



UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO
LATINO-AMERICANA (UNILA)
INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ECONOMIA, SOCIEDADE E POLÍTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO (PPGPPD)

**PRÁTICAS EDUCATIVAS: CONCEPÇÕES E DESDOBRAMENTOS EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO INFANTO JUVENIL EM FOZ DO IGUAÇU-PR**

ANA FLAVIA DA SILVA

DISSERTAÇÃO

Foz do Iguaçu
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA)
INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ECONOMIA, SOCIEDADE E POLÍTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO (PPGPPD)

**PRÁTICAS EDUCATIVAS: CONCEPÇÕES E DESDOBRAMENTOS EM UMA
INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO INFANTO JUVENIL EM FOZ DO IGUAÇU-PR**

ANA FLAVIA DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Paula Soares Maia

Foz do Iguaçu
2022

Catalogação elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação
Catalogação de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - PTI

S586p

Silva, Ana Flavia da.

Práticas educativas: concepções e desdobramentos em uma instituição de acolhimento infanto juvenil em Foz do Iguaçu-PR / Ana Flavia da Silva. - Foz do Iguaçu, 2022.

68 fls.: il.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento.

Orientador: Profa. Dra. Francisca Paula Soares Maia UNILA.

1. Assistência a menores - Foz do Iguaçu (PR). 2. Educação. 3. Identidade (Psicologia). 4. Subjetividade. I. Maia, Francisca Paula Soares. II. Título.

ANA FLAVIA DA SILVA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS: CONCEPÇÕES E DESDOBRAMENTOS EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO INFANTO JUVENIL EM FOZ DO
IGUAÇU-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento.

BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Paula Soares Maia
UNILA

Prof. Dr. Gilson Batista de Oliveira
UNILA

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras
CEFET/MG

Foz do Iguaçu, 19 de agosto de 2022.

RESUMO

As práticas educativas estão presentes em todas as formas de educação, na formação humana, nas relações sociais, em ambientes formais, não formais e informais, intencionadas ou não. Assim como na escola, as instituições não formais de educação cumprem um papel fundamental na formação do sujeito, como nas instituições de acolhimento, Casas Lares, onde atendem crianças e adolescentes que por motivos adversos foram retiradas do contexto familiar para serem abrigadas, temporária ou permanentemente. Esse estudo objetivou compreender o conceito de práticas educativas segundo um viés interdisciplinar dentro do contexto de acolhimento institucional para crianças e adolescentes que estão em Casas Lares. Os conceitos foram trabalhados a partir de contribuições da Pedagogia, Psicologia e Antropologia. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura e a aplicação de um questionário elaborado através do aplicativo Google *Forms* para coleta de dados acerca das práticas educativas no contexto de uma Casa Lar em Foz do Iguaçu. A pesquisa foi realizada com mães sociais que se propuseram a fazer parte desse trabalho. Com os insumos do questionário identificou-se em qual eixo disciplinar as concepções práticas educativas são compreendidas pelos atores desta instituição, e o quanto elas podem fomentar a emancipação - cumprindo o ciclo final da política pública de acolhimento.

Palavras-chave: Acolhimento Institucional. Casa Lar. Práticas Educativas. Identidade. Subjetividade.

ABSTRACT

Educational practices are present in all forms of education, in human formation, in social relationships, in formal, non-formal and informal environments, whether intended or not. As in school, non-formal education institutions play a fundamental role in the formation of the subject, as in shelter institutions, Casas Lares, which serve children and adolescents who, for adverse reasons, were removed from the family context to be sheltered, temporarily or permanently. . This study aimed to understand the concept of educational practices according to an interdisciplinary approach within the context of institutional care for children and adolescents who are in Casas Lares. The concepts were worked from contributions from Pedagogy, Psychology, and Anthropology. For this, a literature review was carried out and the application of a questionnaire elaborated through the Google Forms application to collect data about educational practices in the context of a Casa Lar in Foz do Iguaçu, the research was carried out with social mothers who proposed to to be part of that work. With the inputs of the questionnaire, it was identified in which disciplinary axis the educational practices conceptions are understood by the actors of this institution, and how much they can promote emancipation - fulfilling the final cycle of the public reception policy.

Keywords: Institutional Reception. Home. Educational Practices. Identity. Subjectivity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Logo Aldeias Infantis	6
Figura 2: Logo Casa de Proteção Temporária Acolher	7
Figura 3: Logo Casa Família Maria Porta do Céu	7
Figura 4: Nuvem de Palavras	41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Opinião das mães sociais da Casa Lar Aldeias Infantis	42
Gráfico 2: Resposta das mães sociais sobre o que são práticas educativas	43
Gráfico 3: o que você considera saber sobre prática educativa?	44
Gráfico 4: O quanto você pensa sobre Práticas Educativas no dia a dia?	44
Gráfico 5: O quanto você aplica práticas educativas no dia a dia?	45
Gráfico 6: sobre práticas educativas	46
Gráfico 7: Aumentar o tom de voz é uma prática educativa.....	46
Gráfico 8: dar palmadas é uma prática educativa	47
Gráfico 9: A prática educativa é uma ação pontual ou contínua	48
Gráfico 10: A prática educativa acontece no contexto familiar	49
Gráfico 11: a prática educativa acontece exclusivamente na escola	50
Gráfico 12: A prática educativa acontece em todos os espaços	50
Gráfico 13: qual o melhor espaço para aplicar práticas educativas?	51
Gráfico 14: objetivo da prática educativa	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Aldeias Infantis
ECA	Estatuto da Criança de do Adolescente
CFMP	Casa Família Maria Porta do Céu
CDPT	Casa de Proteção Temporária Acolher
IEP	Índice de Estilo Parental

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 PRÁTICAS EDUCATIVAS E SUAS CONCEPÇÕES INTERDISCIPLINARES	3
2.1 CASA LAR E PRÁTICAS EDUCATIVAS	4
2.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS	12
2.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	15
2.3.1 Práticas Educativas na Pedagogia Institucional	17
2.3.2 A Educação e Desenvolvimento Humano Social e Econômico	23
2.3.3 Práticas Educativas e Antropologia: a construção da Identidade	26
3 METODOLOGIA	37
4 A(S) PRÁTICA(S) EDUCATIVA(S) DAS CASAS LARES: DIAGNÓSTICO E ANÁLISE	40
4.1 DISCUSSÕES SOBRE OS CONCEITOS E AS CONCEPÇÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA APLICADA NA INSTITUIÇÃO ALDEIAS INFANTIS	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

A Casa Lar é um espaço de acolhimento, que pode abrigar até dez menores. Trata-se de um lar residencial que possui a “mãe social” (cuidador(a) residente) como responsável (BRASIL, 1987). A Casa Lar pode ser pública ou privada, sem fins lucrativos. Em Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil, três instituições se enquadram nessa modalidade de acolhimento, são elas: Aldeias Infantis, Casa Família Maria Porta do Céu e a Casa de Proteção Temporária Acolher (conhecida como “Comunidade de Pequenos Trabalhadores”).

As crianças e adolescentes em situação de acolhimento se encontram nessa condição quando seus direitos são violados ou ameaçados. As crianças e adolescentes acolhidos ficam sob os cuidados da família acolhedora, mediante decisão judicial, até que a família de origem se adeque aos requisitos básicos para que a criança seja reintegrada ao convívio familiar. Em casos de impossibilidade de retorno ao convívio familiar, a criança e o adolescente podem permanecer abrigados até a maioridade (BRASIL, 1990).

Em alguns casos o acolhimento pode durar meses ou anos. As crianças e adolescentes em situação de acolhimento são retirados do contexto familiar sofrendo uma brusca mudança em suas rotinas. Por isso, o acolhimento deve se dar de maneira que o sofrimento emocional e psicológico do sujeito seja amenizado. Nesses casos em que a situação de abrigado é duradoura é que as práticas educativas dos cuidadores devem ser repensadas, para serem emancipatórias, transformadoras e positivas na vida desses sujeitos.

As práticas educativas ocorrem em ambientes formais, não formais e informais. Estão presentes nas relações sociais cotidianas; são fundamentais na formação identitária dos sujeitos e sofre influência da sociedade contemporânea (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2014).

De acordo com Brandão (2007), a educação envolve todos os processos de formação dos sujeitos. Ninguém está livre das práticas educativas, seja em casa, no convívio social, na igreja, escola, instituições não governamentais, entre outras. “A educação, assim, se caracteriza como um processo contínuo que se desenvolve a todo momento onde haja pessoas construindo conhecimentos em interação e inter-relação (GOMES, et al., 2011, p. 4).

Dessa forma, esse estudo, que se trata de uma Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA tem como objeto de estudo conceitos e concepções interdisciplinares sobre Práticas Educativas, a partir do espaço institucional compreendido como Casa Lar, que acolhe crianças e adolescentes em situação de risco, retiradas de contextos violentos para serem abrigadas.

A partir de uma revisão minuciosa de literatura, essa pesquisa é organizada nessa Dissertação de Mestrado de maneira direta e pragmática, sem expor qualquer criança envolvida nesse processo, bem como a realização de uma pesquisa com mães sociais da instituição Casa Lar, Aldeias Infantis, em Foz do Iguaçu, composta por questionários respondidos através do

Formulário Online Google, devido ao contexto pandêmico de Covid-19 vivenciado pela população mundial nos dois últimos anos.

Esse estudo visa distinguir determinados conceitos a respeito da educação, pois, ao mesmo tempo em que termos como “familiarizada”, “automática”, são fluídos para profissionais da Educação, quando aplicados em contextos interdisciplinares podem causar distorção e confusão.

Em síntese, a construção do Direito da Criança, como qualquer trajetória de conquista ou reconhecimento de Direito, é marcada por relatos sombrios de negações, negligência e violências. As crianças acolhidas em casas lares vivem uma experiência de cerceamento de direitos que corresponde a épocas passadas, onde se negava o acesso ao processo educativo tanto no plano social como no legal. O desafio de pensar as práticas educativas dentro dessas instituições é fazer a avaliação e separação entre o atendimento assistencialista e emancipatório.

Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de pesquisas sobre práticas educativas em ambientes não escolares, ou seja, práticas atinentes a temas como cuidado, proteção e formação de crianças e adolescentes, visto que se trata de uma abordagem recente e pouco explorada regionalmente.

Diante da existência de várias casas abrigos para crianças em situação de risco em Foz do Iguaçu-PR, fundamenta-se o motivo para todo e qualquer estudo que possa investigar uma forma de mitigar o cerceamento dos direitos dos indivíduos abrigados. É preciso voltar o olhar do pesquisador para essas instituições, considerando, inclusive, a conjuntura da política atual. Frisa-se a urgência de um olhar crítico e interdisciplinar de ciências humanas e práticas humanizadoras nesses espaços constituídos de bagagens violentas.

O desafio de pensar as práticas educativas nas instituições de acolhimento é o de fazer uma avaliação e separação entre o atendimento higienista, assistencialista e emancipatório. Esse cerceamento de direitos que correspondem às épocas passadas é marcado pela negação do processo educativo tanto no plano social, como no legal.

A criança em situação de risco deve ter prioridade no acesso à Educação antes que necessite de medidas socioeducativas em decorrência de atos infracionais. Considerando o contexto apresentado por elas, a educação se apresenta como um instrumento de transformação de mundo e possibilidade de agenciar a história.

Nesse sentido, a prevenção, o cuidado e a segurança dessas crianças em sentido imediato faz com que seja possível, e mais provável, a saída dessa realidade periférica da sociedade, mas também através de um processo educativo - não somente escolar. No contexto atual é ausente uma preocupação com a formação contínua e com o resgate da infância desses indivíduos, cujos aspectos podem ser superados através de planejamento.

Uma instituição de abrigo com diversas crianças, de origens, situações, idade, sexo, religiões distintas, com inseguranças - por vezes, traumas - a respeito da experiência dolorosa,

deve ter uma abordagem, um cuidado profissional, direcionado e pensado para a superação dessa vivência. Diante disso, faz-se necessário compreender como as instituições de Casas Lares abordam a necessidade imediata de práticas educativas transformadoras/emancipatórias para uma transformação humanizada dos sujeitos após o desacolhimento.

Para responder tal problema de pesquisa, esse estudo tem como objetivo compreender como podem ser aplicadas as práticas educativas transformadoras/emancipatórias, que possibilitam ao sujeito uma ressignificação de sua identidade e deem a ele a oportunidade para desenvolver autonomia e novas perspectivas de vida após o desacolhimento. Os objetivos específicos visam pontuar, descrever e avaliar as percepções sobre o atendimento nas instituições de acolhimento infanto-juvenil em uma das casas abrigos para crianças em situação de risco em Foz do Iguaçu sob as perspectivas higienista, assistencialista e emancipatória, com o propósito de propor formas de mitigar o cerceamento dos direitos dos indivíduos abrigados e identificar desafios e dificuldades com base nas ações/atividades educativas significativas dentro das instituições que envolvam planejamento estratégico no âmbito municipal, estadual ou federal em contraste com resultados conceituais teóricos sobre prática educativa.

Primeiramente, serão abordadas as práticas educativas e suas concepções interdisciplinares, apontando-as nos diferentes espaços de educação formal, informal e não formal. As diferentes concepções apresentadas nesse estudo apontam as práticas educativas na Casa Lar, práticas educativas parentais, práticas educativas na psicologia histórico-cultural, práticas educativas na Pedagogia Institucional, práticas educativas na Antropologia e a Educação como desenvolvimento social e econômico.

A partir da coleta de dados com atores da Casa Lar Aldeias Infantis foram apresentadas as percepções desses sujeitos acerca das práticas educativas, abordando-as a partir da compreensão teórica de práticas educativas numa perspectiva interdisciplinar, para demonstrar os desafios e dificuldades enfrentados por esses atores no cotidiano da Casa Lar e para identificar as necessidades dessas instituições, dos educadores/cuidadores e dos abrigados para uma formação integral emancipatória dessas crianças e adolescentes.

2 PRÁTICAS EDUCATIVAS E SUAS CONCEPÇÕES INTERDISCIPLINARES

A Educação é uma atividade, um movimento desafiador, independentemente do contexto. Entretanto, a educação de indivíduos em situação de risco requer atenções específicas comparadas à educação escolar. Um exemplo é a necessidade dos cuidados concomitantes à Educação.

As práticas relacionadas ao cuidar/educar visam contribuir não só para o desenvolvimento cognitivo da criança, mas também para sua formação integral enquanto sujeito detentor de direitos, pois toda criança tem necessidades "básicas e concomitantes: os protetores (tato, colo,

sono, sol e ar livre, alimentação, segurança emocional e física, higiene) e os construtores e constituidores da especificidade humana” (PAULA, 2014), ambos fundamentais na formação do ser social.

Educar para a emancipação requer não só transmitir conhecimentos científicos mas promover e incentivar a autonomia do aluno/educando. O processo educativo não se dá única e exclusivamente através do uso de materiais didáticos e alfabetização, mas em tarefas e atividades consideradas simples no dia a dia. “A Educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação, de autoconhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas” (RODRIGUES, 2001, p. 243).

As atividades devem ser desenvolvidas de acordo com a capacidade e limitação de cada indivíduo, sem pressão psicológica e sem punição, pois a opressão limita o aprendizado e é contraditório ao principal objetivo da educação: emancipar o indivíduo.

Independentemente de qualquer especificidade física, psicológica, financeira, geográfica, cultural, histórica, etc., a educação e o cuidado devem ter a finalidade de possibilitar ao indivíduo o caminho mais efetivo para sua emancipação mais completa, em todo e qualquer nível.

Dentro de Instituições de Ensino é o pedagogo o profissional que vai avaliar e pensar a conjuntura de como esse trajeto vai ser percorrido, direcionando as ferramentas com as quais irá trabalhar.

Segundo Luckesi (2002) as práticas educativas devem seguir um processo não somatório e excludente, mas sim diagnóstica e cumulativa. Para isso, a relação rizomática entre estas duas ações deve estar muito bem incorporada nesse profissional, para não cometer equívocos seculares como a negação da infância.

Pensar alteridade é um desafio que depende de um movimento, uma diferença de perspectiva, por isso a conquista de direitos acontece através de muito esforço científico e social.

Considerando isso, pode-se dizer que a história da criança começa invisibilizada e muitas vezes continua assim. Infelizmente, ainda há no Imaginário popular alguns conceitos conservadores como o entendimento da escola para a tutela da criança cuja mãe trabalha ou como espaço de aprendizado somente da ciência.

Apesar de debates sobre a criança, um sujeito completo, dotada de direitos, inclusive os direitos universais, ainda existem contradições que vem se desdobrando e refletindo na sociedade. Contradições que são anteriores ao século XV. Trata-se da desigualdade social que implica no não acesso aos direitos que já foram garantidos, reconhecidos, assinados, declarados, promulgados, vigorados, etc.

2.1 CASA LAR E PRÁTICAS EDUCATIVAS

No Brasil, quando crianças e adolescentes, para sua proteção física e psicológica, forem afastados do convívio familiar, as autoridades competentes deverão oferecer serviços e

condições favoráveis para o desenvolvimento saudável dos mesmos, de forma a viabilizar a reintegração à família de origem, ou no caso de impossibilidade, o encaminhamento à família substituta. Para isso, há quatro formas de serviços de acolhimento: I) Abrigos Institucionais; II) Casas Lares; III) Famílias Acolhedoras e IV) Repúblicas (BRASIL, 2009).

A Lei nº 7.644 de 18 de dezembro de 1987, que dispõe sobre a Regulamentação da Atividade de Mãe Social e dá outras providências, no seu artigo 3º dispõe que: “Entende-se como casa lar a unidade residencial sob responsabilidade de mãe social, que abrigue até 10 (dez) menores” (BRASIL, 1987).

A Casa Lar pode ser uma instituição pública ou privada, sem fins lucrativos, destinada ao cuidado de crianças e adolescentes retirados do convívio familiar, ou, que estão amparadas por medida de proteção. Como previsto na referida Lei nº 7.644, a instituição pode oferecer até dez vagas, promove através de agente designado Mãe Social e outros profissionais como pedagogo, assistente social, psicólogo, entre outros, a segurança e os direitos básicos dos sujeitos abrigados, dentro de suas possibilidades legais e econômicas.

Uma outra definição de Casa Lar pode ser apresentada a partir da publicação do Governo Federal¹, no documento intitulado “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”:

Modalidade de Serviço de Acolhimento oferecido em unidades residenciais, nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como cuidador(a) / educador(a) residente – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes sob medida protetiva de abrigo, até que seja viabilizado o retorno à família de origem ou, na sua impossibilidade, o encaminhamento para família substituta. Esse tipo de atendimento visa estimular o desenvolvimento de relações mais próximas do ambiente familiar, promover hábitos e atitudes de autonomia e de interação social com as pessoas da comunidade. Com estrutura de uma residência privada, deve receber supervisão técnica, localizar-se em áreas residenciais da cidade e seguir o padrão-sócio econômico da comunidade onde estiverem inseridas, sem distanciar-se excessivamente, do ponto de vista geográfico e sócio-econômico, da comunidade de origem das crianças e adolescentes atendidos. O serviço deve organizar ambiente próximo de uma rotina familiar, proporcionar vínculo estável entre o(a) cuidador(a) / educador(a) residente e as crianças e adolescentes atendidos, além de favorecer o convívio familiar e comunitário dos mesmos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local, devendo atender a todas as premissas do Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento dos vínculos familiares e sociais, e oferecimento de oportunidades para a (re) inserção na família de origem ou substituta. (BRASIL, 2008, p. 102).

A promoção do ambiente similar ao familiar é uma das características essenciais para a Casa Lar. É possível perceber esse viés ao reconhecer legalmente o nome da profissão do cuidador residente como Mãe Social², que é estabelecida pelo artigo 2º da Lei 7.644/87, a mesma Lei que rege o serviço de acolhimento: “Considera-se mãe social, para efeito desta Lei, aquela

¹ Publicação conjunta entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria Nacional de Assistência Social e o Departamento de Proteção Social Especial.

² Encontra-se aqui uma questão fundamental para discutir gênero. A Lei define o educador como pessoa do sexo feminino, que indiretamente exercerá a figura materna durante o acolhimento.

que, dedicando-se à assistência ao menor abandonado, exerça o encargo em nível social, dentro do sistema de casas-lares” (BRASIL, 1987). Ainda assegurando o ambiente familiar para as crianças e adolescentes acolhidos existe a possibilidade de a Mãe Social viver na casa com seu cônjuge e até dois filhos.

De acordo com as “Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento de Crianças e Adolescentes” a infraestrutura mínima para a Casa Lar corresponde: quarto (4 crianças por quarto), quarto para educador/cuidador residente, sala de estar ou similar, sala de jantar/copa, ambiente para estudo, banheiro (1 lavatório, 1 sanitário e 1 chuveiro para até 6 crianças), cozinha, área de serviço, área externa (quintal, jardim, varanda, etc.), espaço para funcionamento da área administrativa (sala para equipe técnica, sala de coordenação, sala para reuniões) (BRASIL, 2009).

Em Foz do Iguaçu-PR há três instituições nesse caráter: 1) Aldeias Infantis – AI; 2) Casa de Proteção Temporária Acolher – CDPT (conhecida como Comunidade de Pequenos Trabalhadores); e 3) Casa Família Maria Porta do Céu – CMFP. Essas instituições podem administrar mais de uma Casa Lar, a exemplo da última cidadã, que possui duas casas-abrigo, além de uma sede administrativa.

A Aldeias Infantis é vinculada ao *SOS Childrens*, instituição internacional referência em programas relacionados ao Direito da Criança, com atuação em 137 países, presente no Brasil desde 1967. Realiza o atendimento e proteção da criança³.

Figura 1: Logo Aldeias Infantis



Fonte: Site Oficial Aldeias Infantis⁴

A Casa de Proteção Temporária – Acolher (CDPT⁵), conhecida como comunidade de pequenos trabalhadores, é uma instituição de acolhimento de crianças e adolescentes, na modalidade Casa Lar.

³ Disponível em: <https://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca>. Acessado em 13 de julho de 2021.

⁴ Idem.

⁵ <https://www.facebook.com/cdptfoz/>

Figura 2: Logo Casa de Proteção Temporária Acolher



Fonte: Comunidade de Pequenos Trabalhadores página no Facebook (2021)

A casa Família Maria Porta do Céu - CFMPC⁶ é uma instituição sem fins lucrativos, trabalha realizando o acolhimento de crianças na situação de violência localizada no Jardim Paraná, região norte de Foz do Iguaçu. Se enquadra na disposição de casa lar conforme a definição legal, também oferta cerca de 180 vagas para diversos cursos e oficinas de arte, cultura, dança, etc., para crianças e adolescentes.

Figura 3: Logo Casa Família Maria Porta do Céu



Fonte: Página do Facebook Casa Família Maria Porta do Céu – 2020

As três entidades citadas estão localizadas em Foz do Iguaçu e atendem crianças e adolescentes na modalidade Casa Lar.

⁶ Disponível em:

https://www.casafamilia.org.br/?fbclid=IwAR3FB5BA4w1Ip_YBYhosLL4Hh9N4fiUxmQNJcTWaWGLT6jP4khHpcQa8ZJk.
Acessado em 13 de julho de 2021.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, 13 de Julho de 1990, no Art. 98 dispõe que as medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: I- por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II- por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III- em razão de sua conduta (BRASIL, 1990). As medidas protetivas específicas poderão ser aplicadas isolada ou cumulativamente, assim como podem ser substituídas a qualquer tempo. O Artigo 101 da referida Lei é fundamental para a compreensão das medidas de proteção em casos de acolhimento:

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;

III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016).

V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;

VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;

VII - acolhimento institucional; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

IX - colocação em família substituta. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 1º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2º Sem prejuízo da tomada de medidas emergenciais para proteção de vítimas de violência ou abuso sexual e das providências a que alude o art. 130 desta Lei, o afastamento da criança ou adolescente do convívio familiar é de competência exclusiva da autoridade judiciária e importará na deflagração, a pedido do Ministério Público ou de quem tenha legítimo interesse, de procedimento judicial contencioso, no qual se garanta aos pais ou ao responsável legal o exercício do contraditório e da ampla defesa. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 3º Crianças e adolescentes somente poderão ser encaminhados às instituições que executam programas de acolhimento institucional, governamentais ou não, por meio de uma Guia de Acolhimento, expedida pela autoridade judiciária, na qual obrigatoriamente constará, dentre outros: (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência (...) (BRASIL, 1990).

Para fins de atendimento à criança e ao adolescente, considera-se situação de risco quando há registro de violação ou ameaça dos direitos das crianças e adolescentes, abandono ou trabalho infantil, violências do mais amplo sentido, sexual, física, psicológica e outras. Toda ameaça aos direitos da criança e do adolescente, quando identificada e reiterada, podem acarretar no abrigamento do infante e perda temporária ou permanente do poder familiar.

O inciso 9º do artigo 101 prevê:

§ 9º Em sendo constatada a impossibilidade de reintegração da criança ou do adolescente à família de origem, após seu encaminhamento a programas oficiais ou comunitários de orientação, apoio e promoção social, será enviado relatório fundamentado ao Ministério Público, no qual conste a descrição pormenorizada das providências tomadas e a expressa recomendação, subscrita pelos técnicos da entidade ou responsáveis pela execução da política municipal de garantia do direito à convivência familiar, para a destituição do poder familiar, ou destituição de tutela ou guarda. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) (BRASIL,

1990).

A criança e adolescente acolhidos, sob decisão judicial, permanecerão até que a família de origem se adeque aos requisitos básicos para voltar a exercer poder familiar ou até completar a maioridade. As instituições responsáveis pelo acolhimento elaborarão um plano individual de atendimento, visando a reintegração familiar. O inciso 5º do artigo 101, ressalta ainda que: “§ 5º O plano individual será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento e levará em consideração a opinião da criança ou do adolescente e a oitiva dos pais ou do responsável” (BRASIL, 1990). Nesse plano deverá conter resultados da avaliação interdisciplinar, compromissos assumidos pelos pais ou responsáveis e previsão de atividades que serão desenvolvidas com a criança/adolescente e os pais/responsáveis visando a reintegração familiar (BRASIL, 1990).

Na prática, o abrigo pode durar meses ou anos, dependendo da situação de vulnerabilidade/violência. A possibilidade de grande duração do período de acolhimento é o que faz com que a instituição tenha responsabilidade em dispor de todos os meios e medidas para garantir os direitos da criança e do adolescente. Durante o período de acolhimento, a criança ou o adolescente recebem atendimento multidisciplinar, com psicólogo, assistente social, pedagogo e outros. Às crianças e adolescentes abrigados são garantidos todos os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, tais como: direito à vida e à saúde, direito à liberdade e respeito à dignidade, direito à convivência familiar e comunitária, direito à educação, esporte e lazer, direito à profissionalização e outros (BRASIL, 1990).

Importante ressaltar que esses indivíduos são retirados de seu contexto familiar e escolar, e, por consequência, sofrem uma mudança brusca de rotina, muitas vezes marcada por violações de diversas ordens. Por isso,

Penetrar no mundo da família, com respeito e compreensão, levando em consideração a sua história, é o ponto de partida para uma possível vinculação, que poderá ser o fator inicial mais importante para provocar alguma mudança nas questões que originaram a necessidade da retirada da criança ou do adolescente (BERNARDI, 2010, p. 140).

Por outro lado, havendo o acolhimento, o sofrimento emocional e psicológico da criança é mitigado, à medida que são postos em uma rotina diferente, de acesso aos cuidados básicos. Para Bernardi (2010), o trabalho social desenvolvido pelas instituições de acolhimento deve centrar-se em compreender a situação vivenciada, o problema que levou à criança/adolescente ao acolhimento, o contexto familiar e a história da família e do sujeito acolhido, para que se possa estabelecer vínculos com a criança ou adolescente e proporcionar meios de fazer com que sintam-se acolhidos naquele espaço.

Diante disso, a conjuntura é delicada, porém, não se trata do problema central a ser investigado. A razão pela qual o acolhimento institucional é descrito, deve-se à importância de não negar que crianças e adolescentes têm seus direitos violados ou negados, por isso, propõe-

se pesquisar as práticas educativas, considerando a ação dos agentes dessas instituições, no contexto de acolhimento em Casa Lar.

Considerando esse contexto, a bagagem principal que a criança levará dessa experiência na Casa Lar dependerá do respeito à sua personalidade e potencialidade. É crucial não tratar esses indivíduos apenas como alvos/vítimas e/ou reprodutoras de situações de vulnerabilidade, mas como indivíduos dotados de responsabilidade em mudança social. Para isso, é necessário que se ofereça a principal ferramenta, a Educação em seus mais diversos desdobramentos.

Nesse sentido, no transcorrer da construção desta pesquisa, pretende-se investigar e compreender as seguintes questões (não se limitando a elas): o que são práticas educativas? Para que servem? Quem são os atores? Como são concebidas? Como implicam na vida dos envolvidos?

Diante da amplitude que versa a terminologia da palavra educação, uma vez que essa dispõe de inúmeras ramificações, tornou-se necessário diferenciar os aspectos educativos e práticos dos conceitos a serem abordados.

Haja vista a complexidade da presente pesquisa, vale salientar que a mesma irá abordar as questões relacionadas às práticas educativas segundo a concepção de Libâneo (1994), que afirma a existência destas práticas em todas as sociedades, seja para a sua formação ou desenvolvimento, independente de qual capacidade é valorizada no grupo. De acordo com Libâneo (2010),

(...) a educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento, humano de indivíduos e grupos, na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações, entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana, individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser-humano” (LIBÂNEO, 2010, p. 30).

As práticas educativas acontecem em ambientes formais, não formais e informais de educação. A educação não formal é aquela em que o processo de ensino e aprendizagem é pouco explorado pela educação formal, trata-se de uma educação fora do espaço escolar,. Ocorre no espaço de interação do indivíduo e sofre influências do mundo contemporâneo como as outras formas de educar (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2014). “Na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos” (GOHN, 2006, p. 31).

A educação não formal ocorre em espaços diversos como associações de bairro, igrejas, sindicatos, organizações não governamentais, espaços culturais e interativos, etc. (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2014).

Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados (GHON, 2006, p. 29).

A educação não formal, geralmente, não possui educadores capacitados para tal, diferente da educação formal. A educação formal ocorre em ambientes institucionalizados, com conteúdos sistematizados, com análise de conteúdos, regulada por legislação específica, currículos e normas institucionais, ocorre especialmente, no ambiente escolar (LIMA et al., 2019).

As práticas educativas da educação formal têm como objetivo a aquisição e construção de conhecimentos que atendam as demandas da contemporaneidade. É, portanto, nos espaços educativos ou escolares que se desenvolve com maior frequência essa modalidade de ensino e coloca em evidência as figuras do professor e do aluno (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2014, p. 11).

Já a educação informal, segundo Libâneo (2010), são as ações e influências exercidas a partir das relações dos sujeitos e grupos no contexto em que vivem, a educação informal não é intencional e nem organizada. “A família é a principal instituição responsável pela educação informal, na qual são ensinados os costumes humanos, como falar, andar, comer, religião, cultura, etc.” (BIESDORF, 2011, p. 7).

Seja no ensino formal, não formal e informal os princípios de justiça social estão presentes e manifesta-se de diversas maneiras, na medida em que o indivíduo (ser social) toma consciência de seu pertencimento, o exercício da cidadania se fortalece (LIMA, et al., 2019, p. 273).

O processo de aprendizagem se inicia muito cedo, desde as primeiras interações, com objetos, com as relações interpessoais no ambiente familiar e no convívio com outras pessoas, estão presentes na vida dos sujeitos de todas as formas (LIMA, et al. 2019).

Práticas educativas em um contexto histórico-social voltadas para a realidade da criança e do adolescente torna necessário o reconhecimento de “práticas socioeducativas” que podem ocorrer espaços não formais de educação, como as instituições de abrigo (GOMES, et al., 2011).

Como previsto no Art. 18-A do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014) (BRASIL, 1990)

O Art. 90 prevê que as entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção de suas unidades, pelo planejamento e execução de medidas socioeducativas (BRASIL, 1990). O referido artigo reforça ainda mais o papel da instituição de acolhimento em participar efetivamente tanto do cuidado com a criança e adolescente, quanto para sua formação.

As práticas educativas desenvolvidas nas instituições de acolhimento devem ser emancipatórias, transformadoras, para que as crianças e adolescentes em situação de desabrigo estejam preparadas para o convívio social e para mudar sua realidade.

2.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS

O artigo “Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei” de Carvalho e Gomide (2005), mostra que as práticas educativas parentais são uma forma de analisar a aquisição e manutenção do comportamento de crianças e adolescentes que apresentam uma conduta antissocial.

Tal comportamento pode se apresentar em quatro fases: a primeira que se inicia muito cedo quando o contato da criança com o meio se restringe às suas relações familiares e a conduta coercitiva se manifesta inicialmente e a criança controla o comportamento do casal parental. A coerção, que é o uso da punição para coagir os outros, fazer com que as pessoas ajam da forma como gostaríamos. Essa conduta inibe o casal parental nas suas funções educativas. A segunda fase diz respeito ao comportamento coercitivo da criança na escola que provoca rejeição dos professores e colegas, que evitam se relacionar com crianças que querem controlar o ambiente. A terceira fase é da pré-adolescência que é quando o adolescente vivencia o fracasso escolar e das relações interpessoais e buscam se relacionar com outros adolescentes que passam pelas mesmas experiências. A quarta fase, é a aquela em que o adulto, se encontra sem escolaridade, com problemas com a justiça, sem trabalho e com relacionamentos interpessoais fracassados (CARVALHO; GOMIDE, 2015).

É importante trazer para a pesquisa à luz dos estudos de Pacheco et al. (2008, p. 67) que define o estilo de práticas educativas coercitivas:

As práticas educativas coercitivas são descritas na literatura como tendo repercussões negativas em diversas áreas do desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes, tais como ajustamento social, psicopatologia e desempenho escolar. Isso porque frente a este tipo de intervenção, os filhos, durante a infância dependem de intervenções externas para controlar seu comportamento e acabam por não internalizar as regras sociais e os padrões morais necessários para o ajustamento psicológico. (PACHECO et al., 2008, p. 67)

As práticas educativas indutivas apontam como favorecedoras para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, promovendo internalização dos padrões morais (PACHECO et al., 2008). As práticas educativas parentais podem desenvolver o comportamento antissocial ou pró-social como veremos a seguir.

O comportamento antissocial nessa pesquisa pode ser definido como condutas e ações contrárias à lei e distúrbios de condutas (RUTTER, 1997, apud CARVALHO; GOMIDE, 2015). Segundo Kazdin; Buela-Casal, (1998, apud CARVALHO; GOMIDE, 2015, p. 264), “atitudes como vandalismo, fuga de casa, furtos, ações agressivas, mentira e cábula estão incluídas sem condutas antissociais e que infringem regras e expectativas sociais”.

O estilo parental são as metas, modelos, atitudes e práticas educativas utilizadas pelos pais como estratégias para promover a socialização dos filhos. O estilo parental é resultado das práticas educativas que podem ser positivas, relacionadas ao comportamento pró-social

ou negativas, quando há o aparecimento do comportamento antissocial. A análise das práticas educativas positivas e negativas podem ser identificadas através de um índice de estilo parental (IEP). Quando as práticas negativas superam as positivas o resultado é um estilo parental negativo (CARVALHO; GOMIDE, 2015).

As práticas parentais monitoria positiva e comportamento moral são classificadas como práticas positivas nesse modelo, e as negativas constituem um conjunto de cinco práticas parentais: a negligência, a monitoria negativa, a disciplina relaxada, a punição inconsistente e o abuso físico. O iep é o resultado da soma das práticas educativas positivas subtraída da soma das práticas educativas negativas (GOMIDE, 2003 apud CARVALHO; GOMIDE, 2015, p. 265).

Entre as práticas parentais que se convertem em efeitos positivos estão a monitoria positiva e o comportamento moral. São formas de educar que desenvolvem comportamentos pró-sociais. A monitoria positiva se refere ao conhecimento dos pais sobre onde estão os filhos, quais atividades desenvolvem e em quais companhias. Sem uma pressão excessiva, os pais se encontram a par da vida dos filhos. A monitoria positiva não é uma fiscalização, mas sim um interesse real pelo filho, em que os pais os ouvem, sabem dos seus interesses e se dispõem para auxiliá-los quando necessitarem na resolução de seus problemas e visualizarem suas conquistas. Já o comportamento moral como prática educativa, avalia a transmissão de valores como inibidores de comportamento antissocial, através do desenvolvimento da empatia, do senso de justiça, da generosidade, da valorização positiva do trabalho, da reparação do dano e instalação de sentimentos de culpa e vergonha para inibir o comportamento antissocial (CARVALHO; GOMIDE, 2015).

As práticas educativas negativas, por outro lado, estão correlacionadas ao desenvolvimento do comportamento antissocial em crianças e adolescentes. Um dos fatores podem ser negligência, quando pais não suprem necessidades básicas da criança, como saúde, alimentação, vestuário, além das relações afetivas. Esses pais são espectadores e não participantes da educação dos filhos.

Outro fator que pode acarretar em um comportamento antissocial é a disciplina relaxada, em que os pais evitam colocar limites nos filhos, relaxa o cumprimento de regras e normas em detrimento do comportamento coercitivo dos filhos (CARVALHO; GOMIDE, 2015).

As práticas educativas parentais apresentam, portanto, duas vertentes que irão definir o comportamento dos filhos, de forma positiva ou negativa, promovendo o desenvolvimento de uma conduta pró-social ou antissocial, que influenciará fortemente na vida adulta e no futuro dos filhos.

Os estilos parentais e as práticas educativas referem-se ao processo de socialização da criança. A forma de educar as crianças pelos pais implica no desenvolvimento social das mesmas, que podem ser classificadas de forma positiva ou negativa, dependendo do papel responsivo dos pais nesse processo (PACHECO et al., 2008).

Outro estudo desenvolvido por Mota e Ferreira (2019) “Estudos parentais, competências sociais e o papel mediador da personalidade em adolescentes e jovens adultos”, aponta importância das vivências afetivas estabelecidas desde o nascimento para o desenvolvimento social e afetivo do indivíduo. Quando a presença parental responsiva e disponível é efetiva na vida do jovem este parece desenvolver progressiva maturação emocional, valorização pessoal e de competência, pois adquire um sentido de segurança que lhe propicia confiança para exploração de si, do outro e do meio (MOTA; FERREIRA, 2019).

A relação entre pais e filhos é a base da aprendizagem e das interações sociais. Os estilos parentais adotados para com os filhos são determinantes no desenvolvimento afetivo dos jovens, na compreensão dos aspectos emocionais e comportamentais dos mesmos (BAUMRIND, 1991 apud MOTA; FERREIRA, 2019).

As autoras apontam dois estilos parentais de práticas educativas. O estilo democrático, baseado na comunicação e afetividade, que atende às atividades da criança de forma racional e orientada, encoraja a partilha de informações entre as partes, e estabelece regras e limites para desenvolver aprendizagem e autonomia. Por sua vez, o estilo autoritário se caracteriza pelo controle excessivo e pela ausência de comunicação. Desse modo, os comportamentos dos jovens são avaliados de acordo com os modelos conceituais das figuras parentais (MOTA; FERREIRA, 2019).

As competências sociais são definidas como condutas aprendidas e socialmente adequadas, que permitem que os sujeitos se relacionem com outros. Relacionamentos e competências sociais adequados são fatores característicos de um desenvolvimento psicológico saudável, fundamentais no desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes e jovens. As interações estabelecidas com as figuras parentais e as competências sociais determinam a personalidade do indivíduo, pois o ser humano constrói modelos internos dinâmicos, como representações mentais de si, do outro e do mundo que o rodeia. Trata-se de sentimentos, crenças, expectativas e estratégias comportamentais que são consideradas reflexo das interações e relacionamentos futuros, que moldam a estrutura da personalidade dos sujeitos (MOTA; FERREIRA, 2019, p. 271).

Bolsoni-Silva et al. (2010) em seu artigo “Práticas educativas parentais de crianças com deficiência auditiva e linguagem” ressalta que na relação entre pais e filhos, desde a mais tenra idade, são utilizadas as formas de interação a partir do comportamento verbal. Quando as crianças são deficientes auditivas, tais comportamentos não surtem efeito, o que faz com que os comportamentos comunicativos dos pais diminuam. Com isso, os pais que não costumam buscar alternativas para a comunicação, acabam tomando iniciativas pelos filhos, interferindo e impedindo o desenvolvimento de crianças com surdez.

possam receber para aprender a se comunicar, sendo que o uso precoce da comunicação bimodal (oral e gestual) pode prevenir problemas e promover interações mutuamente satisfatórias entre as mães e suas crianças surdas. Nesse sentido, faz-se necessário nos estudos com crianças com deficiência auditiva, focalizar as suas famílias (BOLSONI-SILVA et al., 2010, p. 267).

É importante destacar que a dificuldade de comunicação entre os pais ouvintes com filhos surdos é comum e que as instituições de ensino precisam não apenas cuidar da criança surda, mas também de seus familiares para que estes possam contribuir para o desenvolvimento da criança. Quando as crianças surdas são filhas de surdos, essa dificuldade de comunicação é mínima e os filhos têm menos problemas de comportamento. Por outro lado, quando os pais são ouvintes, só depende destes a iniciativa de buscar alternativas para se comunicarem com seus filhos e promoverem o desenvolvimento dos mesmos. Estudos apontam que as habilidades sociais promovem o desenvolvimento e previne surgimento de problemas de comportamento, quando as crianças interagem mais positivamente com pessoas da sua convivência aumentam as chances de reforçamento social e conseguem resolver problemas (BOLSONI-SILVA et al., 2010).

As habilidades sociais são essenciais para que o indivíduo desenvolva autocontrole, expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, soluções de problemas interpessoais, habilidades para fazer amizades e habilidades acadêmicas. O desenvolvimento socioemocional da criança com deficiência auditiva depende das estratégias de comunicação desenvolvidas pelas famílias (GARGIULO, 2003 apud BOLSONI-SILVA et al., 2010).

Os pais relatam que filhos com deficiências auditivas tendem a apresentar maiores problemas de comportamento na escola ou em outros espaços sociais. Esses comportamentos são resultados da interação estabelecida entre a criança com deficiência auditiva e a família (JACKSON, 2006 apud BOLSONI-SILVA et al., 2010).

Segundo Gargiulo (2003 apud BOLSONI-SILVA, 2010, p. 269), “(...) 90% das crianças com deficiência auditiva têm pais ouvintes, o que pode resultar em práticas super protetoras, ou ainda, no distanciamento e não enfrentamento do problema”.

É fundamental que as mães estejam preparadas para desenvolverem um papel educativo, para evitar atitudes equivocadas que dificultem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Quando as mães participam das atividades e buscam formas possíveis de comunicação com os filhos, isso permite que ambos alcancem os melhores níveis de desenvolvimento e adequação social (DOMINGUES; MOTTI; PALAMIN, 2008 apud BOLSONI-SILVA, 2010).

2.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Silva (2016) desenvolveu em sua Dissertação de Mestrado em Educação a seguinte pesquisa intitulada: “Práticas Educativas: relação entre cuidar e educar e a promoção do

desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural”. Seu estudo objetivou compreender as concepções do trabalho educativo e cuidado implícitas nas ações dos agentes nas creches, discutir as possíveis implicações dos resultados obtidos para promoção do desenvolvimento global da criança a partir da psicologia histórico-cultural, após as observações realizadas em três instituições de Educação Infantil, turmas de zero a três anos. Objetivou uma observação das práticas educativas desenvolvidas nas instituições e uma análise do ensino na perspectiva da psicologia histórico-cultural, visando à promoção do desenvolvimento infantil que contemple aspectos históricos e sociais da criança, não apenas os fatores biológicos, ressaltando que este é um processo histórico-dialético (SILVA, 2016, p. 21).

A psicologia histórico-cultural surgiu no século XX, em um contexto da Rússia pós-revolucionária. As principais referências desta corrente são: Vygotsky e Leontiev. Para Vygotsky, o método e o objeto de investigação precisam ser adequados, ajustados. O principal objeto de estudo da psicologia de Vygotsky são os processos psíquicos superiores humanos, que exigem a formulação de um método de investigação peculiar. “Desta forma, o autor defende uma análise psicológica explicativa, que mostrasse os nexos dinâmicos-causais determinantes da origem e do desenvolvimento dos fenômenos” (VYGOTSKY, 1995 apud SILVA, 2008, p. 121).

A psicologia de Vygotsky apresenta seus fundamentos no materialismo histórico-dialético de Marx. “Vigotsky entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, como filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos”. (DUARTE, 2003, p. 40, apud SILVA, 2008, p. 122).

Para Vygotsky, o ser humano se relaciona com a realidade objetiva por meio da atividade social para satisfazer suas necessidades. Para captar melhor essa realidade, os processos mentais se complexificam, o que ele chama de funções mentais superiores. Referem-se aos processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais que dependem do processo de aprendizagem. Segundo ele, ao nascer o indivíduo dispõe de aparatos biológicos que asseguram as funções psicológicas primárias e em um rápido processo o ser humano vai apropriando-se de novas atividades, formas de relações com o mundo, o que faz com que ele desenvolva modelos culturais de comportamento (VYGOTSKY, 1995, apud SILVA, 2008).

As características biológicas atribuídas aos sujeitos são acrescidas pelas funções produzidas na história de cada um, por apropriações do patrimônio material e intelectual de cada ser humano historicamente construído. “Deste modo, a produção das referidas funções encontra-se na mais absoluta dependência das condições objetivas da vida e das aprendizagens (MARTINS, 2007, p. 126 apud SILVA, 2008, p. 122).

A psicologia de Vygotsky, alicerçada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, vê a sociedade como aquilo que cria o próprio ser humano e não como algo externo ao sujeito, ou como uma força estranha à qual o ser humano deve adaptar-se (SILVA, 2008, p. 123).

Diante disso, é possível explicar as práticas educativas numa perspectiva da Psicologia histórico-cultural para promover o desenvolvimento integral da criança:

(...) a criança no curso de seu desenvolvimento penetra ativamente no mundo das relações humanas que a rodeia, assimilando as funções sociais das pessoas, as normas e regras de comportamento socialmente elaboradas. Esta concreção, inicialmente obrigatória - caráter ativo da forma em que a criança assimila os processos superiores de comportamento humano - exige que as tarefas que o educador lhe sugere tenham conteúdo e que a vinculação entre o que a criança deve fazer e aquilo por que atua e as condições de sua ação não sejam formais nem convencionais (LEONTIEV, 1987 apud SILVA, 2008, p. 125)

A autora não objetivou em sua pesquisa apresentar propostas curriculares para o ensino de crianças de zero a três anos, mas de resgatar a reflexão sobre o cuidar e o educar na educação infantil. Silva (2008) destacou que a criança ao adentrar no espaço escolar já carrega consigo suas próprias habilidades culturais, que não foram resultados de influência do ambiente pedagógico, mas que se constituiu pela própria tentativa primitiva da criança para lidar com as tarefas culturais. O desenvolvimento psicológico da criança segue um caminho de herança social (Engels), de apropriação (Marx) de experiência social. É fundamental compreender o processo de desenvolvimento da criança de um período evolutivo a outro, considerando a mudança de personalidade dentro de cada período, que apresenta condições histórico-sociais concretas (ELKONIN, 1998, apud SILVA, 2008). .

2.3.1 Práticas Educativas na Pedagogia Institucional

As práticas educativas são tão antigas quanto a civilização. A educação está presente nos mais diversos ambientes formais e informais. Brandão (2007) afirma que a educação não possui apenas um modelo ou forma e não está exclusivamente na escola. A educação também está nas pessoas, nos grupos sociais.

Segundo o referido autor, a educação é criada e recriada de diversas formas, estando presente em diferentes espaços, podendo assim ser formal ou não formal. Com essa definição, entende-se que a educação não acontece apenas sob o teto das instituições. “A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado” (BRANDÃO, 2007, p.12).

Por ser a Educação um conceito altamente complexo, pretende-se aqui entender práticas educativas como recorte da ação educativa. Libâneo (2010) defende que as práticas educativas não podem ser realizadas de forma isolada das relações sociais, culturais ou políticas.

A Educação associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário

para produzir outros saberes, técnicas, valores, etc. É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação (LIBÂNEO, 2010, p. 32).

Baseado nessa definição, a prática educativa é a ação pela qual a Educação é repassada através da mediação de agentes.

No ambiente formal de educação, as práticas educativas estão voltadas para a manutenção da sociedade. A educação é ligada a uma produção de vida social, com condição para que a população se forme para dar continuidade na vida social. “A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados (...)” (GOHN, 2006, p. 28, apud CASCAIS; TERÁN, 2014, p. 3).

Nesse sentido, o agente educador que media conhecimento socialmente construído para o agente educando é comprometido por meio de um currículo estabelecido por Políticas.

Já a educação informal:

Corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, sócia, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos e experiências, práticas, mais que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas (LIBÂNEO, 2010, p. 31).

Cascais e Terán (2014) consideram a educação informal permanente e não organizada. A educação formal possui um espaço próprio para ocorrer. Ela é institucionalizada, possui currículo e prevê conteúdos a serem trabalhados (CASCAIS, TERÁN, 2014).

A educação formal é metodicamente organizada. Ela segue um currículo, é dividida em disciplinas, segue regras, leis, divide-se por idade e nível de conhecimento. Diferentemente daquela primeira, a educação informal “é um processo permanente e não organizado” (CASCAIS; TERÁN, 2014, p. 3).

Stamatto, Paiva e Menezes (2016) destacam que as diferentes terminologias utilizadas para falar de educação não escolar, não formal, não institucional, informal, aberta, entre outros termos, são usados para tratar sobre práticas educativas externas ao ambiente formal de ensino, institucional, a escola.

A educação não escolar é um termo que se utiliza para tratar de práticas educativas do campo social, distintas daquelas que ocorrem no interior da escola. A educação escolar pode utilizar o termo formal para designar suas práticas educativas, desenvolvidas a partir de marcadores institucionalmente legitimados, como legislações, metas, princípios, obrigatoriedade, etc. (MOURA; ZUCHETTI, 2006, apud STAMATTO; PAIVA; MENEZES, 2016).

Segundo Gadotti (2005, p. 11) “a harmonização entre o formal e o não-formal nos sistemas educativos deverá contribuir para a integração mais estreita entre direitos humanos e educação”. É importante ressaltar que a educação formal ou não formal e informal, são fundamentais na

formação dos sujeitos em sua integralidade.

O sistema educacional brasileiro, organizado de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Lei nº 9.394/1996, dispõe na educação básica três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, distribuídas e de responsabilidade da União, Estados e Municípios, quanto à oferta e organização. Além disso, a legislação prevê o atendimento educacional especializado, a educação para jovens e adultos, ensino profissionalizante e outras modalidades de educação formal.

O art. 26 da LDB dispõe que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular é o documento que tem por finalidade fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas do governo (Federal, Estadual e Municipal) para promover além da garantia de acesso à escola, sistemas, redes e escolas que contemplem uma base comum de aprendizagens aos seus educandos (BRASIL, 2018). Tais aprendizagens essenciais abordadas na BNCC devem contemplar competências gerais em suas práticas pedagógicas para promover o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

As dez competências gerais da BNCC (2018) contemplam:

1) valorização de conhecimentos historicamente construídos, no âmbito físico, social, cultural e digital para compreensão da realidade e colaboração para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva; 2) exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências; 3) valorizar e fluir as diversas manifestações artísticas, culturais, locais, mundiais, além de participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; 4) utilizar diferentes linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital, além de conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para partilhar informações e experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos; 5) compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais; 6) valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho, fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida; 7) argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global; 8) conhecer-se, apreciar-se cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros; 9) exercitar empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, respeito ao outro e aos direitos humanos; 10) agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).

A BNCC foi criada com o intuito de possibilitar que todos os alunos da Educação Básica, em todo o território nacional, recebam a mesma oportunidade de aprendizagem. Porém, sabe-se que cada instituição de ensino possui uma realidade própria e está inserida em comunidades

distintas, cada uma com sua realidade.

A BNCC é uma das formas de sistematização da educação formal, institucionalizada nas escolas de Educação Básica do Brasil. Além da BNCC, que trata da proposta de organização curricular de todo o território nacional, as instituições de ensino precisam elaborar o seu próprio Projeto Político Pedagógico, obedecendo tanto à BNCC, quanto às diretrizes curriculares do Estado e município em que estão inseridas.

Para Almeida e Oliveira (2014, p. 11) “(...) as ações da educação formal, diretamente ligadas às escolas, suas atividades são sustentadas por uma ação pedagógica intencional podendo ser desenvolvida em ambientes formais e não formais de educação”. As práticas educativas dos ambientes formais visam a aquisição e construção de conhecimentos e suprem as demandas da contemporaneidade. Nesses espaços educativos formais, seja escola ou outras instituições, se desenvolve com maior frequência a relação professor, enquanto o sujeito que ensina, e aluno, sujeito que aprende (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2014).

Souza (2015) apresenta um modelo de currículo elaborado pela Secretaria Estadual de Educação em São Paulo em que houve um levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente e uma consulta nas escolas, com professores, para elaborar uma proposta curricular oriunda das experiências escolares. Atribui-se ao currículo a ideia de objeto socialmente construído.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino... É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim, dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16 apud SOUZA, 2015, p. 15).

Para o autor o currículo é uma construção social, criado a partir de relações humanas contextualizadas historicamente, resultado de uma práxis. Essa práxis é resultado da “ação, reflexão, ação”, ou seja, a teoria não desassocia da prática (SACRISTÁN, 2000 apud SOUZA, 2015). Porém, o currículo elaborado por essa secretaria utilizada como exemplo dispensa a autonomia escolar na elaboração de suas propostas pedagógicas e curriculares, o que é garantido pela LDB 9.394/96. Dessa forma, destaca-se a intencionalidade e sistematização da prática educativa formal, pautada em sistemas educacionais organizados.

Souza (2015) define a práxis a partir do materialismo histórico-dialético:

(...) a práxis é a intervenção “consciente” do homem na sociedade (realidade/mundo). O que significa dizer que a práxis é sempre um posicionamento político que o homem faz. Assim, a práxis pode assumir a perspectiva ativa-transformadora da realidade ou a perspectiva passiva e a-histórica da realidade. De qualquer forma, o homem como ser político, seja qual for sua orientação neste sentido, não pode ser entendido como alguém à margem dos acontecimentos (SOUZA, 2015, p. 25).

Com isso, ressaltamos a importância da autonomia nas instituições escolares, que são sociais em sua essência, responsáveis pela sedimentação de uma dada cultura (SOUZA, 2015).

O ato educativo diz respeito às ações que a humanidade vai acumulando e os resultados dos processos de formações dos sujeitos ao longo do tempo, para adquirirem capacidades e qualidades para a confrontação das exigências impostas pelo contexto social. De acordo com Rovaris e Walker (2012, p. 4),

A educação é prática humana e social, que transforma os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, dando a configuração a nossa existência humana individual e coletiva. E são essas transformações que constituem o objeto de estudo da Pedagogia.

Saviani (2001, p. 102, apud ROVARIS; WALKER, 2012, p. 5) define a Pedagogia da seguinte forma:

Na verdade, o conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.

A relação professor-aluno é o que possibilita o ato educativo. Segundo Libâneo (2010) a Pedagogia é um campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, do ato, da prática educativa concreta, em que um dos ingredientes é a configuração da atividade humana. A pedagogia estuda a educação em sua total globalidade. A pedagogia é, portanto, um ato educativo, da prática educativa que se realizam na sociedade é como um ingrediente necessário da organização humana.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, dispõe no art. 2º:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica propiciará: I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; Art. 4º Parágrafo Único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; IV – trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; XIII – participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

A formação pedagógica para atuação profissional e a educação formal institucionalizada envolve estudos teóricos e práticos. “A pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim, ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência” (FRANCO, 2015, p. 603). A prática pedagógica caminha pela escola, a antecede, acompanha e vai além. A autora explica ainda que as práticas pedagógicas são organizadas a partir de intencionalidades estabelecidas,

que contemplarão o processo didático de diversas formas.

Na práxis, a intencionalidade rege os processos. Para a filosofia marxista, a práxis é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo (FRANCO, 2015, p. 605).

A práxis humana não é uma atividade prática contraposta à teoria, mas a determinação da existência como elaboração da realidade. A intervenção pedagógica como uma emancipação utiliza a práxis de forma reflexiva para transformar a teoria que a determina e a prática que a concretiza (FRANCO, 2015).

Realce-se, portanto, que a práxis permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las. Só a dialética do próprio movimento transforma o futuro e essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo: intencionalidade coletivamente organizada e em contínuo ajuste de caminhos e práticas. Talvez o termo mais adequado seja o da insistência. O professor não pode desistir do aluno. Há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito, acompanhar a lógica do aluno, descobrir e compreender as relações que ele estabelece com o saber, mudar o enfoque didático, as abordagens de interação e os caminhos do diálogo (FRANCO, 2015, p. 606).

A autora afirma ainda que as práticas pedagógicas seguem entre resistência e desistência, numa perspectiva dialética. “Talvez a prática pedagógica, absorvendo, compreendendo e transformando as resistências e resignações, possa mediar a superação dessas, em processos de emancipação e aprendizagens” (FRANCO, 2015, p. 606).

Paulo Freire (1987) contribui para pensar em uma pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca em sua interioridade totalizar-se como prática libertadora (FIORI in FREIRE, 1987).

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (Freire, 1987, p. 24)

Freire propõe uma prática educativa transformadora. Quando a prática educativa é realizada como uma prática social, produz saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social (FRANCO, 2015). Porém, “quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e movimentos da práxis, ele não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres” (FRANCO, 2015, p. 607), essa é uma prática educativa reprodutora que deve ser evitada não apenas no ambiente escolar, mas em qualquer ambiente institucional público que atenda e acolha crianças.

É importante ressaltar que:

Sabe-se que a educação é uma prática social humana; é um processo histórico inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um

processo histórico, a educação não poderá ser vivenciada por meio de práticas que desconsideram sua especificidade. Os sujeitos sempre têm resistências para lidar com imposições que não abrem espaço ao diálogo e à participação (FRANCO, 2015, p. 608).

A prática educativa social histórica transforma-se pela ação dos homens e produz transformações naqueles que participam. Franco (2015) aponta para a importância de uma prática pedagógica de caráter dialético, que considere que a subjetividade constrói a realidade e essa se modifica através da interpretação coletiva. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 25).

Numa prática educativa há dois polos de aprendizagem caracterizados, aquele que ensina e aquele que aprende. Porém, para Paulo Freire, há um terceiro elemento, o da natureza do objeto de conhecimento, que envolve o processo de aprendizagem (SOUZA, 2015). “Dessa maneira, o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79 apud SOUZA, 2015, 11).

A prática pedagógica de Freire se dá através do diálogo entre professor e aluno, professor e comunidade. Para haver transformação o educador deve estabelecer uma relação harmoniosa com todos os membros da comunidade e com os alunos, para que o processo de aquisição de conhecimento e aprendizagem se dê no âmbito cultural e social.

Segundo Freire (2014, p. 16) “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu e suas circunstâncias”.

As práticas educativas formais e informais se dão em um contexto social, com objetivos e formas de organização distintas. As práticas educativas formais para a instituição escolar são dadas de maneira intencional e sistematicamente organizada. Cabe ressaltar, que mesmo que a prática educativa formal se dê dentro de uma instituição escolar, esta pode e possui potencialidade para ser transformadora, através de sua práxis.

2.3.2 A Educação e Desenvolvimento Humano Social e Econômico

Numa sociedade excludente, em um país em desenvolvimento como o Brasil, que recentemente voltou a ocupar o mapa da fome⁷, milhões de brasileiros encontram-se em situação de insegurança alimentar, o que leva pais e mães de família a se depararem com situações de desespero ao verem os filhos sem o mínimo para sobreviver. Mais de 14 milhões de famílias

⁷ José Guimarães. Com Bolsonaro, o Brasil voltou ao mapa da fome. Carta Capital, 2021. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniaofrente-ampla/com-bolsonaro-o-brasil-voltou-ao-mapa-da-fome/>>, acesso em: 11 de set. de 2021.

brasileiras vivem na extrema pobreza⁸. São números alarmantes, que representam a configuração de uma sociedade excludente, não emancipatória, com problemas sociais emergentes e com deficiência de políticas públicas. São problemas sociais que refletem nas instituições formais e não formais de educação.

Flores Maricahua (2020, p. 28) aponta que “a circunstância educativa de um país, portanto, condiciona o desenvolvimento do capital humano, especialmente de populações pobres”, mas a educação é capaz de transformar as realidades dos agentes sociais, principalmente, dos menos favorecidos. A educação é o meio de transformação social, de desenvolvimento político, social, cultural e econômico.

É importante ressaltar que “cabe também à Educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhados por sociedades humanas mais humanizadas” (BRANDÃO, 2002, p. 22, apud FLORES MARICAHUA, 2020, p. 28).

O autor contempla a educação como transformadora. Argumenta que quando é de qualidade, é capaz de fazer com que as pessoas tenham dignidade, que elas se desenvolvam, se reinventem (FLORES MARICAHUA, 2020).

Para Paulo Freire a educação é política. Ela não é neutra, pois exige dos sujeitos tomada de decisões. O educador, para Freire, deve ser um transformador, revolucionário, que as competências e habilidades fundamentais no ato de educar. O educador é responsável pela formação humana (FREIRE, 1996).

Flores Maricahua (2020) pontua o papel do Estado na obrigatoriedade em ofertar condições favoráveis para o desenvolvimento das capacidades do capital humano. O Estado deve dar condições para que os sujeitos tenham os mesmos direitos de acesso a uma educação integradora, não excludente, capaz de transformar a vida das pessoas, principalmente, das classes marginalizadas. “Em suma, a Educação se converte em uma oportunidade para que os seres humanos construam um mundo que seja harmonioso para todos” (FLORES MARICAHUA, 2020, p. 29).

Pereira (2020), em uma reportagem⁹ do site “Observatório do 3º Setor”, aponta que a pandemia de covid-19 deve aumentar o número de crianças e adolescentes em situação de acolhimento, devido ao elevado número de óbitos causados pelo vírus.

Nesse cenário em que o país se encontra, além das consequências da pandemia, as famílias se deparam com as consequências de uma crise econômica, política e social. Somente a educação, práticas educativas transformadoras, emancipatórias, que considerem a cultura, a

⁸ Marta Cavallini. Mais de 14 milhões de famílias vivem na extrema pobreza, maior número desde 2014. G1 Notícias, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/01/06/mais-de-14-milhoes-de-familias-vivem-na-extrema-pobreza-maior-numero-desde-2014.ghtml>>, acesso em: 11 de set. de 2021.

⁹ Júlia Pereira. Pandemia deve aumentar número de crianças e adolescentes órfãos. Observatório do 3º Setor, 2020. Disponível em: < <https://observatorio3setor.org.br/noticias/pandemia-deve-aumentar-numero-de-criancas-e-adolescentes-orfaos/>>, acesso em: 11 de set. de 2020.

diversidade e as necessidades dos sujeitos é que poderá dar aos sujeitos novas condições de mudanças, de transformação.

É imprescindível mencionar que o âmbito educativo não pode estar desvinculado do econômico, porque a inversão em Educação, especialmente em políticas educativas, marca a diferença entre um país pobre e um desenvolvido, porque quem investe apropriadamente no capital humano tem avanços significativos na qualidade de vida de sua população (MARICAHUA, 2020, p. 37).

O Estado, a sociedade, a família, os educadores, todos são responsáveis por dispor aos sujeitos o desenvolvimento de seu capital humano. A educação amplia as consciências e subjetividades. É preciso reelaborar, reinventar, transformar as práticas pedagógicas para contemplar os sujeitos, suas necessidades e seus espaços sociais, culturais, históricos.

[...] a alteração objetiva da prática só pode dar-se a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediado, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática (SAVIANI, 2009, p. 65).

Não se pode esperar que as transformações sejam imediatas, mas pode-se alcançar através de uma prática diária e cotidiana com enfoque transformador, que uma nova configuração humana, social e econômica é possível.

Flores Maricahua (2020) apresenta modelos de educação e seus efeitos na formação humana. Mostra que a educação no contexto loreto se baseia em quatro elementos: a) educação como elemento transformador, b) como vínculo com o meio ambiente, c) como diversidade, d) como liberação cognitiva, emocional, psicológica, educativa, social, cultural, econômica e linguística, que leva em conta a natureza das interações humanas nos contextos sociais.

O modelo clássico de educação, em que o professor é liderança absoluta, a organização da sala de aula influencia diretamente na interação entre os professores e alunos. As cadeiras dispostas em fileiras, por exemplo, não favorecem uma interação face a face, pois o estudante carece de atenção, de estímulos (FLORES MARICAHUA, 2020).

A educação num modelo humanista psico-cognitivo considera o aluno como um ser pensante. Tem como finalidade o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse modelo, a sala de aula é organizada com as carteiras em círculo, em que é possível interação entre os sujeitos, valorização do estudante como um ser crítico, criativo, inovador e autônomo (*idem*, 2020).

No modelo sócio-cognitivo, as carteiras são organizadas em grupos de quatro ou seis, o que possibilita a interação, tolerância e aceitação das diversidades. Os alunos interagem e desenvolvem suas competências sociais (*ibidem*, 2020).

Neste sentido, os pilares educativos estão orientados a criar um sistema de interações complexas onde os estudantes possam criar seus próprios conhecimentos, além disso, acrescentar seu contato com a realidade sociocultural, econômica, política, ética, moral e

ambiental da comunidade ao qual pertencem. Em suma, o tipo de estratégia de ensino-aprendizagem incidirá diretamente no êxito educativo em qualquer nível do sistema educativo (FLORES MARICAHUA, 2020, p. 35).

O autor apresenta modelos de interação educativa para o contexto escolar, porém tais concepções podem ser aplicadas em contextos não formais de educação, como as instituições de acolhimento, em que os educadores podem possibilitar aos alunos práticas educativas transformadoras, que influenciarão em uma nova concepção social, pautada no respeito às diversidades, na construção de um espaço democrático de aprendizagem, que respeita os sujeitos como seres autônomos, participantes efetivos do processo de construção humana, social e econômica.

As práticas inovadoras e transformadoras de educação são possíveis desde atos simples como momentos de diálogo, interação e comunhão entre os sujeitos, até a abordagem de conteúdos e conhecimentos intencionais, que possibilitem o desenvolvimento crítico social dos indivíduos, em espaços formais e não formais de educação.

2.3.3 Práticas Educativas e Antropologia: a construção da Identidade

A identidade cultural é caracterizada por Oliveira (2010) como um sistema de representações entre indivíduos e grupos. Envolve o compartilhamento dos aspectos culturais comuns como a língua, religião, artes, trabalho, esportes, festas, culinária, vestuário, entre outros; trata-se de um processo dinâmico, contínuo, construído a partir de diversas fontes no tempo e no espaço.

A identidade cultural não é inerente aos indivíduos. Ela é preexistente a eles. Como a cultura que não é estática, se transforma. Assim também a identidade cultural é construída, manipulada e política (PACHECO, 2007).

A identidade cultural do sujeito moderno apresentava-se, nesse contexto, estável, localizada, naturalizada. Havia lugares e comportamentos próprios a cada um. O sujeito centrado da modernidade vivenciava sua identidade cultural nacional de maneira horizontal, compartilhava de uma identidade unificada e comum em torno de uma cultura nacional que primava pela homogeneidade, pela igualdade e abominava a diferença e os diferentes (PACHECO, 2007, p. 4-5).

Para Hall (2006) a identidade tem sido discutida na sociologia, pois, as velhas identidades que por tempos estabilizaram o mundo social, estão em decadência, fazendo surgir novas identidades, fragmentando o sujeito até então visto como unificado.

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 7).

As identidades modernas estão sendo descentradas. A concepção moderna de sujeito foi abalada por teorias advindas da filosofia, sociologia, psicologia e linguística. Essas ciências estabeleceram novas concepções de sujeitos e suas identidades, redesenhadas também por novas correntes de pensamento ligadas aos movimentos políticos, intelectuais, feminismo, pós colonialismo, pós-estruturalismo, entre outras correntes que colocam em debate a noção de identidade como algo fixo, inabalado (GUERRA, 2018).

Para Hall (2006), o sujeito antes visto como um ser de identidade unificada, tem se tornado um ser não de uma, mas de várias identidades, algumas contraditórias ou não-resolvidas. “Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso” (HALL, 2006, p. 12) devido a mudanças estruturais e institucionais. O processo de identificação cultural dos sujeitos tem se tornado provisório, variável e problemático (HALL, 2006).

Hall (2001) sugere que a identidade seja substituída por identificação, pois tem sido mais prático apresentar com o que os sujeitos se identificam, do que o que os sujeitos são.

Para Pacheco (2007, p. 5):

Atualmente, porém, nesse período povoado pelas tecnologias da informação, pela compressão das distâncias - seja por via virtual como pela velocidade dos meios de transporte -, nesse contexto em que caem por terra as fronteiras nacionais e no qual os produtos (comida, bebida, vestuário, língua, crença, música, moda, valores, entre tantos outros) das mais diversas culturas, dos mais diversos países, invadem sem pedir licença, sem permissão, fiscalização ou visto os territórios de outras nações, países, povos e comunidades mais distantes, a identidade cultural se configura – enquanto resultado desse contexto – muito menos fechada, muito menos estável e estática, e principalmente, muito menos “nacional” do que o era na época moderna.

Para a autora as novas concepções de identidade resultam das transformações ocorridas ao longo da modernidade, mais precisamente, na pós-modernidade, período de globalização, pós colonialismo, a partir da desconstrução do Estado-nação. Assim como as transformações advindas da globalização e do avanço tecnológico, as identidades culturais encontram-se em trânsito constante (PACHECO, 2007).

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Essa mudança na questão da identidade está relacionada ao processo de mudança tardia da modernidade, ao processo de globalização, que impactou na identidade cultural (HALL, 2006). Tal mudança possui um caráter específico, como explicou Marx:

é o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições

sociais, a incerteza e o movimento eternos... Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar... (MARX; ENGELS, 1973, p. 70).

Pode-se dizer que as sociedades modernas são sociedades em constante mudanças. Essa é uma diferença das sociedades tradicionais em que as identidades eram consideradas inabaláveis (HALL, 2006).

Segundo Lima (2019) todo ser humano sente a necessidade de conviver socialmente, de pertencer a um determinado grupo. A influência das mídias e tecnologias dessa modernidade líquida passou a ser considerada um meio de promover bem-estar para os sujeitos. Essa configuração do capitalismo influencia na vida das pessoas, no âmbito social, econômico e emocional, interfere na saúde, na educação, no lazer, nos hábitos, na alimentação, etc., sem considerar que as desigualdades estão cada vez mais afloradas.

Como se pode ver, qualidade de vida deve ser almejada pelas pessoas. Mas a mídia influencia na forma de viver de cada um, criando concepções de felicidade baseadas no que a pessoa deve vestir, calçar, comer, usar em casa e que transporte utilizar. Isso ocorre porque vivencia-se uma sociedade impulsionada pela industrialização e consumismo. No mundo prolifera-se o modelo econômico denominado de neoliberalismo, que defende a não interferência do Estado na economia, para que ela esteja baseada no livre jogo das forças do mercado. Assim, o indivíduo faz parte de um mundo globalizado e por isso, ele está suscetível a influências, principalmente, passadas pela mídia (LIMA, 2019, p. 45).

O que essa nova concepção política e a economia neoliberal almeja é o desenvolvimento socioeconômico, porém, não garantem que esse crescimento econômico alcance todas as classes sociais. Nesse contexto, é que as identidades se formam. “(...) o sujeito possui, de certa forma, liberdade para construir sua identidade, embora seja influenciado e estimulado pelo meio externo, atraído pelo modelo econômico do neoliberalismo, que cria concepções de felicidade através da mídia massiva (...) (LIMA, 2019, p. 46).

Os grandes empreendimentos do capitalismo geraram as desigualdades e as mantém. Os sujeitos que vivem em uma subclasse, mendigos, desempregados, viciados, crianças e adolescentes em situação de abandono, entre outros, são indivíduos que não contribuem para o modelo neoliberal. Esse cenário, além de manter a desigualdade, concentra para poucos o acesso a uma educação de qualidade, saúde, teatro, música, esportes, etc. Com isso, as identidades culturais se desenvolvem em contextos distintos de grupos sociais de diferentes classes.

Neste cenário, a família brasileira luta pela sobrevivência, reinventando seu modo de vida cotidianamente, na busca por contemplar as necessidades básicas de seus membros. Quando não enfrenta o desemprego, está inserida no trabalho temporário, terceirizado, com baixos salários. É responsabilizada quase que individualmente por garantir às suas crianças e adolescentes o acesso à educação, saúde, habitação, profissionalização, cultura, esporte e lazer (...) (SANTOS, 2011, p. 23).

As desigualdades provocam nos indivíduos a sensação de insegurança. Ao não permitir que eles sejam seguros de si, suas identidades são construídas com base em aspectos negativos e excludentes.

[...] o palavrório burguês sobre família e educação, sobre a relação estreita entre pais e filhos, torna-se tanto mais repugnante quanto mais a grande indústria rompe todos os laços familiares dos proletários e as crianças são transformadas em simples artigos de comércio e instrumentos de trabalho (MARX, 1998, p. 25, apud SANTOS, 2011, p. 25).

As desigualdades são muitas vezes reproduzidas nas famílias, condicionadas à necessidade do trabalho. Colocam os seus membros na mesma situação para sobrevivência. Para Santos (2011),

A sociedade, que tem uma imagem idealizada de família, parte do princípio de que a família que não consegue manter os filhos sob sua proteção é uma família negligente. Neste sentido, questiona-se qual parâmetro leva a sociedade a comparar uma família à outra e definir que uma seja normal e a outra desestruturada. A família que “abandona” não estaria também “abandonada” pelo Estado que não dispõe de políticas sociais que dêem conta deste número significativo de famílias vulneráveis? (SANTOS, 2011, p. 27).

A desigualdade social não pode ser uma definidora de identidade, pois as crianças e adolescentes precisam receber oportunidades para terem acesso aos mais diversos espaços de relações sociais que irão influenciar na construção de sua identidade.

As identidades culturais não podem mais ser caracterizadas como “o mesmo”, como o “coletivo idêntico de muitos eus” impostos artificialmente. Não é mais uma característica ancestral que permeia uma comunidade, um grupo. As culturas nacionais são imaginadas. As identidades são condicionadas a historicização radical, em um constante processo de mudança (HALL, 2000).

Precisamos vincular as discussões sobre identidade a todos aqueles processos e práticas que tem perturbado o caráter relativamente “estabelecido” de muitas populações e culturas: os processos de globalização, os quais, eu argumentaria, coincidem com a modernidade (...), e os processos de migração forçada (ou “livre”) que têm se tornado um fenômeno global do assim chamado mundo pós-colonial. As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2000, p. 108-109).

Para o autor, mesmo que a suturação à história seja sem parte de um imaginário, simbólico, também fazem parte da construção das identidades. Pois, elas são construídas dentro e não fora dos discursos. É preciso compreender que as identidades podem ser construídas no interior de formações e práticas discursivas específicas, a partir de estratégias específicas. Para Hall (2000), as identidades são construídas por meio da diferença, por meio da relação com o outro. Portanto,

As identidades podem ser funcionar, ao longo de sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em abjeto. Toda identidade tem à sua “margem”, um excesso, algo a mais (HALL, 2000, p. 110).

Ou seja, as identidades surgem das diferenças, não são unificadas, não são inabaláveis,

são construídas a partir das relações do sujeito em seu meio, das interações, das transformações sociais. “As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p. 112).

Hall (2006) ressalta que a formação da identidade dos sujeitos se dá a partir das suas interações com a sociedade, na qual o indivíduo possui sua essência interior, mas é na relação com as diferenças que sua identidade se constitui.

A identidade não é algo fixo, ela está sempre em mutação, dependendo das relações que os indivíduos estabelecem no processo de transformações que a sociedade, ao longo dos anos, onde cada indivíduo caracteriza-se por um certo arranjo de variáveis, dependendo das experiências adquiridas através dos diversos grupos sociais que convivem ou conviveram durante os processos históricos, sócias, econômicos e culturais na aquisição de uma nova identidade (PEREIRA, 2016, p. 2).

A identidade se constrói nas instâncias sociais em que o sujeito está inserido, a partir dos grupos de convivência dos indivíduos, seja na família, escola, instituições não escolares, grupos de amigos e outros, que desempenham papéis diversificados na formação dos sujeitos (PEREIRA, 2016).

Pessoas e grupos sociais vivem processos históricos em que se entrelaçam o “ser” herdado e o “vir a ser” em construção. Nascemos “sendo” e ao mesmo tempo “somos o que nos tornamos e salvo exceção, nos tornamos o que a cultura permite que venhamos a nos tornar”. Não só a cultura, mas as circunstâncias de vida, a classe social, a biografia, os dons e a criatividade de cada um, contribuem para a composição da identidade (PEREIRA, 2016, p. 76).

Quando os sujeitos com o espaço de atuação que ajudaram a criar, a história e memória são conhecidas por eles, o que provoca uma não alienação, que gera indivíduos que ensaiam e improvisam suas identidades a qualquer tempo (PEREIRA, 2016).

A noção de pessoa está, então, intimamente ligada à ideia de identidade. Assim como a identidade, a ideia de pessoa também se fundamenta na existência de um eu autônomo, de uma substância indivisível e de uma natureza individualizada. Assim como a identidade aparece para nós como uma essência, uma entidade que diz sobre o mais profundo do nosso ser, dotada de um sentido inato e imutável, a noção de pessoa também aparece da mesma forma, como algo tão natural, que a reflexão e o questionamento dessa categoria se tornam praticamente impensável (RIBEIRO, 2010, p. 1).

Todo indivíduo é dotado de sentido, possui sua individualidade espiritual e corporal. Toda pessoa busca a sensação de um Eu, tem necessidade de ter uma identidade.

Ribeiro (2010) explica que nesse momento de alta modernidade as pessoas estão constantemente buscando sua identidade. Conhecer a si e ao outro tem sido uma necessidade das relações entre os sujeitos. O senso de si aparece como base para que as pessoas se sintam seguras nas suas relações. Recorrer à identidade e à emergência da autoconfiança são fatores que se auto implicam. “Como a identidade, a confiança enquanto valor também é consequência de um mundo onde os laços sociais, a definição dos papéis e a estabilidade das estruturas sociais se tornaram cada vez mais frágeis e instáveis” (RIBEIRO, 2010, p. 5).

Ao mesmo tempo que essa alta modernidade coloca a confiança como um valor, coloca

também o sujeito em uma busca constante por um “eu verdadeiro”, por uma identidade (RIBEIRO, 2010).

Seria necessário pensar aqui também a questão da essência. Essa é uma questão, inclusive, que está na pauta dos movimentos sociais e como tal, não é uma discussão simples e de fácil solução. Sabe-se sim que a identidade é construída socialmente. Sabe-se, também, que essa mesma identidade é produzida por processos de exclusão e inclusão. A identidade, também, embora pareça ser fundamentada na semelhança e na mesmidade, é fruto, primordialmente da diferença (RIBEIRO, 2010, p. 8).

A identidade só pode ser afirmada a partir da existência de um exterior, do diferente; ela é edificada mais pela diferença do que pela semelhança (RIBEIRO, 2010).

Diante disso, sob a luz dos estudos de Cavalcanti e Maher (2009) é importante conceituar alteridade e identidade e saber a diferença entre os dois conceitos:

A palavra “alteridade” vem do latim (alter = outro). Assim, quando falamos em “relação de alteridade” referimo-nos à relação com o “outro”, com aquele que não é igual a nós. Relações de alteridade, portanto, são encontros com o diferente, encontros esses, como já enfatizado na seção anterior, frequentemente marcados por estranhamentos e tensões. A noção de alteridade é importante para que possamos refletir sobre o conceito de “identidade”, como veremos a seguir (CAVALCANTI; MAHER, 2009, p. 16).

Ainda de acordo com as autoras, a identidade “é uma construção feita a partir das nossas relações de alteridade, isto é, das relações sociais que estabelecemos com os outros” (CAVALCANTI; MAHER, 2009, p. 17). A identidade é racional, construída a partir de diferentes contextos sociais e em distintos momentos históricos.

Tais reflexões levam a pensar em como as práticas educativas influenciam na construção da identidade dos sujeitos, nas mais diversas instâncias da sociedade. As práticas educativas podem formar identidades na família, escola, instituições não escolares, igrejas, casa abrigo, exército e outros espaços de formação dos sujeitos.

Se as identidades são construídas a partir da relação com o outro, do ambiente em que o sujeito está inserido, a partir de práticas educativas nas instâncias e instituições sociais, como será a formação de identidade de crianças e adolescentes que vivem em contexto de violência, limitações e exclusão?

Arpini (2001) apresenta que crianças e adolescentes inseridos em instituições de abrigo para crianças e adolescentes, como estiveram sofrendo práticas violentas por parte da família, formaram uma identidade negativa, podendo até adentrar-se para a carreira criminosa.

Ser visto como um adolescente que vive em uma Instituição de abrigo é ainda um forte estigma social e, sobretudo, uma marca muito forte que eles passam a carregar, pois as pessoas, via de regra, julgam que uma criança ou adolescente institucionalizado carrega algum problema em sua “bagagem”. O preconceito se funda na ideia de que eles não podem ser pessoas “normais”, de que devem ter falhado em algo em sua história, que são em alguma medida responsáveis por sua situação e pela ideia de marginalidade que os acompanha. E é justamente dessa forma que eles são percebidos; na verdade não se considera que o que os levou à instituição não foi uma ação cometida por eles, senão o resultado de uma violência estrutural em nossa sociedade ou do abandono e violência praticados por suas famílias. Isso ilustra muito bem o fenômeno dos “preconceitos

instituídos” aos quais nos referimos anteriormente, pois o imaginário construído em torno dessa população é muito forte e determina a perspectiva preconceituosa com que o grupo é tratado, a qual consiste num resultado direto dessa representação socialmente instituída (ARPINI, 2001, p. 72).

Essa passagem dos adolescentes em uma instituição para menor, ou casa abrigo, é muitas vezes uma marca dolorosa na vida dos sujeitos. Não somente pelo preconceito, pelas marcas de violência e/ou abandono que eles carregam consigo, mas também pela ruptura, às vezes definitiva, com a família. Fazem com que essas crianças e adolescentes passem a refletir sobre si enquanto sujeitos e sobre o papel da família nas suas vidas.

Devemos ainda considerar o fato das instituições serem as reprodutoras de ideologia que têm a sua eficácia garantida pelo seu conteúdo de valores, cuja captação no plano individual se dá pela esfera afetiva, e se não forem refletidas ou decodificadas pela linguagem, irão constituir fragmentos que poderão inibir o desenvolvimento da consciência, dar falsos significados à atividade e mesmo constituir aspectos nucleares da afetividade, levando à cristalização da identidade (ARPINI, 2001, p. 71).

É importante que as práticas educativas dessas instituições sejam para incluir, proporcionar às crianças e adolescentes a sensação de um ambiente familiar, seguro, a partir de um espaço formativo que não irá contribuir para deteriorar a identidade dessas crianças e adolescentes, visto que já carregam consigo marcas da história de violência e/ou abandono familiar (ARPINI, 2001).

A perda, a falta e a separação não são em si o problema para a formação de identidade, aliás, como vimos, podem até ser os determinantes, porém, o que importa é a possibilidade de sua significação e a condição para a simbolização. Quiçá, encontra-se aí o problema da Instituição. Esta, enquanto tenta se colocar como substituta total da família, fazendo-se de mãe e pai, ou melhor, da mãe com pai ausente, procurando negar a falta vivida pela criança, estará justamente impedindo a vivência da demanda (MARIN, 1999, p. 48, apud ARPINI, 2001, p. 73).

As crianças e adolescentes que passaram por situações adversas que os levaram a uma casa abrigo, ou instituições para adolescentes em conflito com a Lei, têm direito de ressocialização, ressignificação de suas histórias de vida.

Arpini (2001) explica que as instituições de abrigo, de acolhimento para crianças, estão buscando organizar o espaço de maneira que a criança e o adolescente sintam-se em um ambiente mais familiar. Porém, é importante destacar que:

O caráter transitório dessas instituições faz com que o interesse e o vínculo aí estabelecidos sejam breves e superficiais, quando o que os adolescentes precisam é justamente construir vínculos mais duradouros que lhes permitam elaborar sua história; eles precisam de espaço para explicitarem suas dores, sofrimentos, incertezas de modo a não os encobrirem, sobretudo porque eles já estiveram encobertos por muito tempo até o momento em que os adolescentes procurassem ajuda; esse aspecto é relevante e foi trazido pelos adolescentes ao afirmarem voltar à instituição após sua saída da mesma, mantendo de alguma forma os vínculos aí construídos (ARPINI, 2001, p. 73-74).

Essa relação estabelecida entre a criança e o adolescente com esses espaços já pode ser uma demonstração de que algo em sua história foi marcado por sentimentos e vivências negativas, seja por violência, abandono, abuso, ou outro fator que levou aquele sujeito àquele

espaço.

Muitas vezes esses adolescentes e crianças são vistos como seres indesejados. O fato de terem vivenciado situações nesses espaços já os coloca como pessoas que estão a ponto de romper a moral, como se já fossem criminosos. Sem que as suas histórias e vivências sejam compreendidas, eles são taxados, identificados como sujeitos de “risco” (ARPINI, 2001). Tal comportamento e relação à qual eles são submetidos pode influenciar na construção de uma identidade de frustração, medo e sentimento de incapacidade.

Se essas crianças e adolescentes já são vistos como um problema, por que a sociedade quer que eles se tornem- sujeitos exemplares? Que apresentem “bom comportamento social”? Que sejam bem comportados, sujeitos de boas ações e atitudes? É contraditório exigir desses sujeitos tais comportamentos diante das situações a que foram submetidos. Portanto, é necessário desenvolver práticas educativas e organizar o ambiente para que a criança e adolescente possa sentir segurança para serem quem são e receber condições para que possam ressignificar suas histórias (ARPINI, 2001).

Como explica Arpini (2001, p. 74),

Agindo assim, não estaríamos negando sua história, vivida num determinado lugar, com uma cultura diferenciada e uniformizando-os, como se eles fossem como qualquer outro adolescente que convive nos interiores da Universidade? Parece-nos fundamental pensar nessas diferenças, não para fazer delas motivo de desqualificação, mas, justamente, para entender e aceitar as diferenças que existem entre universos socioculturais, permitindo que ampliem suas possibilidades de inserção social e abrindo-lhes espaços de pertencimento que não fiquem só no nível do discurso, mas que se instaurem efetivamente, o que só se torna possível quando aprendemos a aceitá-los.

As instituições precisam desenvolver práticas educativas que possibilitem que essas crianças e adolescentes recebam referências identificatórias positivas, vivam e construam suas histórias, em um espaço seguro e acolhedor.

Geralmente, a família é o primeiro espaço de segurança dos sujeitos, a primeira instituição de suas relações sociais, culturais e afetivas. Quando essa primeira falha, as casas abrigo e instituições para menores podem ser os locais onde eles sintam estabilidade, segurança. Para isso são necessárias ações transformadoras nesse espaço para proporcionar ao aluno esse sentimento de confiança, de conforto e de ressignificação. Algumas instituições ainda apresentam um modelo calcado em relações familiares, para pensar a questão da identidade. Muitos dos sujeitos ali inseridos não se conformam com esse modelo, pois ainda se pautam em uma ideologia familiar.

Se não abandonarmos esse modelo, o que podemos pensar em termos de identidade para essas crianças e adolescentes é muito negativo, pois, se não têm na família a acolhida desejada, e lhes resta apenas uma instituição que não acredita em outra forma satisfatória de se tornarem sujeitos, nós realmente ficamos sem saída e as portas se fecham, sobretudo porque a imagem das instituições é semelhante à imagem que se tem da própria população que a frequenta, ou seja, uma imagem carente, abandonada, fracassada, desqualificada (ARPINI, 2001. p. 74).

As instituições precisam reformular suas práticas educativas. Não podem esperar por uma família acolhedora para começar a dar às crianças e adolescentes ali inseridos um suporte afetivo, emocional, social, educacional, psicológico e atender suas necessidades básicas. Não precisam esperar por um acolhimento familiar para oferecer a esses sujeitos oportunidade de construir suas identidades a partir de um novo olhar para o meio em que estão inseridos, a partir de relações positivas, fortalecidas no espaço em que estão inseridos.

Uma instituição que é pautada em práticas violentas e excludentes irá fortalecer os sentimentos e sensações negativas, as quais irão influenciar na construção de sua identidade.

Poker (2017) apresenta um estudo sobre políticas de identidade no sistema de acolhimento e contempla em sua pesquisa a narração da vida de uma pós-abrigada. Em sua pesquisa a autora pontua que:

A criança institucionalizada por longos períodos é um dos sintomas de uma sociedade colonizada, cujas políticas de identidade infante juvenis pressupõem que as crianças e os adolescentes deverão ter representantes; isso significa que, na maioria das situações, elas não podem se representar. Na ausência de um representante que “fale pela criança”, o que resta são as formas desumanas que levam à morte simbólica, ou seja, à reposição de condições que subvertem e a aniquilam. A infância torna-se indigna (os seus direitos não são garantidos), podendo até mesmo chegar a uma infância perdida (nem mesmo a sua humanidade é reconhecida). Diante disso, com relação a questões objetivas na constituição da identidade de egressos no sistema de acolhimento, podemos entender que algumas crianças crescem pela mesmice no sentido da má infinidade, ou seja, pela provisoriidade em que suas vidas são pensadas, pelo olhar do adulto que a desapropria da sua experiência. O reconhecimento social da criança e adolescente como “sujeito de direitos”, conforme prevê o ECA, não deve ser apenas um jogo de retóricas, mas uma emergência (POKER, 2017, p. 8).

Como a autora ressalta, e é importante destacar, que o artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe que:

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

E no artigo 4º está previsto que é dever da família, comunidade, sociedade em geral, poder público, sem discriminação, garantir esses direitos (BRASIL, 1990).

Cabe às instituições de abrigo garantir que as crianças e adolescentes tenham seus direitos fundamentais garantidos, pois as crianças estão sob a responsabilidade da entidade, não só em oferecer a eles subsídios para atender suas necessidades básicas, como alimentação e moradia, mas para atuar na formação dos mesmos, no desenvolvimento de ações que lhes darão condições para que eles possam construir suas identidades. Desse modo, a forma como a criança é recebida e atendida nessas instituições interfere no seu processo de formação enquanto sujeitos de direitos, carregados de histórias.

Nesse sentido, a educação é capaz de transformar a vida dos indivíduos, ao mesmo tempo que forma e transforma a prática dos educadores de forma que, no trabalho no abrigo e diante das histórias vivenciadas, trazidas para esse espaço, é necessário que os educadores compreendam seu papel e atentem para a responsabilidade de sua prática, reflitam o que pode ou não dar certo buscando sempre novas estratégias para a melhoria e o melhor desenvolvimento das crianças (VIEIRA; MACEDO, 2016, p. 22).

Cada indivíduo é único e carregado de histórias; cada um traz consigo suas marcas, sua identidade. As crianças e adolescentes em abrigo ou em instituições para menores infratores carregam, na maioria das vezes, marcas dolorosas, por isso, é tão importante proporcionar a eles práticas educativas transformadoras, não excludentes, positivas, que irão influenciar na ressignificação de suas identidades, que irão contribuir para a formação de sujeitos que poderão sair daquele espaço e superarem suas dificuldades, medos, incertezas, inseguranças, baixa autoestima, sentimentos de incapacidade, de revolta. Se as práticas educativas contribuírem de forma positiva, esses indivíduos poderão construir novas identidades positivas, marcadas de forma positiva de acordo com as relações que estabeleceram na entidade. É importante frisar que,

O pertencimento e a identidade não possuem tanta solidez, porque não são garantidos para toda vida. Ambos são bastante negociáveis e vão se moldando, de acordo com as decisões tomadas pela pessoa, seus caminhos percorridos, sua forma de agir e sua determinação de se manter firme a tudo isso (LIMA, 2019, p. 46).

Aos sujeitos inseridos em instituições de abrigo, sob responsabilidade do Estado, este deve garantir a esses sujeitos o direito de receber condições para a construção de suas identidades através de uma pedagogia integral, práticas inclusivas, formação cidadã, para que possam se emancipar e escolherem os caminhos que irão percorrer nos espaços fora da instituição.

É interessante mencionar que a memória possui um papel muito forte na formação de identidades, pois aquilo que um grupo ou uma sociedade consegue se lembrar e escolher esquecer legitima ou deslegitima discursos, comportamentos, atitudes, cerimônias e direcionamentos políticos e sociais. Não existe busca identitária sem memória e ao mesmo tempo a busca guiada pela memória proporciona um sentimento de identidade. Por isso, memórias e identidades são indissociáveis. Logo, o indivíduo só é capaz de recordar na medida em que pertence a algum grupo social (LIMA, 2019, p. 47-48).

As crianças e adolescentes em instituições de abrigo, temporário ou permanente, carregam consigo suas histórias, suas vivências, que não poderão ser apagadas. Muitas vezes já saem de um contexto violento e o que buscam é oportunidade de sentirem-se pertencentes e representadas, sentirem-se seguras por estarem em um novo espaço de convívio social. Com isso, a instituição deve oportunizar nesse espaço todas as necessidades para a construção da identidade da criança e do adolescente, combater a desigualdade e qualquer tipo de violência, propiciar a essas crianças e adolescentes novas oportunidades para sua emancipação.

A emancipação é apresentada por autores como Kant, Marx e Adorno, que a colocam em pauta frente aos elementos moral, político e social, respectivamente. Nas obras de Paulo Freire a emancipação ocorre no processo educacional, na prática, através de estratégias e métodos para superar as contradições entre opressores e oprimidos, em que a emancipação deixa de ser

uma proposta filosófica, social ou crítica, e passa a ser fundamentada no espaço educacional, em que tais práticas poderão ser instrumentos de luta contra a desumanização e desigualdades. Segundo Ambrosini, 2012:

O homem é projetado para ser mais. Se a ordem existente não possibilita isso, ela não está de acordo com a natureza humana, sendo, portanto, injusta. O caminho da emancipação humana por meio do resgate de sua verdadeira humanização é tarefa histórica do ser humano e está situada num contexto social e objetivo concreto, envolvendo pessoas e comunidades reais (AMBROSINI, 2012, p. 387).

O autor destaca que a opressão aos indivíduos das subclasses está enraizada nas estruturas da sociedade, nas suas leis e instituições e só poderão ser superadas através de conscientização e de luta. Destaca ainda que:

Pensar a educação como formadora do ser humano, tanto no âmbito do conhecimento quanto da ética, implica também no reconhecimento da finitude humana, no seu condicionamento e inacabamento. A partir da constatação de que o ser humano está historicamente em construção, pode-se dizer que ele é um projeto inacabado, e este seu inacabamento reforça sua não conformação com determinado condicionamento histórico. (AMBROSINI, 2012, p. 388)

Esse inacabamento demonstra que os sujeitos estão em constante construção de suas histórias, de suas identidades. Nesse contexto, as práticas educativas dadas de maneira transformadora, consciente, emancipatória são capazes de potencializar os sujeitos, de abrir novos caminhos para que eles possam ressignificar suas histórias.

Para Freire (2005, p. 29) “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”. A emancipação dos sujeitos que estão em uma casa lar, abrigo ou instituições para menores infratores se dará a partir de práticas educativas que permitem que os sujeitos tenham acesso a novas oportunidades de acesso à cultura, educação, saúde, formação cidadã, ciências, esporte, lazer, ou seja, condições mínimas de transformação de suas histórias. “O reconhecimento do ser humano enquanto processo em construção e ao mesmo tempo ator desse processo, na medida em que consciente do seu inacabamento busca ser mais e superar o condicionamento histórico (...)” (AMBROSINI, 2012, p. 389).

As crianças e adolescentes que chegam nas instituições levando com elas suas marcas de violência, desigualdade, abandono e exclusão, são também sujeitos inacabados, com identidades em construção. São sujeitos que podem, a partir de práticas educativas transformadoras, reconfigurarem suas histórias de vida e terem oportunidades de acesso e convívio nas esferas sociais.

A trajetória do atendimento à criança, bem como seus direitos e reconhecimento enquanto indivíduo completo, dotado de especificidades ainda tem muito a ser desenvolvida. A história da infância não é diferente da história de quaisquer ou da maioria sem representatividade como exemplo da mulher, do negro, do índio e etc. O reconhecimento das especificidades humanas é construído através de um processo histórico-cultural, social, jurídico, lento, injusto,

doloroso, parcial e violento.

É importante compreender a alteridade para a construção de práticas educativas não violentas; uma ação que considere o desenvolvimento integral da pessoa. A prática educativa intencionada para expandir a possibilidade de reconhecimento identitário desses indivíduos, que promova a sensação de pertencimento em espaços de privilégios, como por exemplo, a Universidade.

Reconhecer que na prática educativa todos os indivíduos envolvidos são influenciados, todos têm agência na definição do que funciona e do que não funciona para educar, para construir a identidade. É um espaço de fricção e de construção.

A prática educativa formal faz parte de um conjunto de políticas, mesmo quando elas não estão definidas em um plano nacional.

3 METODOLOGIA

A primeira parte da pesquisa se caracterizou por uma busca bibliográfica que objetivou entender a abordagem conceitual, interdisciplinar, a respeito de Práticas Educativas. Após consulta em textos oficiais sobre o acolhimento, dentre eles Cartilhas e Recomendações do Ministério Público, sobre o proceder dentro das Casas Lares, a proposta é seguir a pesquisa exploratória envolvendo os atores destas Instituições e os dados serão interpretados à luz do método dialético (HEGEL, 1998).

Os dados coletados para esse estudo foram obtidos a partir de um questionário (em anexo) elaborado através do *Google Forms (online)* para entrevistar as mães sociais de uma instituição Casa Lar de Foz do Iguaçu-PR, Aldeias Infantis. Além do questionário online, as mães participaram de uma roda de conversa, onde puderam expor suas vivências, desafios e desejos como profissionais responsáveis pelas crianças e adolescentes em situação de abrigo.

O questionário foi elaborado com questões elaboradas para compreender as concepções de práticas educativas a partir da visão das mães sociais. As respostas aos questionários puderam dar um olhar diferenciado para a pesquisa, demonstrando como é o cotidiano das mães sociais responsáveis pela vida e formação de crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

O recorte demográfico na pesquisa é a Casa Lar Aldeias Infantis de Foz do Iguaçu. A população escolhida para responder o questionário são os agentes da instituição, chamadas mães sociais.

A proposta de pesquisa inicialmente pensada foi a observação da rotina de uma Casa Lar, mas duas razões motivaram a substituição da observação e entrevista pessoal pela escolha do método virtual: Preservar a identidade dos atores da Instituição, considerando se tratar de atuação

com menores de 18 anos e em situação de proteção e segundo, considerando a pandemia de COVID 19¹⁰ e a necessidade de isolamento social.

Portanto, havendo a necessidade de fazer a pesquisa apenas com formulários, pretendia-se abordar todas as Casas Lares de Foz do Iguaçu, porém, a pandemia de COVID 19 se agravou e acabou sendo metodologicamente viável fazer em apenas uma das três Instituições.

A coleta e o tratamento dos dados foram realizadas na plataforma Google Forms, em formato de escala tipo Likert e a sistematização no Canvas, ferramenta online de edição.

A escala é um método recomendado para medir em forma quantitativa ações e concepções qualitativas. Muito utilizada para mensurar percepções qualitativas por meio de perguntas fechadas (GIL,1987).

A proposta de perguntas abertas para a captura das concepções pensadas pelos atores da Casa Lar sobre Práticas Educativas foi baseada na escala de Likert. Esta escala já foi utilizada para prever conduta de grupos profissionais e para valorar conhecimentos e ações em contextos profissionais de forma coletiva, (OSPINA, et all 2005).

Se trata de perguntas que tenham 5 opções de resposta, sendo a terceira considerada uma opinião neutra ou uma não resposta.

A seguir apresentamos exemplos das possibilidades de respostas que foram utilizadas.

Exemplo 1:

Responda as seguintes questões considerando:

Discordo totalmente (DT);

Discordo parcialmente (DP),

Não concordo nem discordo; (N)

Concordo parcialmente (CP)

Concordo totalmente (CT)

A prática educativa é uma ação constante e coletiva.

(DT) (DP) (N) (CP) (CT)

Exemplo2:

Sobre Práticas Educativas, escolha um dos espaços considerando as duas afirmações:

¹⁰ Crianças e adolescentes ainda não foram vacinados.

É uma ação pontual. O o o o O É uma ação constante.

A mensuração de concepções abstratas é um dos desafios das pesquisas qualitativas. Considerando o recorte histórico desse trabalho, esse desafio é ainda maior, pois a observação participante foi impossibilitada pela pandemia.

Por outro lado, a pandemia permitiu que a conexão virtual fosse utilizada em níveis muito mais amplos, mantendo de forma remota atividades de ensino e pesquisa.

Em defesa da pesquisa virtual está a Netnografia, proposta por Kozinets (2014, p. 47) que defende os recursos eletrônicos como ferramentas de pesquisa científica para etnografia na internet e da internet.

Portanto, a boa construção de um questionário qualitativo e a captura imparcial de informações se mostra como o formato suficiente de obtenção de dados nesse período pandêmico. Após os dados coletados, foi realizada a compilação e análise desses dados à luz da fundamentação teórica colhida na pesquisa bibliográfica.

Ao passo que a netnografia permite uma mensuração com um prazo muito curto e uma análise previamente compilada, também entende-se que nenhuma pesquisa consegue capturar todas as variáveis sobre um assunto, por mais específico que seja. Por isso, é importante a reflexão sobre as limitações dos métodos escolhidos.

As limitações desta abordagem metodológica - que precisam ser pensadas e mitigadas - se tratam das diversas maneiras como esse questionário pode ser respondido, ou seja, ao enviar o link para um ator da Instituição, deve-se estar seguro que o conteúdo do formulário não foi divulgado para pessoas que não compõem o escopo do projeto, ou que a resposta não será enviesada ou influenciada por nenhum gestor ou pedagogo da Casa.

Além disso, por ser difícil mensurar a confortabilidade e o nível de comprometimento ou segurança das respondentes, foi escolhido fazer também um workshop de socialização sobre práticas educativas com as mães, para que houvesse após o colhimento das respostas, por meio de um bate papo sobre as questões. Essa conversa foi muito proveitosa, pois possibilitou extrair dados qualitativos que não estavam contemplados no questionário.

Portanto, a metodologia resumiu-se no questionário aplicado presencialmente com todas as mães sociais, uma a uma. Logo em seguida ao término das respostas foram realizados uma apresentação e um debate dos pontos levantados pelas profissionais. Esse debate permitiu aprofundar em temas que não foram explorados no formulário, também gerou algumas discussões muito ricas para entender o papel da mãe social enquanto cuidadora e o papel dessas mulheres enquanto mãe biológica.

4 A(S) PRÁTICA(S) EDUCATIVA(S) DAS CASAS LARES: DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

Nos dois últimos anos a sociedade mundial vivenciou a pandemia de Covid-19. Muitas mudanças ocorreram nesse período devido à necessidade de isolamento social. Nesse contexto, para a realização da pesquisa com os atores da Casa Lar, foi possível realizar a entrevista em apenas uma instituição do município de Foz do Iguaçu-PR, Aldeias Infantis, diferente da pesquisa nas três instituições da cidade, como foi pensado inicialmente no projeto.

Em março de 2022, reuniram-se na Casa Lar Aldeias Infantis onze mães sociais que trabalham na instituição e contribuíram para a realização dessa pesquisa. Nesse encontro, foi realizada uma roda de conversa, mas primeiramente foi aplicado o questionário respondido a partir do formulário *Google* no momento do encontro, para observar as concepções sobre práticas educativas antes de falar sobre o assunto em diálogo com as mães sociais.

Esse encontro possibilitou um contato com essas mães sociais, e permitiu obter além dos dados coletados através do formulário, um relato de experiência sobre as concepções de práticas educativas na Casa Lar sob olhar das mães sociais.

Entre as onze mães sociais que participaram da pesquisa, o tempo de experiência varia de 6 meses a 18 anos de dedicação à Casa Lar. Quando questionadas sobre se elas já ouviram falar em Práticas Educativas: 8 responderam que sim, equivalente a 72,7%, 2 responderam que não têm certeza, (18,2%), uma delas respondeu que não (9,1%).

Quando perguntadas de forma aberta sobre o que imaginam ser práticas educativas, obtivemos as seguintes respostas:

- Fala sobre ensino;
- educação e organização;
- trabalho do dia a dia na educação em todos os sentidos;
- ensinar para o bem-estar das crianças, bem cuidado e amor;
- ensinar de forma correta tudo sobre formar cidadãos;
- forma de ensino;
- ensinar a formação de cidadãos conscientes de sua participação na vida em sociedade, todas as ações praticadas;
- é saber ensinar e educar as crianças como se comportar em convívio com todos;
- uma prática para inserir crianças num âmbito geral, de acolhimento, afeto, lazer etc.;
- o jeito ou a forma de ensino; como você ensina.

A partir destas respostas abertas foi possível gerar a seguinte nuvem de palavras:

Figura 4: Nuvem de Palavras



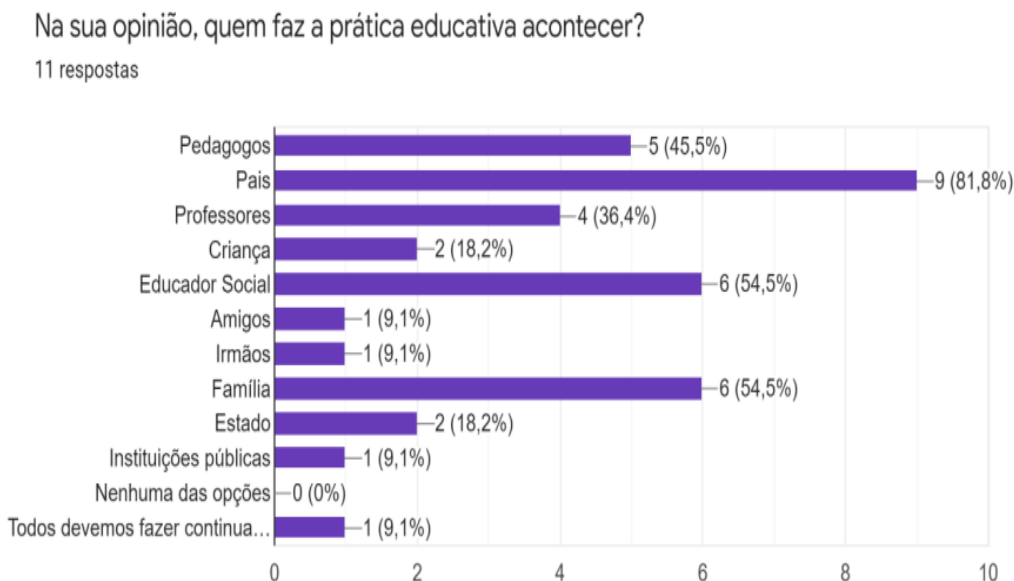
Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da elaboração da nuvem de palavras, é possível identificar de forma visualmente clara, que práticas educativas, para os participantes da pesquisa, estão diretamente relacionadas com ensinar. As palavras que mais se destacam são criança, cidadão, educar e dia. Dentre as outras palavras encontradas, chama a atenção as seguintes palavras: afeto, lazer, sociedade, amor, bem-estar, sentir, que estão relacionadas a conceitos trabalhados a partir da psicologia, como vimos no capítulo anterior sobre práticas educativas parentais.

Também é possível identificar palavras como formação, educação, formar, que estão relacionadas à pedagogia mais institucional, como a escola.

A ferramenta de formulário do Google permite a tabulação de dados de forma automática. Com isso obtivemos alguns gráficos a partir das respostas das mães sociais. Como apresentamos a seguir na análise das respostas.

O gráfico 1 a seguir apresenta a opinião das mães sociais sobre o agente da prática social.

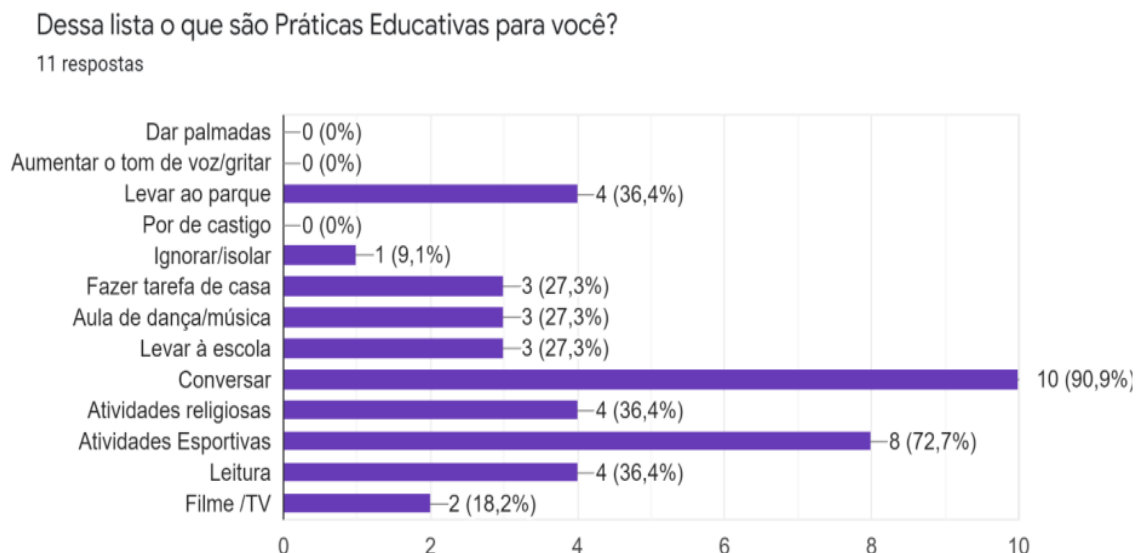
Gráfico 1: Opinião das mães sociais da Casa Lar Aldeias Infantis

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que as mães sociais atribuem a ação de práticas educativas em sua maioria (81,8%) aos pais; em seguida à família (54,5%) e ao educador social (54,5%), depois aos pedagogos (45,5%) e professores (36,4%). O que chama atenção nessas respostas é que poucos atribuíram a responsabilidade ao Estado (18,2%), visto que a própria Constituição Federal de 1988 atribui ao estado a responsabilidade com a educação de seu povo. O artigo 205 prevê: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Reforçamos que o Estado não está isento da formação dos infantes que vivem nas Casas Lares. Ao contrário, possui uma imensa responsabilidade com a vida e formação desses indivíduos no momento em que acontece a retirada do indivíduo do seu seio familiar. Desde o momento em que as instituições públicas, Conselho Tutelar e judiciário tiram essas crianças e adolescentes do convívio familiar por motivos diversos, até a sua estadia na Casa Lar e o seu possível retorno à família, a responsabilidade do poder público torna-se mais complexa, considerando que o formato desta política pública se propõe a manter o ambiente semelhante ao de uma rotina familiar. Sendo necessário que esses indivíduos sejam assistidos e amparados por políticas públicas que permitam seu pleno desenvolvimento ao mesmo tempo em que se reproduz a segurança de um lar.

Quando feita a pergunta sobre quais atividades retratam o que são práticas educativas obtivemos as seguintes respostas, expressas no próximo gráfico:

Gráfico 2: Resposta das mães sociais sobre o que são práticas educativas

Fonte: elaborado pela autora

Essa pergunta é fundamental para mensurar a concepção das mães sociais sobre práticas educativas, podendo ser considerada a questão mais importante para responder a pergunta central da pesquisa. Se trata de medir como as práticas educativas são entendidas pelas profissionais dentro da Instituição.

Para as mães sociais entrevistadas, o diálogo/conversa é o meio de fazer com que as práticas educativas se efetivem. Atividades esportivas e de lazer também tiveram destaque. O que chama atenção é que levar à escola e fazer tarefas de casa tiveram apenas 3 respostas, pois geralmente as práticas educativas podem ser relacionadas ao ensino escolar, o que não se caracterizou entre as mães sociais que participaram da entrevista. Com isso, observa-se que para essas mães sociais as práticas educativas de formação dos indivíduos são mais efetivas no ambiente familiar, ou seja, de responsabilidade da família.

Isso responde parcialmente à pergunta inicial do projeto, demonstrando que práticas educativas, para as mães sociais do Aldeias Infantis são compreendidas majoritariamente pelo viés psicossocial do que pelo viés pedagógico institucional - curricular.

Importante ressaltar que na elaboração do formulário foram escolhidas atividades que remetem a alguma abordagem prática a respeito da postura com a criança ou adolescente, ou seja, todas as alternativas poderiam ser consideradas práticas educativas, ainda que negativas, como no caso de dar palmadas ou aumentar o tom de voz.

Durante o workshop houve reflexões a respeito dessas duas práticas, consideradas negativas pela maioria das profissionais. Apenas duas disseram ser uma ação necessária em caso da criança por sua própria vida em risco. A discussão foi interessante, pois o exemplo utilizado pela mãe social que defendeu aumentar o tom de voz ou dar palmadas foi o seguinte: “se a criança estiver atravessando a rua sem olhar e vier um carro, claro que eu vou gritar ou

pegar no braço com força”.

Esse argumento fez com que houvesse uma conversa sobre os limites de autoridade institucional, e como essas mães temem ser responsabilizadas pela falta de cuidado enquanto a criança está acolhida.

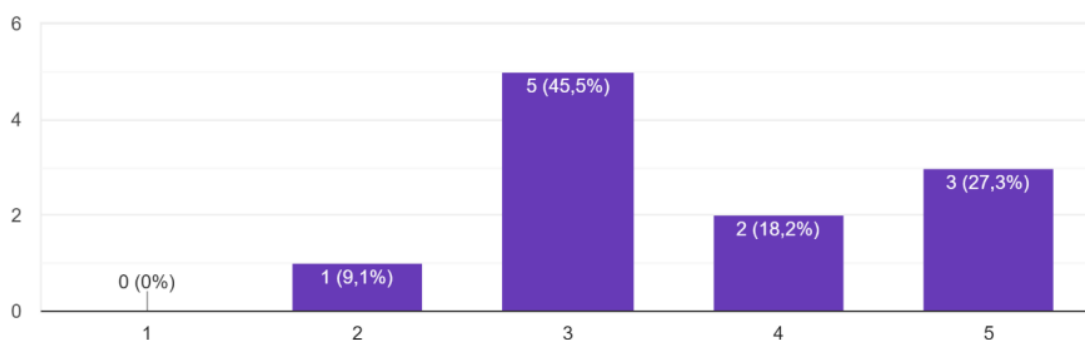
As próximas respostas acerca das práticas educativas foram respondidas pelas mães sociais considerando uma escala de 0 a 5.

O gráfico 3, a seguir, apresenta o quanto as mães sociais consideram sobre Prática Educativa.

Gráfico 3: o que você considera saber sobre prática educativa?

O quanto você considera saber sobre Prática Educativa?

11 respostas



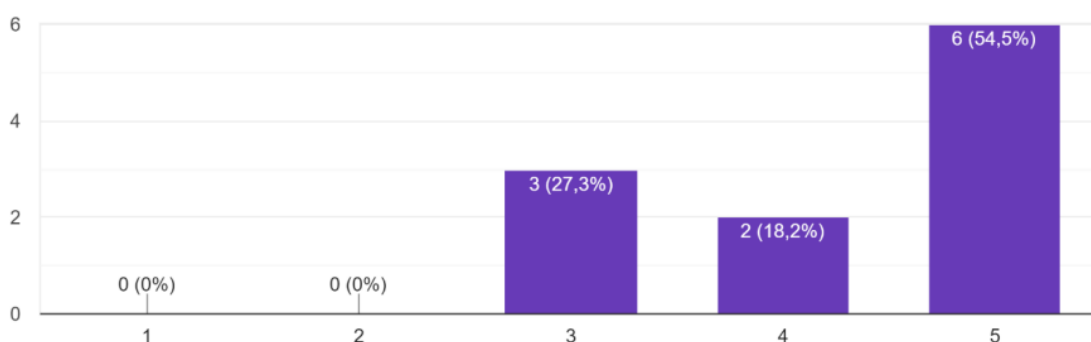
Fonte: elaborado pela autora

Em uma escala de um a cinco as mães sociais consideram ter um conhecimento médio sobre as práticas educativas, visto que cinco das onze respostas foi nível 3 (45,5%) e apenas 3 responderam o nível 5 (27,3%). Não foi avaliado o conhecimento das profissionais sobre o tema. A pergunta se trata de uma auto avaliação. A maioria das respondentes declarou a necessidade de aprender mais sobre o tema, já que se trata do dia a dia de suas atividades.

Gráfico 4: O quanto você pensa sobre Práticas Educativas no dia a dia?

O quanto você pensa sobre Práticas Educativas no dia a dia?

11 respostas



Fonte: elaborado pela autora

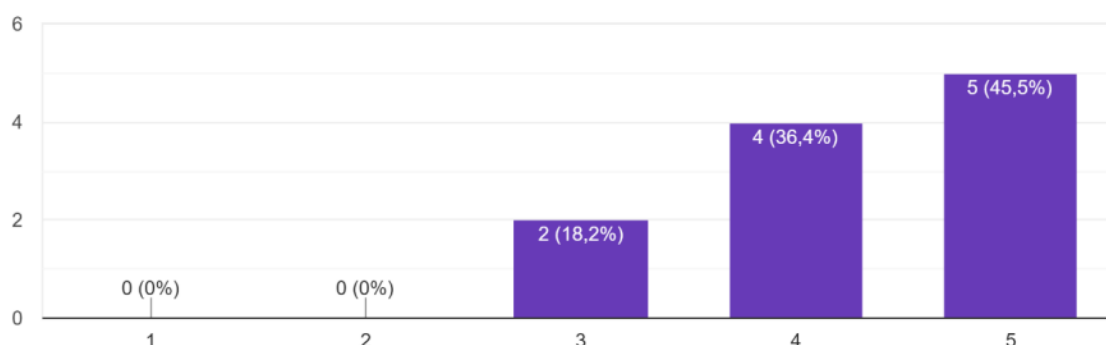
Em relação ao quanto as mães sociais pensam sobre práticas educativas no dia a dia, a maioria (54,5%) respondeu em uma escala nível 5, máximo. Isso é importante, pois as práticas educativas se fazem presente constantemente no ambiente da Casa Lar e deve ser constantemente pensada.

Uma das preocupações expostas oralmente foi a dúvida sobre o que é certo fazer pedagogicamente, por isso a valoração atribuída à questão que apresentamos no próximo gráfico.

Gráfico 5: O quanto você aplica práticas educativas no dia a dia?

O quanto você aplica Práticas Educativas no dia a dia?

11 respostas



Fonte: elaborado pela autora

As práticas educativas são constantemente aplicadas no dia a dia da Casa Lar e o nível de respostas 4 (36,4%) e 5 (45,5%) mais valorados pelas mães sociais demonstram que elas sabem da importância de sua postura e tomada de decisão durante a rotina da casa e para a formação das crianças e adolescentes.

Durante a aplicação do questionário com participação das mães sociais em um diálogo aberto, uma mãe ressaltou que uma das maiores dificuldades para exercer o trabalho diário seria a falta de uma autoridade, uma voz de comando, por exemplo: quando seu esposo estava presente na Casa as crianças obedeciam e se comportavam de outra maneira, mesmo ele não sendo cuidador. Isso demonstrou a reflexão feita a partir do cotidiano. Esta mãe social disse que tem trabalhado para ter uma voz de maior autoridade.

Outra mãe ressaltou que uma das dificuldades é a falta de rotina. Por exemplo, quando ocorre algum evento ou a troca de mãe social, faz com que as crianças e adolescentes saiam da rotina, o que dificulta o trabalho diário. Desse modo, ressaltaram a importância da rotina. Uma das mães sociais, que será identificada aqui de mãe número 3, para evitar qualquer identificação, apontou que uma outra dificuldade é a troca de dupla, pois as mães sociais têm direito a uma folga semanal que é coberta por uma mãe substituta. Quanto a isso, observaram que é importante ter uma mãe substituta fixa, pois elas dialogam melhor, no controle de medicação dos acolhidos e da rotina que já é exercida na casa.

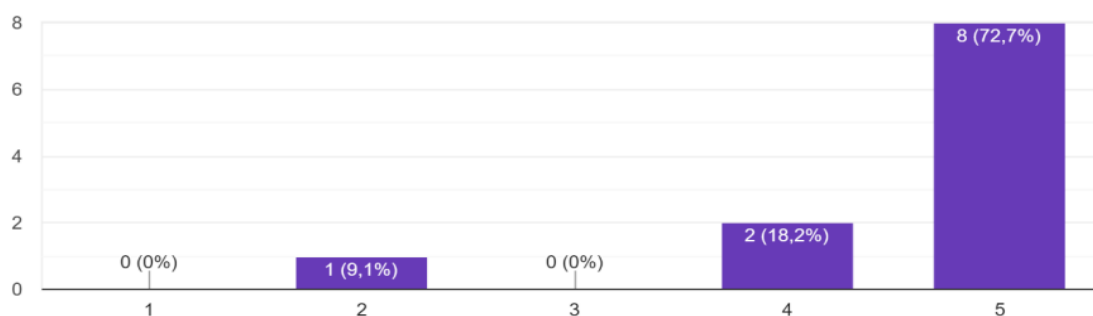
A pergunta seguinte também estava relacionada a esses 3 últimos gráficos.

O gráfico 6 representa o seguinte questionamento: considero meu conhecimento suficiente ou considero que devo aprender mais sobre práticas educativas? Sendo 01 considero suficiente e 5 considero que devo aprender mais.

Gráfico 6: sobre práticas educativas

Sobre Práticas Educativas

11 respostas



Fonte: elaborado pela autora

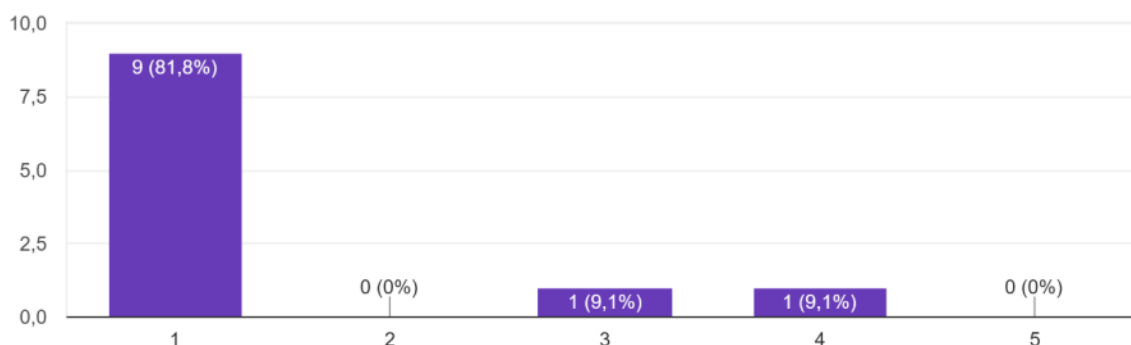
A maioria das mães sociais (72,7%, no nível 5 e 18,2%, no nível 4) considera que deve aprender mais sobre práticas educativas. Apenas uma (9,1%) respondeu tal importância no nível 2.

O próximo gráfico mostra a valoração das mães sociais ao responderem sobre ações que consideram práticas educativas.

Gráfico 7: Aumentar o tom de voz é uma prática educativa

Aumentar o tom de voz é uma Prática Educativa

11 respostas



Fonte: elaborado pela autora

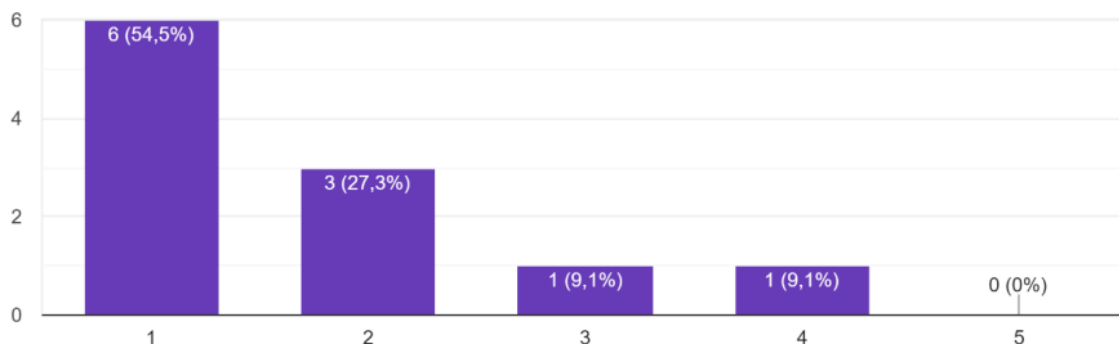
A maioria das mães sociais (81,8%) respondeu em escala nível 1, qualificando que aumentar o tom de voz não é uma prática educativa.

O próximo gráfico mostra a valoração da punição física, ou seja, a palmada.

Gráfico 8: dar palmadas é uma prática educativa

Dar palmadas é uma Prática Educativa

11 respostas



Fonte: elaborado pela autora

Seis das mães (54,5%) consideram que as palmadas não são uma prática educativa, as demais ficaram entre o nível 2 (27,3%), 3 (9,1%) e 4 (9,1%) da escala, de forma que consideram que de alguma forma as palmadas são uma forma de educar. Essa pergunta foi a que levantou ao debate citado anteriormente. Importante ressaltar que duas das mães que declararam as palmadas como uma ação legítima se manifestaram na discussão e disseram que nunca dariam palmadas em uma criança acolhida, mas em seus próprios filhos, sim. Também falaram que as palmadas são de alguma forma responsabilidade dos progenitores biológicos, e que em nenhum caso fora desse contexto pode ser legitimado.

Nenhuma das mães discordou desse levantamento, apesar de a maioria ter respondido que palmadas não é uma prática. Este foi o único momento do diálogo em que ficou evidente a diferença entre a abordagem familiar e a institucional. Esse limite pode ser entendido a partir da responsabilidade que estas mães sociais têm de cumprir institucionalmente, considerando as orientações de assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e outras lideranças, que advertem claramente a reprovação de atitudes que implicam em violência física.

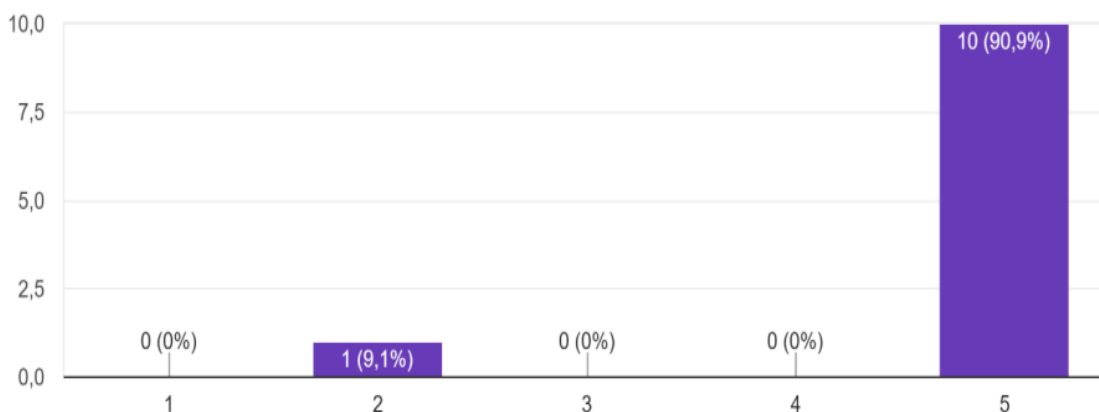
A partir dessa fronteira entre o educar um filho e ser contratada para educar como mãe, foi possível entender que as profissionais são regidas por um relacionamento funcionário empregado, e por mais que o ambiente familiar fosse reproduzido na Casa Lar, elas respondem uma hierarquia rigorosa nos cuidados desses indivíduos.

A questão seguinte valorada foi sobre o aspecto pontual ou contínuo da prática educativa. Vejamos o próximo gráfico.

Gráfico 9: A prática educativa é uma ação pontual ou contínua**É UMA AÇÃO PONTUAL OU É UMA AÇÃO CONTÍNUA**

Sobre Pratica educativa, responda

11 respostas



Fonte: elaborado pela autora

As mães sociais (90,9%) responderam no formulário que as práticas educativas são ações contínuas, que fazem parte do cotidiano, e precisam ser pensadas, faladas, e compreendidas constantemente.

Isso valida a pergunta feita anteriormente sobre o quanto elas pensam em práticas educativas durante o dia a dia e o quanto exercem a prática educativa na rotina.

Uma das demandas pontuadas pelas profissionais foi a importância de haver um espaço durante a troca de plantão, para que as mães conversassem sobre o plantão anterior, informando a mãe social que irá assumir a Casa sobre suas decisões a respeito das crianças no dia anterior, pois as crianças e adolescentes tendem a explorar qualquer falta de diálogo para desestabilizar a rotina ou a autoridade da profissional do dia. Isso acontece principalmente quando uma contratação é recente.

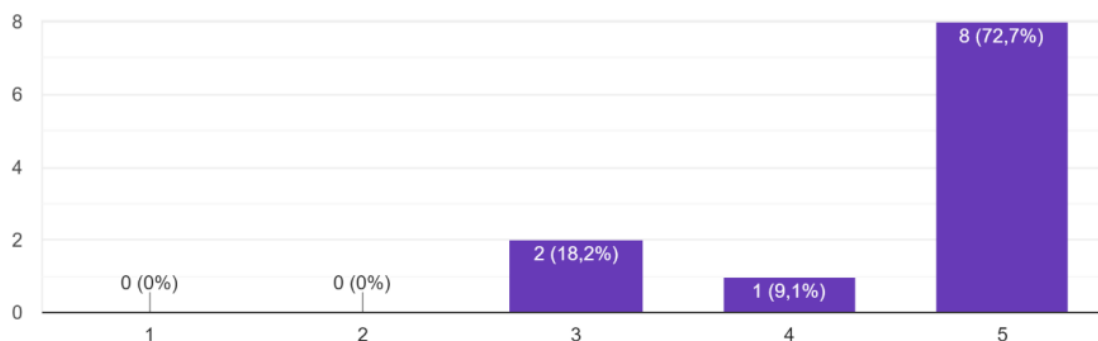
A mãe social que escolheu o nível dois, considera que a prática educativa se trata de ação pontual. Argumentou que ir para a escola ou fazer a tarefa de casa é uma ação pontual. Mas reconheceu também que as ações contínuas também são consideradas práticas educativas.

Outra questão relevante de ser observada segundo as escalas de zero a cinco foi para responder em que ambiente as práticas educativas acontecem, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 10: A prática educativa acontece no contexto familiar

A Prática Educativa acontece no contexto familiar

11 respostas



Fonte: elaborado pela autora

A maioria das mães sociais (72,7%) considera que as práticas educativas ocorrem no ambiente familiar. Apenas 3 dentre as 11 mães sociais consideram que práticas educativas também ocorrem fora do ambiente familiar (01 no nível 4 (9,1%); e 02 no nível 3 (18,2%). Isso se efetiva na pergunta seguinte em que responderam se as práticas educativas ocorrem exclusivamente no ambiente escolar.

Essa pergunta abre margem para o questionamento se elas consideram a Casa Lar um contexto familiar. Ao refletir sobre essas respostas, vejo que seria importante ter feito essa pergunta de forma direta, principalmente considerando o debate realizado sobre as palmadas serem legítimas em filhos biológicos e não em “filhos sociais”.

Foi possível identificar uma marcação bem delimitada entre a atuação da profissional cuidadora e da maternidade de fato. Existe uma responsabilidade técnica em dar palmadas nas crianças acolhidas, enquanto para os filhos biológicos não existe intermediação do institucional formalizada.

Na concepção dessas mães, o ético é corrigir com palmadas em alguns momentos, ainda assim elas nunca o fariam no ambiente profissional.

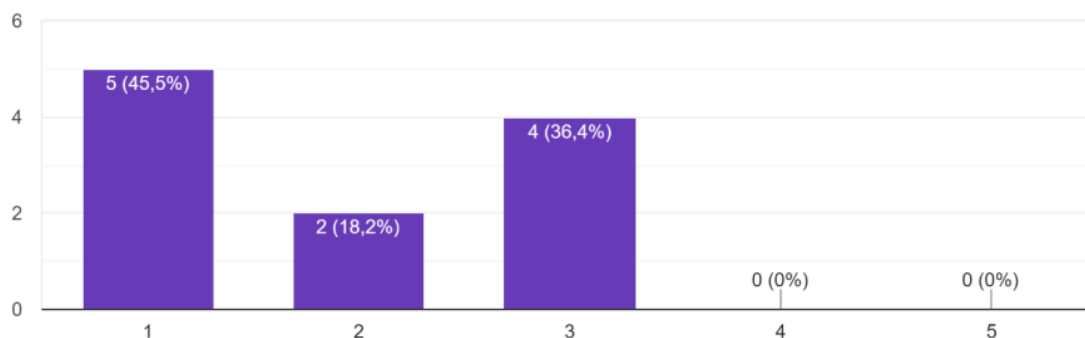
Na próxima questão insistimos na observação se a escola é considerada por essas mães o lugar exclusivo onde a prática educativa acontece.

O próximo gráfico mostra que para as mães sociais, a prática educativa não acontece exclusivamente na escola. 5 delas atribuem o nível 1 (45,5%) e 2 delas, o nível 2 (18,2%) e 4 delas, o nível 3 (36,4%), ou seja, a escola não pode ser considerada um ambiente exclusivo da prática educativa.

Gráfico 11: a prática educativa acontece exclusivamente na escola

A Prática Educativa acontece exclusivamente na escola.

11 respostas



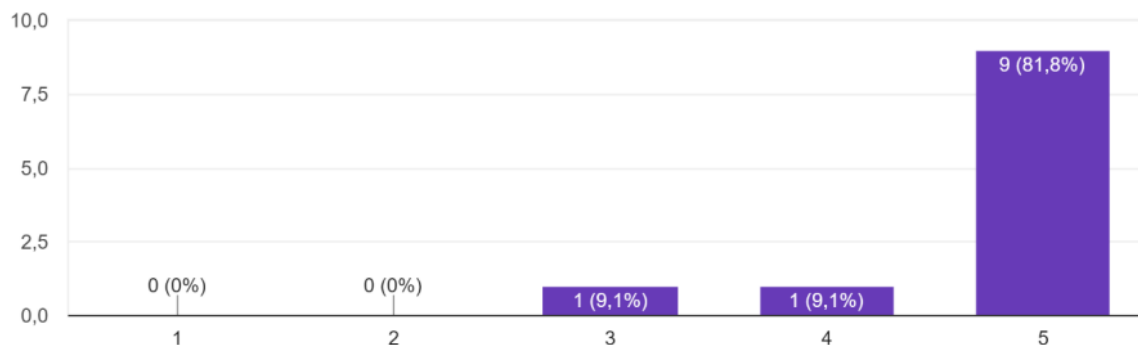
Fonte: elaborado pela autora

Conforme explicitado no gráfico 12 a seguir, as mães sociais consideram que as práticas educativas ocorrem em espaços diversificados:

Gráfico 12: A prática educativa acontece em todos os espaços

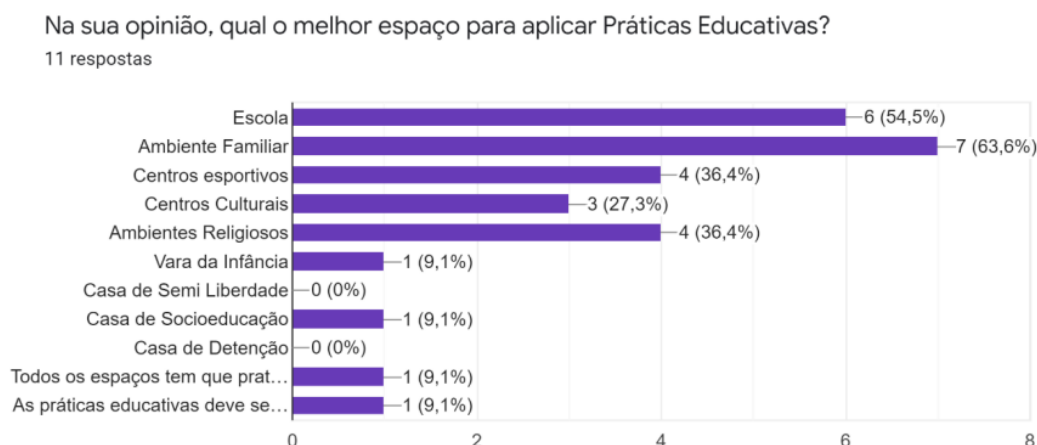
A Prática Educativa acontece em todos os espaços.

11 respostas



Fonte: elaborado pela autora

As mães sociais também responderam sobre o melhor espaço para aplicar práticas educativas e estes insumos também são muito importantes para mapear qual é a concepção de práticas educativas para as mães sociais. Vejamos no gráfico 13 a opinião das mães sociais sobre essa questão.

Gráfico 13: qual o melhor espaço para aplicar práticas educativas?

Fonte: elaborado pela autora

Nesta pergunta, elas poderiam escolher quantas respostas quisessem, ou seja, poderia haver mais de uma resposta, ou mesmo todas elas.

Mais uma vez, as alternativas não foram escolhidas ao acaso. Optou-se por trazer espaços em que estas crianças majoritariamente tiveram algum contato, como Vara da Infância, Casa de Semi Liberdade, casa de sócio educação.

O ambiente familiar, a escola, centros esportivos, religiosos e culturais foram as opções mais escolhidas, o que reitera a abordagem psicossocial da compreensão de práticas educativas por essas mulheres.

O ambiente familiar, centros esportivos, escola, espaços culturais e religiosos tiveram maior destaque nas respostas e são efetivamente espaços em que as práticas educativas ocorrem.

O fato de não escolherem outras instituições que remetem a políticas públicas voltadas para a infância e a juventude, pode ser indício de dúvida ou compreensão mais limitante do que são práticas educativas.

As práticas educativas ocorrem nos diversos espaços da sociedade em que os indivíduos estão inseridos. Levando em consideração os seguintes objetivos:

- construir identidades;
- ensinar a ler e escrever;
- desenvolver habilidades;
- todas as respostas
- não só construir identidades, mas desenvolver as habilidades necessárias para boa convivência entre todos
- construir habilidades e identidades continuamente

Sobre esses objetivos vejamos o próximo gráfico.

Gráfico 14: objetivo da prática educativa

A Prática educativa tem o objetivo de

11 respostas



Fonte: elaborado pela autora

A maioria das mães sociais (45,5%) respondeu que uma característica muito importante do objetivo das práticas educativas é a construção de identidade, a formação do sujeito, o seu pleno desenvolvimento.

Convém reforçar que nenhuma dessas questões foi trabalhada com as mães sociais antes da aplicação do questionário, ou seja, nem elas e nem a coordenação ou a pedagoga da Casa teve contato com as perguntas.

Durante a aplicação, cada mãe respondeu individualmente, em seu computador, sem trocar mensagens ou conversas com outras mães, portanto, podemos dizer com uma margem segura que consideram a prática educativa como formadora de identidade.

O processo de produção de identidade é uma teoria complexa que envolve, segundo Hall (2006), um processo de diferenciação entre *nós* e *eles*. Sempre haverá uma negação quando se trata de construir o outro.

Nesse sentido, a definição de quem é o *nós* e quem é o *outro* é fundamental para que o atendimento às crianças e adolescentes seja para possibilitar o retorno à sociedade de forma emancipatória. Necessário evitar que o *nós* seja a definição “crianças acolhidas” e que o *outro* seja “crianças no seio familiar biológico”.

Para evitar essa marcação é necessário um contato em conjunto com toda a rede de atendimento da criança, inclusive a Escola. E trabalhar o sentimento de pertencimento à família biológica em conjunto com a Casa.

4.1 DISCUSSÕES SOBRE OS CONCEITOS E AS CONCEPÇÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA APLICADA NA INSTITUIÇÃO ALDEIAS INFANTIS

As práticas educativas relacionam o cuidar e o educar para promover o desenvolvimento integral da criança. A prática educativa pode ocorrer em ambientes formais, não formais e informais de educação. Segundo Gohn (2006) na educação não-formal as metodologias utilizadas partem da cultura dos indivíduos ou grupos, sendo mais objeto de estudo da Antropologia do que da Educação. Por isso, essas disciplinas não podem ser desvinculadas, e devem ser trabalhadas transversalmente.

A Casa Lar é um ambiente não-formal de educação. Nesse espaço, as práticas educativas devem ser intencionais, ou seja, com um objetivo e método, porém não formalizadas em um currículo como no ambiente escolar.

Compreende-se que as práticas educativas negativas – negligentes ou violentas - praticadas pela família, vivenciadas pelas crianças e adolescentes que estão em situação de abrigo, podem ter provocado nesses indivíduos uma conduta antissocial, em que as crianças e adolescentes podem desenvolver comportamentos negativos, agressivos e terem condutas antissociais (CARVALHO; GOMIDE, 2015).

Para que tais comportamentos antissociais, desenvolvidos nas práticas educativas parentais vivenciadas antes de estarem em situação de acolhimento, sejam combatidos, é necessário que os educadores/cuidadores responsáveis pelas crianças e adolescentes nas instituições de acolhimento recebam capacitação, formação e instrução para acolher e intervir no processo de formação dessas crianças e adolescentes.

Segundo Ferreira (2019), as vivências afetivas estabelecidas desde o nascimento influenciam no desenvolvimento afetivo e social dos sujeitos. Uma boa relação familiar é determinante na formação dos indivíduos, na compreensão dos aspectos emocionais e comportamentais dos mesmos (MOTA; FERREIRA, 2019).

De acordo com Silva (2008), a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, com base no materialismo dialético, compreende a sociedade como aquilo que cria o próprio ser humano. O ambiente e as relações interpessoais, afetivas, formam o ser humano. Infelizmente, quando as crianças e adolescentes são submetidos a um ambiente familiar violento, que tira delas os seus direitos básicos fundamentais, a influência no comportamento desses sujeitos se dará de maneira negativa (SILVA, 2008).

Quando as crianças e adolescentes em situação de acolhimento são retiradas do seio familiar é porque podem estar em situação de risco, em situação de vulnerabilidade social. Com isso, passam a estar sob a responsabilidade do Estado.

Para entender a complexidade desta ação é necessário entender a formação do Estado e a implicação na elaboração de políticas públicas que alcancem os seus objetivos. Pois tirar uma

criança do convívio familiar implica também em uma violência, porém, em menor grau e legitimada pela sociedade.

Dessa forma, é necessário o desenvolvimento de diferentes estudos que abordam o tema e novas práticas educativas, de novos métodos, para formação de educadores, para que os educadores também se sintam acolhidos nas instituições de abrigo temporário.

Na entrevista realizada com as mães sociais da instituição Aldeias Infantis pode-se perceber que a maioria delas acredita que as práticas educativas são desenvolvidas no ambiente familiar, sob a responsabilidade dos pais. Contudo, é importante ressaltar que a prática educativa não ocorre somente no ambiente familiar, nem somente no ambiente escolar, mas no contato com informações, nos espaços que frequentam, e nas relações que os sujeitos estabelecem no cotidiano.

Para Almeida e Oliveira (2014) as práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar são sistematizadas, visam a aquisição e construção de conhecimento e suprem as demandas da contemporaneidade.

De acordo com Ferreira e Barrera (2010, p. 464), os laços afetivos familiares têm repercussões:

Os laços afetivos formados dentro da família, quando positivos, favorecem o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. Quando negativos, porém, podem dificultar o desenvolvimento, gerando problemas de ajustamento e dificuldades de interação social. (FERREIRA e BARRERA, 2010, p. 464)

Dessa maneira, considera-se que a relação afetiva no ambiente familiar reflete no desenvolvimento do indivíduo em diferentes espaços, como na escola, influenciando no desempenho escolar da criança. Com isso, ressalta-se a importância de uma relação afetiva com estímulos positivos para a formação das crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

Para Hall (2000), as identidades dos sujeitos são construídas a partir das relações desses sujeitos com seu meio, das interações e transformações sociais. Pereira (2016) aponta que as identidades dos sujeitos não são fixas e estão constantemente em mutação, dependendo das relações que se estabelecem no meio, das experiências adquiridas através dos grupos sociais de convívio dos indivíduos.

As mães sociais participantes da entrevista consideram que a prática educativa tem como objetivo a formação da identidade dos sujeitos. O que torna o trabalho desenvolvido por essas mães sociais ainda mais importante, pois além de exercerem influência na formação dos sujeitos acolhidos, ainda precisam intervir positivamente nas vivências negativas que essas crianças e adolescentes tiveram antes do acolhimento.

Ausubel (2000) apresenta em sua teoria da aprendizagem significativa que os indivíduos aprendem a partir de conhecimentos prévios, de vivências anteriores. Ele propõe que o material de aprendizagem para ser significativo precisa estar relacionado de forma não-arbitral e não literal a uma estrutura cognitiva apropriada e relevante, ou seja, tal estrutura precisa conter

conhecimentos relevantes para que possa interagir com o novo material a ser aprendido.

Nesse contexto, a bagagem de vivências são subsunções que ancoram a ressignificação de experiências e conhecimentos.

As mães sociais podem realizar intervenções com essas crianças e adolescentes a partir das vivências que eles possuem, ensinando a eles novos conhecimentos, novas formas de aprendizagem, novas experiências e ressignificações com o meio em que vivem, com o cuidado como possibilidade necessária.

A relevância de trabalhar esse tema reside na compreensão de que as práticas educativas interferem na postura profissional adotada dentro da instituição. Portanto, identificar que práticas educativas são passíveis de promoção apenas em escolas acarreta na interpretação de que haverá uma despreocupação com as ações dentro da Casa Lar; esse não foi o caso encontrado.

Pode-se afirmar mediante análise do questionário que por vivência e não por formação as mães sociais concebem o dia a dia como espaço de práticas educativas.

Compreende-se que as práticas educativas desenvolvidas na Casa Lar podem ser afirmativas, emancipatórias e positivas. Que as vivências das crianças e adolescentes acolhidos não serão apagadas, mas novas formas de socialização influenciarão no desenvolvimento de suas identidades, na formação dessas crianças para o convívio social, familiar e acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi possível entender a Casa Lar enquanto política pública em cujo espaço debate-se a educação não formal, mais especificamente, práticas educativas. Também permitiu entender esse conceito a partir de abordagens interdisciplinares, que se complementam e permitem uma visão mais ampla a respeito do tema.

Entender como as mães sociais da Casa Lar Aldeias infantis compreendem práticas educativas é importante para entender qual é a postura profissional dessas mulheres dentro da instituição, e a partir daí entender qual a abordagem educacional que essas crianças estão recebendo.

Com a conversa ocorrida durante o *workshop* foi possível entender que cada Casa possui uma rotina e seus desafios, portanto, é inviável definir um modelo padrão de rotina para todos os modelos de Casas Lares, por mais que definir uma rotina seja crucial para o cumprimento do objetivo da política pública. Isso é um desafio a ser cumprido caso a caso, porque a definição desse modelo requer entender as especificidades das crianças acolhidas.

Sabe-se que o entendimento de mundo implica diretamente no *modus operandi*, ou seja, a compreensão teórica gera consequências na vida prática, e como a Casa Lar é uma política pública que atende crianças e adolescentes que já sofreram algum tipo de violência, esse debate

se faz ainda mais pertinente.

A realização do estudo alcançou os objetivos propostos e considerou respondida a problemática proposta para a pesquisa, visto que apesar da pandemia de Covid-19 e da aplicação do questionário para apenas uma instituição, foi possível compreender o olhar das mães sociais para o acolhimento e a percepção dessas mulheres sobre as práticas educativas presentes na Casa Lar.

As mães sociais consideraram durante a entrevista que as práticas educativas devem ser uma ação contínua e que é importante que as mães sociais conheçam mais sobre as práticas educativas e como se dá essa prática na instituição de acolhimento, inclusive nos espaços de definição.

Entretanto, ao analisar as respostas das mães sociais acerca do que vem a ser práticas educativas, é possível perceber que as mesmas não demonstraram ter conhecimento teórico, mas detém o manejo concreto e prático, acerca do conceito e da importância de estratégias educativas emancipatórias no contexto da Casa Lar, para que os sujeitos tenham nova perspectiva de vida e estejam preparadas para o desacolhimento.

Dessa maneira, considera-se importante ressaltar que na Casa Lar as atividades diárias desenvolvidas, a rotina, os momentos de recreação, de estudos e de realização de outras atividades devem ser o tempo todo intencionais, ou seja, essas instituições devem oferecer para essas crianças e adolescentes práticas educativas transformadoras, emancipatórias.

A pesquisa possibilitou observar que há intencionalidade na formação do sujeito. Isso demonstra uma preocupação para que as atividades desenvolvidas sejam direcionadas para atender além das necessidades básicas das crianças e adolescentes, como higiene e alimentação. Porém, a rotina se mostra como um desafio prático, visto que não há tempo hábil para desenvolver tudo como gostariam.

Ao observar o debate das mães sociais sobre a rotina da Casa Lar e a partir do questionário, foi possível constatar que essas mães entendem a prática educativa na Casa Lar em um viés psicológico e antropológico. Pois, para elas, a prática é contínua, vivenciada na rotina, nas atividades desenvolvidas, no cotidiano da Casa Lar e objetivando a identidade. Observa-se que não deixam de lado o caráter pedagógico das práticas educativas, que possuem o potencial para uma educação emancipatória e transformadora para a formação e vida dos sujeitos acolhidos.

As práticas educativas na Casa Lar devem ser abordadas em um viés pedagógico, psicológico e antropológico, para que essa interdisciplinaridade, trabalhada na prática, possa ser transformadora e emancipatória na vida dos sujeitos acolhidos, para que estejam preparados para o pós acolhimento, para que esse sujeito supere as dificuldades e situações traumáticas vivenciadas antes e durante o processo de acolhimento.

A pesquisa demonstra que há a necessidade de novas pesquisas e de políticas públicas

de intervenções no âmbito municipal, estadual e federal, para que as instituições de acolhimento avancem rumo a um modelo mais eficiente, a partir da educação não formal que já é posta em prática, para possibilitar a essas crianças e adolescentes novas oportunidades educacionais e de acolhimento dentro e fora das Casas Lares. Colocando no centro do debate estes sujeitos que muitas vezes passam na invisibilidade dos debates acadêmicos e políticos.

Considera-se, portanto, de extrema importância que as mães sociais recebam formação continuada de base teórica, não apenas sobre práticas educativas, mas sobre demandas que façam sentido para o contexto da Casa Lar, seja como ajudar a fazer uma tarefa escolar, ou no preenchimento do tempo ocioso das crianças. A formação permite que saibam lidar melhor com experiências e vivências cotidianas a partir de fundamentos teóricos que irão dar suporte na intervenção feita por essas mães sociais no processo de formação da identidade e aprendizagem das crianças e adolescentes em acolhimento.

É importante lembrar que além da formação das mães sociais é fundamental que as instituições estejam organizadas, que o trabalho dessas mães seja valorizado, que elas recebam suporte de outros profissionais e do poder público, para que possam dar toda a assistência aos acolhidos, possibilitando que eles busquem novos caminhos, novas experiências, novas aprendizagens e possibilidades de mudanças para suas vidas.

Por fim, ressalta-se a importância de seguir com investigações sobre esta política pública, que atende uma minoria extremamente vulnerável e que muitas vezes segue invisibilizada por estar envolvida com a justiça, o que exige maior privacidade para solução dos casos de segredo de justiça. Privacidade que acaba sendo oportuna para quem não quer debater os desafios envoltos no pensar as práticas educativas institucionais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S. B.; OLIVEIRA, S. S. **Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem**. Os Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Produções Didático Pedagógicas. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Paraná, 2014.
- AMBROSINI, T. F. **Educação e emancipação humana**: uma fundamentação filosófica. Revista HISTEDBR On-line, n. 47, p. 378-391, 2012.
- ARPINI, D. M. **Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes**. Psicologia Ciência e Profissão, 2001. p. 70-75.
- BERNARDI, D. C. F. **Cada caso é um caso**: estudos de caso, projetos de atendimento. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA, Associação dos Pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Crianças e o Adolescente, 2010.
- BIESDORF, R. K. **O papel da educação formal e informal**: educação na escola e na sociedade. Itinerarius Reflectionis, Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG, vol. 1, n. 10, 2011.

BRANDÃO, C. R.. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção primeiros passos, n. 20, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, estabelece diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**, Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990.

BRASIL. **Resolução CNE nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura**. Conselho Nacional de Educação. 2006.

CASCAIS, M. G. A.; TERÁN, A. F. **Educação formal, informal e não formal na educação em ciências**. Ciência em Tela, vol. 7, n. 2, 2014.

FERRARI, R. de F.; et al. Atuação do pedagogo em espaço não formal de aprendizagem: uma experiência na Casa Abrigo Aconchego da Paz. **VI FIPEd – Fórum Internacional de Pedagogia**. Santa Maria-RS, 30 de jul. a 01 de ago. de 2014.

FRANCO, M. A. S. **Prática pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e ressignificações**. São Paulo: Educação. Pesquisa, vol. 4, n. 3, 2015. p. 601-614.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, p135,1987.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 66 v.14, n.50, pp. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, M. P.; et al. **Educação não-formal: diálogos com a educação popular em Freire – o caso do grupo de leigos católicos igreja nova**. UFPE, 2011.

GUERRA, R. **A produção das artes cênicas sob o prisma da identidade**. In: FILHO; SILVA. (orgs.). Cultura e identidade [recurso eletrônico]: subjetividades e minorias sociais. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 11 ed., 2006.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. Trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História**. 2. ed. Tradução de Maria Rodrigues e Hans Harden. Brasília: Editora da UnB, 1998. p. 35.

KOZINETTS, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LIBÂNEO, J. C.. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 12º ed., 2010.

LIMA, E. I.; et al. **O papel da educação formal, não formal e informal na formação política de mulheres educadoras**. Revista Pegada Online. Mundo do Trabalho, vol. 20, n. 1, 2019.

LIMA, J. R. **O indivíduo na sociedade líquido-moderna e a identidade nacional**. Cadernos Zygmunt Bauman, vol. 9, n. 18, 2019.

FLORES MARICAHUA, B. E. **Estudo da Política Educativa Linguística Loretana durante o Último Governo Olanta Humala Tasso (2016)**. Trabalho de Conclusão de Curso .Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. 1973.

OLIVEIRA, L. M. B. **Identidade Cultural**. Dicionário de Direitos Humanos. 2010. Disponível em: <<http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=identidade%20cultural>>, acesso em 18 de ago. de 2021.

OSPINA, B.E., SANDOVAL, J.J., ARISTIZÁBAL C.A., RAMÍREZ, M.C., **La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud**. Antioquia, 2003. Invest Educ Enferm 2005; 23(1): 14-29.

PACHECO, J. T. B.; SILVEIRA, L. M. O. B.; SCHNEIDER, A. M. A. **Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes**. Psico, 39(1): 66-73, Porto Alegre, 2008.

PAULA, F. A. **Diretrizes e objetivos essenciais para a Educação Infantil**. Mediar, Ensinar, Cuidar, 2014. Disponível em: < <http://mediarensinarcuidar.blogspot.com/2014/11/>>, acesso em: 20 de ago. de 2021.

RIBEIRO, A. Identidade. **VI ENECULT** – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Salvador, 25 a 27 de mai. de 2010.

RODRIGUES, N. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**. Educação e Sociedade. p. 232-257, 2001.

ROVARIS, N. A. Z.; WALKER, M. R. **Formação de Professores: Pedagogia como ciência da educação**. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

SANTOS, A. C. R. **O acolhimento institucional de crianças e adolescentes: protege ou viola?** Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOUZA, D. B. **São Paulo faz escola” – o conceito de práxis educativa e práxis educacional no currículo das escolas estaduais de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2015.

STAMATTO, M. I. S.; PAIVA, M. M.; MENEZES, A. B. N. T. **Práticas educativas: educação escolar e não escolar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.