas, a aprendizagem e os processos educativos que acontecem de forma espontânea entre as pessoas de diferentes contextos. Também entendemos que o trabalho traz elementos sobre o fenômeno da autonomia, na interrelação entre os processos de desenvolvimento humano e as práticas socioculturais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apresentamos, em termos de considerações iniciais, algumas informações para contextualizar o estudo realizado. Dentre elas: alguns elementos da biografia do autor e de sua relação como o objeto de pesquisa; o lugar da pesquisa, com uma descrição histórica e geográfica do lugar onde o estudo foi realizado, que tem a Amazônia oriental e os processos de constituição econômica e social da região como parte de sua conjuntura; e o local da pesquisa, onde descrevemos detalhes sobre a localização, a estrutura e a dinâmica de funcionamento da instituição representada pelos sujeitos que participaram do estudo. Encerramos a seção pontuando algumas questões de ordem teórico-epistemológica.

O PESQUISADOR

A trajetória de vida do pesquisador se mistura com a história do lugar da pesquisa, seja pelo aspecto geográfico, pelo fato de o Espaço de Acolhimento (EA) se localizar na região sudeste do Pará, ou pelo histórico, onde se relacionam dimensões do espaço-tempo de atuação da instituição de acolhimento – e toda a problemática social que a envolve - às experiências vividas desde a infância pelo pesquisador, questões que certamente colaboraram para este estudo, cujos resultados apresentamos a seguir.

O ano era 1975, quando uma família de agricultores do interior da Bahia, por ver o tamanho da terra em que cultivava diminuir frente ao aumento do número de filhos, resolve se aventurar em uma viagem para o estado do Pará, em busca de terras maiores para sua subsistência. Venderam a pequena propriedade que tinham e as poucas coisas de que dispunham, fretaram uma “combe” e se lançaram em um trajeto de três dias até chegar na região do médio Tocantins.

O mês era setembro. Eu tinha alguns meses de idade, tendo feito aniversário durante a viagem. Na “combe” foram 15 pessoas ao todo, sendo 10 adultos e 5 crianças, dentre eles meus avós e tios, meu irmão mais velho, e o mais novo, que ainda não havia nascido. Naquele mês chegamos na região onde hoje fica a sede do município de Abel Figueiredo, às margens da PA 70 (atual BR 222), onde existia apenas uma pequena vila. A minha família ficou ali por alguns meses, na casa de um tio que já havia se estabelecido na região, até que meu avô e meu pai conseguiram

comprar, da mão de posseiros, dois lotes de terra cada um, nas proximidades da rodovia PA 150, que nos dias de hoje pertencem ao território do município de Nova Ipixuna.

A área dos lotes de terra era de mata fechada e o único acesso à região era através da PA 150, com acesso a pé ou a cavalo alguns quilômetros a partir da rodovia, que não era pavimentada, ficando praticamente intrafegável no período das chuvas. Enfim, minha família se estabeleceu ali sem nenhum apoio do governo, já que a área só foi reconhecida como proveniente de reforma agrária bem mais tarde.

Derrubando a mata (floresta), plantando roças de arroz e mandioca, além de áreas de pasto para criação de algumas cabeças de gado, criando galinhas e porcos, fomos construindo nossa subsistência. Todos trabalhavam e todos usufruíam do que era produzido. Vez ou outra havia excedente (algumas sacas de arroz, farinha, galinhas e alguns litros de leite) que eram vendidos para comprar outros produtos necessários à subsistência, como açúcar, óleo de soja, sal, roupas, querosene para as lamparinas, dentre outras coisas.

Nos primeiros anos, quase todos da família sofreram com a malária que assolava a região. Minha mãe, quando estava grávida de minha primeira e única irmã – seria a quarta do grupo de irmãos – foi acometida pela doença, vindo a ter parto prematuro, fato que fez com que a caçula vivesse apenas por alguns meses. Com o tempo, apareceram os guardas da “SUCAM”, que passavam dedetizando nossas casas feitas de taipa, então a malária foi diminuindo. No início da década de oitenta, meu pai e meus tios resolveram deixar a roça e se aventurar no garimpo de Serra Pelada.

Em 1982, minha mãe se mudou para a cidade, quando eu já estava com 7 anos, e meus irmãos 8 e 6 respectivamente, para que pudéssemos frequentar a escola, o que viria a acontecer no ano seguinte. À época, o ensino fundamental se iniciava aos 7 anos e o meu irmão mais novo foi o único que começou a frequentar a escola na idade certa. Eu iniciei com 8 anos e meu irmão mais velho com 9 anos, sendo que não existia educação infantil. Meu pai continuava em Serra Pelada, aparecendo esporadicamente. Nesse período, a situação ficou bastante difícil. Sem renda fixa, quando meu pai não vinha da Serra Pelada ou não mandava algum dinheiro, a situação se complicava.

O que minha mãe sabia fazer era plantar. Então ela plantava hortaliças para vender e arrumar algum dinheiro para comprar comida e material escolar. Ainda

assim, principalmente no período das chuvas, às vezes precisávamos restringir nossa alimentação a flocos de milho e farofa de óleo de soja com o cheiro-verde que minha mãe plantava.

A situação melhorou um pouco quando meu pai resolveu desistir de Serra Pelada. Ele ficou em casa e passou a vender alguns gêneros alimentícios, como farinha, banana, arroz, biscoito, óleo, sardinha, bebidas, além de outras coisas. Aos poucos foi diversificando os produtos. Com a renda desse pequeno comércio foi que conseguimos sobreviver, sempre no limite, uma vez que era suficiente apenas para o básico. Estudamos até concluir o 2º Grau (atual ensino médio).

A conclusão do 2º grau não trouxe muitas expectativas. Além da escola pública sofrer com a falta de professores, era o tempo dos cursos técnicos. Ao terminar o curso técnico em contabilidade, além de existirem mais técnicos do que empresas na cidade, que pudessem demandar esse tipo de serviço, a qualidade dos cursos era péssima devido à falta de professores, de estrutura para prática e da impossibilidade de estágios. Dessa forma, a conclusão do ensino secundário não trouxe a mim e meus irmãos (que fizeram técnico em administração) nenhuma perspectiva de trabalho. Meu irmão mais velho interrompeu o 2º grau por conta do serviço obrigatório do exército. Eu fui o primeiro da família a concluir o ensino secundário, já que meu irmão mais novo havia sido reprovado um ano.

Não tive condições de ingressar na universidade. Naquele tempo (meados da década de 90) só existiam na cidade os cursos de Direito, Letras e Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará. Era praticamente impossível passar no vestibular sem fazer cursinho preparatório, devido ao currículo técnico do 2º grau e pela falta de professores. Como não tínhamos condições de pagar o cursinho, minha alternativa, ao completar 18 anos, foi ingressar no serviço obrigatório do exército⁶ e tentar o “engajamento”⁷, como forma de conseguir um trabalho.

Ingressei no exército em 1995, tendo conseguido o engajamento e lá permaneci até 1998. Nesse período consegui pagar um cursinho pré-vestibular.

⁶ Devido ao evento da “Guerrilha do Araguaia”, movimento de resistência à ditadura militar organizado pelo partido Comunista do Brasil no sudeste do Pará (Nascimento, 2000), foram instalados na região vários quartéis do exército.

⁷ O engajamento é a renovação de vínculo institucional que o exército faz com os soldados, após o ano de serviço obrigatório. Na época, poucos conseguiam permanecer após o tempo obrigatório, apesar de muitos buscarem essa condição, por conta do salário que melhorava bastante após engajado. Para quem não tinha escolarização, ganhar em torno de 2 a 3 três salários era uma oportunidade de ouro. De qualquer forma, continuava a ser uma condição temporária, já que o vínculo só poderia ser renovado por mais 5 anos.

Como os cursos eram muito concorridos, optei pelo que havia menos concorrência, o curso de Pedagogia, com a expectativa de que, assim, eu pudesse entrar na universidade. A desinformação era tanta que eu nem sabia o que o profissional de Pedagogia fazia⁸.

Para a minha surpresa, fui aprovado no vestibular para a turma de 1999 de Pedagogia. O horário da turma era ao dia. No Exército, eu já havia entrado com requerimento para reengajamento para o ano de 1999. Cheguei a acreditar que poderia conciliar de alguma forma as atividades do exército com a universidade. Conversei com o capitão comandante de companhia sobre o assunto. Ele me parabenizou, disse que falaria com o coronel a respeito (comandante do batalhão). Quando retornou da conversa, me chamou e relatou que o coronel havia dito que vários oficiais e sargentos haviam deixado de fazer faculdade por conta dos horários do quartel e que ele não abriria mão para um soldado.

Pedi ao capitão que solicitasse ao coronel que indeferisse o pedido de reengajamento, para que eu pudesse sair e cursar faculdade. Assim foi feito. Passei um ano desempregado estudando para a faculdade e para concurso, quando fui aprovado em concurso municipal e comecei a trabalhar na prefeitura como técnico administrativo, ganhando cerca de um terço do que ganhava no exército, mas feliz por estar cursando faculdade. Para a minha sorte, tive o privilégio de ser lotado na secretaria de uma escola, o que, além facilitar a conciliação de horário, considero ter contribuído para minha formação, por já estar no contexto de atuação durante a formação.

No período da faculdade também trabalhei como professor do ensino fundamental. Após formado, passei no concurso municipal para pedagogo, tendo assumido em 2006 a função de coordenador pedagógico. Ano em que fiz o concurso do tribunal de justiça e fui nomeado em 2008.

O meu ingresso no Tribunal de Justiça do Estado do Pará trouxe novas possibilidades e novos desafios. Ao mesmo tempo em que me possibilitou atuar em uma outra dimensão, a não escolar, me fez perceber que, apesar do campo de atuação da pedagogia ser bastante amplo, os nossos conhecimentos específicos da área, adquiridos na formação acadêmica, estão muito restritos ao contexto escolar.

⁸ Por incrível que pareça, apesar de passar 11 anos na escola, eu não sabia o que o era Pedagogia, sendo que somente fui descobrir durante o curso.

Em outras palavras, descobri que há uma imensidão de possibilidade para a Pedagogia fora da escola, que a habilitação em pedagogia garante isso, mas a nossa formação está aquém disso. Apesar das circunstâncias, precisava desenvolver o trabalho pedagógico e ocupar os espaços, ainda que invertendo o polo, atuando mais como aprendiz do que como profissional formador.

Nas reuniões com os agentes da rede de proteção à criança e ao adolescente⁹, e das próprias instituições de atendimento, como as de medida socioeducativa e acolhimento, fui compreendendo a complexidade da problemática da infância e os desafios que se apresentavam. Nas entrevistas com adolescentes em conflitos com a lei, crianças e adolescentes acolhidos, nas audiências judiciais e nas coletas de depoimentos especial, fui conhecendo a diversidade de formas de violência e privação de direitos a que esses sujeitos são expostos, sendo que essa realidade social não é completamente estranha a alguma experiência vivenciada em minha própria infância.

Mais especificamente sobre o acolhimento institucional, ao visitar famílias de crianças e adolescentes acolhidos, muitas vezes me deparo com condições de vida, por vezes, semelhantes às que vivenciei, embora, na maioria dos casos, a presença de elementos como violência, uso de drogas e negligência evidenciam quadros bem mais complexos.

No contato com crianças acolhidas, com gestores e cuidadores são muito os dilemas que envolvem a proteção e a garantia de direitos. O principal deles é o de que, em nome da proteção, se retira o direito à convivência familiar, privando as crianças dos vínculos parentais e as inserindo em um contexto de vida totalmente diferente, ainda que provisoriamente.

Nesse ponto, é fundamental não somente estabelecer as prioridades e limites em termos de direitos, mas compreender a repercussão dos processos de intervenção estatal na vida das pessoas, das crianças, dos adolescentes e suas famílias. Enquanto pedagogo, passei a me questionar sobre como a pedagogia pode contribuir para que o acolhimento seja um auxílio efetivo para a vida dessas pessoas, garantindo o retorno das crianças e adolescentes ao convívio familiar, ambiente muitas vezes hostil.

⁹ Conselho tutelar, Ministério Público, Defensoria Pública, polícias, Conselhos Municipais de Direito da criança e do adolescente, movimento sociais de defesa da criança, dentre outros.

O que as crianças e adolescentes aprenderam em seus ambientes e experiências de vida, na família ou nas ruas? Que experiências de aprendizagem a instituição de acolhimento é capaz de proporcionar? Como convergir os saberes das crianças e adolescentes e as práticas institucionais para garantir a segurança e os direitos desses sujeitos? Como conciliar proteção e preservação dos vínculos, quando a primeira exige o afastamento? E, por último, a questão mais importante do ponto de vista profissional: qual o papel da educação nesses contextos e qual contribuição a Pedagogia pode fornecer?

Esse é o cenário deste profissional e pesquisador que trouxe o estudo que se apresenta, e que reúne elementos da história pessoal e profissional. Alguém que possui certa compreensão por ter sido forjado em um processo histórico de um lugar geográfico, social e cultural específico, a partir do qual se constitui enquanto pessoa e enquanto profissional.

O LUGAR DA PESQUISA

O lugar da comunidade que participou deste estudo é a região sudeste do Pará, localizada na Amazônia Oriental. Quando falamos de Amazônia, necessariamente, nos remetemos a uma constituição sociocultural, política e econômica bastante distinta das demais regiões do Brasil, sobretudo aos diferentes momentos de seu processo histórico de ocupação¹⁰. A Amazônia legal¹¹ abarca 58,93% do território brasileiro¹², contudo, a sua população representa apenas 13,3% dos Brasileiros (Santos; Salomão; Veríssimo, 2021), apesar das várias iniciativas de ocupação, desde o governo colonial.

O processo de ocupação¹³ da Amazônia se destaca tanto por ser mais recente, quanto pelas inúmeras tentativas frustradas do Estado brasileiro, com suas

¹⁰ A ocupação aqui entendida como processos que compreende o povoamento, uso ou exploração dos recursos naturais em suas diferentes lógicas, se vinculando, assim, à subsistência, a conservação ambiental e ao desenvolvimento (Becker, 2005;2009), Na Amazônia estes processos remontam às primeiras populações que povoaram o território e, posteriormente foram denominados pelos europeus de “índios”.

¹¹ Área compreendida como de competência de atuação da SUDAM, definida pela lei nº 124/2007, que considera os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Rondônia, Roraima, Tocantins, Pará e oeste do Maranhão.

¹² Informações do IBGE, disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/redes-geograficas/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e>.

¹³ Aqui nos referimos especificamente à ocupação mais recente do território amazônico, realizada por populações de outras regiões do país.

polêmicas e contraditórias ações voltadas para a “integração” e “desenvolvimento” da região. Prova disso é o fato de que as primeiras ações de ocupação implementadas pelo governo colonial, no território que hoje conhecemos como Amazônia, aconteceram praticamente um século depois dos primeiros atos de colonização das outras regiões, quando, a partir de 1630 (Hébette, 2004), o rei de Portugal criou as capitanias de Caeté, Cametá, Gurupá (regiões do Pará)¹⁴ e Cabo do Norte (onde hoje se localiza o estado do Amapá).

No século XVIII, as ações do Marquês de Pombal, representando a coroa portuguesa, procuraram garantir a ocupação da região Amazônica, sendo instituído o regime do “Diretório”, em 1755, que, dentre outras medidas, proibia a escravidão indígena e o controle dos jesuítas sobre os aldeamentos. Essa ação transformou aldeias em vilas para que os indígenas pudessem exercer livremente atividades econômicas e atender aos interesses produtivos da coroa e de ocupação da região, como forma de prevenção de invasões por outras nações europeias (Júnior, 2001).

Segundo Hébette (2004), os empreendimentos de ocupação no período colonial se notabilizaram pelo surgimento das grandes fazendas de criação de gado, nos moldes da organização social dos engenhos e das fazendas de café das outras regiões, em que o poder era concentrado na pessoa do patriarca, que era o chefe de família, a autoridade política da cidade, a polícia e o judiciário. As fazendas entraram em declínio após 1888, com a abolição da escravidão dos povos africanos, já que a escravidão da população indígena já havia sido proibida.

A densidade da floresta, o pouco povoamento e o isolamento das populações devido às dificuldades de acesso dificultavam a efetividade das políticas de ocupação até então, mantendo a região amazônica econômica e socialmente isolada do restante do Brasil. O acesso às comunidades era exclusivamente por meio dos rios, onde foram surgindo os povoamentos.

Entre o final do século XIX e início do século XX, a descoberta do uso industrial do látex na indústria automotiva e as demandas de borracha geradas pela segunda guerra mundial, colocaram a Amazônia no circuito econômico brasileiro. Isso, por meio da concessão, pelo governo, de grandes áreas de floresta (os seringais) a grupos restritos de pessoa privilegiadas, que utilizavam a mão de obra de imigrantes nordestinos para a extração da borracha, em condições análogas à escravidão. Pela

¹⁴ Regiões que deram origem aos municípios paraenses de Bragança, Cametá e Gurupá.

primeira vez a região se destacou na economia nacional, influenciando inclusive a balança comercial da época.

As cidades de Belém e Manaus se notabilizaram pelo rápido desenvolvimento urbano e pelo luxo em estilo europeu, patrocinados pelos “barões da borracha”. Nesse ínterim, novos núcleos urbanos foram surgindo. Enquanto os barões luxavam, os trabalhadores que extraíam a borracha continuavam isolados nas florestas, reféns do “barracão”¹⁵, através do sistema de aviamento¹⁶.

Quando a produção dos plantios de seringueiras em outras regiões, sobretudo na Malásia, começou a competir com a produção amazônica, essa entrou em decadência. O Ciclo da borracha na Amazônia, como costuma ser denominado, melhorou a estrutura urbana das principais cidades da região e aumentou as relações comerciais com as outras regiões, porém, com o seu fim, a partir de 1920, milhares de trabalhadores se viram sem trabalho e sem perspectiva de vida, acabando por se fixarem na terra e na agricultura de subsistência, sendo absolvidos pelos trabalhos precários nas fazendas e na extração de diferentes produtos da floresta.

Após o ciclo econômico da borracha, o governo brasileiro empreendeu novas iniciativas para a ocupação da Amazônia, dessa vez com a construção de rodovias. Se antes um dos obstáculos à ocupação da região era a questão do acesso, que se restringia à navegação pelos rios, a construção das rodovias Belém-Brasília (BR 010), em 1950, e Transamazônica (BR 230), já na década de 70, significou a adoção de novas estratégias e ocupação pelo Estado, que criou novas fronteiras¹⁷.

A região onde se situa a comunidade participante da pesquisa está imersa em todo esse contexto histórico mencionado até aqui. Contudo, diferente das regiões onde se localizavam as grandes cidades da Amazônia, como Belém, Santarém,

¹⁵ O “barracão” era algo semelhante à “casa grande”, predominantes nas atividades açucareira e cafeeira, onde o seringalista (o “dono” do seringal) morava e acomodava os seringueiros (trabalhadores que extraíam a borracha). Para saber mais sobre a estrutura social e dinâmica de produção da borracha na Amazônia, ver Reis (1997).

¹⁶ Era um sistema em que o dono do seringal distribuíam aos seringueiros mantimentos e ferramentas necessárias à extração da borracha, e descontavam do trabalhador, da borracha coletada. Se constituía como um esquema de escravidão por dívida, uma vez que apesar do seringueiro pegar os insumos básicos para o seu trabalho, como comida e ferramentas, muitas vezes não tinham saldo positivo e só poderiam sair do barracão depois que pagassem o que deviam.

¹⁷ Conferimos aqui o sentido de fronteira baseado na definição de Martins (1997), que a considera para além de limite entre territórios. Que a compreende em suas dimensões econômicas, sociais e culturais entre diferentes grupos humanos. Isso significa que existem diferentes fronteiras na Amazônia, frutos dos encontros (ou choques) de pessoas, de culturas, condições socioeconômicas e interesses diferentes em um mesmo espaço: dos indígenas com os “civilizados”, do latifundiário com o produtor rural e com o trabalhador sem terra, dos grandes projetos com os pequenos produtores, além de várias outras relações cujas dinâmicas são demarcadas pelas condições existenciais e o interesse do capital.

Macapá e Manaus, a região do médio Tocantins¹⁸ sofreu uma dinâmica de colonização cronológica, econômica e socialmente diferente.

Apesar de, no século XVII, expedições terem descoberto especiarias economicamente importantes (castanha, cravo e canela) e, no século XVIII, criadores de gado, vindos do Maranhão, começarem a se estabelecer nas margens do rio Tocantins, foi somente no século XX que essa região começou a ser efetivamente explorada, com a extração da borracha (látex) e da castanha, bem como com a influência da atividade garimpeira de ouro, diamantes e cristais de rocha (Laraia; Matta, 1967).

Enquanto o ciclo econômico da extração da borracha chegava ao fim, na região do médio Tocantins se iniciava um outro ciclo econômico extrativista, o da castanha-do-pará, que surgiu por volta da década de 20 e perdurou até os anos de 1980. Na extração da castanha foram adotados os mesmos mecanismos de financiamento, organização social e exploração da força de trabalho utilizados na extração do látex, com o arrendamento das áreas de florestas a pessoas apadrinhadas politicamente que se tornavam os proprietários dos “castanhais” e, consequentemente, os chefes políticos locais.

Laraia e Matta (1967) em sua obra “Índios e castanheiros: a empresa extrativa e os índios no médio Tocantins” descrevem vários momentos do processo de exploração das populações que se estabeleceram nessa região. Fazem parte de suas narrativas os encontros entre os migrantes nordestinos e de outras regiões, que vieram para o médio Tocantins no início do século XX, e os povos indígenas que aqui viviam, bem como os conflitos e disputas de interesses entre fazendeiros, colonos, posseiros, arrendatários, trabalhadores ruais, garimpeiros e madeireiros¹⁹.

¹⁸ Tocantins é um dos grandes rios da região Amazônica, que nasce no estado de Goiás, passa pelos estados do Tocantins, Maranhão e Pará, desembocando na baía do Marajó. O médio Tocantins compreende a região em que se localizam atualmente os municípios paraenses de Tucuruí, Jacundá, Marabá, Itupiranga, Baião e Mocajuba.

¹⁹ Aqui cabe diferenciar os imigrantes e os exploradores que foram se estabelecendo da região. Os imigrantes eram os **colonos** (que vieram para a região e se instalaram com o auxílio dos projetos de colonização do governo), os **posseiros** (pessoas que fugiam da seca do nordeste e se estabeleciam irregularmente em pequenas porções de terra para produzir a sua subsistência) e os **trabalhadores** (pessoas que vieram para a região em busca de trabalho, passando a atuar nas fazendas ou no extrativismo). Os exploradores eram: os **fazendeiros**, que se estabeleceram em grandes quantidades de terra, seja pelo favorecimento do governo, através de incentivos fiscais e financiamento, ou invadindo terras públicas (Hébette, 2004); os **arrendatários**, que arrendavam as áreas de floresta ricas em seringueiras ou castanheiras; os **garimpeiros**, que vinham em busca de riquezas minerais; e os **madeireiros**, que se lançavam à extração de madeiras nobres da floresta.

Das narrativas dos autores constam ataques de exploradores a populações indígenas, mortes de indígenas por tiro ou por doenças, ataques de tribos indígenas a povoamentos e vilas, aproximações e parcerias com grupos indígenas, exploração dos trabalhadores dos castanhais, através do sistema de aviamento, choques de interesses entre os donos dos castanhais e as empresas de extração de madeira, além de vários outros episódios que ocorriam no médio Tocantins até a metade dos anos 1900.

As imigrações se intensificaram mesmo na região do médio Tocantins a partir da segunda metade do século XX, onde as dinâmicas de migração e de exploração da Amazônia, traçadas pelo Estado, possibilitaram a criação de novas “fronteiras”. Junto com a construção da rodovia Belém-Brasília, que liga o centro do poder político brasileiro à cidade de Belém, no final dos anos 1950, e da rodovia Transamazônica, que liga o estado da Paraíba ao Amazonas, na década de 70, surgiram novas estratégias de exploração da região Amazônica.

A construção das rodovias - PA 70 (atual BR 222), que liga a rodovia Belém-Brasília à cidade de Marabá, e PA 150, que possibilitou a ligação entre Belém e Marabá, construída entre as décadas de 60 e 70, respectivamente, ambas ligando a Belém-Brasília à Transamazônica - facilitou os fluxos migratórios na região, que antes só poderia ser acessada pelos rios.

Para ilustrar a importância das rodovias, observa-se que várias vilas surgiram durante o próprio processo de abertura das estradas, as quais viriam a se tornar cidades sedes de municípios posteriormente, a exemplo das cidades de Rondon do Pará, nas margens da BR 222, Dom Eliseu, da Belém-Brasília, e Goianésia do Pará, da PA 150 (Hébette, 2004).

De acordo com Hébette (2004), a abertura das rodovias veio acompanhada da estratégia do Estado de “integrar” a Amazônia a partir da atração do grande capital, por intermédio de empreendimentos de grande porte, sendo que o governo concedeu ainda terras, financiamentos e incentivos fiscais para empresas que se estabelecessem na região. No caso da região do médio Tocantins (atual sudeste do Pará) se instalaram grandes empreendimentos agropecuários, realizados por bancos e grandes empresas (banco Bamerindus, Volkswagen, dentre outros).

Se anteriormente, no período onde vigorava o extrativismo, a terra na Amazônia não era alvo de disputas (apenas os seus recursos), nessa nova fronteira ela adquire o caráter especulativo e passa a ser objeto de inúmeros conflitos. Áreas

indígenas são invadidas e os povos restringidos a um pequeno número de aldeias. Produtores rurais que haviam se instalado como posseiros em áreas públicas passam a ser pressionados e expulsos²⁰ por invasores e fraudadores de documentos de propriedade²¹, e trabalhadores das fazendas eram submetidos à escravidão por dívida e mortos quando tentavam fugir.

Em meio a toda a tensão gerada por uma nova fronteira surge, no início da década de 80 o garimpo de “Serra Pelada”, que atraiu um grande contingente de pessoas de todas as partes do Brasil, que sonhava com a riqueza. Localizado na região que hoje faz parte do território do município de “Curionópolis”²², estima-se que, no auge da exploração, o garimpo chegou a ter mais de 80 mil pessoas (Silva, 2021), somente no local da mina, fora aqueles que chegavam e não conseguiam entrar. Com a interdição das atividades de extração do ouro no local, após várias mortes por acidentes de desabamentos de barrancos, muitos garimpeiros acabaram se estabelecendo na região.

Foi também na década de 80 que as regiões sul e sudeste do Pará tiveram mais uma novidade em termos de exploração econômica, com impacto suficiente para demarcar uma nova fronteira: o Projeto Grande Carajás. Com a descoberta, no final dos anos 70, de imensa jazida rica em diferentes tipos de minerais, com destaque para o ferro, o governo implantou esse projeto que previa enormes investimentos em mineração, infraestrutura e logística para escoamento da produção mineral, envolvendo os estados do Pará e do Maranhão.

Entre os investimentos anunciados estavam a construção de depósito de minérios em São Luís - MA, fábrica de alumínio, hidrelétrica, além da exploração da mina de Carajás, no Pará (Hall, 1991). Sendo assim, a região sul e sudeste do Pará sofreu os impactos diretos das obras de infraestrutura do projeto Grande Carajás, a saber: a construção da usina hidrelétrica de Tucuruí que, além de inundar uma imensa área de floresta, expulsou grande contingente de pessoas de suas terras; a construção da Estrada de Ferro Carajás; da ponte rodoferroviária sobre o rio Tocantins; e da própria instalação da atividade de extração da mina de ferro.

²⁰ Muitos desses mortos por pistoleiros, quando resistiam.

²¹ Popularmente conhecidos como “grileiros”. Termo que remete à prática de fraudar documentos de propriedade, onde o documento é colocado em uma caixa com grilos dentro, para que eles roam o papel e suas fezes deem tom amarelado ao documento, aparentando ser antigo.

²² Município criado em função do garimpo e que recebeu o nome do coordenador de Serra Pelada à época, o Major do Exército, Sebastião Curió.

Além do impacto ambiental, o projeto trouxe novos problemas sociais decorrentes do aumento do fluxo migratório desordenado e, conseqüentemente, da pobreza e acirramento dos conflitos fundiários na região. O desmatamento aumentou com a implantação de um polo siderúrgico que gerava poucos empregos formais e relegava a maioria da população da região à exploração subumana, inclusive de crianças, no trabalho das carvoarias. Pessoas que vinham em busca de emprego nas obras de infraestrutura acabaram se estabelecendo nas cidades da região, aumentando o desemprego, a violência e estrangulando os serviços públicos básicos, como os de saúde e educação, que já subsistiam à beira do caos.

A ausência do Estado sempre foi um dos componentes históricos decisivos da construção das fronteiras e, quando esse aparecia, sempre ignorava a existência da população que aqui se encontrava e que vivia à própria sorte. Somente recentemente esse panorama começou a mudar, não por acaso, apesar do passivo de políticas públicas e de direitos sociais dos povos dessas regiões. Junto às novas fronteiras, surgiram diferentes atores sociais com atuação em defesa dos trabalhadores e dos pequenos produtores da região, que enfrentaram os abusos e as violências impostas pelo capital e exigiram a presença estatal.

Esse é o lugar da pesquisa: um lugar que historicamente foi espoliado, e o Estado se fez ausente. Um lugar construído por disputas e às custas da vida de indígenas, posseiros, produtores e trabalhadores que se estabeleceram buscando dignidade e acabaram encontrado miséria e violência. Um lugar onde as políticas públicas começam a chegar recentemente à população que, muitas vezes, não consegue acessá-las por não conhecerem os seus próprios direitos.

É nesse cenário que se encontra a comunidade participante da pesquisa, em que os problemas legados historicamente, como a exclusão social e a violência, convivem com novos e complexos problemas, como o uso severo de drogas pelos pais e pelas próprias crianças e adolescentes. Lugar onde o Estado, que sempre esteve ausente, de repente, passa a intervir na família.

LOCAL E COMUNIDADE PARTICIPANTE DA PESQUISA

O local da pesquisa foi uma instituição de acolhimento institucional localizada no sudeste do estado do Pará, que atende crianças e adolescentes com idade entre 0 e 17 anos de ambos os sexos, na modalidade de “abrigo institucional”. O órgão de

acolhimento institucional é gerenciado pela prefeitura municipal, com capacidade para até 40 crianças e adolescentes distribuídos em quatro casas²³. Segundo informações da equipe do Espaço de Acolhimento (EA), a inauguração do prédio atual em que se encontra a instituição aconteceu no ano de 2020, tendo passado por uma reestruturação completa em seu espaço físico.

Conforme a equipe do espaço de acolhimento, no período anterior à 2020, o espaço físico da instituição era organizado em blocos e alas, mas após discussão da promotoria de justiça da infância e juventude com a prefeitura, sugeriu-se que o órgão de acolhimento substituísse a modalidade de abrigo institucional para a de casas lares, motivos pelo qual o espaço físico atual é composto por 5 casas (4 para acolhimento e uma para administração). Apesar da reestruturação do espaço físico, não houve alteração na modalidade de funcionamento da instituição, que permaneceu como “abrigo institucional”.

As cinco casas que constituem o complexo do órgão de acolhimento ocupam parte de uma quadra, sendo que as casas de 1 a 4 compõem um bloco que vai de uma rua a outra. A instituição está localizada em um bairro, aparentemente de classe média, com casas grandes, bem construídas, muros altos e ruas com pouco movimento de pessoas. Não há estabelecimentos comerciais (mercearias, supermercados, açougues, padarias) próximos do órgão de acolhimento. A figura 1 mostra uma visão aérea dos prédios que compõem o EA.

Figura 1 – Vista aérea das 4 casas de acolhimento e da casa de administração



Fonte: Foto retirada de reportagem sobre a inauguração do EA (editada pelo autor).

²³ O órgão de acolhimento possui 4 casas, cada uma com capacidade para até 10 crianças e adolescentes, contudo, a demanda, no período da pesquisa, não havia atingido a capacidade total, estando em funcionamento à época apenas 3 casas, sendo que uma (a casa 4) era destinada a oficinas de artesanato e eventos, como aniversários e comemorações.

As quatro casas de acolhimento possuem a mesma estrutura: uma área na frente, um pequeno quintal, uma sala, uma cozinha, uma dispensa (ao fundo), dois banheiros e três quartos. A casa de administração é menor do que as casas de acolhimento, possuindo uma área na frente, uma copa (bem pequena) e um banheiro, que ficam logo na entrada, ao lado da sala da recepção. Há um corredor que dá acesso às salas da coordenação, da equipe técnica psicossocial e, ao final do corredor, fica a sala da secretaria administrativa do EA. Todas as casas, incluindo a de administração, são separadas por muros. A estrutura interna das casas é bastante satisfatória, a mobília é capaz de garantir conforto às crianças e adolescentes, com camas e colchões em boas condições de uso, armários com espaços individualizados e quartos climatizados com centrais de ar²⁴, televisores, sofás, dentre outros.

Uma das casas recebe um público específico: apenas adolescentes masculinos com vivência de rua, com histórico de uso de drogas e de ato infracional. As demais recebem crianças e adolescentes de diferentes idades e sexo, que não possuem histórico de vivência de rua ou uso de drogas.

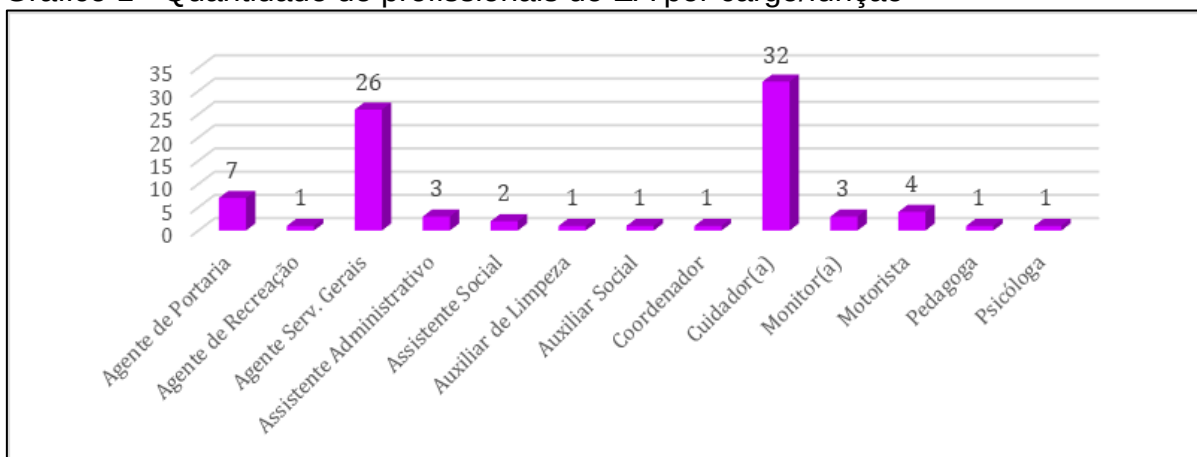
A estrutura da casa de administração também é boa. Apesar do espaço físico das salas ser pequeno – e de não ter uma sala de espera ou para visitas das famílias – todas são bem equipadas com computadores, acesso à internet²⁵, móveis de mobília administrativa e equipamentos necessários ao andamento dos trabalhos. O EA possui dois veículos à disposição, que são cedidos pela secretaria de assistência social: um veículo tipo “van”, com capacidade para aproximadamente 16 pessoas, que é utilizado para levar as crianças e adolescentes acolhidos para a escola, atividades extraescolares, consultas, exames, atividades sociais e de lazer; e um veículo tipo passeio, que é utilizado pelo expediente administrativo, equipe técnica e pedagógica, para entregar documentos expedidos, realizar busca de documentos das crianças e adolescentes, visitas domiciliares, visitas em escolas e outras instituições e serviços parceiros do EA.

²⁴ Durante o período em que estivemos em campo foi possível perceber várias equipes a serviço da gestão municipal realizando reparos nas instalações, bem com a substituição de camas, colchões e fogões.

²⁵ Inclusive, no momento da pesquisa, pude observar uma situação em que os profissionais do EA discutiam sobre a qualidade da internet que estava ruim, na ocasião haviam sido cobrados pela vara da infância pelo fato da qualidade da internet comprometer a realização de audiências de forma remota. É importante ressaltar, também, que as casas de acolhimento não possuem acesso à internet, apenas a casa de administração.

O quadro funcional do espaço de acolhimento é composto por aproximadamente²⁶ 83 profissionais, compreendendo os da parte administrativa, técnica, as cuidadoras, cuidadores e pessoal de apoio. Todos esses profissionais são efetivos (concursados). No Gráfico 1 é apresentada a distribuição dos profissionais por cargo e função.

Gráfico 1 - Quantidade de profissionais do EA por cargo/função



Fonte: O autor.

Além desses 83 servidores lotados no Espaço de Acolhimento, que aparecem no gráfico acima, há outros cinco tipos de profissionais, com formações específicas, lotados em outros órgãos do município, que prestam serviços ao espaço: uma equipe de agentes de segurança patrimonial, que presta apoio de segurança na casa 1, que recebe adolescentes do sexo masculino com histórico de vivência de rua, uso de drogas e ato infracional; dois técnicos de enfermagem, lotados na secretaria municipal de saúde, que prestam apoio e orientação aos cuidadores em relação a encaminhamentos médicos, uso de medicação, além de cuidados específicos, como pós-cirúrgicos; um educador físico, que se encontra lotado no centro de apoio ao idoso, mas que presta apoio também ao EA; e uma nutricionista, que atende ao centro de apoio ao idoso e, também, o EA.

Dos servidores que são apresentados no gráfico 1, apenas cinco profissionais estão adaptados em funções diferentes do cargo para o qual foram concursados: uma agente de recreação, que após concluir o curso superior, hoje integra a equipe pedagógica; um auxiliar social, que sempre atuou como cuidador (antes das

²⁶ Essa quantidade é quase exata, porém há uma pequena variação, uma vez que, conforme o servidor que me forneceu a lista, havia alguns funcionários que já tinham deixado de trabalhar no EA e ainda constavam na lista fornecida. Contudo, segundo ele, eram somente entre 2 e 3 profissionais.

nomenclaturas “monitor” e “cuidador”); e três monitoras, cargo cuja nomenclatura precedeu o da atual função e cargo de “cuidador”.

O Espaço de Acolhimento possui um regimento interno, o qual, inclusive, foi atualizado recentemente (em agosto de 2022), estando o mesmo em fase de análise do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). O regimento, de modo geral, está estruturado com base nas diretrizes das orientações técnicas para o serviço de acolhimento institucional, tanto em relação aos seus princípios²⁷, quanto em relação à distribuição dos recursos humanos (como a composição das equipes de trabalho e a divisão proporcional de profissionais por número de crianças e adolescentes acolhidos)²⁸ e às metodologias e estratégias de atendimento.

A comunidade do espaço de acolhimento estava, portanto, constituída por esses quase noventa profissionais que atuavam com uma demanda média que variava entre 25 e 35 crianças e adolescentes, distribuídos em três casas, já que a casa nº 4 não estava sendo utilizada para o acolhimento na ocasião da pesquisa de campo.

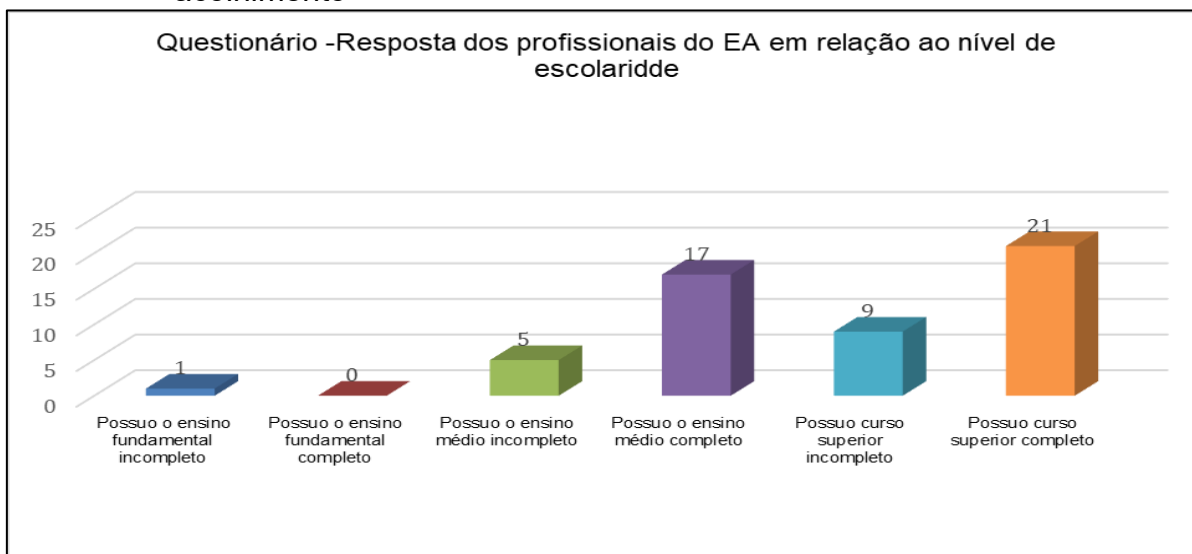
Apesar de, na maioria dos cargos²⁹, a exigência de escolaridade seja o ensino fundamental e médio, o que equivaleria a mais de 90% do quadro de servidores do EA (78 servidores dos 83 profissionais), conforme a relação de servidores, disponibilizada pela coordenação do espaço, com a definição dos cargos, escolaridades e competências previstas no regimento interno, e as informações obtidas no questionário preenchido pelos servidores, parte desses já concluíram ou estão cursando o ensino superior. O Gráfico 2 indica essa situação.

²⁷ Excepcionalidade do afastamento do convívio familiar, provisoriedade, preservação e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, garantia de acesso e respeito à diversidade e não discriminação, oferta de atendimento personalizado e individualizado, garantia de liberdade de crença e religião e respeito à autonomia da criança e do adolescente.

²⁸ Onde se estabelece, por exemplo, que a equipe de apoio operacional será constituída por 02 cuidadores e 02 agentes de serviços gerais (um no apoio da cozinha e outro nas atividades de limpeza e organização das casas) para o atendimento de cada grupo de até 10 crianças e adolescentes.

²⁹ Agente de Portaria, Agente de Recreação, Agente Serv. Gerais, Assistente Administrativo, Auxiliar de Limpeza, Auxiliar Social, Cuidador(a), Monitor(a) e Motorista.

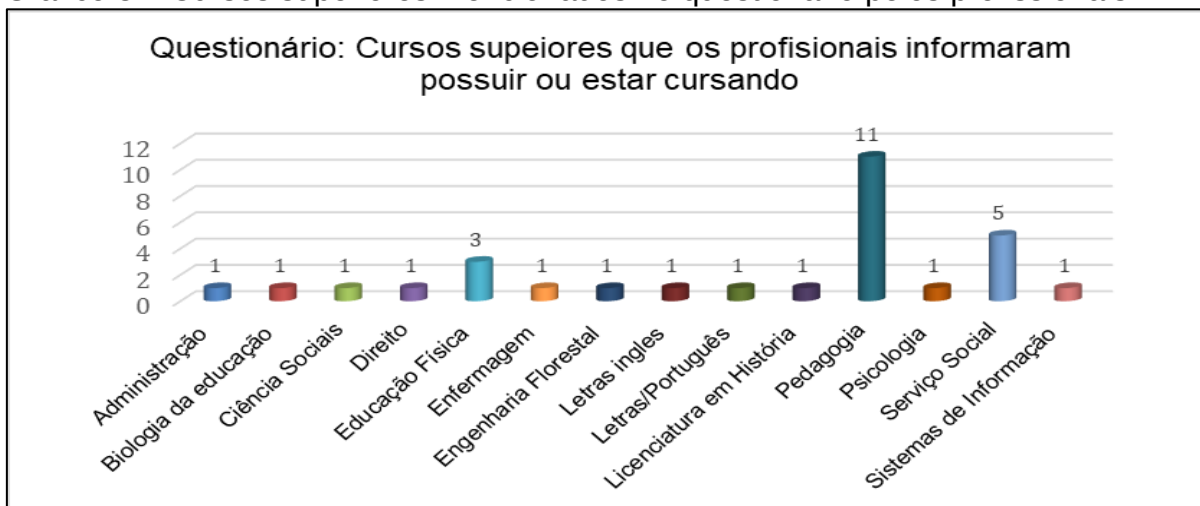
Gráfico 2 – Dados sobre a escolaridade, extraídos do questionário “profissionais do acolhimento”



Fonte: O autor.

O questionário foi preenchido por 53 servidores, representando uma amostra de 63% do total de profissionais que atuam no EA. Desses, como pode ser evidenciado no gráfico acima, 30 servidores já atingiram o nível superior, sendo que 21 deles já concluíram. Apenas 6 servidores disseram possuir escolaridade inferior ao ensino médio completo. O gráfico 3, a seguir, traz os cursos superiores mencionados distribuídos pelo quantitativo de servidores que responderam ao questionário. Nele, é possível perceber a predominância de cursos da área de educação e da área social, se destacando os cursos de Pedagogia e Serviço Social, que 16 servidores informaram possuir ou estarem cursando.

Gráfico 3 – Cursos superiores mencionados no questionário pelos profissionais



Fonte: o Autor.

As mulheres representam 77% do total de 83 servidores do EA, sendo que, nas funções de cuidadora e cuidador, esse percentual diminui um pouco, para 68%, contra 32% de homens que trabalham na função de cuidador. Grande parte desses profissionais possuem considerável experiência com as atividades que realizam. Dos 53 profissionais do Espaço de Acolhimento que preencheram o questionário, 20 servidores responderam que atuam em suas respectivas funções há mais de 5 anos, sendo que, desses, 16 afirmaram já atuar há mais de 10 anos.

Os profissionais atendem a uma demanda complexa, uma uma vez que trabalham diariamente com situações de crianças e adolescentes cujos direitos foram violados ou que estão em situação de risco, face aos diversos tipos de vulnerabilidades que os atingem. Segundo informações do relatório de gestão do EA, do ano de 2022, as situações que mais levaram as criança e adolescentes ao acolhimento foram, respectivamente: situações de rua de crianças e adolescentes com envolvimento com drogas, pais ou responsáveis dependentes químicos e negligência familiar e/ou maus tratos.

Ainda segundo o citado relatório de gestão, o EA recebeu 77 crianças e adolescentes no ano de 2022, sendo que esses se somaram aos remanescentes do ano anterior, tendo sido atendido um total de 104 crianças e adolescentes. Desses, 53 eram do sexo feminino e 51 do sexo masculino. A faixa etária predominante entre as acolhidas e acolhidos estava entre 6 a 13 anos, com 48 crianças e adolescentes. Desses, 28 estavam na faixa etária de 6 a 11 anos. De modo geral, a distribuição entre a infância e a adolescência estava equilibrada, tendo sido atendidas, em 2022, 52 crianças e 52 adolescentes.

O relatório da gestão do EA apontava ainda que, em 2022, foram realizados os desligamentos de 62 crianças e adolescentes, sendo que os principais destinos desses foram: reintegração familiar (27), família extensa (16), transferência para outra instituição (16), inserção em família substituta, por atingir a maioridade, e fuga, com uma criança ou adolescente cada.

De modo geral, apresentamos aqui algumas informações sobre o local e a comunidade participante da pesquisa. Apenas com o intuito de situar o leitor na dimensão de onde a pesquisa foi realizada e quem dela participou. Não entramos em detalhes sobre relações entre os sujeitos e nem sobre as dinâmicas de funcionamento

da comunidade participante. Faremos isso ao discutirmos as questões referentes às práticas educativas e sua relação com a autonomia das crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS INICIAIS

Um objeto de pesquisa pode se constituir a partir de várias perspectivas. São incomensuráveis as possibilidades de enfoque teórico, metodológico e de associação de instrumentos de construção e análise de dados. Dessa forma, ao delimitar um problema e definir um objeto de estudo, para o empreendimento de uma investigação científica, o pesquisador precisa, necessariamente, fazer escolhas. Considerando o objeto de pesquisa em questão e a influência das práticas educativas de acolhimento no desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes, a intenção desta seção é apresentar alguns posicionamentos e princípios teórico-epistemológicos a partir dos quais buscamos conduzir nosso estudo. Também procuramos aqui apresentar alguns conceitos e categorias que são utilizados na investigação, estabelecendo relações entre eles, os objetivos do estudo e os fundamentos teórico-epistemológicos.

Cabe inicialmente considerar que, embora sejam majoritariamente presentes na concepção de prática científica as noções de neutralidade do pesquisador em relação ao objeto/fenômeno estudado, como forma de garantir a objetividade do conhecimento científico³⁰, neste estudo, concebemos uma relação de interação entre pesquisador, o objeto de estudo (e fenômenos a ele relacionados) e, por se tratar de um estudo de campo, com os participantes da pesquisa, em suas dimensões históricas e seus contextos de vida.

Quando nos referimos aqui à dimensão histórica³¹, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que, com base nos princípios do materialismo histórico-dialético, estamos amplificando a noção de caráter histórico, para incluir a realidade material das pessoas (o seu lugar e seu tempo) e os processos de produção de sua existência³², a partir do qual se constroem as relações, estruturas e processos de

³⁰ Que possui o positivismo como fundamento.

³¹ A partir de agora, quando no referirmos ao caráter histórico, estamos incluindo as práticas humanas sobre o mundo e todos os processos de constituição da realidade e das pessoas (a dimensão material – ou econômica se preferirem -, social e cultural).

³² Tem o trabalho como atividade humana de intervenção na natureza que, ao possibilitar a sua subsistência material, também gera processos de mediação a partir dos quais se constituem as demais dimensões do humano, como a social, a política e da cultura humana, de modo geral (Marx, 2008), por meio de um processo histórico-dialético. Constituinte assim o trabalho como base elementar de uma ontologia do humano, enquanto ser social (Lukács, 2012).

constituição da pessoa enquanto ser humano. Dentro dessa dimensão histórica, compreenderemos a instituição de acolhimento, ao mesmo tempo, enquanto instituição e enquanto comunidade constituída de pessoas “em processo” de construção/reconstrução, ou seja, no movimento dialético de produção de suas existências.

Levamos em consideração, portanto, a categoria da dialética, enquanto parte integrada aos processos históricos da constituição humana, com os seus princípios da totalidade e da contradição. A totalidade significa reconhecer que qualquer objeto ou fenômeno observado ou construído pelo ser humano pode ser considerado tanto da perspectiva da parte como de um todo, devendo, em sua compreensão, ser realizado um duplo esforço de análise (do todo para as partes e das partes para o todo), a fim de estabelecer interconexões e formular uma síntese. Já a contradição envolve considerar o movimento gerado pelas diferenças (e sua coexistências) entre os diferentes aspectos e/ou fenômeno desta totalidade (Konder, 2008).

Na abordagem do nosso problema de pesquisa, realizamos esse movimento teórico-epistêmico, onde a totalidade abstrata e abrangente do objeto se constitui da compreensão da medida de acolhimento e da noção de autonomia decorrentes da formação e atuação profissional do pesquisador. A partir daí foi realizado um esforço no sentido de identificar os elementos que constituem essa totalidade (por exemplo: infância/adolescência, família, vulnerabilidade, aprendizagem/educação, dentre outros), assim como para analisar as interrelações entre eles para, em seguida, fazer o caminho inverso, ou seja, partir dos elementos constitutivos do objeto (e suas conexões) no intento de realizar uma síntese (uma releitura) do objeto de pesquisa.

Quanto aos fundamentos teóricos mais específicos para a compreensão das práticas educativas e sua relação com o desenvolvimento da autonomia, embora se compreenda que seja importante trabalhar em uma perspectiva teórica interdisciplinar – até por conta dos diferentes fenômenos que constituem o objeto - procuramos dar maior atenção aos elementos teóricos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, por conta das convergências de perspectiva epistemológica com o materialismo histórico dialético.

Assim como para a concepção do materialismo histórico dialético o ser humano é um ser da natureza que se difere dos demais pelo fato de se constituir enquanto ser social que, na medida em que constrói sua existência - por intermédio do desenvolvimento/domínio de instrumentos e do trabalho - agindo sobre a natureza

(transformando-a e, ao mesmo tempo, sendo transformado por ela), a teoria histórico-cultural do desenvolvimento considera que as funções psicológicas superiores (Vygotsky³³, 1998), as quais diferenciam o ser humano dos demais animais, são erigidas a partir das práticas e relações sociais e culturais, ou seja, através das mesmas ações e relações que o ser humano estabelece com a natureza e com os outros de sua espécie, nos processos de produção e reprodução da vida material, na construção das sociedades e das culturas.

A teoria histórico-cultural procura compreender o ser humano em sua totalidade histórica e dialética, na interação dos elementos biológicos característicos da espécie (filogenéticos), históricos que o constituem enquanto ser ao longo do processo de existência (ontogenéticos), dos que se relacionam à constituição dos grupos sociais e da cultura material e simbólica produzida e reproduzida (sociogenético) e aqueles elementos singulares do indivíduo em particular, ao internalizar, por meio dos processos interacionais e das mediações, a sua própria singularidade (Oliveira, 2003). Na análise das práticas e relações no âmbito da medida de acolhimento institucional, entendemos que a consideração desse conjunto de elementos articulados em uma totalidade dialética, possibilita compreender aspectos sociais e culturais envolvidos nas práticas e processos educativos, em suas relações com os aspectos das individualidades, ou seja, da singularidade construída pelos participantes do estudo a partir de suas respectivas histórias de vida.

Acreditamos que, para facilitar a compreensão deste estudo, seja importante, desde já, apresentarmos alguns conceitos e/ou categorias da teoria histórico-cultural, desenvolvidos por Lev Vygotsky e seus colaboradores, que serão utilizadas como ferramentas nas reflexões e análises do objeto de pesquisa.

Um dos conceitos elementares da teoria histórico-cultural do desenvolvimento, trazida por Vygotsky (1998; 2001) do materialismo histórico-dialético, é a noção de mediação. Se na perspectiva do materialismo histórico-dialético o ser humano se constrói, na relação com a natureza, nos processos de mediação, envolvendo suas ações, práticas e produtos (como objetos, instrumentos e ferramentas), para o autor, o desenvolvimento de fenômenos como a linguagem e a

³³ O nome do autor (no caso, o sobrenome) aparece nas obras traduzidas para a língua Portuguesa de duas formas: "Vygotsky" e "Vigotski". Prestes (2010), ao discutir tal diferença, defende a utilização de "Vigotski" como forma de transliteração do nome "ВЫГОТСКИЙ" para o Português. Estamos de acordo com a autora, contudo, utilizaremos os dois termos, conforme estiver grafado nas obras utilizadas como referência para este estudo.

aprendizagem ocorrem nessas mesmas ações e práticas de produção da vida material e simbólica das pessoas, por meio dos processos de mediação, envolvendo instrumentos e signos.

Mas o que seria propriamente a mediação? Gama (2015), ao discutir a mediação em Hegel, Marx e Gramsci, procura trazer o conceito filosófico dessa categoria, ao tratar da perspectiva marxista de mediação, e menciona, como ponto de partida, uma passagem do texto do Volume 1 da obra “O Capital”:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera (Marx, 2013, p. 328).

Esse processo de criação mental a partir de elementos da realidade material do ser humano é que Gama (2015, p. 50) aponta como o conceito filosófico de mediação em Marx, quando diz que a “possibilidade de criar um determinado projeto primeiro em termos mentais é um processo de mediação, impossível de ser feito pelas demais espécies animais”.

A mediação, enquanto conceito do materialismo histórico-dialético, portanto, não diz respeito a atos de interveniência ou da busca de um meio termo, ela se refere a processos específicos de criação humana e está na dimensão de suas elaborações mentais. Processo gerados mentalmente pelas pessoas a partir de suas próprias ações e relações com o mundo, envolvendo seus aspectos cognitivos, afetivos, motores e de desenvolvimento da linguagem, incluindo-se aí os processos de aprendizagem e educativo.

A mediação constitui, então, uma categoria elementar na perspectiva histórico-cultural, uma uma vez que “a base estrutural das formas culturais do comportamento é a atividade mediadora”³⁴ (Vygotsky, 2000, p. 153, tradução nossa). Nos estudos vigotskianos, os instrumentos e os signos não são mediadores no sentido de intermediar a relação do ser humano com o mundo material e social, eles são ferramentas cuja utilização possibilitam a criação e/ou produção de processos e estruturas, de dimensões psíquicas, capazes de fazer o ser humano agir e reagir sobre o mundo e sobre si mesmo.

³⁴ “la base estructural de las formas culturales del comportamiento es la l actividad mediadora”.

A mediação aqui é entendida como uma operação mental específica do ser humano na qual ele opera com as ferramentas de sua realidade (os instrumentos e o signo), projeta cenários, ações, opções de escolhas, simula consequências de suas ações, dentre várias outras coisas que o fazem pensar, fazer escolhas e agir frente às possibilidades que ele mesmo cria. A mediação se confunde, nessa perspectiva, com o próprio ato de criação humana.

Para Vigotski (2000), o ser humano subordina os processos naturais na medida em que intervém em seus cursos e, ao fazer isso, altera a sua própria forma de agir. A noção de instrumento já nos é conhecida, da teoria do materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. Levi Vygotsky acrescenta a noção de signo, para a compreensão da linguagem e do pensamento humanos. Para ele, os instrumentos estão relacionados à dimensão externa, enquanto o signo se vincula às dimensões internas das estruturas e comportamento humano.

Esses dois elementos são utilizados como mecanismos para intervir, compreender e agir sobre a natureza e sobre si mesmo, a partir do momento em que seu uso possibilita processos de mediação que contribuem para a adaptação das pessoas no mundo, através do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os processos de mediação por instrumentos e signos se articulam na formação do caráter efetivamente humano, ou seja, na formação das funções psicológicas superiores. Dessa forma:

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àquele dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores (Vygotsky, 1998, p. 33).

Na perspectiva acima, a manipulação e uso de instrumentos pelo ser humano nos primeiros meses de vida se assemelham ao de outros animais, contudo, com o aparecimento da linguagem, as características tipicamente humanas começam a surgir, fazendo com que as ações e comportamentos da pessoa se desenvolvam para além dos reflexos e do instinto da espécie.

Para Vygotsky (1998), os processos de construção e utilização dos instrumentos elaborados pelo ser humano para explorar a natureza e suas formas de significação e simbolização desses instrumentos constituem o alicerce a partir do qual nos tornamos humanos. A elaboração de processos de significação e simbolização (o

uso dos signos) ao longo das gerações constituem as convenções sociais dos grupos, da comunidade e sua cultura.

Quando do nascimento de uma nova pessoa em um grupo ou comunidade ela agrega, através dos processos de mediação, esses elementos sociais e culturais, a partir do uso dos instrumentos e signos, desenvolvendo suas estruturas psíquicas e intervindo no seu próprio processo de desenvolvimento. Os instrumentos e o signos, embora estejam interligados³⁵, possuem características e papéis diferentes nos processos de mediação e constituição das pessoas:

[...] enquanto o signo constitui uma atividade interna dirigida para o controle do próprio sujeito, o instrumento é orientado externamente, para o controle da natureza. Tanto o controle do comportamento como o da natureza acarretam mudanças no funcionamento cognitivo, o primeiro ocasionando a emergência das funções superiores e o segundo a relação do homem com o seu ambiente: o homem muda a natureza e essa mudança altera a sua própria natureza (Ripper, 1993, p. 25).

Apesar das diferenças entre signo e instrumento, não se pode perder de vista as interconexões entre eles, nos processos de constituição da pessoa. Afinal de contas, como afirma Vygotsky (1998, p. 28), ao se referir ao processo de desenvolvimento na infância, “o sistema de atividade da criança é determinado em cada estágio específico, tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio no uso de instrumentos”.

Sendo assim, o processo de desenvolvimento, na perspectiva histórico-social, compreende processos histórico-dialéticos que atuam sobre as várias dimensões do ser humano, mais especificamente a da filogênese, relacionada aos elementos biológicos gerais; da ontogênese, referente às características específicas da espécie humana; a sociogênese, constituída dos elementos sociais e culturais, da comunidade, sociedade ou grupo social; e a microgênese, que se refere aos elementos especificamente individuais da pessoa, na sua forma singular de produzir e significar o mundo natural e social (Melo *et al.*, 2020).

Acreditamos que as noções, conceitos e princípios do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural do desenvolvimento, até aqui mencionados, já possibilitam a indicação de nossa perspectiva epistemológica e teórica para a

³⁵ Na medida em que os instrumentos possibilitam ao ser humano constituir os signos e estes, por sua vez (numa relação dialética), além de estarem originalmente vinculados aos instrumentos, contribuem para a sua ressignificação.

abordagem do objeto de pesquisa, bem como para subsidiar as opções realizadas por outros conceitos e categorias, tomadas como alternativas para a compreensão do fenômeno estudado.

CAPÍTULO 1 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

1.1 A REVISÃO DE LITERATURA

Os estudos de revisão são modalidades elementares no processo de desenvolvimento do conhecimento científico. A sua importância se torna ainda maior com o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informações – inclusive com o advento da inteligência artificial – que tem provocado modificações profundas nas formas de construir e compartilhar o conhecimento. Nessa conjuntura, Moreira (2004) nos adverte quanto à importância das revisões de literatura em um contexto de crescimento rápido e ascendente das fontes de dados, que aumenta ainda mais a necessidade de os pesquisadores se manterem atualizados em relação aos seus campos estudo.

As revisões de literatura contribuem para as tomadas de decisões do pesquisador (Echer, 2001), no empreendimento da investigação científica, na medida em que possibilita a identificação de objetos, teorias, conceitos e categorias relacionadas ao seu objeto de pesquisa, além do acesso aos conhecimentos já produzidos (Creswell, 2007), situando-o no contexto teórico-epistemológico do campo do qual faz parte.

Sendo assim, este estudo de revisão tem como questão central “Qual o volume de produções acadêmicas sobre o acolhimento institucional e quais aspectos da medida têm sido estudados?”. A partir desse questionamento, realizamos as buscas e empreendemos análises com o objetivo de realizar um mapeamento da literatura, a fim de subsidiar estudos relacionados à tese em questão. Procuramos também identificar a forma como o objeto de pesquisa (as práticas educativas do acolhimento e a autonomia) aparece nos trabalhos levantados.

O exame da literatura foi realizado a partir de abordagem quanti-qualitativa. A parte quantitativa envolveu o levantamento de informações, a partir da leitura dos resumos, para a identificação de elementos relacionados ao volume de trabalhos, áreas de concentração, metodologias, temáticas e objetos de estudos abordados, dentre outras informações. A parte qualitativa envolveu os princípios da Análise de Conteúdo, nos termos propostos por Bardin (2016), e se desenvolveu a partir da identificação da recorrência dos termos “práticas educativas” e “autonomia” nos textos dos trabalhos.

Na parte da análise quantitativa foram utilizados os recursos dos programas Microsoft Excel e Microsoft Access banco de dados, enquanto na de caráter qualitativa, além dos programas já mencionados, foi utilizada, também, a função de busca avançada do *software* Adobe Reader, de modo a identificar a quantidade de ocorrências de “práticas educativas” e “autonomia” nos textos dos trabalhos identificados.

Uma vez identificada a recorrência das duas expressões, foram retirados os fragmentos de textos em que elas se encontravam, procurando manter minimamente o contexto enunciativo. Tais fragmentos foram inseridos no banco de dados, em uma tabela que servia como “livro de codificação”, sendo convertidos em unidades de registro³⁶. A análise dos enunciados³⁷ das respectivas unidades de registro ocorreu a partir de critérios temáticos, semânticos e de associações entre as expressões “práticas educativas” e “autonomia”, definidas como unidades de análise, com outros objetos/sujeitos. Os registros obtidos foram inseridos no banco de dados através de um formulário específico e, logo após, analisados.

No item 1.1.1, apresentamos os resultados da análise quantitativa dos trabalhos da revisão de literatura. Em seguida, no item 1.1.2, expomos os resultados da análise qualitativa, focada nas práticas educativas como unidades de análise. Por fim, no item 1.1.3, abordamos as análises realizadas sobre a unidade de registro relacionada à autonomia.

³⁶ Unidade de registro é aqui entendida, na perspectiva de Bardin (2016), enquanto unidade de significação, que se constituem a partir de segmentos de conteúdo (no caso em questão, fragmentos dos textos) e são delimitadas a partir de um processo de codificação. Para a autora, o tema como ponto de partida para a definição das unidades de registro constitui regra de recorte dessa e está relacionado ao nível da análise. O tema, nesse caso, é a “autonomia”.

³⁷ Trabalhamos aqui com a noção de enunciado de Bakhtin (1997), que define o enunciado como uma unidade de comunicação verbal que se diferencia das unidades da língua (palavras, frases, orações, períodos...) por serem acontecimentos discursivos vinculados a contextos reais de comunicação e demarcados na relação de coexistência entre as pessoas. Por vezes, para evitar repetições do termo “unidade de registro”, substituiremos “unidade de registro” por “enunciado”, contudo, não estamos utilizando tais termos como sinônimos. Temos clareza de suas diferenças, mas entendemos também que toda unidade de registro, para cumprir seus objetivos de análise, deve conter, necessariamente, enunciados.

1.1.1 A literatura sobre o acolhimento institucional

A revisão foi realizada compreendendo o período de 2009 a 2023³⁸, nas plataformas: “Google Acadêmico”³⁹, “Portal de Periódicos da Capes”⁴⁰, “Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações”⁴¹, e “Microsoft Acadêmico”⁴²; bem como na Base de Dados “Web of Science”, “Redalyc” e “Doaj”, através do sistema de acesso aberto de periódicos CAPES/CAFe⁴³.

O termo “acolhimento institucional” foi utilizado como tema principal da pesquisa, cujas buscas eram voltadas para a presença do termo no título dos trabalhos. Procuramos, nas bases de dados, associar o tema da pesquisa (acolhimento institucional) às palavras-chave: “práticas sociais”, “práticas educativas”, “aprendizagem”, “autonomia”, “experiências”, “desenvolvimento” e “saberes”. As buscas se centraram nos trabalhos em Língua Portuguesa, do período já mencionado. Os resultados retornaram um total de 1072 trabalhos. Após o *download*, todos foram organizados em pastas de arquivos/documentos digitais no formato pdf. Aqueles que não estavam disponíveis na íntegra, tiveram os resumos copiados e convertidos em arquivos pdf. Ao realizar o *Download*, todos os arquivos foram identificados com os respectivos títulos. Finalizadas as buscas e downloads, os arquivos dos trabalhos, através do gerenciador de arquivos do Windows (“Windows Explorer”), foram organizados em ordem alfabética, para que fosse possível localizar os trabalhos duplicados (repetidos), bem como aqueles que se referiam a outros tipos de acolhimento (acolhimento de idoso, de estudantes, de docentes...).

Após retirados os trabalhos duplicados e aqueles que não se referiam ao acolhimento de crianças e adolescentes, restaram 799 estudos, os quais coincidiam com 799 arquivos PDF, identificados pelo título. Através de uma fórmula inserida no aplicativo “Microsoft Excel”, convertemos os nomes dos arquivos no “Windows Explorer” em uma relação nominal de todos os trabalhos, para uma planilha do

³⁸ Foi delimitado esse período por conta do termo “acolhimento institucional”, que passou a ser utilizado para se referir à medida de proteção de crianças e adolescentes (em substituição ao termo “abrigamento”), no ano de 2009, após a aprovação da Lei nº. 12.010/2009, que alterou o estatuto da criança e do adolescente.

³⁹ Site: <https://scholar.google.com.br/>

⁴⁰ Site: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>

⁴¹ Site: <https://bdtd.ibict.br/>

⁴² Site: <https://academic.microsoft.com/>

⁴³ Site: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/acesso-cafe.html>.

“Microsoft Excel”. Ao iniciar uma análise preliminar dos tipos de texto/publicação e “palavras-chave” dos trabalhos, percebemos que a planilha era pouco prática, então, migramos a relação da planilha do Excel para uma tabela de banco de dados do “Microsoft Access”. A Tabela 1 mostra a distribuição dos 799 estudos de acordo com o tipo de publicação.

Tabela 1- Quantidade de trabalhos por tipo de publicação

Teses	Dissertações	Artigos	Livros	Capítulos	Resumos	Monografia	TCC	TOTAL
37	190	311	6	13	89	12	141	799

Fonte: O autor.

A partir da identificação dos trabalhos e respectivos tipos de publicações, procuramos focar nos estudos que, a princípio, possuem maior consistência científica, pelas exigências de produção/publicação, ou seja, nas teses, dissertações, artigos, livros e capítulos de livros, sendo retirados todos os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), resumos de eventos e monografias de especialização, o que reduziu o número de trabalhos, conforme demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2- Quantidade de trabalhos após a retirada das categorias TCC, Resumo e Monografia

Teses	Dissertações	Artigos	Livros	Capítulos	TOTAL
37	190	311	6	13	557

Fonte: O autor.

A primeira análise foi realizada a partir da leitura dos resumos dos 557 trabalhos, que teve como objetivo identificar: o ano de publicação do trabalho ou de realização da pesquisa, o local, a área disciplinar, o objeto de pesquisa (classificados por categoria temática)⁴⁴, os instrumentos metodológicos utilizados e, principalmente, os trabalhos que tinham alguma relação mais direta com as “práticas educativas” e com a “autonomia”, seja evidenciando-as no título, seja nas palavras-chave ou nas descrições dos resumos. As produções, a partir da leitura dos resumos, foram divididas por grupos temáticos, conforme o objeto da pesquisa.

⁴⁴ Foram definidas as seguintes Categorias/subtemas: Acolhimento/Desligamento, Aprendizagem escolar e AI, Atuação Profissional no AI, Causas e consequências do AI, Concepção/visão/representação sobre o AI, Experiências/práticas e processos do AI, Família e acolhimento, Política/gestão/legislação sobre AI e Outros objetos/temas.

Os estudos que foram mais recorrentes pertenciam ao grupo temático “Experiências/práticas e processos do AI” (161 trabalhos), cujos objetos de estudo principais são: investigações sobre a experiência emocional de adolescentes acolhidos, assim como esperança e perspectiva de futuro (Silva, 2022); avaliação psicológica no contexto da medida de acolhimento institucional (Borges; Kroeff et al, 2021); sexualidade de adolescentes no acolhimento institucional (Oliveira, 2022); as desigualdades de raça e gênero, classe social e etária entre crianças e adolescentes acolhidos (Campos Lopes, 2023); e a tese de doutorado de Rocha (2023), que discute a vivência travesti no acolhimento institucional, na relação com as práticas e processos do acolhimento, assim como as repercussões na identidade da pessoa travesti.

O segundo grupo temático com maior número de trabalhos, e que reuniu estudos sobre política, gestão e legislação sobre o acolhimento institucional, agrupou 70 publicações. Esse grupo se constitui de objetos, como: as redes de apoio social e institucional voltadas aos adolescentes em acolhimento (Vargas; Silveira et. al., 2023); o direito à convivência comunitária nos serviços de acolhimento institucional (CRUZ; Cavalcante; Costa, 2022); e os dilemas concernentes à relação entre proteção e violação de direitos das crianças e adolescentes no ambiente institucional (Campos, 2022).

Os demais grupos temáticos que reuniram quantidade significativa de trabalhos foram: “Concepção/visão/representação sobre o AI” e “Atuação profissional no AI”, com 68 trabalhos cada um deles, seguidos pela categoria “Causas e Consequências do AI”, com 66 estudos. Já os trabalhos cujos objetos envolviam concepção, visão ou representação sobre algum aspecto do acolhimento institucional, podemos mencionar os trabalhos: de Rolim e Siqueira (2023), que investigaram a percepção de educadores sociais sobre a adolescência no acolhimento; e a dissertação de Silva (2022), que procurou compreender a percepção das crianças e adolescentes acolhidos sobre a relação entre a rede de apoio social e o bem-estar no período da pandemia da Covid-19.

Já os trabalhos inseridos no grupo temático relacionado à atuação profissional no acolhimento institucional, cabe citar, a título de exemplo, os estudos de Sousa e Honorato (2022), sobre o papel do assistente social na efetivação dos direitos das crianças e adolescentes acolhidas, e de Muller, Natali e Santos (2022), que trata dos

saberes necessários à educação social a partir de experiências do acolhimento institucional.

No grupo em torno do qual foram reunidos os estudos que tratavam de questões relacionadas tanto às causas quanto às consequências do Acolhimento institucional de crianças e adolescentes, podemos indicar, como forma exemplo: a pesquisa da tese de doutorado de Malucelli (2022), que investigou os motivos que levam ao acolhimento institucional após processos de adoção de crianças e adolescentes; e a dissertação de mestrado de Farias (2022), que se debruçou sobre o acesso e a atuação das políticas de proteção social, especificamente nos casos das famílias que tiveram crianças e adolescentes acolhidos por negligência familiar.

O tema relacionado à aprendizagem de crianças e adolescentes acolhidos, além de sobre a relação entre as famílias e a medida de acolhimento, parece carecer de maior atenção, além de outros relacionados ao acolhimento institucional, uma vez que poucos trabalhos apareceram nas buscas realizadas no período de 2009 a 2023.

Quando se trata da indicação dos autores dos estudos quanto aos tipos de procedimentos, dos 557 trabalhos, em 204 publicações há menção a algum tipo de procedimento, método ou instrumento utilizado no estudo⁴⁵, o que representa um percentual de 36% de todas as publicações analisadas. O tipo procedimental de pesquisa mais citado nos resumos dos estudos sobre o acolhimento institucional foi o “estudo de caso”. A “pesquisa bibliográfica” e a “pesquisa documental” geralmente aparecem associadas a outros tipos de procedimento de pesquisa.

Alguns trabalhos mencionavam mais de um tipo de procedimento, como análise de discurso e grupo focal, estudo de caso e pesquisa-ação, grupo focal e pesquisa documental, dentre outros. Quanto aos instrumentos de coleta de dados mais recorrentes nos estudos, primeiramente temos a entrevista, seguida por escalas/formulários/protocolos ou questionários padronizados (de uso da psicologia, como os de psicométricos), levantamento documental, bibliográfico, grupo focal e narrativas.

⁴⁵ Cabe destacar que, no tocante à metodologia científica, é sempre muito complexo classificar os estudos, uma vez que as taxinomias dos tipos de pesquisa (que considera o objetivo, abordagem, procedimentos/método, instrumentos de análise, instrumentos de obtenção de dados...) muitas vezes se confundem, sobretudo quando uma nomenclatura serve para designar várias dessas dimensões.

De modo geral, o que foi possível observar na literatura após a adoção do termo “Acolhimento Institucional” pela legislação, ocorrido em 2009, é que a medida tem sido objeto de estudos frequentes. Isso pode ser evidenciado pelo volume de trabalhos encontrados do período analisado. A diversidade também chama atenção, uma vez que a partir dos grupos temáticos – ainda que tenham sido definidos de forma bastante genérica – se percebeu uma variedade de aspectos da medida como objetos de estudo.

O próprio termo “Acolhimento Institucional” parece já ter se instituído, no meio científico, como forma de designar a medida de proteção aplicada às crianças e adolescentes em situações de risco, abandono, negligência e violência, prevista no Artigo 101 da Lei 8.069/90 (ECA). Isso porque, no universo de todos os trabalhos identificados, cujo termo aparecia no título, poucos estudos se referiam a outros públicos de acolhimento, como idosos, mulheres vítimas de violência, moradores de rua e imigrantes, por exemplo.

Ainda, observa-se que pela distribuição dos estudos analisados, por campo científico disciplinar, a psicologia é a que tem se voltado mais às investigações sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes, seguida pelos campos de serviço social, educação e direito. Isso evidenciou também a dimensão interdisciplinar do acolhimento institucional enquanto objeto de pesquisa. O que, a nosso ver, é de fundamental importância, já que estamos falando de uma medida que se constitui como política pública complexa, tanto por seu público, quanto pelos contextos de vulnerabilidade e violência.

As experiências, práticas e processos no âmbito do acolhimento têm sido objeto frequente de estudos, conforme apontam as análises empreendidas. Consideramos essa recorrência relevante, pois, à medida que esses processos são melhor compreendidos, ampliam-se as possibilidades de qualificação da medida e de aprimoramento do atendimento a crianças, adolescentes e suas famílias. No entanto, dentro desse contexto, cabe destacar a pouca atenção dada especificamente às investigações sobre as práticas educativas, uma vez que apenas três estudos abordaram essa dimensão de forma específica. Além disso, a relação entre o acolhimento institucional e a família também demanda maior atenção, visto que foram identificados apenas 34 trabalhos sobre o tema.

1.1.2 As práticas educativas na literatura sobre acolhimento institucional

Em relação às práticas educativas, o termo apareceu em apenas 14,3 % dos 799 trabalhos identificados nas buscas, incluindo todos os tipos de publicações, sendo que apareceram nos textos de 111 trabalhos, por 824 vezes⁴⁶. A expressão foi encontrada no título de apenas três trabalhos e não figurou como palavra-chave em nenhuma publicação. As três publicações que contém “práticas educativas” no título foram os trabalhos de: Sousa *et al.* (2017), que apresentaram experiências práticas na sensibilização de crianças e adolescentes acolhidos, em relação ao cuidado e conservação ambiental; Costa *et al.* (2019), que é um relato de experiência de estudantes de enfermagem acerca de atividades educativas voltadas para os cuidados com a saúde de meninas acolhidas; e Piske *et al.* (2018), sobre percepção das crianças sobre as práticas educativas do acolhimento institucional.

Em uma análise qualitativa⁴⁷, realizada a partir dos princípios da análise de conteúdo, em relação à forma como as práticas educativas aparecem na literatura sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes, foi possível identificar alguns elementos importantes que nos ajudam a compreender tanto a dimensão da utilização da expressão nos textos, como das perspectivas semânticas a ela atribuídas e associações feitas com outros elementos.

Analisando o aspecto mais quantitativo da recorrência do uso da expressão nos textos dos 557 trabalhos, consideramos que as práticas educativas possuem pouca inserção na literatura. Com isso, queremos dizer que ela é pouco pesquisada e não tem recebido a atenção necessária, dada a sua importância no contexto da medida de acolhimento institucional. “Práticas educativas” apareceu 432 vezes nos textos de 89 trabalhos, o que significa que foi utilizada em 15% dos trabalhos.

De todos os trabalhos analisados (557), apenas o estudo de Silva (2022) teve como objeto as práticas educativas no âmbito do acolhimento institucional, mais especificamente as concepções de práticas educativas no contexto da referida medida, onde a autora procurou, em sua pesquisa sobre uma instituição da modalidade de casa-lar, em Foz do Iguaçu-PR, compreender a contribuição das

⁴⁶ Foi realizada uma análise nos textos dos 799 trabalhos, através do recurso de “busca avançada” do software “Acrobat Reader” acerca da recorrência do termo.

⁴⁷ Para informações mais detalhadas sobre esta análise, ver Sales, Cartaxo e Peroza (2024).

práticas educativas nos processos formativos das crianças e adolescentes acolhidos, além dos obstáculos enfrentados pelas ações educativas voltadas para a ressignificação das experiências de vidas dos acolhidos e para a construção de projetos de vida autônomos.

Além do pouco uso da expressão “práticas educativas” nos textos dos trabalhos, foi possível identificar também uma despreocupação com a definição desse conceito. De todos dos trabalhos analisados, e de todas as recorrências, foram identificadas apenas três definições sobre práticas educativas. Tais definições apresentam em comum referências às práticas cotidianas das pessoas e coexistências intergeracionais.

Das três referências ao conceito de práticas educativas, apenas duas efetivamente entraram no mérito de definição da expressão: Silva (2017), que traz um conceito mais voltado ao contexto familiar, onde as práticas educativas são compreendidas enquanto conjuntos de atividades realizadas pela família nas relações intersubjetivas, que possibilitam que os membros mais jovens construam e se apropriem de saberes e hábitos sociais; Muller *et al.* (2022), que apresenta uma definição em termos mais gerais das ações e relações humanas, atreladas a tempos e espaços a partir dos quais se dão as experiências das pessoas, sendo compreendidas como formas de “saber-fazer”, utilizadas nas práticas sociais, que se processa de forma multimodal, dinâmica e contextual, reinventadas constantemente.

Conforme as análises, dentre os temas referentes às práticas educativas, os mais recorrentes foram os que se referiam ao acolhimento institucional e às práticas educativas da família. Em termos de perspectiva semântica (positiva, negativa, ambivalente e inespecífica), a maioria dos enunciados não apresentaram uma perspectiva definida, mas inespecífica (genérica). Entre aqueles enunciados que apresentaram sentidos mais específicos, as perspectivas semânticas positiva e negativa foram quantitativamente equivalentes.

Em termos de identificação sobre a que ou quem as práticas educativas, mencionada nos enunciados, se referiam, como era de se esperar, às práticas dos profissionais do acolhimento e do órgão de acolhimento, apesar de serem mencionadas também, de forma significativa, as práticas da família.

Em suma, as práticas educativas, em nossas análises, se mostraram menos presentes na literatura em comparação à “autonomia”, e as menções conceituais menos ainda, fazendo referência às ações educativas da medida de acolhimento e da

família, em perspectiva semântica ambivalente (que possui tanto dimensão positiva, quanto negativa). O caráter de ambivalência demonstra que, ao mesmo tempo em que as práticas educativas são apresentadas como responsáveis pelas consequências negativas do acolhimento, da violência e da negligência familiar que leva as crianças e adolescentes às instituições, também são apontadas como instrumentos para se superar tais problemas, contribuindo para a minimização dos efeitos das práticas institucionais e para a garantia da convivência familiar.

1.1.3 A autonomia nos estudos sobre acolhimento institucional

Na análise dos resumos, encontramos apenas seis trabalhos brasileiros que faziam referência à “autonomia”: quatro dissertações de mestrado e dois artigos. Duas dissertações da área da educação, uma das artes cênicas e 3 da área de psicologia. Em relação aos artigos, um deles foi publicado em uma revista de psicologia e o outro em um periódico de área multidisciplinar (política e teoria social).

Quanto à presença da “autonomia” nos estudos sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes, em uma busca sobre a recorrência do uso do termo nos textos das teses, dissertações e artigos, sobre a literatura correlata, verificou-se que a palavra aparece em mais de 65% dos trabalhos, por mais de 4.000 (quatro mil) vezes, o que pode ser considerado um número significativo. Por outro lado, foram identificados apenas 07 (sete) trabalhos que discorrem sobre o conceito de autonomia, número bastante inexpressivo.

No que se refere à atenção dada aos pesquisadores sobre a relação entre os processos inerentes à medida de acolhimento institucional e o desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes, foram identificados, no Brasil, apenas 06 (seis) estudos que retratam tal questão de modo mais específico⁴⁸, ou seja, apresentando definições e elementos relacionados ao desenvolvimento da autonomia. Cinco estudos focam na autonomia em relação a elementos específicos da vida de adolescentes e jovens acolhidos (como sexualidade, prática do teatro...). Nenhum dos estudos que procuraram compreender a relação entre acolhimento e desenvolvimento da autonomia, tiveram as crianças como sujeitos da pesquisa. Além disso, não foi localizada nenhuma Tese de doutorado que tratasse especificamente de tal relação.

⁴⁸ Os trabalhos de Bays (2019), Uziel e Berzins (2012), Abreu (2016), Fernandez (2016), Avelino, Barreto e Cesarino (2018) e Ferreira (2014).

A palavra “autonomia” aparece na maioria dos trabalhos, conforme descrito. No entanto, é frequentemente tratada como um termo autossuficiente, independente do contexto, sem que haja a necessidade de uma discussão conceitual aprofundada sobre seu significado. Os conceitos de autonomia identificados nos poucos estudos que fizeram parte do levantamento de revisão de literatura (presentes apenas em pouco mais de 1% dos trabalhos), nos possibilitam compreender melhor essas circunstâncias da “autonomia” na produção acadêmica sobre o acolhimento institucional.

No que tange às perspectivas conceituais dos 07 (sete trabalho analisados)⁴⁹, que tiveram a preocupação em discorrer sobre definições de autonomia, foi possível enxergar ao menos duas noções conceituais: uma noção de autonomia enquanto capacidade e autonomia enquanto processo. No âmbito das duas noções, na maioria dos conceitos identificados, os autores apresentam como características da autonomia tanto o seu caráter de fenômeno em construção, quanto a influência do coletivo, ou seja, do meio social e/ou da comunidade na qual o sujeito está inserido.

Algumas formas de definir a autonomia, nos trabalhos citados, compreendem-na na relação entre o “eu” e o “outro”. Ao mesmo tempo, na grande maioria dos trabalhos que não se dispuseram a discutir conceitualmente o termo, por uma breve e superficial análise sobre as frases nas quais ele é empregado, é possível perceber indícios de que “autonomia” seria uma “entidade” a ser alcançada, para que se tenha êxito na vida.

A análise dos estudos revelou que, de modo geral, a convivência no acolhimento institucional é percebida como um fator prejudicial ou limitador do desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes. Entre os seis trabalhos analisados na íntegra, apenas um apresentou uma visão mais equilibrada, considerando tanto os aspectos positivos quanto negativos da medida, dependendo da forma como é conduzida. Os demais a posicionaram como contraponto ao desenvolvimento da autonomia.

Nesse sentido, Dell’Aglío (2000), em sua tese de doutorado, já apontava a existência de controvérsias sobre os efeitos positivos e negativos do acolhimento institucional na vida de crianças e adolescentes. A análise dos resumos dos trabalhos do levantamento bibliográfico — e, proporcionalmente, dos estudos lidos na íntegra

⁴⁹ Izar (2011), Bastos (2018), Silva (2014), Cabral (2010), Bays (2019), Uziel e Berzins (2012), Abreu (2016),

— reforça essa tendência, evidenciando que a visão predominante enfatiza os impactos negativos do acolhimento.

Embora exista um número expressivo de pesquisas sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes, os estudos que exploram a relação entre acolhimento e autonomia ainda são pouco representativos. Além disso, no que se refere às questões conceituais sobre autonomia, percebe-se que o termo está amplamente presente na literatura analisada, mas, na maioria das vezes, é tratado de forma genérica. Muito se menciona, mas pouco se discute conceitualmente; muito se cita, mas pouco se explica.

Enfim, as impressões que emergiram das análises até aqui realizadas trazem pelo menos dois indicativos: o primeiro é de que a forma como se compreende a autonomia, no âmbito da medida de acolhimento, perpassa pelas visões históricas da institucionalização da infância que convivem com as atuais práticas sociais e institucionais a ela relacionadas, sobretudo quando a autonomia parece ser colocada em oposição ao acolhimento, enquanto algo que o inviabiliza, que o destrói ou que o dificulta; o segundo indicativo, aponta para a noção de que autonomia e a medida de acolhimento podem se aproximar, podem convergir em algum momento, a depender das formas de ressignificação da ideia de institucionalização e a partir dos referenciais atuais do acolhimento institucional. Esse ponto pode ser percebido quando alguns autores se posicionam de modo a perceber a nocividade e as possibilidades da medida para o atendimento das necessidades das crianças e adolescentes sob tal condição.

No entanto, os indicativos mencionados acima são incipientes. É preciso conhecer melhor as relações entre as noções de institucionalização que, na contemporaneidade, convivem com os conceitos, a política e as práticas de acolhimento dos dias atuais. Na medida em que essas relações ficam mais claras, é possível compreender melhor se o acolhimento institucional no paradigma da “doutrina da proteção integral”, de fato, tem algo a oferecer. Um estudo da relação entre a medida de acolhimento e o desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes acolhidos, que considere o contexto dessas relações, a nosso ver, pode trazer contribuições significativas nessa direção.

Por fim, no tocante à relação entre práticas educativas e autonomia, na literatura sobre o acolhimento institucional, além da diferença proporcional em relação ao uso das expressões (a autonomia aparece bem mais), cabe destacar que as

práticas educativas e a autonomia pouco aparecem associadas uma à outra na literatura em questão. No universo dos enunciados das 2.911 unidades de registro analisadas (2.479 unidades sobre autonomia e 432 unidades referentes às práticas educativas) os dois termos apareceram em um mesmo enunciado apenas 10 vezes, se resumindo a 04 estudos⁵⁰. A falta de preocupação em relação a definições conceituais, contudo, apresentou-se como elemento comum entre elas.

Então, os resultados dessas análises demonstram que, embora a autonomia seja bastante citada na literatura, não há maior quantidade de estudos sobre a autonomia no âmbito da medida de acolhimento, evidenciando a carência de trabalhos sobre a questão. Na mesma direção, podemos compreender as práticas educativas na literatura, porém, nesse caso, a carência de estudo parece ser maior, sendo ainda mais necessários estudos que possam relacionar esses dois elementos, uma vez que não foi identificado nenhum estudo nessa direção, demonstrando o ineditismo e a relevância desta pesquisa.

1.2 DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A complexidade da infância e da adolescência como objeto de estudo se origina da multidimensionalidade do ser humano, em suas condições de existência enquanto indivíduo e membro de um grupo social. Nesse sentido é que as crianças e adolescentes serão compreendidos neste estudo, enquanto sujeitos, em duas perspectivas: uma decorrente de sua própria existência - de estar no mundo e, por estar, necessariamente participar dele (agir, reagir, provocar, invocar, demandar...) - que se refere a sua dimensão pessoal, singular, subjetiva; e a outra tributária dos elementos e condições materiais, das relações culturais cujas dimensões específicas de sua realidade o demarcam e contribuem para a constituição de sua identidade, ou seja, sua dimensão social.

Procuramos fundamentar o estudo em princípios teórico-metodológicos e epistemológicos que considerem a singularidade das crianças e adolescentes enquanto pessoas - que se definem na relação de alteridade com o adulto – que

⁵⁰ Aparecem apenas nos estudos de Gonçalves (2014), Santos (2015), Leal (2016) e Silva (2022), respectivamente vinculados às áreas de educação, direitos humanos, psicologia e políticas públicas.

necessariamente participam⁵¹ de seu grupo social, a sua forma, a partir de sua percepção e linguagem. Nessa direção, encaminhamos a pesquisa por meio de uma metodologia que possibilitasse uma participação mais efetiva e ampliada das crianças e adolescentes, que permitisse reunir estratégias e instrumentos capazes de gerar processos de investigação, possibilitando uma parceria entre pesquisador e participantes (Soares, Sarmento; Tomás, 2005).

Kramer (1996) considera que a infância – e incluímos aqui a adolescência - é um campo temático de estudo que possui caráter interdisciplinar, característica que podemos relacionar à multiplicidade de aspectos que constituem o humano e a partir dos quais ele pode ser compreendido. Dessa forma, considerando a multidimensionalidade do nosso objeto de pesquisa e o aspecto interdisciplinar relacionado ao campo temático, optamos por uma pesquisa de metodologia mista, no sentido apontado por Creswell (2007), onde, em um mesmo estudo, são integrados e/ou articulados dados de natureza qualitativa e quantitativa. Nessa perspectiva, foram utilizadas fontes de dados variadas: questionários, entrevistas, documentos institucionais e observações de campo (diário de campo).

O quadro 1 apresenta a estrutura lógica e de coerência interna da pesquisa, com a sistematização dos seus elementos constituintes e orientadores.

Quadro 1 - Quadro de coerência interna da pesquisa

⁵¹ A noção de participação aqui é ampliada: não se trata apenas de agir intencionalmente/conscientemente, no sentido de constituir benefícios para si ou para o grupo, a partir de “capacidades” desenvolvidas” e/ou da “permissão” do adulto. Se refere ao poder de interferir na vida do adulto e de seu grupo social, ainda que inconscientemente e sem que o adulto perceba a sua interferência. É mais uma lógica de que “existir é participar”. Isso não quer dizer que ignoramos os mecanismos e estratégias de controle e manipulação dos adultos sobre as crianças (a ditadura do adulto), mas, simplesmente, reconhecemos que existem várias formas de participação e que crianças e adolescentes participam efetivamente da sociedade, ainda que não lhes seja dada voz e visibilidade. Essa noção nos deve servir para enxergar o potencial de participação do ser humano ainda no período de sua concepção, quando ainda é um feto, e o quanto suas capacidades, nos diferentes momentos e fases da vida, podem ser transformadoras, se as possibilidades de participação se ampliarem.

Objeto de pesquisa da tese: Práticas educativas do acolhimento institucional e o desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes.			
Questão Central da Pesquisa:	Objetivo geral	Metodologia	Fundamentação teórica/principais referências bibliográficas
Quais as relações entre as práticas educativas ocorridas no acolhimento institucional e o desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes?	Relacionar as práticas educativas ocorridas na instituição de acolhimento com o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes.	Abordagem qualitativa; Estudo de campo; Observação participante (notas de campo); Questionários Estudo documental Entrevistas Brincadeiras Atividades de representação	A pesquisa foi desenvolvida a partir dos princípios teórico-epistemológicos do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural. Foram utilizados autores, estudos e publicações que tratavam do processo de desenvolvimento humano, da aprendizagem, educação, infância/adolescência, acolhimento institucional, vulnerabilidade social dentre outros elementos relacionados ao objeto de pesquisa. Entre os autores que constitui o referencial teórico, temos: Lev Semionovitch Vygotsky, como principal referência teórica para a compreensão dos processos de desenvolvimento, aprendizagem e autonomia; Erving Goffman, que faz referência aos processos de institucionalização, Irene Rizzini, Irma Rizzini, Vicente Falcões Manuel Jacinto Sarmiento e Catarina Tomás, que discutem questões referentes à infância, violação de direitos e políticas de atendimento. Além de vários outros autores que a estes se somam.
Questões complementares	Objetivos Específicos		
1 - Quais são práticas educativas desenvolvidas nos espaços de acolhimento de crianças e adolescentes?	1 - Identificar e caracterizar as práticas educativas realizadas em um espaço de acolhimento institucional de crianças e adolescentes;		
2 - Como as práticas educativas de adultos, crianças e adolescentes, coexistem no acolhimento institucional?	2 - Analisar a coexistência das práticas educativas de adultos, crianças e adolescentes na relação entre acolhimento e autonomia	A metodologia proposta seguiu os princípios da pesquisa qualitativa, com estratégias de estudo de campo, observação participante e estudo documental, tendo sido utilizada a análise de conteúdo como instrumental analítico dos dados. O corpus da pesquisa foi constituído dos registros de observação (notas de campo), documentos oficiais, respostas de questionários, registros de entrevistas e das atividades de brincadeira e representação (desenhos, pinturas etc.).	
3 - Quais relações podem ser estabelecidas entre as práticas educativas do acolhimento e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes?	3 - Estabelecer relações entre os elementos das práticas educativas do acolhimento e as dimensões do processo de construção da autonomia das crianças e adolescentes.		

Fonte: O autor.

1.2.1 Aproximação da comunidade e inserção no contexto da pesquisa

Inicialmente foi realizado contato telefônico com o Coordenador do abrigo, para explicar sobre a pesquisa de Doutorado. A coordenação aceitou e se colocou à disposição para uma reunião presencial, na qual foram discutidos os detalhes da pesquisa, sendo posteriormente solicitada autorização junto à Vara da Infância e Juventude da Comarca, para a realização do estudo. O juiz da infância ouviu o ministério público e a coordenação do abrigo, concedendo, assim, a autorização. Paralelamente, foi solicitada aprovação junto ao Comitê de ética em pesquisa da UEPG, por meio da Plataforma Brasil, para a execução do projeto de pesquisa, sendo igualmente aprovado⁵².

No mês de dezembro de 2022, após as aprovações da Vara da Infância e Juventude e do Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG, realizamos uma reunião com a coordenação do EA para discutir os detalhes da pesquisa e a entrada do pesquisador em campo (na comunidade do acolhimento). Após a reunião, o coordenador do EA me apresentou sua equipe técnica e administrativa, e me colocou à disposição da equipe pedagógica do órgão, informando que as pedagogas iriam me acompanhar⁵³ e auxiliar durante o estudo.

⁵² Conforme parecer nº 5.731.704.

⁵³ Na decisão judicial que autorizou a pesquisa o juiz da infância determinou que eu deveria ser acompanhado pelo coordenador ou pessoa por ele indicada.

Conversei brevemente com as pedagogas do EA e confirmei o que havia discutido com a coordenação, de que a entrada em campo se daria efetivamente a partir da segunda semana do mês de janeiro de 2023 e que, portanto, voltaria a procurá-las na ocasião vindoura.

No dia 12 de janeiro de 2023 iniciei efetivamente a imersão no campo. Ao chegar no EA fui recepcionado pelas pedagogas, conversamos um pouco sobre como poderia ser esse processo de inserção na comunidade e decidimos que, em um primeiro momento, eu iria acompanhá-las nas atividades que realizavam diariamente e depois iríamos discutindo como ocorreria o restante do processo. Com isso, passei a acompanhar as pedagogas nas visitas às escolas, nas secretarias de educação, assistência social, e junto aos órgãos parceiros, onde elas realizavam busca de documentação de escola, requisição de matrículas, matrículas, vagas para inserir as crianças e adolescentes em cursos e atividades extracurriculares, dentre outras ações.

Quando não estava na rua com as pedagogas, ficava na secretaria do EA, onde resolvi construir, aos poucos, um banco de dados para o registro, controle e compartilhamento de informações das crianças e adolescentes acolhidos, que ajudaria a secretaria do EA a organizar e compartilhar com as equipes informações sobre os acolhimentos, desligamentos, bem como acompanhamento do fluxo de acolhimento.

Acompanhava as pedagogas também, às vezes, em atividades internas, como visita às casas de acolhimento, participação em algumas atividades, como as oficinas, algumas conversas da equipe pedagógica com as crianças e adolescentes, bem como no momento das refeições.

1.2.2 Instrumentos de construção dos dados, técnicas e procedimentos de análises

A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva de uma abordagem qualitativa, cujo método (Walliman, 2015) se constituiu a partir da articulação das técnicas da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental, da observação participante e de instrumentos como entrevistas, questionários e atividades de interação e representação, tendo como dispositivos analíticos dos dados, a análise de conteúdo.

A revisão de literatura, por exemplo, apontou para uma lacuna no que se refere aos estudos sobre o objeto de pesquisa em questão e para a necessidade de se conhecer mais profundamente a relação entre as práticas de acolhimentos

institucionais e o desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes acolhidos, sobretudo, em relação às formas de concepção conceitual da autonomia no contexto da institucionalização. Nesse sentido, foi realizado um aprofundamento teórico, a partir da leitura de alguns trabalhos identificados na revisão de literatura, envolvendo temas como: acolhimento institucional, desenvolvimento, aprendizagem e autonomia, dentre outros indicados nas discussões das disciplinas de seminários e pela orientação.

Seguindo os princípios da pesquisa qualitativa, realizamos a escolha dos instrumentos de construção dos dados e a forma de organização dos mesmos para os procedimentos de análise. O objeto da investigação deste estudo foi a relação entre as práticas educativas do acolhimento institucional e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes, mais precisamente de uma instituição pública de acolhimento do interior do estado do Pará.

A obtenção dos dados ocorreu a partir de estudo de campo, com a imersão do pesquisador na comunidade participante da pesquisa. O pesquisador, após os contatos prévios para solicitação/aprovação da pesquisa, inclusive junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, realizou um processo de imersão na comunidade de pesquisa, buscando a integração/aceitação no âmbito da comunidade, por aproximadamente dois meses. Período em que participou de atividades da rotina da instituição e de processos de interação e convivência com as pessoas da comunidade (profissionais do acolhimento, crianças e adolescentes).

Os dados do estudo foram construídos a partir de diferentes procedimentos e instrumentos ⁵⁴ : elaboração de notas de campo, com base nas atividades compartilhadas e nas situações observadas; busca de documentos; preenchimento de questionário eletrônico pelos profissionais do acolhimento, contendo questões sobre os seus respectivos perfis funcionais e sobre aspectos das experiências vivenciadas no órgão de acolhimento; realização de entrevistas com os profissionais do acolhimento, com as crianças e adolescentes; e a realização de atividades lúdicas e de representação com as crianças acolhidas entre 5 a 11 anos de idade⁵⁵.

⁵⁴ As notas de campo foram escritas desde o primeiro dia de campo. Os demais procedimentos foram realizados após cerca de dois meses de imersão na comunidade, começando pelo questionário e terminando com as atividades lúdicas e de representação realizadas com as crianças.

⁵⁵ Apesar de ter sido estipulado esta faixa etária, no momento da coleta de dados, só havia crianças acolhidas na faixa etária de 7 a 9 anos.

Foram definidos previamente critérios e percentuais de amostra para a participação direta⁵⁶ na pesquisa: 15% do quadro de servidores, 15 profissionais do acolhimento; 40% da capacidade de atendimento do EA (das casas 1, 2 e 3), 12 crianças e adolescentes, onde se procuraria manter o pareamento quantitativo de crianças e adolescentes. Ressalta-se que não foi possível atingir aos critérios e percentuais de amostragem, pois, no momento da pesquisa, havia poucas crianças acolhidas na faixa etária prevista (apenas 4).

Devido ao número reduzido, procuramos igualar o número de crianças e adolescentes acolhidos com o número de profissionais que participariam diretamente da pesquisa. Ao final, foram envolvidos, de forma direta, 4 crianças, 7 adolescentes e 11 profissionais do acolhimento. Dessa forma, participaram das entrevistas 11 crianças e adolescentes, e 11 profissionais do acolhimento. As crianças, além da entrevista, participaram das atividades de representação (produção de desenho).

Conforme os instrumentos de obtenção/construção de dados já mencionados, o *corpus* da pesquisa constituiu-se por: um diário de campo com 82 notas, 22 transcrições de entrevistas (4 de crianças, 7 de adolescentes e 11 de profissionais do acolhimento) e 6 desenhos das crianças obtidos nas atividades de representação. Considerando o objeto de pesquisa, as práticas educativas, priorizou-se a participação das cuidadoras e cuidadores (7 entrevistados), sendo que uma servidora do apoio, uma Pedagoga, uma Assistente social e o Coordenador também participaram da entrevista.

Como forma de garantia do anonimato e preservação das identidades dos participantes, foi dada a opção, durante a apresentação dos termos de consentimento livre e esclarecido, e de assentimento, para que os participantes escolhessem um nome de preferência para ser identificado na pesquisa, contudo, dos 22 entrevistados, apenas 2 adolescentes manifestaram interesse em escolher um nome fictício⁵⁷, caso fossem referenciados no texto da tese. Diante de tal situação, foram respeitados os nomes dos participantes que indicaram nome fictício. Em relação aos demais entrevistados, optou-se pelo seguinte procedimento: os profissionais do acolhimento

⁵⁶ É importante destacar que várias outras pessoas, tanto crianças e adolescentes quanto profissionais, participaram da pesquisa, por ocasião da observação participante, cuja participação consta dos registros das notas de campo. No caso dos profissionais do acolhimento, vários outros também participaram do preenchimento de um questionário, utilizado na caracterização da comunidade participante da pesquisa.

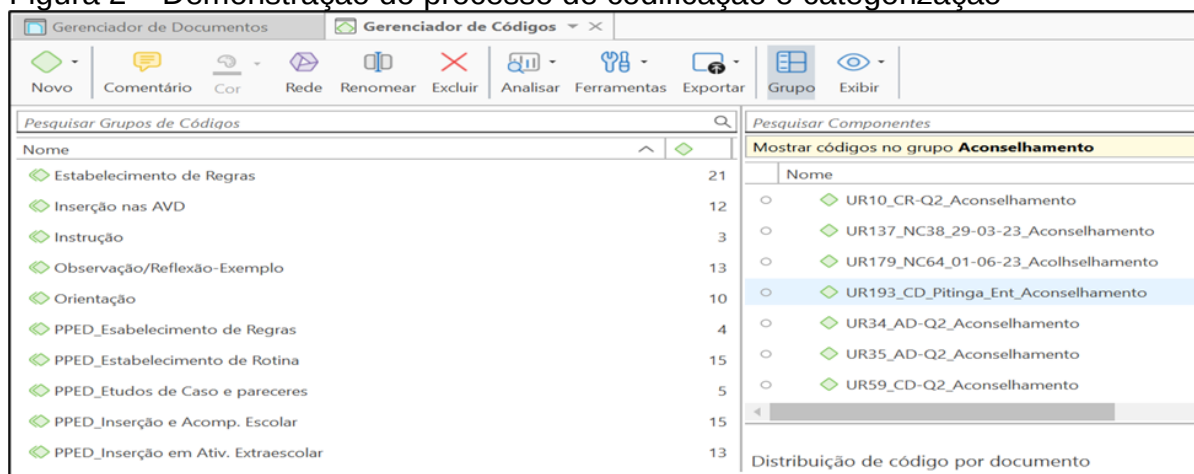
⁵⁷ Os adolescentes escolheram nomes de jogadores de futebol, tendo um deles escolhidos “Neymar” e o outro “Cristiano Ronaldo”.

foram identificados com nomes de rios do estado do Pará, as crianças, com nome de frutas da região amazônica, e os adolescentes foram identificadas com nomes de árvores da Amazônia.

A análise dos dados foi realizada visando identificar as práticas educativas do acolhimento e as relações de coexistência. Dessa forma, foi feita a análise do *corpus* buscando-se definir as unidades de registro, a partir de critérios temáticos, conforme apontado por (Bardin, 2016). Consideramos como unidades de análise, para a definição das unidades de registro, a presença nos diferentes textos do corpus (transcrições de entrevistas, desenhos e diário de campo⁵⁸) a menção a ações ou situações que remetiam a práticas educativas (brincadeiras, conversas, questionamentos, conselhos, narrativas sobre compartilhamento de experiências, dentre outras), as práticas pedagógicas (oficinas, acompanhamento escolar, estudos de caso...) e as coexistências (situações de conflito, tensões e contradições).

Com o auxílio do *software* “Atlas.ti”, fomos identificando no *corpus* as práticas e coexistências, criando as unidades de registro e codificando-as para posterior análise. Após concluído esse primeiro procedimento, passamos a realizar o processo de categorização, organizando as unidades de registro por grupos temáticos de práticas (práticas educativas, pedagógicas e de coexistência). A figura 2, imagem da tela do programa Atlas-Ti, nos auxilia na demonstração desse processo de codificação e categorização.

Figura 2 – Demonstração do processo de codificação e categorização



Fonte: cópia, em imagem, da interface gráfica do programa “Atlas.ti”.

⁵⁸ Quando nos referimos aqui ao Diário de Campo, estamos falando dos documentos que reúnem todas as Notas de Campo. As notas são os relatos de observação de campo realizados em cada dia, numeradas sequencialmente. O Diário é o conjunto dessas notas, que engloba todos os registros de observação de campo.

A figura acima mostra a unidade de registro (à direita na imagem). Ao todo foram codificadas 203 unidades de registro, reunidas nas categorias que aparecem à esquerda na imagem. Essas categorias foram reanalisadas com a finalidade de se identificar os tipos de práticas educativas e as relações de coexistência, tendo sido reorganizadas, conforme os conteúdos das unidades de registro, que foram sofrendo reclassificações ao longo do processo.

Todos esses procedimentos de codificação e categorização envolveram considerar os tipos e naturezas das ações (práticas) e o contexto em que elas ocorriam, assim como as relações que emergiam de tais contextos. A partir de tais procedimentos, realizamos os processos de identificação das práticas educativas e pedagógicas da instituição de acolhimento. A partir daí, cruzando os elementos da análise de conteúdo com outras informações trazidas durante as entrevistas e obtidas nas observações de campo (diário de campo), chegamos à caracterização das práticas educativas, às relações de coexistência, e conseguimos estabelecer algumas relações entre as práticas educativas e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes, informações que são apresentadas no capítulo 4.

Enfim, antes de analisar as práticas educativas do espaço de acolhimento e estabelecer relações com o desenvolvimento da autonomia, realizamos, no capítulo seguinte, discursões sobre as formas de se compreender a Infância e a adolescência, e vinculações com o papel social da família, os objetivos do acolhimento institucional, com os elementos que o constituem, e as questões que envolvem a medida, em suas conexões com as situações de crianças vítimas de violência, o Estado e a família.

CAPÍTULO 2 - INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Estudar as práticas que ocorrem nas instituições de acolhimento institucional de crianças e adolescentes exige que consideremos as noções de infância, adolescência, família e pessoa em desenvolvimento, bem como os aspectos históricos das práticas institucionais de atendimento à infância e as próprias práticas dos sujeitos sociais na relação com crianças e adolescentes - no caso específico - frente às problemáticas da violência, da exclusão e da vulnerabilidade social.

Assim como pesquisar o desenvolvimento da autonomia a partir do contexto de aplicação da medida de acolhimento institucional de crianças e adolescentes, nos moldes que se processam hoje, por sua vez, exige que se considere vários outros elementos e/ou fenômenos, como: os processos educativos, as noções de cuidado, de educação e da própria “autonomia”, não apenas enquanto princípio da política de acolhimento a nível nacional, mas enquanto direito e fenômeno relacionado aos processos de desenvolvimento biopsicossociais das pessoas.

Neste capítulo, então, a fim de contribuir para a clarificação das dimensões do nosso objeto de pesquisa, apresentamos conceitos, noções e perspectivas teóricas de vários autores sobre os elementos que se articulam entre as noções de infância, adolescência e a própria medida de acolhimento.

2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: PERSPECTIVAS EM MOVIMENTO

As questões referentes à infância são abordadas a partir de diferentes campos científicos e perspectivas teóricas: história da infância, sociologia da infância, psicologia social, da antropologia, educação, psicologia do desenvolvimento, dentre vários outros espaços de produção de conhecimento. Na direção de uma problematização do nosso objeto de pesquisa, realizamos uma breve discussão sobre a infância, a adolescência e os elementos a elas relacionados.

A história da infância no ocidente parece estar, necessariamente, ligada a duas instituições⁵⁹ fundamentais: a família e a escola. Ao menos é o que nos indicam os estudos de Ariès (1986) sobre a história social da criança e da família. O autor

⁵⁹ Instituição entendida aqui da perspectiva sociológica, enquanto um conjunto de normas relativas a um sistema social que regula e legitima, ou não, as ações e relações dos indivíduos em seu âmbito (Souto, 1985).

descreve que o “sentimento de infância” - caracterizado como forma de ver a criança enquanto pessoa de condição peculiar e que possui necessidades específicas (distinta da dos adultos) - surgiu a partir de duas noções e/ou práticas relacionadas às crianças: a primeira seria a “paparicação”, no âmbito da família; e a outra, de caráter externo, seria o surgimento da escola, bem como o posicionamento de religiosos e intelectuais moralistas quanto à necessidade de se conduzir a educação das “frágeis criaturas” no caminho da virtude, da fé e da moralidade. Até o século XVI, as crianças, assim que começavam a falar, eram encaminhadas para a casa de outras famílias para serem educadas. Nos anos finais do século XVII:

[...] A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (Ariès, 1986, p. 11).

Para o historiador, nesse período histórico, começa a se efetivar uma nova “racionalidade” sobre a infância. A de que ela possui necessidades específicas e necessita de uma “preparação” para a vida adulta. Outro aspecto importante percebido pelo autor são os elementos que remontam às origens dos processos de institucionalização e das estratégias de confinamento da infância.

Em que pese a importância dos estudos de Philippe Ariès, não podemos perder de vista algumas questões que são importantes ao estudar a infância: a primeira é que seus estudos ocorreram a partir das práticas sociais de um espaço específico (o europeu), com delimitação temporal e registros históricos específicos; a segunda diz respeito à frequência com que as crianças aparecem nos documentos históricos; e a terceira está no âmbito das diferentes configurações e formas de coexistência das crianças nas diversas sociedades.

Heywood (2004), embora considere vários aspectos dos estudos de Philippe Ariès, diverge da conclusão a que chegou o autor de que um “sentimento de infância” não existia antes da modernidade. Ao investigar a infância desde a Idade Média até a contemporaneidade, o autor a compreende como uma construção social. A complexidade desse estudo está relacionada tanto à natureza das fontes —

produzidas por adultos — quanto às significativas variações, ao longo do tempo e em diferentes contextos, na forma como as crianças são tratadas e compreendidas.

No campo disciplinar da Sociologia, Sarmiento e Tomás (2020), se referem à infância enquanto categoria social geracional, que possui caráter de universalidade, permanência, desigualdade e diversidade, uma vez que ela existe na relação com outras categorias sociais, como de classe, religiosidade, gênero e etnia. Tais dimensões se repercutem em diferentes concepções de infância, o que nos permite falar de “infâncias”.

Estudos brasileiros do âmbito da Antropologia, como o de Tassinari (2007), que trata da noção de infância em sociedades indígenas⁶⁰, apontam para distintas formas de se conceber essa fase inicial da vida, o que, de certa forma, corrobora com a perspectiva conceitual da Sociologia da Infância aqui apresentada. Isso significa que estudar a infância implica considerar a criança em um espaço/tempo sociocultural que, por seu turno, remete à posição dos sujeitos (na sociedade e na cultura) e suas práticas sociais e institucionais.

Os estudos históricos sobre a concepção da infância na modernidade, realizados por Ariès (1986), apontam para uma preocupação com a infância pautada em conhecimentos e valores daquela época, cujo contexto estava permeado pelos ideais iluministas, pelos processos de consolidação dos Estados Nacionais, pelas discussões entre racionalistas e empiristas e pela forte influência do cristianismo, incluindo-se aí o papel das “reformas religiosas”. Ainda, as transformações de ordem econômica, social e cultural (revolução industrial, desenvolvimento das ciências, expansão do capitalismo industrial e financeiro...) agregaram outros elementos à concepção de infância. Além disso, superando o eurocentrismo e a perspectiva colonial, temos as formas de se compreender e relacionar com crianças e adolescentes das sociedades tradicionais (povos originários), como as “indígenas” brasileiras, que fogem da lógica eurocêntrica.

Nos dias atuais, as noções de infância coexistem com outra forma de definição do período de crescimento/desenvolvimento do ser humano, a adolescência. Como conceito moderno ocidental (Coutinho, 2009), a adolescência é percebida como um período da vida entre a infância e a vida adulta, ao qual se atribui diferentes perspectivas, como a de caráter mais biológico (que considera a adolescência como

⁶⁰ Embora reconheça que “infância”, enquanto conceito ocidental, não é algo que possa ser apreendido pelas sociedades tradicionais brasileiras, dadas as diferenças culturais.

período de “turbulência” e “estresse”, associados a níveis hormonais) ou sociocultural, tendo as condições históricas e sociais como elementos fundamentais para a definição desse período da vida (Santrock, 2014).

Seguindo a mesma lógica da infância, a adolescência também pode ser compreendida como uma construção social sob a qual se pode vincular não apenas uma adolescência, mas várias “adolescências” (Moraes; Weinmann, 2020, p. 281), que emergem das diferentes sociedades e a partir de suas peculiaridades culturais. Entendemos que a fase que compreende a adolescência se constitui em mais uma categoria geracional, seja ligada à infância, seja compreendida à parte, ou ainda desconsiderada em determinadas culturas, uma vez que a essência que caracteriza infância e adolescência vem das relações que esses sujeitos estabelecem na coexistência de suas práticas com as dos adultos.

Sendo assim, o Brasil é um grande exemplo de que as concepções de infância e adolescência, ainda que algumas delas estejam delimitadas na legislação e nas políticas de atendimento às crianças e adolescentes, podem variar bastante. Enquanto temos a doutrina da proteção integral como fundamento do ECA, fazendo assumir esse grupo de pessoas enquanto sujeitos em situação peculiar de desenvolvimento e delimitando a noção de prioridade absoluta para esse público específico, temos em vários espaços sociais urbanos um total desprezo por essas concepções. Assim como em diferentes comunidades indígenas, onde prevalece uma lógica totalmente diferente de coexistência entre adultos e crianças, onde infância e adolescência sequer existem.

A ideia das relações entre crianças e adultos entre os povos indígenas é particularmente interessante para fazermos um contraponto tanto no que se refere às concepções de infância, quanto da própria coexistência entre adultos e crianças enquanto categorias emergidas de uma cultura. Nunes (2002), ao discutir sobre o lugar que a criança tem ocupado nos estudos antropológicos sobre as sociedades indígenas brasileiras, aponta que, apesar de vários estudos mencionarem situações da vida cotidiana das crianças indígenas, via de regra, esses estudos não realizam discussões específicas sobre elas.

Ao comparar a infância dos contextos urbanos com a dos povos indígenas, a autora diz que:

Em nome da tranquilidade da ordem social, da educação que a preparará para entrar no mundo adulto, da insegurança doméstica ou urbana, a criança das sociedades urbanas acaba por ser isolada em espaços e tempos definidos pelos adultos como os mais adequados para suas várias idades. A cidade, a escola e a própria casa são contextos cheios de regras que constroem a relação das crianças com o que está para além destas fronteiras (Nunes, 2002, p. 65).

O raciocínio mencionado na transcrição acima converge com o ponto de vista de Sarmiento (2004), ao comentar sobre o papel dos “saberes periciais” nos processos de inclusão e exclusão social das crianças. O autor se refere aos saberes científicos - sobretudo dos campos da Pediatria, Psicologia do desenvolvimento e da própria Pedagogia - que possuem potenciais tanto para incluir, ajudando a compreender e respeitar as peculiaridades e necessidades das crianças, quanto de excluir, definindo parâmetros universais rígidos de “normalidade” e normatizações que definem os lugares e as formas de agir na infância, como ocorre em vários processos de institucionalização, como a escola.

Nunes (2002) se refere a algo semelhante aos “saberes periciais”. Menciona que nas sociedades europeias há um crescente processo de especialização, que gera regras que, com frequência, acabam separando as crianças dos adultos, e esse movimento de especialização não tem sido acompanhado de melhorias para a vida das crianças e adolescentes. Situação oposta ao que encontrou em seus estudos envolvendo as crianças A'uwê-Xavante⁶¹, cujas vidas não se diferem muito da vida dos adultos.

Nesse sentido, estudos como o da autora têm apontado para uma dinâmica diferenciada na participação da criança e na vivência da infância e adolescência dentro da cultura dos povos tradicionais. Nessas comunidades, as crianças são inseridas de forma efetiva nas rotinas e atividades do grupo, desempenhando papéis essenciais na organização social, no trabalho e na sobrevivência da coletividade (Nunes, 2002). Esse processo formativo ocorre por meio de experiências concretas no cotidiano, em que as crianças mais velhas assumem responsabilidades, aprendem e ensinam, apropriando-se da cultura enquanto também a produzem (Carrara, 2002; Silva, 2002; Cohn, 2002).

Enfim, os estudos da infância a partir de diferentes culturas são fundamentais para se compreender como ela se constrói em uma categoria socialmente construída

⁶¹ Povo indígena brasileiro que habita o cerrado, na região Centro-Oeste.

no espaço/tempo de “entre-lugares” (Sarmiento, 2004), na intersecção entre os mundos dos adultos e seus próprios mundos, nas vivências cotidianas e no âmbito das respectivas organizações sociais e culturais dos grupos de que fazem parte.

Tais estudos, contudo, devem considerar a criança como produtora de cultura e participante ativa da vida social de seu grupo. O que significa reconhecer os dispositivos de interpretação que fundamentam a visão ocidental de se conceber e relacionar com as crianças (Tomás, 2007)⁶². O reconhecimento desses mecanismos é de fundamental importância para que os pesquisadores considerem outras dimensões das culturas da infância e estabeleçam novas formas de se relacionarem com as crianças nos processos de investigação.

2.2 A FAMÍLIA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO E PROTEÇÃO À INFÂNCIA

Uma vez concebidas a infância e a adolescência enquanto uma construção social, ao procurar relacionar tais noções ao nosso objeto de estudo, nos questionamos: a infância e a adolescência como constam na literatura científica, na legislação, na política oficial de acolhimento institucional - e nas concepções e práticas das famílias em situação de vulnerabilidade social e violência - são as mesmas? Esse questionamento colabora com a investigação do problema de pesquisa.

Nosso objeto de estudo, pelas próprias características da infância e adolescência, já denota sua complexidade. Essa dificuldade de investigação aumenta na medida em que ele se encontra inserido em uma conjuntura dilemática, onde a família (atingida pela desigualdade e exclusão social) acaba sendo responsabilizada pelo abandono, omissão e violência contra seus próprios membros, como justificativa para a intervenção do poder estatal no “poder familiar”, ou seja, no direito das crianças e adolescentes à convivência familiar e dos pais de cuidar de seus filhos. Direitos retirados, justamente pelo Estado, que, em tese, teria a responsabilidade de atuar contra tais desigualdades e exclusão.

⁶² A autora demarca tais mecanismos como: “paradigma do paternalismo, da propriedade e da domesticação”, que se refere à submissão das crianças ao poder familiar patriarcal; “paradigma da proteção e do controle”, que parte da noção de fragilidade para justificar o controle com forma de proteção; “paradigma da periculosidade”, que exacerba comportamento “desviante” das crianças e jovens, denotando aspectos de periculosidade destas pessoas; e o “Paradigma da biologização, genetização e medicalização”, em que o conhecimento científico tem sido utilizado como forma de julgar, controlar e até denegrir as crianças.

A família enquanto unidade de organização social pode ser compreendida de diferentes perspectivas. Engels (1986) relaciona o surgimento da família ao desenvolvimento das forças produtivas e da propriedade privada, desempenhando um importante papel na estruturação social e produtiva, cumprindo desde a função de unidade econômica, passando pela transmissão hereditária da propriedade e pela reprodução da força de trabalho.

Lévi-Strauss (1982), em seus estudos sobre as estruturas de parentesco, identifica nas formas de matrimônio e constituição familiar a troca como princípio elementar, bem como que os tipos de união se relacionam com o estabelecimento de linhagem e com a estrutura social e econômica dos grupos estudados.

Bourdieu (2007), por seu turno, ao estudar os papéis e relações entre a família e a escola na transmissão do capital cultural, reconhece o papel central da família enquanto transmissora de práticas, valores e competências que constituem o capital cultural da pessoa e contribuem para a reprodução das desigualdades sociais.

Das diferentes perspectivas apresentadas acima, podemos identificar, como um dos elementos convergentes, o papel da família na estruturação, reprodução e alteração das estruturas sociais e produtivas e, conseqüentemente, na produção das culturas. A esse respeito, Engels (1986) associa a origem das famílias às transformações nos sistemas de produção e ao surgimento do próprio Estado. Já Bourdieu (2007) realiza análises a partir das estruturas sociais e produtivas, onde sinaliza o papel das famílias na transmissão e reprodução das desigualdades sociais.

Para avançarmos na discussão sobre o papel social da família, é necessário compreendê-la no movimento dialético das sociedades. Isso significa reconhecê-la em seu caráter histórico e em sua diversidade, de modo que sua formação ocorre de formas diferentes no espaço e no tempo, cumprindo funções sociais diferentes no âmbito de cada sociedade ou mesmo dentro de uma mesma sociedade, a depender das práticas dos grupos (classes) e das relações que estabelecem com outras instituições.

A família brasileira, obviamente, segue dinâmicas e estruturas próprias de suas origens coloniais e de país economicamente explorado pelas estruturas capitalistas no decorrer de sua história. No período colonial, por exemplo, apesar de a família patriarcal burguesa ser a grande referência de um estado monárquico atrelado à igreja, na vida cotidiana da sociedade brasileira da época:

[...] tantas foram as formas que a família colonial assumiu, que a historiografia recente tem explorado em detalhe suas origens e o caráter das uniões, enfatizando-lhe a multiplicidade e especificidades em função das características regionais da colonização e da estratificação social dos indivíduos (Algranti, 1997, p. 87).

Sendo assim, desde a colonização, o processo histórico de constituição do Brasil — influenciado pelos rumos econômicos e pelas vertentes políticas que assumiram o poder ao longo do tempo — tem promovido mudanças nas formas de organização da família e na atribuição de seus papéis.

Os estudos de Samara (1986), por exemplo, auxiliam na compreensão das diferentes formas de composição familiar e dos papéis sociais da família nos distintos momentos da história econômica brasileira. Em seus estudos sobre família e vida doméstica no Brasil, compara as formas de constituição e o modo como as famílias se inserem nos contextos dos ciclos econômicos da cana de açúcar, da mineração e dos cafezais⁶³.

A autora descreve como o poder patriarcal, predominante nos engenhos de açúcar e nas fazendas de café, é levado a efeito na gerência dessas próprias unidades econômicas, como forma de garantir a manutenção da unidade produtiva e a sobrevivência da linhagem da família. Ao mesmo tempo, relata a existência de uma diversidade de tipos de constituição familiar, como diversas funções sociais, na emergente sociedade urbana brasileira. A partir de seus estudos, afirma então que: “[...] o modelo genérico de estrutura familiar, denominado comumente de ‘patriarcal’ e que serviu de base para caracterizar a família brasileira de modo geral, não pode ser considerado, a priori, como o único existente na nossa sociedade” (Samara, 1986, p. 8).

Seguindo essa lógica, além de seu caráter histórico, que nos permite compreender a dinâmica de sua constituição, funcionamento e conexões com as demais esferas da sociedade, trazemos a família para o contexto atual da sociedade brasileira, mais especificamente nas situações de exclusão social e violência urbana, que caracterizam este tempo/espço.

A conjuntura contemporânea, em relação às condições de formação e o papel

⁶³ A autora identifica toda uma variedade de composição familiar, apontando que a “família patriarcal”, que é a principal referência de família apontada pela historiografia tradicional, sequer era a principal forma de constituição familiar dos séculos XVII e XIX. Ela aponta também para algumas semelhanças entre tipos de família dos engenhos de açúcar com as fazendas de café (com predominância da família patriarcal) e da região da mineração com a sociedade paulista do século XIX, marcadas por um processo de urbanização cujo contexto foi proporcionando o surgimento de novos tipos de famílias.

social das famílias, é bem diferente dos tempos anteriores. Se considerarmos apenas o contexto do capitalismo industrial e seus efeitos na sociedade brasileira até os dias de hoje, as transformações já são bastante profundas.

Se o regime de produção capitalista, sobretudo o industrial da era moderna, diluiu a família enquanto unidade produtiva, retirando-lhe os meios de produção de subsistência e relegando seus membros à venda da força de trabalho, na era do capitalismo financeiro e especulativo global, a situação se complicou ainda mais. Isso porque, com a diminuição das fábricas e a substituição pelo lucro através de operações especulativas do mercado, retiraram, em grande medida, a possibilidade de os membros das famílias terem acesso ao trabalho.

Como se não bastasse, além das famílias se verem alijadas dos meios de produção de subsistência e do acesso ao mercado de trabalho, ainda foram atingidas em cheio pelo “neoliberalismo”, onde há uma pressão cada vez maior para que o Estado restrinja sua atuação nas políticas e ações que visem garantir os direitos básicos da população, como saúde, educação, moradia e emprego. É nessa conjuntura que a atual família brasileira se constitui e procura encontrar a sua função em meio ao caos, relegada à exclusão produtiva, social, cultural e às diversas formas de violência.

Mas as dificuldades da família brasileira não param por aí. Além de seriamente golpeada pelas transformações econômicas e políticas, ainda há uma enorme cobrança para que exerça o seu papel social. Se as ideias e concepções em relação às políticas econômicas e as estratégias de diminuição da atuação do Estado vão se sofisticando, por outro lado, a visão dos agentes do Estado e de grande parte da sociedade conservam um “ideal de família” que, além de ser um mero estereótipo⁶⁴, caso correspondesse à realidade, ainda assim não conseguiriam desempenhar os papéis sociais a ela atribuídos.

É importante reconhecer que as famílias, ao longo de diferentes tempos históricos e sociedades, desempenham papéis sociais elementares na organização social e em sua própria subsistência. Para Mito (2020, p. 25):

A solidariedade familiar e comunitária sempre esteve presente nas formas de organização do amparo dos membros de diferentes sociedades e em tempos diversos, diante das necessidades impostas para a continuidade da própria

⁶⁴ Me refiro aqui à família tradicional burguesa patriarcal (pai, mãe e filhos) que geralmente é considerada como estrutura padrão de família brasileira.

existência. Assim, ao longo da história sempre recaíram sobre as famílias expectativas de proteção social e de acordo com cada momento tais expectativas tenderam a aumentar ou a diminuir.

Aqui, chegamos às questões que se vinculam diretamente com o nosso objeto de pesquisa: o contexto de existência da atual família brasileira, com todas as problemáticas já mencionadas e a expectativa sobre ela, no sentido de que cumpra uma de suas funções sociais, a proteção de seus membros. No caso específico, das crianças e adolescentes.

A convivência familiar é considerada fundamental para o desenvolvimento equilibrado das crianças e adolescentes, tanto pela legislação brasileira (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outras normas vigentes), quanto pela literatura científica. Na segunda, podemos citar como exemplos: Macana e Comim (2015), que chamam atenção para a importância dos elementos da convivência familiar, destacando desde os cuidados e atenção até os benefícios potenciais das práticas educativas e estilos parentais na construção dos vínculos afetivos, no desenvolvimento cognitivo, nas aprendizagens de valores e atitudes, na autonomia e na autoestima; e Winnicott (2005), que destaca que um ambiente familiar capaz de gerar vínculos afetivos e atender às necessidades dos filhos é condição basilar para o saudável desenvolvimento da criança e do adolescente.

A família também contribui fundamentalmente para o desenvolvimento da subjetividade e da identidade pessoal e social das crianças, uma vez que possibilita o desenvolvimento de aspectos psicossociais a partir de diferentes processos e práticas sociais e educativas. Além disso, as relações intrafamiliares têm potencial para gerar aprendizagens de habilidades sociais, bem como ampliar as relações das crianças com a comunidade (Del Prette; Del Prette, 1999), local em que são desafiadas constantemente, sendo levadas a refletir e se posicionar frente a novas relações e situações.

As potencialidades da família em promover o desenvolvimento biopsicossocial, apontadas pelos diferentes autores, de diferentes perspectivas teóricas, evidenciam a importância da convivência familiar na proteção das crianças e adolescentes. No entanto, essas potencialidades têm como referência um “ideal de família” em que a condição familiar e o contexto social permite desempenhar tal papel. No entanto, é preciso ir além dessa perspectiva.

Tendo como base os princípios da teoria Histórico-Cultural, seguimos a linha de raciocínio de que a própria constituição familiar está intrinsicamente relacionada aos processos de apropriação e mediação realizados pelas pessoas por meio de ações de subsistência e coexistência, ao utilizarem os recursos e instrumentos de sua realidade para agirem a partir da constituição do ato volitivo frente às condições e circunstâncias do meio. Nessa direção, toda família possui sua peculiaridade diante do que tem a seu dispor, dos desafios que enfrenta, das relações que estabelecem e das estratégias que adotam.

É preciso inserir essa família, diversa em tipos e relações, em um contexto real, o da pobreza, da exclusão e da violência, mas também considerar as diferentes realidades e formas de coexistir, sob pena de condená-la por omissão ou, simplesmente, negligência.

Além de considerar o contexto econômico, político e social em que se encontra, é importante pensar a instituição familiar, também, em sua relação com outras instituições, como por exemplo o Estado, a igreja, a fábrica/mercado e a escola. A interferência de outras instituições (Lasch, 1991) modifica as formas de constituição e as dinâmicas de funcionamento da família.

Nesse sentido, podemos considerar, nos dias atuais, diferentes formas de intervenção que influenciam as dinâmicas familiares. Entre elas, destacam-se a atuação do Estado por meio de políticas de controle social, saúde e educação; a influência da ciência, cujos conhecimentos sobre infância e adolescência — provenientes da medicina, neurologia, psicologia e educação — impactam as práticas parentais e o cuidado com os filhos; e, ainda, o papel de profissionais como médicos, professores, psicólogos e assistentes sociais, que reelaboram o conhecimento científico a partir de suas práticas de intervenção junto às famílias.

Esses elementos são fundamentais para a discussão sobre o papel da família em contextos de exclusão social e violência, pois remetem a um conjunto de políticas estatais específicas: as políticas de “proteção social”. Compreender essas políticas é essencial para analisar a problemática da vulnerabilidade e da intervenção estatal na família, sob a justificativa da proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Mioto (2020) afirma que a noção de proteção social adotada pelo Estado brasileiro, atualmente tem por base uma concepção de família estrutural funcionalista, onde o núcleo familiar é constituído através do casamento e possui papeis bem

definidos em torno da socialização primária, apoio e proteção de seus membros, a partir dos quais se cumpriria a função da proteção, harmonia e coesão social. Nessa concepção, os problemas e conflitos enfrentados pelas famílias seriam considerados meras disfunções internas ao ambiente familiar, dissociados da conjuntura política e econômica.

A autora menciona que, no período da colônia, a proteção social foi assumida pela família e pela igreja, sendo que essa última teve um papel decisivo no conceito de família⁶⁵ adotado pelas constituições brasileiras que viriam, e que tal situação continuou a perdurar após a independência, onde a família continuou sendo a grande referência de proteção social. Ela afirma ainda que o atual sistema de proteção social, que teve sua origem no princípio do século XX, é “familista”, ou seja, suas políticas são voltadas para o fortalecimento de uma família ideal, a família nuclear burguesa. Inclusive, apesar da constituição de 1988 ter buscado romper com esse princípio, ele continua a sustentar as ações das políticas de proteção social no Brasil.

As discussões e políticas neoliberais adotadas pelo Estado brasileiro - ao diluir a importância e o protagonismo do estado nas ações de garantia da cidadania enquanto atendimento aos direitos e serviços básicos necessários à dignidade da população- jogaram mais uma vez sobre a família e responsabilidade primeira da proteção social. É nessa conjuntura que precisamos analisar o papel da família no desenvolvimento das crianças e adolescentes e na proteção da infância.

Só para citar algumas informações que remetem à situação contextual das famílias no Brasil, dados da Pnad⁶⁶ de 2023 indicam que menos de 60% da população brasileira economicamente ativa está ocupada. Desses, menos de 50% possui vínculo formal de trabalho e recebem um valor médio aproximado de dois salários-mínimos, apontando para o caótico quadro da exclusão das pessoas do mercado de trabalho, a precarização dos salários e o aumento da informalidade.

Se os números já são caóticos para se vislumbrar a possibilidade de qualidade de vida da população, a situação piora ainda mais quando são apontadas as disparidades, como as de rendimento-hora médio das pessoas, sendo o das pessoas brancas 61,4% maior que das negras e pardas; e o das mulheres sendo 12, 8% menor em relação ao dos homens (Brasil, 2023). As diferenças geográficas também são

⁶⁵ Cujá estrutura era constituída pelo homem, pela mulher e seus filhos.

⁶⁶ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

abissais e refletem em todos os demais indicadores, como renda familiar per capita, condições de moradia e vários outros. Em relação à condição econômica das famílias:

O arranjo domiciliar formado por mulheres pretas ou pardas responsáveis, sem cônjuge e com presença de filhos menores de 14 anos de idade também foi aquele que concentrou a maior incidência de pobreza: 22,6% dos moradores eram extremamente pobres e 72,2% eram pobres (Brasil, 2023, p. 75).

Os breves indicadores mencionados já ajudam na compreensão do contexto e dos desafios que as famílias, que são alvo de intervenção estatal e jurídica, enfrentam no Brasil, tanto do ponto de vista da subsistência de seus membros, quanto do papel social que conseguem desempenhar.

Além das questões socioeconômicas, é preciso considerar, também, que:

A família contemporânea caracteriza-se pela presença cada vez mais reconhecida de suas diferentes composições que se relacionam a alteração do vínculo do casamento, ao reconhecimento das uniões estáveis e mais recentemente das uniões de pessoas do mesmo sexo (Mioto, 2020, p. 24)

Sendo assim, os indicadores estatísticos e a diversidade de composições familiares nos possibilitam ultrapassar o discurso da família “desestruturada”. Falar em família desestruturada é impor um “padrão” de família. A questão aqui se trata de reconhecer que os diferentes tipos de composição familiar trazem diferentes necessidades e a exclusão socioeconômica as impede, muitas vezes, de exercer o seu papel na produção da subsistência, na proteção social e na socialização de seus membros, através dos processos educativos.

A partir das questões já apontadas, é possível reconhecer que as formas de conceber a família conduzem a diferentes projetos de proteção social e, nessa perspectiva, o contexto de exclusão material e social promovido pelo mercado, e pelas próprias ações do Estado, influencia diretamente em sua constituição e papel social. É evidente que as famílias desempenham papéis sociais fundamentais, sobretudo em relação à proteção e formação de seus membros, contudo, elas não devem ser culpabilizadas por não cumprir o seu papel social, quando o próprio Estado é omissor.

Isso significa dizer que fortalecer a família, no sentido de poder contar com os diferentes papéis sociais que ela pode desempenhar, é criar condições dignas de subsistência aos seus membros, em sua diversidade de formas de constituição e

atuação. Os papéis sociais das famílias perpassam, portanto, pela ação inclusiva do Estado.

2.3 ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: DO SINÔNIMO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO À PERSPECTIVA DE PROTEÇÃO

Historicamente, o atendimento a crianças e adolescentes que não pertenciam a um grupo familiar ou cujas famílias não tinham condições de cuidar deles, esteve diretamente relacionado à exclusão social. Essas crianças e adolescentes, que receberam diferentes denominações ao longo do tempo (“órfãos”, “abandonados”, “vadios”, “vagabundos”, “delinquentes”...), eram marginalizados não apenas por questões econômicas, mas também por fatores de ordem moral.

Com os processos de urbanização e o crescimento acelerado da população em situação de pobreza, esses jovens passaram a ser vistos como uma ameaça, o que contribuiu para o caráter punitivo e de confinamento das políticas voltadas a seu atendimento (Souza Neto, 2002).

No Brasil, com o processo de urbanização e o advento da república, o que era realizado antes pelas ações caritativas da igreja e pelos filantropos (Izar, 2011) - o atendimento às crianças abandonadas - passou a ser assumido pelo Estado. As políticas higienistas dos primeiros governos republicanos trazem a questão das crianças abandonadas para o âmbito da situação irregular. É feita a judicialização da infância abandonada e a popularização do termo “menor” (Rizzini, 2011, p. 113). Crianças de rua, abandonadas, são tratadas da mesma forma que as crianças ou adolescentes considerados “delinquentes”, dando origem à criação dos juízes de menores, das colônias correccionais e depósitos de menores.

O atendimento às crianças abandonadas ou que, por algum motivo, se encontravam em vivência de rua, se limitava à internação em instituições como escolas correccionais (Pessoa, 2018), “internatos de menores”, “orfanatos” (Rizzini, 2004) e até “depósito de menores” (Rizzini, 2011), onde predominavam práticas coercitivas e punitivas, fazendo com que as vítimas da sociedade fossem responsabilizadas pela sua própria condição.

As ações estatais brasileiras voltadas à infância foram historicamente marcadas por processos de segregação e violação de direitos, onde, em nome da proteção, se retirava crianças e adolescentes das ruas, ou das famílias que viviam em

situação de vulnerabilidade, para serem confinadas em instituições, sob forte vigilância, controle e disciplina⁶⁷. Pelos menos até a década de 80, falar em políticas de atendimento às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, negligência ou violência, e em filhos de famílias atingidas pela pobreza, significava, necessariamente, falar na internação desses sujeitos em instituições, já que essa era a única medida adotada pelo Estado.

As práticas estatais de intervenção nas famílias, e de atendimento às crianças e adolescentes, passaram a ser denominadas de “institucionalização”, que significava a sua inserção em instituições de caráter totalizante⁶⁸. Dessa forma, o termo “institucionalização” passou a ser compreendido como internação de crianças e adolescentes nos diferentes tipos de instituições, sejam estatais, filantrópicas ou religiosas. E os “processos de institucionalização” se referiam ao *modus operandi* do Estado de confinar a infância vítima da pobreza e da exclusão social.

Com o processo de redemocratização em 1985 e a mobilização de movimentos sociais em defesa da infância e adolescência, o Brasil passou a aderir às normativas internacionais que reconhecem e garantem os direitos de crianças e adolescentes. Esse compromisso foi consolidado com a inclusão desses direitos na Constituição de 1988, na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e em outras legislações correlatas.

As proposições que se encontram presentes na atual legislação, e em políticas de atendimento, são pautadas na Doutrina da Proteção Integral, que concebe a criança como cidadã (detentora de direitos desde a gestação), enquanto pessoa em situação peculiar de desenvolvimento. São tais concepções que devem ser seguidas pela política de atendimento à criança e ao adolescente, como a medida de acolhimento institucional.

A medida de acolhimento institucional, na forma como é concebida hoje, possui caráter excepcional e provisório, conforme previsto no artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei 8.069/1990), devendo ser aplicada como forma de fazer cessar a negligência ou violência, e reinserir a criança ou adolescente na família de origem ou substituta (adoção). Por conta dessa finalidade, a instituição de

⁶⁷ A esse respeito ver os trabalhos de Assis (2001), Rizzini (2004) e Silva (2008).

⁶⁸ Fazemos referência aqui ao conceito de “instituição total”, de Goffman (1987, p. 11), que a considera como “[...] um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.”

acolhimento deve estar articulada com toda uma rede de serviços públicos (saúde, educação, assistência social, Conselho Tutelar, segurança e justiça).

A excepcionalidade da medida de acolhimento faz com que ela seja preterida em relação a outras medidas consideradas menos danosas às crianças e adolescentes, como a inserção provisória na família extensa, onde a criança, ao invés de ir para o acolhimento institucional, é acolhida por tios, avós, irmão ou outros familiares, ou ainda em programa de famílias acolhedoras, sendo o encaminhamento para abrigo institucional a última opção.

Estudos realizados sobre a atual política de acolhimento (Rizzini, 2004; Abreu, 2010; Bento, 2019; Lima, 2016; Matta, 2015) têm apontado limitações na implementação dos novos princípios e normativas para o atendimento às crianças e adolescentes, identificando carências e a permanência de práticas baseadas nas políticas e legislações anteriores, cujos processos institucionais mais prejudicavam do que, de fato, atendiam às necessidades das crianças e adolescentes. Apesar disso, há também estudos que apontam avanços nesse sentido, frutos, como mencionado, da alteração na Constituição de 1988 e, sobretudo, da promulgação do ECA, em 1990.

Nos pouco mais de 30 anos de existência do Estatuto da Criança e do Adolescente, além da implementação de órgãos como o Conselho Tutelar, dos CMDCA e CEDCA⁶⁹, houve ainda a aprovação do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), no ano de 2006, assim como a elaboração e a publicação, sob coordenação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do adolescente, das orientações técnicas para o serviço de acolhimento de crianças e adolescentes.

Dentre os estudos que tem apontado avanços em relação às políticas de atendimento às crianças e adolescentes que se encontram fora do ambiente familiar, nos últimos anos, dois levantamentos realizados pelo Ipea, em 2004 e 2018, respectivamente, bem como o estudo de Assis e Farias (2013), todos eles encomendados pelo ministério do desenvolvimento social, teriam o intuito de resolver o dramático problema de falta de informações sobre as instituições e o público em questão, para promover o “reordenamento”⁷⁰ dos serviços.

⁶⁹ Conselhos Municipais de Direito da Criança e do Adolescente e Conselhos Estaduais de Direito das Crianças e adolescentes.

⁷⁰ Termos utilizado para denominar as ações do Estado que buscam adequar as estruturas, estratégias e metodologias das instituições ao estabelecido pelo ECA e demais normatizações.

O Estudo do Ipea, intitulado “O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil”, de 2004, foi o primeiro levantamento abrangente⁷¹ sobre o serviço de acolhimento de crianças e adolescentes, realizado no Brasil, possuindo como parâmetro os princípios estabelecidos pela nova legislação (Constituição de 1988 e ECA) que, convenhamos, não eram mais tão novas assim. O referido estudo teve como objetivo conhecer as características dos serviços prestados e gerar informações para subsidiar as ações governamentais.

O levantamento em questão (Silva, 2004) envolveu 589 abrigos em todo o país, onde se encontravam aproximadamente 20 mil crianças e adolescentes. As informações obtidas apontaram, dentre outros aspectos: a) uma enorme disparidade na distribuição dos serviços de acolhimento como o fato, por exemplo, da concentração da quantidade de acolhimentos na Região Sudeste, com 45%, contra os insignificantes 1,9% do total nacional, na Região Norte; b) A quantidade de instituições não-governamentais representavam 68,3% de todos os abrigos, o que revelava que esse tipo de serviço ainda não havia sido efetivamente assumido pelo Estado brasileiro, permanecendo no âmbito da filantropia; e c) mais da metade das crianças estavam no abrigo há mais de dois anos.

Além da irregularidade na prestação dos serviços, da ausência do Estado na efetivação das políticas de acolhimento, da tendência de manutenção dos processos de institucionalização pelo longo tempo de permanência das crianças e adolescentes nos abrigos, da ausência de fiscalização e da incipiente judicialização⁷² dos casos, o levantamento apontou, também, que a falta de recurso das famílias era a principal causa do acolhimento, bem como a pouca articulação entre os órgãos e agentes da rede de proteção às crianças e aos adolescentes, as deficiências de estrutura física e a carência de materiais e apoio técnico.

As informações obtidas no levantamento do Ipea, em 2004, foram, portanto, fundamentais para se compreender minimamente a realidade do atendimento às crianças e adolescentes através dos serviços de acolhimento institucional. Elas subsidiaram as discussões para elaboração do PNCFC, em 2006, e das orientações

⁷¹ Apesar de ter sido o estudo mais abrangente até então, ainda assim não envolveu todos os abrigos do país, uma vez que foram incluídos no estudo apenas as instituições que recebiam recurso da “Rede SAC” (Rede de Serviço de Ação Continuada), do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

⁷² O estudo aponta que apenas a metade das crianças acolhidas nos abrigos possuía processo judicial do seu caso, o que certamente contribuía para a longa permanência na instituição.

técnicas para os serviços de acolhimento institucional, em 2008, que têm sido importantes para dar direcionamento às políticas e ações no sentido da implementação dos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em 2009, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome encomendou outro estudo, através de cooperação técnica com a Fundação Osvaldo Cruz. Esse foi bem mais abrangente, pois envolveu visitas, *in loco*⁷³, a 2.624 instituições de acolhimento em todo o Brasil, tendo sido concluído no ano de 2011 (Assis; Farias, 2013). O levantamento incluiu também, 144 serviços de acolhimento familiar. Intitulado “Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento”, seus resultados foram confrontados com os dados obtidos no estudo do Ipea, de 2004. Os responsáveis pelo estudo identificaram avanços na redução do tempo de acolhimento⁷⁴, diminuição do número de acolhimentos por motivo de pobreza e no aumento do número de instituições governamentais, em detrimento das filantrópicas e religiosas.

Apesar dos avanços, mantiveram-se as disparidades na prestação dos serviços de acolhimento entre as regiões do país, assim como a predominância das instituições não governamentais sobre as governamentais e a pobreza das famílias como principal motivo que leva crianças e adolescentes ao acolhimento. Além disso, foram identificadas também deficiências nas ações de preservação ou restauração de vínculos afetivos familiares dos acolhidos com suas famílias, visão negativa dos profissionais do acolhimento sobre as famílias, e redes de proteção e acolhimento familiar que se mostraram incipientes.

O levantamento de grande abrangência mais recente foi realizado novamente pelo Ipea, divulgado no ano de 2021, que compreendeu o período de 2010 a 2018 (Licio *et al.*, 2021). Sob o título de “Reordenamento dos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes e implementação de novas modalidades – família acolhedora e repúblicas (2010-2018)”, o estudo incluiu os dados dos levantamentos anteriormente citados, acrescentando novas informações do IBGE e do SUAS (Sistema Único de Assistência Social) de 2.877 instituições de abrigo institucional, 333 serviços de

⁷³ O estudo de 2004, do Ipea, utilizou apenas questionário, preenchidos pelos gestores dos abrigos e a realização de entrevistas com alguns gestores.

⁷⁴ No estudo do Ipea de 2004 mais da metade das crianças e adolescentes abrigadas possuíam entre 2 e 5 anos na instituição, os dados de 2011 apontam que 67,6% dos acolhidos estão nesta condição pelo período de até um ano.

acolhimento familiar e 30 instituições de repúblicas de acolhimento para jovens egressos.

Esse último levantamento continuou mostrando as desigualdades regionais e outros problemas estruturais dos serviços de acolhimento, contudo, possibilitou a identificação de avanços na expansão e na qualidade da oferta. Dentre os avanços apontados, podemos mencionar:

1 – O aumento dos serviços de acolhimento familiar, que ultrapassaram o dobro no período de 2010 a 2018, com ampliação do número de municípios que passaram a ofertar o serviço;

2 – Redução do número de crianças e adolescentes acolhidas nos abrigos institucionais e aumento do número de instituições, incidindo no fator da lotação e capacidades dessas, com a gradual diminuição das que operam além da quantidade recomendada pelas orientações técnicas;

3 – Inversão de um indicador histórico dos serviços de acolhimento, quando, no ano de 2016, o número de instituições de acolhimento governamentais ultrapassa as de natureza não governamental, representando 50,9% de todos os abrigos no Brasil, chegando a 53% em 2018;

4 – Diminuição gradual do tempo de acolhimento institucional das crianças e adolescentes, onde se registrou, em 2018, que a maioria das crianças e adolescentes acolhidas (59,7%) passaram no máximo 1 ano na instituição e, desses, 41,6% ficaram por até 6 meses.

Além desses indicadores, outros foram apontados, que dizem respeito às formas de organização, natureza e tipos de adequação dos serviços à atual legislação e às diretrizes do PNCFC e das orientações técnicas para o acolhimento. Dentre eles, os números sobre a realização de ações voltadas ao fortalecimento de vínculos familiares (como visitas das equipes às famílias), de promoção de contato e convivência das crianças e adolescentes com suas famílias, e garantia da convivência comunitária, como passeios e inserção dos acolhidos em projetos, eventos e atividades da comunidade.

Obviamente que os avanços aqui ressaltados devem ser considerados com cautela, uma vez que não excluem os inúmeros problemas que atingem os serviços de acolhimento institucional, como: persistência de práticas históricas da

institucionalização; carências de recursos materiais e humanos; falta de orientação e formação dos profissionais; dificuldade de respeitar os princípios que consideram que a condição de pobreza das famílias não constituem motivos para o acolhimento e que esse deve ser sempre a última opção, pelo tempo mais breve possível.

Os estudos de Rizzini *et al.* (2006) já mostravam uma mudança de rumo no atendimento dos abrigos, fruto de uma modificação no paradigma, a partir dos anos 90, que passou a condenar as práticas de institucionalização até então vigentes no Brasil. Esse novo cenário, além de conceber as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, procura reconhecer as transformações ocorridas nas famílias, os desafios contemporâneos por elas enfrentados e, sobretudo, assume a perspectiva de que o papel do acolhimento institucional, enquanto medida excepcional, é garantir a convivência familiar.

Os indicadores dos estudos aqui mencionados evidenciam que há transformações em curso nas formas de se conceber a situação das crianças e suas famílias, do Estado prestar o serviço de acolhimento e de participação da sociedade. Que a chegada das crianças na instituição de acolhimento, por vezes, é necessária e que a medida tem potencial para garantir a proteção delas e de seus direitos, dentre eles, o da convivência familiar (Rizzini *et al.*, 2006).

Apesar disso, o termo “institucionalização” é largamente utilizado na literatura como sinônimo de acolhimento institucional. A partir de uma análise da recorrência da expressão em 637 trabalhos da revisão de literatura, “institucionalização” apareceu 7.287 vezes. Ao analisarmos uma amostra de 10% dos estudos (64), em 498 ocorrências, 373 delas se referiam ao ato de colocar crianças e adolescentes em instituições⁷⁵.

Embora seja uma questão a ser aprofundada, a impressão inicial é a de que o termo “institucionalização” está sendo utilizado indiscriminadamente tanto para se referir às antigas práticas do Estado, de confinamento de crianças em instituições, quanto como sinônimo de acolhimento institucional. Isso pode ter um efeito discursivo negativo sobre a medida de acolhimento institucional, impedindo que se compreenda de forma mais efetiva seu papel e seus resultados, qual seja: a pretensão de proteção das crianças e adolescentes, tendo como um de seus princípios a garantia do direito à convivência familiar.

⁷⁵ No contexto semântico, às vezes se referia aos aspectos históricos, e em muitos casos substituíam a expressão acolhimento institucional por institucionalização.

Enfim, apesar dos desafios ainda presentes no reordenamento dos serviços, na melhoria das estruturas e estratégias, e nas práticas voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes, acreditamos que este seja um momento histórico para superar a concepção da “institucionalização” como política, ação ou estratégia estatal de alocar crianças e adolescentes em instituições. É tempo de considerar as consequências e repercussões das práticas dos serviços de acolhimento no desenvolvimento infantil e juvenil, especialmente no que se refere às dinâmicas institucionais e à duração da permanência nesses espaços.

Compreender a institucionalização a partir dos impactos das ações e práticas das instituições de acolhimento, bem como dos processos de adaptação e ajustamento (Goffman, 1987) vivenciados por crianças e adolescentes nesses ambientes, abre caminho não apenas para um entendimento mais aprofundado sobre o que ocorre nesses contextos, mas também para a proposição de estratégias que qualifiquem esses serviços. Qualificar o acolhimento institucional significa fortalecê-lo para que cumpra seu papel de reintegrar crianças e adolescentes às suas famílias, com segurança e no menor tempo possível.

As discussões deste capítulo nos permitiram uma aproximação das questões que envolvem a realidade das crianças e adolescentes em contexto de acolhimento institucional. Foram abordados aspectos relacionados tanto às concepções de infância e adolescência quanto ao papel social da família e da instituição na proteção e garantia de direitos desse grupo. No próximo capítulo, avançamos nesse debate, apresentando reflexões teóricas sobre a concepção de desenvolvimento na infância e adolescência e sua relação com os processos educativos e a construção da autonomia.

CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO HUMANO, PRÁTICAS EDUCATIVAS E AUTONOMIA

Tanto as práticas educativas, quanto o fenômeno da autonomia estão imbricados nos processos do desenvolvimento humano ao longo da vida. O que significa dizer que não podemos compreender as experiências e processos educativos dissociados de mecanismos, percursos e trajetórias inerentes à constituição das pessoas enquanto seres humanos históricos, sociais e produtores de cultura. Da mesma forma que compreender a relação entre as práticas educativas e o desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes, de modo geral, é fundamental para, em uma dimensão mais específica, compreendermos esses sujeitos no contexto da medida de acolhimento institucional. O que implica que, para alcançar êxito em tal tarefa, necessitamos discutir as vinculações entre a aprendizagem, as práticas sociais, as práticas educativas e o desenvolvimento biopsicossocial das crianças e adolescentes.

Então, o propósito do capítulo 3 é discutir as relações entre a constituição do campo de estudos sobre o desenvolvimento humano – e algumas de suas teorias – relacionando-o às suas repercussões na compreensão das categorias criança e adolescente, incluindo-se nesse debate as questões sobre a educação (particularmente relativas à aprendizagem e às práticas educativas) e o fenômeno da autonomia.

O capítulo está estruturado em seis partes: na primeira é apresentada uma discussão sobre o campo científico do desenvolvimento humano e a influência que os estudos sobre as crianças e adolescentes tiveram em sua constituição; na segunda, discutimos sobre os conceitos e aspectos formadores dos processos de aprendizagem e educativos; a terceira parte é destinada a discussões conceituais sobre as práticas educativas e pedagógicas; a quarta e quinta partes são reservadas à discussão sobre a autonomia, em seus aspectos teórico-conceituais e nos fatores e estratégias favorecedoras; por fim, na última parte, empreendemos reflexões no sentido de estabelecer conexões entre as práticas pedagógicas e a construção da autonomia.

3.1 TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO, INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Como vimos no capítulo 1, a noção de infância como a conhecemos hoje - ao menos a visão ocidental eurocêntrica - veio se construindo efetivamente a partir da modernidade, tendo como elementos históricos importantes a industrialização (trabalho nas fábricas, urbanização...) e o surgimento da escola moderna. Segundo Cole e Cole (2003), o interesse científico pelo estudo de crianças começou a se acentuar no período da revolução industrial, com investigações sobre o modo de vida e os desempenhos de crianças que trabalhavam extensas jornadas nas fábricas, bem como sobre o surgimento da própria escola naquele mesmo contexto histórico.

Com o impulso dado pelo lançamento da obra de Charles Darwin, a origem das espécies, em meados do século XIX, "Tornou-se moda; por exemplo, comparar o comportamento das crianças com o comportamento de primatas mais evoluídos" (Cole; Cole, 2003), no intento de se verificar se crianças passariam por uma espécie de "estágio de chimpanzé", espécie da qual se acreditava que o ser humano havia evoluído.

Para os autores, o interesse pelo estudo sobre o desenvolvimento parte das crianças e se estende às demais fases e/ou períodos da vida. Na contemporaneidade, o foco maior continua sendo o desenvolvimento da infância a partir de uma pressuposição antiga de que, ao entender nossas raízes, a história e os processos que nos trouxeram até aqui, podemos entender o presente e antecipar o futuro.

De bases essencialmente positivistas, empiristas e behavioristas, os estudos sobre o desenvolvimento humano, até pouco mais da metade do século XX, se fundavam na busca por parâmetros e padrões para explicar os motivos e as formas como as mudanças ocorriam na infância e na adolescência, tendo o desenvolvimento sido sistematizado em estágios evolutivos que enfatizavam, de forma fragmentada, os aspectos orgânicos, cognitivos, afetivos, morais, sociais, dentre outros. Somente a partir da segunda metade do século XX que começa a se estabelecer um paradigma teórico-epistemológico e metodológico diferente no campo da psicologia do desenvolvimento (Dessen; Costa Junior, 2008).

Esse novo paradigma apresenta uma perspectiva interdisciplinar e holística sobre o fenômeno do desenvolvimento, uma vez que ele opera com uma compreensão em que o desenvolvimento é enxergado a partir de uma pluralidade de elementos e fenômenos que coexistem e interagem na relação entre o organismo (o

ser humano) e o ambiente (realidade social e a cultura), de caráter não linear e dinâmico.

Não é objetivo aqui discutir a trajetória histórica do campo da psicologia do desenvolvimento, mas trazer alguns elementos para contextualizar a repercussão desse campo na construção da noção de infância e adolescência, em nossa contemporaneidade e no surgimento de práticas sociais e institucionais envolvendo essas fases da vida. Especificamente a esse respeito, temos elementos importantes trazidos por Hillesheim e Guareschi (2007).

Partindo da perspectiva da infância enquanto construção social, as autoras, em seu trabalho sobre “De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões”, nos chamam atenção para o fato de que esse campo de estudo, ao produzir saberes sobre a infância (classificando características e comportamentos, mensurando, estabelecendo padrões de normalidade e anormalidade), acaba por instituir uma infância baseada na reivindicação da necessidade de regulação populacional, de medidas de saúde (higiene, por exemplo) e urbanização, propagando tais elementos como direitos da infância, contribuindo para o estabelecimento de uma maneira monolítica de ser criança, ignorando as diferenças culturais e de gênero, sexo, classe social, nacionalidade, religião, além de outras.

As questões mencionadas acima são importantes para a nossa abordagem do objeto de estudo porque, ao mesmo tempo em que necessitamos das teorias do desenvolvimento humano para compreendê-lo, necessário se faz também considerar que os saberes científicos e as práticas de suas instituições, além de não serem neutras, coexistem nas relações de força (poder) e nos processos de mediação que tanto o pesquisador, quanto os participantes da pesquisa, constroem a partir de suas respectivas posições, condições e interesses. Dito isso, procuramos apresentar a seguir alguns elementos conceituais acerca do desenvolvimento humano, que nos ajudarão a compreender os processos de desenvolvimento na infância e adolescência.

Os estudos sobre o desenvolvimento humano, por óbvio, não envolvem apenas investigações sobre os períodos da infância e adolescência, mas ao longo de toda a vida. Contudo, esse campo de estudo foi, inclusive, questionado em certo momento (Dessen; Costa Junior, 2008) por restringir suas investigações à infância e adolescência, de sorte que, o fato da ênfase e centralidade dos objetos estudados, e

das teorias desenvolvidas, se referirem à infância e adolescência, faz com que haja nesse campo, grande variedade de abordagens, teorias e conceitos.

Antes de apresentarmos a perspectiva de desenvolvimento adotada para fins deste estudo, acreditamos que seja salutar discorrer sobre o próprio conceito de desenvolvimento, as principais teorias e os autores de referência desse campo, bem como algumas taxonomias acerca das teorias comumente relacionadas ao campo científico do desenvolvimento humano, ou seja, da psicologia do desenvolvimento.

Papalia e Martorell (2022, p. 3) definem o desenvolvimento humano como sendo “processos sistemáticos de mudança e estabilidade que ocorrem nas pessoas”. Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) nos dizem que desenvolvimento é um fenômeno processual e contínuo que acompanha o ser humano do nascimento até a morte. Dessen e Costa Junior (2008, p. 11), por sua vez, descrevem tal fenômeno como “uma reorganização contínua dentro da unidade tempo-espço, que opera no nível das ações, percepções, atividades e interações do indivíduo com o seu mundo”. Já Cole e Cole (2003, p. 15) compreendem que “o desenvolvimento é mais bem entendido como uma fusão de processos biológicos, sociais e psicológicos interagindo na cultura humana”. E Díaz (2011, p. 45) afirma que “por desenvolvimento, em geral, se entende todo o percurso biológico, psicológico e social que atravessa o ser humano desde que é concebido (fecundação) até o fim de sua vida”.

Como podemos perceber nas definições acima, o desenvolvimento humano está relacionado a mudanças ou alterações que ocorrem com as pessoas, ao longo da vida, envolvendo as várias dimensões constituintes dos indivíduos (biológica, social, psicológica, social, dentre outras). Essas dimensões, portanto, aparecem essencialmente em duas perspectivas: a primeira relacionada aos tipos de alterações e/ou transformações em si, ocorridas com o ser humano no decorrer de sua existência; e, a segunda, do âmbito do espaço e da temporalidade, que diz respeito à contextualização, classificação e trajetórias das transformações ocorridas, em períodos, fases e/ou estágios do desenvolvimento, no sentido de se apontar determinados padrões e/ou características.

As teorias do desenvolvimento são classificadas de forma diversa, pelos diferentes autores que tratam da questão. Apenas a título de exemplo, apresentamos algumas dessas classificações, identificadas na literatura brasileira sobre desenvolvimento humano e a forma como são apresentadas e organizadas as diferentes teorias e estudos do campo e respectivos autores de referência.

Na obra “Crescimento, desenvolvimento e envelhecimento humano”, Camargos *et al.* (2018) dividem as teorias do desenvolvimento em três grupos: teorias behavioristas, cujos principais representantes apontados são Watson e Skinner; teorias cognitivistas, representadas pelos trabalhos de Vygotsky e Piaget; e as teorias psicanalíticas, cujas referências são Freud e Erikson. Xavier e Nunes (2015), em seu livro “Psicologia do Desenvolvimento” classificam as teorias do desenvolvimento como: teoria psicanalítica de Sigmund Freud, teoria da recapitulação de Anna Freud, teoria psicossocial de Erikson, epistemologia genética de Piaget, psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e psicologia genética de Wallon. Já Halpern (2015), aponta oito teorias do desenvolvimento humano, as classificando como: a teoria maturacional, postulada por Gesell (do determinismo biológico), teoria psicanalítica de Freud, teoria psicossocial de Erikson, teoria do aprendizado (de Pavlov, Watson e Skinner), teoria cognitiva de Piaget, teoria sociocultural de Vygotsky, e a teoria ecológica de Bronfenbrenner.

Em uma breve análise dessas classificações, é possível evidenciar como elas variam bastante a depender da abordagem de cada autor. Outro elemento importante a se considerar é que, embora haja uma variação entre as classificações dos autores de referência das teorias relacionadas, é nitidamente perceptível uma base, ou seja, autores que aparecem em todas as classificações. Isso é particularmente importante para identificar os autores cujas teorias constituem o alicerce teórico-científico do campo de estudos do desenvolvimento humano. Na descrição acima, é possível perceber, por exemplo, que Watson, Skinner, Freud, Piaget e Vygotsky aparecem nos três tipos de classificação, o que indica que eles - sem prejuízo de outros - são grandes referências no campo científico em questão.

Neste trabalho, por conta da opção feita pela teoria histórico-cultural, como fundamentação teórico-epistemológica para a abordagem do nosso objeto de estudo, estabelecemos como foco a perspectiva vigostskiana de desenvolvimento, apresentando aspectos que consideramos relevantes para a pesquisa e descrevendo conceitos e categorias que serão úteis nas análises realizadas.

Vygotsky (1994) questiona os estudos da psicologia de sua época, com base nos paradigmas botânico e zoológico, que respectivamente comparavam o desenvolvimento da criança com as plantas e os animais primatas, onde estudavam separadamente a linguagem e o pensamento. A perspectiva vigostskiana considera que o desenvolvimento da criança, ao longo de seus estágios, é determinado tanto

pelo desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de criação, domínio e uso de instrumentos, sendo que esses últimos fatores possuem importância central no desenvolvimento do pensamento e do comportamento.

Na perspectiva psicológica da teoria histórico-cultural, compreende-se que:

[...] a linguagem, que reflete uma realidade objetiva, influi diretamente na formação da atividade humana complexa e que o segundo sistema de sinais introduz 'um novo princípio de atividade nervosa – a abstração – e, com ela, a generalização dos sinais precedentes. A partir daí os processos mentais adquirem um nível superior (Luria; Yudovich, 1985, p. 98).

Nesse sentido, Vygotsky elabora sua compreensão de desenvolvimento ao longo de vários trabalhos, utilizando diversos conceitos e categorias que compreendem diferentes aspectos da vida social e cultural humana. Dentre os principais elementos de sua teoria, discute o papel central da dimensão social⁷⁶ no desenvolvimento psicológico humano, apontando a importância fundamental que a linguagem desempenha na estruturação e na modificação das funções psicológicas (Vygotsky, 1993, 1994).

Tendo a linguagem e suas ferramentas (os signos) como construções tipicamente humanas, Vygotsky (1994, p. 40) afirma que “[...] a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”, bem como que “o caminho da criança até o objeto e desta até a criança passa através de outra pessoa”.⁷⁷

Uma das principais questões que o autor russo procurou demonstrar em seus estudos foi justamente a defesa de que a linguagem e o pensamento estão interligados, na medida em que a primeira é umas das condições elementares para o desenvolvimento do segundo. Outro ponto é que a dimensão psicológica humana, que distingue a pessoa dos outros animais, envolve a estruturação e a alteração constante das funções psicológicas superiores⁷⁸, sendo essas constituídas por processos onde se entrelaçam os aspectos filogenéticos e aqueles de ordem sociocultural, por meio

⁷⁶ O social, para Vygotsky (2000), engloba todos os elementos da cultura enquanto produção material e intelectual humana.

⁷⁷ Esse aspecto é particularmente importante para as nossas análises onde, ao estudar a situação de crianças vítimas de violência, se deve ter em mente que, para além dos contextos de vulnerabilidade e violência e do ambiente institucional, há uma história individual cujos processos de mediação e apropriação de suas experiências demarcam o desenvolvimento de atos volitivos e do controle de sua própria conduta.

⁷⁸ Memória, atenção, pensamento abstrato, linguagem, consciência, formação de conceitos, ação volitiva, dentre outras.

do uso de ferramentas (instrumentos e signos) e dos processos de mediação que ocorrem na criação, apropriação e utilização dessas ferramentas.

Sendo assim, os signos são elementares para os estudos de Vygotsky. Eles constituem as ferramentas da dimensão da linguagem, que são criados, utilizados e apropriados pelo ser humano para compreender o mundo natural e social ao seu redor e a si próprio, gerando o comportamento efetivamente humano, através das diferentes funções superiores que permitem à pessoa o domínio de sua própria conduta, ou seja, possibilitam a ação volitiva⁷⁹.

A partir da distinção entre comportamento elementar, enquanto aquele diretamente apresentado pela pessoa como reação a um estímulo, e comportamento mediado, como aquele construído a partir da utilização dos signos, frente aos estímulos, Vygotsky (1994) traz elementos até então desconsiderados pela psicologia, nos estudos sobre o comportamento humano, ao incluir o processo de mediação por signos como princípio elementar para se compreender a forma como se constitui o pensamento e o comportamento humano.

Para além do esquema estímulo-resposta, onde o comportamento é considerado uma resposta direta ao estímulo, propõe o esquema estímulo-mediação-resposta, em que o comportamento é o produto de processos e funções mentais criadas pela pessoa, com a utilização dos signos, a partir de determinado estímulo. Trazendo uma adaptação do esquema representado pelo próprio Vygotsky (1994), apresentamos na figura 3 os dois processos, de forma ilustrativa⁸⁰, a fim de facilitar a identificação das diferenças entre eles.

Figura 3 – Ilustração representativa do esquema Estímulo-Resposta



Fonte: Adaptado de Vygotsky (1994).

⁷⁹ Volitivo aqui no sentido de vontade, que conduz à ação voluntária da pessoa. Vigotski (2000) não trabalha com o conceito de autorregulação, mas com a noção de controle do ato de vontade, desenvolvido socialmente a partir da estruturação das funções psicológicas superiores.

⁸⁰ As imagens utilizadas neste esquema (figuras 5 e 6), foram geradas por inteligência artificial, através de *prompts* específicos, no site: <https://create.microsoft.com/pt-br/features/ai-image-generator>.

Na ilustração da figura 3, baseada no esquema estímulo resposta, o exemplo representado é o de uma criança que está triste e, ao se deparar com um bolo sobre a mesa (estímulo) quando chega da escola, manifesta sua alegria com um sorriso. Esse é o esquema predominante na psicologia do comportamento, que tem entre suas referências John B. Watson e Burrhus Frederic Skinner. Elaborado a partir de estudos com animais, nele, o estímulo é elemento central na geração do comportamento, sendo esse último o produto ou resposta do “organismo” aos estímulos.

Vygotsky não nega o esquema estímulo-resposta, mas vai além dele para explicar o comportamento humano. E é aí que ele insere a linguagem e seus instrumentos (os signos) como elementos centrais na formação do pensamento e no controle ou regulação da conduta, para o surgimento de comportamento tipicamente humano. Ele considera que o esquema estímulo-resposta serve para explicar o que considera comportamento natural ou elementar nos animais e nas crianças nos primeiros anos de vida. A partir do desenvolvimento da linguagem, contudo, a criança, ao utilizar a fala e os signos para intervir no ambiente, forma novas estruturas psicológicas (as funções psicológicas superiores), mais dinâmicas, que dão origem ao pensamento e à ação voluntária. O comportamento, nessa perspectiva, é decorrente de um processo de mediação.

Figura 4 – Ilustração representativa do comportamento mediado



Fonte: Adaptado de Vygotsky (1994).

Procuramos ilustrar na figura 4 o esquema que representa o processo que constitui o “comportamento mediado”. Nela, está representada uma situação em que uma criança, ao andar por uma loja, se alegra ao ver a seção de doces (estímulo). Ela então começa a correr em sua, contudo, logo na entrada se depara com uma

mensagem (signos) que informa que é proibido correr. Ao ver a mensagem, demonstra expressão de insatisfação e começa a andar em direção à seção de doces.

A situação ilustrada na figura 4 procura representar, de forma bastante simplificada, o papel mediador dos signos em relação ao comportamento humano. A expressão da criança ao ver a placa com a mensagem já nos indica que os signos presentes na situação de comunicação alteraram o comportamento que ela teve ao acessar o estímulo (a seção de doces), uma vez que parou de correr e passou a andar, mas com uma expressão de que estava chateada. Porém, não é só isso. A partir do conceito de mediação e da noção de controle da própria conduta, podemos identificar elementos ainda mais interessantes.

Primeiramente, cabe destacar aqui que, na perspectiva da teoria histórico-cultural, a mediação é um processo essencialmente intelectual, desencadeado a partir do uso de ferramentas, correspondente, no exemplo em questão, ao uso dos signos. No exemplo da figura 4, ao utilizar os signos como ferramenta de comunicação, a criança teve acesso a uma forma de conduta exigida pelo contexto e pode ter feito associações sobre os elementos do âmbito da sua cultura (o símbolo, as letras, o ambiente da loja, com suas regras, as consequências sociais de se desrespeitar uma regra, além de vários outros fatores). Essas operações mentais desencadeadas a partir do uso dos signos⁸¹, na perspectiva vigostskiana, deram origem a um novo tipo de comportamento, para além do simples mecanismo estímulo-resposta, trata-se do comportamento mediado.

Outro aspecto extremamente relevante discutido por Vygotsky (1993, 2000) e que tem relação com o exemplo representado na figura 4 são as noções de ato volitivo, o controle da ação voluntária (controle da própria conduta). No referido exemplo, o estímulo diretamente desperta na criança o comportamento de se alegrar e correr, contudo, ao acessar os signos (a mensagem), ela, mesmo contra a sua vontade, se contém, modificando seu comportamento para procurar se adequar às regras de conduta de que tomara conhecimento na seção de doces.

No caso acima, temos um exemplo claro de controle da própria conduta que vai contra a ação voluntária (ato de vontade). Diante de uma série de variáveis e de

⁸¹ Aqui é importante lembrar que, nesta conjuntura, a apropriação dos signos ocorre na interação com as pessoas, nas coexistências, envolvendo processos educativos, em uma relação dinâmica entre a realidade do sujeito e o controle dos seus atos de vontade (volitivo). E aí que se inserem as práticas educativas, uma vez que será observando, imitando, questionando ou sendo instruída que a pessoa se apropria dos signos de dos demais elementos de sua realidade.

possibilidades, a criança faz uma opção, uma escolha. Nesse mesmo contexto, a criança poderia mobilizar elementos em suas operações mentais, decidir ignorar a mensagem e continuar correndo alegremente, mesmo sabendo de suas possíveis consequências e, simplesmente, agir voluntariamente, ou seja, praticar um ato volitivo, seguindo a sua própria vontade.

A noção de comportamento mediado é fundamental em nossas análises, tanto das práticas educativas de acolhimento quanto - e sobretudo - da autonomia. Em relação às práticas educativas do âmbito do acolhimento institucional, compreendemos que, é possível relacionar a noção de comportamento mediado às possibilidades de aprendizagem e processos de controle da própria conduta, por parte das crianças e adolescentes, na relação com suas histórias de vida e suas formas de ação frente às demandas institucionais.

No que se refere ao conceito de autonomia, consideramos que a relação entre os processos de mediação, comportamento mediado e controle ou regulação da própria conduta, ou ação volitiva, constituem as dimensões originárias da autonomia. O que queremos dizer é que a autonomia tem suas origens nessa relação, o que demonstra que é construída pela pessoa, mas que essa construção perpassa pelas construções histórico-culturais de seu contexto e pelas relações estabelecidas com o outro. Enfim, que ela é construída de forma contínua, pois sempre acompanha as ações e reflexões do ser humano sobre o mundo.

3.2 APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO

Creditada originalmente ao behaviorismo positivista, a aprendizagem, que inicialmente se centrava na relação transmissão/recepção⁸², com as contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon - e vários outros estudiosos – ganha outra perspectiva (Giusta, 2013) ao ser intrinsecamente relacionada ao curso do desenvolvimento humano. Processo que, como vimos, também se expande conceitualmente, deixando de se restringir às dimensões meramente biológicas ou ambientais.

Ao estudar o processo de desenvolvimento humano, particularmente na infância e adolescência, períodos da vida que têm sido apontados como os que

⁸² Se materializando na medida em que a experiência treinada se converte em mudança de comportamento a partir da relação estímulo resposta.

concentram com maior intensidade os diferentes processos responsáveis pela constituição do ser humano, tivemos a oportunidade de perceber quão grande é a complexidade desse fenômeno, bem como a diversidade de elementos que se articulam em sua constituição. Com isso evidenciado, é hora de nos questionarmos: o que vem a ser aprendizagem? De que forma ela se relaciona com a educação e o desenvolvimento?

Dada a intrínseca relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e a própria dinâmica do fenômeno da aprendizagem nas relações com outros elementos, como os sociais e culturais, torna-se difícil defini-la conceitualmente, sem correr riscos de restrição ou generalização excessiva, ainda que se considere que os conceitos nunca serão suficientes para representar determinado fenômeno em sua totalidade.

Weil (1988 p. 100) menciona que “Aprendizagem é, em geral, definida como sendo o processo de integração e adaptação do ser humano no seu ambiente”. Já para Schmitz (1982, p. 53) “aprendizagem é um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente, de novos padrões e novas formas de perceber, ser pensar e agir”. Topczewski (2000, p. 17), por sua vez, conceitua a aprendizagem como “a capacidade e a possibilidade que as pessoas têm para perceber, conhecer, compreender e reter na memória as informações obtidas”. Moreira (2013) delimita uma tipologia de aprendizagem com tríplice dimensão: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. A primeira ocorre a partir do processo de armazenamento e organização de informações pelo cérebro; a segunda se constitui por elementos internos à pessoa, estando relacionada às experiências de prazer, dor, satisfação, alegria ou ansiedade; e a terceira se refere às respostas musculares do indivíduo, decorrentes de treino ou práticas.

Os conceitos e elementos mencionados acima, para caracterizar a aprendizagem, apresentam uma multiplicidade de aspectos. Todos eles trazem elementos importantes para uma definição conceitual da aprendizagem, contudo, nenhum deles apresenta um conceito substancial, dada a complexidade da aprendizagem.

Há várias perspectivas filosófico-epistemológicas a partir das quais se pode compreender a aprendizagem, como a concepção inatista (originada do idealismo filosófico), a ambientalista (herança do empirismo) e a concepção interacionista, a mais recente, que agrega princípios filosóficos tanto do inatismo, quanto do

ambientalismo. A partir dessas concepções sobre o ato de aprender surgiram teorias sobre a aprendizagem das mais variadas nomenclaturas e classificações.

Díaz (2011, p. 28) chama atenção para a difícil tarefa de conceituar o fenômeno da aprendizagem. Segundo ele, “revisando a literatura correspondente, encontramos muitas coincidências e muitas controvérsias quanto às chamadas Teorias da Aprendizagem”. Ele elenca cinco teorias por seu nível de consistência teórica: a teoria da aprendizagem por associação de tipo comportamentalista; a teoria da aprendizagem significativa; a teoria cognitiva baseada no processamento da informação; a teoria psicogenética da aprendizagem; e a teoria sócio-histórica e cultural da aprendizagem.

Na classificação das teorias da aprendizagem, apresentada por Díaz (2011), a Teoria por associação de tipo comportamentalista se originou a partir dos trabalhos do psicólogo behaviorista Watson⁸³ e tem como princípio fundador a associação estímulo-resposta, em que a criação de um estímulo no ambiente gera uma resposta do indivíduo, criando uma associação mental e gerando uma aprendizagem que, nessa lógica, se confunde com comportamento.

Na teoria da aprendizagem significativa (de posição cognitivista), segundo o autor, é destacada a importância da intenção de conhecer do aprendiz, de forma consciente, em que a pessoa realiza processos metacognitivos, criando e recriando estratégias de aprendizagem, relacionando conceitos prévios (já adquiridos) com novos conceitos, gerando a aprendizagem significativa.

A teoria cognitiva do processamento da informação se basearia na utilização dos processos cognitivos, como pensamento, memória, linguagem, percepções e atenção, para explicar como se realiza a aprendizagem.

A teoria psicogenética, criada a partir dos estudos de Piaget, procura explicar, na perspectiva do autor, como acontece a aprendizagem desde sua gênese e durante todo o seu processo de desenvolvimento, onde a pessoa, ao longo de sua vida, desenvolve estruturas internas que, ao serem confrontadas com objetos e ambientes, geram conflitos e propiciam a aprendizagem, dependendo do desenvolvimento de tais estruturas (biopsíquicas).

⁸³ Aqui percebemos, na produção científica, a integração dos fenômenos do desenvolvimento e da aprendizagem. As referências teóricas das teorias da aprendizagem são, via de regra, as mesmas do campo do desenvolvimento humano (Watson, Skinner, Piaget, Vygotsky...).

Então, a teoria sócio-histórica e cultural da aprendizagem e do ensino, cuja principal referência é Vygotsky, enfatiza os aspectos sociais e culturais no desenvolvimento da aprendizagem ao longo do processo de desenvolvimento humano. Destaca, especialmente, o papel da linguagem na formação do pensamento complexo, evidenciando como as dimensões sociais e culturais se entrelaçam e se concretizam por meio da aprendizagem.

Nesse caso, o processo é inverso ao que afirma Piaget. O ser humano nasce com as funções psicológicas elementares⁸⁴, mas essas só se complexificam a partir das interações. Portanto, os seres humanos só se tornam humanos ao aprenderem o uso dos instrumentos e signos nas relações e, porque aprendem, desenvolvem as suas funções psicológicas superiores. Sendo assim, o processo educativo é fundamental para que as aprendizagens e o desenvolvimento ocorram em um contínuo e cada vez mais complexo processo de apropriação da cultura humana.

Diante das várias teorias da aprendizagem, e de elementos convergentes e divergentes entre elas, Díaz (2011) sugere o que chama de “aproximação conceitual”. O autor, então, procura definir a aprendizagem como:

[...] um processo mediante o qual o indivíduo adquire informações, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para construir de modo progressivo e interminável suas representações do interno (o que pertence a ele) e do externo (o que está “fora” dele) numa constante interrelação biopsicossocial com seu meio e fundamentalmente na infância, através da ajuda proporcionada pelos outros (Díaz, 2011, p. 83).

Esse processo se coaduna com a nossa perspectiva de aprendizagem, na medida em que: inclui tanto a aquisição de conhecimento/informações quanto de habilidades, atitudes e valores; considera a aprendizagem como um processo multidimensional (biopsicossocial), contínuo e sempre na relação entre o “eu e o “outro”, que pode ser tanto outra pessoa, quanto um objeto da realidade do aprendente. Permite, portanto, considerar os processos de apropriação, mediação e controle volitivo.

É possível identificar na classificação sobre as teorias da aprendizagem, mencionada por Díaz (2011), que essas apresentam similaridades terminológicas e de compatibilidade de teorias com o campo científico do desenvolvimento humano. Mais diretamente poderíamos dizer que o fenômeno da aprendizagem é

⁸⁴ Denominada por Vigotski (2000) como naturais ou primitivas.

essencialmente explicado pelos teóricos da psicologia do desenvolvimento⁸⁵. Essa coincidência de origens epistêmicas e teóricas, ao mesmo tempo em que nos ajudam a enxergar melhor as conexões entre desenvolvimento e aprendizagem, pode também fazer com que confundamos os dois fenômenos, considerando-os como se fossem o mesmo.

Vigotski (1994) resume as concepções sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem em três: a concepção que considera desenvolvimento e aprendizagem enquanto processos distintos, sendo que o primeiro precede o segundo; a noção de que desenvolvimento e aprendizagem são a mesma coisa; e a ideia de que desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos, mas que se influenciam mutuamente. Refuta as três concepções, mas reconhece que desenvolvimento e aprendizagem estão inter-relacionados. Chamando atenção para as especificidades do aprendizado escolar, introduz os conceitos de “Zona de Desenvolvimento Real” e “Zona de desenvolvimento proximal”⁸⁶.

Ao detalhar questões sobre as possibilidades da zona de desenvolvimento proximal para a compreensão do processo de desenvolvimento infantil, Vigotski (1994) argumenta que o desenvolvimento ocorre de forma mais lenta em relação aos processos de aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem cria condições para que o desenvolvimento ocorra. Em um movimento dialético, por sua vez, o desenvolvimento potencializa as estruturas necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que possibilita a criação de novas funções no pensamento, amplia as capacidades da criança de projetar, criar alternativas, fazer escolhas e agir por meio dos processos de mediação.

Para identificar o nível de relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem, Vigotski (1994) considera a “Zona de desenvolvimento real” como funções mentais já consolidadas e a “Zona de desenvolvimento proximal”⁸⁷ como funções que ainda estão em estágio embrionário. O primeiro nível pode ser

⁸⁵ Embora possa ser observada, em nossos dias, a configuração de um campo científico, ligado à biologia, que tem tomado a aprendizagem como objeto de estudo, o campo das “neurociências”.

⁸⁶ Alguns autores como Mello (2015), tem optado por “Zona de desenvolvimento iminente”, ao invés de “Zona de desenvolvimento proximal”.

⁸⁷ Embora o conceito de Zona de desenvolvimento proximal (eminente), tenha sido elaborado com intuito de compreender as especificidades da aprendizagem por meio do ensino escolar, pode ser uma ferramenta útil para as análises das práticas educativas sobre acolhimento institucional. Apesar de as ações de ensino e aprendizagem no âmbito institucional não se darem de forma sistematizada, como na escola, elas emergem da coexistência e colaboração de pessoas com diferentes experiências, cujos processos educativos concorrem para o desenvolvimento de novas funções⁸⁷ do pensamento das crianças e adolescentes, bem como para a ampliação daquelas já existentes.

evidenciado por capacidades, habilidades e atividades que as crianças já dominam e conseguem realizar sozinhas. Enquanto o segundo nível pode ser identificado pelo que as crianças conseguem elaborar ou realizar com auxílio de uma pessoa mais experiente.

A aprendizagem, além de se constituir como um elemento relacionado ao conjunto fenomenológico e de processos a partir dos quais ocorre o desenvolvimento, se relaciona direta e intrinsecamente com outro fenômeno desse mesmo complexo conjuntural, o da educação.

Buscando as raízes etimológicas do termo educação, nos remetemos a “*educare*”, do latim, cujos sentidos eram criar, nutrir, fazer crescer (Escosteguy, 2018). Segundo Libâneo (2010), a ampliação do conceito de educação é um dos fenômenos mais significativos do campo da Pedagogia. É possível notar dimensões mais amplas do conceito na própria definição de educação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) a qual, em seu artigo 1º, nos diz que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A educação, nessa perspectiva, enquanto fenômeno vinculado ao desenvolvimento humano, das sociedades e das culturas, está diretamente integrada aos grupos sociais e às diferentes instituições, como família, escola, práticas de subsistência, crenças, valores, produção da vida material e manifestações culturais.

Brandão (2007) dedicou um livro específico onde procurou explicar “o que é educação?” Nessa obra, ao nosso ver, conseguiu, de forma bastante simples, descrever os diferentes aspectos que definem a educação como prática social, mencionando vários elementos inerentes às práticas educativas e pedagógicas. Sem exprimir objetivamente um conceito, o autor enumera uma série de contextos, experiências, relações e saberes a partir dos quais se desenvolvem os processos educativos. De certa forma, ele não conceitua a educação, mas procura demonstrar as dimensões do fenômeno educativo, ao dizer que:

[...] o saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o saber de guerreiros e esposas; o saber que faz o artesanato, o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros tantos especialistas, envolve, portanto, situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias [...]. Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem,

punem e premiam. Os que não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, veem fazer e imitam, são instruídos com o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo do fazer. (Brandão, 2007, p. 20).

As experiências de vida das pessoas, vinculadas a um tempo, um espaço, uma conjuntura de relações de forças, de formas de organização sociais e culturais possibilitam, portanto, que as aprendizagens e os processos educativos emergjam durante o processo de desenvolvimento humano, onde a pessoa se constrói (e é construída) ao construir e reconstruir o mundo. Nessa linha de raciocínio, se aprendizagem e desenvolvimento só podem ser compreendidos na interrelação entre eles, o mesmo vale para a compreensão da educação, que não pode ser entendida senão em sua conexão com a aprendizagem e, conseqüentemente, com o próprio desenvolvimento.

Se compreendermos a expressão “situações pedagógicas”, na citação acima, enquanto situações de aprendizagem, poderemos entender melhor a relação entre a educação e a aprendizagem. Perceberemos que a educação se forma no fenômeno que agrega os diferentes tipos de aprendizagem, conformando-as em um processo formativo dentro de um contexto sociocultural, possibilitando a adaptação e circunscrevendo a atuação das pessoas em seus grupos ou sociedades. Trata-se da díade aprendizagem-formação.

Ultrapassando a noção de educação escolar ou formal, poderíamos realizar um exercício de imaginação: suponhamos uma situação em que um indivíduo aprenda algo de forma espontânea como, por exemplo, observando a ação/atividade do outro⁸⁸, em um contexto em que o “outro” (realizador da ação) não teve a intenção de ensinar. Poderíamos então afirmar que haveria aí um processo educativo, sem que tivesse ocorrido a ação de ensino, se o autor da ação não teve a intenção de ensinar? Talvez para algumas pessoas a resposta e esta pergunta possa ser, não. Contudo, em nossa perspectiva, acreditamos que sim.

Se partirmos do princípio de que o ser humano é participante ativo do seu desenvolvimento, somos levados a admitir que toda aprendizagem é parte integrante de um processo educativo, uma vez que, quem observa, compartilha, elabora conceitos, constrói e reconstrói saberes e práticas - nos processos interativos entre o

⁸⁸ Para esclarecimentos sobre a origem teórico-epistemológica do conceito de Aprendizagem por observação, ver Borges-Andrade (1981) e Aguiar (1998).

“eu”, o “outro” e o mundo - no seu contexto sociocultural. Desenvolve a sua estrutura psíquica, sua história e singularidade (Vygotsky, 1998), influenciando e sendo influenciado pelo grupo social a que pertence.

As aprendizagens, assim como as práticas educativas e sociais, de modo geral, não ocorrem no vácuo, ocorrem em um contexto material, cultural e social. As conjunturas que reúnem esses contextos geram necessidades, convenções sociais, valores e padrões de comportamentos que direcionam, que guiam as ações das pessoas, suas aprendizagens e práticas.

Dessa forma, podemos considerar que, embora elementar, a interação entre duas pessoas não constitui a única forma de gerar um processo educativo, como também a relação e/ou experiência do aprendente com os mais diversificados objetos, seres e situações, através dos processos de mediação, desenvolvidos pelo sujeito e suas ações voltadas para o controle volitivo.

Se levarmos em consideração as questões apontadas por Vygotsky (1994), de que o desenvolvimento humano se processa essencialmente a partir da realidade histórica, social e cultural das pessoas e que a humanidade, ao construir sua existência, produz ferramentas (instrumentos, símbolos e signos) que transformam, produzem e reproduzem a própria existência e condição humanas, conseguimos compreender que o ato de conhecer/aprender (sobre qualquer objeto, elemento, situação ou contexto) é um ato de apropriação.

A constituição humana, compreendida a partir dos processos de apropriação e consequente construção dos mecanismos de significação e ressignificação, pelas práticas, pelas relações e pela cultura, em um processo histórico, nos induz ao entendimento de que não há aprendizagem isenta de um processo educativo. Em outras palavras, não há aprendizagem sem educação, assim como não há educação sem aprendizagem⁸⁹. Ambas estão imbrincadas no processo de desenvolvimento humano. Da mesma forma não há desenvolvimento sem aprendizagem, uma vez que elas contribuem efetivamente para os processos e para a formação das estruturas e funções psíquicas superiores que possibilitam a humanização.

⁸⁹ Ainda que consideremos as aprendizagens “espontâneas”, geradas a partir das ações autorais dos sujeitos, é importante lembrar que as práticas educativas e as aprendizagens não ocorrem no vácuo, pois os contextos de onde elas emergem sempre se relaciona a processos de formação que demarcam a constituição sociocultural das comunidades ou grupos de que fazem parte o aprendente.

3.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS

Após discutirmos os conceitos de aprendizagem e educação em relação ao desenvolvimento humano, bem como os aspectos de suas interrelações, voltamo-nos agora para as práticas educativas. Abordaremos suas definições e suas conexões com outras formas de práticas sociais, além de seu vínculo com os processos históricos de constituição da vida material, dos grupos sociais e das culturas humanas. Ao refletir sobre o conceito de práticas educativas, torna-se inevitável a aproximação com a noção de “pedagógico” ou “práticas pedagógicas”, considerando sua relação intrínseca com os processos educativos.

A caracterização das práticas educativas prescinde da mobilização de outros conceitos. O primeiro deles é o de práticas sociais, uma vez que as práticas educativas se constituem, necessariamente, em práticas sociais. Partindo da noção de prática enquanto ação intencional do ser humano sobre o mundo (Tafuri; Gonçalves Junior, 2017), tanto natural quanto social, ao se aplicar essa definição nas dimensões das relações e atividades humanas, temos a possibilidade de compreender as práticas sociais como ações e interações entre as pessoas, e os diferentes elementos de sua realidade (histórico, social e cultural).

Como podemos perceber na definição acima, as práticas sociais desencadeiam um conjunto de processos que estão diretamente relacionados ao desenvolvimento humano e seus diferentes fenômenos, dentre eles o da educação. No âmbito dessas ações e interações humanas estão as “práticas educativas” e as “práticas pedagógicas”. Nesse sentido, cabe questionar: todas as práticas sociais envolvem processos educativos? Práticas sociais, práticas educativas e práticas pedagógicas são equivalentes? As respostas a essas questões nos conduzem a outras relações igualmente complexas, exigindo, ao menos, uma reflexão inicial sobre essas interconexões. Para isso, torna-se necessário mobilizar as relações entre os fenômenos das práticas sociais, da aprendizagem, do ensino e da educação.

Quando nos referimos aos processos educativos, atribuímos ao termo “processo” um significado que vai além da ideia de duração, inacabamento, continuidade e incompletude (Tafuri; Gonçalves Junior, 2017). Incluímos, também, a dimensão de acontecimento, movimento e interconexão entre fenômenos. Esses processos abrangem tanto as práticas sociais, de forma geral, quanto as práticas educativas e pedagógicas, de maneira específica.

Nessa linha de raciocínio, os processos educativos não se restringem às práticas de ensino-aprendizagem (MIZUNO, 2007), ao contrário, eles são inerentes às práticas humanas, estando presentes em todos os processos e trajetórias de constituição, produção e reprodução histórico-material, social e cultural. Isso porque todas as práticas humanas geram aprendizagem, conforme demonstrado por Brandão (2007), e concorrem para o desencadeamento de processos de mediação e apropriação da cultura, bem como de sua reelaboração. Dito isso, sim, podemos responder a primeira questão, afirmando que, em todas as práticas sociais, há processos educativos.

Para tentar responder a segunda questão (se as práticas sociais e as práticas educativas e pedagógicas são a mesma coisa), nos voltamos para tentativas de conceituar os três fenômenos. Segundo Pedroso (2013), prática social é um conceito desenvolvido a partir do pensamento de Karl Marx, na oitava das onze “Teses sobre Feuerbach”, ao afirmar que vida social é, em sua essência, prática. Essa origem vincula as práticas sociais a uma outra categoria do pensamento marxiano, a de “práxis”⁹⁰, que por sua vez, concebe as ações humanas (práticas) a partir de processos específicos da produção da vida material, social e histórico-cultural, como os processos de conscientização, alienação, objetivação e transformação, dentre outros.

A integração desses elementos da “práxis”, amplifica a noção conceitual das práticas sociais, de modo que possam ser entendidas como ações e interações entre as pessoas, e os diferentes elementos de sua realidade, onde os processos de mediação e apropriação possibilitam às pessoas, grupos e instituições “produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (Oliveira *et al.*, 2014, p. 33), onde, ao mesmo tempo, essa práxis é produto de ações e interações, no percurso dialético, contribuindo para o surgimento e/ou construção de novas práticas e, consequentemente, para a transformação da realidade histórico-cultural.

E as práticas educativas, o que são? Para Oliveira *et al.* (2014, p. 30) “em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as [...] práticas humanas [...] são educativas”. Marques e Carvalho (2016, p. 123), por sua vez, ao descreverem as práticas educativas, as entendem como “conjunto das ações

⁹⁰ Para saber mais sobre este conceito ver Silva (2017).

socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem”. Encontramos aqui divergência entre os elementos constituintes das práticas educativas. Os primeiros autores apresentam uma perspectiva ampla de práticas educativas, que se estendem a todas as práticas sociais, na medida em que geram processos educativos, enquanto os segundos as limitam a ações planejadas e organizadas, o que remete, necessariamente, a uma intencionalidade específica (ensino-aprendizagem) e, conseqüentemente, a um outro importante fenômeno ligado à educação, o ensino, que é o segundo conceito que precisamos discutir.

Poderíamos nos perguntar então: o que veio primeiro? O ovo ou a galinha? No caso: o ensino ou a aprendizagem? Essa analogia se torna interessante para lembrarmos de que, para alguém ensinar algo a outra pessoa, há de ter aprendido, primeiramente, alguma coisa. Isso nos leva a uma outra questão: a aprendizagem só ocorre por meio do ensino?

De acordo com Piletti (2004, p. 26), a origem etimológica de ensino vem do termo latino "*signare*", cujo significados podem se referir a "colocar dentro, gravar no espírito", sentidos que constituem a base do conceito tradicional, onde ensinar significa transmitir conhecimento. Para o autor, ensino e aprendizagem estão diretamente relacionados. Esclarece ainda que "[...] não é só na sala de aula que se aprende ou se ensina[...]", mas também "[...] em casa, na rua, no trabalho, no lazer [...]" e em várias outras situações. Ele chama atenção ainda para a importância da atitude nas ações de ensino e aprendizagem.

Ferreira *et al.* (2018) destacam que uma primeira característica do ensino é ser realizado por alguém que possui certo conhecimento e se predispõe a transmiti-lo ou ensiná-lo a alguma pessoa. Essa é uma das visões predominantes no campo da educação, na qual há uma pessoa que sabe e outra que não sabe, onde a primeira "ensina" e a segunda, supostamente aprende.

De forma mais geral, podemos inclusive considerar o ensino não somente como um fenômeno relacionado à educação, mas também como uma prática social que ocorre em diferentes contextos e situações que acontecem cotidianamente na vida das pessoas. Enquanto fenômeno, poderíamos considerar, por exemplo, os aspectos relacionados ao movimento histórico-dialético da própria constituição humana. Enquanto prática social, por outro lado, é possível se voltar a atenção para

as relações de força (poder-saber) que ocorrem tanto no âmbito das relações entre pessoas e grupos, quanto das instituições.

A dimensão dialética do ensino, em uma perspectiva histórico-cultural, pode nos conduzir, por exemplo, a questões sobre como o ensino contribui para os processos de mediação e consequente constituição das estruturas e funções psíquicas das pessoas⁹¹; já o entendimento do ensino enquanto prática social possibilita a remissão a aspectos da sua dimensão educativa e pedagógica, que é outro elemento que discutimos mais adiante.

Considerando as questões apresentadas até aqui sobre as práticas sociais, as práticas educativas, a aprendizagem e o ensino, surgem mais questionamentos: As práticas educativas ocorrem somente nos ambientes e situações formais de ensino? Se o ensino não ocorre apenas nas escolas (ou nos ambientes formais de educação), podemos admitir que há aprendizagem desvinculada de ações de ensino? De que forma o ensino implica na delimitação das práticas educativas? Se considerarmos que as “práticas sociais” são circunscritas por processos educativos, que critérios de qualificação ou especialização podem ser considerados para delimitarmos determinadas ações como “práticas educativas” ou pedagógicas?

Entendemos que as respostas a essas questões podem variar bastante, a depender das perspectivas teórico-epistemológicas a partir das quais se utiliza para a compreensão dos diferentes fenômenos coexistentes. Não é nosso intuito respondê-las, no entanto, é necessário problematizá-las e procurar definir alguns conceitos e relações teóricas que servem como ponto de partida e guia para a compreensão do nosso objeto de pesquisa. Sobretudo pelo fato de ele se encontrar fora das dimensões da educação escolar, mais precisamente no âmbito das práticas sociais cotidianas.

Desse modo, concordamos com Oliveira *et al.* (2014) que em todas as práticas sociais há processos educativos, bem como que a aprendizagem não prescinde necessariamente do ensino, apesar de grande parte dos processos educativos acontecerem por ações de ensino. Partindo do princípio de que um dos principais elementos que caracterizam o ensino é a intencionalidade, também reconhecemos que há aprendizagens que acontecem pelo protagonismo das ações e

⁹¹ Considerando-se que o ensino emerge de uma relação entre as pessoas e destas com o mundo material, onde, ao ensinar, se aprender, pelo fato de os processos de mediação possibilitarem a fusão do ensinante em ensinante-aprendente.

iniciativas das pessoas. No dia a dia das pessoas, é possível perceber, por exemplo, que:

[...] as crianças descobrem, por si mesmas⁹², graças à sua interação com o mundo físico e social, uma enorme quantidade de informações que vão se coordenando no decurso da construção de sua inteligência. Descobrem propriedades dos objetos e características do comportamento humano, inclusive do seu próprio. Têm concepções acerca da natureza e da vida que são sujeitas a modificações, sem que percam sua origem espontânea (Castro; Carvalho, 2018, p.5).

Essas “descobertas” mencionadas pelas autoras, para nós, são as “aprendizagens”. E, nesse ponto, é interessante nos perguntarmos: Quais ações as pessoas realizam para aprender ao longo da vida? A partir de uma breve reflexão sobre essa questão, podemos dizer que uma pessoa aprende observando, memorizando, imitando/repetindo, compartilhando (dialogando ou fazendo junto), questionando, explorando, comparando, dentre várias outras ações. Da nossa perspectiva, todas essas práticas humanas são “práticas educativas”, pois através delas a pessoa busca conhecer o mundo, busca a aprendizagem a partir de suas condições e interesses historicamente situados no espaço e no tempo.

Não por coincidência, essas mesmas práticas são utilizadas ou levadas em consideração por instituições como a família e a escola. Quantas vezes mães e pais não se esmeram em manter certos comportamentos e atitudes na frente dos filhos na intenção de que eles observem e imitem? Como é comum professores utilizarem metodologias de ensino baseadas na memorização, na comparação ou na exploração de determinados objetos ou conteúdos?

Entendemos que o ensino, ao se caracterizar como ação de uma pessoa sobre a outra, visando a aprendizagem, também se constitui em uma prática educativa, concordando, em parte, com a definição de práticas educativas proposta por Marques e Carvalho (2016), de que elas se transformam em ações cujas intenções são gerar aprendizagem em contextos intersubjetivos, ou seja, entre as pessoas e suas realidades, organizações, elementos culturais e singularidades.

⁹² Particularmente em relação à expressão “por si mesmas”, entendemos que, da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, ela não exclui os contextos e relações com o outro e com os elementos culturais. Compreendemos esse “por si mesmas” no sentido da dimensão autoral da aprendizagem, onde as crianças, a partir dos conhecimentos da sua realidade e da coexistência com as pessoas mais experientes, sobretudo a partir das práticas educativas, constroem a aprendizagem a partir da singularidade que caracteriza os processos de mediação e apropriação da cultura.

A concordância com as autoras, em parte, é no sentido de que entendemos, como elas, que as práticas educativas são práticas sociais que ocorrem em espaços intersubjetivos e possuem uma intencionalidade específica, contudo, discordamos delas no que se refere aos aspectos da sistematização e do planejamento, pois compreendemos as práticas educativas como ações que visam a aprendizagem, mas que, embora vistas mais enquanto atividade planejada e sistematizada, não ocorre apenas dessa forma. Apesar da divergência, compreendemos o ponto de vista das autoras por entender que elas estão considerando as práticas educativas e pedagógicas como a mesma coisa.

Chegamos aqui a mais uma questão de fundamental importância para a nossa discussão: as práticas educativas e as práticas pedagógicas são a mesma coisa? A esse respeito há perspectivas diversas. A título de exemplo, assim como Marques e Carvalho (2016), Souza (2016) considera “práticas pedagógicas”, “práticas educativas” e “práticas educacionais” como termos que dizem respeito ao mesmo objeto, circunstância na qual ela adota a primeira expressão.

No contraponto do debate, Franco (2020, p. 2-3) menciona que geralmente as expressões “práticas pedagógicas” e “práticas educativas” são utilizadas como sinônimas, contudo, a autora opta pela distinção entre as duas. Segundo ela, as práticas educativas são “[...] práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais [...]” enquanto que as práticas pedagógicas “[...] são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo”.

Na perspectiva dessa autora, a distinção entre práticas educativas e práticas pedagógicas está no fato dessas ações se darem sobre objetos distintos: enquanto as primeiras são ações voltadas à geração dos processos educativos, as segundas são ações da Pedagogia, que se voltam para o direcionamento e a condução desses processos balizadas em projetos de formação.

Para efeito deste estudo, entenderemos as práticas educativas e pedagógicas enquanto ações de naturezas distintas, conforme a distinção proposta por Franco (2020), uma vez que nos será mais adequada à abordagem do objeto de estudo. Contudo, para o esboço de uma definição mais ampla do termo práticas educativas, realizamos um exercício, onde procuramos isentar as práticas educativas, em um primeiro momento, de dois elementos trazidos pelas autoras na definição de práticas educativas: o ensino e as “ações socialmente planejadas”.

Apesar de sabermos da intrínseca relação entre ensino e aprendizagem, e que o ensino, em grande medida, ocorre de forma planejada, entendemos também que a aprendizagem, conforme as perspectivas conceituais já apresentadas, não ocorre somente através do ensino. A ideia de se retirar o ensino dessa discussão conceitual sobre práticas educativas, é provisória (depois o recolocaremos) e serve a dois propósitos: diferenciar as práticas educativas das práticas escolares e/ou “formais” de educação⁹³ e conceder protagonismo às pessoas no seu ato de aprender.⁹⁴

Quando retiramos o ensino da posição de elemento central das práticas educativas, distanciamos um pouco tais práticas das ações educativas formais e empoderamos o aprendente, o ser que aprende. Automaticamente, o elemento “ações socialmente planejadas” sai do foco central da discussão. Com isso não queremos dizer que o planejamento não faça parte das práticas educativas, apenas que nem sempre ela estará presente, somente quando as práticas educativas envolverem práticas de ensino. Ao contrário da intencionalidade de aprender ou gerar aprendizagem, que sempre estará presente.

As questões epistemológicas que envolvem o constructo do termo “práticas educativas” e os campos discursivos aos quais ele está vinculado estão intrinsicamente ligadas à díade ensino-aprendizagem. Por essa razão, o ensino não pode ser excluído de sua definição conceitual. Assim como os indivíduos realizam, de forma autônoma, ações com o objetivo de aprender, grande parte de suas aprendizagens ocorre por meio de ações de ensino, seja em contextos formais ou não. A proposta aqui é reorganizar essa relação ao definir práticas educativas, considerando uma nova perspectiva para sua compreensão.

Em vez de nos referirmos à “ensino e aprendizagem”, nos referimos à “aprendizagem e ensino”. Dessa forma, voltando à questão sobre que critérios utilizaremos para qualificar (ou conceituar) as práticas educativas, em suas especificidades, na diferenciação com as outras práticas sociais, tomamos como

⁹³ Entendemos que as práticas educativas estão para além das práticas de ensino. Elas não são necessariamente algo que uma pessoa impõe sobre a outra, mas a pessoa, individualmente, constrói também seu repertório de práticas para aprender, por meio dos processos de mediação e apropriação cultural.

⁹⁴ Se considerarmos as práticas educativas necessariamente vinculadas àquelas que envolvem ensino ou do âmbito da educação formal, excluiremos as crianças e adolescentes enquanto autores e protagonistas de práticas educativas, conferindo apenas aos adultos a “capacidade” para desenvolver tais práticas.

referência a articulação desses dois elementos: a intencionalidade de aprender e de ensinar. A intencionalidade, nesse contexto, se vincula às ações inerentes ao ato voluntário, ou seja, ao controle do ato volitivo pelo próprio sujeito e consequentemente ao processo de construção da autonomia a partir das práticas educativas.

Podemos compreender, a partir das questões apontadas, as práticas educativas como ações intencionais voltadas à aprendizagem, onde todas as ações humanas que se voltam especificamente à aprendizagem são “práticas educativas”. Essas podem ser realizadas pela própria pessoa, através da apropriação de um repertório de práticas, por meio do qual explora e compreende a si mesmo⁹⁵ e ao mundo; ou pelo outro, através do ensino, onde a outra pessoa compartilha suas experiências e saberes sobre o mundo.

Procuraremos, para fins deste estudo, trabalhar com a definição acima, por acreditar que ela nos possibilita compreender que as práticas educativas, antes de serem práticas sociais de uma pessoa sobre a outra, se caracterizam, em uma perspectiva histórico cultural, como práticas sobre si mesmo, das quais as pessoas, através dos processos de mediação, se apropriam, desenvolvem ou reelaboram para aprenderem. Acreditamos que essa noção amplifica a compreensão do fenômeno em questão e nos possibilita compreender tanto os processos educativos cotidianos (não formais ou informais) quanto aqueles sistematizados (os formais e/ou institucionais).

Tentando tornar a definição mais objetiva, concebemos “práticas educativas” aqui como todas aquelas ações que as pessoas, grupos ou instituições realizam com o intuito de possibilitar a aprendizagem. Assim, podemos considerar como práticas educativas, desde a ação ou ato de questionar⁹⁶, às ações de compartilhamento, como conversas, diálogos, debates, negociações, imitação, exposição oral do professor, demonstração, organização de rotinas, definição de regras e instruções, repetição/memorização, e tantas outras práticas.

A noção conceitual de práticas educativas pela qual estamos optando neste trabalho, no entanto, exige uma diferenciação em relação aos elementos que as

⁹⁵ Quando dizemos que a pessoa, por si própria, realiza determinada ação, ou compreende a si mesmo, não estamos ignorando a dimensão da coexistência dessa com as outras pessoas e com a cultura. Apenas destacando ações e comportamentos relacionados ao processo educativo, que são inerentes aos processos de mediação, apropriação e controle do ato volitivo, que se dão sempre no contexto do social.

⁹⁶ Os atos de questionar e imitar são um grande exemplo de práticas educativas que nos acompanham desde a infância e por toda a vida. Na infância é muito comum ver as crianças imitando situações dos adultos e de outras crianças. Assim como a fase dos “porquês”, na infância, onde as crianças fazem uma pergunta atrás da outra, buscando o saber, o conhecer, o aprender.

desencadeiam e/ou as motivam. Entendemos que as práticas educativas que se materializam a partir do objetivo de aprender da própria pessoa se diferenciam daquelas que tomam como ponto de partida a ação de ensinar, na qual as relações de poder entre quem ensina (quem sabe) e quem aprende (quem não sabe) estão efetivamente delimitadas. É de nossa compreensão que, no primeiro caso, há um protagonismo da pessoa (o “aprendente”), enquanto no segundo há uma relação de subordinação do “aprendente” em relação ao “ensinante” (quem ensina).

Entre as diferenças das práticas educativas que têm como gatilho a iniciativa da pessoa em mobilizar seu repertório de saberes e habilidades para agir em busca do aprender (as práticas educativas de autoria), e aquelas cujo gatilho seja o ensino (práticas educativas de ensino), podemos apontar as primeiras como mais vinculadas aos processos de regulação da ação voluntária da pessoa⁹⁷, enquanto o segundo grupo parece estar mais diretamente relacionado às influências que o meio social exerce sobre o sujeito, nas relações de coexistência. Isso significa dizer que as primeiras estão mais diretamente relacionadas às condições-de-ação-volitiva, ou simplesmente, com a autonomia.

Dividiremos as práticas educativas em dois grupos ou modalidades distintas: à primeira damos o nome de “práticas educativas de autoria”, que compreende as práticas educativas das pessoas, enquanto ações que visam o aprender, conhecer o mundo e conhecer-se no mundo; e a segunda nominamos de “práticas educativas de ensino”, que dizem respeito às práticas que buscam a aprendizagem através do ensino, e se constituem nas ações de uma pessoa sobre a outra.

Partindo dessa caracterização das práticas educativas, analisaremos as práticas das crianças e adolescentes acolhidos e dos profissionais e da própria instituição enquanto agentes educativos. Nessa abordagem, tanto as crianças como os adultos serão considerados como agentes educativos, no sentido de que todos são “aprendentes” e “ensinantes”, e, portanto, realizam práticas educativas de autoria e de ensino.

Ao finalizar este tópico, destacamos que, embora o foco do nosso objeto de estudo recaia sobre as práticas educativas, também é importante nos atentarmos para

⁹⁷ Com isso, não estamos dizendo que as práticas educativas de autoria ocorrem de forma alheia aos processos de socialização e apropriação da cultura, apenas apontando que essas ações em específico, aparentemente, estão mais fortemente vinculadas ao controle volitivo, que, como já apontado, sempre acontece na relação com o outro e com a cultura.

as práticas pedagógicas da instituição de acolhimento. Mesmo porque, como já mencionado, as aprendizagens não ocorrem no vácuo, mas em contextos sócio-histórico-culturais, movidos por propósitos⁹⁸ e projetos educativos. Os primeiros da ordem dos agentes educativos, os segundos no âmbito dos grupos sociais e das instituições.

Considerando essa perspectiva das práticas educativas como fenômeno essencialmente vinculado ao aprender e ao ensinar, somos levados a admitir que esse tipo específico de prática social, em particular, pode ocorrer tanto de forma planejada e sistematizada, quando de forma deliberada, pela pessoa, pelos grupos sociais e instituições, nos processos que envolvem a produção da vida material e da cultura.

Quando as práticas educativas ocorrem de forma planejada, chegamos às “práticas pedagógicas”. Como assinalado por Franco (2020), são tipos de práticas sociais que atuam no direcionamento dos processos educativos em torno de um projeto, bem como dos aspectos mencionados por Souza (2016), que considera as práticas pedagógicas como tipos de ações que possibilitam a condução de processos de formação dos sujeitos a partir de uma vontade e intencionalidade política coletiva.

Para efeitos de nosso estudo, estamos levando em conta a distinção entre práticas educativas e pedagógicas já mencionadas, considerando as práticas pedagógicas enquanto práticas sociais ou ações realizadas a partir de conhecimentos e saberes específicos sobre os processos educativos, cuja finalidade principal esteja voltada para a materialização de um projeto de formação, como práticas do campo da pedagogia aplicadas à condução de processos de formação coletivos e que, portanto, evoluem: o conhecimento do contexto da aprendizagem, das práticas educativas e dos interesses dos sujeitos, a apropriação dos saberes e procedimentos didáticos, as estratégias e recursos, dentre outros elementos.

⁹⁸ Aqui acrescentamos um conceito articulador como forma de facilitar a compreensão das definições apresentadas e as análises dos dados, o de “propósito educativo”, entendido como a articulação entre a intenção e intuição do agente educativo, do autor da ação educativa, seja ela de autoria ou de ensino. A partir da associação desses dois elementos (intenção e intuição), tentamos conferir ao termo “propósito” um sentido de “motivação mediada”, onde a pessoa, ao agir em busca da aprendizagem (aprender ou ensinar) o faz operando com os elementos intrapsíquicos e interp-síquicos, construindo o ato volitivo que o permite decidir sobre o que aprender ou o que, como e porque ensinar.

3.4 AUTONOMIA: ELEMENTOS CONCEITUAIS E PERSPECTIVA TEÓRICA

Em meio aos processos relacionados ao desenvolvimento humano, às práticas sociais e educativas, encontramos a autonomia. Essa, enquanto fenômeno humano, não pode ser compreendida de forma dissociada do meio sociocultural e das relações de alteridade (o eu *versus* o outro), o que inclui os processos, além das práticas sociais e educativas. Pelo menos é o que entendemos quando analisamos os usos do termo “autonomia” e os significados e sentidos que ele mobiliza.

Do ponto de vista dos significados e dos sentidos⁹⁹ da palavra, a partir das práticas discursivas dos diferentes grupos, a compreensão e a função discursiva de utilização do termo podem variar bastante. Tal fato reveste a “autonomia” de uma dimensão polissêmica, o que nos traz a necessidade de, antes de falarmos sobre o desenvolvimento da autonomia em meio às práticas sociais, apresentar alguns desses elementos de significado e sentido, em busca da delimitação de um conceito a ser adotado neste estudo.

As análises da revisão de literatura apontaram que a “autonomia” é bastante mencionada nos estudos sobre o acolhimento institucional. Dos 799 trabalhos identificados no levantamento da literatura, “autonomia” apareceu em mais de 64% dos trabalhos (515 deles), sendo mencionado 5.528 vezes. Se consideramos que só foram identificados, na revisão de literatura, 15 trabalhos que fizeram menção ao conceito de autonomia, temos que admitir que o termo é bastante usado, mas sem muita preocupação em demarcar os sentidos e significados que possa assumir.

Ainda no âmbito dos trabalhos analisados por ocasião do estudo de revisão, foi possível identificar, nos poucos trabalhos que se dedicaram a discutir o conceito do termo, a autonomia enquanto capacidade e enquanto processo formado a partir de elementos constituintes no âmbito da alteridade e da dimensão social. Quando a análise recaiu sobre a relação entre a autonomia e a medida de acolhimento institucional, foi possível notar que a medida é majoritariamente vista como prejudicial ao desenvolvimento da autonomia, como apontado nos trabalhos de Almeida (2009), Rocha (2015), Poker (2014), Moreira (2014), dentre outros autores.

⁹⁹ Vygotsky (1993) faz uma distinção entre significado e sentido, onde o primeiro ele considera que esteja mais diretamente relacionado à significação das palavras e o segundo está mais relacionado à interação entre o contexto sociocultural e os processos psicológicos das pessoas que operam com as palavras, em sua realidade cotidiana, o que possibilita atribuir à palavra conotações diferentes daqueles cujos campos semânticos estão tradicionalmente vinculados.

Intentamos, então, neste item do capítulo, apresentar alguns conceitos de autonomia identificados na literatura e realizar algumas considerações e ponderações no sentido de assumirmos uma perspectiva conceitual do termo para subsidiar a abordagem do nosso objeto de estudo.

Do ponto de vista etimológico:

Semanticamente, "autonomia" vem do grego autonomia, palavra formada pelo adjetivo pronominal autos _ que significa ao mesmo tempo "o mesmo", "ele mesmo" e "por si mesmo" (13) _ e nomos _ que significa "compartilhamento", "lei do compartilhar", "instituição", "uso", "lei", "convenção" (14). Nesse sentido, autonomia significa propriamente a competência humana em "dar-se suas próprias leis" (Segre; Silva; Schramm, 2009, p. 3).

Veremos nas definições do termo a seguir que, ao longo do tempo, à palavra vão se agregando elementos que complexificam o fenômeno que hoje tentamos definir como autonomia. Buscamos esses conceitos nos poucos autores que tiveram a preocupação de conceituar o termo "autonomia", nos trabalhos sobre acolhimento institucional. Começamos pelas definições presentes nos documentos oficiais da política nacional de acolhimento de crianças e adolescentes.

A primeira referência ao conceito de autonomia que identificamos, na normativa da política nacional sobre acolhimento institucional, foi a do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), do ano de 2006. No documento, a autonomia é considerada como "capacidade de um indivíduo ou grupo social de se autogovernar, fazer escolhas e tomar decisões sem constrangimentos externos à sua liberdade" (Brasil, 2006, p. 127). A outra definição do âmbito da política pública é aquela presente no documento "Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes", elaborado a partir da parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (à época), o Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA) e o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Adotando o conceito do "Dicionário de Termos técnicos da Assistência Social", da Secretaria Adjunta da Assistência Social de Belo Horizonte - MG, em que a autonomia é definida como:

Capacidade e possibilidade de cidadão suprir suas necessidades vitais, culturais políticas e sociais, sob as condições de respeito às ideias individuais

e coletivas, supondo uma relação com o mercado – onde parte das necessidades deve ser adquirida – e com o Estado, responsável por assegurar outra parte das necessidades. É a possibilidade de exercício de sua liberdade, com reconhecimento de sua dignidade e a possibilidade de representar pública e partidariamente os seus interesses sem ser obstaculizado por ações de violação dos direitos humanos e políticos ou pelo cerceamento à sua expressão (Brasil, 2009, p. 106).

Por serem bastante amplos e genéricos, tais conceitos tem vantagens e desvantagens. A vantagem é que neles podem ser incluídos diferentes dimensões e aspectos do fenômeno, como capacidades relacionadas ao desenvolvimento biológico, cognitivo e da aprendizagem, tanto no âmbito individual quando social. A desvantagem é que, se não forem analisados de forma mais atenta, permitem identificar como elementos constituintes da autonomia apenas aqueles presentes no senso comum (como poder fazer o que quiser, ter liberdade, ter oportunidade de participação política etc.). Assumindo as vantagens da generalização de tais conceitos, discorreremos sobre outros aspectos que nos ajudarão a compreender um pouco mais a complexidade do fenômeno da autonomia.

Souza Neto (2001) compreende a autonomia como capacidade que o sujeito desenvolve para se apropriar tanto dos discursos, quantos das experiências dos outros sujeitos, e reelaborá-las para atender aos seus propósitos e necessidades. Veja que, dentre outros elementos, a menção à apropriação das práticas (como as discursivas) e experiências das outras pessoas e à reelaboração (transformação ou conversão do que foi apropriado a partir de sua reflexão e das necessidades do contexto), remete a processos de aprendizagem e construção do saber, bem como aos processos de mediação e constituição da ação volitiva do sujeito.

Leal (2016) ressalta a ideia da autonomia enquanto um fenômeno processual, como algo a ser atingido, mas que se materializa em várias situações da vida das pessoas. Para ela:

A autonomia é o amadurecimento do ser para si, é um processo, um vir a ser que se realiza em várias experiências e nas decisões que os indivíduos tomam, desde já desafiados a assumir as consequências do ato de decidir. A autonomia exige, portanto, responsabilidade e é favorecida por meio de uma pedagogia (Leal, 2016, p. 21).

É uma espécie de “vir a ser” que, de certa forma, em situações e experiências específicas, já é. Outro ponto importante levantado pela autora é a possibilidade de o

processo de desenvolvimento da autonomia ser favorecido pela ação pedagógica. Na mesma linha da autonomia como elemento processual, Bays (2020) a define como:

[...] uma conquista, não algo dado. É desenvolver recursos para viver por si mesmo. Poder gerir sua própria vida, sendo capaz de fazer escolhas e tomar decisões. É poder desejar e assumir o próprio desejo. É conseguir se expor e aceitar todos os seus lados, podendo aceitá-los e integrá-los. É não ter vergonha de ser e poder ser diferente. É aprender a se diferenciar do outro para então fazer parcerias.

Dentre os aspectos interessantes da definição da autora, podemos destacar a ideia de que a autonomia implica o autorreconhecimento das diferenças do sujeito em relação ao outro. O fato de reconhecermos nossas diferenças em relação ao outro é um elemento norteador fundamental para nos posicionarmos frente a esse “outro”. Fazer escolhas, tomar decisões e diferenciar-se do outro também são elementos que remetem aos processos de mediação, da estruturação do pensamento e de regulação da própria conduta frente à realidade.

Os conceitos e definições apresentados acima, também, trazem a noção predominante da autonomia enquanto capacidade, bem como a compreensão do fenômeno em sua dimensão processual, onde aparece como algo a ser desenvolvido ou construído. Nessa perspectiva processual, são apontados aspectos e dimensões que transitam entre o individual e o social, o “eu e “outro”, onde é possível observar, refletir, se apropriar e ressignificar, para, então, se posicionar, agir, participar do mundo ou realidade na qual se está inserido.

Sabemos que conceituar a autonomia não é tarefa fácil e a definição que adotaremos não será suficiente para descrever completamente um fenômeno tão complexo, uma palavra que, no âmbito das diferentes produções discursivas, adquire múltiplos significados e sentidos, conforme apontado por Reichert e Wagner (2007) quando dizem que:

Embora existam muitos estudos a respeito deste construto, o conceito de autonomia continua sendo difícil de compreender. Percebe-se que a autonomia é um conceito amplo e pode variar tanto no seu significado (conceito propriamente dito) quanto na sua aplicação (processo desenvolvimental). (REICHERT; WAGNER, 2007, p. 49).

Segundo as autoras, além do sentido etimológico de “dar-se suas próprias leis”, a autonomia é compreendida de diferentes formas. No campo filosófico, refere-

se à condição de submeter-se às próprias leis; no senso comum, está associada à independência e ao autogoverno. Já na perspectiva desenvolvimental, assume múltiplas definições, sempre vinculadas a aspectos psicossociais, podendo ser entendida como um processo, uma habilidade ou uma capacidade.

Procuraremos compreender a autonomia na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, como produto dos processos de mediação e apropriação das pessoas sobre o mundo e sobre si mesmo, a partir de elementos externos (sociais) e internos (funções psicológicas superiores) que, por meio de sua atividade social, o ser humano intervém na realidade e em sua própria forma de pensar e agir, procurando submeter o ambiente ao seu controle (Vigotski, 2000). Processos esses em que coexistem, em permanente conflito, nas definições das estruturas psíquicas de dimensão volitiva e nas ações de controle da própria conduta frente às regras e limitações impostas por sua realidade social e cultural.

A linha de raciocínio proposta vincula a autonomia aos elementos inerentes ao desenvolvimento humano, sobretudo à construção das funções psicológicas superiores e seu dinâmico funcionamento. O que quer dizer que ela se relaciona à construção, pela pessoa, de seu próprio ato de vontade (volitivo) e de controle da própria conduta face às demandas de sua realidade. O que significa dizer que não existe um ideal de autonomia (alcançado ou a ser desenvolvido) estipulado pelo outro, mas uma construção contínua do próprio indivíduo, na relação de alteridade e com sua realidade.

Mais do que uma capacidade construída e consolidada pela pessoa, mais do que algo a ser alcançado ou concedido, à criança, ao adulto, ao profissional, ao operário, à instituição e à família, que os possibilita ter o controle do seu próprio destino, entendemos que a autonomia se constitui a partir de elementos inerentes à constituição humana: do ver, do pensar, do compartilhar, do aprender, do agir, do reagir e de tantos outros atos que a esses se somam, característicos dos processos de apropriação cultural, por meio do qual ocorre o desenvolvimento humano, de forma dialética e contínua.

A autonomia se constitui em um conjunto de condições, de diferentes dimensões ¹⁰⁰, que possibilitam a instrumentalização da pessoa, através de conhecimentos, habilidades e potencialidades, para agir no e sobre o mundo.

¹⁰⁰ Fisiológicas, cognitivas, emocionais, de aprendizagem, afetivas, de subsistência, de relações com o outro e com a cultura.

Simplificando o conceito, a fim de tornar mais fácil sua utilização, afirmamos que a autonomia é uma “condição-de-ação-volitiva”, construída no confronto entre as capacidades, funções e estruturas já desenvolvidas pela pessoa e pelas ações e atitudes do outro. Para ser compreendida, exige um contexto específico. Condição-de-ação-volitiva que possibilita ao ser humano agir conforme seus interesses e suas escolhas.

Pensar a autonomia como um fenômeno vinculado ao processo de desenvolvimento humano, na lógica da teoria histórico-cultural, significa reconhecer, também, o papel das práticas educativas e pedagógicas na construção da autonomia pelas pessoas. Não no sentido de se ensiná-las a serem autônomas, mas de possibilitar experiências, aprendizagens e saberes que possam potencializar os processos de mediação e o aprimoramento das estruturas e funções psicológicas superiores, bem como a consequente regulação de suas próprias condutas.

Pela definição acima, a autonomia não é concedida pelo outro, mas construída, elaborada pela própria pessoa nos seus processos de mediação a partir do encontro com o outro. No conjunto de condições que caracterizam a autonomia estão sempre presentes as estruturas e processos de controle da própria conduta onde, permanentemente, coexistem as consequências das ações e relações da pessoa sobre o mundo, de caráter intersíquico, e das elaborações internas sobre o seu próprio comportamento, de caráter intrapsíquico (Vigotski, 2000).

As capacidades certamente constituem um dos elementos centrais para se definir o fenômeno da autonomia, mas elas, por si só, não são suficientes. É preciso que essas capacidades sejam colocadas em movimento, através dos comportamentos e/ou ações da pessoa. E é aí que entram em funcionamento as contradições e conflitos, uma vez que, ao agir sobre o mundo, a pessoa encontra o outro, que pode reconhecer ou negar suas capacidades, incentivá-las ou reprimi-las.

As pessoas, ao longo da vida, vão desenvolvendo saberes, habilidades, aptidões, técnicas, dentre outras coisas, que as capacitam a um comportamento autônomo. Contudo, as capacidades não são suficientes para caracterizar a autonomia. Para além das capacidades é preciso ter condições para colocá-las em movimento.

É preciso “poder” fazer escolhas, tomar decisões e ter possibilidade de ação frente à sua realidade, uma vez que, nos processos de mediação de dimensões

interpsíquica e intrapsíquica¹⁰¹, o ser humano modifica o seu contexto e o seu próprio comportamento, o colocando sob seu domínio, ou seja, erigindo sua vontade e seus interesses (Vigotski, 2000). As ações dos sujeitos prescindem, portanto, da apropriação da cultura, para a socialização, e da mediação, para a estruturação das funções psicológicas superiores, em um movimento dialético, onde uma coexiste e transforma a outra, remetendo os atos humanos aos processos educativos cotidianos, na perspectiva assumida por Brandão (2007).

A autonomia, enquanto “condição-de-ação-volitiva”, tem nas funções psíquicas já desenvolvidas (Zona de desenvolvimento real) a sua base, na medida em que elas possibilitam a obtenção de certos níveis de aptidões e capacidades de projetar, criar alternativas, possibilidades de ação, fazer escolhas e agir voluntariamente. Considerando as noções já apresentadas de práticas educativas e práticas pedagógicas, entendemos que o conceito de “Zona de desenvolvimento proximal” é uma ferramenta importante para o empreendimento das práticas pedagógicas no âmbito do acolhimento institucional, para potencializar as práticas educativas que possam favorecer a autonomia, avançando no desenvolvimento de novas aptidões e possibilidades de comportamentos e ações voltadas à humanização das crianças e adolescentes.

Pensando a autonomia a partir desses conceitos, reconhecemos que tal fenômeno é construído seguindo os processos de consolidação da aprendizagem e do desenvolvimento, bem como que ela se forma a partir de diferentes níveis. Isso significa que, na vida cotidiana das pessoas, em seus diferentes momentos e períodos¹⁰², desenvolve-se a autonomia em relação a certos aspectos e outros não, uma vez que as funções mentais que possibilitam a sua condição-de-ação-volitiva estão sempre em movimento, como produto dos processos de apropriação e mediação, face ao seu contexto cultural, suas vivências e relações com as pessoas mais experientes. Nesse sentido, é possível se falar em níveis (autonomia relativa, pouca autonomia, muita autonomia) e tipos de autonomia (autonomia intelectual, motora, afetiva, funcional e várias outras).

¹⁰¹ Interpsíquica, quando o indivíduo necessita da capacidade do outro para realizar uma ação ou expressar um pensamento (por exemplo, o bebê necessita da mãe para dar sentido à sua necessidade de comer). Intrapsíquica, quando o indivíduo consegue agir a partir de seu próprio pensamento e vontade.

¹⁰² Aí se incluindo também os contextos socioculturais.

Um outro conceito da teoria histórico-cultural que nos ajuda a compreender a autonomia é o de “desenvolvimento cultural”, cujos princípios consideram que “[...] nos tornamos nós mesmos por meio dos outros [...] A personalidade vem a ser para si, o que é em si, por meio do que ela significa para os outros” (Vigotski, 2000, p. 149, tradução nossa)¹⁰³. Essa linha de raciocínio coloca a autonomia no movimento dialético e histórico da constituição do ser humano, como um fenômeno em permanente construção. Olhando desse ponto de vista, a autonomia se torna volátil no sentido de que, para uma pessoa ela possa existir em uma dimensão e não existir em outra, bem como existir hoje e não existir amanhã, uma vez que ela sempre advém de um encontro com o outro.

A Autonomia, muitas vezes, quando associada à tomada de decisão ou iniciativa¹⁰⁴, transparece a ideia de que ela se constitui em uma ação do sujeito, no entanto, quando a consideramos como uma “condição-de-ação-volitiva”, queremos dizer que ela consiste em uma condição para agir, não necessariamente uma ação. Não qualquer condição, mais uma condição específica em que a pessoa tenha a possibilidade de fazer escolhas e, nessas escolhas, inclusive, a pessoa pode optar por não agir, não realizar uma ação.

A autonomia, nessa direção, está em constante movimento e se relaciona com os períodos do desenvolvimento humano e com as práticas, relações e valores socioculturais em suas diversas dimensões. Assim, somos levados a reconhecer que a autonomia não é uma coisa única, que se esgota em uma capacidade desenvolvida ou condição alcançada ou a ser atingida, mas em “autonomias” de vários tipos, conforme a realidade histórica e o espaço-temporal do qual cada pessoa faz parte.

Tentaremos, então, em um exercício de imaginação, exemplificar a forma como a autonomia, enquanto condição-de-ação-volitiva se constitui: imaginemos que uma criança de 11 anos, que foi acolhida em uma instituição, possua experiências de vivência de rua desde os 7 anos de idade. Durante sua experiência, de andar sozinho ou em grupos de amigos pela cidade, desenvolveu considerável conhecimento sobre a estrutura e organização urbana, conseguindo transitar nos diferentes bairros e mais variados locais, bem como se livrar de riscos eventuais. Contudo, ao ser acolhido, por conta das regras da instituição de acolhimento, a criança sequer vai à escola sozinha.

¹⁰³ “[...] pasamos a ser nosotros mismos a través de otros [...] La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás”.

¹⁰⁴ Como nos conceitos identificados na literatura sobre o acolhimento, já apresentados aqui.

No exemplo acima, a falta de um controle externo (dos pais) possibilitou uma maior experiência da criança com a rua, o que oportunizou o desenvolvimento de funções em seu pensamento que possibilitassem aprendizagens, saberes e relações que a capacitaram a transitar livremente pelas ruas, conforme seu interesse e objetivos. Aqui podemos dizer que a criança possuía autonomia para transitar na cidade, porque, além dele ter desenvolvido capacidades, o seu meio social (os amigos e colegas de rua) o apoiavam e incentivavam.

A criança havia desenvolvido todo um conjunto de conhecimentos e repertório de habilidades que a capacitavam a sair sozinha pela cidade e a falta de controle por parte da família possibilitava condições dela agir conforme seu interesse, escolhendo se ia à rua, onde iria, quando voltaria ou se voltaria. Essa é a “condição-de-ação-volitiva”, esse é um tipo de autonomia que a criança acabou adquirindo.

Ao chegar na instituição de acolhimento, contudo, a criança perde essa autonomia. Ela continua a ter seus conceitos, conhecimentos, habilidades e estratégias de como proceder ao sair pela cidade, continua possuindo a capacidade, mas o contexto da medida de proteção (acolhimento) e as outras pessoas que se relacionam com ela (cuidadores) passam a exercer um controle sobre suas ações, não permitindo que a criança saia sem a companhia de um cuidador, fazendo com que ela perca a condição de escolher se vai sozinho ou acompanhado a algum lugar. A sua vontade de ir sozinho à praça, por exemplo, não é uma condição-de-ação-volitiva. A condição não se apresenta porque a criança não tem a possibilidade de escolher conforme a sua vontade.

Em um contexto mais geral, no exemplo acima, da relação do eu com o outro, chamamos atenção para a característica geral das funções psicológicas superiores apontadas por Vigotski (2000), de que todos os processos psíquicos que estruturam as funções psicológicas visam o controle de nossas próprias reações. Dito de maneira diferente, são processos de regulação da própria conduta frente ao meio social. O que significa dizer que o ser humano está sempre se reconstituindo, revendo suas decisões, modificando suas escolhas e alterando os seus interesses.

A criança mencionada, no contexto da instituição de acolhimento, por exemplo, ao se deparar com ações de outras pessoas que cerceiam a sua forma de agir, precisa elaborar novas estruturas psíquicas a partir das quais acontece a sua conduta frente às demandas da realidade em que se encontra. Ela, a partir de suas

experiências e das novas demandas do atual contexto, opta por se submeter ou subverter as normas, adotando comportamentos de conformidade ou resistência.

É importante que se diga que a autonomia enquanto condição-de-ação-volitiva não significa dizer que ela só é construída pela concepção do outro, ou quando o ambiente for favorável. Não quer dizer que a autonomia é concedida pelo outro. A condição-de-ação pode perfeitamente surgir do enfrentamento, do conflito entre o eu e o outro, a partir do momento em que esses elementos geram processos de mediação.

A partir do conceito de autonomia proposto, cabe questionar: se consideramos que a autonomia se vincula aos processos de reestruturação das funções psicológicas superiores (que possui estruturas intrapsíquicas entre suas dimensões), seria possível estimular ou facilitar o seu desenvolvimento? De que forma isso seria possível?

Do nosso ponto de vista, cremos que sim, uma vez que, além da dimensão das estruturas intrapsíquicas, existe aquela de ordem interpsíquica, apontada por Vigotski (2000). Além disso, temos convicção de que as práticas educativas e pedagógicas são as principais formas a partir das quais se pode favorecer os processos de mediação, facilitando e estimulando o desenvolvimento da condição-de-ação volitiva, a autonomia.

3.5 AUTONOMIA: FATORES E ESTRATÉGIAS FAVORECEDORAS

A partir dos trabalhos levantados na revisão de literatura, foi realizada uma análise de conteúdo com o objetivo de identificar aspectos temáticos e semânticos relacionados ao uso do termo nos estudos sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes. No decorrer desta análise, foram sendo identificadas todas as unidades de registro em que aparecia algum tipo de menção à apresentação ou descrição de fatores ou estratégias favorecedoras do desenvolvimento da autonomia. Apresentaremos aqui tais elementos apontados pelos autores, cujos trabalhos foram analisados.

Foram identificados 31 autores que mencionaram algum fator ou estratégia favorecedora do desenvolvimento da autonomia. Esses fatores e estratégias identificados foram organizados¹⁰⁵ em cinco grupos, conforme os autores que os

¹⁰⁵ No processo de organização dos fatores e estratégias por grupo, foi utilizado o recurso de Inteligência Artificial (IA) do “ChatGPT”. Nesse procedimento, foi apresentada à IA a lista de citações

mencionaram: atenção e escuta, participação, oportunidade, incentivo e ambiente favorável. Cada grupo e respectivos fatores são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 2 – Fatores e estratégias favorecedoras da autonomia

Grupos	Fatores	Autores
Atenção e escuta	Escuta e consideração das opiniões das crianças/adolescentes. Respeito a seu grau de desenvolvimento. Oferta de ambiente de escuta e acolhimento.	Bastos (2018), Da Silva Junior Barreto e Marcon (2020), Cruz (2019), Azevedo (2016), Rossetti-Ferreira, Serrano e Almeida (2011), Villapouca (2019)
Participação	Participação ativa na vida social e atividades socioeducativas. Participação em discussões sobre o funcionamento da instituição. Negociação de regras e rotinas com os acolhidos. Inclusão em atividades cotidianas e comunitárias. Envolvimento em projetos e eventos sociais. Promoção de trabalho em grupo e discussões positivas.	Bernardi (2010), Wendt, Dullius e Dell'aglio (2017), Leal (2016), Kimmelmeier (2017), Silva (2016) e Castilho (2013)
Oportunidade	Proporcionar oportunidades para aprendizado e desenvolvimento de habilidades. Oferecer espaço para contar histórias e experiências. Oportunizar a participação em atividades de lazer e expressão individual. Inserção em tarefas diárias para desenvolver novas habilidades. Inclusão em atividades que fortaleçam iniciativa e senso de responsabilidade. Oferecer experiências que promovam a responsabilidade.	Filocreão (2014), Morais et al. (2004), Romanelli (2013), Moura, Souza e Amorim (2020), Soares (2012)
Incentivo	Incentivar o aprendizado de artes e a expressão criativa. Estimular a participação em atividades culturais e artísticas. Incentivo ao brincar simbólico e à comunicação. Incentivo à participação nas tomadas de decisões.	Moreira (2014), Abreu (2016), Sousa et. al (2017), Ferreira (2014), Costa (2011), Freitas (2018), Almeida (2019)
Ambiente favorável	Criação de ambiente acolhedor e seguro. Oferecer cuidado afetivo e construir vínculos significativos. Proporcionar segurança emocional e confiança. Estimular as relações afetivas.	Matos (2019), Kimmelmeier (2017), Fraga (2008), Cronemberger e Teixeira (2018), Rocha (2017), Leal (2016), Ferreira (2014)

Fonte: O autor.

por autor e pedido para que organizasse essas por grupos de similaridade dos fatores. A IA identificou oito grupos (Participação e Escuta, Incentivo às atividades e expressão individual, Ambiente propício e cuidado afetivo, Participação em decisões e atividades cotidianas, Vínculos afetivos e relacionamentos interpessoais, Aprendizado e desenvolvimento de habilidades, Inclusão em atividades sociais e comunitárias e Negociação de regras e rotinas). Foi realizada uma conferência para confirmar a correlação entre os fatores, os autores e a organização de cada grupo. A partir daí optamos por reunir os fatores e estratégias nos 5 grupos.

O quadro acima nos permite observar a variedade de fatores, estratégias e dimensões da vida das pessoas que estão relacionadas ao processo de construção da autonomia, o seu caráter multidimensional. Essencialmente, encontramos aqui pontos de vista de diversos autores que nos indicam como o “outro” pode contribuir para que a criança, ou qualquer pessoa, desenvolva sua autonomia, nos contextos e relações que envolvem a escuta/atenção, o envolvimento em atividades (a participação), a geração de oportunidades, o incentivo e a própria concepção e organização de espaços onde se dão as práticas e relações.

Em meio aos diferentes fatores e estratégias de ações e relações, mencionados pelos autores no quadro 2, estão os processos de mediação gerados pelo “eu”, pela pessoa, e as consequentes estruturas e funções psíquicas a partir das quais ela age e reage a esses diferentes elementos. A autonomia, nesse sentido, aparece como um fenômeno que está na interseção entre o “eu” e o “outro”, entre o natural e social, entre o filogenético e o “sociogenético” (Vigotski, 2000).

Voltando aos elementos do quadro 2, encontramos entre os fatores e estratégias apontados, autores que se referem à construção da autonomia em um plano mais geral do desenvolvimento da pessoa, e outros que mencionam tal processo nas circunstâncias e contextos específicos do acolhimento institucional de crianças e adolescentes.

Luvizaro (2011, p. 197) assinala que a conquista da autonomia depende de condições ambientais adequadas ao desenvolvimento pleno da criança e do adolescente, de “[...] um ambiente que ofereça escuta e acolhimento, respeite e promova a singularidade, facilite o diálogo e a mediação dos conflitos e se revele como um espaço potencial para o desenvolvimento infantojuvenil”. Villapouca (2019), ao estudar casos de bebês no acolhimento institucional, assevera que, a depender da forma como são cuidados, terão mais facilidades de atingir certas potencialidades humanas e a liberdade para se expressar, desenvolvendo criatividade, sensibilidade, afetuosidade e a própria autonomia.

Cronemberger (2018) aponta que a segurança e o afeto decorrente das práticas de cuidado com a criança e as primeiras relações afetivas contribuem para o desenvolvimento de capacidades, como a de criar novos vínculos, bem como para a confiança, a autoestima e a autonomia, além de várias outras. Filocreão (2014) destaca o brincar simbólico da criança e seu potencial de projetar sentimentos enquanto meio de comunicação com as outras pessoas e consigo mesmo,

contribuindo, assim, para a autonomia. Ferreira (2014, p. 103), menciona a importância do trabalho em grupo por entender que esse “gera discussões positivas, desperta o interesse de quem participa, movimenta opiniões sobre o objeto em discussão, o que para estes sujeitos é essencial no processo emancipatório e construção de sua autonomia”.

Especificamente na conjuntura do acolhimento institucional, Leal (2016, p. 114) afirma que a “A instrução e inclusão dos acolhidos em atividades rotineiras os auxiliam a se integrarem à comunidade, a ampliarem sua iniciativa, a exercitarem a autonomia (inclusive, a financeira) e o senso de responsabilidade”. Rocha (2017) traz a importância do lazer e seu potencial em promover a convivência social e a expressão individual, elementos que considera importante para o estabelecimento da autonomia. Abreu (2016) fala da importância das narrativas, realizadas pelas próprias crianças e adolescentes, sobre suas histórias de vida, como forma de possibilitar a apropriação de suas próprias experiências, e consequente desenvolvimento da autonomia.

Para ajudar a pensar a relação entre autonomia e dependência, Silva e Guimarães (2011), indicam que a ausência de acompanhamentos necessários, por parte de cuidadores em relação às crianças, faz com que elas se posicionem e sejam reconhecidas como pessoas capazes de agir sozinhas, realizando atividades cotidianas mais complexas. Além disso, os ambientes coletivos promovem a autonomia das crianças, devido às adversidades que elas enfrentam nesses contextos¹⁰⁶. O que corrobora com a afirmação de Azevedo (2016, p. 123) de que “quanto maior o nível de assistência menor tende a ser a liberdade que criança terá para exercer sua autonomia nas AVD¹⁰⁷ e em outras atividades [...]”.

Como é possível perceber, os fatores e estratégias apontados na literatura sobre o acolhimento, como forma de favorecer a autonomia de crianças e adolescentes, dependem de variantes ambientais e sociais¹⁰⁸ enquanto dimensões interconectadas entre si e com as elaborações da própria criança ou adolescente. Nesse sentido, o ambiente do acolhimento, em seu caráter institucional e de convivência coletiva, limita as possibilidades de desenvolvimento da autonomia em certos aspectos, ao passo que potencializa outros.

¹⁰⁶ Nesta linha de raciocínio, as autoras apontam para as potencialidades do ambiente do acolhimento institucional de contribuir com o desenvolvimento da autonomia.

¹⁰⁷ Atividades da Vida Diária.

¹⁰⁸ Aqui se considerando o social em uma ampla perspectiva, de todos os elementos e relações que envolvem a produção da cultura material e simbólica.

O paradoxo em questão evidencia a necessidade de se conhecer as práticas que ocorrem no acolhimento e os seus respectivos potenciais em favorecer a autonomia, ou seja, em gerar condição-de-ação-volitiva às crianças e adolescentes, fazendo com que eles, nas diferentes conjunturas envolvendo suas histórias de vida e o contexto do acolhimento, tenham as melhores condições de refletir, agir, decidir não agir ou não se relacionar, enfim, de controlar a sua própria conduta.

3.6 CONECTANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS À AUTONOMIA

A partir do momento em que consideramos as práticas educativas como ações humanas voltadas a aprendizagem, realizadas pela própria pessoa ou pelo outro, através do ensino, e a autonomia enquanto fenômeno vinculado ao desenvolvimento humano, como condição-de-ação-volitiva, identificamos importante conexões entre elas.

Voltando às considerações de Vygostky (1994) sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, onde esse último sempre é precedido pela primeira, que influencia diretamente em seu curso, podemos enxergar o papel fundamental das práticas educativas no desenvolvimento da autonomia. Se a aprendizagem favorece o desenvolvimento, a autonomia, por sua vez, enquanto condição-de-ação-volitiva, é uma das consequências do desenvolvimento. Logo, chegamos à conclusão de que as práticas educativas são fundamentais para a construção da autonomia, na medida em que visam à aprendizagem.

As aprendizagens favorecem e impulsionam os processos de mediação que resultam no desenvolvimento da pessoa e conseqüentemente ampliam as suas possibilidades de agir de forma autônoma¹⁰⁹. Partindo do princípio de que as práticas educativas visam a aprendizagem e que elas são realizadas pela própria pessoa ou pelo outro (com o ensino), temos que esse tipo específico de prática social constitui ação privilegiada nos processos de construção da autonomia.

Ao mesmo tempo em que são meios privilegiados de favorecimento da autonomia, as práticas educativas, sobretudo as realizadas a partir do ensino, podem

¹⁰⁹ Aqui entendida como possibilidade de agir conforme o próprio interesse, a partir das funções psíquicas já desenvolvidas, na relação de negociação ou confronto com as possibilidades de ação do outro e de adaptação ao ambiente sociocultural, em um processo ativo que fuja dos meandros da alienação, sempre na direção do controle da própria conduta e, conseqüentemente, do protagonismo.

também agir em sentido contrário, dificultando o desenvolvimento de comportamentos autônomos (Rizzini *et al.*, 2006; Silva, 2017; Silva, 2022).

As noções de práticas educativas de autoria e de práticas educativas de ensino se vinculam, de forma mais efetiva, às estruturas intrapsíquicas e interpessoais, respectivamente. Nos referimos à forma mais efetiva pois, para Vigotski (2000), essas duas estruturas estão interconectadas nos processos de mediação e de constituição da ação voluntária.

Na conjuntura das práticas educativas enquanto favorecedoras da autonomia, podemos apontar que elas possuem tal potencial na medida em que contribuem com os processos de mediação, no sentido da condução à condição-de-ação-volitiva do aprendente, frente à sua realidade social e cultural.

No caso das práticas educativas de autoria, para que essas se realizem na perspectiva da construção da autonomia, é necessário que seja oportunizada à pessoa (crianças, adolescente ou adulto) um contexto rico e diverso, no tocante aos produtos da cultura material e simbólica e de interações sociais, que a permitam explorar, formular conceitos e fazer escolhas¹¹⁰. Para que as práticas educativas de ensino contribuam com a autonomia, por sua vez, é preciso que haja, além do reconhecimento da singularidade e potencialidades da pessoa aprendente, um propósito educativo ou direcionamento pedagógico, no sentido de reconhecer os saberes do aprendente, suas experiências, suas preferências e necessidades, a partir das quais será conduzida a ação educativa.

Como mencionado no capítulo 1, a análise das práticas educativas nos estudos sobre acolhimento institucional revelou um caráter ambivalente dessas práticas em relação às suas consequências e possibilidades. Essa ambivalência impacta diretamente a relação entre práticas educativas, aprendizagem, desenvolvimento e, conseqüentemente, autonomia.

Considerar essa dimensão ambivalente significa reconhecer que as práticas educativas podem tanto favorecer quanto dificultar os processos e relações envolvidos nas mediações e na constituição psíquica do ser humano, em seus diversos aspectos. Vários autores - dentre aqueles que tivemos acesso por ocasião da revisão de literatura - mencionam um ou outro desses aspectos¹¹¹, por vezes, relacionando-os com o contexto do acolhimento institucional.

¹¹⁰ Elementos esses apontados por vários autores que aparecem no Quadro 1.

¹¹¹ Quando não mencionam os dois.

Silva (2017) afirma que as práticas educativas, empreendidas de forma positiva, são capazes de promover as condições para o desenvolvimento de virtudes como empatia, senso de justiça, responsabilidade, generosidade e outros aspectos da dimensão axiológica. Calabar (2022), cita a importância das práticas educativas na construção de emoções positivas, no desenvolvimento de capacidades e atitudes. Já Silva (2022) fala da capacidade das práticas educativas de constituir as identidades das pessoas em diferentes espaços, como na família, nas instituições (escola, abrigos institucionais, igrejas, exército) e outros espaços de formação humana.

Na contramão das práticas educativas positivas, são mencionadas, também, possíveis consequências nocivas aos processos de constituição e desenvolvimento humano. Nessa direção, as práticas educativas são consideradas como responsáveis pela baixa autoestima, comportamentos antissociais, dificuldade de ajustamento social, surgimento de psicopatologias, estresse, baixo desempenho escolar, dentre outras implicações (Silva, 2022, Gomes, 2019; Silva, 2017; Gomide *et al.*, 2005).

Segundo apontado na literatura, portanto, as práticas educativas podem ser realizadas a partir de perspectivas positivas, pautadas no afeto, no respeito à condição do outro, na empatia e em valores baseados em honestidade, justiça, solidariedade; ou, em perspectiva negativa¹¹², tendo como diretrizes de ação o autoritarismo, a violência, a indiferença, a ausência de senso de justiça, a individualidade e a hostilidade.

Dentro da conjuntura de ambivalência das práticas educativas, é importante refletirmos sobre, ao menos, duas questões: a primeira é que a realização de práticas educativas em perspectiva positiva ou negativa nos remete ao ambiente, à história de vida e aos propósitos educativos dos diferentes sujeitos¹¹³, e à dimensão pedagógica, enquanto conjunto de ações que organizam e objetivam essas ações; a segunda questão é que as práticas educativas “positivas” e “negativas” coexistem nos diferentes contextos educativos.

¹¹² As perspectivas positivas e negativas são expressões utilizadas pelos diversos autores cujos trabalhos foram analisados. Do nosso ponto de vista, preferimos diferenciá-las enquanto práticas educativas emancipatórias ou alienantes: as primeiras enquanto potencializadoras das capacidades e possibilidades do aprendente compreender a sua realidade, fazer escolhas e agir conforme a sua vontade; e as segundas enquanto práticas que tendem a limitar a compreensão do sujeito, sobre a sua própria realidade, e induzi-lo à aceitação da vontade do outro.

¹¹³ Isso porque os propósitos que direcionam as práticas educativas das pessoas são decorrentes de processos de apropriação relacionados às suas histórias de vida, onde, a partir dos processos de mediação envolvendo suas experiências de vida, saberes e aptidões, fazem escolhas e opções sobre o tipo e a forma da ação educativa que empreenderão.

Em relação às práticas educativas do acolhimento, as perspectivas emancipatórias e alienantes aparentam possuir uma complexidade ainda maior, considerando a volatilidade das relações decorrentes de contextos de violação de direitos e perenidade das relações entre os profissionais da instituição, as crianças e adolescentes, bem como a partir do confronto entre valores, experiências e saberes advindos da educação familiar (das práticas educativas parentais).

O propósito da medida do acolhimento institucional, de atuar para interromper a violação de direitos e garantir, dentre todo um conjunto de direitos, aquele referente à convivência familiar, a torna mais do que uma instituição de proteção. Para além da função protetora, a medida de acolhimento possui um caráter essencialmente educativo. Tal característica se deve ao fato de que enfrentar os contextos de vulnerabilidade, violência e violação de direitos, no sentido de superá-los¹¹⁴, exige novos saberes e novas práticas.

Os processos educativos estão por toda a parte e ocorrem em todos os espaços e situações do atendimento às crianças e adolescentes. Isso significa que o aprimoramento da medida exige o conhecimento e a reflexão sobre as dimensões pedagógicas e práticas educativas, nas circunstâncias em que elas ocorrem e a partir dos tipos de relações em que elas se realizam. Dito de outra forma, é necessário buscar conhecer as práticas educativas, bem como os projetos e diretrizes pedagógicas a partir dos quais são pensadas e realizadas, sendo o desenvolvimento e fortalecimento da autonomia, uma dessas diretrizes.

A autonomia integra o rol de direitos das crianças e adolescentes previstos no ECA, o qual, no artigo 17, estabelece que “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (Brasil, 1990)”.

Buscando adequar a medida de acolhimento institucional a esse dispositivo jurídico, o documento de orientações técnicas para os serviços de acolhimento define várias ações para desenvolver e fortalecer a autonomia das crianças e adolescentes. Essas ações vão desde a inserção em atividades psicossociais e pedagógicas, até a preservação e fortalecimento dos vínculos familiares, inclusão em programas socioeducativos da rede de proteção social básica, garantia de participação das

¹¹⁴ O que as crianças e adolescentes precisarão fazer após o desligamento da medida.

crianças e adolescentes nas atividades e serviços da comunidade (festividades, atividades e eventos culturais e de lazer) até reuniões periódicas entre equipes técnicas e cuidadoras(res) para avaliar e reorganizar ações para potencialização e favorecimento do desenvolvimento, da autoestima e da autonomia.

A perspectiva de autonomia trazida nas propostas das orientações técnicas para os serviços de acolhimento institucional, envolve aspectos abrangentes do processo de desenvolvimento humano, das práticas e relações sociais. Segundo o documento:

Ações devem ser desenvolvidas visando o fortalecimento de habilidades, aptidões, capacidades e competências das crianças e adolescentes, de modo a fortalecer gradativamente sua autonomia. Assim, a própria organização do ambiente de acolhimento deverá proporcionar o fortalecimento gradativo da autonomia, de modo condizente com o processo de desenvolvimento e aquisição de habilidades nas diferentes faixas etárias. Nessa direção deve-se considerar, por exemplo, desde as condições para estimular a exploração do ambiente e desenvolvimento psicomotor das crianças nos primeiros anos de vida, até a aquisição da autonomia para o auto- cuidado, preservação de objetos pessoais e cumprimento de responsabilidades decorrentes de atividades desenvolvidas na comunidade – lazer, esporte, cultura, saúde, educação, qualificação profissional, trabalho, etc (Brasil, 2009, p. 58).

O trecho acima evidencia o desenvolvimento da autonomia como uma das diretrizes pedagógicas para as instituições de acolhimento a partir das quais práticas pedagógicas de diferentes dimensões – aplicadas em diferentes contextos – direcionarão as práticas educativas. Temos aqui, portanto, elementos de um projeto pedagógico da política de atendimento. Essas diretrizes se associam aos projetos pedagógicos das instituições e aos propósitos educativos dos gestores, técnicos e cuidadores que realizam ações educativas em diferentes momentos e a partir de suas experiências pessoais, concepções e dos saberes decorrentes de suas respectivas formações acadêmicas, por vezes de forma coletiva, ou em perspectiva individual.

Compreender as práticas educativas em sua relação com o desenvolvimento da autonomia, no acolhimento institucional, portanto, exige considerar todos esses aspectos das práticas cotidianas e suas conexões com diferentes projetos educativos, ou seja, diferentes perspectivas pedagógicas. Esse é o desafio a que nos lançamos. Não de compreender essas relações, mas de examiná-las, analisá-las, apontar conexões, pontos de tensão e modos de coexistências.

CAPÍTULO 4 - DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS À AUTONOMIA

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa com base na análise do corpus. Inicialmente, identificamos e caracterizamos as práticas educativas no acolhimento institucional, ou seja, as atividades de aprendizagem e ensino desenvolvidas por crianças, adolescentes e profissionais do acolhimento, bem como suas principais características enquanto práticas educativas. Em seguida, categorizamos esses elementos de acordo com suas naturezas constitutivas, analisando-os em relação às demais práticas e interações sociais no contexto da comunidade de acolhimento. Nosso objetivo foi compreender como as práticas educativas coexistem entre crianças, adolescentes e adultos (profissionais do acolhimento). Por fim, apresentamos as análises sobre a relação entre as práticas educativas e a autonomia no contexto do acolhimento institucional de crianças e adolescentes.

4.1 IDENTIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

A definição de uma perspectiva conceitual para as práticas educativas e suas modalidades, aliada à escolha da análise temática como critério para a codificação do corpus, permitiu identificar, nos textos das entrevistas com crianças, adolescentes e profissionais do acolhimento, bem como no diário de campo, enunciados que se referiam às ações desses sujeitos no âmbito das práticas educativas.

O exame do *corpus*, conforme já descrito no Capítulo 1, se desenvolveu a partir dos princípios da análise de conteúdo, mais precisamente da análise temática¹¹⁵ dos textos das entrevistas e diário de campo, onde foram utilizados, como critérios para a delimitação das unidades de sentido e de análise, as ações mencionadas pelos sujeitos participantes do estudo, em suas práticas cotidianas, que tinham relação com processos de aprendizagem e de ensino. Dessa forma, foi realizado um processo de codificação e categorização a partir das características e funções de tais práticas no tocante à aprendizagem e ao ensino.

¹¹⁵ A análise temática é aqui compreendida na perspectiva de Bardin (1988), que a considera como procedimento a partir do qual se analisa vários temas ou itens de significação de textos.

Após a análise do processo de codificação e categorização, chegamos à identificação de dois tipos de práticas que se relacionam e coexistem em meio às práticas cotidianas da instituição de acolhimento: as educativas e as pedagógicas. Ao todo, identificamos 8 práticas educativas e 7 práticas pedagógicas durante a análise do *corpus*.

Partindo do conceito de práticas educativas discutido no Capítulo 3, estamos considerando essas, aqui, como as ações que as pessoas da comunidade do acolhimento institucional realizam entre si que, de alguma forma, estão voltadas para o aprender, conhecer ou compreender (práticas educativas de autoria), bem como aquelas em que os sujeitos buscam compartilhar saberes, informações e experiências (práticas educativas de ensino).

As práticas pedagógicas, por sua vez, estamos entendendo como aquelas ações balizadas em conhecimentos técnico-pedagógicos presentes nas orientações e normativas técnicas e as que são realizadas diretamente pela equipe pedagógica no espaço de acolhimento. Apresentamos as práticas educativas e as práticas pedagógicas identificadas nas análises do *corpus*, conforme disposto na Figura 5.

Figura 5 – Categorias das práticas educativas e pedagógicas



Fonte: O autor.

No decorrer de nossas análises, percebemos que um mesmo tipo de prática pode cumprir uma função de prática educativa de autoria, de ensino ou ainda de

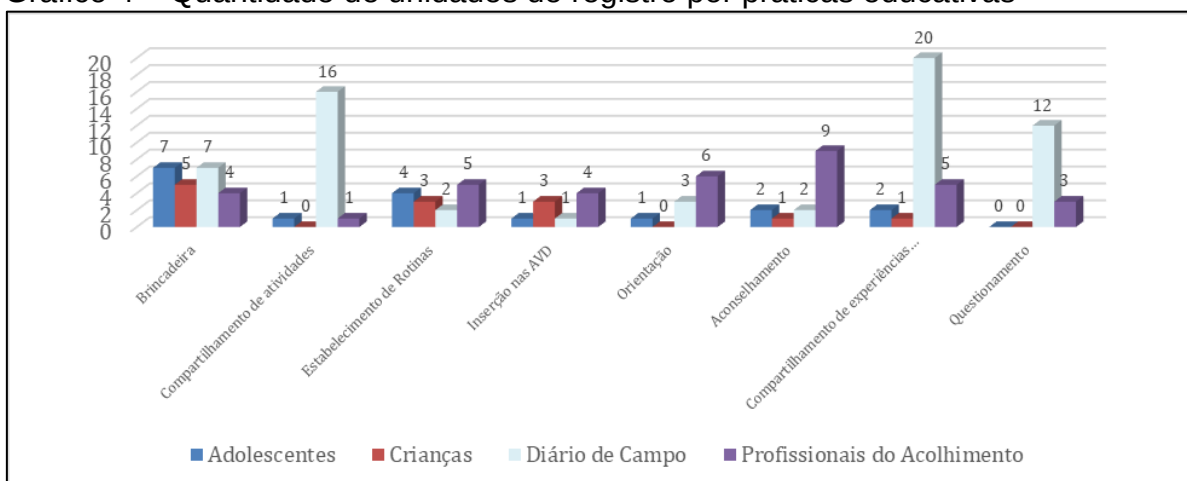
prática pedagógica, a depender dos propósitos e/ou objetivos definidos para a ação e dos processos e saberes com quem elas se relacionam. Podemos citar como exemplo o estabelecimento de rotinas.

No espaço de acolhimento há uma preocupação, por parte da equipe pedagógica, de que as rotinas precisam ser estabelecidas pelo fato de colaborarem não apenas na realização das atividades de cuidado, mas também no desenvolvimento da auto-organização e senso de responsabilidade das crianças e adolescentes. Os cuidadores, por sua vez, utilizam as rotinas para, dentre outras coisas, possibilitar que as acolhidas e os acolhidos desenvolvam hábitos e se adaptem a regras. As próprias crianças e adolescentes criam adaptações a partir das rotinas da instituição, explorando possibilidades, ainda que mínimas, de escolher ou negociar quando realizar determinadas atividades, como brincadeiras, uso da tv e momentos de conversas com seus pares.

As brincadeiras representam outro tipo de prática que pode assumir diferentes funções. Enquanto ação educativa, elas podem se configurar de três formas: como prática educativa de autoria, permitindo que crianças e adolescentes explorem objetos, ambientes, atividades e relações; como prática educativa de ensino, na qual os participantes trocam experiências e compartilham conhecimentos sobre a atividade; e como prática pedagógica, quando utilizadas como recurso ou estratégia para conduzir o ensino de determinados conteúdos.

As práticas educativas já mencionadas na Figura 5 foram delimitadas a partir de dois tipos de documentos: as transcrições de entrevistas, com crianças, profissionais do acolhimento e adolescentes, e as notas de campo, elaboradas pelo pesquisador durante a observação participante. Ao final do processo de categorização, chegamos a um total de 131 unidades de registro referentes às práticas educativas. O Gráfico 4 nos mostra a distribuição dessas por tipo de prática educativa. Os dados estão distribuídos também conforme as fontes das unidades (os documentos).

Gráfico 4 – Quantidade de unidades de registro por práticas educativas



Fonte: o Autor.

Pelo gráfico acima, é possível perceber que a identificação das práticas variou entre as pessoas envolvidas e os respectivos documentos de coleta de informações: as brincadeiras e o estabelecimento de regras foram mais evidentes nas entrevistas com os adolescentes e as crianças. Nos depoimentos dos profissionais do acolhimento foi enfatizada mais a aprendizagem pela observação/exemplo, aconselhamento e orientação. Já as conversas e o compartilhamento de atividades aparecem mais nas observações do pesquisador, através do diário de campo.

A participação das crianças, conforme já comentado, envolveu também a produção de desenhos (atividade de representação)¹¹⁶. A produção de desenhos pelas crianças foi utilizada como atividade de intermediação durante as entrevistas com elas, tendo sido realizadas de forma livre e direcionada às temáticas da aprendizagem e do ensino. Nessa atividade aparecem, ainda que poucas, algumas referências às práticas educativas, conforme pode ser evidenciado na Figura 6, a seguir.

¹¹⁶ A utilização dos desenhos das crianças levou em consideração os princípios apontados por Vigotski (2018), que considera tais representações como criações construídas pela criança, envolvendo uma relação de interdependência entre a imaginação e a experiência. Em tal perspectiva, no ato de imaginação, o cérebro humano realiza dois tipos distintos e articulados de atividades: as atividades de reprodução do que já fora vivenciado; e a combinatória ou criadora, em que o ser humano cria imagens e ações novas, que ainda não foram vivenciadas. Isso faz com que o cérebro seja um órgão que, além de conservar e reproduzir nossas experiências anteriores, combina e reelabora suas experiências, possibilitando ao sujeito modificar o seu presente ao projetar o seu futuro, a partir de suas necessidades, valores e interesses.

Figura 6 – Representações das crianças sobre práticas educativas



Fonte: O autor.

Os desenhos da figura 6 foram criados por meio de temática dirigida, nos quais elas representaram sobre práticas educativas. Além de uma representação livre, foram propostos dois temas para que as crianças representassem sobre eles: o primeiro consistiu em desenhar uma pessoa aprendendo alguma coisa, enquanto que no segundo elas teriam que desenhar algo que aprenderam no abrigo.

Apesar de as crianças não terem seguido fielmente os dois temas propostos, ainda assim foi possível identificar elementos das práticas educativas no âmbito do acolhimento. Durante as entrevistas, fora solicitado às crianças que verbalizassem sobre o que haviam desenhado. Os desenhos constantes da figura 6 foram descritos da seguinte forma, pelas autoras:

Desenho 1 - O desenho de Inajá foi realizado com base no primeiro tema (desenhar uma pessoa aprendendo alguma coisa). Ao falar sobre seu desenho, ela disse: “Eu estou aprendendo a estudar..., a minha professora é essa..., aí, aqui é a escola todinha. Tem um monte de negócio. E um monte de estudante, só que num mostra. Mostra só a casa. A rua tem, assim, um corredor todinho.”

Desenho 2 – A representação da criança Biribá se refere ao segundo tema proposto (desenhar algo que aprendeu no acolhimento). Sobre o seu desenho, ela explicou: “Ahan! É... sobre... o que que eu aprendi. [...] Então, o que é que eu aprendi foi arrumar o meu guarda-roupa e a arrumar minha cama. [...] Guarda-roupa, a cama”, apontando para o desenho.

Desenho 3 – Bacuri em relação ao seu desenho, criado a partir do tema dois (desenhar algo que aprendeu no acolhimento), relatou que: “Era para fazer alguma

coisa que eu aprendi a fazer aqui. [...] Eu desenhei a lavar louça, que eu aprendi. [...] Quando a tia fala '[mencionou o próprio nome] tem que lavar o teu prato'."

Desenho 4 – A criança Ingá, de apenas 7 anos, ao comentar sobre o seu desenho referente também ao tema dois, disse: "Eu arrumo minha cama e arrum... é... arrumo meu, meu guarda-roupa".

As crianças tiveram dificuldades de representar uma outra pessoa (alguém) aprendendo alguma coisa, ou seja, uma experiência de aprendizagem externa às suas práticas. A criança Inajá representou, sobre o tema 1, o que seria o seu processo de aprendizagem escolar, não chegando a representar sobre o tema 2, que seria das suas experiências de aprendizagem no acolhimento. Com as outras três crianças, ocorreu o contrário: elas criaram representações sobre seus processos de aprendizagem durante o acolhimento institucional.

Os desenhos das crianças apontaram para a prática educativa de inserção nas atividades da vida diária (AVD), em que os cuidadores se propõem a ensinar as crianças a realizarem tarefas domésticas e de organização de seus objetos pessoais (arrumar a cama, dobrar roupas, organizar o guarda-roupa, lavar pratos, dentre outras atividades), de modo que eles incorporem tais aprendizagens aos seus respectivos repertórios de habilidades. Tais apontamentos corroboram com os dados obtidos nas entrevistas com as cuidadoras e cuidadores. Ao descreverem a rotina e as atividades realizadas com as crianças no dia a dia da instituição, fica evidente a inserção das crianças nas atividades, como se vê mais adiante.

Outro aspecto que pode ser objeto de reflexão nos desenhos das crianças, ao analisarmos a perspectiva vigotskiana de que as representações possuem como um de seus elementos centrais as experiências vividas, é o fato de haver poucos elementos e detalhes em suas elaborações. Isso nos remete, em um primeiro plano, a limitações no repertório de experiências das crianças e adolescentes. Corroborando com tal questão, temos as descrições dos profissionais do acolhimento, por ocasião das entrevistas.

Ao se referir aos adolescentes, a cuidadora Curuá, ao ser perguntada sobre o que ensinava às crianças e adolescentes, mencionou que certo adolescente, quando "chegou na casa ele não sabia fazer nada. Não sabia nem lavar um copo, ele não sabia". O cuidador Sororó, ao relatar uma de suas experiências com um outro

adolescente¹¹⁷, disse que “ele comia com a mão [...] não sabia pegar na colher [...] ele não, não fazia necessidades no vaso, ele não vestia roupa sozinho”.

Além desses relatos acima, outros profissionais mencionaram durante a entrevista a ausência de repertório de habilidades básicas de higiene pessoal e de tarefas da vida diária que, pela idade dos acolhidos, já se presumia que eles tivessem experienciado e/ou desenvolvido.

Em relação aos desenhos das crianças e adolescentes, além da identificação dos elementos das práticas educativas vivenciadas no acolhimento, é possível perceber também que a família nem sempre consegue desenvolver práticas educativas que estimulem o desenvolvimento e a autonomia, bem como que a instituição de acolhimento acaba muitas vezes assumindo esse papel durante o período em que as crianças e adolescentes permanecem no abrigo.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Procuramos, nesse item de capítulo, descrever aspectos das práticas educativas identificadas em campo, no cotidiano da instituição de acolhimento, no sentido de mostrar a forma como elas se apresentam, como se caracterizam nas relações dos diferentes sujeitos participantes da pesquisa. Com isso, procuramos evidenciar os elementos que levamos em consideração em nossas análises para considerar as práticas aqui relacionadas como práticas educativas.

Dividimos as práticas educativas identificadas em dois grupos: as “conversas”, que reúnem as práticas educativas mais diretamente voltadas aos contextos de interação social, constituídas de três práticas educativas (aconselhamento, compartilhamento de experiências, informações e questionamento); e as “práticas adaptativo-funcionais”, mais próximas das interações das pessoas com o ambiente, composta por 5 práticas educativas (compartilhamento de atividades, inserção nas atividades da vida diária -AVDs, estabelecimento de rotinas, orientação e as brincadeiras).

¹¹⁷ O cuidador se referia a um adolescente autista que fugiu de casa e foi encontrado na rua e encaminhado pelo acolhimento. As informações obtidas por Sororó davam conta de que o acolhido vivia isolado pela família e tratado “como animal”. Segundo o profissional, o adolescente passou cerca de 4 meses no acolhimento e, quando saiu, “ele já sabia comer sozinho, pegava na colher, sentava no banco para comer, vestia a roupa dele sozinho”.

4.2.1 Conversas

As conversas são um conjunto de práticas educativas que reúnem ações educativas tanto da perspectiva autoral, quanto de ensino. Através delas, as pessoas: compartilham experiências, saberes e informações que possuem, buscam informações e conhecimentos para compreenderem o mundo, as situações e relações que estabelecem; questionam a realidade, reelaborando conceitos e gerando aprendizagens, bem como estabelecem negociações, quando da divergência de interesses entre uma e outra. Tais práticas constituem as condições para a interação social, na medida em que possibilitam a apropriação dos elementos socioculturais e o posicionamento perante a sua realidade.

Na análise do *corpus*, foi possível identificar, nas conversas, três propósitos educativos distintos, que orientam as modalidades de práticas educativas de autoria e de ensino: o aconselhamento e o compartilhamento de experiências e informações, relacionados às práticas educativas de ensino; e o questionamento, da ordem das práticas educativas de autoria. Descrevemos abaixo cada uma dessas ações identificadas na produção discursiva analisada.

a) Aconselhamento

O aconselhamento aqui é entendido como uma ação educativa na qual uma pessoa, a partir de suas próprias experiências - e saberes obtidos através delas - se propõe a orientar outra pessoa, que não possui determinadas experiências ou saberes, a agir e se posicionar diante das questões que são apresentadas.

A conversa, como função de aconselhamento, se configura como uma das práticas educativas de ensino identificadas com maior frequência em nossas análises. Apesar de serem ações realizadas tanto pelos profissionais do acolhimento quanto das crianças e adolescentes, aparece com maior evidência nas práticas das cuidadoras e cuidadores, que procuram ensinar e fornecer indicativos para que as crianças e adolescentes se comportem de tal forma ou tomem decisões acertadas. Os trechos de entrevistas transcritos no Quadro 3 contribuem para uma melhor percepção da forma como estas práticas se apresentam.

Quadro 3 – Trechos de entrevistas sobre aconselhamento

- ➡ “[...] eu me coloco no papel de vó, de mãe, de tia..., sempre falo isso pra eles, e procuro ensinar, mostrar a realidade da vida de hoje, né? A realidade da vida e, e procurar dando exemplos pra eles[...].” (Trecho de Entrevista com a Cuidadora Guamá).
- ➡ “[...] as conversas, assim, que eu tenho de querer conscientizar. Em relação essa questão de valores mesmo. [...] Mas eu sempre, sempre converso em relação a tudo, principalmente com os adolescentes, sabe?” (Trecho de Entrevista com a Cuidadora Jari).
- ➡ “Ah! Eu já ensinei um pouco aqui a não brigar, não fugir... mas eles não ouvem. Aí depois tem que ir na delegacia fazer as coisas [...] Acho que vai ser somente isso mesmo” (Trecho de Entrevista com a adolescente Sapucaia).

Fonte: o autor

Quando perguntamos para a cuidadora Guamá sobre o que ela achava que conseguia ensinar às crianças e adolescentes a partir do seu trabalho no dia a dia do acolhimento, ela disse que procura utilizar sua experiência pessoal e familiar para “mostrar a realidade da vida” a eles, remetendo às práticas de aconselhamento. Ao ser perguntada se havia ensinado algo para alguém no abrigo, a adolescente Sapucaia se reportou, também, ao aconselhamento.

Dos 11 profissionais entrevistados, 9 fizeram algum tipo de menção às práticas de aconselhamento, quando perguntados sobre o que achavam que ensinavam às crianças e adolescentes ao desenvolver o seu trabalho, citando entre os ensinamentos a valorização da família, a importância dos vínculos familiares, da escolarização, os riscos do uso de drogas, de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência. Apenas uma cuidadora indicou que ensinava os adolescentes a fazerem as tarefas e atividades domésticas, além de um outro cuidador que disse ensinar a adaptação dos adolescentes a horários de rotinas.

b) Compartilhamento de experiências e informações

Entre os vários propósitos educativos que podem direcionar as conversas enquanto prática educativa está o compartilhamento de experiências e informações. Consideramos o compartilhamento de experiências e informações enquanto prática educativa de ensino, uma vez que a pessoa, ao compartilhar suas experiências, saberes e informações, pretende que o outro a conheça, que aprenda sobre ela, ou seja, há aí a intenção de ensinar o outro. No decorrer dos nossos estudos, esse tipo de prática foi identificado exclusivamente através das observações de campo, já que

não foi mencionado nas entrevistas com crianças, adolescentes e profissionais do acolhimento.

Entendemos que o compartilhamento de experiências, por meio das conversas, constitui elemento central para o desenvolvimento de aprendizagens na interação entre as pessoas, seja em um contexto de conversa informal, mais voltada para as práticas educativas de autoria, ou em situações de conversa formal, como nas ações de ensino. As experiências compartilhadas trazem consigo informações, saberes, padrões morais e de comportamento utilizados pelas pessoas em seus respectivos processos de mediação e apropriação, possibilitando transformações nas estruturas psíquicas e na ação volitiva.

As observações realizadas na comunidade do espaço de acolhimento se deram basicamente nos dois ambientes que o pesquisador teve acesso com frequência durante o trabalho de campo: o da casa de administração e o da casa 4. No primeiro, tivemos a oportunidade de acompanhar as conversas na secretaria administrativa e, algumas vezes, na recepção. No segundo ambiente, foi possível realizar observações nos momentos de oficinas e, em algumas situações, no almoço de parte da equipe.

No quadro a seguir, temos três trechos do diário de campo que se referem ao compartilhamento de experiências. O primeiro registro citado ocorreu na secretaria administrativa do EA, enquanto os outros dois foram durante a realização de oficinas.

Quadro 4 – Registros do diário de campo referentes ao compartilhamento de experiências e informações

- ➡ “Enquanto se reuniam as informações e elaborava-se o ofício, um adolescente acolhido entra na sala para mostrar um desenho para a Pedagoga 1: “olha aqui tia, como ficou o desenho!”. Ela então começou a conversar com ele sobre o desenho.” (Nota de campo nº 02, de 12/01/23)
- ➡ “Durante as atividades, vez ou outra entrava uma cuidadora, a técnica de enfermagem e o coordenador do EA, que também passou rapidamente pela casa. Também conversávamos sobre assuntos aleatórios, como sobre plantas medicinais, a partir das experiências dos seguranças da casa 1, que sentou alguns instantes com a gente e falou de propriedades medicinais de plantas e de receitas de chá e uso de plantas; e sobre tamanhos tipos de fraldas de bebês, por breves relatos do uso de fraldas com os filhos. As conversas fluíam quase que na mesma velocidade do lápis e das tesouras sobre o EVA.” (Nota de campo nº 26 de 03/03/23)
- ➡ “Uma das adolescentes, que aqui tratarei por “Mãe”, a certo momento comentou, na mesa em que trabalhavam ela, outras duas adolescentes e a pedagoga 2, que no final de semana, quando saíra do EA, dormiu com o seu namorado. As outras adolescentes sorriram, sendo que uma delas comentou: “olha aí tia!”. (Nota de campo nº 56 de 10/05/23)

Fonte: o autor

As transcrições do quadro 4 trazem exemplos da diversidade de possibilidades de compartilhamento de experiências, saberes e informações entre as pessoas da comunidade de acolhimento nos diferentes espaços, momentos e circunstâncias. Seja a interação entre um membro da equipe técnica, com uma criança ou adolescente, desses entre si, ou entre os profissionais. As possibilidades de aprendizagem, a partir das práticas de compartilhamento, são sempre muito grandes.

No ambiente da casa de administração do EA há a convivência diária de profissionais, crianças e adolescentes e a sala da secretaria administrativa é o local em que isso mais acontece. As cuidadoras, cuidadores, profissionais do apoio, crianças e adolescentes vão constantemente à secretaria do espaço para buscar o atendimento de suas demandas, por vezes ficando por lá alguns minutos conversando sobre assuntos diversos. Os horários de almoço são ricos em conversas entre os profissionais do acolhimento, onde são compartilhadas experiências e informações de diversas naturezas, tanto de caráter pessoal quanto profissional.

Entretanto, os momentos mais ricos de compartilhamento que tive oportunidade de observar no espaço de acolhimento foram, sem dúvida, os das oficinas de artesanato e preparação de materiais para eventos e comemorações. O ambiente das oficinas possibilita práticas educativas diversas e é extremamente privilegiado do ponto de vista do compartilhamento de experiências e informações, porque consegue reunir, em um mesmo instante, crianças, adolescentes, cuidadoras, cuidadores, pessoas da equipe técnica e administrativa.

A convivência durante a oficina, por meio do compartilhamento de uma atividade específica, possibilita a interação de todos os sujeitos da comunidade em torno de um objetivo geral comum, como a preparação do material para a festa junina, por exemplo, momentos em que, por vezes, desaparecem as posições e papéis sociais de cada um e as trocas de experiências ficam espontâneas e intensas.

c) Questionamento

Consideramos aqui como questionamento as perguntas, as quais são ações que fazem parte de toda conversa. É praticamente impossível haver um diálogo sem que uma das partes faça alguma pergunta. O questionamento é uma prática social que aprendemos tão logo dominamos a linguagem. O propósito educativo de toda pergunta está na busca do conhecer. Perguntar é buscar aprender, motivo pelo qual

entendemos o questionamento enquanto uma prática educativa de autoria, onde a pessoa se lança à aprendizagem, criando o contexto favorável para a obtenção das respostas de que precisa. No quadro 5, apresentamos algumas transcrições onde aparece a prática do questionamento no ambiente do acolhimento institucional.

Quadro 5 – Trechos do diário de campo sobre a prática do questionamento

- ➡ “O adolescente do sexo masculino, questionou as pedagogas se haveria aula para ele, tendo elas dito que haveria sim, por que a escola não havia avisado que iria paralisar.” (Nota de campo nº 24 de 01/03/23)
- ➡ “A adolescente então perguntou para a pedagoga como estava o seu processo, tendo a pedagoga dito que estava sendo estudado. A adolescente perguntou: “estudado, como assim?” e a pedagoga disse que o caso dela estava sendo estudado pela psicóloga e pela assistente social. A adolescente então questionou: mas a psicóloga não me chamou para conversar comigo.” (Nota de campo nº 53 de 09/05/23)
- ➡ “As pedagogas perguntaram por que o adolescente havia ido ao conselho tutelar denunciar o EA por ter abandonado ele e a outra adolescente no curso, por não ter ido buscá-los com o carro.” (Nota de campo nº 59 de 23/05/23)
- ➡ “As pedagogas aproveitavam o momento de interação para fazer perguntas sobre a escola, as atividades extraescolares que as crianças e adolescentes realizam, sob suas preferências [...]” (Nota de campo nº 64 de 01/06/23)

Fonte: o autor

No quadro 5, os trechos transcritos mostram um pequeno exemplo dos contextos e interações em que o questionamento, enquanto ação educativa autoral, acontece. Seja um adolescente questionando sobre sua situação escolar, uma criança perguntando sobre a visita da mãe ou quando retornará para sua casa, uma entrevista da equipe técnica com um recém acolhido ou as perguntas de um cuidador sobre como era a rotina de uma criança. O questionamento é uma prática educativa realizada por todas as pessoas do espaço de acolhimento, que gera aprendizagens que vão desde a forma das crianças e adolescentes compreenderem a medida até as eventuais soluções ou possibilidades de reintegração familiar.

4.2.2 Práticas adaptativas-funcionais

Distinguiremos aqui um outro conjunto de práticas educativas no qual incluímos as demais práticas educativas identificadas nas análises do *corpus*, as práticas educativas adaptativas-funcionais. A ideia dessa nomenclatura é agregar as práticas educativas que possuem como elementos comuns as funções de adaptação,

estruturação e atuação das pessoas aos ambientes naturais e materiais. Nesse conjunto, incluímos o compartilhamento de atividades, a inserção nas atividades da vida diária (AVDs)¹¹⁸, o estabelecimento de rotinas, a orientação e as brincadeiras.

a) Compartilhamento de atividades

Compreendemos aqui o compartilhamento de atividades enquanto uma prática educativa de ensino e que só se caracteriza enquanto tal quando o propósito educativo é ensinar algo a uma outra pessoa através de ações coletivas (o fazer junto). Foi possível identificar o compartilhamento de atividades, enquanto prática educativa, na atuação dos cuidadores, ao tentar ensinar tarefas domésticas aos acolhidos através do compartilhamento, e nos ambientes das oficinas, em que as ministrantes das oficinas ensinavam às crianças e adolescentes técnicas específicas através do “fazer junto”, como podemos perceber nas transcrições do Quadro 6.

Quadro 6 – Transcrições que evidenciam o compartilhamento de atividades

➡ “[o adolescente] chegou na casa ele não sabia fazer nada. Não sabia nem lavar um copo, ele não sabia. E, às vezes a gente bota ele junto com a gente, pra fazer as coisas. E ele vai. Ó, ele disse: “tia, a senhora vai lavar a louça e vou enxugar, porque eu não sei lavar louça.” Eu disse: “ não pois, a partir de hoje, nós vamos lavar nós dois. Eu vou te ensinar como é que lava a louça, porque você vai precisar disso na sua vida.” (trecho de entrevista da profissional do apoio, Curuá). ➡ “Passados cerca de meia hora chegou um adolescente acolhido, de aproximadamente 15 anos, para ajudar a pedagoga 2 na preparação do projeto da oficina de artesanato. O adolescente seria o instrutor da oficina e fora indicar a lista de materiais que seriam necessários para a realização da oficina, os quais serão solicitados à secretaria de assistência social. O adolescente falava os tipos de materiais, a Pedagoga 2 discutia com ele as quantidades e relacionava-os ao projeto.” (Nota de campo nº 15 de 07/02/23) ➡ “Quando entrei na casa 4, a pedagoga 1 estava juntando os materiais e instrumentos sobre a mesa, para dar continuidade à oficina de ornamentação de canetas com EVA . Comecei a ajudá-la a organizar o material. Logo em seguida chegou a pedagoga 2. Poucos minutos após iniciamos as atividades, vieram duas crianças e duas adolescentes. Elas [...] ajudaram na marcação e corte das peças, bem como na modelagem.” (Nota de campo nº 26 de 03/03/23)
--

Fonte: o autor

As transcrições do quadro 6, tanto da entrevista da cuidadora Curuá, quanto das observações do diário de campo, mostram situações em que as crianças e

¹¹⁸ As atividades da vida diária incluem as de autocuidado (escovar os dentes, tomar banho, pentear os cabelos, se alimentar...) e aquelas tarefas que são realizadas diariamente no ambiente doméstico (cozinhar, lavar louça, limpar a casa, lavar roupa...).

adolescentes eram envolvidas em atividades diversas com o propósito educativo de que aprendessem a realizar essas atividades, em coparticipação.

b) Inserção nas atividades da vida diária (AVDs)

A inserção das crianças e adolescentes nas atividades da vida diária é uma prática educativa de ensino na medida em que a participação das crianças e adolescentes nessas atividades ocorre a partir do propósito educativo de que aprendam a realizá-las e utilizá-las em sua adaptação aos diferentes ambientes, ao longo da vida.

No espaço de acolhimento, as atividades mais mencionadas tanto pelas cuidadoras e cuidadores, quanto pelas crianças e adolescentes, foram as tarefas de limpar o banheiro, arrumar a cama, arrumar o guarda-roupa e lavar vasilhas e roupas. Inclusive, algumas dessas atividades apareceram nos desenhos das crianças, quando representaram a partir do tema sobre o que haviam aprendido no abrigo. O quadro 7 traz algumas transcrições que indicam a inserção das crianças e adolescentes nas AVDs.

Quadro 7 – Registros do diário de campo referentes ao compartilhamento de experiências e informações

- ➡ “Eu levanto. Aí eu escovo os dentes, tomo um banho... Aí eu merendo. Aí eu vou ajudar as tia. Primeiro eu limpo o quarto..., aí eu vou ajudar as tias nas coisas.” (trecho de entrevista da Adolescente Jarana).
- ➡ “[...] O que eu aprendi foi arrumar a casa [...] lá é..., limpar o chão, limpar o banheiro [...] Lavar as roupas, lavar as louças...” (trecho de entrevista da criança Ingá).
- ➡ “Depois é orientado a elas fazerem as coisas que elas normalmente fariam dentro de casa, por exemplo, as maiores é... lavar roupa, arrumar seu quarto, lavar o banheiro...” (trecho de entrevista da cuidadora Pitinga).

Fonte: o autor

Nas entrevistas com os cuidadores, vários mencionaram a necessidade de que as crianças e adolescentes aprendam a realizar as tarefas domésticas, como forma de ajudá-los na vida fora do acolhimento. Mencionaram que é comum que, mesmo os adolescentes, não saibam realizar tarefas domésticas simples. Os profissionais demonstraram também a preocupação em esclarecer que não se tratava

de colocar as crianças e adolescentes para fazer os trabalhos dos cuidadores e pessoal de apoio, mas de uma participação voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento da responsabilidade e do autocuidado.

c) Estabelecimento de rotinas

O estabelecimento de rotinas, no contexto do acolhimento institucional, aparece tanto enquanto práticas educativas, como enquanto prática pedagógica. Discutiremos as rotinas, neste tópico, enquanto práticas educativas¹¹⁹, as quais são o foco do nosso objeto de pesquisa. Entendemos que o estabelecimento de rotinas no contexto do acolhimento pode ser uma prática educativa de ensino, como de autoria, embora a primeira seja predominante.

A ação de estabelecer rotinas para as crianças e adolescentes pode servir tanto à adaptação e inserção dessas em um determinado contexto (familiar ou comunitário, por exemplo) quanto para diferentes tipos de aprendizagem, na medida em que a participação no conjunto de atividades de uma rotina contribui para, além de gerar experiências práticas, a organização e o direcionamento das ações do cotidiano. Com o tempo, ao longo do desenvolvimento da autonomia, a pessoa não só participa de rotinas, mas cria suas próprias rotinas, conforme suas necessidades e interesses. As transcrições do quadro 8, a seguir, nos ajudam a explicitar melhor a questão.

Quadro 8 – Citações de entrevistas referentes ao estabelecimento de rotinas

➡ A gente toma cuidado para que essa rotina seja seguida. Claro que há flexibilidades. Acordar pela manhã e tomar café. Eles têm horário para tomar café até certo horário, depois disso, o café é recolhido. Aí tem o almoço. Quem estuda a gente orienta e acorda pra ir pra escola, pela manhã. No retorno, depois do almoço, tem o horário de descanso, a gente orienta a ficar...a gente não obriga. A gente orienta a ficar no descanso. Quem quiser ficar, fica. Quem não quiser, fica por ali." (Trecho da entrevista do Cuidador Sororó)

➡ "Assisto televisão, almoço e jogo bola 3 horas [15 horas] e vou dormir." (Trecho da entrevista do adolescente Angelim)

¹¹⁹ As práticas pedagógicas do acolhimento serão discutidas mais à frente.

➡ "Então o educativo, querendo ou não, se torna rotina, né? Horário. Saber o que vai fazer hoje... aí o menino: "ah...o que eu vou fazer hoje?" Nada. Não tem nenhuma rotina? Não, tem uma caminhada... "Ah tio! Não tem outra coisa, além da caminhada? Caminhada eu já faço na rua". Então o educativo é esse: o horário de acordar, é horário do café, é horário de limpar o quarto, é o horário de assistir um filme..." (Trecho da entrevista do Cuidador Tapajós)

➡ "É... eu escovo os dente, né? Aí eu tomo banho, merendo, aí fico brincando na rua. Aí eu tomo banho de novo, aí eu vou... descanso um pouquinho. Na hora de comer aí vem o descanso, aí eu descanso um pouco. Aí eu vou pro... assistir minha novela, aí vou pro lanche" (Trecho da entrevista do adolescente Tauari)

Fonte: o autor

Os dois primeiros enunciados presentes no quadro 8 se referem a dois profissionais cuidadores, Sororó e Tapajós, que descrevem elementos das rotinas e ressaltam a sua importância no processo educativo com os adolescentes. Eles relatam como conduzem os adolescentes que atendem às rotinas diárias dentro da instituição. Aqui podemos perceber a intenção de ensinar através da rotina, ou seja, a rotina enquanto uma prática educativa de ensino.

Já dois outros enunciados, em que os adolescentes Tauarí e Angelim descrevem suas respectivas participações nas rotinas do EA, reforçam esse aspecto da rotina como prática educativa de ensino. Porém, nos relatos dos adolescentes, é possível perceber que além das rotinas estipuladas pelos cuidadores, uma vez que eles acabam citando elementos específicos das rotinas que eles mesmo criaram. No caso de Tauarí, assistir à sua novela e, no caso de Angelim, jogar futebol na rua.

Essas narrativas demonstram o estabelecimento da rotina na modalidade de prática educativa de autoria, com o estabelecimento de ações de auto-organização a partir do contexto e de seus interesses. A auto-organização de rotinas pessoais pelas próprias crianças e adolescentes não é apenas uma ação meramente intuitiva, entendemos que ela é uma ação realizada a partir de processos de mediação, que envolvem a apropriação dos elementos de sua realidade e a projeção de ações que visam a autonomia (condição-de-ação-volitiva).

As informações trazidas pelas análises das entrevistas, tanto das crianças e adolescentes, quanto dos cuidadores, corroboradas pelas observações de campo, nos deram conta de que algumas atividades e horários das rotinas do EA apresentam o caráter de rigidez. Dentre esses, os aparentemente mais rígidos são o horário do descanso, após o almoço (entre 12 e 14 horas), o horário de dormir à noite e os horários das refeições (café da manhã, almoço e jantar).

d) Orientação

A orientação, observada no cotidiano do espaço de acolhimento, também é uma prática educativa de ensino. Esse tipo de ação educativa demonstrou ser tipicamente uma prática dos cuidadores, apesar de ter sido observado também na entrevista de uma adolescente e de uma criança. A orientação é comum no acompanhamento das atividades diárias das casas e nas rotinas das crianças e adolescentes, conforme as informações obtidas através das entrevistas, como se evidencia no Quadro 9.

Quadro 9 – Citações de entrevistas sobre a prática educativa de orientação

- ➡ “E aí eles são orientados a se higienizar, fazer higienização. Aí após, a gente acompanha todas essas atividades, desde o banho até a troca da roupa, o café da manhã. A gente já leva eles... já vai ensinando eles, né? Os maiores, como se servir, a gente leva lá na cozinha” .” (Trecho da entrevista da Cuidadora Jari).
- ➡ “Bom, as atividades são cuidar das crianças, do momento que elas acordam, orientando a dá o café, ou melhor, que elas se higienizem, primeiramente. [...] tomem banho ali, se arrumem...” (Trecho da entrevista da Cuidadora Pitinga).
- ➡ “Eu ensinei pra alguém que não sabia. Eu falo todo dia para ela arrumar a caminha dela, todo dia ela... arrumar o guarda-roupa dela... para roupa dela..., falo todo dia pra ela tomar banho, pra escovar os dentes, mas ela não faz.” (Trecho de Entrevista com a Criança Biribá).
- ➡ “Assim, ó... na verdade, assim, eu, quando..., o que que eu aprendi, quando chega as novata eu falo as regras daqui. Eu ensino algumas coisas que é pra fazer, tipo, tem que ajudar as tia, tem que limpar o quarto....Tem que ajudar as tia e colaborar também.” (Trecho da entrevista da adolescente Jarana).

Fonte: o autor

A orientação, conforme pode ser percebido nas transcrições acima, é a principal prática educativa realizada durante as atividades de acompanhamento das rotinas e atividades das crianças e adolescentes, ocorrendo também entre aqueles que estão acolhidos há mais tempo, em relação aos mais recentes, como citado pela adolescente Jarana.

e) Brincadeiras

A compreensão das brincadeiras enquanto práticas educativas ocorre no sentido de que são essencialmente geradoras de aprendizagem. Vygotsky (1994)

destaca que é na brincadeira que a criança aprende a agir na dimensão cognitiva, o que remete aos processos de mediação. Ele destaca que a brincadeira enquanto ação emerge das necessidades das crianças no decorrer do seu processo de desenvolvimento e que, os objetos que as cercam exercem forças motivadoras de tais ações. Dessa forma, o brincar adquire sentidos de explorar e operar sobre os objetos e situações da realidade, ou seja, de ações que geram aprendizagem.

Conforme as entrevistas das crianças, dos adolescentes e dos profissionais do acolhimento, a brincadeira constitui prática frequente no EA. Apesar de ser uma prática bem mais comum por parte das crianças e dos adolescentes, ela aparece também nos momentos com os cuidadores, como nos mostram, no Quadro 10, as transcrições.

Quadro 10 – Citações de entrevistas sobre a prática educativa brincadeira

- ➡ “É... eu escovo os dente, né? Aí eu tomo banho, merendo, aí fico brincando na rua.” (Trecho da entrevista do adolescente Tauari).
- ➡ “Quem tem atividade, vão para suas atividades. E assim, até às 18 horas. Que aí, depois das 18 horas, eles vão mais brincar, participar de atividades junto com todo mundo [...] Após o jantar, uns gostam de assistir TV, vão assistir. Outros, faz atividade aí fora do espaço: a gente brinca na rua ou dentro mesmo no quintal.” (Trecho da entrevista da Cuidadora Jari).
- ➡ “[...] tomo meu café ... vou, vou brincar e depois eu vou..., eu acho, pra escola e depois..., depois o almoço e vou dormir aí, aí mais tarde, já durmo de novo. Brinco e durmo de novo. Brinco lá no quintal, até de noitão.” (Trecho da entrevista da criança Inajá).
- ➡ “Eu acordo..., vou tomar banho, vou escovar meus dentes, vou merendar eu vou brincar. Eu vou brincar com os bebês..., aí eu vou merendar, uma maçãzinha. Aí eu volto pra brincar de novo.” (Trecho da entrevista da criança Biribá).

Fonte: O autor.

Ao descreverem as suas respectivas rotinas, tanto as crianças e adolescentes, quanto os profissionais do espaço de acolhimento, deixam evidências de que as brincadeiras têm vez em vários momentos, no cotidiano dos acolhidos, no entremeio das diferentes atividades que realizam, como as escolares e extraescolares.

Voltando aos princípios da teoria histórico cultural, é possível estabelecer vinculações entre as práticas educativas do acolhimento institucional, que acabamos de caracterizar, com os conceitos trazidos por Vigotski (1994) de “Zona de desenvolvimento real” e “Zona de desenvolvimento proximal”, ou eminente. O compartilhamento de atividades e experiências, o aconselhamento, o estabelecimento

de rotinas e, inclusive, as brincadeiras, são práticas educativas que possibilitam, continuamente, diversos tipos de aprendizagens, a partir da coexistência das diferentes experiências e saberes das crianças, adolescentes e profissionais do acolhimento.

A coexistência das experiências e saberes faz com que os menos experientes acerca de uma questão aprendam e desenvolvam aptidões para lidar com novas situações e desafios, uma vez que os processos educativos mobilizados em tal relação proporcionam o desenvolvimento e a reestruturação das funções psicológicas superiores.

Cabe aqui destacar ainda que, ao mencionarmos que uma pessoa mais experiente contribui para a aprendizagem de outra menos experiente, estamos relativizando os objetos das experiências e os saberes construídos a partir delas, onde um sujeito pode ser experiente em algo e inexperiente em outro. Dessa forma, em uma relação adulto *versus* criança/adolescente, por exemplo, há a possibilidade de os segundos serem mais experientes do que o primeiro em relação a determinados objetos ou questões.

Uma criança acolhida, com vivência de rua, pode ter mais experiências sobre a cidade e sobre as rotinas sociais urbanas do que um cuidador. Por outro lado, conhecer tais elementos não garante, por si só, que a criança consiga compreender as dinâmicas e relações urbanas a ponto de se desvencilhar das situações de risco e violência. A orientação de um adulto pode ajudá-la a lidar com isso. Mas a orientação não pode ser arbitrária, aleatória: é importante que ela seja contextualizada, motivo pelo qual, conhecer as experiências da criança se torna fundamental para que o adulto possa estabelecer diálogo e compartilhar saberes, contribuindo, assim, para que a criança desenvolva aptidões que não conseguiria somente pela experiência nas ruas. Essa é a essência da relação de coexistência entre as práticas educativas e as experiências dos sujeitos.

4.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO

Embora as práticas pedagógicas especificamente não sejam foco deste estudo, o caráter institucional do local da pesquisa exige uma abordagem sobre elas e o estabelecimento de algumas relações, para fins de análise dos processos educativos no âmbito do acolhimento. Lembramos aqui, mais uma vez, que as práticas

pedagógicas estão sendo entendidas, para efeito desta pesquisa, como ações direcionadoras e articuladoras das práticas educativas, conduzidas a partir de conhecimentos especializados (técnicos e científicos) sobre os fundamentos teóricos dos processos educativos e seus procedimentos.

Durante a análise do *corpus* e a partir das atividades de observação participante, foi possível identificar 7 práticas pedagógicas, conforme demonstrado na Figura 8, que se associam às práticas educativas do espaço do acolhimento a partir da estrutura e da organização da instituição. São elas:

Estabelecimento de rotinas - a elaboração e o estabelecimento de rotinas existe em duas dimensões: a administrativa, que está relacionada à estrutura física, de recursos materiais e de pessoal da instituição, onde se demarcam horários de troca de plantões, de visitas familiares e domiciliares, os regimes de plantões, os horários das refeições, dentre outros; e a dimensão pedagógica, onde a equipe pedagógica da instituição procura compatibilizar as rotinas administrativas com as necessidades formativas das crianças e adolescentes acolhidos, como os horário de escola, de reforço escolar, dos cursos profissionalizantes, das atividades extraescolares, além das rotinas domiciliares, intermediando as atividades domésticas e de cuidado, e as rotinas pessoais de cada acolhida ou acolhido.

Estabelecimento de regras – as regras seguem a mesma dinâmica do estabelecimento de rotinas, na perspectiva administrativa visam controlar o cumprimento das rotinas institucionais e garantir a proteção das crianças e adolescentes acolhidos, como a saída desses mediante acompanhamento de profissionais, controle de acesso de pessoas do ciclo de convivência dos acolhidos (visitas, uso do celular) e controle de acesso a objetos e materiais que possam oferecer riscos aos acolhidos (como limitação de acesso a facas e utensílios cortantes perfurantes); já na perspectiva pedagógica, os profissionais que atuam no cuidado discutem com a equipe pedagógica regras de convivência interna das casas, a partir dos perfis e necessidades de socialização e formação das crianças e adolescentes.

Inserção e acompanhamento escolar – carro chefe das práticas pedagógicas. Isso porque muitas crianças e adolescentes que chegam ao acolhimento estão fora da escola e, ainda aqueles que estão estudando, por vezes, precisam mudar de escola, seja pela distância da instituição de acolhimento¹²⁰, seja

¹²⁰ Durante nossas observações, foi possível perceber que a grande maioria das crianças e adolescentes acolhidos, que já frequentavam a escola quando do acolhimento, eram transferidos de

pela necessidade de afastamento da comunidade de origem. Além de realizar a matrícula, a equipe pedagógica faz o acompanhamento das crianças e adolescentes junto à escola e a intermediação com as cuidadoras e cuidadores em relação às suas necessidades de aprendizagem. Os processos de matrícula e acompanhamento escolar exigem avaliações das situações de aprendizagem e encaminhamentos para resolução de problemas de aprendizagem.

Inserção em atividades culturais e de lazer – a equipe pedagógica também desenvolve e articula ações voltadas para a participação das crianças e adolescentes em atividades e eventos culturais e de lazer. Em articulação com a coordenação, a equipe psicossocial, o educador físico, os próprios cuidadores e parceiros da rede de proteção, a equipe pedagógica promove a participação dos acolhidos através de dias de lazer em balneários, clubes campestres, cinema, ambientes públicos (como praças) e eventos culturais.

Inserção em atividades extraescolares – As crianças e adolescentes acolhidos, além de frequentar a escola, realizam outras atividades extraescolares, que vão de cursos profissionalizantes (mecânica, informática, maquiagem, manicure, dentre outros), passando por atividades de esporte (voleibol, futebol, balé e natação), até atividades de caráter artístico (violão, flauta e musicalização). Essas atividades exigem da equipe pedagógica uma avaliação das situações de aprendizagem de cada criança ou adolescente, de modo a identificar seu nível de escolarização, habilidades de leitura e escrita, experiências de formação, além de interesses de aprendizagem.

Realização de estudos de caso e elaboração de pareceres – nas situações mais complexas envolvendo as crianças e adolescentes acolhidos, casos emblemáticos em que pouco se consegue avançar na perspectiva da reintegração familiar, como família usuária de drogas ou os próprios acolhidos, as equipes psicossocial e pedagógica do EA e profissionais de equipes de outros órgãos se reúnem para compartilharem informações e opiniões para encaminhamentos sobre a situação em questão. Trata-se do “estudo de caso”. Essa é uma atividade em que a

escola por conta da distância de suas comunidades do órgão de acolhimento. Isso pelo fato de a cidade ser grande e haver apenas um espaço de acolhimento, então, a possibilidade de acolhimento próximo das comunidades de origem é praticamente nula. O maior problema é de logística, já que não há tempo suficiente para que o veículo da instituição deixe cada acolhido em sua escola de origem, fazendo com que as pedagogas tenham que estar constantemente em busca de vagas para matrícula nas escolas próximas ao EA. Processo esse extremamente complicado, uma vez que, na maioria das vezes, em poucos meses, a equipe pedagógica tenha que pegar a transferência de volta para a escola da comunidade de origem da criança, por conta do desligamento.

equipe pedagógica se manifesta tecnicamente sobre cada caso específico. Caso semelhante ocorre nas participações da equipe pedagógica nas audiências, quando é intimada pelo judiciário a apresentar parecer sobre os casos em demanda.

Oficinas – as oficinas são ações específicas realizadas pela equipe pedagógica, que procura envolver as crianças e adolescentes em atividades práticas e promover a interação entre a comunidade do acolhimento. Elas são planejadas e coordenadas pelas pedagogas que, muitas vezes, são as próprias ministrantes, na ausência de parcerias. Além de servirem à aprendizagem e interação das acolhidas e acolhidos, por meio delas se produzem materiais que servem à organização de eventos e comemorações, como festa junina, comemorações da Páscoa, do Dia da Mulher, além de outros eventos, inclusive externos.

O espaço de acolhimento não segue um projeto pedagógico sistematizado¹²¹, embora esteja previsto nas diretrizes nacionais para a implementação dos serviços de acolhimento institucional. Ainda assim, pelas práticas pedagógicas identificadas, é possível perceber que há um direcionamento pedagógico das práticas educativas. Esse direcionamento fica evidente principalmente nas descrições das rotinas pelos profissionais, crianças e adolescentes em suas entrevistas e na articulação para que as crianças participem das atividades extraescolares. Nesse último caso, durante as observações, ficou evidente a preocupação da equipe pedagógica em evitar momentos de ociosidade das crianças e adolescentes, ao inseri-los em várias atividades.

4.4 A COEXISTÊNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA COMUNIDADE DO ACOLHIMENTO

Analisar a coexistência das práticas educativas no âmbito do acolhimento institucional, sobretudo na relação com a autonomia, exige considerar a relação entre o adulto e a criança enquanto atores sociais e os elementos histórico-culturais que os envolvem, bem como as especificidades do ambiente institucional. No que se refere à relação adulto-criança/adolescente, partimos das análises das entrevistas dos participantes sobre duas questões que podem ser resumidas da seguinte forma: o que

¹²¹ Segundo informações obtidas pela equipe pedagógica e pela coordenação, em uma gestão anterior chegou-se a sistematizar um projeto pedagógico, mas com a mudança de gestão e da equipe pedagógica o projeto acabou se perdendo. Informaram que tinham uma cópia, mas estava no HD de um computador que estava há vários meses na assistência técnica.

as crianças e os profissionais aprenderam e o que ensinaram no espaço de acolhimento?

Ao serem perguntados, durante a entrevista, sobre o que teriam ensinado às crianças e adolescentes, os profissionais do acolhimento mencionaram diversas questões, que vão desde habilidades práticas, valores, superação, autonomia, até a importância dos vínculos e da família. As práticas educativas utilizadas para esses ensinamentos foram o aconselhamento, o compartilhamento de experiências, informações, atividades, estabelecimento de rotinas, além das outras já mencionadas na sessão 4.2.

Ao responderem à questão, os profissionais responderam, em linhas gerais, terem aprendido a ser mais pacientes e compreensivos, a valorizar mais a família, a importância do carinho e do afeto, a reconhecer as diferenças e a compreender a educação como um processo de troca. Essas aprendizagens remetem às práticas educativas essencialmente relacionadas às vivências e reflexões sobre as experiências e histórias de vida das crianças. Vejamos alguns trechos de entrevista abordando a questão:

É... **às vezes a gente aprende**, né? Eu Já estou uma, eu já sou uma pessoa mais de idade, assim, mas a dar mais valor à vida, porque **a gente tem os exemplos deles**, né? Que, às vezes, a gente tem tudo e faz o quê, né? **Então eu** vejo muito a situação que eles chegam aqui e a gente... nossa situação lá fora é diferente. E... é difícil e vejo também... tenho meus netos e eu... é uma coisa que dói no coração da gente **ver a realidade**, a situação que eles chegam aqui. As criancinhas, bebês é... né? É difícil (Cuidadora Guamá-grifo nosso).

Ah, **tenho aprendido muita coisa**, até porque **eu nunca tinha vivido** o que eu vivo com eles ali, num tem? O jeito que eles são, aquela agressividade que eles têm. **Aí a gente termina aprendendo alguma coisa, tirando ali alguma coisa que a gente leva pra vida**, porque eu sou mãe de 3 filhos. Eu nunca vivi uma situação dessa, nunca vi gente desse jeito aí (Cuidadora Curuá-grifo nosso).

Eu acho que a visão social mudou bastante quando eu entrei aqui. Tipo assim, hoje, eu tenho uma visão diferente, quando **eu olho para os meninos que estão no espaço**, né? Que não é só... que eles não...que eles estão... tem um comportamento com base na vida que eles tiveram na família, então... **a questão de ter uma visão mais ampla da...** da situação (Cuidador Tocantins-grifo nosso).

Como é possível perceber nas palavras das duas cuidadoras e de um dos cuidadores, quando perguntado sobre o que teriam aprendido com as crianças e adolescentes no EA, as aprendizagens aparentam ter ocorrido de forma autoral, sendo adquiridas por eles através da observação e de reflexões sobre o

comportamento e as condições das crianças e adolescentes acolhidos ¹²². Mencionando de outra forma, podemos dizer que é possível identificar, nos elementos semânticos destacados nas transcrições acima, a ideia de que as crianças e adolescentes não ensinam diretamente, mas de forma “indireta”, através da leitura dos adultos sobre suas situações e comportamentos.

As crianças e adolescentes, ao serem perguntadas sobre o que aprenderam no acolhimento, mencionaram habilidades práticas relacionadas às atividades domésticas, como dobrar roupas, arrumar a cama, lavar louça e lavar banheiro, remetendo à prática educativa de inserção nas AVDs. Já os adolescentes, apesar de mencionarem também a aprendizagem de habilidades práticas, citaram com maior frequência o aprendizado de valores e comportamentos sociais, como respeito às pessoas, valorização da família e respeito às regras, o que sinaliza para as práticas educativas de aconselhamento e estabelecimento de rotinas.

Já quando perguntado às crianças sobre o que ensinaram no abrigo, elas disseram ter ensinado, também, sobre a realização de atividades práticas, relacionadas tanto às atividades domésticas (de organização da casa e de higiene pessoal) quanto às brincadeiras (andar de bicicleta e de patinete). Os adolescentes tiveram mais dificuldades de mencionar o que haviam ensinado ¹²³ (três deles disseram não ter ensinado nada), contudo, os ensinamentos que citaram estão relacionados predominantemente a comportamentos e valores (ensino de regras e aconselhamento). Vejamos alguns trechos transcritos no quadro 11:

Quadro 11 – Transcrições de entrevistas de crianças e adolescentes sobre ensinamentos

“Eu ensinei pra alguém que não sabia. Eu falo todo dia para ela arrumar a caminha dela, todo dia ela... arrumar o guarda-roupa dela... para roupa dela..., falo todo dia pra ela tomar banho, pra escovar os dentes, mas ela não faz” **(entrevista com a criança Biribá, de 8 anos)**.

“Sim. Pro meu irmão é... andar de bicicleta e andar de patinete” **(entrevista com a criança Bacuri, de 9 anos)**

“É... já. É que tinha uma menina que não sabia mexer na máquina de lavar. Eu peguei e ensinei pra ela” **(entrevista com a adolescente Xixuá)**.

“Ah! Eu já ensinei um pouco aqui a não brigar, não fugir... mas eles não ouvem. Aí depois tem que ir na delegacia fazer as coisas” **(entrevista com a adolescente Sapucaia)**.

Fonte: O autor.

¹²² Cabe destacar aqui que as respostas de todos os 11 profissionais entrevistados foram nesta direção.

¹²³ Ou simplesmente não havia ensinado mesmo, nos termos de sua própria noção sobre o ato de ensinar.

As transcrições do quadro 11, em que as crianças e adolescentes descrevem o que ensinaram, permitem associar tais ensinamentos, pelo menos, a dois tipos de práticas educativas: o aconselhamento, nas entrevistas da criança Biribá e da adolescente Sapucaia; e de compartilhamento de experiências e informações, no caso da criança Bacuri e da adolescente Xixuá. Outro aspecto importante dos ensinamentos das crianças e adolescentes é que eles acontecem entre pares.

Como é possível perceber, há diferenças nos tipos de aprendizagens, ensinamentos e nas práticas educativas utilizadas pelas crianças e adolescentes em relação aos profissionais do acolhimento. As crianças e adolescentes, assim como os profissionais, realizam ações de ensino, ou seja, práticas educativas de ensino. Apesar disso, as informações das entrevistas nos indicam que, no EA, os ensinamentos das crianças e adolescentes não estão direcionados aos adultos, mas aos seus pares. Os adultos, por sua vez, não reconhecem as crianças e adolescentes como sujeitos que realizam práticas educativas de ensino, uma vez que expressaram aprender com eles apenas através da observação, das vivências e do exemplo.

É nesse ponto que chegamos ao primeiro aspecto da coexistência das práticas educativas do acolhimento institucional que enunciamos no início deste tópico: o da relação entre a criança/adolescente e os adultos. Percebemos aqui que as práticas educativas enquanto ações humanas são tomadas de formas distintas pelos diferentes sujeitos que constituem a comunidade de acolhimento e pela posição social que ocupam no espaço. Da mesma forma, é possível perceber a relação desigual e de importância atribuída às práticas educativas entre esses sujeitos, sobretudo em relação às práticas educativas de ensino envolvendo crianças/adolescentes e adultos.

A expressão utilizada pela criança Biribá¹²⁴, de 8 anos, “Eu ensinei pra alguém que não sabia”, nos diz muito sobre essa relação de coexistência. A ação de ensino só faz sentido quando ela se volta para alguém que não sabe, bem como o ensinar só é possível quando se conhece algo que a outra pessoa não conhece. Embora nos pareça algo bastante óbvio, o fato de Biribá ter sentido a necessidade de expressar tal frase ao falar sobre as suas experiências de ensino, nos permite refletir sobre o

¹²⁴ E que incluímos no título da Tese.

papel dos adultos e das crianças e adolescentes¹²⁵ na coexistência das relações que envolvem a aprendizagem. Ainda, de certa forma, nos ajuda a compreender o porquê de as práticas educativas de ensino serem predominantes nas relações dos adultos com as crianças e adolescentes e pouco efetivas nas relações entre esses últimos.

Compreender essas coexistências exige mobilizar toda uma discussão sobre as formas de conceber a infância em nossa sociedade e aprofundar as observações e análises acerca das demais práticas sociais e institucionais do espaço de acolhimento, bem como dos papéis e relações de poder que se estabelecem entre os membros dessa comunidade, algo que neste não seria possível. Ainda assim, as questões identificadas nos trazem à memória as discussões realizadas por Tomás (2007) sobre a visão ocidental de infância, já mencionada neste trabalho, sobretudo no que se refere aos paradigmas paternalistas e da proteção e do controle, que refletem a noção de submissão da criança e de incapacidade dessa em relação aos adultos, ignorando aspectos fundamentais de suas práticas e o seu próprio papel de produtora de cultura.

O segundo aspecto das relações de coexistência das práticas, que vai ao encontro ao primeiro, se refere à relação das práticas educativas com as institucionais, às quais estão submetidas não só as crianças e adolescentes, mas inclusive os profissionais que os atendem. Nesse ponto, é importante destacar o caráter institucional específico dos órgãos de acolhimento, cujo papel é atuar na proteção das crianças e adolescentes e na garantia da convivência familiar.

A instituição de acolhimento tem como particularidade, no caso específico da comunidade estudada, o fato de ser uma instituição governamental que possui histórico de práticas de confinamento, mas que atualmente adota práticas da educação familiar no atendimento institucional. Há então a coexistência das práticas institucionais com as práticas educativas referenciadas pelos princípios da educação parental ou familiar, em um contexto de garantia de direitos.

A organização jurídica, administrativa e financeira, as estruturas físicas e de pessoal, precisam se enquadrar nas diretrizes gerais das instituições públicas. Os cuidadores são profissionais do serviço público que desenvolvem, através do cuidado,

¹²⁵ Entendemos aqui não se tratar da questão da idade, mas das experiências e saberes apropriados e criados ao longo da trajetória de vida da pessoa. Apesar de, via de regra, as pessoas mais velhas serem mais experientes e sábias em relação às mais novas, a questão central é a diferença de expertise, as quais podem ser compartilhadas através do ensino, o que possibilita, inclusive, uma pessoa mais nova ensinar outra mais velha.

práticas educativas o mais próximo possível dos familiares. Os acolhidos e as acolhidas precisam estar em um ambiente institucional que seja o mais próximo do ambiente familiar. Nessa linha de raciocínio, grosso modo, os profissionais seriam as mães e pais do Estado, e as crianças e adolescentes seriam os “filhos do Estado”. Mas a situação não é tão simples assim.

No que refere ao caráter institucional, embora o órgão de acolhimento não possa ser considerado uma instituição total, nos termos definidos por Goffman (1987)¹²⁶, há sempre mecanismos de controle específicos, decorrentes da natureza institucional e do próprio papel da instituição. O que significa dizer que podemos utilizar alguns conceitos trazidos pelo autor para discutir a coexistência das práticas humanas nesse ambiente. Um deles é a noção de “ajustamento”.

Goffman (1987) define o ajustamento das pessoas à instituição em dois tipos: ajustamento primário e ajustamento secundário. O ajustamento primário ocorre quando a pessoa se adapta às regras e rotinas da instituição, aceitando-as, criando relações internas e buscando se integrar. Já o ajustamento secundário está relacionado a ações de resistência, quando a pessoa recusa as regras da instituição e o papel que lhe é atribuído, quebrando as normas para satisfazer suas necessidades individuais e, muitas vezes, formando grupos de resistência.

No espaço de acolhimento, é possível observar esses processos de ajustamento e perceber as dificuldades das crianças e adolescentes com vivência de rua para se “ajustarem” à instituição. Enquanto as crianças e adolescentes retiradas das famílias parecem ter mais facilidade em se adaptar às regras e rotinas da instituição, os que vêm das ruas apresentam maior dificuldade. Durante as atividades de observação de campo, ao participar de uma reunião de estudo de caso sobre crianças e adolescentes acolhidos, envolvendo a equipe técnica de diversos órgãos, foi possível identificar essa situação.

A discussão sobre a “desvinculação” trouxe outro tema referente à experiência do EA: o acolhimento de crianças com vivência familiar e com vivência de rua juntos no mesmo espaço. A equipe psicossocial do EA relatou que tem percebido que as crianças e adolescentes com vivência de rua têm influenciado aquelas que possuem apenas a vivência familiar e institucional (do acolhimento), citaram três casos de crianças e adolescente que eram pessoas tranquilas comportadas, frequentavam escola e as demais

¹²⁶ O autor define a instituição total como tendo algumas características específicas, dentre elas a separação do mundo externo (o confinamento), o controle rigoroso da vida dos internos e o compartilhamento das mesmas experiências.

atividades e, ao entrarem em contato com as crianças e adolescente com vivência de rua, passaram a fugir constantemente do EA, a ficar na rua e a usar drogas. Ressaltaram que estão “perdendo” várias crianças e adolescentes para o grupo de crianças e adolescentes com experiência de rua (Nota de campo nº 20, de 15/02/23).

A “fuga” - de alguém que não está preso – é o acontecimento que reflete, com maior ênfase, esse processo de ajustamento, sendo a maior ação de resistência das crianças ou adolescentes que, por algum motivo, não aceitam a medida de proteção. Nos chama atenção também nessa transcrição o fato citado de algumas crianças e adolescentes estarem influenciando as outras.

Em meio a essas “influências”, estão as práticas educativas das crianças e adolescentes que, como vimos, ocorrem predominantemente entre pares. A discussão registrada na citação do diário de campo acima também traz evidência da relação entre as práticas educativas de ensino das crianças e adolescentes, os processos de mediação e a construção da condição-de-ação volitiva, a autonomia. As diversas formas de compartilhamento de experiências, saberes e informações entre as crianças e adolescentes, ou seja, entre pares, demonstram possuir maior êxito do que as práticas educativas dos adultos (da relação adulto-criança/adolescente).

O êxito das práticas educativas entre pares se evidencia, seja pela alegação de que algumas crianças e adolescentes estão influenciando as outras, seja pelo próprio acontecimento do estudo de caso, onde vários profissionais de curso superior, detentores de uma maior experiência de vida e de saberes técnicos e científicos sobre a infância, sobre a sociedade, sobre a família e os processos educativos discutem, sem perspectiva de progresso, como romper as ações e estratégias de resistência das crianças e adolescentes que insistem em não aceitar a “proteção”.

Entendemos que a comunidade de acolhimento seja um encontro de experiências, saberes e expectativas onde cada criança e adolescente acolhido, com sua história, necessidades e anseios, constrói sua própria forma de “viver o abrigo”, sempre na relação com as outras pessoas que ali estão, o que exige processos de adaptação. Para além das regras e das formas de controle da instituição, existem as relações construídas pelas pessoas que participam do seu cotidiano, com suas formas e estratégias de resistência aos mecanismos de controle. E é nessa conjuntura que as práticas educativas e a autonomia se processam.

Retomando o que enunciámos no item 3.4 deste capítulo, de que a “condição-de-ação-volitiva” tem nas funções psíquicas já desenvolvidas, ou seja, na Zona de

desenvolvimento real, a sua base, temos que a trajetória de vida¹²⁷ das crianças e adolescentes faz com que esses sujeitos cheguem ao abrigo com diferentes condições de ação voluntária. As relações entre as crianças, os adolescentes e as pessoas que trabalham no espaço de acolhimento apresentam grandes tensões e elas se dão não somente pela diversidade de experiências e aprendizagem de valores sob os quais se deram os processos de educação dessas pessoas, mas também pelas formas de reconhecimento e exercício da autonomia que os acolhidos e acolhidas se permitiram construir ao longo de suas histórias de vida. Ao falar sobre os desafios de seu trabalho, as cuidadoras e cuidadores deixam isso evidente.

Mas é questão de saber conversar com eles, porque se tu não sabe, porque... dizer só o que é certo pra eles, pra ele aceitar, fica um pouco difícil. Mas quando eles batem de frente contigo, tu deixa eles à vontade. Faz de conta que não é nem contigo que ele está falando. sai de perto e deixa ele lá, que depois eles vão te procurar de novo. às vezes, ele chega e te pede desculpa, porque não queria fazer aquilo, era porque estava estressado (Entrevista com a cuidadora Curuá).

Mas, assim, é orientar mais os adolescentes, porque eles já vem de uma prática bem grande fora de casa. De uma prática realmente desrespeitosa em certos momentos. Então, se você bater de frente, eles vão bater de frente com você. Se você, por exemplo, dar uma ordem, ou até mesmo pedido, chega assim: “faça isso!” Eles não vão fazer. Aí você chega e dá uma ordem: “não, eu quero que você faça!”, “eu não vou fazer!” Pronto e acabou. Então, às vezes pedir para eles não fazer alguma coisa, eles se revoltam e foge, por exemplo (Entrevista com a cuidadora Pitinga).

A gente sente, se sente um pouco inseguro, né? Devido, muitas vezes, à violência né? Muitos são agressivos, então a gente tem um certo, tipo de é..., entre aspas, “medo”, né? A gente tenta controlar isso, né? Mas...Manter, assim, o cuidado, né consigo mesmo, físico, psicológico, né? (Entrevista com o cuidador Itacaiúnas).

O relacionamento com os adolescentes foi citado pela maioria dos profissionais como um dos principais desafios de suas práticas no dia a dia. Nas dificuldades apontadas pelas cuidadoras Curuá e Pitinga, e pelo cuidador Itacaiúnas, é possível perceber dois elementos interessantes que podem ser associados: o primeiro deles diz respeito ao reconhecimento e exercício da autonomia; e o segundo se refere à forma como os conflitos e tensões influenciam na reconfiguração das práticas educativas.

Os trechos transcritos acima mostram que os adolescentes, a partir de sua história de vida e dos seus comportamentos, geram conflitos e estranhamento que

¹²⁷ E os processos de mediação e apropriação decorrentes de suas experiências.

criam condições para que os profissionais reconheçam a sua autonomia em relação a determinadas questões, justamente a partir dos limites que eles impõem sobre a forma como aceitam ser tratados. Na medida em que há o reconhecimento desses limites, surge a necessidade das cuidadoras e cuidadores redefinirem suas formas de relações com os adolescentes e suas práticas educativas.

As práticas educativas precisam ser compreendidas a partir de seus contextos e relações específicas, ou seja, das coexistências. Nesta breve análise que realizamos aqui, foi possível perceber que os processos educativos no âmbito do acolhimento institucional serão melhor compreendidos na medida em que avançarmos no entendimento das relações coexistentes nesse espaço.

As práticas educativas dos profissionais do acolhimento são predominantemente de ensino, ocorrendo principalmente através da orientação e do aconselhamento, envolvendo também as rotinas e a participação nas atividades de vida diária. Já as crianças e adolescentes possuem como prática predominante a brincadeira. Apesar disso, ela também ensina o que vai aprendendo em suas vivências no EA.

Marchi (2018), em seu estudo sobre a forma de ensinar das crianças, apontou que as crianças ensinam através da prática, das brincadeiras e no tempo presente, bem como demonstram aprender quando estão ensinando. Durante nosso estudo, nas entrevistas com as crianças e adolescentes, os ensinamentos mencionados por eles estavam geralmente relacionados a elementos práticos, como as atividades domésticas e brincadeiras, ocorrendo nas relações entre pares.

Foi possível perceber também que o nível de desenvolvimento e a posição social que os sujeitos ocupam interferem nas práticas educativas de acolhimento. Se as práticas educativas das crianças estão mais direcionadas às atividades práticas e nas ações que lhes envolvem diretamente, os adolescentes já direcionam suas práticas para o compartilhamento de experiências, valores e aconselhamento, já mais próximos das práticas educativas dos adultos.

Outro elemento importante que envolve as práticas educativas das crianças e adolescentes – e que de certa forma se relaciona com a autonomia - diz respeito à influência das relações entre pares, onde a linguagem e os elementos comuns compartilhados pelas crianças e adolescentes, e a afinidade de interesses, demonstram refletir de forma mais incisiva a constituição da ação volitiva, fazendo

com que eles ajam conforme o interesse manifesto no grupo. Tudo isso são conjecturas que precisam ser exploradas.

Entendemos que os níveis de autonomia trazidos pelos acolhidos, os tipos de relações de coexistência no âmbito da instituição e os propósitos assumidos pela medida de acolhimento (de proteção e garantia de direitos) pode se beneficiar da noção de “Zona de desenvolvimento proximal” (eminente), na medida em que reconhecem os diferentes tipos e níveis de autonomia que as crianças e adolescentes já construíram, ou seja, as suas condições de fazer escolhas e agir voluntariamente conforme seus interesses para, a partir daí, serem auxiliados na formas de pensar e agir sobre os desafios que enfrentaram, devido aos contextos de violação e privação de direitos que vivenciaram, na direção do protagonismo e da humanização.

4.5 A AUTONOMIA EM MEIO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA COMUNIDADE DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

Conforme já mencionado, a autonomia aparece na literatura sobre o acolhimento institucional como um termo polissêmico, mas visto predominantemente como a capacidade das pessoas de agirem por conta própria. Nas normativas e orientações para os programas de acolhimento, ela é definida como uma diretriz pedagógica, se vinculando tanto à noção de desenvolvimento humano quanto à de construção de projetos de vida, por parte dos adolescentes que alcançam a maioridade civil dentro da instituição.

Nas entrevistas com os profissionais do EA foram feitas três perguntas sobre a autonomia: o que lhe vem à cabeça quando você ouve a palavra “autonomia”? Você considera que tem autonomia no seu trabalho? E você acha que as crianças e adolescentes acolhidos têm autonomia? Passaremos agora a apresentar as análises das respostas a essas questões.

Em relação à primeira questão, nenhum dos profissionais conseguiu sintetizar o sentido de autonomia em apenas uma palavra, geralmente fazendo uma explicação sobre o que consideravam que seria e apresentando alguns exemplos. Duas profissionais cuidadoras tiveram dificuldade de responder à questão por, aparentemente, não conhecer algum dos sentidos da palavra, tendo a necessidade de o pesquisador utilizar palavras sinônimas ou exemplos para auxiliar na resposta. O quadro 12 nos dá uma melhor dimensão das respostas à questão.

Quadro 12 – Respostas à questão: o que lhe vem à cabeça quando você ouve a palavra “autonomia”?

“Autonomia? Eu acho que é... assim, autonomia para mim, não é só tu aprender e fazer algo. É tu abrir a tua mente para novos horizontes **(entrevista com a cuidadora Jari)**”.

“Autonomia é um aprendizagem concreta. Você tem que saber o que está fazendo. O que está fazendo? Qual é o sentido daquilo? Qual é o porquê daquilo na vida dele? Tem sentido de que aquilo na vida dele? Pra que que é feito aquilo? Ele tem que se vê lá na frente”**(entrevista com o cuidador Tapajós)**.

“O conceito de autonomia? Autonomia é ter a capacidade de decidir, né? Acho que a.. uma situação né? Algo, né? Por exemplo, vou dá um exemplo aqui: o cuidador tem autonomia, como eu já falei, dentro da casa, né? Porque ele está lidando diretamente o tempo todo, né?”**(entrevista com o cuidador Itacaiúnas)**.

Fonte: O autor.

De modo geral, os profissionais do EA definiram ou associaram a autonomia à capacidade de ação, de fazer escolhas e tomar decisões, independência, maturidade e responsabilidade. Outro aspecto central nas noções de autonomia apresentadas pelos profissionais do acolhimento é que ela apresenta um caráter relativo, não absoluto. As respostas às outras questões evidenciam isso, e podem ser melhor analisadas nos quadros 13 e 14.

Quadro 13 – Respostas à questão: Você considera que tem autonomia no seu trabalho?

“Sim, tem algumas questões burocráticas, né? Mas a gente consegue contornar situações. Mas sim, tem sim **(entrevista com a Pedagoga)**”.

“eu gosto muito de sentar e a nossa equipe saber o que é que nós vamos fazer. O que cada um... cada um tem a sua autonomia perante o seu trabalho, mas todas têm a consciência conversada de que o que é... como é que vai ser feito, de que forma vai ser feito espaço e... é conversado, trabalho em equipe mesmo **(entrevista com a cuidadora Guamá)**”.

“[...] vou dá um exemplo aqui: o cuidador tem autonomia, como eu já falei, dentro da casa, né? Porque ele está lidando diretamente o tempo todo, né? Então ele tem autonomia, claro que a gente vai ter uma interação interespecífica com a equipe, né? Nem tudo a gente tem autonomia pra decidir. Existe uma, uma hierarquia, né? **(entrevista com o cuidador Itacaiúnas)**”.

Fonte: O autor.

Dos onze profissionais entrevistados no espaço de acolhimento, 6 disseram possuir autonomia no seu trabalho. Como argumentos à afirmação, mencionaram questões como a liberdade para tomar decisões, autonomia técnica, condução das rotinas, tomadas de decisões nos processos de cuidado e a participação em discussões em equipe sobre as questões relativas ao exercício de suas funções.

Quadro 14 – Respostas à questão: você acha que as crianças e adolescentes acolhidos tem autonomia?

Eu acredito que tem uma parcela, né? De autonomia, porque eles são ouvidos, né? Eles são ouvidos pela equipe, pela coordenação, né? Dentro dos anseios deles, daquilo que eles podem coisas saudáveis, né? Eles tem autonomia, né, de dialogar, de chegar, de pedir, claro, sendo uma coisa saudável algo que vá fazer bem a eles, à vida deles, eu acho... essa autonomia, né? (entrevista com o cuidador Itacaiúnas)".

"Sim, algumas sim, né? Porque tem umas que... que, porque assim, a maioria delas já vem bem desenvolvida, né? Para ter sua própria autonomia, mas assim, outras precisa construir ainda. A gente procura estar construindo junto durante o processo. Mas a maioria, sim (entrevista com a Pedagoga)".

"Eu acredito que é um trabalho que a gente tem que melhorar muito ainda [...] porque o prazo é muito pouco, é 3 meses, a maioria ficam 3 meses, então a gente desconstruiu uma, uma, rotina que ela vem de, de ficar na rua [...] então é, é difícil nesse pouco tempo, né? Mas é... a gente trabalha nesse sentido, que elas tenham autonomia, a gente tem dificuldade [...] (entrevista com a Assistente Social)".

"Eles têm. Porque eles fazem aquilo que eles querem. Então a autonomia deles está naquilo que eles querem. Se o menino só vive na rua? Tu acha que ele vai querer ficar num quadrado daquele ali? Ele vai querer ir pra rua, porque é a rotina dele, a cultura dele [...] É na rua, é ali uma convivência... é pedindo um dinheiro, o cara dando 5 reais, 10 reais... dando uma marmita, dando um hambúrguer, dando... e aí, pronto. (entrevista com o cuidador Tapajós)".

Fonte: O autor.

O quadro 14 mostra alguns trechos de entrevistas em que constam respostas ao questionamento sobre se os profissionais do acolhimento achavam que as crianças e adolescentes tinham autonomia. Entre os que disseram que as crianças e adolescentes possuem autonomia, mencionaram, como argumentos, que eles são consultados em relação a algumas decisões (como a escolha de cursos e visitas à família), que são escutados, que desenvolvem habilidades durante o acolhimento que fazem com que realizem autonomamente algumas atividades, bem como citam o fato de acharem que algumas crianças e adolescentes só fazem o que querem durante o acolhimento.

Já os profissionais que disseram que as crianças e adolescentes acolhidos não possuem autonomia relacionaram tal questão ao fato de acreditarem que a autonomia é um processo que se relaciona à maturidade e ao discernimento, à falta de confiança e por considerarem que as crianças e adolescentes são acomodados, uma vez que recebem tudo "de bandeja" e não se preocupam em aprender e a fazer coisas importantes para suas vidas. Junto a essa perspectiva, evidencia-se uma noção de autonomia enquanto algo a ser alcançado (também identificado na revisão

de literatura), vinculada à maturidade e responsabilidade nas decisões e ações das crianças e adolescentes.

As respostas às questões sobre autonomia no trabalho - das crianças e adolescentes, e dos profissionais do acolhimento - também vão de encontro com a noção identificada na revisão de literatura sobre a autonomia enquanto uma capacidade, bem como alguns apontamentos de que ela se constitui em uma condição relativa. Aqueles que não reconhecem a autonomia nos acolhidos e acolhidas demonstram não o fazer por, aparentemente, não compreender o sentido do termo ou ainda por terem compreensão diferente dos demais.

A visão conceitual predominante dos profissionais do acolhimento, portanto, vai na direção da compreensão dessa como algo relativo às condições que são impostas às crianças e adolescentes, no cotidiano do acolhimento (regras e rotinas), como as obrigações e responsabilidade ao agir, habilidades e capacidades que eles trazem ao serem acolhidos, assim como o acompanhamento e a orientação realizados por eles durante o acolhimento.

Outro aspecto importante que aparece nas respostas dos profissionais do acolhimento é a noção de vinculação da autonomia com a aprendizagem. Como exemplo, temos a resposta da cuidadora Jari, que diz que a autonomia vai além do “aprender”, e do cuidador Tapajós, que diz considerar a autonomia como uma “aprendizagem concreta” (quadro 12). Além disso, em outras questões das entrevistas, aparecem pontos de vistas no sentido de que as aprendizagens de habilidades práticas, de autocuidado, da rotina diária e de noções de responsabilidades são elementos importantes para o desenvolvimento da autonomia.

As crianças e adolescentes que participaram da pesquisa também foram perguntados se já tinham ouvido falar ou sabiam o que era “autonomia”. Nenhuma das 4 crianças e dos 7 adolescentes disse ter ouvido ou conhecido o sentido da palavra. Apenas uma adolescente de 16 anos disse que achava que já tinha ouvido falar, mas não lembrava o significado. O fato de as crianças não conhecerem o termo e as dificuldades de alguns profissionais em descrever os conceitos ou do que se trata, mostra que a autonomia ainda está bastante restrita à produção discursiva técnica. Se, conforme identificamos nos estudos de revisão de literatura, a autonomia, apesar de ser muito citada, poucas vezes é conceituada, no contexto do acolhimento institucional essa questão demonstra ser mais marcante ainda.

A partir da leitura dos documentos que estabelecem as diretrizes para o funcionamento das instituições de acolhimento e durante as observações de campo, foi possível perceber a autonomia como uma diretriz pedagógica geral para a medida de acolhimento. Essa diretriz se constitui como uma orientação geral a ser seguida na execução de todas as atividades da medida, se vinculando a um projeto formativo geral para as crianças e adolescentes, tanto no sentido do desenvolvimento saudável quanto da preparação desses, conforme apontado por Ariès (1986) e Nunes (2002), para o retorno à convivência familiar.

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) traz a perspectiva da autonomia como consequência do processo de desenvolvimento saudável, atribuindo aos vínculos afetivos familiares e aos processos de socialização e educação da família, papéis fundamentais no desenvolvimento da autonomia e de outros processos. O plano estabelece uma série de diretrizes operacionais voltadas principalmente para programas de qualificação profissional e inserção produtiva de adolescentes acolhidos.

Em meio a essas diretrizes operacionais, temos uma de dimensão pedagógica, que procura direcionar as práticas do acolhimento a uma formação capaz de possibilitar o desenvolvimento e o fortalecimento da autonomia. Seu direcionamento envolve necessariamente as práticas educativas a serem desenvolvidas no abrigo.

Sendo a criança e o adolescente sujeitos de direitos, é necessário reconhecer suas habilidades, competências, interesses e necessidades específicas, ouvindo-os e incentivando-os - inclusive por meio de espaços de participação nas políticas públicas – à busca compartilhada de soluções para as questões que lhes são próprias. Nesse sentido, é importante que, nos programas de Acolhimento Institucional, sejam proporcionados espaços para a participação coletiva de crianças e adolescentes na busca conjunta de alternativas de melhoria do atendimento, contribuindo, assim, para que sejam sujeitos ativos nesse processo (Brasil, 2006, p.71).

O documento “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” detalha a diretriz genérica trazida pelo PNCFC, delineando que as ações dos serviços de acolhimento deverão procurar garantir o fortalecimento de inúmeras aptidões, habilidades e competências das crianças e adolescentes atendidos, para fortalecer gradativamente a autonomia, através de elementos que vão

desde a organização do ambiente físico, das rotinas e atividades simples, como aquelas voltadas para o autocuidado, esportivas, culturais, de lazer e de integração com a comunidade (Brasil, 2009).

Apesar do EA não dispor de um projeto pedagógico sistematizado - como já mencionado - essas diretrizes norteiam grande parte dos processos pedagógicos da instituição, como veremos mais adiante, ao confrontá-la com os dados obtidos em campo. Um outro aspecto importante é que a autonomia aqui é vista, em parte, como nós a concebemos em nossas discussões conceituais, vinculada ao processo de desenvolvimento.

Ao analisar as práticas pedagógicas identificadas no EA, é possível associá-las às diretrizes nacionais para o acolhimento, que preveem a inserção de crianças e adolescentes em atividades extraescolares, religiosas, culturais e de lazer, além das oficinas realizadas no âmbito do acolhimento. Essas práticas pedagógicas estão alinhadas às recomendações dos documentos oficiais, que buscam fortalecer a autonomia. Nas observações de campo, foi possível perceber, por exemplo, o empenho da equipe pedagógica em inserir as crianças e adolescentes em cursos e atividades esportivas, bem como em garantir momentos de lazer, especialmente durante as férias e os recessos escolares.

Nesta ação do educador físico, bem como no caso do trabalho de atualização das informações dos acolhidos e sobre as atividades extraescolares de que eles participam. Foi possível perceber duas coisas: a primeira facilidade de diálogo na articulação das ações voltadas às atividades educativas, esportivas e de lazer entre os técnicos, a equipe pedagógica e administrativa; e a segunda foi a preocupação de todos os profissionais em proporcionar o maior número – e uma diversidade - de atividades e experiências, às crianças e adolescentes acolhidos (trecho da nota de campo nº 36, de 23/03/23).

O EA possui um educador físico (profissional de educação física) para ajudar a equipe pedagógica na articulação e organização das atividades externas das crianças e adolescentes relacionadas às questões esportivas e de lazer. Como mencionado no trecho acima, da nota de campo, durante toda a pesquisa foi possível perceber a preocupação em inserir as acolhidas e acolhidos em atividades dessa natureza. Essa intenção de procurar garantir novas e positivas experiências às crianças e adolescentes chegava a fazer com que os acolhidos, em algumas situações, chegassem a participar de até 3 atividades extraescolares distintas durante a semana.

Até aqui, falamos da forma como a autonomia é vista no contexto do acolhimento e de como ela se apresenta enquanto diretriz pedagógica para as práticas no abrigo. Contudo, ainda falta uma questão central que propomos discutir em nosso estudo: Quais relações podem ser estabelecidas entre as práticas educativas do acolhimento e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes?

Conforme discutimos no Capítulo 3, a autonomia não só está vinculada ao processo de desenvolvimento como também à aprendizagem. Isso significa que, à medida que os processos de apropriação da cultura e os diferentes tipos de aprendizagem são obtidos pela pessoa, que desenvolve saberes e amplia o seu repertório de habilidades, há mais possibilidade de ação, mais condição de operar mentalmente e expandir suas funções mentais para projetar cenários de escolhas e formas de ação frente às relações que estabelecem com o meio social (mediação).

Na análise das práticas educativas, compreendidas a partir das ações de autoria e ensino, percebemos que ambas as modalidades estão presentes tanto nas ações das crianças e adolescentes quanto nos profissionais do acolhimento. As práticas educativas identificadas, inseridas nas relações coexistentes entre as crianças e adolescentes e entre estes e os profissionais, apresentam um caráter dinâmico. As brincadeiras, o compartilhamento de atividades, o estabelecimento de rotinas, a inserção das crianças e adolescentes nas AVDs, a orientação, o aconselhamento, o compartilhamento de experiências e informações, e os questionamentos, enquanto práticas educativas, seguem a complexa dinâmica das rotinas, regras e padrões de comportamento tanto do ambiente institucional quanto do doméstico.

O encontro – e, muitas vezes, o confronto – de experiências e valores entre profissionais e acolhidos reconfigura essas práticas a partir dos processos de adaptação institucional e social dos membros da comunidade. Como discutido no Capítulo 3, foi possível perceber que o espaço de acolhimento lida com diferentes tipos e níveis de "autonomias".

No acolhimento coexistem as autonomias das crianças e adolescentes a partir da apropriação de experiências e saberes que os permitem realizar atividades funcionais, fazer escolhas e tomar decisões sobre sua situação familiar, atividades de que participarão e sobre a própria aceitação ou não¹²⁸ da medida; a autonomia dos

¹²⁸ Como acontece recorrentemente, no caso das "fugas", sobretudo envolvendo crianças e adolescentes com vivência de rua e histórico de uso de drogas.

cuidadores de exercer as atividades, estabelecer rotinas e regras específicas e propor encaminhamentos e ações no contexto de alinhamento com as políticas da instituição; e autonomia da gestão frente às políticas gerais da secretaria de assistência social, para o atendimento de alta complexidade.

Pela descrição das atividades, rotinas e regras do espaço de acolhimento, ficaram evidentes os mecanismos de controle institucional enquanto ações que dificultam para crianças e adolescentes construírem as condições de agir voluntariamente, conforme os seus interesses (autonomia). Questões como a proibição do uso do celular, de saída do espaço desacompanhado dos profissionais e até o controle de atividades internas, como o fato de os cuidadores servirem o almoço aos adolescentes (no caso da casa 1), demonstram mecanismos de controle que, embora justificados pela necessidade de proteção e segurança¹²⁹, prejudicam a autonomia.

Em relação às regras e proibições, o que foi possível perceber foi que, por fatos conflituosos ocorridos em situações específicas, se estabeleceram regras e mecanismos de controle gerais, situações bem características das instituições. Especificamente nesse ponto, podemos associar esse aspecto a uma característica da instituição total, conforme definida por Goffman (1987), no que diz respeito à padronização das regras. As regras do espaço aqui citadas, em nossa visão, afastam as ações e práticas do acolhimento da diretriz pedagógica de fortalecer o desenvolvimento da autonomia, pois ignoram as condições e demandas individuais das crianças e adolescentes.

De modo geral, no que se refere à relação entre as diretrizes pedagógicas do fortalecimento da autonomia e as práticas educativas do espaço de acolhimento, foi possível perceber que, além das práticas educativas de compartilhamento de atividades, de inserção das crianças e adolescentes nas atividades da vida diária, o compartilhamento de experiências e informações, a possibilidade do exercício do questionamento e as próprias brincadeiras enquanto práticas educativas convergem com tais diretrizes na medida em que trazem a possibilidade de novas aprendizagens,

¹²⁹ As justificações para tais restrições, obtidas durante o trabalho de campo, foram que a instituição já teve problemas de tentativa de invasão por conta do uso do celular e que o contato dos acolhidos com pessoas não autorizadas pode comprometer o engajamento das crianças e adolescentes na medida. A saída dos acolhidos desacompanhados só é autorizada em alguns casos bem específicos, pois se teme que eles possam usar as saídas para fugir. E o caso dos adolescentes, especificamente da casa 1, não se servirem nos momentos das refeições, foram justificados com o argumento de que brigavam durante as refeições, jogando comida uns nos outros e discutindo.

de construção de saberes, habilidades e aptidões, apontadas como elementos fundamentais para o desenvolvimento e fortalecimento da autonomia.

O fato narrado pelo cuidador Sororó durante sua entrevista, em que ele conta sua experiência com um adolescente, acolhido por quatro meses, corrobora com essas evidências:

Eu, eu vi um caso aqui, que chegou pra gente, de autismo. Ele tinha..., era um jovem, ele tinha 15 anos. Ele fez 16 anos dentro do acolhimento. Era negligenciado pela própria mãe, que ele vivia numa casinha lá no fundo do quintal, um dia ele escapou desse portão aberto, saiu pra rua e o conselho trouxe para o acolhimento, [nome do adolescente], o nome dele. E... ele não sabia. Acho que a mãe dele botava comida pra ele como bota pra animal mesmo. Aí ele comia com a mão: pegava aquele desespero lá, aquele negócio todo... ele não sabia pegar na colher. Ele passou, acho que 4 meses com a gente. Ele não, não fazia necessidades no vaso, ele não vestia roupa sozinho e, quando ele saiu de lá, né? Ele já sabia comer sozinho, pegava na colher, sentava no banco para comer, vestia a roupa dele sozinho. E isso aí é, é prazeroso (trecho da entrevista com o cuidador Sororó).

A narrativa trazida pelo cuidador Sororó ilustra as situações em que algumas crianças e adolescentes chegam ao acolhimento. Muitas vezes, a negligência ou o abandono familiar os impedem de desenvolver habilidades básicas que os impossibilitam a agir de forma autônoma em relação a atividades simples da vida diária, como as de autocuidado, por exemplo. O fato mencionado acima aponta para o desenvolvimento de habilidades e capacidades, a partir das práticas educativas cotidianas do acolhimento, que possibilitou um adolescente a agir de forma autônoma em relação às atividades aparentemente simples, mas que, dada a sua condição e história de vida, foram fundamentais para ele.

Enfim, o efeito da autonomia enquanto diretriz pedagógica para as ações de acolhimento se manifesta não somente nas práticas educativas, como também na inserção das crianças e adolescentes nas atividades da vida diária, na orientação, no compartilhamento de atividades e as demais, mas também na intencionalidade pedagógica e nas relações, como podemos perceber nos trechos transcritos abaixo.

Autonomia para mim, em relação aos adolescentes, crianças, adolescentes, é que eles têm a... têm a total liberdade e habilidade para gerir a própria vida, para... para se desenvolver... até mesmo dentro do espaço, né? É desenvolver bem suas atividades de rotina e tanto no espaço quanto lá fora depois que saírem (trecho da entrevista com a Pedagoga). Assim, eles têm a utopia que a gente consiga controlar. Alguns, sim, têm uma autonomia de sair, pra ir para a escola sozinho, volta.... alguns de ... é... só

que a autonomia, ela eu acho que é uma coisa construída de certos proveitos. Esses por você...das questões que você perguntou, de sair sozinho, é uma delas. Eles precisam mostrar confiança, a capacidade de fazer isso, para que a gente consiga ter confiança de deixá-los ir. Algumas vezes é bem difícil, porque eles sempre quebram a nossa confiança, uma hora ou outra (trecho da entrevista com a cuidadora Pitinga).

Na primeira citação, a Pedagoga demonstra estar afinada com as diretrizes do PNCFC e das orientações técnicas para o serviço de acolhimento, no que se refere à autonomia enquanto diretriz pedagógica para o EA. No trecho da entrevista da cuidadora Pitinga, além de aparecer um aspecto da autonomia no cotidiano dos adolescentes, o ato de sair desacompanhado das cuidadoras e dos cuidadores, aponta também para a dimensão das relações de coexistência entre os profissionais e os acolhidos. Aqui reconhecemos, então, a noção de autonomia adotada para fins deste trabalho, a de condição-de-ação-volitiva, onde o interesse e a vontade das crianças e dos adolescentes precisam ser negociados com os outros (os profissionais) ou é negligenciado (nos casos de resistência), para que eles tenham condições de agir e fazer escolhas.

Na relação entre as práticas educativas e a autonomia, precisamos, contudo, considerar outras questões, pois a identificação de certas práticas educativas pode indicar uma tendência à criação de processos e relações que favoreçam a autonomia. Porém, não podemos esquecer do caráter ambivalente das práticas educativas, conforme discussão realizada no Capítulo 3, que aponta que elas podem favorecer ou dificultar tais processos. É certo que a existência de certas práticas educativas em um contexto já sinaliza possibilidade para o desenvolvimento de comportamentos e relações autônomas dos sujeitos, mas muitas vezes a questão não é a existência de uma determinada prática educativa, mas a forma como ela acontece.

Com base no conceito de autonomia que delimitamos, seguindo os princípios da teoria histórico-cultural, associando as práticas educativas às aprendizagens e aos processos de mediação e constituição da ação voluntária, para se chegar à condição-de-ação-volitiva, poderíamos dizer que as práticas educativas identificadas no acolhimento possuem potencial para desenvolver – e desenvolvem - vários aspectos, dimensões ou tipos de autonomia. No entanto, a consolidação desse potencial não pode ser considerada genericamente, havendo necessidade de se considerar os saberes, habilidades e aptidões das crianças e adolescentes acolhidos, em relação à sua história de vida, às práticas educativas dos profissionais, dos próprios acolhidos

e às relações de coexistência, pois todos esses elementos estão imbricados nos processos de mediação, apropriação e construção do ato volitivo.

É importante ressaltar também, conforme identificado no item anterior, o potencial das práticas educativas das crianças e adolescentes a partir de suas próprias experiências, realizadas entre pares, que demonstrou claramente sua capacidade de gerar processos de mediação e condição de autonomia superior às práticas educativas dos próprios cuidadores em relação a eles (no caso das crianças e adolescentes com vivência de rua), refletindo na não aceitação da medida (ou de algum de seus aspectos) e nos comportamentos e ações de resistência, como os conflitos e as “fugas”.

Pelos dados obtidos nas entrevistas e nas observações de campo, podemos afirmar que as práticas educativas identificadas no EA favorecem a autonomia, o que não é possível, no entanto, é mensurar isso. O que significa dizer também que há práticas que dificultam a autonomia, cuja mensuração é identicamente complexa. As análises apontam para a construção da autonomia em uma perspectiva mais geral, do desenvolvimento de saberes, habilidades e aptidões, nas práticas educativas que envolvem as ações cotidianas de cuidado, como forma de ampliação das possibilidades de agir das crianças e adolescentes, sobretudo no desenvolvimento de tarefas e atividades da vida diária, apontando para autonomies de caráter funcional.

A autonomia, voltada para o processo de emancipação, da construção de projetos de vida por parte das crianças e adolescentes, aparentemente ainda é um grande obstáculo, por motivos que vão desde a dificuldade de inserção das crianças e adolescentes em programas de profissionalização, pela falta de parcerias, pelo fato de não disporem de saberes acadêmicos básicos, pela falta de interesse deles em participar dessas atividades, pelo curto tempo no acolhimento ou ainda pelas dificuldades de acompanhamento pelas equipes do EA, após o acolhimento.

Tentando se aproximar de uma resposta à nossa questão, acreditamos que tenha sido possível demonstrar que as práticas educativas do acolhimento têm contribuído para o desenvolvimento da autonomia, em aspectos específicos, bem como que há um direcionamento pedagógico das ações do EA nesse sentido, mas que a melhor compreensão da repercussão dessas práticas no desenvolvimento da autonomia perpassa pelo estabelecimento de relações entre elas, a história de vida e o repertório das crianças e adolescentes acolhidos, bem como a coexistência dessas práticas e relações.

Outro elemento crucial para compreender a repercussão das práticas educativas no desenvolvimento da autonomia foi a necessidade de reconhecer a existência das práticas educativas das crianças e adolescentes. Isso porque só buscamos compreender algo que aceitamos como existente. Acreditamos que o conhecimento dessas práticas, a partir das condições e histórias de vida das crianças e adolescentes acolhidos, é fundamental para entender a autonomia em sua relação com os processos de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos investigar as práticas educativas no acolhimento institucional e sua relação com o desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes. Conforme evidenciado na revisão de literatura, o acolhimento institucional tem sido predominantemente entendido como uma medida relacionada à "institucionalização", dado o histórico de confinamento e institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil. A nossa perspectiva inicial era de que, diante das mudanças legislativas e da adaptação dos serviços de acolhimento a essas novas diretrizes, era necessário aprofundar o conhecimento sobre esses aspectos.

Optamos por abordar a autonomia por acreditarmos que ela está diretamente ligada ao processo de desenvolvimento e, além disso, constitui um dos princípios fundamentais do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reverberando nas diretrizes nacionais para os serviços de acolhimento. Nosso argumento inicial era de que o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes acolhidas não poderia ser atribuído exclusivamente às instituições de acolhimento, especialmente nas condições atuais desses serviços, mas seria fruto de suas experiências e histórias de vida, das interações no contexto do acolhimento e das práticas institucionais.

A escolha pela análise da autonomia a partir das práticas educativas surgiu das inquietações geradas pela nossa prática e formação profissional junto aos serviços de acolhimento. Compreendemos que as práticas educativas estão profundamente relacionadas ao processo de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, à autonomia.

Na revisão da literatura, verificamos que o conceito de autonomia é amplamente utilizado, mas com pouca preocupação em esclarecer seus múltiplos sentidos. As práticas educativas, por sua vez, aparecem com menor frequência e também carecem de uma definição mais precisa. A autonomia foi identificada de forma polissêmica, predominantemente como uma capacidade e um fenômeno de natureza processual. Já as práticas educativas foram reconhecidas como ações vinculadas ao desenvolvimento de aptidões, habilidades e valores nos processos adaptativos, tanto no ambiente familiar quanto no social, apresentando um caráter ambivalente.

A partir da abordagem teórico-epistemológica adotada, a teoria histórico-cultural, propomos o conceito de autonomia como uma condição de ação volitiva. Esta envolve as capacidades já desenvolvidas pela pessoa, bem como os processos de

mediação que emergem do encontro ou confronto entre suas experiências e habilidades anteriores e as circunstâncias presentes, especialmente nas interações com os outros, ao configurar suas possibilidades de agir conforme seus próprios interesses e necessidades.

Na mesma linha teórica, discutimos as práticas educativas, compreendendo-as como ações distintas das práticas pedagógicas. Diferenciamos as práticas educativas das pedagógicas, vinculando-as às ações especificamente voltadas ao propósito de aprender e ensinar. Nesse contexto, distinguimos duas modalidades principais: as práticas educativas de autoria e as práticas educativas de ensino.

Após diversas leituras e discussões teóricas, demarcamos as perspectivas e os elementos conceituais essenciais para atingir o objetivo proposto neste estudo: analisar a relação entre as práticas educativas no acolhimento e o desenvolvimento da autonomia. Com isso, realizamos o trabalho de campo, que incluiu observação participante, coleta de dados por meio de questionários, entrevistas e atividades de representação com as crianças.

O corpus de análise foi composto pelo diário de campo, pelas entrevistas e pelas atividades de representação. A partir desses dados, buscamos: identificar as práticas educativas no acolhimento, analisar as coexistências das práticas e as relações entre os sujeitos da comunidade do espaço de acolhimento, e examinar a relação entre as práticas educativas e o desenvolvimento da autonomia.

No capítulo 2, discutimos que os serviços de acolhimento, tal como são realizados atualmente, estão fundamentados em uma legislação baseada em novos princípios, como o da proteção integral. Os marcos legais dessa mudança foram a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. A instituição de acolhimento onde o estudo foi realizado foi fundada em 1996, ou seja, apenas seis anos após a promulgação do ECA.

Em termos de políticas públicas, podemos afirmar que, quando o EA foi criado, praticamente nada havia mudado nos serviços de acolhimento no Brasil, em relação à metodologia, estratégias ou formas de atendimento. Embora a instituição tenha sido criada sob a nova doutrina jurídica da proteção integral, ainda não existiam diretrizes ou orientações claras para nortear as ações de acolhimento. O PNCFC (Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária) só seria aprovado dez anos depois, e as orientações técnicas para o serviço de acolhimento seriam formalizadas 13 anos após a criação da instituição. Em 2020, após intervenção do Ministério

Público, o EA passou por uma reestruturação para se adequar às diretrizes técnicas e operacionais nacionais.

Quanto ao atendimento, o perfil das crianças e adolescentes acolhidos, segundo relatório da própria instituição, envolve histórico de vivência em situação de rua, uso de substâncias psicoativas por parte das crianças e adolescentes e suas famílias, além de negligência familiar e maus-tratos. O fluxo de entradas e saídas é significativo, e o tempo médio de acolhimento se aproxima do apontado nos últimos estudos realizados pelo Ipea, conforme descrito no capítulo 2, variando entre três e quatro meses de acolhimento.

Ao realizarmos nossas análises sobre as práticas educativas no espaço de acolhimento, procuramos nos guiar pelos princípios que orientam a teoria histórico-cultural. Dentre esses princípios, destacam-se os princípios dialéticos da totalidade e da contradição, buscando examinar as diferenças, as coexistências e as relações entre as partes e o todo (Konder, 2008), entre as práticas dos diferentes grupos específicos (crianças, adolescentes, profissionais) e da instituição como um todo.

Nossa análise do acolhimento institucional foi realizada enquanto uma política pública que se encontra entre a exclusão social, a omissão estatal e a intervenção do Estado na vida privada das pessoas. Trata-se de um serviço complexo, onde o Estado, como discutido no capítulo 2, exige das famílias aquilo que não teve oportunidade de lhes proporcionar: o cuidado adequado de seus filhos.

Dentre as várias contradições que podemos apontar em relação aos serviços de acolhimento, está o fato de que, ao retirar as crianças da família, busca-se garantir o direito à convivência familiar, utilizando uma medida provisória e excepcional para tentar resolver problemas crônicos que atravessam várias gerações. Como discutido nas análises sobre a família brasileira e as políticas de proteção social, as políticas neoliberais de Estado, com a contínua redução da atuação estatal no desenvolvimento de políticas públicas essenciais (como educação, saúde, emprego e renda), deixam as famílias, em suas diversas configurações, à própria sorte, em contextos de pobreza e violência. As crianças e adolescentes que chegam ao acolhimento emergem desses contextos, o que torna a reintegração familiar bem-sucedida um desafio.

Apesar das contradições e desafios da medida, o acolhimento, em muitos casos, se constitui na única possibilidade de interromper a violência e a violação de direitos das crianças e adolescentes, o que faz com que seja uma medida necessária. Contudo, é preciso aprimorá-la a cada dia, para atender às diversas necessidades

das pessoas que dela necessitam. Afinal, cada criança e adolescente que chega ao espaço de acolhimento carrega consigo uma história de vida, repleta de experiências e aprendizagens.

As histórias de vida de algumas crianças e adolescentes acolhidos são marcadas por situações extremamente desafiadoras. Como exemplo, temos a história de quatro irmãos (de 3 meses, 3 anos, 7 anos e 9 anos), cuja mãe é dependente de drogas, e a avó, por precisar trabalhar, não consegue cuidar deles, deixando-os frequentemente sozinhos em casa ou na rua. Há também a história de uma menina de 8 anos, acolhida após uma denúncia de exploração de trabalho infantil doméstico e agressões físicas por parte de uma prima e uma tia paterna, com quem ela morava. Ela realizava todos os serviços da casa e era castigada sempre que algo saía errado. Outra menina de 8 anos foi acolhida quando tinha apenas um mês, juntamente com seus irmãos, devido à dependência química da mãe e à prisão do pai. Após uma tentativa frustrada de reintegração familiar e um processo de adoção falhado, ela passou por uma família acolhedora, mas acabou retornando ao abrigo. Além disso, temos a história de um adolescente que, em meio a uma briga com seus irmãos, esfaqueou uma das irmãs, levando-a à morte. Após cumprir medida socioeducativa de internação, foi acolhido, pois a mãe não o aceitava mais. E outras muitas histórias que se somam a essas.

Essas experiências das crianças e adolescentes, bem como os saberes, valores e formas de agir construídos a partir delas — nos processos de mediação —, juntamente com o aspecto institucional e as formações e vivências dos profissionais que os atendem, fazem com que os processos educativos nesse contexto sejam, além de extremamente peculiares, igualmente desafiadores. Diante desse cenário e considerando a autonomia como uma diretriz pedagógica fundamental, o estudo das práticas educativas no acolhimento ganha relevância.

Nosso objetivo é que a pesquisa aqui apresentada contribua para o reconhecimento da importância de estudar as práticas educativas realizadas pelos sujeitos envolvidos nos serviços de acolhimento institucional, especialmente as práticas realizadas entre as crianças e adolescentes. Partindo da compreensão de práticas educativas como ações voltadas para a aprendizagem e da autonomia como um processo vinculado ao desenvolvimento, na perspectiva da teoria histórico-cultural, enquanto fenômenos dialéticos desenvolvidos pelas pessoas a partir de processos de mediação, envolvendo tanto a dimensão intrapsíquica quanto

interpsíquica, em uma constante reestruturação das funções psicológicas superiores e do controle do ato volitivo, acreditamos ser fundamental conhecer mais profundamente essas práticas.

Acreditamos que a contribuição do nosso estudo reside no apontamento de algumas práticas educativas específicas — como o aconselhamento, o questionamento, o compartilhamento de informações e experiências, o estabelecimento de rotinas e o envolvimento das crianças e adolescentes em atividades da vida diária — realizadas tanto pelos profissionais quanto pelas crianças e adolescentes. Essas práticas, quando investigadas e analisadas, podem colaborar na minimização dos danos decorrentes da intervenção institucional e, ao mesmo tempo, favorecer o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes acolhidos.

A perspectiva semântica de ambivalência nas atribuições de sentido às práticas educativas, conforme identificado na revisão de literatura, indica que não basta apenas identificar os tipos de práticas que ocorrem no acolhimento. É necessário analisá-las mais profundamente e em suas relações de coexistência, para que possamos identificar em quais momentos ou contextos essas práticas educativas se destacam, quais aspectos contribuem para a emancipação ou alienação, com quais experiências e relações elas estão mais diretamente conectadas e como podemos potencializá-las pedagogicamente, visando o fortalecimento da autonomia.

No que se refere especificamente ao desenvolvimento e fortalecimento da autonomia no contexto da comunidade de acolhimento participante da pesquisa, acreditamos que, ao longo das discussões do capítulo 4, foi possível perceber que a identificação dos tipos de práticas educativas e das formas de coexistência entre elas, nas relações cotidianas entre profissionais, crianças e adolescentes, possibilita o desenvolvimento de aptidões e saberes que favorecem a autonomia, especialmente em atividades funcionais como o autocuidado. No entanto, ações de controle, como a pouca flexibilidade das rotinas e as proibições, atuam contrariamente ao fortalecimento da autonomia, limitando a condição-de-ação-volitiva.

Embora compreendamos a justificativa apresentada pelos profissionais do acolhimento para o estabelecimento de certas regras, com a intenção de garantir o regular desenvolvimento da medida e prover segurança e proteção para as crianças e adolescentes, foi possível observar, em campo, que algumas regras poderiam ser relativizadas, de forma a atender de maneira mais individualizada às necessidades

dos acolhidos. Isso é, inclusive, uma das diretrizes operacionais da política nacional para o serviço.

De modo geral, observou-se que a instituição de acolhimento está alinhada com as diretrizes operacionais e pedagógicas para o atendimento às crianças e adolescentes em vários aspectos. Contudo, ainda é possível perceber resquícios das práticas das instituições de segregação. Um exemplo disso são as ações de acompanhamento e controle, como uma forma de prevenção à "fuga". Para começar, não faz sentido falar em "fuga" quando não há ninguém preso. A própria utilização do termo "fuga" reflete a permanência das antigas práticas de institucionalização nas práticas discursivas dos profissionais do acolhimento, agora sustentadas pelo discurso da proteção.

No entanto, não é apenas no âmbito discursivo que se observa o reflexo das práticas da "institucionalização". Como já mencionado, no acompanhamento das rotinas e no estabelecimento das regras, é visível uma grande preocupação dos profissionais em controlar as ações das crianças e adolescentes para evitar que "fujam". A "fuga" de um acolhido parece refletir diretamente na competência e responsabilidade do profissional que tem a tarefa de acompanhá-lo, levando a um controle excessivo por parte de alguns cuidadores, especialmente durante seus plantões.

Apesar do controle, em alguns casos excessivo, a saída sem autorização de crianças e adolescentes do espaço de acolhimento ou o abandono da medida, por não a aceitar, ocorre com frequência, especialmente entre os adolescentes e crianças mais velhas que têm experiências de vivência de rua. Aqui, chamamos atenção para a autonomia como condição-de-ação-volitiva: crianças e adolescentes com experiências de vivência de rua parecem ter maior autonomia, ou seja, maior capacidade de agir e fazer escolhas conforme seus próprios interesses. Isso provavelmente explica as dificuldades de aceitar a medida de acolhimento, como discutido no capítulo 4.

Ao serem confrontados com as ações de controle da instituição, essas crianças e adolescentes, que já possuem saberes, aptidões e estão adaptados à dinâmica da vida nas ruas, rejeitam a medida ou simplesmente a utilizam conforme seus próprios interesses e necessidades. Exemplos disso foram citados pelas técnicas durante uma reunião de estudo de caso, quando mencionaram a situação de dois adolescentes que faziam uso de drogas, moravam na rua e só apareciam no

abrigo quando estavam com fome, ficando um ou dois dias, para então partir novamente.

Situações como essa, e as questões discutidas no capítulo 4 sobre as coexistências, indicam que o nosso argumento de pesquisa segue na direção certa. O desenvolvimento da autonomia no contexto do acolhimento institucional não está relacionado apenas às práticas da instituição, mas também às histórias de vida e experiências das crianças e adolescentes, dos profissionais e às interações entre todos os envolvidos.

Ao compreender a autonomia dentro dessas interrelações, é possível reconhecer os diferentes tipos de autonomia entre crianças e adolescentes, as práticas educativas que costumam utilizar e procurar convergir as práticas dos profissionais com as dos acolhidos. Isso visa fortalecer a autonomia quando necessário, ajudando as crianças e adolescentes a criarem suas condições-de-ação-volitiva e, assim, garantir seus direitos de forma digna e emancipatória.

Apesar das análises realizadas na comunidade de acolhimento indicarem avanços nas práticas de acolhimento em relação aos processos de institucionalização identificados na literatura, ainda foi possível perceber que a rigidez das rotinas, das regras e as ações de controle constituem obstáculos ao desenvolvimento da autonomia em certos aspectos. Se, por um lado, há uma preocupação em desenvolver a autonomia funcional (como realizar tarefas e cuidados pessoais, por exemplo), por outro, parece haver uma ausência de ações pedagógicas articuladas para o desenvolvimento da autonomia no sentido de que as crianças e adolescentes possam compreender melhor a sua realidade, refletir sobre suas vontades, possibilidades e obstáculos, e agir para tomar as melhores decisões.

Em nome da proteção e da garantia de direitos, a instituição frequentemente prioriza ações e estratégias de controle. É mais fácil restringir, limitar ou controlar, do que desenvolver confiança, possibilitar erros e acertos, e oportunizar novas experiências e situações em que os acolhidos possam escolher e avaliar suas ações. Sabemos que as instituições, como apontado por Goffman (1987), possuem características inerentes, mas acreditamos que, por serem compostas por pessoas inseridas em um espaço social e cultural e em um tempo histórico, suas práticas são passíveis de mudanças e transformações.

Entendemos que, para além das ações que visam cessar a violência, a negligência ou o abandono, é necessário articular as práticas de todos os sujeitos que

compõem a comunidade da instituição de acolhimento. Isso remete à construção de um projeto pedagógico institucional que integre essas práticas com o objetivo de construir a autonomia, com ações mais voltadas à compreensão das histórias de vida das crianças e adolescentes, seus interesses, necessidades e potencialidades. Para que isso ocorra, é preciso que as ações de controle deem espaço para as práticas educativas.

A história do atendimento à infância no Brasil e os tímidos avanços que temos presenciado nos mostram que avançar na melhoria da qualidade do atendimento às crianças e adolescentes acolhidos não é tarefa fácil. Isso se deve, em grande parte, ao agravamento da exclusão e das mazelas sociais, à omissão do Estado, à incipiente articulação da rede de atendimento, além da complexidade das situações que envolvem as famílias, as crianças e os adolescentes. Nesse cenário, surge a questão: como contribuir para que uma criança marcada pela violência, pela indiferença, pelo abandono ou pelas drogas se aproprie de suas experiências e, por meio dos processos de mediação, desenvolva formas de pensar e agir que a ajudem a superar as repercussões negativas de sua trajetória de vida? Como ajudá-la a tomar controle de sua conduta, de sua autoestima e aprender a lidar com os problemas de sua realidade?

Durante minha experiência profissional na comunidade de acolhimento, muitas vezes percebia que os profissionais se encontravam de mãos atadas, sem saber o que ou como fazer. Embora as diretrizes do serviço e a literatura ofereçam orientações sobre as melhores práticas de acolhimento, não existem receitas prontas, e isso é positivo. As receitas exigem ingredientes e modos de fazer sempre iguais para alcançar o mesmo resultado. A complexidade que caracteriza o acolhimento institucional torna as receitas supérfluas. Pelo contrário, a apropriação das experiências e das coexistências, enquanto elementos de mediação, se torna cada vez mais importante para projetar e criar novas formas e estratégias de ação.

O que fazer, por exemplo, para inserir um adolescente em um curso profissionalizante se ele não é alfabetizado e o curso exige habilidades de leitura e escrita? Qual o caminho a seguir se ele está motivado ou desmotivado? Se está motivado, mas, por estar em situação de dependência química, não consegue focar e é desligado por faltas? E se ele ingressar no curso, mas, na segunda semana, retornar para a família e for morar em outra cidade? O que fazer quando a reintegração familiar não dá certo e ele volta ao acolhimento meses depois? E quando uma criança não é

aceita na escola por não ter histórico escolar, ou quando a escola decide não recebê-la mais, devido à vivência de rua e a problemas de comportamento, além de queixas de outros pais? O que pode fazer a cuidadora para dialogar e ajudar uma criança ou adolescente que, após sofrer diversos tipos de violência, não confia mais em ninguém?

No acolhimento, os ingredientes (os problemas) e os modos de fazer (as soluções) surgem das coexistências entre as crianças, os adolescentes e os profissionais do acolhimento, com suas respectivas experiências, aprendizagens, possibilidades e interesses. Isso faz com que as receitas sejam menos importantes do que as dúvidas sobre o que fazer, como fazer e quando fazer.

Os questionamentos devem estar sempre presentes no contexto do acolhimento, servindo como instrumentos motivadores para as ações de todos os envolvidos, inclusive as crianças e os adolescentes. Acreditamos que, nesse contexto, é muito mais produtivo focar nas perguntas, mantendo-as sempre em mente enquanto se busca soluções, dando maior atenção às aprendizagens que acontecem dentro da instituição e às práticas educativas que as geram. Só assim será possível romper com as práticas tradicionais das instituições de acolhimento e contribuir de forma mais efetiva para o fortalecimento da autonomia.

Por fim, compreendemos esta tese como uma das muitas possibilidades de olhar para a problemática do acolhimento institucional, que carrega mais incertezas do que certezas. Há uma necessidade urgente de aprofundar as discussões sobre as práticas educativas e sobre o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes sob medida de acolhimento. Acreditamos que, dada toda a complexidade do tema, o conhecimento é o primeiro passo para aprimorar as práticas e garantir os direitos das crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária.

Acreditamos também que as discussões apresentadas aqui sobre as práticas educativas e pedagógicas, e os elementos que nelas estão articulados, podem contribuir significativamente para o campo da pedagogia, especialmente no que diz respeito ao estudo das práticas educativas e suas relações com as práticas pedagógicas, para além do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, P. P. de. **Adolescentes em acolhimento institucional: o processo de saída**. Rio de Janeiro, 2016. 85 p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=28107@1>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- ABREU, S. E. D. **A criança em acolhimento institucional e o direito humano à educação infantil: sob as teias do abandono**. 2010. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- AGUIAR, J. S. de. Aprendizagem observacional. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, v. 3, n. 5, p. 64-68, nov. 1998. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/download/438/418/900>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- ALGRANTI, L. M. Famílias e vida doméstica. *In*: NOVAIS, F. A.; SOUZA, L. M. **História da vida privada no Brasil: Cotidiano e vida privada na América portuguesa**. Vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- ALMEIDA, I. G. de. **Rede social e relacionamento entre irmãos: a perspectiva da criança em acolhimento institucional**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: Rep. USP - Detalhe do registro: Rede social e relacionamento entre irmãos: a perspectiva da criança em acolhimento institucional. Acesso em: 07 jun. 2024.
- ALMEIDA, S. **O Profissional do acolhimento institucional infantojuvenil em cena: um estudo sobre engajamento e exaustão do trabalho**. 2019. 229 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, Ceará, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.sophia.com.br/terminalri/9575/acervo/detalhe/124026>. Acesso em: 24 mai. 2024.
- AQUINO, L. M. C.; SILVA, E. R. A. **Os abrigos para crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária**. Brasília: IPEA, 2005. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4571/1/bps_n.11_ENSAIO3_abrigos.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ASSIS, S. G. **A criança na sociedade brasileira: da tutela à participação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ASSIS, S. G. de; FARIAS, L. O. P. **Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.
- AVELINO, D. A. de O.; BARRETO, M. de L. M.; CESARINO, R. de C. O Adolescente/Jovem em Acolhimento Institucional: Uma análise conceitual sobre o princípio da autonomia. **Revista Praia Vermelha**, v. 28, n. 1, 2018. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/12447>. Acesso em: 29 mar. 2022.

AZEVEDO, T. B. V. de *et al.* Assistência dos cuidadores nas atividades de autocuidado de crianças em acolhimento institucional. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 115-126, dez. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 mai. 2024. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p115-126>.

BARBOSA, M. C. S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 235–245, 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.9i1.0011. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389>. Acesso em: 7 jun. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, F. R. **O acesso de crianças e adolescentes com deficiência à proteção social: um estudo em serviços de acolhimento institucional**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCPe_4091ac910a6e50ceba126aca50c6a8c3. Acesso em 13 abr. 2022.

BAYS, I. **A educação social e a autonomia de adolescentes em medida protetiva**: uma concepção freireana no acolhimento institucional. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5547>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BECKER, B. K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BECKER, B. K. Geopolítica da Amazônia. **Estudos Avançados**, v. 53, pág. 71–86, janeiro. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/54s4tSXRLqzF3KgB7qRTWdg/>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BENTO, R. **A vida após dez anos do acolhimento institucional**: a processualidade dos afetos e vínculos. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Psicologia: Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem por observação: perspectivas teóricas e contribuições para o planejamento instrucional - uma revisão. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 2-68, jul. 1981. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931981000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2022.

BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern; Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense (coleção primeiros passos), 2007.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília-DF: CONANDA, 2006. Disponível em:
https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Brasília-DF: CNAS, 2009. Disponível em:
https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriançasAdolescentes%20.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 13,257, de 08 de março de 2016**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA. **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil** / Enid Rocha Andrade da Silva (Coord.): Brasília, 2004. Disponível em:
http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Rosto_ndice_apresent.pdf. Acesso em 20 jan. 2020.

BRASIL. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102052>. Acesso em: 29 jun. 2024.

CABRAL, C. M. T. **Acolhimento institucional e desenvolvimento moral: a generosidade em crianças de quatro a seis anos de idade em situação de abrigo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17461>. Acesso em: 19 abr. 2022.

CAIXETA, J.; BORGES, F. Da entrevista narrativa à entrevista narrativa mediada: definições, caracterizações e usos nas pesquisas em desenvolvimento humano. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 6, p. 67, 2018.

CALABAR, F. P. **Desenvolvimento socioemocional de adolescentes em acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus educadores sociais**: avaliação e grupo psicoeducativo. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17801>. Acesso em: 03 jun. 2024.

CAMARGOS, G. L.; LEHNEN, A. M.; CORTINAZ, T. **Crescimento, desenvolvimento e envelhecimento humano**. [S.l.]: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595028692. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595028692/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

CNJ (Conselho Nacional de Justiça). Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento: Painel de acompanhamento. Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=4f1d9435-00b1-4c8c-beb7-8ed9dba4e45a&opt=cursel&select=clearall.%20Atualizado%20em%2009/08/2024..> Acesso em: 09 ago. 2024.

CARRARA, E. Um pouco da educação ambiental Xavante. In: SILVA, A. S.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

CASTILHO, S. S. **Relações afetivas e processos identitários de crianças e adolescentes em programas de acolhimento institucional**: uma pesquisa com oficinas de grupo. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2013. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/1912>. Acesso em: 24 mai. 2024.

CASTRO, A. D. D.; CARVALHO, A. M. P. D. **Ensinar a ensinar** – Didática para a escola fundamental e média. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2018. E-book. ISBN 9788522128105. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522128105/>. Acesso em: 22 set. 2022.

COHN, C. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, A. S.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

COLE, M.; COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Trad. Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CORRÊA, L. A. **Acolhimento institucional prolongado: os avanços e desafios no processo de desligamento obrigatório de adolescentes**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/32510>. Acesso em: 02 jul. 2024.

COSTA, L. N. **Interações entre irmãos em acolhimento institucional**: reflexões acerca das condições contextuais. 2011. Dissertação (Mestrado em Teoria e

Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/1965>. Acesso em: 23 mai. 2024.

COUTINHO, F. A. **Estudar, tia...estudar**: o processo de escolarização de crianças em acolhimento institucional. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2015. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1320>. Acesso em: 09 jun. 2024.

COUTINHO, L. G. **Adolescência e errância**: destinos do laço social contemporâneo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Luciana de Oliveira Rocha. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

CRONEMBERGER, I. H. G. M.; TEIXEIRA, S. M. Trabalho social com famílias nos serviços de acolhimento institucional. **Argumentum**, v. 10, n. 1, p. 276–292, 2018. DOI: 10.18315/argumentum.v10i1.18427. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/18427>. Acesso em: 24 maio. 2024.

CRUZ, D. A. **Adolescentes em acolhimento institucional**: imagens sociais e o direito à convivência comunitária. 2019. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

CUNEO, M. R. **Abrigamento prolongado**: os filhos do esquecimento: a institucionalização prolongada de crianças e as marcas que ficam. Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, MCA, 2009. Disponível em: http://mca.mp.rj.gov.br/wp-content/uploads/2012/08/7_Abrigamento.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

DA SILVA JUNIOR, P. R.; BARRETO MARCON, M. H. Acolhimento institucional: leituras possíveis do movimento institucionalista sobre a medida protetiva para jovens. **Latitude**, Maceió, v. 14, n. 1, p. 95–119, 2020. DOI: 10.28998/lt.2020.n.1.10800. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/10800>. Acesso em: 22 maio. 2024.

DA SILVA, J. V.; SILVA, M. H.; GONÇALVES, P. S.; et al. **Crescimento e desenvolvimento humano e aprendizagem motora**. Porto Alegre: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595025714. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595025714/>. Acesso em: 17 set. 2022.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

DELL'AGLIO, D. D. **O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes**. Tese de Doutorado não-publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2909>. Acesso em: 20 abr. 2022.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, Á. L. (orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5190/1/O%20processo%20de%20aprendizagem-repositorio2.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

DO NASCIMENTO, A. R.; GUSSO, H. L. Classes de comportamentos profissionais de pais sociais identificadas em literatura por meio de análise comportamental. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 21, n. 1, jul. 2017. ISSN 1981-8076. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/46287>. Acesso em: 11 fev. 2020.

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 22, n. 2, p. 5-20, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/23470>. Acesso em: 13 jan. 2024.

EMMI, M. F. **A oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais**. Belém: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/Núcleo de Altos Estudos Amazônicos.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Global Editora, 1986.

ESCOSTEGUY, C. C. **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595023062. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595023062/>. Acesso em: 19 set. 2022.

FERNANDES, N.; MARCHI, R. C. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2020, v. 25, e250024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250024>. Epub 5 jun. 2020. Acesso em: 8 jun. 2022.

FERNANDEZ, L. M. **Dos cantos de como se fez um teatro inventado**: práticas artísticas com jovens em unidades de acolhimento institucional. Master, Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22437>. Acesso em: 29 mar. 2022.

FERREIRA, F. C. **Mediação pedagógica no acolhimento institucional e as práticas socioeducativas com crianças e adolescentes nas relações de conflitos**. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/1847>. Acesso em: 24 mai. 2024.

FERREIRA, V. S.; BES, P.; KUCYBALA, F. S.; et al. **Didática**. Porto Alegre: Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595025677. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595025677/>. Acesso em: 21 set. 2022.

FILOCREÃO, C. L. **Brincadeiras simbólicas em situação estruturada de crianças em acolhimento institucional**. 2014. 159 f. Orientadora: Celina Maria Colino Magalhães. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/10656>. Acesso em: .

FRAGA, L. B. **Infância, práticas educativas e de cuidado: concepções de educadoras de abrigo à luz da história de vida**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008. DOI: 10.11606/D.59.2008.tde-23102008-214906. Acesso em: 24 mai. 2024.

FRANCO, M. A. S. Práticas educativas e práticas pedagógicas: questões epistemológicas. **Revista LACONEX@O**, n. 9, ago. Mamanguape, 2020. Disponível em: <http://www.ccae.ufpb.br/laconexao/contents/documentos/experiencias-e-reflexoes-pedagogicas/reflexao-09-praticas-educativas-e-praticas-pedagogicas-questoes-epistemologicas.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, M. S. **O processo de identidade de jovens que passaram por acolhimento institucional**. 2018. 224 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6489299. Acesso em: 24 mai. 2024.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. [Digite o Local da Editora]: Grupo A, 2013. E-book. ISBN 9788580551815. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#!/books/9788580551815/>. Acesso em: 22 mai. 2023.

GAMA, Z. A categoria mediação em Hegel, Marx e Gramsci: para suprimir ruídos conceituais. **Ciência & Luta de Classes**, v. 2, n. 3, p. 46-55, 2015. Disponível em: <https://revistaclc.ceppes.org.br/online/issue/view/3>. Acesso em: 11 mai. 2024.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 17-36, Belo Horizonte, mar. 2013. Disponível em: <https://old.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a03v29n1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GOMES, L. C. **Práticas educativas parentais e vulnerabilidade social: o olhar de crianças e adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/65608>. Acesso em: 6 jun. 2024.

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas.

GOMIDE, P. I. C.; SALVO, C. G.; PINHEIRO, D. P. N.; SABBAG, G. M. Correlação entre práticas educativas, depressão, estresse e habilidades sociais. **Psico-USF**, v. 10, n. 2, p. 169–178, jul. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/RHJgN4cSPcZxknfr9Tq4FPD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2024.

GUINCHESKI, K. S.; CECCONELLO, A. M. Processos de cuidado em acolhimento institucional: dificuldades e aspectos positivos na visão dos cuidadores de uma casa de acolhimento no município de Xangri-lá. **Rev. Perspectiva: Ciência e Saúde**, Osório, v. 7, n. 1, p. 124-147, jul. 2022. Disponível em: <http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/perspectiva/article/view/607/492>. Acesso em: 3 jun. 2024.

HALL, A. L. **Amazônia: desenvolvimento para quem? Desmatamento e conflito social no Programa Grande Carajás**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

HÉBETTE, J. **Cruzando a fronteira: 30 anos de estudos do campesinato na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2004

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HILGER, T. R. Aprendizagem significativa e representações sociais: aproximações teóricas. **Aprendizagem Significativa em Revista**, (3), pp. 01-19, 2016. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID87/v6_n3_a2016.pdf. Acesso em: 02 fev. 2020.

HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. F. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 25, p. 75-92, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2022.

IZAR, J. G. **A práxis pedagógica em abrigos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/D.48.2011.tde-30082011-161330. Acesso em: 10 maio 2022.

JACINTO, P. M. S. **Adolescências e Acolhimento Institucional: A Construção Narrativa de Identidade Diante da Possibilidade de Desligamento Compulsório por Maioridade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28463>. Acesso em: 20 abr. 2022.

JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E. In: VYGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente** (Posfácio). 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

JÚNIOR, J. A. S. Projeto pombalino para a Amazônia e a “doutrina do índio-cidadão”. In: FILHO, A. A.; JUNIOR, J. A.; NETO, J. M. **Pontos de história da Amazônia**. Vol. I. 3ª ed. Belém: Paka-Tatu, 2001.

KEMMELMEIER, V. S. **Infâncias em uma Casa Lar**: experiências de crianças e jovens no processo de acolhimento institucional. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo, 2017.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996. p. 13-38.

LARAIA, R. B.; MATTA, R. **Índios e castanheiros**: A empresa extrativa e os índios no médio Tocantins. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração**: a família: santuário ou instituição sitiada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEAL, N. S. B. **Sujeitos de direitos ou sujeitos de tutela?**: memórias de jovens egressos sobre o acolhimento institucional em João Pessoa (2010-2015). 2016. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9541?locale=pt_BR. Acesso em: 24 maio 2024.

LÉVI-STRAUSS, C. **As Estruturas elementares do parentesco**. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 1982.

LICIO, E. C. *et al.* **Reordenamento dos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes e implementação de novas modalidades** – família acolhedora e repúblicas. Brasília: Ipea, 2021.

LIMA, M. P. **A criança em Abrigos**: a proteção e o cuidado de bebês em acolhimento institucional. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

LIMA, M. S. C. B. M. **Adolescente com deficiência intelectual acolhido em um abrigo institucional**: dupla exclusão? Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

LIRA, P. P. B.; PEDROSA, M. I. Processos de Significação sobre Família em Brincadeiras de Crianças em Acolhimento Institucional. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. 2016, vol.32, n.3. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000300239&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 fev. 2020.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MACANA, E. C.; COMIM, F. V. O papel das práticas e estilos parentais no desenvolvimento da primeira infância. In: PLUCIENNIK, G. A.; LAZZARI, M. C.; CHICARO, M. F. (Org.). **Fundamentos da família como promotora do desenvolvimento infantil: parentalidade em foco**. São Paulo: FMCSV, 2015. p. 34-45. Disponível em: http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/Fundamentos_Familia.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

MAFRA, A. H. **Metodologias de pesquisa com crianças**: desafios e perspectivas. *Zero-a-Seis*, v. 17, n. 31, p. 107–119, 2015.

MALUCELLI, A. P. **Desafios para a Proteção de Crianças e adolescentes em Relação ao Acolhimento Institucional Pós-Adoção**. Orientadora: Jussara Ayres Bourguignon. 2022. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2022. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3786>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?. **Ciência & Educação** (Bauru). 2017, v. 23, n. 4, pp. 811-816. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030001>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MARCHI, J. A. M. **“Faz assim ó”: modo de ensinar das crianças como subsídio para a educação**. Curitiba: Appris, 2018.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, V. C. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 35, p. 122-143, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1239>. Acesso em: 26 out. 2022.

MARTINS, J. S. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital** - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATOS, C. S. O acolhimento institucional de crianças e adolescentes e o direito à convivência familiar e comunitária. **Revista Científica do Curso de Direito**, [S. l.], n. 2, p. 81-96, 2019. DOI: 10.22481/rccd.v0i2.4715. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rccd/article/view/4715>. Acesso em: 23 mai. 2024.

MATTA, R. M. **Trauma em crianças em acolhimento institucional**: avaliação e transformação por meio do processo psicoterapêutico da Terapia do Sandplay. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas. [Digite o Local da Editora]: Grupo Almedina (Portugal), 2021. E-book. ISBN 9786586618518. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#!/books/9786586618518/>. Acesso em: 03 maio 2023.

MELLO, S. A. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância**. Cadernos de Educação, n. 50, p. 01-12, 30 jul. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/5825>. Acesso em: 22 out. 2024.

MELO, J. F.; SILVA, G. M. F.; BOMFIM, Z. Á. C.; SOUSA, I. C.; JÚNIOR, L. R. F. Teoria histórico-cultural - Contribuições para a prática psicopedagógica (353-365). **Rev. da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. v. 37, ed. 114, 2020. DOI: 10.51207/2179-4057.20200029.

MIOTO, R. C. T. Família contemporânea e proteção social: notas sobre o contexto brasileiro. In: FÁVERO, E. T. (Org.). **Famílias na cena contemporânea: (des)proteção social, (des)igualdades e judicialização**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

MIZUNO, F. R. Processos educativos desvelados em prática social de trabalhadores de uma indústria de grande porte de São Carlos: na perspectiva da convivência e do diálogo. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 6, n. 1, p. 77-92, 2007.

MORAES, B. R.; WEINMANN, A. O. Notas sobre a história da adolescência: transformações e repetições. **Estilos da Clínica**, v. 25, n. 2, p. 280-296, 2020. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i2p280-296>.

MORAIS, N. A. et al. Ética na pesquisa com crianças e adolescentes em situação de rua: considerações a partir da resolução nº 510/2016. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 2, p. 27-42, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702017000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 jun. 2022.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. Minha Biblioteca. (3ª ed.). Grupo GEN, 2013.

MOREIRA, T. A. S. **O psicólogo e os serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17563>. Acesso em: 6 jan. 2024.

MOREIRA, W. **Revisão de literatura e desenvolvimento científico**: conceitos e estratégias para confecção. *Janus*, Lorena, ano 1, n. 1, 2º sem. 2004. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis__o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient__fico.pdf. Acesso em: 13 jan. 2024.

MOURA, G. G.; SOUZA, G. M.; AMORIM, K. S. Interações de pares de bebês em programa de acolhimento institucional. **J. Hum. Growth Dev.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 9-23, abr. 2020. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822020000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2024.
<https://doi.org/10.7322/jhgd.v30.9975>.

MULLER, V. R.; NATALI, P. M.; SANTOS, K. Educação social e saberes necessários: análises a partir de experiências em acolhimento institucional. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 2, p. 99-113, 30 maio 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/15910>. Acesso em: 19 dez. 2023.

NASCIMENTO, D. M. **A Guerrilha do Araguaia**: paulistas e militares na Amazônia. 2000. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2000.

NASCIMENTO-SCHULZE, C.; CAMARGO, E. V. Psicologia social, representações sociais e métodos. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 287-299, dez. 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2000000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 fev. 2020.

NETO, J. M. B. A conquista Portuguesa da Amazônia. In: **Pontos de história da Amazônia**. Vol. I. 3ª ed. Belém: Paka-Tatu, 2001.

NUNES, A. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwẽ-Xavante. In: SILVA, A. S.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, C.; ROCHA, I.; TRIGO, L. R. Estudar e aprender em instituições de acolhimento: o papel de variáveis individuais e contextuais. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 15, p. 159-185, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/297761660_Estudar_e_aprender_em_instituicoes_de_acolhimento_O_papel_de_variaveis_individuais_e_contextuais. Acesso em: 2 fev. 2020.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: Edufscar, 2014.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Grupo A, 2022. E-book. ISBN 9786558040132. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#!/books/9786558040132/>. Acesso em: 17 set. 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>. Acesso em: 2 mai. 2022.

PEDROSO, S. F. Sobre o conceito de prática social: funcionamento e efeitos nas abordagens da linguagem em movimento. **Tabuleiro de Letras**, [S. l.], n. 7, p. 64–86, 2013. DOI: 10.35499/tl.v0i7.591. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/591>. Acesso em: 21 fev. 2023.

PEREIRA, A. M. S. **Dimensões psicossociais das práticas de cuidado**: um olhar das mães sociais de casas lares. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/33465?show=full>. Acesso em: 3 jun. 2024.

PESSOA, G. T. A. Escola Correccional Quinze de Novembro. **Dicionário da Administração Pública Brasileira da Primeira República**. Arquivo Nacional. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos, Brasília, 2018. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/573-escola-correccional-quinze-de-novembro>. Acesso em: 1 jul. 2024.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Vigotski e as bases da psicopedagogia. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 246-255, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000200012. Acesso em: 5 jun. 2022.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PINEDA, D. **Acolhimento institucional e modos de subjetivação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. DOI: 10.11606/D.47.2012.tde-25072012-145410. Acesso em: 9 maio 2022.

PISKE, E. L. **Instituições de acolhimento sob o olhar das crianças**: que lugar é esse? 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Faculdade de Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, 2016. Disponível em: <https://www.repositorio.furg.br/handle/1/8495?show=full>. Acesso em: 6 jun. 2024.

POKER, T. C. D. **O que eu fiz com o que as instituições fizeram de mim?** a história de Molly, e a sua luta por emancipação frente as políticas de identidade no acolhimento institucional. 2014. 251 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/17051>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/9123>. Acesso em: 18 fev. 2025.

QUEIROZ, S. S.; RONCHI, J. P.; TOKUMARU, R. S. Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão Kantiana. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 69-75, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 fev. 2020.

RAMOS, D. M.; NASCIMENTO, V. G. A família como instituição moderna. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 461-472, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/LMQF6hgPt4nXY8d4q3sQS4M/?lang=pt#>. Acesso em: 20 abr. 2022.

REICHERT, C. B.; WAGNER, A. Considerações sobre a autonomia na contemporaneidade. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2022.

REIS, A. C. F. **O Seringal e o seringueiro**. 2ª ed. Manaus: Governo do Estado do Amazonas/EDUA, 1997.

RIBEIRO, M. O.; CIAMPONE, M. H. H. T. Crianças em situação de rua falam sobre os abrigos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 309-316, 2002.

RIPPER, A. V. Significação e mediação por signo e instrumento. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 25-30, abr. 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-89X1993000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 set. 2022.

RIZZINI, I. (Coord.); RIZZINI, I.; NAIFF, L.; BAPTISTA, R. **Acolhendo crianças e adolescentes**: experiências de promoção do direito à Convivência Familiar e Comunitária no Brasil. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF; CIESPI; Rio de Janeiro, RJ: PUC-RIO, 2006.

RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças e adolescentes: uma reflexão sobre os efeitos de longo prazo**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIZZINI, I. Crianças Menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um Histórico da Legislação para a infância no Brasil (97-149). In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à Infância no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUCRJ; São Paulo, 2004.

ROCHA, P. G. **O lazer no cotidiano das crianças e adolescentes em acolhimento institucional em Belo Horizonte, à luz da percepção e ação das educadoras sociais**. 2017. 101 p. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B23GP2>. Acesso em: 24 maio 2024.

ROCHA, P. J. **Acolhimento residencial e reintegração**: percepções de adolescentes que vivenciaram o fenômeno. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/10348?show=full>. Acesso em: 7 jun. 2024.

ROLIM, S. D.; SIQUERIA, C.A. **Adolescer no acolhimento institucional**: percepção dos educadores sociais. *Cadernos de Comunicação, [S. l.]*, v. 27, n. 2,

2023. DOI: 10.5902/2316882X75427. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/75427>. Acesso em: 29 nov. 2024.

ROMANELLI, B. M. B. **O que é feito dos jovens?** Dimensões psicossociais e educativas no processo de acolhimento institucional. 2013. 233 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30049>. Acesso em: 24 maio 2024.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. **O Acolhimento institucional na perspectiva da criança**. São Paulo: Hucitec, 2011.

SALES, R. G.; CARTAXO, S. R. M.; PEROZA, M. A. R. Práticas educativas no acolhimento institucional de crianças e adolescentes: uma revisão de literatura. In: BASQUEROTE, A. T. (Org.). **Educação em transformação: desafios emergentes 4**. Ponta Grossa: Atena, 2024. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/educacao-em-transformacao-desafios-emergentes-4>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SAMARA, E. M. **Família e vida doméstica no Brasil: do engenho aos cafezais**. São Paulo: Humanitas, 1986.

SANTOS, D.; SALOMÃO, R.; VERÍSSIMO, A. Amazônia 2030. **Centro de Empreendedorismo da Amazônia e Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia** - IMAZON, 2021. Disponível em: <https://amazonia2030.org.br/wp-content/uploads/2021/04/AMZ2030-Fatos-da-Amazonia-2021-3.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SANTROCK, J. W. **Adolescência**. Porto Alegre: Grupo A, 2014. 9788580552416. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#!/books/9788580552416/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79714>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A infância é um direito? **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, [S. l.], p. 15–30, 2020. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10133>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SEGRE, M.; SILVA, F. L.; SCHRAMM, F. R. O contexto histórico, semântico e filosófico do princípio de autonomia. **Rev. Bioética**, v. 6, n. 1, nov. 2009. Disponível em: https://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/321. Acesso em: 12 fev. 2023.

SERRANO, P. **O desenvolvimento da autonomia dos 0 aos 3 anos**. Lisboa: Papa Letras, 2018.

SILVA, A. F. **Práticas educativas: concepções e desdobramentos em uma instituição de acolhimento infanto-juvenil em Foz do Iguaçu-PR**. 2022. 59 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento) – Universidade Federal da Integração Latino Americana, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6939>. Acesso em: 04 dez. 2023.

SILVA, A. M. **A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: uma análise das políticas públicas de atendimento**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, A. P. T. **A política de acolhimento institucional para crianças e adolescentes no município de Natal/RN: reflexões a partir da rotina dos acolhidos na Casa de Passagem III**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/36606>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SILVA, A. Pequenos “Xamãs”: crianças indígenas, corporeidade e escolarização. In: SILVA, A. S.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, E. **Perspectivas de futuro de adolescentes em situação de acolhimento institucional: uma visão histórico-cultural**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/1429>. Acesso em: 24 mai. 2024.

SILVA, E. R. A. (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

SILVA, E. R. A. **Avanços e desafios para a consolidação dos serviços de acolhimento familiar para crianças e adolescentes no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/12420>. Acesso em: 02 jul. 2024.

SILVA, F. L.; GUIMARÃES, L. A. “Assistir robocop lá é chato!” conversando com crianças sobre suas vivências no abrigo institucional. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. **O acolhimento institucional na perspectiva da criança**. São Paulo: Hucitec, 2011. Acesso em: 23 mai. 2024.

SILVA, J. R. L. A. **A colhimento institucional de longa permanência: práticas educativas institucionais e competência social de crianças e adolescentes**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1122>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SILVA, R. A. **O conceito de práxis em Marx**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: [RenathoAndriollaDaSilva_DISSERT.pdf \(ufrn.br\)](#). Acesso em: 07 mar. 2022.

SILVA, T. S. A. da. Áureo carmesim: conflitos e disputas pela exploração de ouro em Serra Pelada. **Secuencia**, México, n. 109, e1756, abr. 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482021000100104&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 11 jul. 2024.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, n. 1, p. 71-80, jan./abr. 2006.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 12, n. 13, 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678>. Acesso em: 7 jun. 2022.

SOARES, T. P. **Perspectivas de profissionais dos serviços de acolhimento institucional sobre o direito à convivência familiar e comunitária**. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28893>. Acesso em: 24 mai. 2024.

SOUSA, P. S.; ALBERTO, L. M. M. D. V.; SANTOS, M. C. C. dos; CONSTANTINO, P. Percepções sobre o acolhimento institucional de crianças e adolescentes a partir de histórias de vida. **Humanas Sociais & Aplicadas**, v. 7, n. 20, 9 dez. 2017. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/1195. Acesso em: 24 mai. 2024.

SOUSA, R.; HONORATO, L. G. A atuação do assistente social na efetivação de direitos de crianças e adolescentes vítimas de violência intrafamiliar em acolhimento institucional. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 12, p. 203–224, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i12.8035. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8035>. Acesso em: 19 out. 2024.

SOUTO, C. **A explicação sociológica**: uma introdução à Sociologia. São Paulo: EPU, 1985.

SOUZA NETO, J. C. **Crianças e adolescentes abandonados**: estratégias de sobrevivência. São Paulo: Arte Impressa, 2001.

SOUZA, M. A. de. Sobre o conceito de autonomia. In: SILVA, M. C. B. da (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SOUZA, M. A. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, M. C. B. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016 (p. 38-55).

TAFURI, D. M.; GONÇALVES JUNIOR, L. Fundamentos teórico-conceituais da pesquisa em práticas sociais e processos educativos. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 1, p. 40–49, 2017. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/43662?locale=pt>. Acesso em: 13 mar. 2023.

TASSINARI, A. M. I. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, ano 7, n. 13, p. 11-25, 2007.

TOMÁS, C. Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. **Media e Jornalismo**, 2007. Disponível em: <http://cicdigitalpolo.fcsh.unl.pt/pt/revista-media-jornalismo-no11-criancas-media-cidadania/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

TOMAS, D. N.; VECTORE, C. Perfil de mães sociais que atuam em instituições de acolhimento. **Psicol. Cienc. prof., Brasília**, v. 32, n. 3, p. 576-587, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 fev. 2020.

UZIEL, A. P.; BERZINS, F. A. J. Adolescências, autonomia e direitos sexuais: fragmentos de histórias de meninas abrigadas. **Psicologia Clínica**, v. 24, p. 105–115, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/68BCXQt3GNhDhXgywzNgbDL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. COLE, M.; et al. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

VILLAPOUCA, K. C. **Bordados e avessos no acolhimento institucional de bebês**: um olhar pikleriano. 2019. 60 f., il. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Originalmente publicado em 1934).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLIMAN, N. **Métodos de pesquisa**. São Paulo: Editora Saraiva, 2015. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#!/books/9788502629857/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. v. 2. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

WENDT, B.; DELL'AGLIO, D. D. Programa em práticas educativas positivas para educadores sociais de instituições de acolhimento: estudo de viabilidade. **Research, Society and Development**, Vargem Grande, v. 10, n. 9, 2021. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/2728>. Acesso em: 6 jun. 2024.

WENDT, B.; DULLIUS, L.; DELL'AGLIO, D. D. Imagens sociais sobre jovens em acolhimento institucional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 2, p. 529–541, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703004012016>. Acesso em: 23 mai. 2024.

Winnicott, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WITTER, G. P. Aprendizagem accidental na escola. In: **Psicologia da Aprendizagem**: Aplicações na Escola. São Paulo: EPU, 1987.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO - PROFISSIONAIS DO ACOLHIMENTO

TEMA DO ESTUDO: PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Este estudo tem como objetivo compreender as relações entre as práticas educativas ocorridas na instituição de acolhimento e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes. A sua participação é muito importante, contudo, é totalmente voluntária. Os dados do presente formulário serão tratados de forma genérica e não individualizada, com o objetivo de compreender o perfil dos profissionais do Espaço de Acolhimento. Nós comprometemos com o sigilo de sua identidade e das informações prestadas, no entanto, caso você, ainda assim, não queira de identificar, poderá escolher um nome fictício, ao responder este questionário. As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas apenas por este pesquisador, sua orientadora, professora Simone Regina Manosso Cartaxo, e coorientadora, professora Marilúcia Antônia de Resende Peroza, porém, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma anônima, para que as identidades dos(as) participantes sejam preservadas, mantendo sigilo e privacidade.

Qualquer dúvida sobre a pesquisa ou sobre o questionário, e seus respectivos dados, poderá sanada pelo pesquisador responsável, **Rubeilton Guilherme Sales** (contato: **94-99187-6196**) Contamos com você e, desde já, agradecemos.

1 - NOME

2 - GÊNERO

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro

OUTRO GÊNERO (ESPECIFICAR)

3 - IDADE

4 - ESTADO CIVIL

☐ Solteiro(a)

☐ Casado(a)

☐ Divorciado(a)

☐ União Estável(a)

☐ Outro

5 - ESCOLARIDADE *

☐ Possui o ensino fundamental incompleto

☐ Possui o ensino fundamental completo

☐ Possui o ensino médio incompleto

☐ Possui o ensino médio completo

☐ Possui curso superior incompleto

☐ Possui curso superior completo

6 - QUAL O SEU CURSO DE GRADUAÇÃO?

7 - EM QUE FUNÇÃO VOCÊ ATUA?**8 - A QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA NESTA FUNÇÃO?**

- ☐ Entre 1 e 2 anos
- ☐ Entre 3 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 9 anos
- ☐ Há mais de 10 anos

9 - ANTES EXERCER SUA ATUAL FUNÇÃO, JÁ HAVIA TRABALHADO COM CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10 - ANTES DE INICIAR SUAS ATIVIDADES NO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL VOCÊ TEVE ALGUM TIPO DE FORMAÇÃO OU PREPARAÇÃO?

- ☐ Sim
- ☐ Não

11 - APÓS INICIAR SUAS ATIVIDADES NO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO, VOCE JÁ PARTICIPOU DE QUANTAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO OU TREINAMENTO?

- ☐ Nenhuma atividade
- ☐ Uma atividade
- ☐ Duas atividades
- ☐ Três atividades
- ☐ Mais de três atividades

12 - DEFINA O SEU TRABALHO EM UMA PALAVRA:**13 - QUAL(IS) MOTIVO(S) LEVOU(RAM) VOCÊ A ATUAR NESTA FUNÇÃO?****14 - O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NO SEU TRABALHO?****15 - O QUE VOCÊ MENOS GOSTA NO SEU TRABALHO?****16 QUAL O MAIOR DESAFIO QUE VOCÊ ENFRENTA NO SEU TRABALHO?**

APÊNDICE B - ROTEIROS DE ENTREVISTAS

- 1 - De modo geral, na sua prática, quais as atividades são realizadas no dia a dia do abrigo e como elas acontecem (rotinas de cuidado e organização do tempo dentro da casa: café da manhã, almoço, descanso, jantar, finais de semana, saídas com as CA)?
- 2 – Me fale, a partir da sua prática, como ocorre o momento de chegada (acolhida), das crianças/adolescente no EA?
- 3 - As crianças e adolescentes ajudam em atividades de organização da casa, de que forma?
- 4 – Como é que ocorrem a participação das crianças e adolescentes nas atividades externas ao EA?
- 5 – O que é permitido e o que não é permitido no EA? O que os acolhidos podem e não podem fazer?
- 6 – Em que situações é permitido a criança ou adolescentes sair do EA sem acompanhamento de um cuidador?
- 7 - Como se dá o momento das visitas? você poderia me falar sobre? (após a resposta verificar se apareceram informações sobre o tempo de duração, quantidade de vezes, horários, quem pode visitar, e como é organizada a agenda de visitas)
- 8 - Você poderia falar um pouco sobre o momento da saída das crianças/adolescentes?
- 09 – Em sua prática aqui no EA, qual o momento que você considera que foi (ou seja) mais desafiador pra você na relação com as crianças e adolescentes? E o momento mais gratificante?
- 10 – Que práticas, no seu trabalho, você considera que seja educativa? Tanto para as crianças e adolescentes quanto para você enquanto profissional? Você conseguiria apontar algo que as crianças e adolescentes tenham aprendido a partir da sua prática enquanto cuidadora?
- 11 - De que forma você acha que a sua prática, o que você desenvolve no EA, ajuda na vida das crianças e adolescentes que você atende?
- 12 – O que você apontaria como principais problemas enfrentados na sua prática do dia-a-dia, no atendimento às crianças e adolescentes, e o que é necessário para melhorar o atendimento?
- 13 - Você conseguiria falar sobre coisas que você aprendeu com as crianças e adolescentes, durante seu trabalho aqui no EA? (Como eles lhe ensinaram?)
- 14 – Quando você ouve falar em “autonomia”, qual é a primeira coisa que lhe vem à cabeça?

15 – Você se considera uma pessoa com autonomia no trabalho? Porque?

16 – Você considera que as crianças e adolescentes do EA possuem autonomia? Porque?

CRIANÇAS E ADOLESCENTES

1 - Me fale um pouco sobre você: seu nome, quantos anos você tem, o que você gosta de fazer...?

1.1 -Me fala sobre as tuas férias.

1.2 – E o que mais você poderia me contar sobre você?

1.3 - Explorar, com perguntas, a partir das respostas da criança ou adolescentes, buscando mais elementos.

2 - Me conte como é o seu dia aqui, desde a hora em que acorda até a hora de dormir.

1.1 – E o que mais?

1.2 - Explorar, com perguntas, a partir das respostas da criança ou adolescentes, buscando mais elementos.

3 – Me fala sobre o que tu fazes dentro da casa.

3.1 – Você ajuda a fazer alguma coisa dentro da casa? Alguma tarefa?

3.2 – Quem divide as tarefas dentro da casa?

3.3 – Todos ajudam nas tarefas?

3.4 – Você faz alguma atividade, além da escola? Você escolheu?

3.5- Explorar, com perguntas, a partir das respostas da criança ou adolescentes, buscando mais elementos.

4 - E o que é proibido fazer na casa? O que tu não podes fazer lá?

4.1 - Explorar, com perguntas, a partir das respostas da criança ou adolescentes, buscando mais elementos.

5 – E Como é viver aqui?

5.1 – O que você acha que é diferente entre viver aqui e viver na casa da tua família?

5.2 – E o que mais?

5.3 - Explorar, com perguntas, a partir das respostas da criança ou adolescentes, buscando mais elementos.

6 – O que você acha mais legal aqui no EA?

6.1 – E o que mais você gosta daqui?

6.2 - Explorar, com perguntas, a partir das respostas da criança ou adolescentes, buscando mais elementos.

7 – Do que você não gosta aqui no Abrigo? O que você acha ruim?

7.1 – E o que mais você não gosta?

7.2 – O que você acha que precisa acontecer ou melhorar para o abrigo ficar melhor? Mais legal?

7.3 - Explorar, com perguntas, a partir das respostas da criança ou adolescentes, buscando mais elementos.

8 – Você já se envolveu em briga aqui no abrigo? me conta como foi...

8.1 – Me conta como foi resolvido.

8.2 – Brigas de outras pessoas, você já viu?

8.3 - Explorar, com perguntas, a partir das respostas da criança ou adolescentes,

buscando mais elementos.

9 – Você recebe conselhos que você recebe aqui no abrigo.

9.3 - Explorar, com perguntas, a partir das respostas da criança ou adolescentes, buscando mais elementos.

10 – O que você já aprendeu até hoje aqui dentro do abrigo?

10.1 – E o que mais você não sabia e aprendeu aqui?

10.2 - Explorar, com perguntas, a partir das respostas da criança ou adolescentes, buscando mais elementos.

11 – Você brinca aqui? Me fala sobre as brincadeiras aqui no abrigo.

11.1 - Explorar, com perguntas, a partir das respostas da criança ou adolescentes, buscando mais elementos.

12 – Você já ensinou alguma coisa para alguma pessoa aqui no abrigo?

12.1 - Explorar, com perguntas, a partir das respostas da criança ou adolescentes, buscando mais elementos.

13 – Você já ouviu falar na palavra “autonomia”?

13.1 – CASO NÃO EXPLICAR

13.2 – Você acha que tem autonomia aqui dentro do abrigo?

13.3 – Você já deu opinião sobre como resolver alguma situação no abrigo? Você foi ouvido? Aceitaram a sua opinião?

13.4 - Explorar, com perguntas, a partir das respostas da criança ou adolescentes, buscando mais elementos.

EQUIPE TÉCNICA E PEDAGÓGICA

1 - De modo geral, como é a sua prática no dia a dia do EA?

2 – Me fale, a partir da sua prática, como ocorre o momento de chegada (acolhida), das crianças/adolescente no EA?

3 – Como são organizadas as atividades e rotinas das casas? no dia a dia, como sono, alimentação e higiene/limpeza, atividades escolares, esportivas e de lazer?

4 - Como são organizadas as visitas? você poderia me falar sobre? (após a resposta verificar se apareceram informações sobre o tempo de duração, quantidade de vezes, horários, quem pode visitar, e como é organizada a agenda de visitas)

5 – A partir das diferentes práticas que o EA realiza, de modo geral, o que o EA tem ensinado às crianças e adolescentes acolhidos?

6 – A partir de sua prática cotidiana no EA, o que você considera que tenha aprendido com as crianças e adolescentes e de que forma eles te ensinaram?

7 – Profissionalmente falando, quais momentos você considera mais desafiadores no acolhimento?

- 8 - De toda sua experiência aqui no EA, o que você apontaria como mais gratificante no seu trabalho?
- 9 – O que você apontaria como principais problemas enfrentados na sua prática do dia a dia, no atendimento às crianças e adolescentes, e o que é necessário para melhorar o atendimento?
- 10 – Quando você ouve a palavra “autonomia”, qual é a primeira coisa que lhe vem à cabeça?
- 11 – Você se considera uma pessoa com autonomia no trabalho? Por quê?
- 12 – Você considera que as crianças e adolescentes do EA possuem autonomia? Por quê?
- 13– O EA possui um projeto pedagógico? Como se deu a sua elaboração?
Como se dá o processo de elaboração do PIA?

GESTÃO

- 1 - De modo geral, quais são as atividades que você desenvolve no dia a dia do EA?
- 2 - O EA recebe e gerencia algum recurso público especificamente destinado à instituição? Como se dá o financiamento para o atendimento das demandas do acolhimento?
- 3 – O EA possui um projeto pedagógico? Como se deu a sua elaboração?
- 4 - A partir das diferentes práticas que o EA realiza, de modo geral, o que o EA tem ensinado às crianças e adolescentes acolhidos?
- 5 – Profissionalmente falando, quais momentos você considera mais desafiadores no acolhimento?
- 6 - De toda sua experiência aqui no EA, o que você apontaria como mais gratificante no seu trabalho?
- 7 – O que você apontaria como principais problemas enfrentados na sua prática do dia a dia, no atendimento às crianças e adolescentes, e o que é necessário para melhorar o atendimento?
- 8 – A partir de sua prática cotidiana no EA, o que você considera que tenha aprendido com as crianças e adolescentes e de que forma eles te ensinaram?
- 9 – Quando você ouve falar em “autonomia”, qual é a primeira coisa que lhe vem à cabeça?
- 10 – Você se considera uma pessoa com autonomia no trabalho? Por quê?

11 – Você considera que as crianças e adolescentes do EA possuem autonomia? Por quê?

APÊNDICE C - ESTRUTURA DO DIÁRIO DE CAMPO

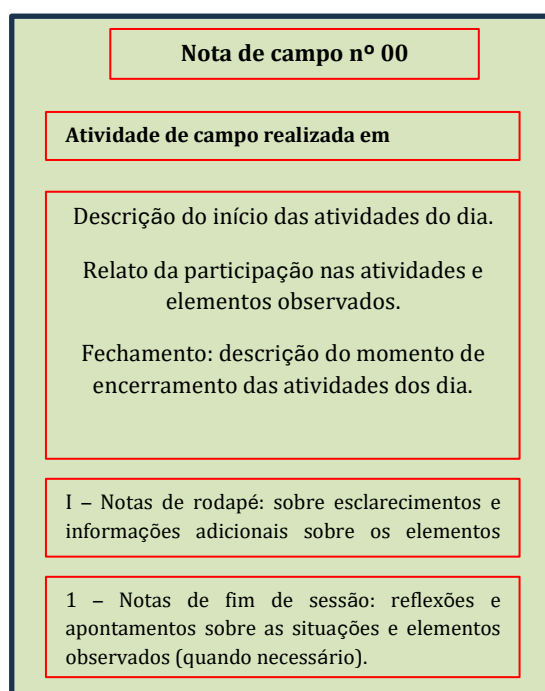
APRESENTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo é constituído das Notas de campo, que são os registros e descrições, realizados diariamente nas atividades de observação participante. Cada Nota de campo equivale ao registro de um dia de observação de campo.

NOTAS DE CAMPO

As notas de campo a seguir foram elaboradas a partir das atividades de imersão no campo de pesquisa, em uma comunidade de instituição de acolhimento institucional de crianças e adolescentes. A estrutura das notas segue as indicações apontadas por Bogdan e Biklen (1994)¹³⁰, contendo uma parte descritiva, organizada no texto principal e notas de rodapé, e outra parte reflexiva, que se encontra em fonte de cor distinta do texto principal e organizadas em notas de fim. O processo de imersão na comunidade da instituição de acolhimento institucional é parte constituinte da metodologia delineada no projeto de pesquisa de doutorado intitulado: práticas educativas do acolhimento institucional e o desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes. Visa a obtenção de informações e dados para o estudo e a constituição de relações e vínculos com a comunidade necessários a melhor abordagem e convite à participação de crianças e adolescentes acolhidas, bem como identificação de elementos que indiquem a viabilidade de aplicação dos instrumentos de pesquisa, além identificar eventuais necessidades de adequação instrumental.

Estrutura das Notas de campo



¹³⁰ BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

APÊNDICE D – TCLE’S

TALE - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Crianças Pequenas

Oi! Tudo bem com você? Eu me chamo (Nome do pesquisador). E você, como se chama? Eu gostaria de te convidar para participar do meu estudo. O nome do meu estudo é (Título da pesquisa)	
	- Posso contar um pouco para você sobre o meu estudo? (Descrever em linguagem acessível de que se trata a pesquisa)
- Sabe, às vezes você pode não gostar de tudo que vamos fazer durante este estudo. Como, por exemplo (descrever brevemente os inconvenientes/riscos).	
	Mas, neste estudo, coisas boas também podem acontecer. Como, por exemplo, (descrever os benefícios)
Porém, se você não gostar você pode me dizer: - “Chega! Não quero mais” e eu deixo você desistir e ir brincar de outra coisa, pode ser?	
	Se você quiser falar comigo, peça a (nome do coordenação do acolhimento). eles podem me ligar no número (informar telefone) no horário (informar um horário). Eles também podem vir me procurar no endereço (indicar o endereço) no horário (informar dia da semana e horário) ou, ainda, podem escrever um e-mail para (indicar um endereço de e-mail).

Nós já conversamos sobre este estudo com os seus responsáveis, ou seja, conversamos com as pessoas que cuidam de você. Mas, nós também queremos te ouvir, Ok?!



Você ficou com alguma dúvida sobre este estudo? Então, se você não tiver nenhuma dúvida e caso você deseje, você poderia ler junto comigo o trecho no quadrinho abaixo?
Você quer fazer parte deste meu estudo?



- Quero participar. Entendi tudo, você me explicou direitinho as coisas boas e as não tão boas e você respondeu todas as minhas perguntas. Eu também entendi que eu sou livre para responder “sim!” e aceitar deste estudo, ou então responder que não quero participar desta pesquisa. Além disso, eu entendi que eu posso dizer “sim!” agora, mas, a qualquer momento eu posso dizer que não quero mais participar e isso vai ser respeitado. Eu também entendi que vou receber um documento igual a este, assinado pelo pesquisador para que eu possa mostrar para os meus familiares.

Local, ____ de _____ de _____

[Assinatura da criança – se alfabetizada]

RUBEILTON GUILHERME SALES
Nome completo do(a) Pesquisador(a) Responsável

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
crianças maiores e adolescentes

Título: Práticas de Acolhimento Institucional e a autonomia de crianças e adolescentes

Pesquisador: Rubeilton Guilherme Sales/ Local da Pesquisa: Órgão de acolhimento institucional.

O que significa assentimento?

Assentimento significa que você concorda em fazer parte de um estudo. Já conversei com as pessoas que cuidam de você. Agora desejo saber a sua opinião.

Informação ao(à) participante:



Olá! Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo sobre as coisas que são feitas no abrigo e de que forma elas influenciam na autonomia dos meninos e das meninas que moram aqui. Para realizar o estudo, se você concordarem participar, vou ver a sua pasta de documentos aqui do abrigo, conversar com você sobre a sua história e sobre a vida no abrigo e convidá-lo a participar de algumas atividades. As conversas serão gravadas e as atividades poderão ser filmadas e fotografadas, se você permitir.

Também publicarei informações e trechos de, do que você me disser nas nossas conversas, nos resultados do estudo. Mas não se preocupe! Não aparecerá seu nome nos trechos e informações publicadas, os vídeos e fotos não aparecerão o seu rosto, para que ninguém saiba que é você que está participando do estudo e que ninguém saberá que as falas e informações são suas. Será colocado um nome diferente do seu para que você não seja identificado(a), inclusive, você pode escolher esse nome.

Os ganhos da pesquisa são conhecer melhor o que acontece no abrigo e na vida das meninas e meninos que moram aqui, para a pessoas que trabalham nos abrigos possam ajudar a melhorar a vida das crianças que moram aqui.

A sua participação é voluntária, ou seja, você pode ou não fazer parte do meu estudo. Caso não queira participar, não haverá nenhum problema, e mesmo que seus responsáveis permitam que você participe, a decisão em participar, ou não, é sua.

Você também pode dizer **sim**  agora e a qualquer momento dizer que **não**  quer mais participar . Lembre-se: sua decisão será sempre respeitada!



Se você ou os seus responsáveis tiverem dúvidas com relação ao meu estudo, podem falar comigo através do e-mail rubeiltoneduc@hotmail.com, ou por meio do telefone celular (94) 99187-6196, a qualquer momento.

Concordo (), ou não concordo (), que as minhas informações e anotações que você fizer a partir da minha pastas de documentos e das conversas realizadas, bem como de fotos das atividades realizadas no estudo sejam publicados, com os resultados do estudo, em aula, congressos e outros. Entendi que meu nome e rosto não serão revelados.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO(A) PARTICIPANTE



Declaro que li e conversei com o pesquisador sobre esse documento e o estudo e decidi que vou participar.

Meu nome
é _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2022.

Rubeilton Guilherme Sales
pesquisador responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Profissionais do Acolhimento

Eu, Rubeilton Guilherme Sales, doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, convido o(a) senhor(a) para participar da pesquisa **Práticas de Acolhimento Institucional e a autonomia de crianças e adolescentes**.

O estudo compreenderá os seguintes aspectos:

- a) Tem por objetivo é compreender as relações entre as práticas educativas ocorridas na instituição de acolhimento e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes;
- b) A sua participação na pesquisa envolverá o preenchimento de um questionário eletrônico, onde serão prestadas informações de ordem pessoal e social (idade, estado civil, estrutura familiar, dentre outros) e profissional (sobre sua função e atuação profissional no acolhimento institucional); e em entrevista, que terá como foco sua experiência profissional no âmbito do acolhimento institucional. Para tanto, o(a) senhor(a) deverá preencher o questionário eletrônico através de link disponibilizado por este pesquisador. Caso o Senhor(a) prefira, poderá responder as questões do questionário eletrônico diretamente a este pesquisador, no momento da entrevista, em dia e horários a ser combinado.
- c) Os riscos relacionados à pesquisa são possíveis cansaço, constrangimento, dificuldades devido ao desconhecimento de algum termo da entrevista, perda da confidencialidade dos dados, estigmatização do grupo dos(as) participantes e exposição do participante junto ao local de trabalho junto a colega ou na comunidade. Esses eventuais riscos serão eliminado ou minimizados através ações e procedimentos como: agendamento de horários para entrevista em comum acordo com o participante e de forma antecipada, sempre primando pela voluntariedade e disponibilidade deste; esclarecimento, explicações e exemplos no sentido de esclarecer ao máximo as questões apresentadas e significado de termos utilizados nos questionários e nas questões da entrevista; garantia de sigilo quanto às informações prestadas pelos participante; preservação da identidade do participante (não identificação do nome ou qualquer outro aspetos que permita o seu reconhecimento) na divulgação dos resultados da pesquisa; e respeito aos valores, concepções e origens e diferenças do participante.
- d) A participação na pesquisa pode propiciar aos participantes momentos de reflexão pessoal sobre sua rotina e suas práticas; maior conhecimento das práticas e relações desenvolvidas no atendimento às crianças e adolescentes acolhidas, com

possibilidade de o estudo contribuir para o aperfeiçoamento das condições das crianças, adolescentes e profissionais do abrigo institucional. Pode ainda contribuir para o melhor entendimento da relação entre os processos educativos, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

e) A sua participação neste estudo é voluntária, e se o(a) senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, sem nenhum prejuízo.

f) O (a) senhor(a) não terá custos com relação à participação nesse estudo. Do mesmo modo, não receberá nenhum valor monetário.

g) As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas apenas por este pesquisador, sua orientadora, professora Simone Regina Manosso Cartaxo, e coorientadora, professora Marilúcia Antônia de Resende Peroza, porém, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma anônima, para que as identidades dos(as) participantes sejam preservadas, mantendo sigilo e privacidade. No entanto, caso queira, o(a) senhor (a) pode solicitar e autorizar a divulgação do seu nome.

h) Caso ocorra um dano decorrente da pesquisa, o(a) senhor(a) poderá buscar indenização, conforme a legislação brasileira.

i) O(A) senhor(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa no e-mail rubeiltoneeduc@hotmail.com ou, a qualquer momento, por meio do telefone celular (94) 99187-6196 para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer as informações que julgar relevantes, antes, durante ou depois do encerramento da pesquisa.

j) O(A) senhor(a) receberá uma via deste Termo de Consentimento assinada pelo pesquisador.

k) Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O comitê tem por objetivo principal assegurar os interesses dos participantes de pesquisas que envolvam seres humanos, procurando garantir que elas sejam realizadas de maneira ética. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas, mesmo após os esclarecimentos dados pelo pesquisador responsável por esta pesquisa, ou se tiver sugestões ou denúncias, o CEP estará disponível para lhe atender. O CEP está localizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Av. Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas Bloco M, Sala 116-B, Campus Universitário

CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR, e também pode ser contatado pelo e-mail propesp-cep@uepg.br e pelo telefone (42) 3220-3108.

l) O material obtido por meio dos questionários e entrevistas será utilizado unicamente para esta pesquisa e guardado por, no mínimo, cinco anos após o seu término.

m) Desejo (), ou não desejo (), receber os resultados da pesquisa após o seu término. A melhor forma de envio é por meio de _____.

n) Autorizo (), ou não autorizo (), ser gravação de minha voz nesta pesquisa.

o) Autorizo (), ou não autorizo (), gravação de vídeo de minha pessoa nesta pesquisa.

p) Autorizo (), ou não autorizo (), ser registro de minha pessoa através de fotografia nesta pesquisa.

q) Concordo (), ou não concordo (), que o teor das minhas contribuições à pesquisa seja publicado, juntamente aos resultados, em aula, congressos, eventos científicos, palestras, artigos e outros.

Eu li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, minhas dúvidas foram sanadas e concordo em participar da pesquisa.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2022.

Assinatura / nome completo do(a) participante da pesquisa

Rubeilton Guilherme Sales
Pesquisador responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A) RESPONSÁVEL
Coordenador do Órgão de Acolhimento

As crianças _____,
_____, _____ e os adolescentes
_____, _____...sob sua responsabilidade, estão

sendo convidado por mim, Rubeilton Guilherme Sales, doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, a participar da pesquisa **Práticas de Acolhimento Institucional e a autonomia de crianças e adolescentes**. O estudo compreenderá os seguintes aspectos:

a) Tem por objetivo é compreender as relações entre as práticas educativas ocorridas na instituição de acolhimento e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes;

b) Durante a pesquisa este pesquisador necessitará de acesso a informações constantes das pastas de documentos (prontuários) das crianças e adolescentes, através de consulta direta, realizar entrevistas e atividades de desenho, pinturas, construção de maquetes e jogos/brincadeiras com os participantes do estudo, bem como fazer registros em áudio e vídeo das entrevistas e atividades com as crianças e adolescentes.

c) Os riscos relacionados à pesquisa são possíveis: interferências na rotina do órgão de acolhimento e das crianças e adolescentes; invasão da privacidade dos participantes; exposição de acontecimentos e informações sensíveis dos participantes; constrangimentos ou incômodos decorrentes de vivências e/ou experiências traumáticas; e exposição da imagem e identidade pessoal dos participantes. Estes eventuais riscos serão eliminados e/ou minimizados da seguinte forma: 1 - todas as atividades da pesquisa serão realizada a partir de planejamento considerando a disponibilidade e voluntariedade de cada participante e em acordo com a gestão do acolhimento; 2 – será garantido o sigilo das informações prestadas, dos acontecimentos observados e a identidade dos participantes, em todo o processo de desenvolvimento e divulgação do resultado da pesquisa; 3 – em caso de incômodos ou constrangimentos ao tratar de questões sensíveis, será garantido ao (a) participante (criança ou adolescente), o esclarecimento quanto a voluntariedade em responder ou não às questões, bem como de deixar de participar do estudo a qualquer momento; e 4- em caso de manifestação da equipe técnica interdisciplinar de que o estudo esteja trazendo prejuízos biopsicossociais a qualquer criança ou adolescentes, esta deixará de participar da pesquisa.

d) A participação na pesquisa pode propiciar aos participantes momentos de reflexão pessoal sobre sua rotina e suas práticas; maior conhecimento das práticas e relações

desenvolvidas no atendimento às crianças e adolescentes acolhidas, com possibilidade de o estudo contribuir para o aperfeiçoamento das condições das crianças, adolescentes e profissionais do abrigo institucional. Pode ainda contribuir para o melhor entendimento da relação entre os processos educativos, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

e) A participação do(a) criança/adolescente nesse estudo é voluntária, e se o(a) senhor(a) e/ou ele(a) não quiserem mais fazer parte da pesquisa poderão desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, sem nenhum prejuízo.

f) O (a) senhor(a) e/ou o(a) criança ou adolescente não terão custo com relação à participação nesse estudo. Do mesmo modo, não receberão nenhum valor monetário.

g) As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas apenas por este pesquisador, sua orientadora, professora Simone Regina Manosso Cartaxo, e coorientadora, professora Marilúcia Antônia de Resende Peroza, porém, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma anônima, para que as identidades dos(as) participantes sejam preservadas, mantendo sigilo e privacidade. No entanto, caso queira, o(a) senhor (a) pode solicitar e autorizar a divulgação do seu nome.

h) Caso ocorra um dano decorrente da pesquisa, o(a) senhor(a) poderá buscar indenização, conforme a legislação brasileira.

i) O(A) senhor(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa no e-mail rubeiltoneduc@hotmail.com ou, a qualquer momento, por meio do telefone celular (94) 99187-6196 para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer as informações que julgar relevantes, antes, durante ou depois do encerramento da pesquisa.

j) O(A) senhor(a) receberá uma via deste Termo de Consentimento assinada pelo pesquisador.

k) Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O comitê tem por objetivo principal assegurar os interesses dos participantes de pesquisas que envolvam seres humanos, procurando garantir que elas sejam realizadas de maneira ética. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas, mesmo após os esclarecimentos dados pelo pesquisador responsável por esta pesquisa, ou se tiver sugestões ou denúncias, o CEP estará disponível para lhe atender. O CEP está localizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Av. Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas Bloco M, Sala 116-B, Campus

Universitário

CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR, e também pode ser contatado pelo e-mail propesp-cep@uepg.br e pelo telefone (42) 3220-3108.

l) Desejo (), ou não desejo (), receber os resultados da pesquisa após o seu término.

A melhor forma de envio é por meio de

m) Autorizo (), ou não autorizo (), o acesso aos dados/registros e informações da pasta de documentos (prontuários) das crianças/adolescentes participantes especificamente fins desta pesquisa.

n) Concordo (), ou não concordo (), que as informações, o teor das anotações e entrevistas, bem como registro fotográfico de atividades do estudo realizado com as crianças e adolescentes participantes da pesquisa sejam publicados - resguardados o sigilo de informações sensíveis e a identidade dos participantes - juntamente aos resultados da pesquisa, em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, artigos e outros.

o) Todo o material decorrente de observações, entrevistas e registros escritos, em áudio e vídeo, produzidos com os as crianças e adolescentes serão utilizados unicamente para esta pesquisa e guardado por, no mínimo, cinco anos após o seu término.

Eu li esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, minhas dúvidas foram sanadas e concordo que a criança/adolescente sob minha responsabilidade participe da pesquisa.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2022.

Assinatura / nome completo do(a) responsável pela criança/adolescente

Rubeilton Guilherme Sales
Pesquisador responsável

ANEXO A – DECISÃO JUDICIAL DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



TJPA
PJe - Processo Judicial Eletrônico

27/09/2022

Número: **0811464-68.2022.8.14.0028**

Classe: **PETIÇÃO INFÂNCIA E JUVENTUDE CÍVEL**

Órgão julgador: **4ª Vara Cível e Empresarial de Marabá**

Última distribuição : **24/08/2022**

Valor da causa: **R\$ 0,00**

Assuntos: **Classificação indicativa**

Segredo de justiça? **SIM**

Justiça gratuita? **SIM**

Pedido de liminar ou antecipação de tutela? **NÃO**

Partes		Procurador/Terceiro vinculado	
RUBEILTON GUILHERME SALES (REQUERENTE)			
ESPAÇO DE ACOLHIMENTO PROVISORIO (INTERESSADO)			
MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARÁ MPPA (INTERESSADO)			
Documentos			
Id.	Data	Documento	Tipo
77977523	23/09/2022 11:44	Decisão	Decisão



PODER JUDICIÁRIO

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARÁ

COMARCA DE MARABÁ

VARA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

PROCESSO 0811464-68.2022.8.14.0028

DECISÃO

Cuida-se de pedido de autorização judicial para realização de pesquisas envolvendo crianças e adolescentes acolhidas no Espaço de Acolhimento Provisório de Marabá, solicitada por RUBEILTON GUILHERME SALES, Analista Judiciário do Tribunal de Justiça do Estado do Pará, e doutorando em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Através do ofício nº 01/2022-RGS, encaminhado ao Juízo da Infância e Juventude de Marabá, o doutorando aduz que é aluno da Universidade Estadual de Ponta Grossa e solicita autorização judicial para realização de pesquisas envolvendo crianças e adolescentes acolhidas no Espaço de Acolhimento Provisório de Marabá, através de instrumentos de construção de dados serão observação / diário de campo, questionários, entrevistas, atividades (desenhos, jogos e brincadeiras), bem como registros em fotos, áudio e vídeo, tendo como objetivo compreender as relações entre as práticas educativas ocorridas na instituição de acolhimento e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes, e tendo como participantes os profissionais do órgão de acolhimento, além das crianças e adolescentes acolhidos.

Juntos os seguintes documentos: Protocolo do projeto de pesquisa junto à CONEP (ID 75405002, pág. 03); Tese e apêndices com questionários (ID 75405004, pág. 02).

Instado a se manifestar, o Ministério Público requereu que o demandante acostasse ao pedido alguns documentos, bem como que o Coordenador do Espaço de Acolhimento fosse intimado para se manifestar acerca do pedido.

O autor juntou documentos à ID 76586585.

O Coordenador do Espaço de Acolhimento se manifestou aduzindo que não vê problemas na autorização do acesso do demandante para o fim proposto (ID 76696691).

O MP manifestou-se FAVORÁVEL à autorização de entrada no EAP pelo demandante RUBEILTON GUILHERME SALES, para os termos e finalidade expostos no pedido, devendo o mesmo ser cientificado acerca da necessidade de resguardo aos direitos das crianças e adolescentes acolhidos, e, em especial para o resguardo da imagem e não identificação de nomes de acolhidos, bem como para o uso das informações apenas para o fim proposto, sob pena inclusive de responsabilização.



Assinado eletronicamente por: MANOEL ANTONIO SILVA MACEDO - 23/09/2022 11:44:33
<https://pje-consultas.tjpa.jus.br/pje-1g-consultas/Processo/ConsultaDocumento?view=seam?x=22092311443382600000074287674>
 Número do documento: 22092311443382600000074287674

Num. 77977523 - Pág. 1

É o breve relato. Decido.

O artigo 86, inciso X, do ECA, prevê que a realização e divulgação de pesquisas sobre desenvolvimento infantil e sobre prevenção da violência são uma das diretrizes da política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente.

Dispõe ainda o Art. 57, do ECA que o poder público deve estimular pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

No caso em tela, o autor, ora pesquisador, objetiva compreender as relações entre as práticas educativas ocorridas na instituição de acolhimento e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes.

O coordenador do Espaço de Acolhimento Provisório de Marabá informou nos autos que há nada que não vislumbra impedimentos para a entrada do pesquisador no EAP, posto que a decisão não implicará em impacto na rotina dos acolhidos, bem como há disponibilidade para equipe responder questionários e acompanhar as interações realizadas pelo requerente junto aos acolhidos.

O MP manifestou-se favorável ao pedido do autor, desde que sejam resguardadas a imagem e a identificação dos acolhidos.

Sabe-se, nesse sentido, que a imagem da criança é protegida por implicar no respeito que ela faz jus, e sua utilização deve estar condicionada à existência de benefícios para ela ou, ao menos, a ausência de malefícios. O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe o seguinte:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

(...)

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Assevera-se que Estatuto da Criança e do Adolescente tem com um dos princípios que regem a aplicação das medidas de proteção a privacidade, onde especifica que deve haver respeito pela intimidade, pela imagem e vida privada da criança e do adolescente. Este princípio se encontra inscrito no Artigo 100, parágrafo único, inciso V do ECA:

Art. 100 [...]

Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas:

V – privacidade: a promoção dos direitos e proteção da criança e do adolescente deve ser efetuada no respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva de sua vida privada.

Ante o exposto, com base na fundamentação acima, **AUTORIZO** que o autor RUBEILTON GUILHERME SALES realize pesquisas envolvendo crianças e adolescentes acolhidas no Espaço de Acolhimento Provisório de Marabá, desde que resguarde a imagem destes, que não poderão ter identificados os seus nomes e imagens, assim como as informações coletadas só poderão ser utilizadas para o fim proposto, sob pena de responsabilização.

Determino, outrossim, que todos os procedimentos sejam acompanhados pelo coordenador do EAP, ou outro servidor que este designar.

Intimem-se o autor, MP e EAP.

Serve a presente decisão como ALVARÁ.



Assinado eletronicamente por: MANOEL ANTONIO SILVA MACEDO - 23/09/2022 11:44:33
<https://pje-consultas.tpa.jus.br/pje-1g-consultas/Processo/ConsultaDocumento/listView.seam?x=22092311443382600000074287674>
 Número do documento: 22092311443382600000074287674

Num. 77977523 - Pág. 2

P.R.I. Cumpra-se.

Expeça o necessário.

Após a ciência do solicitante, archive-se.

Marabá, 22 de setembro de 2022.

MANOEL ANTÔNIO SILVA MACÊDO

Juiz titular da 4ª Vara Cível e Empresarial de Marabá

A

h

c

d



Assinado eletronicamente por: MANOEL ANTONIO SILVA MACEDO - 23/09/2022 11:44:33
<https://pje-consultas.tjpa.jus.br/pje-1g-consultas/Processo/ConsultaDocumento/listView.seam?x=22092311443382600000074287674>
Número do documento: 22092311443382600000074287674

Num. 77977523 - Pág. 3

ANEXO B – OFÍCIO SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

OFÍCIO Nº 02/2022-RGS

Marabá-Pará, 09 de agosto de 2022.

Assunto: Solicitação para autorização de pesquisa científica.

Ilmo. Senhor

Tancredo de Paiva Lima

Coordenador do EAP-Espaço de Acolhimento Provisório de Marabá

Eu, **Rubeilton Guilherme Sales**, RG 2931764-SSP/PA, Pedagogo, Analista Judiciário do Tribunal do Estado do Pará, cursando o Doutorado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, venho a Vossa Senhoria solicitar autorização para realização de pesquisa envolvendo crianças e adolescentes acolhidas desse Espaço de Acolhimento Provisório (EAP), conforme especificações constantes do projeto de pesquisa anexo e esclarecimentos prévios infra descritos:

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa tem como título “Práticas de Acolhimento Institucional e a autonomia de crianças e adolescentes” e seu objetivo geral é compreender as relações entre as práticas educativas ocorridas na instituição de acolhimento e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes, onde se procurará analisar as práticas educativas realizadas nos espaços de acolhimento, a coexistência das práticas educativas de adultos, crianças e adolescentes e identificar os impactos das práticas educativas no desenvolvimento da autonomia.

A pesquisa será realizada sob orientação das Professoras Simone Regina Manosso Cartaxo (orientadora) e Marilúcia Antônia de Resende Peroza (coorientadora), ambas docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

A metodologia da pesquisa seguirá os princípios da pesquisa participante de abordagem qualitativa tendo a análise de conteúdo como procedimento de análise dos dados. As pessoas que participarão da pesquisa serão os profissionais do órgão de acolhimento em questão, crianças e adolescentes acolhidos. Os instrumentos de construção dos dados serão observação/diário de campo, questionários, entrevistas semiestruturadas, atividades de representação (desenhos, brincadeiras e jogos), bem como registros em fotos, áudio, vídeo. A realização da pesquisa se dará somente após a aprovação no Comitê de ética envolvendo seres humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com consentimento, assentimento, anuência e esclarecimentos aos participantes sobre eventuais riscos e contribuições da pesquisa.

Durante a pesquisa este pesquisador necessitará de acesso a informações constantes das pastas de documentos das crianças e adolescentes (apenas através de consulta), realizar entrevistas e atividades de desenho, pinturas, construção de maquetes e jogos/brincadeiras com os participantes do estudo, bem como fazer registros em áudio e vídeo das entrevistas e atividades com as crianças e adolescentes.

Os riscos relacionados à pesquisa são possíveis: interferências na rotina do órgão de acolhimento e das crianças e adolescentes; invasão da privacidade dos participantes; exposição de acontecimentos e informações sensíveis dos participantes; constrangimentos ou incômodos decorrentes de vivências e/ou experiências traumáticas; e exposição da imagem e identidade pessoal dos participantes. Estes eventuais riscos serão eliminados e/ou

minimizados da seguinte forma: 1 - todas as atividades da pesquisa serão realizadas a partir de planejamento considerando a disponibilidade e voluntariedade de cada participante e em acordo com a gestão do acolhimento; 2 – será garantido o sigilo das informações prestadas, dos acontecimentos observados e a identidade dos participantes, em todo o processo de desenvolvimento e divulgação do resultado da pesquisa; 3 – em caso de incômodos ou constrangimentos ao tratar de questões sensíveis, será garantido ao (a) participante (adulto, criança ou adolescente), o esclarecimento quanto a voluntariedade em responder ou não às questões, bem como de deixar de participar do estudo a qualquer momento; e 4- em caso de manifestação da equipe técnica interdisciplinar de que o estudo esteja trazendo prejuízos biopsicossociais a qualquer criança ou adolescentes, esta deixará de participar da pesquisa.

A participação na pesquisa pode propiciar aos participantes momentos de reflexão pessoal sobre sua rotina e suas práticas; maior conhecimento das práticas e relações desenvolvidas no atendimento às crianças e adolescentes acolhidas, com possibilidade de o estudo contribuir para o aperfeiçoamento das condições das crianças, adolescentes e profissionais do abrigo institucional. Pode ainda contribuir para o melhor entendimento da relação entre os processos educativos, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças e adolescentes e sua autonomia.

O senhor poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa no e-mail rubeiltoneduc@hotmail.com ou, a qualquer momento, por meio do telefone celular (94) 99187-6196 para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer as informações que julgar relevantes, antes, durante ou depois do encerramento da pesquisa.

Documento assinado digitalmente
 RUBEILTON GUILHERME SALES
 Data: 29/09/2022 13:28:45-0300
 Verifique em <https://verificador.iti.br>

Atenciosamente,

Rubeilton Guilherme Sales
 RG 2931764-SSP/PA
 Solicitante

TERMO DE AUTORIZAÇÃO:

Considerando os objetivos do estudo e os esclarecimentos feitos, manifesto concordância com a realização do estudo, como a ressalva de que, pelo fato das crianças e adolescentes acolhidas se encontrarem sob tutela partilhada com o poder judiciário, que o pesquisador obtenha autorização junto à Vara da Infância e Juventude de Marabá.

Documento assinado digitalmente
 TANCREDO DE PAIVA LIMA
 Data: 29/09/2022 10:59:51-0300
 Verifique em <https://verificador.iti.br>

TANCREDO DE PAIVA LIMA
 Coordenador do EAP-Espaço de Acolhimento Provisório de Marabá
 Portaria nº 2119/21 – GP

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UEPG

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas de acolhimento institucional e o desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes

Pesquisador: RUBEILTON GUILHERME SALES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64259222.1.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.731.704

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

Práticas de acolhimento institucional e o desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes.

Refere-se à realização de uma pesquisa que tem por finalidade desenvolver Tese de Doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação

da UEPG. Participarão da pesquisa crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional e os profissionais do órgão de acolhimento de

um município da região sudeste do estado do Pará. O objeto de investigação de que se constitui a pesquisa será a relação entre as práticas

educativas do acolhimento institucional e o desenvolvimento e/ou construção da autonomia das crianças e adolescentes. As referências teóricas a

partir das quais serão realizadas as abordagens da pesquisa se constituirão de uma perspectiva histórico-dialética e da Teoria Histórico-Cultural que

compreende as crianças participantes e construtoras da sociedade e da cultura, a partir de suas condições materiais e sócio-históricas, logo, como

agentes de construção da sociedade em que vivem e da próprias noções de infância, a partir de processos e encontros entre crianças e adultos e os

diversos processos pedagógicos cotidianos, as práticas e aprendizagens dele decorrentes.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvararanas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.731.704

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as relações entre as práticas ocorridas na instituição de acolhimento institucional e suas influências no desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes.

Objetivo Secundário:

- a) Caracterizar e analisar as práticas educativas realizadas nos espaços de acolhimento de crianças e adolescentes, tanto dos profissionais quanto dos acolhidos;
- b) Identificar como as práticas educativas do acolhimento impactam no desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes; e
- c) Analisar a coexistência das práticas educativas de adultos, crianças e adolescentes e seus impactos no desenvolvimento da autonomia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos relacionados à pesquisa são possíveis cansaço, constrangimento, dificuldades devido ao desconhecimento de algum termo da entrevista, perda da confidencialidade dos dados, estigmatização do grupo dos(as) participantes e exposição do participante junto ao local de trabalho junto a colega ou na comunidade. Esses eventuais riscos serão eliminado ou minimizados através ações e procedimentos como: agendamento de horários para entrevista em comum acordo com o participante e de forma antecipada, sempre primando pela voluntariedade e disponibilidade deste; esclarecimento, explicações e exemplos no sentido de esclarecer ao máximo as questões apresentadas e significado de termos utilizados nos questionários e nas questões da entrevista; garantia de sigilo quanto às informações prestadas pelos participante; preservação da identidade do participante (não identificação do nome ou qualquer outro aspetos que permita o seu reconhecimento) na divulgação dos resultados da pesquisa; e respeito aos valores, concepções e origens e diferenças do participante.

Benefícios:

Os benefícios advindos do estudo são:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22	
Bairro: Uvaranas	CEP: 84.030-900
UF: PR	Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282	E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.731.704

- * Contribuição para o debate sobre o acolhimento institucional e em atividades de formação de profissionais e gestores do acolhimento institucional a partir da identificação de rotinas, relações e práticas educativas no âmbito do acolhimento;
- * Auxiliar na compreensão de processo educativos informais, desenvolvidos nas relações interpessoais e em rotinas institucionais;
- * Ajudar no entendimento dos processos inerentes ao desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes tanto no âmbito das práticas institucionais quanto das relações interpessoais e práticas cotidianas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto constitui uma proposta de pesquisa de Tese de Doutorado, junto ao Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O estudo tem como objetivo compreender as relações entre as práticas educativas ocorridas na instituição de acolhimento e o desenvolvimento da autonomia das crianças e adolescentes. Para esta tarefa, se procurará caracterizar e analisar as práticas educativas realizadas

nos espaços de acolhimento de crianças e adolescentes; identificar como as práticas educativas do acolhimento impactam no desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes; e analisar a coexistência das práticas educativas de adultos, crianças e adolescentes e seus impactos no desenvolvimento da autonomia. A investigação terá como subsídios teórico-epistemológicos os princípios da concepção do materialismo historicodialético e será realizada a partir de uma abordagem qualitativa, com dimensão teórica e empírica, utilizando-se de métodos mistos de construção/análise de dados. A fundamentação teórica terá enfoque interdisciplinar, reunindo teorias e conceitos dos campos jurídico, da psicologia, da educação, da sociologia, da antropologia, filosofia, dentre outros. O estudo de campo será realizado em uma instituição de acolhimento de crianças e adolescentes do interior do Estado do Pará e terá a análise de conteúdo como técnica de organização e análise dos dados. Os sujeitos que participarão da pesquisa serão crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos, em situação de acolhimento, e profissionais do respectivo abrigo institucional. Entende-se que este estudo das relações e práticas do acolhimento institucional, relacionadas ao desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes acolhidos será capaz de contribuir para a compreensão das contravérsias e contradições frequentemente apontadas na

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvararanas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 5.731.704

literatura, como também, e sobretudo, para conhecer processos educativos informais, que se desenvolvem entre as pessoas no seu cotidiano e, inclusive, para o melhor entendimento dos processos inerentes ao desenvolvimento da autonomia de crianças e adolescentes, dada a indissociabilidade entre educação, aprendizagem e autonomia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

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

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

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_1995833.pdf	29/09/2022 17:11:09		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada.pdf	29/09/2022 17:06:46	RUBEILTON GUILHERME SALES	Aceito
Outros	Oficio_Autorizacao_Gestao_Orgao_de_Acolhimento.pdf	29/09/2022 17:01:32	RUBEILTON GUILHERME SALES	Aceito
Outros	Decisao_Judicial_Vara_Infancia_Autorizacao_Pesquisa.pdf	29/09/2022 16:59:37	RUBEILTON GUILHERME SALES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_de_Consentimento_e_Assentimento_Livre.pdf	29/09/2022 16:52:30	RUBEILTON GUILHERME SALES	Aceito
Orçamento	Orcamento_do_Projeto.pdf	29/09/2022 16:36:09	RUBEILTON GUILHERME SALES	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvarararas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.731.704

Cronograma	Cronograma_de_Execucao_da_Pesquis a.pdf	29/09/2022 16:29:24	RUBEILTON GUILHERME SALES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Tese Completo.pdf	08/08/2022 17:53:30	RUBEILTON GUILHERME SALES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 31 de Outubro de 2022

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvarararas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br