

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O EDUCADOR SOCIAL: A CRIANÇA E O ADOLESCENTE EM ACOLHIMENTO
INSTITUCIONAL – UM OLHAR SENSÍVEL

ELAINE LAUMANN

ORIENTADORA: PROFESSORA Dra.^a SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO
COORIENTADORA: PROFESSORA Dra.^a BERENICE ROCHA ZABBOT GARCIA

JOINVILLE - SC

2022

ELAINE LAUMANN

O EDUCADOR SOCIAL: A CRIANÇA E O ADOLESCENTE EM ACOLHIMENTO
INSTITUCIONAL – UM OLHAR SENSÍVEL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação, linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto e coorientação da professora Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia.

Joinville - SC

2022

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

L375e	<p>Laumann, Elaine</p> <p>O educador social: a criança e o adolescente em acolhimento institucional – um olhar sensível / Elaine Laumann; orientadora Dra. Sílvia Sell Duarte Pillotto; coorientadora Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia. – Joinville: Univille, 2022.</p> <p>110 f.: il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Educadores. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Assistência em instituições. 4. Prática de ensino. I. Pillotto, Sílvia Sell Duarte (orient.). II. Garcia, Berenice Rocha Zabbot (coorient.). III. Título.</p> <p>CDD 370.115</p>
-------	--

Termo de Aprovação

“O Educador Social: A Criança e o Adolescente em Acolhimento Institucional – Um Olhar Sensível”

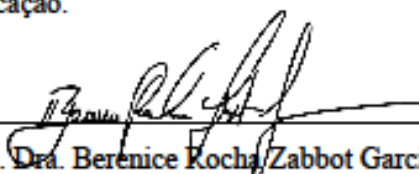
por

Elaine Laumann

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação


Banca Examinadora:



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Daniela Tomio
(FURB)



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner
(UNIVILLE)

Joinville, 15 de fevereiro de 2022.

*Dedico esta Dissertação a todos os educadores sociais e
crianças e adolescentes que convivem diariamente nas
instituições de acolhimento.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu companheiro de vida, de aventuras e de desafios, meu marido e melhor amigo, Fer, que me apoiou e me incentivou desde quando o ingresso no Mestrado era apenas um projeto. Obrigado por tudo e por tanto! Eu te amo.

Agradeço aos meus pais, Paulo e Ondina, por serem exemplos de dedicação e esforço, e que contribuem imensamente para minha formação pessoal.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que por meio da bolsa viabilizou esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Univille, sou imensamente grata por tudo o que foi construído durante nossos encontros, que mesmo virtuais foram conduzidos com dedicação e amorosidade.

À Prof. Silvia pelo acolhimento, pelo respeito e pelo afeto, e por toda a disponibilidade. Apesar do distanciamento social, nunca estive sozinha! Agradeço imensamente por todo o conhecimento construído ao longo dessa trajetória.

À Prof. Bere por aceitar o desafio de coorientar minha pesquisa e embarcar nesse desafio, sempre muito atenciosa e com contribuições sensíveis e afetuosas.

Às Professoras Daniela e Elzira, por aceitarem participar da minha banca avaliadora desde a qualificação, com contribuições fundamentais para que eu chegasse até aqui. Agradeço a disponibilidade e as sábias palavras!

Ao NUPAE que me apresentou tantos autores e textos sensíveis, que contribuíram para minha formação enquanto pessoa e principalmente enquanto pesquisadora, contribuindo com meu aprendizado e desenvolvimento.

Aos meus colegas de mestrado, que compartilharam dúvidas e anseios e contribuíram para que o caminho fosse mais leve. Em especial, agradeço às minhas companheiras de núcleo de pesquisa, Andresa e Jaque, que estiveram comigo durante todo o percurso! Vocês são demais!

Sou grata também pelos amores de 4 patas que me acompanham em minha trajetória de vida e estiveram junto também durante o percurso do mestrado, participando dos encontros do NUPAE, das aulas, dos momentos de leitura e escrita. Agradeço à Luci, que é muito companheirismo e amor; à Paçoca, que é muita calma e amor; ao Juca, que é muita energia e amor; ao Chewie que é muito dengo e amor; e ao Chico, que hoje é só saudade, mas que era só amor.

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão
[...]

E me fala de coisas bonitas que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem
[...]

Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão

Bola de meia, bola de gude
Milton Nascimento / Fernando Brant

RESUMO

A dissertação *O Educador Social: a criança e o adolescente em acolhimento institucional – um olhar sensível*, foi desenvolvida no Programa de Pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – (UNIVILLE), na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas e está vinculada ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE). O questionamento inicial da pesquisa foi: qual é o lugar do Educador Social nas instruções normativas acerca do contexto de acolhimento institucional de crianças e adolescentes, considerando um olhar sensível das relações com o desenvolvimento integral desses educandos? A dissertação teve como objetivo reconhecer, por meio de instruções normativas e da bibliografia existente, o papel do educador social para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em acolhimento, atribuindo um olhar sensível para suas relações com os acolhidos/educandos. Para subsidiar a pesquisa, tanto no que se refere aos principais conceitos quanto na metodologia, alguns autores foram essenciais. São eles: Rizzini e Rizzini (2004); Rizzini (2011); Rizzini et al (2006); Silva (1997); Ariès (1986); Bock; Furtado; Teixeira (2002); Kohan (2020, 2015); Vygotsky (2000; 2009); Freire (2011a, 2011b, 2020); Gohn (2010, 2017, 2008, 2007); Romans (2003); Trilla (2003, 2008); Oliveira (1997); Duarte Jr. (2000); Meira e Pillotto (2010); Flick (2013); Cellard (2008) e Minayo (2002). A pesquisa de natureza qualitativa esteve ancorada na pesquisa bibliográfica e análise documental, destinada à atuação do educador social no contexto de abrigo como fonte de informação, pesquisa e produção de dados. Foram utilizados os seguintes documentos: Estatuto da Criança e do Adolescente (2019); Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (2007); Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009) e o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006). Esta dissertação se propôs a promover reflexões sobre o Educador Social e o ambiente de acolhimento, tendo as sensibilidades como aporte conceitual e indispensável no que tange a ação do Educador Social, potencializado pela promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em acolhimento. A pesquisa apontou pistas importantes, entre elas a fragilidade identitária da profissão educador social, que encontra-se em construção. Destaca-se a importância de pesquisas que pensem uma formação específica e continuada para o educador social, em especial para aqueles que atuam em contextos de acolhimento, a fim de potencializar e imbricar os aspectos sensíveis, teóricos e metodológicos.

Palavras-chave: Educador Social, Acolhimento Institucional, Crianças e Adolescentes, Sensibilidade, Documentação, Práticas Educativas.

ABSTRACT

The dissertation *The Social Educator: the child and the adolescent in institutional care – a sensitive look*, was developed in the Graduate Program – Masters in Education of the University of the Region of Joinville – (UNIVILLE), in the line of research Policies and Educational Practices and is linked to the Center for Research in Art in Education (NUPAE). The initial question of the research was: what is the place of the Social Educator in the normative instructions about the context of institutional care for children and adolescents, considering a sensitive look at the relationships with the integral development of these students? The dissertation aimed to recognize, through normative instructions and the existing bibliography, the role of the social educator for the integral development of children and adolescents in foster care, giving a sensitive look to their relationships with the fostered/students. To support the research, both in terms of the main concepts and in the methodology, some authors were essential. They are: Rizzini and Rizzini (2004); Rizzini (2011); Rizzini et al (2006); Silva (1997); Aries (1986); Bock; Stolen; Teixeira (2002); Kohan (2020, 2015); Vygotsky (2000; 2009); Freire (2011a, 2011b, 2020); Gohn (2010, 2017, 2008, 2007); Romans (2003); Trilla (2003, 2008); Oliveira (1997); Duarte Jr. (2000); Meira and Pillotto (2010); Flick (2013); Cellard (2008) and Minayo (2002). The qualitative research was anchored in bibliographic research and document analysis, aimed at the role of the social educator in the context of shelter as a source of information, research and data production. The following documents were used: Statute of Children and Adolescents (2019); Basic Operational Norm of Human Resources of the SUAS (2007); Technical Guidelines: Shelter Services for Children and Adolescents (2009) and the National Plan for the Promotion, Protection and Defense of the Right of Children and Adolescents to Family and Community Living (2006). This dissertation proposes to promote reflections on the Social Educator and the host environment, having sensitivities as a conceptual and indispensable contribution regarding the Social Educator's action, potentiated by the promotion of the integral development of children and adolescents in foster care. The research pointed out important clues, among them the identity fragility of the social educator profession, which is under construction. The importance of researches that think about a specific and continuous formation for the social educator, especially for those who work in shelter contexts, in order to enhance and intertwine the sensitive, theoretical and methodological aspects, is highlighted.

Keywords: Social Educator, Institutional Care, Children and Adolescents, Sensitivity, Documentation, Educational Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores utilizados no estado do conhecimento	25
Quadro 2 - Documentos selecionados durante a análise preliminar.	67
Quadro 3 - Exploração do material de pesquisa.....	71
Quadro 4 - Categorias de análise.....	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados numéricos das plataformas BDTD e EBSCO.....	27
Tabela 2 - Contagem de palavras em documentos virtuais.	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EBSCO – Business Source Complete

Funabem – Fundação Nacional do Bem-estar do Menor

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

NOB-RH/SUAS – Norma Operacional. Básica de Recursos Humanos / Sistema Único de Assistência Social

NUPAE – Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação

OT – Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes

PNAS-NOB/SUAS – Política Nacional de Assistência Social - Norma Operacional. Básica / Sistema Único de Assistência Social

PNCFC - Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAM – Serviço de Atendimento ao Menor

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

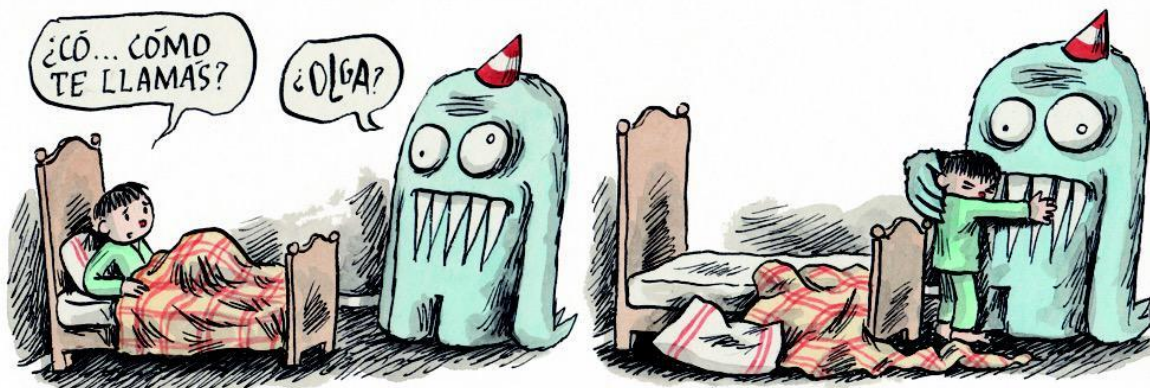
SUAS – Sistema Único de Assistência Social

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1	CONSTITUIÇÃO DE UMA PESQUISA: INICIANDO O PERCURSO	14
1.1	Seguindo o caminho: a construção da pesquisa	17
2	DISCUSSÕES CONCEITUAIS: CONTINUANDO O PROCESSO	23
2.1	Da filantropia à desinstitucionalização: contextualizando o acolhimento de crianças e adolescentes	29
2.2	Acolhimento institucional hoje	34
2.3	Crianças e adolescentes	37
2.4	Segregar para proteger: quem é protegido?	40
2.5	A educação em seus diferentes recortes	44
2.6	O acesso à cultura e a promoção do desenvolvimento	48
2.7	Autonomia, cidadania e emancipação: ser, estar e se posicionar no mundo	50
2.8	A educação não formal: possibilidades de um olhar sensível	52
2.9	O educador social: acolhimento e afetamentos	56
3	PERCURSOS METODOLÓGICOS	62
3.1	Entre Assistência Social e Direitos da Criança: a escolha e categorização dos documentos	66
4	DOCUMENTOS, CONCEITOS E ARTICULAÇÕES: O LUGAR DAS SENSIBILIDADES NAS RELAÇÕES DO EDUCADOR SOCIAL E EDUCANDOS	75
4.1	Identidade Profissional	76
4.2	Formação profissional	80
4.3	Prática profissional	87
4.4	As sensibilidades nas relações entre o educador social e educandos	92
	REFLEXÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	101
	ANEXO A – DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICA	107
	APÊNDICE A – Mapeamento de pesquisas no BDTD	108
	APÊNDICE B – Mapeamento de pesquisas na EBSCO	110

1 CONSTITUIÇÃO DE UMA PESQUISA: INICIANDO O PERCURSO



Liniers (2015)

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita (FREIRE, 2011a, p. 36).

Começo esta Dissertação com uma tirinha do cartunista argentino Liniers (2015) e com uma citação de Paulo Freire (2011a), talvez não a mais conhecida, mas uma das que mais me afeta. Isso porque as palavras de Freire mobilizam aquilo que é melhor em mim, como pessoa, mas principalmente como pesquisadora, educadora e agente social em uma sociedade permeada por relações de opressão. Ao fazer essa leitura, revisito o amor. Ah, o amor! O dito popular diz que o amor move montanhas, mas isso é impossível, o que o amor move mesmo são as pessoas. Em minha atuação não poderia ser diferente. Já a tirinha escolhida representa o encontro entre Martin e Olga, e representa também o meu encontro com a pesquisa, com o meu objeto de estudo e com o leitor desta Dissertação. Assim, julguei pertinente fazer uma breve apresentação sobre mim, para que você leitor também compreenda meu lugar de fala e possa visualizar o caminho percorrido por mim até chegar a essa pesquisa.

Durante o ano de 2019 e início de 2020, atuei como educadora do programa Aprendiz Legal, na Gerar¹. O programa de aprendizagem destina-se à formação e

¹ “Fundada em 2003, a GERAR é uma organização social sem fins lucrativos que tem a missão de promover o desenvolvimento social através de ações educacionais e da geração de emprego e renda para que as pessoas sejam protagonistas de suas histórias em uma

inserção de jovens e adolescentes, com idade entre 14 e 24 anos², legalmente no mercado de trabalho. Nesse programa, os jovens exercem suas atividades, alternando prática e teoria: quatro dias da semana cumprem carga horária na empresa e um dia da semana cumprem carga horária com atividades teóricas, em um ambiente de educação não formal. Assim, como educadora, atuei com diferentes turmas, em diferentes dias da semana.

Sempre me questionei se em minha atuação enquanto educadora eu priorizava relações horizontais e amorosas, que afetassem os educandos. Há alguns dias desta escrita, em março de 2021, recebi uma pista para responder a esse questionamento. Na ocasião, estava em uma loja de eletrônicos no bairro Vila Nova, onde resido, na cidade de Joinville – SC e fui atendida por uma ex-aluna do programa de aprendizagem da Gerar. Fiquei muito feliz em vê-la e saber que ela estava contente com seu novo trabalho. Conversa vai, conversa vem, ela me disse que sentia saudades de nossos encontros matinais às sextas-feiras e confessei que também sentia falta daquelas manhãs. Para minha grata surpresa, ouvi então algumas palavras que encheram meu coração de amor e alegria naquela quinta-feira à tarde: *a aula da professora era diferente, não era só o professor falando pra gente. Era bem doido. A gente ia fazendo a aula junto. Nunca era igual.*

Essas palavras me sensibilizaram e refleti sobre meu papel como educadora e sobre como afetei aqueles jovens e adolescentes e como fui afetada por eles. Refleti também sobre a influência mútua que exercemos na vida uns dos outros e sobre as diferentes possibilidades de construção de conhecimento que permeiam as relações educativas. Lembrei-me também das ideias de Paulo Freire (2011b), Maria da Glória Gohn (2010) e tantos outros, que ressaltam a importância de se fazer educação em conjunto e de construir com os educandos o processo educativo, o momento de aprendizado em toda sua reciprocidade.

Penso ainda que muito além de ter ensinado, também aprendi com todos aqueles jovens adolescentes. Aprendi a ser uma melhor ouvinte, aprendi a lidar melhor com as expectativas que crio sobre as pessoas, tive ainda mais certeza de que as culturas em que as pessoas estão inseridas influenciam suas trajetórias,

sociedade mais justa e em um planeta sustentável”. Disponível em: <https://www.gerar.org.br/sobre-a-gerar/>. Acesso em: 23 de abril de 2021.

² Conforme artigo 428 da CLT. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535468/clt_e_normas_correlatas_1ed.pdf. Acesso em 30 de março de 2021.

preferências e relações. E muito além disso, compreendi em minha prática que o educador é também um aprendiz, que forma e é formado, que ensina e é ensinado.

Desde minha inserção no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, em março de 2020, não atuo como educadora, pois me tornei bolsista integral e tive a oportunidade de me dedicar exclusivamente ao Mestrado. Quando olho para trás e reflito sobre minha trajetória como educadora, fico feliz com o que vejo e penso, que o Mestrado e minha pesquisa vêm para somar e contribuir para minha atuação futura como educadora.

Antes de introduzir o tema de minha pesquisa, tomo a liberdade de fazer uma breve contextualização sobre minha constituição enquanto pesquisadora e também sobre minha formação inicial em Psicologia e paixão pela educação.

Em 2017, decidi cursar uma Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional – ênfase em Neurociência na Associação Catarinense de Ensino/Faculdade Guilherme Guimbala, em Joinville – SC. Como requisito parcial para obtenção do título de Psicopedagogo é obrigatória a realização de estágios: clínico e institucional. Em conjunto com minha equipe de trabalho, meu estágio foi realizado na Casa Lar Emanuel, em Joinville – SC. Essa instituição é destinada ao acolhimento de crianças e adolescentes como medida provisória e de proteção. No momento dos estágios, a instituição contava com dez acolhidos: dois deles com menos de 1 ano e os demais com idades entre 10 e 17 anos.

O contato com os acolhidos e com os trabalhadores da Casa Lar me fizeram refletir sobre o desenvolvimento e a adaptação social dos acolhidos, pois eu percebia que entre eles havia muita rispidez e por vezes desentendimentos. Durante esse período de convivência e proximidade, ficou claro para mim que as necessidades básicas e fisiológicas de todas as crianças e adolescentes eram supridas: vestimenta, alimentação, escola, segurança, e até atividades extracurriculares (mesmo que não fosse de interesse do acolhido). Entretanto, comecei a me questionar sobre o desenvolvimento de funções sociais ou superiores, relacionadas à autorregulação, flexibilidade cognitiva e controle inibitório, pois durante as atividades realizadas no estágio institucional, presenciei situações com falta de respeito, falta de confiança, trapaça no jogo e dificuldade para lidar com brincadeiras e demais atividades realizadas.

Comecei então a pensar sobre o papel do educador social no contexto de abrigo para o desenvolvimento de características importantes para a inserção e o

convívio em sociedade. Também passei a refletir sobre como o educador mobiliza as crianças e adolescentes no que diz respeito à leitura de mundo e suas relações históricas e culturais como agentes de transformação.

1.1 Seguindo o caminho: a construção da pesquisa

As reflexões durante os estágios obrigatórios da Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional com Ênfase em Neurociência (*lato sensu*) me acompanharam até o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, mobilizando a seguinte questão de pesquisa: *qual é o lugar do Educador Social nas instruções normativas acerca do contexto de acolhimento institucional de crianças e adolescentes, considerando um olhar sensível das relações com o desenvolvimento integral desses educandos?*

Destaco que para esta Dissertação consideramos o desenvolvimento integral para além de questões fisiológicas e básicas de um ser humano. Apoiamo-nos nas ideias de Vygotsky descritas por Oliveira (1999), que nos apresenta que o aprendizado precede o desenvolvimento, o que acontece por meio de mediação e interação social. Assim, compreendemos que o desenvolvimento integral é o mobilizar, o ampliar de aspectos subjetivos e relacionados à cidadania dos sujeitos. Conforme Gohn (2010), o desenvolvimento integral está relacionado com a autonomia, cidadania e emancipação dos sujeitos.

A fim de responder ao questionamento anteriormente levantado, delimitou-se como objetivo geral desta pesquisa: *reconhecer, por meio de instruções normativas e da bibliografia existente, o papel do educador social para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em acolhimento, atribuindo um olhar sensível para suas relações com os acolhidos / educandos.*

No intuito de chegar ao objetivo geral delimitado, foi necessário desdobrá-lo em objetivos específicos como: a) realizar estado do conhecimento a partir das palavras-chaves: Educador Social, Crianças e Adolescentes, Institucionalização³, Desenvolvimento Integral e Documentação; b) identificar quais instruções normativas

³ Ao iniciar a escrita dessa Dissertação, utilizei o termo institucionalização. A partir das pesquisas bibliográficas e leituras, essa palavra foi substituída por acolhimento institucional, grifando a diferença entre acolhimento e a institucionalização de crianças e adolescentes, conforme aponta Rizzini et al (2006).

orientam a função e atuação do educador social no que tange sua atuação junto às crianças e adolescentes em acolhimento; c) analisar, por meio de documentos, como as instruções normativas referem-se ao educador social no contexto de acolhimento acerca da identidade, da formação e da prática profissional.

Para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa a partir do método histórico-cultural, alguns autores fundantes foram definidos a fim de subsidiar os aspectos teóricos e metodológicos. No que se refere ao acolhimento institucional, estão sendo utilizados autores como: Rizzini e Rizzini (2004); Rizzini (2011); Rizzini et al (2006) e Silva (1997). Como aporte teórico para as questões relacionadas às crianças, adolescentes e infâncias, utilizamos autores como Ariès (1986); Bock; Furtado; Teixeira (2002); Kohan (2020, 2015) e Rizzini (2011). Discutimos as questões relacionadas ao educador social por meio das ideias de Freire (2011a, 2011b, 2020); Gohn (2010, 2017, 2008, 2007); Romans (2003) e Trilla (2003, 2008). Os aspectos voltados ao desenvolvimento estão fundamentados em autores como Gohn (2010); Oliveira (1997) e Vygotsky (2000, 2009). Sobre as questões relacionadas às sensibilidades, estão contribuindo os autores Duarte Jr. (2000) e Meira e Pillotto (2010). No que se refere ao afeto, serão utilizadas as ideias de Duarte Jr. (2000) e Meira e Pillotto (2010). Por fim, os aspectos metodológicos estão fundamentados em Flick (2013), Cellard (2008) e Minayo (2002).

Além do referencial teórico citado, esta Dissertação utiliza quatro documentos como subsídio para coleta-produção-interpretação de dados: o Estatuto da Criança e do Adolescente (2019⁴); a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (2007); Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009); e o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006). Ao iniciar as buscas para a escolha dos documentos a serem analisados, inicialmente focamos na área da educação, conforme o Programa de Mestrado em que essa Dissertação está vinculada. Entretanto, os resultados obtidos com as primeiras buscas demonstraram a inexistência de documentos acerca do educador social na área da educação. Assim, por meio de buscas randomizadas em uma plataforma de pesquisa *web*, optamos por trabalhar com a legislação destinada a crianças e adolescentes e

⁴ A versão do Estatuto utilizada nesta Dissertação foi publicação em 2019, todavia, é importante destacar que a Lei foi promulgada em 13 de julho de 1990.

documentos da área da assistência social. Nesse sentido, destacamos que nesta dissertação a proposta de trabalho é empregar um olhar sensível na leitura de documentos da assistência social, do Estatuto da Criança e do Adolescente e dos textos que compõem a bibliografia escolhida.

O acolhimento institucional é uma medida de proteção excepcional e provisória destinada a crianças e adolescentes que têm seus direitos violados conforme previsto no ECA. Ao longo dos anos, o acolhimento passou por diferentes momentos, transitando pela filantropia, higienismo, assistencialismo, institucionalização e atualmente desinstitucionalização (SILVA, 1997). Nesse momento de desinstitucionalização, há garantia legal a todas as crianças e adolescentes de convivência familiar e comunitária, sendo que a falta de recursos financeiros não pode ser um motivo para o acolhimento ou destituição do poder familiar (ECA, 2019). Entretanto, segundo Rizzini (2004), todas as crianças acolhidas são oriundas de famílias pobres.

Conforme o ECA, compreendemos como criança as pessoas com idade entre 0 e 12 anos. Devido à idade, as crianças têm menos experiências e dessa forma algumas habilidades emocionais e sociais estão menos desenvolvidas. Habilidades essas que serão aprendidas e desenvolvidas por meio do contato social e cultural (VYGOTSKY, 2009). Quanto aos adolescentes, o ECA delimita a idade entre 13 e 18 anos. Entendemos essa etapa da vida como construção social, haja vista que em algumas culturas a criança avança direto para vida adulta (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

A partir dessas colocações, partimos do pressuposto que a educação é permanente e que as instituições de acolhimento são espaços de educação não formal e o educador social tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e adolescentes em situação de acolhimento. Nessa perspectiva, destacamos que nas páginas seguintes substituímos o substantivo “acolhido”, escrito em sua flexão singular ou plural, pelo substantivo “educando”. Ao atribuir às instituições de acolhimento o sentido de espaço de educação não formal, transcendemos a ideia da assistência social do acolhimento e reafirmamos o uso das lentes da educação (não formal) que utilizamos nesta Dissertação.

A educação não formal é aquela que acontece por meio da interação, voltada para a cidadania e emancipação em que o aprendizado é construído com o grupo, conforme suas demandas (GOHN, 2010). Além disso, ela mobiliza afetos e reflexões,

formando cidadãos que olham para o mundo com lentes críticas sobre a sociedade e as relações de opressão. A atuação do educador social é atravessada por interação e diálogo, que embasam a relação educador-educando, relação dialética na qual quem aprende também ensina (FREIRE, 2011b).

O ECA prevê que é direito de toda criança estar inserida em ambientes que promovam seu desenvolvimento integral. Sem desconsiderar os aspectos de maturação fisiológica, partimos do princípio de que como sujeitos e agentes históricos e culturais, o desenvolvimento das crianças e adolescentes será promovido por meio de mediação e das relações sociais (OLIVEIRA, 1997). Nessa perspectiva, o aprendizado precede o desenvolvimento e todas as crianças podem se desenvolver, contanto que tenham acesso aos ambientes propícios (VYGOTSKY, 2009). Já o desenvolvimento integral, é aquele que desperta a reflexão e criticidade nos sujeitos para que compreendam seu lugar no mundo e também como se dá sua relação com ele.

No que se refere ao aspecto metodológico essa é uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, que utiliza a análise documental para coleta-produção-interpretação de dados. A escolha por um trabalho qualitativo está relacionada ao fato de que os documentos analisados lidam com aspectos que influenciam a vida dos sujeitos a quem se destinam. Assim, não é possível fazer sua interpretação desconsiderando os aspectos subjetivos e sensíveis inerentes à vida das pessoas (FLICK, 2013; MINAYO, 2002).

Assim sendo, as sensibilidades permeiam as relações na educação, pois a aprendizagem é também constituída por afetos. Para Pillotto (2007, p. 116), “[...] ser sensível é estar sintonizado com a relação entre objetos e situações e compreender esta relação/mensagem, que pode ser explícita ou implícita que é apropriada e internalizada por nós de forma lógica ou não”.

No que se refere ao afeto, Bueno (2018) comenta que o afeto está presente já na preparação de uma ação educativa quando o educador faz suas escolhas conceituais e metodológicas, como um convite ao aprender, conhecer, saber.

Tanto a sensibilidade como o afeto, são questões também tratadas por Paulo Freire (2011a, 2011b, 2020), um pensador e estudioso que nos faz refletir sobre o papel da educação e do educador na vida dos educandos. Assim, ao pensar nas relações estabelecidas em nossa sociedade, relações entre sujeitos singulares, de contextos, costumes e culturas diferentes, em conjunto com minhas orientadoras,

optamos por dar destaque ao método histórico-cultural, tendo Paulo Freire (2011a, 2011b, 2020) como um dos principais autores fundantes desta Dissertação.

Ao ler as obras de Paulo Freire (2011a, 2011b, 2020), é perceptível que muito além de discutir a alfabetização, o pensador também nos apresenta uma maneira de refletir, problematizar e discutir política, relações sociais e educação. Um meio de refletir as relações sociais e os sujeitos no mundo. Afinal, em suas palavras:

Todo esse mundo histórico-cultural, produto da práxis humana, se volta sobre o homem, condicionando-o. Criado por ele, o homem não pode, sem dúvida, fugir dele. Não pode fugir do condicionamento de sua própria produção (FREIRE, 2011a, p. 60-61).

Desta forma, o autor compreende o sujeito como um ser histórico e cultural, produto e produtor de cultura, sujeito e agente histórico, que se constrói no meio social. Assim, compreendemos a importância que a cultura, o meio social e a história têm na vida dos sujeitos e utilizamos essa lente para a escrita desta Dissertação. Dentro desse contexto, lembramos que desigualdades são promovidas pela corrida do capitalismo e potencializadas pela política neoliberal; desigualdades perpetuadas por uma minoria opressora, que não demonstra intensão de educar, informar, formar e proporcionar novas possibilidades de vida e de trabalho para uma grande maioria que é oprimida.

Destacamos, assim, a importância do educador social no contexto de acolhimento, a fim de perpetuar reflexões sobre a sociedade opressora e emancipar os educandos, conforme as ideias de Freire (2011b). Dessa maneira, reiteramos a questão desta Dissertação no que concerne ao lugar do educador social para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes em acolhimento.

A Dissertação em seu primeiro capítulo, intitulado *Constituição de uma pesquisa: iniciando o percurso*, apresenta minha constituição enquanto pesquisadora e os primeiros movimentos desta pesquisa, no que se refere à sua problemática e objetivos. Além disso, o capítulo expõe os autores fundantes, assim como breves e fundamentais conceitos que norteiam a Dissertação em seus aspectos teóricos e metodológicos.

O segundo capítulo está nomeado como *Discussões conceituais: continuando o processo* e apresenta os subsídios teóricos desta Dissertação, bem como o estado do conhecimento. Realizado a partir das palavras-chave *acolhimento institucional*,

crianças e adolescentes, educador social, desenvolvimento integral e documentação, o estado do conhecimento demonstrou que há escassez de material científico publicado acerca do educador social e das documentações que norteiam a atuação desse profissional, em especial no contexto de abrigo – recorte realizado por esta pesquisa. Serão abordados também aspectos históricos do acolhimento institucional e suas características atuais, assim como conceitos referentes à educação não formal e educador social, crianças e adolescentes e o desenvolvimento humano e integral.

No terceiro capítulo, nomeado como *Percursos metodológicos: buscando caminhos possíveis*, serão apresentados os percursos metodológicos percorridos para a escrita desta Dissertação. Optamos pela metodologia qualitativa, com viés na análise documental como meio para a interpretação de dados. Neste capítulo, apresentamos os documentos utilizados para análise, bem como as razões que motivaram sua escolha. Utilizamos Cellard (2008) como subsídio teórico para a realização da análise documental e apresentamos as duas etapas sugeridas pelo autor: análise preliminar: exame e crítica do documento; e análise.

A partir das ausências nos documentos, no quarto capítulo dessa Dissertação, chamado de *Educador social e acolhimento: desvelando sensibilidades*, a proposta é que seja discutido o acolhimento e as sensibilidades. Assim, esse capítulo se vale da ausência de referências sensíveis e afetivas nos documentos utilizados nesta Dissertação e na atuação do educador social no contexto de acolhimento, observadas a partir dos resultados obtidos no capítulo anterior. Tem-se a intenção de apresentar, ainda, relações entre o acolhimento institucional, o educador social e aspectos sensíveis e afetivos que podem permear essa relação.

Nos parágrafos anteriores, esclarecemos nossas intenções com esta pesquisa. Assim sendo, para construir esta Dissertação, investigamos a atuação do educador social, fazendo um recorte específico do profissional atuante no contexto de acolhimento, que deve pautar sua rotina e atividades para potencializar o desenvolvimento, promover autonomia, emancipação e cidadania das crianças e adolescentes, seus educandos.

2 DISCUSSÕES CONCEITUAIS: CONTINUANDO O PROCESSO



Liniers (2020)

Ao refletir com Fellini sobre o misterioso peso que um livro pode ter, Enriqueta traduz o que um pesquisador questiona e sente ao fazer suas leituras para compor o texto de sua pesquisa: como um objeto, aparentemente tão singelo, pode engrandecer a vida e o trabalho do pesquisador? São milhares de palavras, frases e parágrafos que ampliam a visão e o aporte teórico para a confecção de uma pesquisa. Nesta dissertação, utilizou-se também o estado do conhecimento como ferramenta para mapear produções científicas relacionadas ao tema: *O Educador Social: a criança e o adolescente em acolhimento institucional – um olhar sensível*.

Optou-se pela utilização do estado do conhecimento como uma ferramenta para investigação das pesquisas que relacionam as palavras chaves desta Dissertação. Romanowski e Ens (2006) diferenciam o *estado do conhecimento* do *estado da arte*, destacando que o estado da arte, enquanto metodologia de trabalho, refere-se a uma pesquisa ampla, utilizando diferentes meios de investigação até o esgotamento das fontes de dados e informações. Já o estado do conhecimento, segundo as autoras, engloba menos setores de publicações sobre o tema estudado, podendo ser utilizado apenas uma fonte de pesquisa. Dessa forma, a opção pelo estado do conhecimento se deu especialmente pelo tempo restrito de uma pesquisa de mestrado, pois o estado da arte demandaria um tempo maior.

Foram utilizadas diferentes fontes para essa investigação: o blog do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE⁵), núcleo ao qual esta pesquisa está

⁵ “O Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE, criado e legitimado pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE em 2003 e cadastrado no CNPq no mesmo

vinculada; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e Business Source Complete (EBSCO). O mapeamento foi realizado a partir de palavras descritoras previamente definidas: educador social, crianças e adolescentes, institucionalização, desenvolvimento integral e documentação.

Como primeira fonte de investigação, as produções do NUPAE subsidiaram o mapeamento com as pesquisas já finalizadas e relacionadas à educação não formal e experiências sensíveis. Deste modo, dentre as produções do núcleo, as pesquisas de Letícia Caroline da Silva Jensen (2019), *Experiências sensíveis atravessadas pela literatura em espaços não formais de educação*, de Rita de Cássia Fraga da Costa (2019), *Artesania: formação cultural, construções identitárias e experiências sensíveis na terceira idade*, e de Hilda Natume (2018), *Musicalização: memórias, experiências e sensibilidades na terceira idade*, foram utilizadas como fontes de investigação e referência acerca da educação não formal e das sensibilidades. A pesquisa-dissertação de Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon (2016), *Uma cartografia com a infância: experiências e múltiplas sonoridades*, foi utilizada como fonte de reflexão sobre aspectos sensíveis do desenvolvimento infantil.

Já nessas leituras iniciais, foram mobilizadas reflexões por uma educação autêntica e contínua, desenvolvida a partir de diálogo, troca de experiências e, por que não dizer, humildade. Humildade para compreender que em um espaço educativo todos os envolvidos aprendem e ensinam e nada é definitivo, afinal, estamos sempre em processo de transformação.

A importância das sensibilidades nas pesquisas do Núcleo no que se refere aos processos educacionais salta aos olhos, assim como a relevância da educação não formal, apresentando novos e diferentes aprendizados. Aprendizados que permeiam

ano, tem como objetivo desenvolver ações no contexto interno e externo da instituição, com parceiros nacionais e internacionais. O Núcleo é formado por bolsistas, professores e coordenadores das redes públicas e particulares da Educação Básica, acadêmicos e egressos do Ensino Superior e dos Programas de Pós-Graduação, Mestrados e Doutorados, artistas, promotores culturais e profissionais das diversas áreas. Além disso, membros de instituições nacionais e internacionais, a exemplo a Universidade do Minho - UMINHO. O grupo reúne-se com o intuito de desenvolver estudos, pesquisas e produções nas seguintes linhas de pesquisa: 1. Educação Estética e Processos de Criação: investiga sobre experiências sensíveis, envolvendo interlocuções com processos de criação nos espaços formais, não formais e informais da educação. 2. Educação, Linguagens e Práticas Educativas: investiga sobre os diversos contextos do Ensino/Aprendizagem das Artes (visuais, cênicas, musicais, literárias e tecnológicas)". Fonte: Disponível em: <http://gruponupae.blogspot.com/p/nupae.html>. Acesso em 07 setembro de 2020.

a formação dos educandos e dos educadores não só no que se refere à cognição, mas também aos afetamentos, produção de significados e sentidos.

As pesquisas-dissertações citadas, assim como os estudos e demais produções do NUPAE, versam sobre aspectos sensíveis nos contextos de educação formal, não formal e informal. Assim, as produções do núcleo conversam com esta pesquisa ao (re)conhecer a educação não formal e o educador social em suas totalidades, potencialidades e sensibilidades.

Além dos registros de pesquisas vinculadas ao NUPAE, foram investigadas e mapeadas as publicações científicas relacionadas ao tema dessa pesquisa nas plataformas BDTD e EBSCO. Para esse mapeamento, foram utilizadas diferentes combinações entre as palavras descritoras *educador social*, *crianças e adolescentes*, *institucionalização*⁶, *desenvolvimento integral* e *documentação*. Além das diferentes combinações, também foram utilizadas palavras correlatas e/ou operadores booleanos, a fim de alcançar um mapeamento amplo, com potencial para expandir os resultados da investigação. No Quadro 1, são apresentadas as combinações entre os descritores, assim como os operadores booleanos utilizados na investigação.

Quadro 1 - Descritores utilizados no estado do conhecimento

Descritores	Palavras Correlatas e Operadores booleanos	Combinações possíveis
Educador Social	"Educador* socia*" or "mãe* socia*" or "pai* socia*" or "cuidador* socia*"	Educador Social + Crianças e adolescentes Educador Social + Institucionalização Educador Social + Desenvolvimento integral Educador Social + Documentação
Crianças e Adolescentes	Criança* e adolescente*	Crianças e adolescentes + Institucionalização Crianças e adolescentes + Desenvolvimento integral Crianças e adolescentes + Documentação
Institucionalização	Institucionaliza* or "instituiç* de acolhimento" or abrigo* or "casa* lar*"	Institucionalização + Desenvolvimento Integral Institucionalização + Documentação
Desenvolvimento Integral	Desenvolvimento integral or desenvolvimento humano	Desenvolvimento Integral + Documentação
Documentação	Document* or lei* or legislação or instruç* normativa*	Educador Social + Crianças e Adolescentes + Institucionalização + Desenvolvimento Integral + Documentação.

Fonte: Da autora (2020).

Também foram estabelecidos os seguintes critérios para delimitar a leitura de resumos durante a investigação: publicações em português, realizadas entre 2010 e

⁶ Conforme já descrito no capítulo anterior, após iniciar a pesquisa, o termo institucionalização foi substituído por acolhimento institucional.

2019. A leitura dos resumos foi realizada em ordem de relevância, considerando as 100 primeiras publicações – nos casos em que os resultados obtidos apresentavam números superiores a esse. Para o mapeamento, foram consideradas as pesquisas de natureza qualitativa e de cunho documental, ou então as pesquisas de natureza qualitativa com enfoque em práticas realizadas nos abrigos e que também se utilizavam de documentos para a produção de dados.

Inicialmente os dados obtidos foram bastante significativos e com números expressivos: utilizando apenas as combinações descritas, a BDTD apresentou um total de 5.120 (cinco mil, cento e vinte) resultados; e a EBSCO 742 (setecentos e quarenta e dois) resultados. Os números mais expressivos de publicações, sem qualquer filtro ou leitura, estão relacionados às palavras descritoras – “documentação”, seguido por “crianças e adolescentes” e “institucionalização”. Essa diferença muito se dá devido aos atravessamentos de diferentes temas. Com a leitura dos resumos, pôde-se perceber que os números elevados obtidos com essas palavras estão relacionados com assuntos diversos e que não possuem relação com o tema da pesquisa, proporcionando assim uma linha de corte bastante grande a partir dos critérios estabelecidos.

Esses atravessamentos acontecem, pois, existem diferentes formas de acolhimento, como por exemplo a institucionalização asilar de idosos, e essas diferentes formas de institucionalização são normatizados por distintas documentações. Algo parecido ocorre com as pesquisas relacionadas às crianças e adolescentes, uma vez que embora os resultados sejam significativos do ponto de vista quantitativo, os contextos de investigação são demasiadamente amplos e diversos.

A Tabela 17, apresenta os números de publicações encontradas durante a investigação e ilustra a expressiva diferença entre os resultados iniciais e os resultados obtidos com a leitura dos resumos. Neste momento, é importante destacar que grande parte dos resultados obtidos com essa investigação está relacionado a pesquisas dedicadas às crianças e adolescentes em acolhimento. Em hipótese alguma pode-se negar a pertinência dessas publicações, entretanto, para esta Dissertação, o enfoque está no educador social.

⁷ Para a elaboração desta tabela, os resultados repetidos foram não foram considerados.

Os apêndices A e B, expõem os resultados obtidos com a investigação, e auxiliam a justificar a escolha do tema desta pesquisa-dissertação: a escassez de publicações destinadas a analisar as documentações que regulamentam a profissão do educador social no contexto de abrigo.

Tabela 1 - Resultados numéricos das plataformas BDTD e EBSCO.

Combinações possíveis	Resultados totais obtidos		Resultados com a aplicação de critérios	
	BDTD	EBSCO	BDTD	EBSCO
Educador Social + Crianças e adolescentes	21	18	5	3
Educador Social + Institucionalização	20	17	0	0
Educador Social + Desenvolvimento integral	10	8	0	0
Educador Social + Documentação	100	92	1	1
Crianças e adolescentes + Institucionalização	173	47	3	0
Crianças e adolescentes + Desenvolvimento integral	109	52	2	0
Crianças e adolescentes + Documentação	940	211	1	0
Institucionalização + Desenvolvimento Integral	87	10	0	1
Institucionalização + Documentação	2377	189	0	0
Desenvolvimento Integral + Documentação	1283	98	0	0
Educador Social + Crianças e Adolescentes + Institucionalização + Desenvolvimento Integral + Documentação.	0	0	0	0
Total	5120	742	12	5

Fonte: Da autora (2020).

A partir dos critérios anteriormente citados, o mapeamento de pesquisas no BDTD apresentou um resultado de 12 publicações (Apêndice A). Dessas, os números mais expressivos são das áreas de Educação, com 04 resultados, e Psicologia, com 03 resultados. Com base na leitura dos resumos, é observado que somente uma publicação utiliza-se apenas de documentos e referencial bibliográfico para a elaboração da pesquisa, as demais combinam pesquisa com seres humanos e análise de documentos. Em sua maioria, são utilizados documentos da própria instituição, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), ou documentações destinadas à infância e adolescência como o ECA.

A combinação de três ou quatro palavras descritoras – educador social, criança e adolescente e institucionalização, documentação –, resultou em 07 resultados, todos repetidos nas combinações anteriores. A combinação de todas as palavras descritoras não apresentou nenhum resultado.

A fim de delimitar o mapeamento e selecionar as publicações que mais se assemelham com o tema desta Dissertação, se fez necessário uma leitura flutuante

dos resultados e publicações encontradas, para além dos resumos. Assim, foram selecionadas 03 publicações para também subsidiar a escrita desta pesquisa. A dissertação de Mathias Glens (2010), *Órfãos de pais vivos: uma análise da política pública de abrigamento no Brasil*, apresenta um histórico das políticas destinadas à infância e adolescência em situação de vulnerabilidade, e as mudanças promovidas pelo ECA, além de tecer um comparativo entre três pesquisas realizadas no campo de acolhimento institucional e as políticas, a fim de relacionar as normatizações com a realidade.

Também, a dissertação de Juliana Gama Izar (2011), *A práxis pedagógica em abrigos*, foi selecionada pois analisa as práticas educacionais no contexto de institucionalização, tecendo uma contextualização sobre o acolhimento institucional, e um comparativo entre as políticas e documentos, e a prática no contexto de abrigo. Por fim, a dissertação de Jéssica de Moura Peixoto (2017), *Casa-Lar: desafios e possibilidades no trabalho do educador/cuidador residente com crianças e adolescentes*, também subsidia esta pesquisa, pois articula pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

A pesquisa na plataforma EBSCO apresentou números menos expressivos, conforme demonstrado na Tabela 1. Com a leitura dos resumos e com base nos critérios estabelecidos, foram selecionados cinco artigos (Apêndice B). Destes, apenas uma publicação utiliza a metodologia de análise documental em conjunto com a pesquisa em seres humanos e as outras quatro publicações foram realizadas apenas com seres humanos. Trata-se de duas publicações da área de educação e três publicações da área de Psicologia. A combinação de três descritores culminou em três resultados, repetidos, e a combinação de quatro ou cinco descritores não apresentou resultado algum.

Após a leitura dos resumos e seleção dessas cinco publicações, todas foram lidas integralmente. Apesar de não utilizarem a mesma metodologia de análise desta pesquisa, elas abordam questões relacionadas ao abrigamento, ao desenvolvimento dos educandos e aos aspectos da educação não formal. Esses aspectos perpassam toda a escrita desta Dissertação e a opção pela leitura dos artigos possibilita a ambientação e (re)conhecimento acerca das questões a serem abordadas.

Como mencionado anteriormente, o mapeamento realizado a partir do estado do conhecimento revela que, apesar dos números inicialmente expressivos, as pesquisas relacionadas à normatização, legalização e documentação da profissão do

educador social são escassas. Pesquisas destinadas à atuação deste profissional no contexto de abrigo mostram-se mais frequentes nos estudos realizados com os profissionais educadores sociais. São pesquisas de campo, que muitas vezes utilizam da análise de documentos apenas como um complemento. Algo parecido ocorre no caso das instituições de acolhimento como espaços de educação não formal que influenciam os percursos formativos de crianças e adolescentes. O estado do conhecimento também destaca a insuficiência de pesquisas na área da educação em contextos de abrigo. Tais constatações reafirmam a relevância e a necessidade de se abordar esse tema.

A fim de proporcionar ao leitor a contextualização histórica e cultural que atravessa o acolhimento institucional, na próxima seção serão apresentados aspectos históricos relevantes para a transformação sofrida ao longo dos anos na dinâmica de acolher e abrigar crianças e adolescentes.

2.1 Da filantropia à desinstitucionalização: contextualizando o acolhimento de crianças e adolescentes

O acolhimento institucional é uma medida excepcional e provisória, destinada a crianças e adolescentes que possuem seus direitos violados. Conforme determinado pelo ECA, todo menor⁸ tem direito à convivência familiar e comunitária. Assim sendo, o acolhimento deve ser uma medida extrema, adotada apenas quando todas as possibilidades de manter o menor na família nuclear ou ampliada tiverem sido esgotadas. Nos casos em que a criança ou adolescente é encaminhado para o acolhimento, sua permanência deve ser a mais breve possível. O ECA limita a permanência em 18 meses, sendo a situação da criança ou adolescente reavaliada a cada 3 meses.

As instituições de acolhimento enquadram-se como serviço de Proteção Social Especial de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). São espaços utilizados como medida de proteção nas situações em que os direitos da criança ou adolescente forem violados pela sociedade, Estado, pais ou responsáveis, fazendo parte do conjunto de Entidades de Atendimento previstas pelo ECA. As

⁸ Para facilitar a compreensão ou para manter a fluidez do texto, o termo “menor(es)” também poderá ser utilizado, assim como “jovem”, ou somente o termo “criança”, ou somente “adolescente”.

políticas de atendimento previstas no Estatuto são ações governamentais e não governamentais, com responsabilidades e deveres atribuídos aos municípios, estados, União e Distrito Federal (BRASIL, 2019).

O acolhimento institucional de crianças e adolescentes é um processo e um movimento que vem acontecendo ao longo de muitos anos. É claro que, assim como a sociedade sofreu transformações, as características e a cultura de institucionalizar menores também passou por mudanças. Nas últimas décadas, um grande marco para essas transformações foi a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente e traz consigo o reconhecimento, a importância e a valorização da convivência familiar e comunitária. Esse reconhecimento promoveu transformações significativas nos contextos de acolhimento, desde a nomenclatura dedicada aos espaços, até os ambientes em que se inserem.

Conforme explorado nas páginas anteriores, compreender os aspectos que direcionam esta Dissertação em suas características históricas e culturais é fundamental para apreender as questões que hoje permeiam a atuação do educador social no contexto de abrigo. Assim sendo, será feito um apanhado acerca do contexto do acolhimento de crianças e adolescentes, para que se compreenda as alterações sofridas ao longo dos séculos e suas influências até o momento atual.

Segundo Silva (1997), o pensamento assistencial brasileiro passou por diferentes momentos e sua evolução foi acompanhada por mudanças no pensamento jurídico relacionado a crianças assistidas pelo Estado. Segundo o autor, foram 5 momentos do pensamento institucional no Brasil e cada um deles corresponde a uma postura político-científica e filosófica, o que refletiu também na legislação. A seguir, conforme descrito por Silva (1997), serão caracterizados os 5 momentos do pensamento institucional brasileiro.

A primeira fase assistencial brasileira foi a filantrópica e compreendeu o período entre 1500 e 1874. Similar ao modelo português do período, é representada fortemente pelas Santas Casas de Misericórdia, e a partir do século XVII pela roda dos expostos⁹. Nesse período, as crianças passavam breves períodos

⁹ Silva (1998, p. 39) descreve a roda dos expostos como “[...] um aparelho mecânico, formado por um cilindro, fechado por um dos lados, que girava em torno de um eixo e ficava incrustado nos muros dos conventos, por onde frades e freiras costumavam receber cartas, alimentos ou remédios e onde, há muito, era costume colocar crianças enjeitadas”.

institucionalizadas, pois eram encaminhadas e agregadas a famílias ilustres e filantrópicas. Até 1824, as crianças enjeitadas eram deixadas nas portas de casas, igrejas, ou até mesmo na rua ou montes de lixo. Em muitos casos, as crianças não eram recolhidas, ficando à mercê do clima e de animais e, em virtude disso, muitas morriam de frio, fome ou então eram devoradas por cachorros ou porcos. A mortalidade de crianças nesses aspectos inspirou governos para a criação da roda dos expostos, que preservava as crianças e o anonimato de quem as abandonava.

Entre 1874 e 1922, aconteceu o segundo momento do pensamento assistencial brasileiro, chamado filantrópico-higienista. O período foi marcado pela supremacia médica e jurista no que se refere aos assuntos relacionados ao amparo de crianças. A crescente imigração de estrangeiros movimentou cientistas para que procurassem meios de controle de doenças epidêmicas¹⁰, além da ordenação de espaços públicos e coletivos. Com a República, o Estado passou a preocupar-se e dar mais atenção aos abandonados e à criança, inclusive para as internadas em penitenciárias, junto com criminosos. A ação higienista foi centrada na pediatria, com a criação de legislação sanitária, a fim de garantir os cuidados necessários no parto, tanto em relação à mãe quanto em relação à criança. Havia também um movimento científico destinado ao atendimento de órfãos e abandonados. Amas de leite eram contratadas, e pagas, para promover o cuidado e a criação das crianças, bem como para encaminhá-las a famílias filantrópicas ou enterrá-las nos casos de falecimento.

Em seguida, entre 1924 e 1964, o Brasil viveu a fase assistencial, a terceira na classificação de Silva (1997). Essa fase compreendeu um período de convenções e tratados internacionais e no Brasil é marcada pela promulgação do primeiro Código de Menores, em 1927, bem como a desativação das rodas dos expostos. Houve também redução de mortes de crianças e abandonos anônimos. A responsabilidade de órfãos e abandonados passou a ser do Estado até 18 anos e às crianças e adolescentes sob a tutela do Estado era oferecida a oportunidade de trabalhar. Ainda nesse período, o poder judiciário tornou-se responsável pelas questões das crianças e a legislação passou a diferenciar o menor desassistido do menor infrator. Foi criado

¹⁰ No final do século XIX, doenças como a varíola, já conhecida, e posteriormente a febre amarela, ganharam bastante atenção, pois o aumento da população urbana potencializou a transmissão dos vírus e a mortalidade. Com relação à febre amarela, a atenção voltou-se também para o futuro econômico do estado de São Paulo, no que tange à oferta de mão de obra (BERTUCCI-MARTINS, 2005). O final do período filantrópico-higienista também é marcado pela epidemia de gripe espanhola, iniciada em 1918.

o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) e seu fechamento caracterizou o término do período assistencial, ao ser substituído pela Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (Funabem).

A quarta fase, chamada de fase institucional, teve início com o acesso dos militares ao poder, em 31 de março de 1964, e seu término foi marcado pela publicação do ECA, em 13 de julho de 1990. O marco com maior evidência do período institucional é a criação da Funabem, como já mencionado, em dezembro de 1964, e o acesso do militarismo nos internatos. Nesse momento, o formato institucional brasileiro estava baseado em modelos industriais, educacionais e administrativos, tendo como referência as ideias da Doutrina de Segurança Nacional, conforme praticado nos Estados Unidos. Havia destituição do poder familiar, transferindo a responsabilidade pelos menores *abandonados*¹¹ dos pais, da comunidade e da sociedade, para o Estado. A institucionalização dos filhos do governo (SILVA, 1997) até os 18 anos tornou-se lugar comum, e os ex-menores passaram a ser encaminhados para o serviço militar (preferencialmente) ou órgãos públicos.

Até o final dos anos de 1980, as instituições de acolhimento eram chamadas de internatos de menores ou orfanatos, com características asilares, com crianças reclusas, mesmo nas situações em que tivessem famílias. Além disso, nos séculos XIX e XX, quando famílias em situação de pobreza buscavam apoio do Estado, o destino para os filhos normalmente era o encaminhamento para os internatos ou orfanatos, como se as crianças fossem abandonadas ou órfãs. Sendo assim, esse movimento de reclusão da infância foi o principal modo de assistência às crianças e adolescentes no Brasil naquele período (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

O processo de redemocratização possibilitou que a sociedade civil, bem como os internos, questionassem a prática de internação de crianças e adolescentes em orfanatos. O movimento para essa mudança iniciou durante a década de 1980 no Brasil, com sua revisão e posterior publicação da nova constituinte. E mais amplamente, por meio do movimento para a criação do ECA, visando substituir o segundo Código de Menores, publicado em 1979 (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

A quinta e última fase do pensamento assistencial brasileiro iniciou no ano de 1990 e perdura até a atualizada, é chamada por Silva (1997) de

¹¹ Grifo da autora. Nem todos os institucionalizados são abandonados. Conforme será abordado nas páginas seguintes, muitas crianças foram institucionalizadas por serem pobres.

desinstitucionalização. A Constituição de 1988 estabeleceu diretrizes legais que passaram a inibir a arbitrariedade do Estado para o cidadão e, por meio do artigo 227, criou-se o ECA, que dispõe sobre a tutela não apenas da criança em risco, mas de toda pessoa em fase do desenvolvimento, até 18 anos (SILVA, 1997).

Por meio dos Conselhos Tutelares, o Estatuto transferiu a responsabilidade e tutela para a sociedade civil e a menoridade passou a ser vista como uma questão social. O ECA também favoreceu a integração familiar e comunitária da criança. Nesse sentido, foram e continuam sendo criadas casas de passagem para curtos períodos de acolhida e abrigos similares às residências familiares para o acolhimento por períodos mais extensos. Ambos sem as características de instituição total, asilo ou prisão, como acontecia anteriormente (SILVA, 1997).

As características asilares e de internação, anteriormente presentes no contexto de abrigo, vão na contramão da liberdade que hoje é prevista para crianças e adolescentes em situação de abrigo. A expectativa para o retorno à democracia, no final da década de 1980, deu voz e vez aos menores internados em orfanatos e silenciados durante o período do regime militar. Dessa maneira, de acordo com o disposto na Constituição Brasileira, por meio do art. 227, o conceito de internação de crianças e adolescentes foi alterado para *abrigo*, garantindo o direito à convivência familiar e comunitária.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2021, p. 124).

As transformações sociais, culturais e políticas vivenciadas no Brasil refletem o longo e árduo caminho percorrido até que se chegasse à atual Constituição da República, e ao ECA, ambos considerados marcos para a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Transformar os programas de atendimento, incluindo o acolhimento institucional, é uma das consequências dessas transformações e será ilustrada a seguir.

2.2 Acolhimento institucional hoje

Até a primeira metade do século XX, a internação de crianças não estava relacionada apenas às famílias pobres e sem condições de criar e educar seus filhos¹². Rizzini; Rizzini (2004) apontam também que muitos filhos de famílias ricas eram educados longe de suas casas e de seus familiares, em colégios internos, prática não comum no Brasil há muitos anos. Entretanto, a “[...] modalidade de educação, na qual o indivíduo é gerido no tempo e no espaço pelas normas institucionais, sob relações de poder totalmente desiguais, é mantida para os pobres até a atualidade” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 22).

Atualmente, os espaços destinados a acolher crianças e adolescentes são considerados pelo ECA como acolhimento institucional¹³, também chamados de casa lar, abrigo, instituição de acolhimento e, por vezes, apenas “lar”. Assim, nesta Dissertação, podem ser utilizadas essas diferentes nomenclaturas, para discussão, caracterização e reflexões. Apesar de ter caído em desuso, esses espaços também são referenciados como orfanatos. Entretanto, este termo não será utilizado para caracterizar os ambientes de acolhimento institucional hoje, pois refere-se a um modelo de abrigo que não é mais praticado ou pelo menos não é mais aceito perante à legislação e à sociedade.

A disposição do ECA trata da proteção integral da criança e do adolescente. Nas situações em que os menores têm sua proteção e integridade (física ou emocional) ameaçadas, com seus direitos infringidos ou qualquer outra situação em que seja apurada a necessidade da criança ser retirada de casa, eles devem ser encaminhados a um local seguro. Assim sendo, o acolhimento institucional

[...] deve cumprir a função de ser um suporte de caráter excepcional e provisório, com o firme propósito de reinserção familiar. Ele constitui uma medida de proteção para os casos em que há violações dos

¹² Adiante serão abordados aspectos históricos sobre a concepção e marginalização de crianças e adolescentes pobres no Brasil.

¹³ No documento Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009), é feita a diferenciação entre abrigo e casa-lar: na casa lar há um educador residente, podendo haver também outros educadores. A partir das leituras, verificou-se que as atividades realizadas pelo educador residente e o educador/cuidador são muito semelhantes. Apesar das singelas diferenças, compreende-se que a promoção do desenvolvimento dos educandos é igualmente responsabilidade dos profissionais do abrigo ou casa lar.

direitos da criança e/ou do adolescente e se avalia a necessidade de afastamento da família (RIZZINI et al., 2006, p.89).

Assim, a partir do final da década de 1980 e mais enfaticamente nos anos 1990, com a publicação do ECA, os abrigos configuram-se como um espaço para acolhimento em caráter provisório para crianças e adolescentes que, no seio familiar, tiveram seus direitos violados. O Estatuto determina que o acolhimento deve ser excepcional e provisório, sempre visando a reintegração familiar ou o encaminhamento para família substituta (BRASIL, 2019).

Atualmente, existem instituições de acolhimento públicas e privadas. Estas últimas, normalmente, recebem recursos públicos para o desenvolvimento de suas atividades. As instituições públicas tendem a estar associadas aos programas de ordem municipal ou estadual, enquanto que as privadas normalmente estão ligadas a igrejas ou a organizações não-governamentais (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Para além da provisoriedade dos abrigos, o ECA também representa um importante papel no que se refere ao direito à convivência familiar e comunitária, pois, em seu artigo 19, explicita que

É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2019, p.23).

Deste modo, mesmo em situações de acolhimento institucional, o menor não pode ser privado de liberdade¹⁴.

Às instituições de acolhimento, normalmente, chegam crianças e adolescentes com famílias que não têm condições de cuidá-las e mantê-las. Rizzini; Rizzini (2004) apontam que os menores encaminhados para o acolhimento, são separados em três diferentes grupos: os órfãos ou abandonados pela família; os que se encontram em situações de risco¹⁵; ou os que se encontram em situação de pobreza.

¹⁴ Nesta Dissertação não serão discutidos aspectos relacionados à reclusão de menores em conflito com a lei.

¹⁵ As autoras justificam o uso do termo “de risco” pois “[...] é o termo usualmente empregado para designar crianças e jovens que se encontram em situações de adversidade e vulnerabilidade. Porém, ressaltamos que a noção de risco tem sido equivocadamente utilizada para identificar – ou rotular – a população de baixa renda, principalmente jovens e negros, identificada como potencialmente perigosa”. (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p.52)

Apesar dessa separação em grupos, as autoras tecem um elemento de comparação entre todas as crianças e adolescentes que são encaminhadas para o acolhimento institucional: todas possuem “[...] histórias marcadas pela descontinuidade de vínculos e trajetórias, por muitas mudanças e constantes rompimentos de seus elos afetivos, além de uma grande demanda por atenção e cuidados que poucas vezes é correspondida” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p.52).

Pensar o contexto de acolhimento institucional implica em reflexões acerca das políticas e tratativas destinadas para as diferentes classes sociais. Rizzini (et al, 2006), após pesquisa com sujeitos abrigados por um longo período, aponta que 100% dos educandos eram oriundos de famílias pobres, e que a pobreza quando combinada com outras situações torna uma família vulnerável e suscetível ao não atendimento das necessidades de seus filhos.

Também, Rizzini (et al, 2006, p. 93) indica que a pobreza continua sendo condição para o abrigamento de crianças e adolescentes, mesmo contra a lei, e ainda acrescenta que esses menores “[...] muitas vezes, advém de famílias que vêm tendo seus direitos negados durante várias gerações. Uma família que vive em situação de extrema miséria, vê-se impossibilitada de manter um mínimo de estabilidade em sua vida familiar”.

Assim, pode-se dizer que a pobreza é marginalizada, bem como os meios de criação das crianças que vivem nessa situação. Mesmo com os possíveis riscos de impactos, traumas e marcas emocionais que envolvem a retirada de crianças e adolescentes de suas famílias, além da fragilização das relações familiares, muitas vezes ainda é opção encaminhar uma criança pobre para o acolhimento institucional, em vez de oferecer suporte e orientação familiar, por meio de políticas de assistência social.

A descontinuidade de vínculos e trajetórias está relacionada com os movimentos e mudanças que acometem a vida desses jovens. Muitos já tiveram passagem por diferentes casas, abrigos e, muitas vezes, já moraram nas ruas. Essas mudanças costumam estar relacionadas com situações de violência, comumente ligadas ao tráfico de drogas (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

O acolhimento institucional, sob essa perspectiva, deve estar envolto à promoção de estabilidade na vida das crianças e adolescentes, além de promover sua proteção e desenvolvimento integral, conforme preconizado pela lei. Entretanto, a promoção de estabilidade no contexto de abrigo pode ser uma difícil tarefa, pois esses

sujeitos quando abrigados, muitas vezes são transferidos para diferentes lares. Isso pode causar situação de fragilidade, agravada também pelas possíveis mudanças no quadro de funcionários das instituições nas quais eles são abrigados.

Para discutir aspectos relacionados ao acolhimento institucional, é preciso que se tenha também em pauta a discussão acerca da criança e do adolescente, sujeitos que são impactados e estão diretamente envolvidos no processo de acolhimento. Isso porque, mesmo que não por vontade própria, suas vidas, subjetividades e rotinas são impactados quando encaminhados para o abrigo. Serão abordados, a seguir, aspectos sociais e culturais sobre as crianças e adolescentes.

2.3 Crianças e adolescentes

As crianças direcionadas ao acolhimento institucional são sujeitos de direitos, que na maioria das vezes não são ouvidas. Se na sociedade ou na comunidade onde vivem não têm ou não tiveram suas necessidades atendidas, entende-se que, para discutir as questões que permeiam esta Dissertação, as crianças e adolescentes não podem ser esquecidas, abandonadas ou mesmo negligenciadas.

Kohan (2020, p. 163) aponta que infância é “[...] una condición para que el ser humano continúe transformando lo que parece dado como definitivo”. Assim, a infância pode ser considerada uma condição de transformação e aprendizado constante, que modifica e é modificada. Kohan e Fernandes (2020) descrevem a infância como extracronológica, permeada por intensidades e forças, não apenas formada por uma essência de ser estática. Utilizando-se das ideias de Paulo Freire, os autores apontam que a infância não é “[...] apenas algo que precise ser educado, mas a forma de uma vida verdadeiramente educadora, à medida que ela habita a curiosidade, inquietação, gosto de perguntar e criar que constituem a infância de todas as idades” (KOHAN; FERNANDES, 2020, p. 11).

Por meio dessas reflexões, pode-se dizer que infância é, em verdade, um estado de espírito – como se diria no popular. Entretanto, quando se refere à infância no que concerne à cronologia, pode-se destacar uma diferença bastante evidente com relação à imaginação. Vygotsky (2009) descreve que a imaginação é fruto de experiências vividas pelo ser humano e, ao contrário do que normalmente se acredita no senso comum, o adulto possui maior capacidade de imaginação que a criança, pois dispõe de uma variedade muito maior de experiências. Embora as crianças tenham

acumulado poucas experiências, devido à pouca idade, essa limitação não afeta sua imaginação, pois há ausência de pudores para expor suas ideias e imaginação.

Dessa maneira, o educador social deve proporcionar às crianças e adolescentes diferentes vivências e experiências para estimular o desenvolvimento e ampliação da imaginação. Por meio da relação educador-educando e da mediação de novas experiências, o educador poderá proporcionar o desenvolvimento da habilidade criadora das crianças e adolescentes.

Com base em reflexões autobiográficas de Paulo Freire, Kohan (2020, p. 163) levanta ainda a ideia de “niño conjunción” e “niño conectivo”, descrevendo infância cronológica como apaixonada e interessada por vínculos, relações e laços, que exercem papéis e influências específicas na vida das crianças. Nas palavras de Kohan (2020, p. 163-164)

[...] la conjunción tiene el papel de sumar, agregar, expandir, hacer crecer, aumentar; es la fuerza generativa que coloca junto y hace pasar [...]. Por otro lado, la idea de conexión, que marca una forma de relación que justamente solo puede ser dada a partir del dos, que aparece ya no apenas como una expansión del uno, sino como un entrelazamiento de dos unidades puestas en relación. De ese modo, si la conjunción agrega, la conexión enlaza, ata. Así, la infancia aparece con la marca complementariamente afirmativa de generación y de relación, de unión y encuentro.

Com essas palavras, o autor enfatiza a importância e a necessidade que as crianças possuem de conviver em sociedade, nutrindo laços e afetos, contribuindo para as relações enquanto sujeitos ativos, expandindo seus horizontes por meio dessa convivência. A partir dessa compreensão, é justificada a importância de se considerar as vozes das crianças e adolescentes no acolhimento institucional, a fim de desenvolver relações com afeto e que afetam e mitigam possíveis traumas que possam surgir em suas jornadas.

Ademais, quando se fala sobre crianças e adolescentes é comum que se tenha uma visão estereotipada desses sujeitos. Em geral, as crianças são vistas como puras, inocentes, espontâneas, cheias de vida, alegres e suscitadoras de afetos e amorosidade. Na contramão disso está a visão que se costuma ter a respeito dos adolescentes. Muitos são vistos como irresponsáveis, mal-humorados, introvertidos e que não querem ouvir o que os outros têm a dizer – normalmente os mais velhos e experientes, que se consideram e são considerados mais sábios. Percebe-se,

portanto, uma grande diferença na rotulação e pré-conceitos tanto da criança quanto do adolescente, considerando que a visão a respeito do deste último é bastante negativa em muitos sentidos, é importante refletir um pouco mais a respeito de sua construção social, lembrando que esta não é uma fase natural do desenvolvimento, mas uma construção cultural, pois em algumas culturas as pessoas passam da infância diretamente à fase adulta (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002). Na atualidade, essa é a percepção que a maioria das pessoas têm das crianças e adolescentes

A concepção acerca dos adolescentes será abordada mais adiante, por ora será traçado um panorama de como a figura da criança foi vista ao longo do tempo. Porém, nem sempre foi assim. Ariès (1986) aponta que até o final do século XIII, as crianças eram representadas, nas obras de arte, como adultos pequenos ou com tamanho reduzido. Não havia a personificação de crianças com características infantis e as primeiras representações da infância foram por meio de imagens (especialmente desenhos e pinturas) do menino Jesus. Ariès (1986) destaca que as elevadas taxas de mortalidade infantil até o século XVII podem justificar a baixa representatividade das infâncias, pois os adultos “[...] não se podiam apegar a algo que era considerado uma perda eventual” (ARIÈS, 1986, p.57). Apenas no século XVIII as crianças começaram a ser vistas, pensadas e faladas como sujeitos com características e diferenças em relação às pessoas adultas.

O desenvolvimento da teoria da evolução colaborou com as transformações no pensamento sobre a infância, ao refletir sobre os sujeitos e seus comportamentos socialmente construídos e não como dádivas essenciais de Deus. Também, o aumento nas medidas sanitárias e de higiene, além das ações de prevenção às doenças por meio de vacinas, permitiram e motivaram reflexões das pessoas quanto ao desenvolvimento de afeto e apego para com as crianças, pois a mortalidade infantil começou a diminuir e a expectativa de vida começou a se elevar (ARIÈS, 1986).

A mudança na concepção de infância também provocou transformações nos interesses e significados atribuídos a esses sujeitos no Brasil. Mudanças de ordem econômica, política e social, promovidas pelo avanço e desenvolvimento da sociedade industrial capitalista no século XIX, promoveram novos conceitos e significados sobre a infância no mundo Ocidental (RIZZINI, 2011). Na próxima seção, serão abordados aspectos e significados atribuídos às crianças no mundo Ocidental a partir das transformações sociais e econômicas.

2.4 Segregar para proteger: quem é protegido?

A visão da criança como um ser que é desenvolvido por meio da sociedade e das transformações promovidas nas cidades em decorrência da industrialização e capitalismo contribuíram para que as atenções se voltassem à infância e à criança, entendendo-a como “[...] chave para o futuro, um ser em formação [...] que tanto pode ser transformado em ‘homem de bem’ [...] ou num degenerado [...]” (RIZZINI, 2011, p. 24). Então, a partir do século XIX, os olhares para a infância na sociedade rompem com o salvacionismo ou a degradação e a criança passa a ser vista como importante, nutrindo interesses para além da família e da Igreja. Com isso, a criança torna-se uma questão social e passa a ser uma competência do Estado (RIZZINI, 2011).

Entretanto, a atuação do Estado sobre a infância não foi em sua totalidade igualitária. Conforme o recorte social em que a criança estava inserida, maior é a atuação e influência do Estado. Rizzini (2011) aborda essa questão, inclusive no que se refere à nomenclatura utilizada para a infância. O termo “menor” era destinado às crianças pobres, moralmente abandonadas, com o entendimento por vezes equivocado de que as famílias não conseguiam educá-las. Sob a visão do Estado, essas crianças estavam fadadas à delinquência e era preciso tomar providências para a garantia do bem-estar da sociedade.

Assim, para as crianças, no final do século XIX e início do século XX, era destinado um olhar ambíguo, pois ao mesmo tempo em que estavam em perigo e socialmente vulneráveis, também eram marginalizadas e consideradas perigosas à sociedade. Desta maneira, as crianças pobres, cujos pais não conseguiam controlá-las, eram tuteladas pelo Estado e encaminhadas para abrigos, a fim de garantir sua educação, proteção, e o bem-estar da sociedade. Esse movimento era embasado pelo pensamento de que ao educar uma criança se estava cuidando da nação. Ou ainda, mais enfaticamente: “[...] salvar a criança era salvar a nação [...]” (RIZZINI, 2011, p.27).

A ideia de proteção e educação das crianças estava vinculada à ideia de cuidado e evolução da sociedade. Ou seja, o cuidado que passou a ser destinado à criança teve como pano de fundo o atendimento das demandas do capitalismo, que cada vez mais se desenvolvia e impactava a sociedade com a expansão da industrialização, transitando também por questões sociais e aspectos civilizatórios.

Diante disso, a atuação do Estado no que se referia à educação das crianças, em especial as pobres, teve a intenção de moldá-las para a submissão (RIZZINI, 2011), visando a manutenção dos privilégios das elites. Assim, as políticas educacionais foram permeadas por dois pontos bastante distintos: educar o povo e, ao mesmo tempo, garantir os privilégios elitistas, formando a população para o trabalho, porém mantendo controle e vigilância (RIZZINI, 2011). A necessidade de atendimento a essas questões culminou em uma cultura política de institucionalização de crianças pobres, que se apresentava com muito mais efetividade do que uma política de educação com qualidade e igualitária para todas as crianças.

É importante destacar que a cultura política de institucionalização praticada entre os séculos XIX e XX tornou-se vantajosa para o Estado, pois mantinha os privilégios e as relações de opressão tão enraizadas na sociedade. Para o Estado e para as elites, oferecer uma educação de qualidade e igualitária a todos ameaçava o *status quo*, pois poderia libertar os oprimidos que, ao sentirem-se livres e ao desenvolverem consciência das opressões que lhes eram impostas, passariam a ameaçar privilegiados e seus privilégios, exigindo uma nova sociedade, mais justa, humana e solidária.

Depois de um século, ainda existem diferenças entre a educação destinada às elites e a educação destinada às classes populares ou pobres. Com o avanço das políticas neoliberais, a educação privada ganha cada vez mais espaço entre as elites, aumentando o abismo em relação à educação pública. Não se tem a intenção de pensar e discutir a educação formal nesta Dissertação, muito menos a qualidade da educação pública ou privada, todavia é importante suscitar a reflexão acerca das diferenças sociais e como essas diferenças são legitimadas, entre outros aspectos na educação.

No que se refere ao acolhimento institucional, como já mencionado, todas as crianças e adolescentes vêm de famílias pobres, que têm seus direitos negados por gerações e suas crianças abrigadas devido à pobreza, mesmo que essa prática não seja legalmente permitida. Neste ponto, é possível tecer uma relação entre a negação de direitos e os acolhimentos devido à pobreza e as relações opressor-oprimido, conforme destacado por Paulo Feire (2011b). Segundo ele, na sociedade, as relações de opressão são cotidianamente continuadas, pois os sujeitos não se libertam sem ter consciência da opressão e, somente por meio da tomada de consciência, os oprimidos podem buscar sua libertação. “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos

oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2011b, p. 41). Na obra do autor, a consciência está relacionada com a educação libertadora, que promove reflexão, desperta sensibilidade e amorosidade em seres inconclusos, que então emancipam e são emancipados.

Assim, a emancipação necessariamente deve partir dos oprimidos, pois os opressores que “[...] exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força da libertação dos oprimidos, nem de si mesmos” (FREIRE, 2011b, p. 41). A diferença de educação promovida e perpetuada ao longo dos anos entre as elites e as classes populares atua normatizando, reforçando e legitimando práticas sociais, que negam direitos, reproduzem desigualdades e mantêm relações de opressão.

Essa desigualdade é vista também no que se refere à adolescência e seus aspectos culturais e sociais. Bock; Furtado; Teixeira (2002) apontam que os adolescentes são invadidos pelo sentimento ambíguo, de ao mesmo tempo desejar a volta da infância e também tornar-se adulto. Vale destacar, portanto, que não existe *adolescência*, mas *adolescentes*, isso porque a adolescência e a duração desse período são culturalmente construídas, conforme já mencionado.

Um aspecto cultural bastante presente na vida dos adolescentes é a orientação para o desenvolvimento e aquisição de habilidades para o mercado de trabalho em sociedades industrialmente desenvolvidas. Em famílias com maior poder aquisitivo o período de adolescência é mais extenso, pois a preparação para o mercado de trabalho envolve especialmente uma formação universitária. Em contrapartida, nas classes populares os adolescentes muitas vezes não concluem a Educação Básica e são encaminhados para trabalhos que não exigem formação prévia (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002). “Trata-se de uma injustiça social criada pela estrondosa diferença de renda, constatada em nosso País, entre a população mais rica e a mais pobre” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 295).

Mais uma vez, as diferenças promovidas pelas classes sociais em nossa sociedade saltam aos olhos. Muitas das crianças e adolescentes acolhidos, enquanto estão sob a responsabilidade de seus genitores ou outro membro da família de origem, vivem em situação de rua, pedindo esmola, ou ainda tendo que trabalhar para ajudar na sobrevivência familiar. Sendo assim, no que tange ao acolhimento institucional, faz-se necessário reconhecer que existe um recorte de classe social, pois as crianças

e adolescentes são predominantemente pobres e sentem na pele as diferenças sociais.

Portanto, as práticas educativas adotadas nos abrigos devem provocar a emancipação dos educandos, despertando reflexões sobre as configurações sociais. Além disso, elas precisam promover o desenvolvimento da cidadania, autonomia e outros aspectos que podem influenciar as relações sociais, de trabalho, e outros tantos. Assim, é importante que as necessidades dos educandos sejam consideradas e ouvidas, oportunizando uma educação libertadora, como tanto defendeu Freire (2011b).

Rizzini; Rizzini (2004) afirmam que a falta de articulação entre os profissionais e instituições envolvidos no processo de acolhimento institucional promove rupturas nas trajetórias de crianças e adolescentes que são acolhidos. Essas rupturas estão presentes na vida desses sujeitos, quando transferidos entre diferentes instituições, influenciando o estabelecimento de relações, a criação e a sustentação de laços afetivos duradouros. Nesse processo, eles raramente são ouvidos no que se refere às “[...] suas demandas, expectativas e desejos. O sistema funciona de maneira tal que, nos programas de atendimento à criança e ao adolescente, a última voz que parece importar é, de fato, a deles” (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 54). É negado a essas crianças e adolescentes o diálogo e a emancipação, o que para Freire (2011b, p. 108) é fundamental pois

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, [...] mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Entende-se, então, que a educação no contexto de acolhimento deve estar pautada no diálogo entre educandos e educadores sociais, porém, como já exposto, nem sempre é isso o que acontece na prática. Enquanto permanente, a educação permeia todos os espaços e atores sociais. Por conta disso, faz-se importante, neste momento, abordar aspectos teóricos acerca da educação, seus aspectos formais, não formais e informais.

2.5 A educação em seus diferentes recortes

A educação é um campo extenso, que merece atenção, reflexões discussões que visem contribuir com o acesso igualitário e a garantia de educação de qualidade para todos. Dentre suas possíveis definições, serão utilizados três autores para caracterizá-la, a fim de construir uma única ideia de educação para esta Dissertação.

Gohn (2010) defende a importância de se considerar a educação como fundamental na formação de cidadãos, articulando a escola e a comunidade, enfatizando também o atendimento das urgências e demandas sociais. Para Trilla (2008, p. 29), a educação é “[...] um fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente”. Petrus (2003), por sua vez, descreve que educação é participação social e influencia a formação subjetiva.

Assim, entende-se a educação como um fenômeno contínuo e cotidiano, que pode acontecer na escola ou em outros espaços, trabalhando conteúdos historicamente sistematizados ou não, influenciando e construindo subjetividades. A educação, contribui para a formação de uma sociedade que compreende e aceita as diversidades, mobilizando a convivência social. Sob essa perspectiva, a educação precisa partir do entendimento do ser humano como um todo: permeado pela racionalidade e igualmente repleto de sensibilidades.

Duarte Jr. (2000), destaca que a dicotomização entre o racional e o sensível, entre o corpo e a mente, promovidas pela modernidade, provocam uma crise na civilização atual. Para o autor, essas divisões contribuem para que seja valorizado apenas o conhecimento humano científico, muitas vezes desconsiderando as vivências e o conhecimento prévio dos educandos.

O autor também descreve e diferencia *saber* e *conhecer*. O conhecer está relacionado a aspectos intelectuais e mentais e o saber está na “carne”, na junção corpo e mente, no sujeito em sua totalidade (DUARTE JR, 2000). Nesse sentido, considera-se que conhecer não é suficiente para o trabalho junto aos educandos. É necessário o saber sobre os sujeitos aprendizes para compreendê-los para além de questões racionais, ao mesmo tempo que é preciso admitir os saberes desses sujeitos. É preciso (re)conhecê-los, considerando suas diferentes culturas, valores, hábitos, crenças e subjetividades. Toda a ação educativa necessita estar pautada no (re)conhecimento dos educandos, considerando que existem especificidades em cada sujeito. Nessa perspectiva, suas sensibilidades, aspectos corporais e estéticos afetam

e são afetados no processo educativo e não devem ser esquecidos ou desconsiderados na educação.

Os processos educativos acontecem em diferentes âmbitos e permanentemente. Desse modo, Gohn (2010) e Trilla (2008) diferenciam e caracterizam a *educação formal*, a *educação não formal* e a *educação informal*, considerando que, embora distintas, essas três *modalidades* de educação estão imbricadas, se (inter)ligam e se relacionam. Diferenciá-las é importante para a continuidade da escrita acerca da educação não formal, bem como para o entendimento da função de um educador social.

Gohn (2010, p. 16-17) caracteriza a educação formal como “[...] aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados [...]”, conduzida por professores qualificados. Para a autora a educação formal trabalha a partir de um sistema que normatizada e regulamenta o currículo, historicamente sistematizado. É marcada por delimitações de tempo e espaço, divisões de turmas conforme as idades e uso de metodologias de trabalho.

Trilla (2008), por sua vez, caracteriza a educação formal como a que acontece dentro dos muros da escola, regida por leis e outras instruções administrativas, com espaço, horários e duração das aulas determinados. O autor também faz um recorte no que se refere à educação escolar, reforçando que a aprendizagem coletiva de conteúdos ordenados muitas vezes se distancia do contexto dos educandos e, por isso, a educação nesses espaços é marcada por relações assimétricas e hierarquizadas entre professores e educandos.

Já a educação informal, de acordo com Gohn (2010), está relacionada aos processos de socialização, tendo como educadores os pais, familiares, amigos, pessoas da comunidade, de contextos religiosos, das mídias, entre outros. Não existe um local definido para que o processo educativo aconteça, os aprendizados acontecem por meio de vivências e socialização, desenvolvendo nos sujeitos hábitos, atitudes, crenças e valores da comunidade em que estão inseridos.

Apesar de ser normalmente descrita como não intencional, a educação informal é dotada de intencionalidade. Educar é sempre intencional. Mesmo que não haja consciência, a intenção está imbricada na educação informal, na orientação para a vida, no dia a dia. Mesmo em atividades corriqueiras e cotidianas realizadas com as crianças em suas casas, quem as educa (família, instituição, comunidade) tem

intencionalidade e almeja um resultado que está atrelado a seus valores, costumes e cultura.

A educação informal simplesmente acontece. Mesmo que ela não possua nenhum tipo de sistematização ou de regulamentação, ela é permanente (GOHN, 2010). Trilla (2008, p. 36) corrobora com essa ideia e descreve a educação informal como subordinada aos processos sociais e culturais:

[...] estaríamos diante de um caso de educação informal quando o processo educacional ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominante no curso geral da ação em que o processo se verifica, quando é imanente a outros propósitos, quando carece de um contorno nítido, quando se dá de maneira difusa [...].

No contexto escolar, aspectos da comunidade em que a escola está inserida perpassam todas as relações estabelecidas. Ou seja, o conhecimento informalmente construído é levado à escola e permeia inclusive o conteúdo da educação formal e a maneira como o aprendizado é construído pelo educando. Assim como em espaços informais de educação, os conteúdos estudados na escola também podem ser influenciadores de novos hábitos e costumes.

Adentrando no campo da educação não formal, Gohn (2010) caracteriza este como um modelo de educação que acontece no mundo da vida e é permeado por intencionalidades. Ele acontece a partir do processo de compartilhar experiências, sendo atravessado por diálogos e pelo fazer coletivo, formando para a cidadania e promovendo a emancipação social. A educação não formal é conduzida por um educador ativo, que se integra e interage com o grupo, capacitando “[...] os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. [...] ela [educação não formal] prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo ao individualismo etc.” (GOHN, 2010, p. 19).

Por meio da educação não formal, diferentes e diversos propósitos são possíveis, pois a intencionalidade com que determinado coletivo irá trabalhar será norteadora para o alcance dos possíveis resultados. Além disso, diferentes resultados são conquistados por diferentes demandas, pois na educação não formal as demandas são trazidas para serem trabalhadas *pelo* grupo e *no* grupo (GOHN, 2010).

As ideias de Trilla (2008) são complementares a esse conceito de educação não formal. O autor defende que o não formal possui procedimentos e metodologias, que “[...] se distanciam das formas canônicas ou convencionais da escola” (TRILLA, 2008, p.40). Para ele, é importante que o meio em que a ação educativa acontece não seja ignorado ou esquecido, pois esse contexto exerce influência nas relações e atua junto ao educador na construção educativa (TRILLA, 2008).

A partir dessas breves caracterizações, percebe-se que a educação não formal, ao mesmo tempo que não possui um espaço e metodologias determinadas é, conscientemente, repleta de intencionalidade. Assim, na educação não formal o trabalho não está pautado em conteúdos normatizados e previamente estabelecidos, pois uma de suas características é a orientação de atividades baseadas em demandas trazidas pelos membros do grupo. Nesse sentido, mais uma vez, o diálogo aparece com grande importância, já que por meio dele o educador social poderá (re)conhecer as necessidades do grupo e então propor o trabalho, sempre pautando as intencionalidades coletivas.

As potencialidades de atuação com a educação não formal são diversas, principalmente por trabalhar com diferentes temáticas, que são investigadas e construídas junto ao coletivo, com base em suas demandas e curiosidades, e não visando apenas conteúdos pré-determinados e sistematizados. A formação para a cidadania e emancipação dos sujeitos é, portanto, um aspecto importante da educação não formal. Os meios utilizados para alcançar essa expectativa só podem ser construídos com base no diálogo coletivo, ação capaz de promover transformação social e cultural.

Atuar pautado na construção do conhecimento é um meio de considerar todos os sujeitos aprendizes, incluindo o educador social em suas particularidades, potencialidades, sensibilidades e afetamentos. Para a educação não formal, cada realidade, cultura e comunidade é importante e deve ser (re)conhecida pelo educador, pois permite e proporciona uma atuação mais significativa, edificada na empatia e sensibilidade.

Em alguns contextos, a educação não formal é vista apenas como um meio para substituir a educação formal e promover a transformação social, apresentando aos moradores de comunidades populares outras possibilidades de vida, reflexão e crítica social. É necessário lembrar, contudo, que embora a educação formal e a educação não formal tenham suas especificidades e diferenças, ambas são

importantes para a constituição e formação dos sujeitos, ou seja, uma não exclui, substitui ou inviabiliza a outra.

Apropriando-se dos conceitos desses autores, entende-se os espaços de acolhimento institucional como ambientes de educação não formal em que a atuação do educador social exerce importante papel no desenvolvimento integral dos educandos em acolhimento. Nesse sentido, a convivência familiar e comunitária, social e cultural, apresenta-se como um importante meio para o desenvolvimento.

2.6 O acesso à cultura e a promoção do desenvolvimento

Segundo o ECA, é direito de toda criança e adolescente a convivência familiar e comunitária em ambientes que garantam seu desenvolvimento integral. O Estatuto também preconiza que os profissionais atuantes nas políticas de atendimento devem ter formação profissional voltada à compreensão dos direitos da criança e do adolescente, bem como qualificações voltadas para o favorecimento do desenvolvimento integral dos mesmos.

Inicialmente, faz-se necessário apontar que, para esta Dissertação, considera-se o desenvolvimento para além das questões relacionadas às necessidades físicas e básicas de um ser humano. Ou seja, quando se utiliza o termo desenvolvimento integral, o que se está considerando são os aspectos subjetivos do sujeito e da sociedade. Em momento algum se pretende minimizar a importância das questões relacionadas ao que pode ser considerado básico para a manutenção e dignidade da vida das pessoas: alimentação, moradia, vestimenta, segurança, educação formal, saúde etc.. No entanto, o que se pretende discutir aqui é o desenvolvimento integral em seus aspectos subjetivos. Parte-se, portanto, do pressuposto que crianças e adolescentes em acolhimento institucional têm suas necessidades básicas atendidas, conforme previsto no Art. 4º do ECA:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2019, p.16).

A importância das relações sociais para o desenvolvimento está diretamente relacionada com o fato de todo ser humano possuir informações biológicas de sua

espécie, mas ter sua aprendizagem enquanto ser social promovida por meio do acesso à cultura e à sociedade. Além disso, Vygotsky (2001; 2009) aponta que a fantasia e a cognição não podem ser separadas dos aspectos emocionais e afetivos: todo ser humano deve ser visto de maneira ampla, considerado em sua dimensão racional, assim como em sua dimensão afetiva. Os afetos, ainda segundo o autor, motivam os aspectos volitivos da aprendizagem.

O desenvolvimento está diretamente relacionado com a aprendizagem e com o convívio e a relação com outras pessoas. Conforme Oliveira (1997, p. 58)

[...] o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos [...].

Em vista disso, a convivência familiar, comunitária e em sociedade, proporciona aos sujeitos diferentes aprendizados que por sua vez poderão possibilitar e potencializar o desenvolvimento.

Compreende-se que todas as pessoas podem aprender e então se desenvolver, no entanto, “[...] o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado” (OLIVEIRA, 1997, p. 57). Assim, as relações estabelecidas com o meio social poderão proporcionar as situações de aprendizado e de desenvolvimento. Porém, nos casos em que as relações sociais não são significativas ou não promovem aprendizado, o desenvolvimento poderá ser prejudicado, ou acontecer mais lentamente.

Neste ponto, cabe evocar ideias relativas à mediação no processo de formação. O conceito de mediação proposto por Vygotsky é descrito por Oliveira (1997, p. 26) como “[...] um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento”. Assim, todo o aprendizado é mediado na relação sujeito-conhecimento-sujeito, favorecendo o desenvolvimento humano (SFORNI, 2008, p. 2).

Além da mediação, a linguagem exerce importante papel para o desenvolvimento da subjetividade, estando presente em todas as culturas. Para Vygotsky (2000), o pensamento e a linguagem são interdependentes e possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O autor destaca ainda que o significado das palavras é um aspecto fundamental da consciência, caso não haja

significado, a palavra é, na verdade, apenas um ruído. Oliveira (1997) cita ainda duas importantes funções da linguagem: intercâmbio social e pensamento generalizante. O intercâmbio social possibilita a compreensão e acesso à cultura, a instrumentos produzidos pelo sujeito. Já o pensamento generalizante como ato verbal do pensamento, possibilita ao ser humano relacionar-se com a realidade de forma mediata, sendo a linguagem um instrumento do pensamento.

A inserção na cultura permite ao ser humano o acesso à linguagem, e por meio da dela, seu pensamento, suas habilidades cognitivas, suas funções psicológicas superiores poderão ser desenvolvidas. Assim, para o desenvolvimento de uma criança, além de suas necessidades físicas, é importante que seja proporcionado a ela um ambiente de aprendizado que estimule suas possibilidades biológicas e desenvolva suas dimensões psicológicas e subjetivas, a fim de desenvolver integralmente os sujeitos, em seus aspectos críticos e sensíveis, ou como destacado na próxima seção: criar sujeitos cientes de ser, estar e se posicionar no mundo.

2.7 Autonomia, cidadania e emancipação: ser, estar e se posicionar no mundo

Partindo do pressuposto que o desenvolvimento é decorrente do aprendizado e que é possível aprender e se desenvolver durante toda a vida, a ideia de desenvolvimento integral desta pesquisa está relacionada às concepções de autonomia, cidadania e emancipação, conforme descrito por Gohn (2010).

A autonomia é vista como pré-requisito para a participação política dos sujeitos no mundo globalizado. “Somente um indivíduo autônomo é capaz de processar e selecionar informações, ter domínio de conhecimento, tomar decisões e posicionar-se frente a incertezas e conflitos globais” (GOHN, 2010, p. 59-60). O cidadão com autonomia para pensar e fazer terá participação política na sociedade e poderá refletir e compreender as contradições presentes no mundo globalizado. Por meio da autonomia, o sujeito terá

[...] capacidade de fazer uma leitura crítica do mundo que nos rodeia, no plano local, para entender as contradições globais, para conviver com as fragmentações e os antagonismos de uma sociedade que faz dos conflitos a sua base de sustentação, para compreender as novas concepções do processo cultural civilizatório em marcha na globalização (GOHN, 2010, p. 41).

A educação para a cidadania trabalha questões como justiça social, direitos humanos, das mulheres e sociais, igualdade e diversidade cultural, sendo também contra qualquer tipo de discriminação (GOHN, 2010). Além disso, para que a cidadania seja desenvolvida é importante que os sujeitos tenham acesso a espaços que proporcionam debates, conversas, formação de ideias, e que acolham e compreendam as pessoas como seres humanos, livre de preconceitos. Gohn (2010, p. 58) nomeia esses espaços como “[...] lócus de desenvolvimento de cidadania ativa” e caracteriza a cidadania ativa como “[...] a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da história de seu tempo. A educação entra neste processo de formação como um direito humano, para o desenvolvimento do ser humano”.

Gohn (2010, p.41) compreende o cidadão emancipado como um sujeito com “[...] **autonomia do pensar e do fazer**”. Para a autora, a autonomia é um meio do cidadão ser e agir com compreensão crítica da sociedade. Assim, para atingir a emancipação e a autonomia do pensar e fazer, Gohn (2010) destaca que é preciso desenvolver um novo entendimento de mundo, com uma ideia que não siga a predominante, hegemônica e cotidianamente reproduzida. Este novo entendimento do mundo, deverá ser construído com novos sentidos e significados nas relações sociais, para não mais serem reproduzidas as relações de poder, opressão ou dominação.

Assim, entende-se que a emancipação está relacionada com a consciência dos sujeitos e a maneira como eles percebem, interpretam e apropriam-se da sociedade. Para compreender melhor a ideia de emancipação, é preciso refletir sobre o “[...] campo dos problemas sociais, dos conflitos, lutas, violência, assim como ao campo dos sonhos, dos desejos, da busca de uma outra sociedade possível” (GOHN, 2010, p. 56). Sendo assim, a emancipação entrelaça pontos mais objetivos e palpáveis – como a compreensão sobre aspectos da sociedade, cultura, política, etc. – com pontos mais subjetivos – como a expectativa e projeção de outras possibilidades de sociedade. Ou, como descreve Gohn (2010, p. 58-59)

Deve haver emancipação das consciências para que se compreenda que a realidade em que estamos inseridos não é estática, nem fruto de uma ordem natural ou de qualquer outra força extraterrena. É preciso saber refletir sobre essa realidade, perceber-se como sujeitos históricos que podem se posicionar, emitir opiniões, fazer escolhas, construir rumos para suas vidas.

Vygotsky (2009, p. 63) descreve que a verdadeira educação deve “[.] despertar na criança aquilo que ela tem já em si, ajudá-la a expandi-lo e orientar o seu desenvolvimento numa determinada direção”. Assim, a educação contribui amplamente para que haja o desenvolvimento da autonomia, cidadania e emancipação. Por meio do aprendizado, da compreensão sobre novas possibilidades de vida e sociedade, há de se desenvolver novas características nos sujeitos e promover diferentes formas de se enxergar o que está posto.

Pode-se dizer, portanto, que o desenvolvimento integral dos sujeitos está relacionado ao pensar e fazer autonomamente e à tomada de consciência sobre aspectos da sociedade, além da compreensão de direitos e também deveres *na* sociedade e *para* ela. Além disso, o desenvolvimento integral visa promover o espírito crítico reflexivo nos sujeitos para a compreensão de injustiças com os animais humanos e não humanos, bem como com a natureza, estimulando projeções, militâncias e luta por uma sociedade mais igualitária e justa.

2.8 A educação não formal: possibilidades de um olhar sensível

Como já abordado nas páginas precedentes, esta Dissertação tem como proposta empregar um olhar sensível para com o ECA e alguns documentos da área da assistência social, sendo que esse olhar deve estar voltado principalmente para aspectos das sensibilidades que permeiam a educação, especialmente a não formal. Para Pillotto (2007), a cognição e o sensível estão presentes na educação pois “[...] o conhecimento sensível é imprescindível no ato de apropriar e internalizar os conhecimentos de um modo sistêmico” (PILLOTTO, 2007, p. 114). Dentro desse contexto, intuição, emoção, criação, imaginação e percepção são aspectos fundamentais para educar e educar-se pela via do sensível.

As emoções são sinais subjetivos de comunicação, apresentados por meio de diversas expressões: o olhar, os movimentos, o timbre de voz, entre outros. O ato de criar é inerente ao ser humano e acontece quase que diariamente, ativando pensamento, corpo e espaço, conforme as experiências de cada um; a intuição está relacionada ao conhecimento e quanto mais se conhece sobre algo ou alguém, mais se intui. Racional e sensível estão entrelaçados, uma vez que precisamos de ambos para compreender a nós mesmos e compreender o outro, nessa estranha aventura que é viver (PILLOTTO, 2007). Nessa perspectiva, compreende-se que na educação

não formal as vivências, os aprendizados e as experiências marcam os sujeitos e suas subjetividades e não podem ser negligenciadas na educação, pois ao entrelaçar os aspectos sensíveis e cognitivos é perceptível que tudo isso faz diferença nos percursos de formação, seja formal, não formal ou informal.

Duarte Jr (2000) também compactua com essas ideias, fazendo uma crítica com relação à ascensão e à valorização da razão em detrimento do sensível. O autor diz que, com os avanços tecnológicos, criaram-se outros modos de relações entre os sujeitos e a natureza, o trabalho, o amor, o espaço, as tecnologias, dentre outros. Outra questão levantada por ele diz respeito à proliferação de meios para quantificar o mundo, o que contribuiu com a diminuição de meios qualitativos de ver, sentir, tocar, provar e ouvir o outro, a si mesmo e o entorno. As transformações sociais levaram as pessoas a viver o mundo que hoje “[...] desestimula qualquer refinamento dos sentidos humanos e até promove a sua deseducação, regredindo-os a níveis toscos e grosseiros” (DUARTE JR, 2000, p. 20). Nesse sentido, com base nas ideias do autor, o deseducar dos sentidos humanos é um meio de negligenciar a sensibilidade e sua essencialidade para a educação.

Meira e Pillotto (2010, p. 83) destacam que a

[...] questão do sensível então se torna política por excelência – a de uma sociedade dividida entre dar conta de seus velhos mecanismos de regulação, mediação, temporização e a imposição da revolução tecnológica irreversível para a reorganização de suas formas de comunicação, acesso ao saber, informação.

A imensidão de informações a que todas as pessoas são diariamente expostas, principalmente aquelas provenientes das novas tecnologias comunicacionais, muitas vezes impulsionadas por propagandas e apelos ao consumo, impactam nas demandas e jornadas de trabalho, fazendo com que os momentos não afetem ou não se tornem experiência, conforme propõe Larrosa (2002). O autor (2002, p. 21) defende que “[...] experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Trazendo essa compreensão de experiência para a educação não formal, entende-se que o processo deve afetar os educandos e os educadores, pautando-se em práticas educativas com “[...] menos informação e bem mais formação intelectual” (DUARTE JR, 2000, p. 209), por meio da humanização do conhecimento. Humanizar

o conhecimento, para Meira e Pillotto (2010, p. 14), significa “[...] desenvolver simultaneamente os aspectos cognitivos e afetivos na escola”. A humanização do conhecimento está diretamente relacionada com a sensibilidade que a experiência envolve e proporciona aos sujeitos, experiência que é ímpar, singular e única. Nas palavras de Larrosa (2002, p.27), “[...] a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”.

Enquanto uma via de mão dupla, o educador promove as experiências e ao mesmo tempo as vive, mobiliza sensibilidades, ensinando enquanto também aprende, contribuindo assim com sua constituição enquanto educador social. Para Almeida e Araújo, (2020, p.10), o “[...] saber da experiência revela o sentido ou o sem-sentido de uma existência encarnada, de uma vida atravessada por acontecimentos que só podem ser significados do interior, por aquele que os viveu”.

Nessa perspectiva, o papel que o educador social desenvolve nos contextos de educação não formal é permeado por sensibilidades, a fim de promover experiências para si e para os educandos. E para além das experiências promovidas, o educador social precisa considerar também as experiências e vivências prévias dos educandos em suas singularidades. Assim,

[...] a educação do sensível, [...] deve se voltar primeiramente para o seu cotidiano mais próximo, para a cidade onde vive, as ruas e praças pelas quais circula e os produtos que consome, na intenção de despertar sua sensibilidade para com a vida mesma, consoante levada no dia-a-dia. A educação do sensível é, sobretudo e primeiramente, a educação de nossos sentidos perante os estímulos mais corriqueiros e até comecinhos que a realidade do mundo moderno nos oferece em profusão — quantidade que, evidentemente, não significa qualidade (DUARTE JR, 2000, p. 27-28).

Bueno (2018, p. 53) destaca ainda a importância do afeto na educação e nas relações humanas, afirmando que “[...] afeto é desafiar, abrir caminhos. Dar as mãos. É parceria. Afeto é generosidade. Não se educa sem generosidade”. Afeto é experiência. É o que marca e transforma. É o que educa em movimentos de continuidade e de descontinuidades. Educar, portanto, na visão de Meira e Pillotto (2010, p. 38) tem estreita relação com o afeto, já que

Educar pelo afeto pode ser um caminho possível, um caminho de maravilhamento capaz de modelar e modular paixões alegres que

motivem atos de conhecimento e compreensão compatíveis com os desafios do presente. E que, por dar ênfase à alegria, não deixe de alimentar a compaixão, ser vulnerável à dor e à indignação ante a injustiça e a perversidade. Articular conhecimentos é também compreender o ser humano, comprometer-se com a ética, com a estética, com o conhecimento sensível, com a vida e com tudo o mais que faz sentido e gera mudanças em produções de sentidos.

Nessa perspectiva, a educação pelo sensível é permeada por afeto, compreendendo educandos e educadores como sujeitos complexos e únicos em suas singularidades. Deste modo, entende-se que eles são sujeitos com características biológicas e genéticas, mas também subjetivas e culturais, com suas experiências de vida. A sensibilidade, portanto, constitui-se como a espinha dorsal na ação do educador, que por meio das experiências e afetamentos provocados em seus educandos e em si mesmo poderá refletir sobre si e o outro, criando movimentos de pensares e sentires.

Promover a educação pelo afeto é estar atento às manifestações dos educandos por meio da escuta, dos gestos, da linguagem, do olhar, do silêncio e de uma educação integral – *com e para* a vida. Assim, “[...] ensinar e aprender pela via da razão separada do afeto e do sensível não satisfaz as condições necessárias a uma formação integral” (MEIRA e PILLOTTO, 2010, p. 24).

Partindo das reflexões propostas e apresentadas nos parágrafos anteriores, compreende-se que a atuação do educador social no contexto de acolhimento deve estar pautada em conhecimentos, saberes, sensibilidades e afeto. Estar atento aos olhares, gestos e movimentos dos educandos, a fim de reconhecê-los como sujeitos complexos e singulares, com suas próprias experiências e compreensão de mundo, contribui para potencializar aprendizados com sensibilidade. Desta maneira, compreende-se que os documentos que norteiam a atuação do educador social, no contexto de acolhimento, devem promover orientações para uma atuação e educação pelo sensível, ou seja, uma educação sensível nas relações, que dê voz aos educandos, que promova experiências, que os afete.

A intenção ao atribuir um olhar sensível aos documentos, articulados à bibliografia é, como nos diz Skliar (2014, p. 25), ler o que foi escrito por outros de modo que nos comova para que então seja “[...] possível que a água flua mais lentamente e que o tempo seja abreviado em seus contornos”. Um olhar sensível, portanto, não é fisgado apenas pelas informações ou brevidades, é uma inquietação

atravessada por percepções do que não foi dito, sendo que ele também demanda tempo para compreender o que está dito. As palavras lidas nos documentos e nos livros dos autores apresentados nesta Dissertação provocaram pausas, silêncios e reflexões.

Uma escrita precisa ser verdadeira e isso acontece por meio de desdobramentos sensíveis de um olhar em suspensão: há algo para ser dito? Como então isso é lido e compreendido? Esses são alguns dos desafios de um olhar sensível, especialmente de documentos, que seguem diretrizes, normas e que são escritos a partir de um contexto histórico e cultural.

Em um olhar sensível o primeiro gesto, como nos diz Skliar (2014, p. 59), é “o sensorial”, porque nosso “[...] corpo é a sensação de ler”. Nossos olhos não podem ter pressa, nem ostentar como se tudo soubessem, não insinuar o que está vendo, mas sobretudo vagar enquanto o pensamento se expande em possibilidades. E ainda nas palavras de Skliar (2014, p. 60)

Olhos vistos, inclusive, por tudo aquilo que não terá nome, mas que poderá, algum dia, dizer-se com sua própria voz, na sua vez, em seu ritmo, com essas palavras que só nascem se encarnam -se, se estão encarnadas, desossadas, decididas.

E foi assim que, no percurso desta Dissertação, por meio da leitura, escrita e sentidos, atravessados por um olhar sensível, foi possível criar trajetórias de disponibilidade para deixar o corpo vibrar em estranhamentos e inquietudes, abrindo espaço também para o não saber e o aventurar-se em descobrir outros caminhos e outros sentidos. Sentidos estes que possibilitaram discorrer sobre o educador social em um viés teórico e sensível, destacando aspectos sociais, políticos e também afetivos da atuação do profissional, conforme será apresentado a seguir.

2.9 O educador social: acolhimento e afetamentos

Gohn (2010) aponta que muitas pessoas são alfabetizadas e podem ler e escrever, mas que muitas delas, ao mesmo tempo que são capazes de ler um livro, não conseguem fazer uma leitura de mundo. A autora ressalta ainda a formação para a cidadania como um objetivo também da educação não formal, sendo ela promotora da “[...] aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura

do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor [...]” (GOHN, 2010, p. 35).

Assim, compreende-se que os espaços de acolhimento institucional são ambientes permeados pela educação não formal e necessitam promover o desenvolvimento integral dos educandos, contribuindo com a formação de cidadãos *do mundo, com o mundo e para o mundo*. Sujeitos que devem ser emancipados, críticos e sensíveis em diferentes realidades da sociedade nas quais estão inseridos.

Um grupo que conta com o trabalho de Educadores Sociais poderá desenvolver práticas de educação não formal significativas. [...] Esses espaços representam uma alternativa aos meios usuais de informação que os indivíduos estão expostos no cotidiano [...] e um apoio complementar à formação que se recebe nas escolas [...] (GOHN, 2010, p. 55).

Nesse processo, o educador social é um ator que desempenha papel como mediador na construção de saberes. Para Romans (2003, p. 183), caracterizar o educador social “[...] costuma ser genérico, porque são muitas e diversas as funções que lhe são atribuídas e os campos de trabalho suscetíveis de intervenção sob uma ação intencionalmente educativa”.

Ao descrever o educador social, Gohn (2010, p.50-51) destaca seu “[...] papel ativo, propositivo e interativo [...]”. Por isso os Educadores Sociais são importantes para dinamizarem e construírem o processo participativo com qualidade”. Ao ampliar a relevância do papel interativo do educador social, Romans (2003) afirma que é necessário, além do conhecimento de técnicas, recursos e métodos, a atuação pautada em empatia e escuta. Assim, para Gohn (2010), o conhecimento vai sendo construído coletivamente entre o educador e o grupo. E, como cita Freire (2011b), a aprendizagem é uma via de mão-dupla: o educador aprende enquanto ensina, como destacado na seção anterior.

A atuação do educador social nos espaços de educação não formal, incluindo as instituições de acolhimento, precisa ser pautada nas demandas e necessidades vindas do grupo. Nesse sentido, o educador por meio de diálogo e atuação sensível, pode promover uma leitura diagnóstica, a fim de levantar os temas geradores de sua atuação. Para isso, ele deve estar presente, não apenas como mais um membro no grupo, mas de maneira ativa, interativa e afetiva. E, para além de compreensão de demandas, necessidades e interesses do grupo, a atuação do educador social deve

[...] também buscar desenhar cenários futuros; os diagnósticos servem para localizar o presente, mas também para estimular imagens e representações sobre o futuro. O futuro como possibilidade é uma força que alavanca mentes e corações, impulsiona para a busca de mudanças (GOHN, 2010, p. 54).

No contexto de acolhimento institucional, a atuação do educador social com foco também em projeções de futuro é bastante pertinente, pois enquanto um ambiente de educação não formal, os abrigos são “[...] espaços educativos [que] localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais” (GOHN, 2010, p.17).

O abrigamento de jovens é uma medida extrema e provisória, contudo, por motivos diversos, adolescentes residem em abrigos até completarem 18 anos e serem desligados do programa. Assim, o educador social, por meio do acompanhamento da trajetória de vida dos sujeitos, poderá construir perspectivas para o futuro junto aos educandos. Ele também poderá promover reflexões, orientações e direcionamentos ao adolescente que será desligado do programa de acolhimento institucional ao alcançar a maioridade. Essas construções de saberes e projeções “[...] não podem ser valores impostos, de cima para baixo, desconsiderando a autonomia de cidadãos(ãs)” (GOHN, 2010, p.40).

Kohan e Fernandes (2020) apontam que a atuação ativa do educador está para além da escuta e atenção, é viver a infância como “[...] uma condição de um educador político, porque o tempo da infância é também o tempo de uma educação transformadora dos modos de vida instituídos” (KOHAN, FERNANDES, 2020, p. 13). Assim, o educador promove o aprendizado, o desenvolvimento e a emancipação junto com os sujeitos, favorecendo a construção de espaços de cidadania (GOHN, 2010).

Nesse sentido, Meira e Pillotto (2010) destacam a importância de humanizar o conhecimento, considerando e desenvolvendo aspectos cognitivos e afetivos concomitantemente. As autoras apontam também que os vínculos afetivos desenvolvem a habilidade de nos relacionarmos, sendo influenciados pelo meio cultural e pelas relações estabelecidas.

Corroborando com essa afirmação, o documento de *Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*, elaborado em 2009 sob a coordenação do Governo Federal, representado pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da

Criança e do Adolescente (CONANDA), destaca que a postura do educador social deve primar pela qualidade na interação com as crianças e adolescentes devido à influência que esse profissional exerce no desenvolvimento desses sujeitos (BRASIL, 2009). A qualidade dessas relações é permeada não só pelo tempo cronológico, mas também pela vivência de cada momento que o educador social investe nessa relação.

O educador precisa atuar simultaneamente desenvolvendo aspectos sensíveis e cognitivos, interativa e ativamente. Além disso, ele também é responsável por mediar conhecimentos no grupo pois, conforme Gohn (2010, p. 53), “[...] todos os seres humanos têm o direito ao acesso a informações e ao conhecimento historicamente acumulado. Certamente que isso leva a novos saberes [...]”.

Todavia, o trabalho do educador social não deve ser solitário, tamanha importância e responsabilidade que envolve a atuação desse profissional. No documento *Orientações Técnicas: serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*, é abordada a importância do apoio ao educador social por parte da equipe técnica da instituição de acolhimento, normalmente composta por assistente social e psicóloga, a fim de que sejam promovidos os melhores resultados para o atendimento individual aos educandos.

É importante que a equipe técnica do serviço de acolhimento auxilie os educadores/cuidadores ou as famílias acolhedoras na oferta de um cuidado individualizado para cada criança e adolescente, baseado na avaliação de suas condições emocionais, história de vida, impacto da violência ou do afastamento do convívio familiar, situação familiar, vinculações significativas e interações estabelecidas. Estes profissionais devem apoiar os educadores/cuidadores ou as famílias acolhedoras no exercício de seu papel, contribuindo para uma construção conjunta de estratégias que colaborem para o desenvolvimento de um ambiente estruturante para a criança e o adolescente (BRASIL, 2009, p. 53).

Compreende-se que os ambientes de educação não formal e especialmente as instituições de acolhimento são espaços concretos “[...] de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos, para a cidadania” (GOHN, 2010, p.40). Também, a atuação do educador social nos espaços não formais de educação é “[...] voltada para a formação do ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres” (GOHN, 2010, p. 39).

Nos serviços de acolhimento institucional, os educadores sociais devem atuar para o despertar da autonomia e para reforçar a criticidade nos educandos com quem

trabalha. Também é fundamental apontar as práticas sociais e a concepção vigente do mundo, promovendo novas e diferentes reflexões acerca dos lugares e papéis na sociedade. Isso não significa que o educador social poderá promover uma “revolução” no abrigo, mas poderá promover a consciência dos educandos com relação aos aspectos sociais e políticos, desigualdades sociais, relações de poder, entre outras questões que afetam os sujeitos.

Nos parágrafos anteriores, teve-se a intenção de esclarecer algumas características relacionadas ao acolhimento institucional, pois esse contexto é permeado tanto por aspectos subjetivos como também objetivos. A subjetividade permeia essa discussão pois o acolhimento institucional envolve diferentes pessoas, com suas histórias de vida e suas próprias necessidades pessoais de desenvolvimento, relacionamento, afetos e sensibilidades. A objetividade está mais voltada aos aspectos legais e históricos, que norteiam e fundamentam esse processo ao longo dos anos.

Todavia, mesmo no que se refira aos aspectos citados como objetivos, a subjetividade está presente, haja vista que as normas, a legalidade e a história que discorrem sobre o processo de acolhimento foram escritas por pessoas de seu tempo, com seus valores e crenças, seus ideais, sentimentos e suas necessidades.

Refletir, pesquisar e escrever sobre acolhimento institucional, considerando seus diferentes atores, vem se tornando uma tarefa de formação de pensamento crítico e sensível, permeado por muitas ponderações. Isso porque olhar para o contexto de abrigo demanda compreender o histórico e as transformações que foram acontecendo ao longo dos anos, influenciados por mudanças e interesses políticos e sociais.

O contexto de acolhimento institucional hoje é nutrido por aspectos e orientações legais, que direcionam todas as políticas e entidades de acolhimento. Esses direcionamentos mostram-se bastante tecnicistas e, ousadamente pode-se utilizar o termo, reducionistas, pois parecem considerar os sujeitos como iguais. A existência de norteadores legais para os abrigos é fundamental, e é imprescindível também olhar e ouvir com sensibilidade os educandos e os educadores que com eles atuam.

Refletir sobre o educador social, enquanto sujeito mediador do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes acolhidos, aquele que ensina e também aprende, que afeta e também é afetado, assim como olhar com sensibilidade

para esse profissional, é fundamental para que se compreenda a importância desse trabalho. A emancipação, a autonomia e a cidadania das crianças e adolescentes, educandos em situação de acolhimento, poderão ser desenvolvidas pela atuação de um educador com respaldo técnico e legal, e que atue com afeto e sensibilidade.

Nas páginas seguintes, serão apresentados os percursos metodológicos percorridos para a realização desta Dissertação, demonstrando o caminho no qual se aventurou esta pesquisadora a fim de reconhecer o papel do educador social, a partir da literatura e documentação existente, no desenvolvimento integral dos educandos.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS



Fonte: Liniers (2021)

Os percursos metodológicos para a construção desta Dissertação foram delineados a partir da questão problema e objetivos, bem como a fundamentação teórica e documentos analisados. Como acontece com Enriqueta, na tirinha acima, por vezes o caminho percorrido por mim apresentou obstáculos e dificuldades, muitas vezes sem possibilidade de serem resolvidos e, como Enriqueta, mesmo com as dificuldades e obstáculos, seguiu-se com a realização da Dissertação.

O processo de pesquisa foi iniciado com o estado do conhecimento, que apresentou escassez de material científico publicado no que se refere à documentação destinada à normatização, orientação e legalização da função do educador social no contexto de acolhimento. Concomitante ao estado do conhecimento, as leituras de autores fundantes, além de outros, também contribuíram para a construção e aporte teórico da pesquisa. Ao subsidiar aspectos voltados às discussões conceituais, as leituras também indicaram pistas sobre possíveis documentos a serem utilizados como fontes de investigação. Dessa forma, esta Dissertação se utilizou de material bibliográfico e análise documental como abordagem metodológica de trabalho.

Minayo (2002) caracteriza pesquisa como um labor artesanal, que alimenta o ensino no que se refere à realidade do mundo. Segundo a autora (2002, p. 17), “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Assim, a pesquisa está imbricada na história, na sociedade e na cultura, sendo que seus objetivos decorrem de uma questão proveniente da realidade e das inquietações da pesquisadora.

Optou-se por trabalhar com enfoque qualitativo, devido à influência que os documentos pesquisados podem exercer na vida dos sujeitos a que se destinam. Flick (2009) defende a relevância da pesquisa qualitativa devido à pluralidade da vida e às grandes e aceleradas mudanças sociais, considerando a sensibilidade um elemento fundamental para lidar com essa pluralidade, possibilitando ao pesquisador diferentes formas de reflexão.

Além disso, mesmo por meio da análise documental é possível mobilizar diferentes reflexões e críticas, “[...] que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, cálculos matemáticos e gráficos (MINAYO, 1994, p. 22). Também Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), corroboram com essa ideia e destacam que a utilização de documentos em pesquisas acadêmicas é valorada devido à riqueza de informações, que podem ser exploradas, possibilitando uma melhor compreensão acerca de contextos históricos e culturais.

Também, destaca-se que esta Dissertação, ainda que construída por meio da análise documental, é permeada por questões éticas e estéticas. Mesmo as pesquisas cujos projetos não passam por revisão ou conselhos de ética também exigem que o pesquisador considere aspectos éticos e estéticos durante todo o seu processo de construção (MAINARDES, 2019).

Os aspectos éticos e estéticos, durante o processo de pesquisar, estiveram relacionados às questões sociais, acadêmicas e culturais, pois as pesquisas científicas são compartilhadas e influenciam, direta ou indiretamente, outros pesquisadores, estudantes e a sociedade. Como aponta Severino (2014, p. 204), “[...] a ética envolve, de forma dialética, a presença de um eu frente a um outro”, havendo assim a necessidade da presença do outro como condição ética. Para o autor, qualquer ação humana, sob a questão da moralidade é também ético-política, unindo o pessoal e o social, concomitantemente.

Pillotto e Silva (2016, p.465) corroboram com a relevância da alteridade para questões éticas e descrevem ética como “[...] ciência crítica de valores, em que o ser ético problematiza os valores da vida; vida esta compartilhada com a finalidade ao bem comum”. A reflexão sobre a vida está ancorada na ética e na estética e como bem coloca Rios (2010, p. 98) “[...] a racionalidade não está descolada da sensibilidade, mas ao contrário, está articulada a outras tantas capacidades, que influenciam na realidade com potência para transformá-la”. Ou seja, ética e estética

caminham juntas, pois as relações humanas e com o mundo são constituídas de significação culturais.

Assim, nesta Dissertação foram considerados valores de vida em sociedade, aspectos individuais e coletivos, permeados por significações e subjetividades. Tanto na pesquisa bibliográfica, quanto na análise documental, a ética e a estética embasam e norteiam a atuação do pesquisador, pois apresentam pistas da história e da posição conceitual dos sujeitos que a escreveram (livros, documentos, etc.).

Dito isso, compreende-se que documentos são diferentes meios de registro e podem ser utilizados como fontes de pesquisa devido a sua natureza informativa, fidedigna e contextual. Assim, um documento não está relacionado apenas à linguagem escrita, pois fotos, filmagens, textos, músicas, filmes, etc. fazem parte da amplitude de possibilidades referidas como documentos.

Cellard (2008, p.296), ao conceituar o que é um documento, descreve que

De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou 'fonte' [...]. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. No limite, poder-se-ia até qualificar de "documento" um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação, etc.

Para esta Dissertação, o uso de documentos é visto como um aliado, pois registra fatos que poderiam ter sido esquecidos ao longo dos anos. Esse registro é fundamental para a manutenção, repasse e perpetuação da história, seja de um passado distante ou mais próximo da atualidade. A importância dos documentos se justifica pois “[...] capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes ou deformar acontecimentos” (CELLARD, 2008, p. 295).

Além disso, para Sá-Silva, Almeida, Guindani (2009, p.2) as informações “[...] que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”. Sendo assim, compreende-se que os documentos são uma rica fonte de informação, pois foram produzidos em um contexto histórico, social e cultural. Ao utilizá-los, o pesquisador

poderá, além de fazer a leitura do documento, também fazer uma análise, compreendendo a sociedade.

Para essa análise, é importante também a compreensão acerca da diferença entre os documentos primários e secundários. Flick (2013) aborda a questão de fontes primárias e secundárias e as diferencia conforme sua elaboração. Para o autor, as fontes primárias são documentos originais e imediatos e as fontes secundárias são a junção de diferentes fontes primárias, com modificações promovidas por outras pessoas que não o autor original.

Contribuindo com essa ideia, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 06) apontam que a pesquisa documental está próxima da pesquisa bibliográfica e a diferenciação dessas metodologias de pesquisa tem relação com as fontes utilizadas. Para os autores,

[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

Em síntese, os documentos, quando fontes primárias, não passaram por nenhum tratamento ou análise científica, ao contrário das fontes secundárias. Esta Dissertação utiliza de fontes primárias no que se refere à análise documental. Também, a utilização de documentos como registros históricos possibilita ao pesquisador a produção de ideias ou conceitos contemporâneos, tendo como base a história, o contexto e as reflexões da sociedade ao longo dos anos.

Ao utilizar documentos para uma pesquisa, o pesquisador poderá se apropriar de “[...] métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise dos documentos [...]” (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p.5). Assim, por meio da análise documental, conforme descrito por Cellard (2008), foi possível realizar a coleta-produção-interpretação dos documentos utilizados como fonte desta pesquisa.

Conforme Cellard (2008), a pesquisa por meio da análise documental deve ter como objetivo a construção de um *corpus* satisfatório, que investigue os documentos até que se esgotem pistas e informações importantes. Para que se atenda a esse objetivo, o autor discorre sobre duas diferentes etapas: a análise preliminar e a análise propriamente dita.

O primeiro momento da pesquisa documental é denominado por Cellard (2008) como análise preliminar: exame e crítica do documento. Com a impossibilidade de alterar o documento, é preciso aceitá-lo como é, mantendo prudência para a realização de uma análise precisa, justa e crítica. Essa análise crítica é realizada em 5 diferentes momentos: 1) contexto; 2) autor (s); 3) autenticidade e confiabilidade do texto; 4) natureza do texto; 5) conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Em um segundo momento, a análise consiste em interpretar com coerência os documentos pesquisados. Nessa etapa, o pesquisador deve esmiuçar o documento, desconstruí-lo, a fim de reconstruí-lo para então responder sua questão de pesquisa, buscando informações pertinentes no documento, quando necessário corroborando essas informações com outros meios de pesquisa, e sempre mantendo o posicionamento crítico (CELLARD, 2008).

Por meio das etapas destacadas por Cellard (2008), foi possível seguir com a pesquisa, no que se refere à organização dos materiais e documentos pesquisados, até o momento da análise. Assim, nas páginas seguintes, serão apresentados alguns dos documentos acessados, como foi a escolha e quais documentos foram selecionados.

3.1 Entre Assistência Social e Direitos da Criança: a escolha e categorização dos documentos

Até que se chegasse à escolha dos documentos analisados, foram acessados diferentes sites e páginas *web*, a fim de encontrar, inicialmente, o maior número de documentos possíveis para que, por meio de leitura flutuante fosse iniciado o afinamento até que se chegasse aos documentos escolhidos para compor o *corpus* desta Dissertação. Também, destaca-se novamente que nesta pesquisa as instituições de acolhimentos são consideradas espaços de educação não formal.

Assim sendo, um dos meios de pesquisa foi o site do Ministério da Educação, na expectativa de encontrar algum documento que abordasse a temática da educação no contexto de abrigo, o que não foi possível. Ao não localizar documentação na página do Ministério da Educação, optou-se por uma pesquisa randomizada por meio

do Google¹⁶. A partir das pesquisas, foram acessados diferentes sites e conteúdos e, por meio da análise preliminar, alguns documentos, destacados no Quadro 2, foram selecionados para seguir com a pesquisa.

Quadro 2 - Documentos selecionados durante a análise preliminar.

Nome do Documento	Ano da publicação atualizada	Teor do documento
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	2019	Lei, promulgada após a publicação da Constituição de 1988, para garantir o cumprimento do artigo 277. Marco legal no que se refere a crianças e adolescentes enquanto sujeitos de direitos.
Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS)	2007	Conforme orientações da PNAS, a NOB-RH/SUAS orienta os recursos humanos dos serviços do SUAS. Tem intenção de consolidar a Assistência Social como uma política pública, com a participação da sociedade civil nessa consolidação.
Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (OT)	2009	A regulamentação reforça que o acolhimento institucional é uma medida provisória e excepcional, e que deve haver investidas para que o acolhido possa retornar à sua família nuclear ou ampliada, e quando não há possibilidade, deve haver encaminhamento para família substituta.
Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC)	2006	Resultante de um processo participativo, o Plano é destinado à promoção, proteção e defesa do direito das crianças e adolescentes a convivência familiar e comunitária. Intenta formular e implementar políticas públicas que, em conjuntos com outros programas de assistência, assegurem os direitos das crianças e adolescentes

Fonte: Da autora (2021).

¹⁶ O site www.google.com é uma plataforma de pesquisa digital amplamente utilizada. A plataforma é sustentada pela missão de “[...] organizar as informações do mundo para que sejam universalmente acessíveis e úteis para todos”. Disponível em: <https://about.google/?utm_source=google-BR&utm_medium=referral&utm_campaign=hp-footer&fg=1>. Acesso em 03 de junho de 2021.

Os documentos acima apresentados demonstram que para esta Dissertação foram utilizadas fontes primárias como subsídio de investigação, coleta, produção e análise de dados. Assim como Flick (2013) e Cellard (2008) já destacavam, as fontes primárias são aquelas originais, que não possuem releitura ou reprodução de terceiros: são apresentadas ao pesquisador tal qual foram elaboradas.

A opção por alguns documentos em detrimento dos demais foi feita por meio de leitura flutuante e também com o uso da ferramenta de busca em documentos virtuais. Assim, foram observados aspectos relacionados às reflexões, discussões ou leis acerca da atuação do educador no contexto de abrigo, principalmente em relação ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes acolhidos, ou seja, seus educandos.

Nesse percurso, o mecanismo de busca foi bastante importante para subsidiar a escolha dos documentos a serem analisados. A apresentação dos resultados obtidos a partir da busca em documentos virtuais é apresentada por meio da Tabela 2.

Tabela 2 - Contagem de palavras em documentos virtuais.

Nome do Documento	Educador social	Desenvolvimento integral
Constituição da República Federativa do Brasil	0	1
ECA	0	16
LOAS	0	0
NOB-RH/SUAS	10	0
Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes	105	2
PNCFC	16	6
PNAS - NOB/SUAS	1	0
Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País	11	0
Tipificação dos serviços socioassistenciais	2	1
Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas	4	13

Fonte: Da autora (2021).

Observando a Tabela 2, percebe-se que a incidência das palavras pesquisadas não é alta. Ainda assim, para que se chegasse ao número apresentado, foram incluídos os termos: educador, cuidador, desenvolvimento, desenvolvimento pleno ou pleno desenvolvimento. Caso não fossem incluídos esses termos, seriam encontrados apenas 5 vezes o termo “educador social” (mais 2 incidências nas referências bibliográficas), e 28 vezes o termo “desenvolvimento integral”. A palavra “desenvolvimento” é também relacionada com desenvolvimento de habilidades, desenvolvimento humano, desenvolvimento social, entre outros. Já a palavra “educador” aparece normalmente como sinônimo de cuidador, o que denota que a atividade de cuidado é destinada ao educador. Assim, pode-se dizer que os documentos escolhidos para análise transitam entre o educador e o desenvolvimento, mesmo que timidamente e por vezes sem haver relação entre os termos.

Além dos documentos escolhidos para serem analisados na pesquisa, os demais documentos presentes na Tabela 2 foram citados pois, caso houvesse necessidade, poderiam vir a ser utilizados como subsídio e aporte legal e/ou conceitual, entretanto, não foram analisados. Abaixo, destacam-se brevemente as características dos documentos:

- Constituição da República Federativa do Brasil – documento publicado em 1988, com a intenção de instituir o Estado democrático no Brasil, após o período de Regime Militar.
- Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) – Publicada em 1993, a Lei dispõe sobre a assistência social no Brasil. Aborda a temática da proteção social, benefício de prestação continuada, entre outras questões da assistência.
- Política Nacional de Assistência Social (PNAS) / Norma Operacional Básica - NOB/SUAS – O documento, escrito em 2004, apresenta a perspectiva de implementação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS.
- Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País – Em 2011, ficou definido que as instituições de acolhimento deveriam ser inspecionadas. Esse relatório apresenta dados obtidos por meio de inspeções realizadas entre julho/2011 e março/2013. O documento foi publicado em 2013.

- Resolução nº109, de 11 de novembro de 2009 – Tipificação dos serviços socioassistenciais - Escrito com base no PNAS, tipifica os serviços socioassistenciais.
- Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas – O documento, escrito em 2018, é produto de uma consultoria, e é destinado a refletir e fornecer subsídios para o fortalecimento das políticas de proteção às crianças e adolescentes em vulnerabilidade.

Assim, continuando a análise preliminar, optou-se pela elaboração de um segundo quadro (Quadro 3) com os documentos escolhidos e com mais informações, a fim de subsidiar a próxima etapa da análise documental. Por meio desse Quadro, percebe-se a distância cronológica entre a publicação do ECA e dos demais documentos, reforçando que o Estatuto é um marco legal no que se refere aos direitos de crianças e adolescentes no Brasil. Além disso, destaca-se também que a LOAS, publicada originalmente em 1993, é o marco legal da Assistência Social.

Teixeira (2002, p. 2) aponta que as políticas públicas têm intenção de responder demandas, em sua maioria, da população mais vulnerável, e as caracteriza como

[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre o poder público e a sociedade [...].

As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. Como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia.

Assim, dentre os documentos escolhidos para análise, o PNCFC, o NOB-RH/SUAS e o OT podem ser considerados como políticas públicas, pois têm a intenção de materializar as questões legais discutidas e promulgadas no ECA e na LOAS. Embora tenham sido realizadas buscas relacionadas ao educador social no contexto de abrigo em documentos da área de educação, esta pesquisa se debruça sobre documentos da assistência social e dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Quadro 3 - Exploração do material de pesquisa

Documento / Local e data de publicação	Contexto histórico	Quem escreveu	Breve Descrição
<p>ECA Brasil, 1990</p>	<p>O Estatuto foi publicado incorporando questões discutidas na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, e direcionando esforços para o cumprimento da Constituição Federal no que se refere aos direitos das crianças e adolescentes. O Brasil, após o período de Regime Militar e autoritarismo, volta-se para a democracia, e considera as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, inclusive com direito a convivência familiar e comunitária. Promove assim uma ruptura nos sistemas de acolhimento, anteriormente funcionando no formato asilar.</p>	<p>O ECA foi escrito e publicado durante o governo do ex-presidente Fernando Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional. No decorrer desses 30 anos, foram acrescentadas novas leis, assim o documento tende a manter-se atualizado conforme as transformações nas configurações da sociedade.</p>	<p>O ECA está vigente há 30 anos no Brasil, e foi construído coletivamente, com o envolvimento de diferentes atores sociais, desde parlamentares, até movimentos sociais e lideranças religiosas. Tem a intenção de discorrer sobre a proteção integral de crianças (0-11 anos) e adolescentes (12-18 anos). No que se refere aos direitos das crianças e adolescentes hoje no Brasil, é a legislação vigente mais importante. É também pioneiro em relação à responsabilidade da família, sociedade e Estado sobre a proteção integral e garantia de pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes, considerando esses sujeitos em situação peculiar de desenvolvimento. Considerado um marco legal no que se refere aos direitos das crianças e adolescentes, embasou diferentes políticas públicas, destinadas a contribuir para que os direitos descritos no ECA sejam garantidos. Com relação ao acolhimento, o ECA aborda questões relacionadas ao desenvolvimento integral (apesar de não esclarecer o que é considerado desenvolvimento integral para o documento), convivência familiar e comunitária. No que se refere ao educador social, ele orienta que as instituições devem possuir documentos de orientação sobre a função do profissional.</p>
<p>PNCFC Brasil, 2006</p>	<p>O Plano traz à tona imensa desigualdade social vivida pelo país naquele momento, inclusive relacionada à institucionalização de crianças e adolescentes. Demonstra que, mesmo sendo uma prática ilegal, ainda existiam crianças e adolescentes sendo encaminhadas para abrigos devido à pobreza das famílias.</p>	<p>O Plano é um documento escrito a muitas mãos, contando com representantes de diferentes esferas do governo e poderes, assim como membros da sociedade civil organizada e organismos internacionais. As contribuições foram de diferentes regiões do país para que o Plano estivesse adequado à realidade brasileira e ao ECA. A publicação aconteceu durante o governo do ex-presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores.</p>	<p>O Plano é um marco nas políticas públicas para findar a cultura da institucionalização, fortalecendo a importância da convivência familiar e comunitária para crianças e adolescentes. Tem intenção de formular e implementar políticas públicas que, em conjuntos com outros programas de assistência, assegurem os direitos das crianças e adolescentes. O Plano destaca que tem também a intenção de qualificar o atendimento nos serviços de acolhimento e promover o investimento na reintegração familiar. O Plano aponta que a pobreza não pode ser considerada incapacidade de criação, cuidado e educação de crianças e adolescentes, destacando a importância de políticas para as crianças e adolescentes, suas famílias e outros atores sociais, por meio do Sistema de Garantia de Direitos. Ao aprovar o documento, tem-se a intenção de que os direitos de crianças e adolescentes sigam cada vez mais assegurados, e a família seja compreendida como primordial ao seu desenvolvimento. Cita a influência de educadores (não faz menção ao educador no contexto de acolhimento, especificamente) e outros fatores sociais</p>

			como influência no desenvolvimento. Estabelece alguns planos, como por exemplo regulamentar a profissão educador social dos programas de proteção à criança e adolescente em médio prazo (2009 -2011) e elaborar parâmetros básicos de formação para o exercício da ocupação de educador social. O documento apresenta um glossário, e apesar de trazer os significados de acolhimento institucional, abrigo e outros termos relacionados às políticas de atendimento, não caracteriza educador ou cuidador social.
NOB-RH/SUAS Brasil, 2006	Com a publicação da PNAS, em 2004 e implementação do SUAS, se fez necessário descrever a Norma de Recursos Humanos dos profissionais do SUAS, incluindo os profissionais de serviços de proteção social especial de alta complexidade. A Norma foi publicada em um momento de reorganização da área pública no Brasil.	A Norma foi publicada em nome do Conselho Nacional de Assistência Social, durante o período de governo do ex-presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores.	A NOB-RH/SUAS estabelece os parâmetros para o trabalho da Assistência Social, considerando todos os trabalhadores do SUAS. Teve intenção de mensurar expectativas de formação e capacitações necessárias para os trabalhadores do SUAS; também a promoção de estímulos e valorização desses trabalhadores; comprometer os atores necessários para a prestação de serviços de assistência social; e, por fim, tem intenção de privilegiar a qualificação técnico-política dos agentes. A Norma apresenta diretrizes para política nacional de capacitação dos trabalhadores da rede de assistência social, fundamentada em educação permanente. Também, apresenta os princípios éticos aos trabalhadores, e aborda as equipes de proteção social básica e especial separadamente. A norma utiliza o termo “cuidador” para o profissional que atua no serviço de atendimento especial de alta complexidade, apresenta orientações sobre a quantidade de profissionais necessária para abrigos, casa-lar e casa de passagem. Também aponta a escolaridade necessária para esse profissional.
OT Brasil, 2009	A Regulamentação é prevista no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.	A elaboração do documento foi coordenada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), durante o período de governo do ex-presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores.	O Documento tem intenção de subsidiar os serviços de acolhimento e promover sua reordenação, enquanto medida excepcional e provisória, norteados pela atuação dos profissionais do serviço de acolhimento institucional, ou as famílias acolhedoras. Compreendendo que o cuidado e proteção são indispensáveis para o pleno desenvolvimento das pessoas, assim como a convivência familiar e comunitária, que além de indispensável é direito. O documento aponta que a garantia dos direitos das crianças e adolescentes é prioridade do governo e envolve todas as esferas, assim como a sociedade civil e diferentes conselhos. A regulamentação propõe diretrizes e metodologias nacionais para que o atendimento no serviço de acolhimento seja transitório e reparador. Em seu conteúdo, aborda antecedentes, princípios, orientações metodológicas e parâmetros de funcionamento. Aponta como deve ser a atuação da equipe no serviço de acolhimento, incluindo do educador / cuidador.

Fonte: Da autora (2021).

Com base nas informações apresentadas e destacadas até então, três categorias foram definidas para problematizar a questão da pesquisa: *qual é o lugar do Educador Social nas instruções normativas acerca do contexto de acolhimento institucional de crianças e adolescentes, considerando um olhar sensível das relações com o desenvolvimento integral desses educandos?*

Para que fosse possível seguir com a análise documental e em decorrência da análise preliminar e leitura dos documentos, alguns aspectos mostraram-se pertinentes para o estabelecimento de categorias. Para que seja compreendido o lugar do educador social, faz-se necessário compreender como a *identidade* desse profissional vem sendo construída, como é pensada e praticada a *formação* do educador social e quais são as orientações sobre sua *prática* educativa. O quadro 4 ilustra o as informações utilizadas como referência para a escolha das categorias analisadas no próximo capítulo desta Dissertação.

Quadro 4 - Categorias de análise

Aspectos observados	Categorias
Percebeu-se, com a leitura dos documentos utilizados para a coleta-produção de dados, que a identidade profissional do educador social está em construção. Esses aspectos são observados por meio da nomenclatura destinada ao profissional, que transita entre educador, cuidador, pai/mãe social, assim como a partir do complexo, impreciso e ambíguo conjunto de atividades que lhe são atribuídas.	Identidade profissional
A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) não exige formação acadêmica mínima para o educador social. Os documentos analisados, levantam a importância de <i>capacitação</i> (termo utilizado no documento) inicial e continuada para o educador social de abrigos, entretanto não as especifica ou normaliza a fim de garantir a formação desses profissionais.	Formação profissional

<p>Nos documentos, a prática do educador social transita entre o educar, o cuidar e o proteger (um dos pilares do acolhimento para a assistência social). Assim, as atividades descritas apresentam indefinições sobre o papel e função do educador social, pois transitam entre as três dimensões citadas.</p>	Prática profissional
<p>Articulação dos documentos e dos conceitos tratados pelos autores e pesquisadora, levando em conta as sensibilidades, tanto na formação do educador, quanto nas relações constituídas com os educandos. As experiências, as construções afetivas e o olhar sobre si e o outro permeiam o campo da ética e da estética, fundamentais na atuação profissional.</p>	As sensibilidades nas relações entre o Educador Social e Educandos

Fonte: Da autora (2021).

4 DOCUMENTOS, CONCEITOS E ARTICULAÇÕES: O LUGAR DAS SENSIBILIDADES NAS RELAÇÕES DO EDUCADOR SOCIAL E EDUCANDOS



Fonte: Liniers (2020).

Como Martin e Olga, na tirinha acima, esta Dissertação segue para a resolução de seu mistério ou ainda para reflexões sobre relações aqui tecidas em seu desfecho (quase) final. Escolher uma tirinha para iniciar este capítulo passa pelo lugar da pesquisadora durante o processo de pesquisa e escrita, por vezes fazendo questionamentos tal qual o faz Martin. E também como Olga, às vezes reflexiva, receosa, ansiosa e silenciosa, na maioria das vezes na posição de desvelar o desconhecido articulado ao já existente.

No entrelaçar desses três personagens com a pesquisa, é chegado o momento de análise da produção de dados. Iniciando esse movimento com o destaque ao ECA, ao dispor sobre a proteção e direitos da criança e do adolescente, sendo enfático no que se refere ao convívio social e comunitário: toda criança e adolescente têm esse direito. Essa disposição precedeu mudanças nas características e no modelo de acolhimento institucional praticado na sociedade brasileira até o final de século XX. Uma delas é a ruptura da característica asilar dos abrigos, e a outra tem relação com a excepcionalidade e provisoriedade do abrigo.

O Estatuto prevê que o tempo máximo de permanência de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento é de 18 meses, salvo possíveis exceções, prevalecendo a intenção de reintegração familiar e, excepcionalmente, a destituição do pátrio poder e o encaminhamento para família substituta. O PNCFC reforça a importância da convivência familiar e comunitária e, nesse sentido, defende a excepcionalidade e provisoriedade do acolhimento. O Plano tem como uma de suas

estratégias o mapeamento da situação familiar das crianças e adolescentes em acolhimento. Entre 2011 e 2013, o Ministério Público inspecionou 86,1% das instituições de acolhimento do país. Tais inspeções demonstraram que 35% dos acolhidos permanecem em abrigos por mais de dois anos. Em vista disso, a extensa permanência nos abrigos amplia o contato e as relações entre educador social e educando, reiterando a importância da discussão acerca dessa relação, inseridas nas categorias estabelecidas para a produção e interpretação de dados desta Dissertação.

Nas seções seguintes, as discussões serão embasadas pelos documentos analisados e referencial teórico. Inicialmente serão discutidos aspectos voltados para a identidade profissional, seguido pela formação profissional, prática profissional e, fechando as discussões, as sensibilidades nas relações entre o educador social e os educandos.

4.1 Identidade Profissional

A profissão Educador Social foi incluída na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) em 21/01/2009, na família de número 5153, atendendo à ação do Eixo 3 do Plano de Ação apresentado no PNCFC: “Regulamentar a ocupação de educador social e elaborar parâmetros básicos de formação para o exercício da ocupação de educador social” (BRASIL, 2006, p. 104). Pode-se dizer que há regulamentação da profissão, entretanto com base na Classificação não foram localizados indicativos de formação básica para a profissão.

Na CBO, a família 5153 é intitulada como: “Trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco e adolescentes em conflito com a lei” e o educador social, sob o número 5153-05, é referenciado como: “Arte educador; Educador de rua; Educador social de rua; Instrutor educacional; Orientador sócio educativo” (BRASIL, 2010, p. 777). Além disso, a Classificação prevê como descrição sumária da família “[...] a atenção, defesa e proteção de pessoas em risco pessoal e social” (BRASIL, 2010, p. 777), assegurando direitos, identificando necessidades individuais por meio também da sensibilização.

Na CBO, também é possível encontrar a família 5162: “Cuidadores de crianças, jovens, adultos e idosos”, e a função “5162-15: Mãe social - Mãe crecheira e Mãe substituta”. Para essa função, as atividades estão voltadas para cuidados relacionados às necessidades físicas e biológicas, bem como saúde, educação,

cultura, recreação e lazer. A formação mínima exigida é o ensino fundamental completo, além de cursos de formação livre (BRASIL, 2010). Mesmo que conste na Classificação Brasileira de Ocupações, o documento Orientações Técnicas (2009) recomenda que não se utilize o termo “pai / mãe social”, pois o papel do educador/cuidador não é substituir a família, e sim contribuir e favorecer a reintegração familiar ou o encaminhamento para uma família substituta.

Nesse viés, o NOB-RH/SUAS estabelece princípios éticos gerais para os trabalhadores do SUAS, direcionando a Assistência Social para o mobilizar de potencialidade e a emancipação dos usuários do Sistema, respeitando os respectivos códigos de ética dos profissionais (BRASIL, 2007). Também, o NOB-RH/SUAS caracteriza as equipes de referências de “proteção social básica” e “proteção social especial”, esta última subdividida, por sua vez, entre média e alta complexidade.

Os trabalhadores que atuam diretamente com acolhimento institucional, inclusive o educador social, são considerados servidores de proteção social especial de alta complexidade. O NOB-RH/SUAS aponta que o serviço de alta complexidade está relacionado ao atendimento a pequenos grupos, como abrigo institucional, casa lar e casa de passagem, ou então família acolhedora, e descreve que a equipe de referência para o atendimento direto aos usuários é composta por: coordenador, cuidador e auxiliar de cuidador.

Neste documento, é utilizada a nomenclatura *cuidador* para o profissional de nível médio e com qualificação específica; no OT, a nomenclatura utilizada é *educador/cuidador*, com o mesmo perfil descrito, acrescido da desejável experiência com atendimento de crianças e adolescentes. Primeiramente, é relevante o destaque para a qualificação dita “específica”, já que esta não é especificada. Assim, volta-se para as ideias de Gohn (2010) e de Santillan (2014), a primeira lembra que não há formação específica para esse profissional, e o segundo defende a necessidade de profissionalizar e formar educadores sociais em suas áreas específicas de conhecimento.

Ainda com o apoio de Santillan (2014, p. 16), compreende-se que “[...] la percepción del educador sobre su actividad, sobre lo que considera que realiza y no realiza, su opinión, expectativas y demandas, deben ser incluidas en el proceso de profesionalización”. As diversas possibilidades de atuação do educador social denotam a necessidade de se compreender seus meios e modos de trabalho, a fim

de formá-los previamente para o exercício da prática profissional, conforme o ambiente e público com o qual se trabalha.

Em segundo lugar, retornando à discussão para os documentos, ao destacar as nomenclaturas *cuidador* e *educador/cuidador*, volta-se para a ainda indefinida identidade desse profissional. Destinado a apontar as “[...] diretrizes e responsabilidades no âmbito da política do trabalho na área da assistência social” (BRASIL, 2006, p. 39), o NOB/RH – SUAS apresenta a quantidade necessária de cuidadores em um abrigo:

1 profissional para até 10 usuários, por turno. A quantidade de cuidador por usuário deverá ser aumentada quando houver usuários que demandem atenção específica (com deficiência, com necessidades específicas de saúde, pessoas soropositivas, idade inferior a um ano, pessoa idosa com Grau de Dependência II ou III, dentre outros). Para tanto, deverá ser adotada a seguinte relação: a) 1 cuidador para cada 8 usuários, quando houver 1 usuário com demandas específicas; b) 1 cuidador para cada 6 usuários, quando houver 2 ou mais usuários com demandas específicas (BRASIL, 2007, p. 15).

Nesse contexto, o NOB/RH – SUAS volta-se para aspectos quantitativos no que se refere ao educador social, desconsiderando as questões afetivas¹⁷. Já o PNCFC cita alguns autores e destaca a unanimidade no que se refere à separação da criança e/ou do adolescente de sua família, seguida de institucionalização, apontando o possível impacto negativo no desenvolvimento dos sujeitos, “[...] sobretudo quando não for acompanhada de cuidados adequados, administrados por um adulto com o qual possam estabelecer uma relação afetiva estável, até que a integração ao convívio familiar seja viabilizada novamente” (2006, p. 32).

Compreende-se *cuidado*, ou *cuidado adequado*, conforme é citado no PNCFC, ou seja, para além da “dimensão instrumental”, conforme se referem Kramer, Nunes e Pena (2020). Os cuidados destinados aos educandos em acolhimento transcendem a alimentação, a vestimenta, a saúde, a higiene ou outras necessidades fisiológicas. “Cuidar exige atenção ao outro. Esse movimento é estar em presença, é contemplar o outro que está diante de si; é ato educativo comprometido com o outro e contribui

¹⁷ Tais informações também estão descritas no OT, porém acrescidas das atividades a serem realizadas pelo profissional. Esses aspectos não serão abordados nesta categoria, pois nas páginas seguintes será possível fazer a leitura da categoria “prática profissional”.

para a sua formação humana” (KRAMER; NUNES; PENA, 2020, p. 10). Nesse sentido, o cuidado e a educação se imbricam, entrelaçados por sensibilidades e afeto.

O OT, em seu Glossário, caracteriza educadores/cuidadores como as pessoas “[...] selecionadas para trabalhar em instituições de acolhimento, com o objetivo de cuidar, proteger e educar crianças e adolescentes acolhidos nesses serviços por meio de medida protetiva” (BRASIL, 2009, p. 106). Também, em seu texto, o documento destaca a importância do educador/cuidador, apontando que sua postura e interação são importantes para o desenvolvimento dos educandos. Em nota de rodapé, o OT (2009, p. 54) descreve que o “[...] educador/cuidador exerce a função de cuidar da criança e do adolescente durante seu período de acolhimento no serviço”; e no corpo do texto o documento aponta que o educador/cuidador deve ter clareza quanto a seu papel:

vincular-se afetivamente às crianças/adolescentes atendidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar, evitando, porém, “se apossar” da criança ou do adolescente e competir ou desvalorizar a família de origem ou substituta. O serviço de acolhimento, não deve ter a pretensão de ocupar o lugar da família da criança ou adolescente, mas contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiares, favorecendo o processo de reintegração familiar ou o encaminhamento para família substituta, quando for o caso (BRASIL, 2009, p. 54).

Destaca-se, então, que o educador social no contexto de acolhimento deve exercer a função de cuidar, educar, proteger e também vincular-se afetivamente aos educandos. Faz-se relevante destacar o pensamento de Romans (2003), que assinala a importância da definição das atividades do educador social por parte da instituição que o contrata, pois essa incerteza pode gerar insatisfação e repercutir nas tarefas realizadas.

Para compreender o papel do educador social é necessário que se tenha clareza sobre o que é esperado quando se fala em proteção, educação e cuidado. Com o aporte de Kramer, Nunes e Pena (2020, p. 10), compreende-se cuidado como presença.

Cuidado como algo colado na relação humana, no reconhecimento da humanidade do outro, da humanidade de si no outro e da necessidade do outro. Cuidado como uma ação ética no cotidiano; como respeito ao espaço do outro. Cuidado como não invasão do espaço do outro; como atenção ao tempo do outro, como reciprocidade. O cuidado

como modo de ser, estar e fazer no/o mundo. Cuidado que é presença, como um modo de olhar, lugar do sensível. Cuidado como lugar que se dá no afeto, como um lugar para se existir; como encontro.

Nesse viés, o educador social exerce grande influência em seus educandos por meio do cuidado enquanto ato educativo, comprometido também no que tange à construção de afetos, especialmente por manter um relacionamento direto e por estar por mais tempo junto aos educandos. Construir afetos significa *ser*; é humanizar as relações no campo da educação, é humanizar o conhecimento. Perceber os educandos e suas linguagens e expressões para além da verbal e numérica possibilita a construção de afetos e, em consequência, a construção de respeito mútuo (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

4.2 Formação profissional

No que se refere à formação, para a Classificação Brasileira de Ocupações a profissão educador social é não possui requisitos de escolaridade. Assentindo às informações obtidas pela CBO, Gohn (2010) aponta que ao educador social falta uma formação específica, que defina seu papel, suas atividades, assim como sua atuação, para reconhecimento do campo de trabalho, público-alvo de programas educativos e questões referentes aos processos culturais locais. Entretanto, conforme aponta Moura, Zuchetti e Menezes (2014, p. 88), “[...] mais do que a busca pelo reconhecimento da profissão, os educadores estão interessados em debater a formação necessária aos desafios que a prática lhes impõe”.

Iniciando as reflexões acerca da formação de educadores sociais, levanta-se a necessidade de pensar a formação dos educadores sociais. Uma formação que seja permeada por aspectos teóricos e científicos, assim como sensíveis e humanos. Esta Dissertação defende que a formação dos educadores para além da capacitação, pois muito mais do que aprender técnicas e metodologias de trabalho, o educador é um sujeito em constante transformação, um ser inconcluso conforme destaca Paulo Freire (2011b).

Refletir sobre a formação profissional do educador social tem relevância e coerência, considerando as mudanças pelas quais o acolhimento institucional passou ao longo de muitos anos, desde as características filantrópicas presentes entre os

séculos XVI e XIX, até seu atual momento. Além disso, na história do Brasil, conforme brevemente apontado no OT (2009, p. 62)

[...] os serviços de acolhimentos foram geridos e tinham o quadro de pessoal composto principalmente por pessoas voluntárias, religiosos ou leigos. Aos poucos essa realidade tem se modificado, mas ainda hoje há a prevalência da concepção de que “basta o bom coração” para se trabalhar nesses serviços. O reconhecimento de que todos os profissionais que atuam em serviços de acolhimento desempenham o papel de educador, impõe a necessidade de seleção, capacitação e acompanhamento de todos aqueles responsáveis pelo cuidado direto e cotidiano das crianças e adolescentes acolhidos.

A partir deste excerto do Documento, torna-se claro que os profissionais no contexto de acolhimento são considerados educadores e precisam estar formados e preparados para realizar suas funções, dentre elas, promover o desenvolvimento integral de seus educandos, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e sensíveis. O educador social no contexto de acolhimento também precisa passar por processos de formação, que o considerem como um todo, como um sujeito e agente da sociedade, como uma pessoa dotada de subjetividades e experiências que influenciam seu ser profissional.

Conforme Vaillant e Marcelo (2012), o conceito de formação é tão complexo quanto diverso, uma vez que ele está permeado por questões pessoais de desenvolvimento humano global, além de concepções técnicas. Segundo os autores, a ideia de formação também está vinculada à vontade, no sentido de formar-se mutuamente por meio da procura e acesso aos espaços de aprendizagem que favoreçam o aperfeiçoamento. Desse modo, pode-se afirmar que “formação” abrange muito além de conceitos técnicos e científicos, pois está imbricada em aspectos cognitivos, assim como em particularidades e sensibilidades de cada sujeito.

Compreende-se que, assim como acontece com a educação, conforme apontam Meira e Pillotto (2010, p. 31), a formação “[...] lida não apenas com os aspectos cognitivos, mas principalmente com os sensíveis, pois quando não construímos laços de afeto com os estudantes não é possível construir conhecimentos e produção de sentidos”. Deste modo, quando se fala sobre a formação de educadores sociais, que lidam diariamente com diferentes sujeitos, de diferentes contextos, deve-se considerar aspectos cognitivos e sensíveis.

Nos documentos utilizados para a análise dos dados desta Dissertação, em alguns momentos há o destaque para a capacitação (ou capacitação adequada) dos educadores. Enquanto marco legal no que se refere à legislação para crianças e adolescentes, o artigo 88 do ECA (2019, p. 53) apresenta algumas diretrizes para as políticas de atendimento. Dentre elas, destacam-se as diretrizes VIII e IX, ambas incluídas pela Lei da Primeira Infância (Lei 13.257, de 2016):

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

IX - formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança e do adolescente que favoreça a intersetorialidade no atendimento da criança e do adolescente e seu desenvolvimento integral;

Além destas diretrizes, o artigo 92 do Estatuto também legitima princípios para as entidades que promovam acolhimento familiar ou institucional. Em seu 3º parágrafo, incluído pela Lei nº 12.010, de 2009, fica exposto que “[...] entes federados, por intermédio dos Poderes Executivo e Judiciário, promoverão conjuntamente a permanente qualificação dos profissionais que atuam direta ou indiretamente em programas de acolhimento institucional [...]” (BRASIL, 2019, p. 57).

As diretrizes e princípios apresentados demonstram que há indicação legal de formação para os profissionais que trabalham nas entidades de atendimento. Entretanto, é preciso destacar que a inclusão sobre a formação desses profissionais foi feita cerca de 20 anos após a promulgação do Estatuto, por meio da Lei Nacional de Adoção e da Lei da Primeira Infância, cujo conteúdo enfatiza a formação dos profissionais que trabalham nas áreas de atenção à primeira infância. Destaca-se, novamente, que crianças mais velhas e adolescentes tendem a passar mais tempo acolhidas, e esse é um indicativo de que a formação deve ser destinada igualmente a todos os profissionais que atuam em entidades de atendimento.

O PNFC também enfatiza a importância da formação profissional. O Documento (2006) apresenta alguns resultados programáticos. Para o acolhimento institucional e programas de famílias acolhedoras, ele destaca que os profissionais desses serviços devem estar permanentemente capacitados para trabalhar com as famílias, a fim de defender o direito da criança e do adolescente à convivência familiar

e comunitária. Nessa lógica, a fim de garantir boa atuação por parte dos educadores, o OT (2009, p. 64) destaca que a

[...] postura dos educadores/cuidadores [...] e a qualidade da interação estabelecida com a criança e do adolescente representam importantes referenciais para seu desenvolvimento. Para tanto, o PPP deve prever estratégias para sua seleção, capacitação e acompanhamento/supervisão.

Assim, nos parágrafos seguintes serão abordados aspectos voltados à contratação e formação dos educadores no contexto de acolhimento institucional.

Por meio de estudos e pesquisas, Santillan (2014) observa a heterogeneidade no que se refere à formação acadêmica dos educadores sociais, transitando desde o ensino fundamental completo até o ensino superior concluído. Segundo o autor, esse aspecto também está relacionado com a falta de critérios específicos para recrutamento dos educadores.

O OT (2009) destaca que o processo de seleção deve ser criterioso, a fim de contratar profissionais qualificados e com perfil adequado ao desenvolvimento de suas funções, e descreve as etapas a serem seguidas para a contratação. Após a divulgação das oportunidades, o Documento aponta que o processo seletivo deve ater-se à formação mínima e aos documentos exigidos para contratação. Também há orientação para a realização de avaliação psicológica e social dos candidatos, a fim de investigar as características desejáveis aos educadores/cuidadores no momento de sua contratação:

[...] motivação para a função; aptidão para o cuidado com crianças e adolescentes; capacidade de lidar com frustração e separação; habilidade para trabalhar em grupo; disponibilidade afetiva; empatia; capacidade de lidar com conflitos; criatividade; flexibilidade; tolerância; pró-atividade; capacidade de escuta; estabilidade emocional, dentre outras (BRASIL, 2009, p. 63).

Além das características acima apresentadas, é desejável que o educador/cuidador tenha as seguintes habilidades e conhecimentos técnicos: “cuidados com crianças e adolescentes; noções sobre desenvolvimento infanto-juvenil; noções sobre ECA; SUAS; Sistema de Justiça e PNCFC” (BRASIL, 2009, p. 64).

Nesse sentido, percebe-se que a orientação para a contratação de educadores sociais no contexto de acolhimento está voltada para aspectos subjetivos, comportamentais, assim como para questões teóricas, legais e sistematizadas. Reitera-se aqui a necessidade de uma formação prévia e específica para o educador social que atua no contexto de acolhimento institucional. Uma formação sensível, que possibilite acessar diferentes meios de educar, ser educado e educar-se. Uma formação que inclua conteúdos sistematizados e científicos, e que também alcance aspectos de educação não formal, promovendo autonomia e emancipação, construindo educadores cidadãos. Uma formação de educadores sensíveis e críticos, que transformam a si e aos outros, valorizando o individual e o coletivo. A formação, conforme descreve Nóvoa (1992, np),

[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nesse viés, reitera-se que por meio de formação específica será possível a construção da identidade do educador social, possibilitando seu reconhecimento e autonomia, como profissional formador e protagonista de sua atuação. E, para além de sua prática profissional, defende-se uma formação para a vida, que atenda aos conteúdos sistematizados, assim como considere os aspectos subjetivos dos sujeitos do processo de formação.

O OT (2009, p. 64) enfatiza a necessidade de capacitar e de acompanhar os educadores/cuidadores para que haja qualidade no atendimento promovido por “[...] uma equipe com conhecimento técnico adequado”. Assim, o Documento faz uma breve cisão entre capacitação e formação continuada. Para o documento, a capacitação – introdutória e prática – acontece no momento da contratação do educador; já a formação continuada se dá após a contratação e a adaptação do profissional.

A capacitação introdutória é um momento de adaptação à rotina de trabalho e tem a intenção de “[...] inserir o profissional no serviço e equipe já existentes, permitindo que acompanhe, como observador, os diferentes momentos da rotina e a possibilidade de posterior discussão [...]” (BRASIL, 2009, p. 64). Para este momento

de inserção e adaptação ao trabalho, o OT indica uma lista de temas relevantes a serem abordados com o novo colaborador, desde aspectos mais objetivos, como a legislação vigente e as políticas voltadas ao acolhimento, até aspectos mais subjetivos, como etapas do desenvolvimento de crianças e de adolescentes, meios para lidar com conflitos e estabelecer limites, práticas educativas para a construção de subjetividade e identidade, comportamentos que são frequentemente observados nos acolhidos, entre outros.

O OT aponta que antes de assumir suas atividades e responsabilidades o educador social deve acompanhar e auxiliar ao menos por 80 horas a rotina da instituição, para apropriar-se de suas funções. A ideia dessa capacitação prática, consiste em acompanhar “[...] como auxiliar, os diferentes momentos da rotina institucional, sempre sob supervisão de um educador/cuidador experiente e da equipe técnica” (BRASIL, 2009, p. 65).

Percebe-se que, apesar de não destacar as sensibilidades quando aborda a formação dos educadores no exercício de suas atribuições – durante a capacitação introdutória e prática, como é denominado no documento – no OT, elas estão presentes nas entrelinhas. Duarte Jr (2010) destaca que educar pelo sensível é educar pelos sentidos e que estar atento é estar sensível. Por meio de experiências que estimulem os sentidos, possibilitando experiências subjetivas, os sujeitos têm acesso ao saber, ou seja, algo que está relacionado com as experiências sensíveis e cognitivas simultaneamente, diferentemente do conhecer, que se volta exclusivamente para a atividade intelectual e mental.

De forma parecida, Pillotto (2007, p. 121) enfatiza a importância de ser sensível aos sinais subjetivos da comunicação do outro, sinais que “[...] acontecem também pela via das emoções – na expressão de um olhar, no movimento do corpo, no timbre da voz e tantos outros sinais que comunicam o indizível”. Assim, ao destacar aspectos voltados à resolução de conflitos, à construção de subjetividades e identidades, e à observação de comportamentos frequentes dos educandos, o OT demonstra que o educador social precisa cultivar a sensibilidade. Sob essa perspectiva, o educador social, ao apropriar-se de novos conteúdos, adaptando-se ao novo trabalho, precisa também ter uma formação pelo sensível. Caso contrário, corre-se o risco de o processo educativo se tornar uma ação mecanizada, sistematizada, ausente de reflexões e sensibilidades (DUARTE Jr, 2010).

Também se faz necessário refletir sobre a grande e diversa quantidade de conteúdos previstos para a capacitação introdutória do educador quando inicia suas atividades. Devido a essa heterogeneidade de demandas e de temas abordados na capacitação introdutória dos educadores, bem como sua adaptação ao novo ambiente de trabalho, entende-se que o termo “capacitação”, conforme prevê o Documento, não seja o mais coerente, haja vista que esses profissionais precisam formar-se em aspectos intelectuais e também sensíveis.

Nesse contexto, a formação prévia dos educadores volta a ser defendida, pois “[...] formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, np). Além disso, a formação defendida nesta Dissertação é uma formação sensível, que compreende os sujeitos em sua complexidade e plenitude, favorecendo outras e novas experiências em educação, sendo também “[...] menos interessada na quantidade de informação a ser transmitida do que na qualidade de formação daqueles a ela submetidos” (DUARTE JR, 2000, p. 37).

Voltando-se ao OT, o documento destaca ainda a formação continuada como garantia de qualidade ao PPP dos serviços de acolhimento, sendo que a formação deve ser planejada e incluída nas escalas de trabalho. Atividades de acompanhamento são apresentadas como meio para melhorar o desempenho e garantir a qualidade do serviço, dentre elas: reuniões de equipe, estudos de caso, encontros para troca de turno, avaliação, orientação e apoio da equipe técnica, formação sobre aspectos do cotidiano e temas já explorados na capacitação introdutória, grupo de escuta mútua e espaço para escuta individual.

Nesse momento, é importante destacar os aspectos psicológicos e emocionais que envolvem a atuação do educador social no contexto de acolhimento, como também é citado no Documento: “[...] os casos atendidos nesses serviços acabam afetando de alguma forma emocionalmente os profissionais” (BRASIL, 2009, p. 66). Mesmo fazendo referência a essas questões, o documento não aborda a necessidade de acompanhamento psicológico para o educador. Acompanhamento este que não pode ser feito pela (o) psicóloga (o) da equipe técnica, pois não está no escopo do trabalho desse profissional. Este profissional tem como função avaliar, orientar e sanar dúvidas do educador.

Assim, para que o educador social tenha uma atuação permeada pelas sensibilidades, é necessário que razão e sensibilidade caminhem juntas, pois conforme destaca Pillotto (2007, p. 121), “[...] a apreensão emocional é fundamental para a compreensão, para o conhecimento e para a comunicação, ou seja, o [educador] precisa desenvolver seus processos de emoção, no sentido de compreender-se para compreender os [educandos]”.

Como educador e aprendiz na educação não formal, o educador social precisa ter formações que considerem os aspectos metodológicos de atuação e também questões sensíveis e afetivas para que esses possam refletir em suas práticas. Como destaca Duarte Jr (2010, p. 213), “[...] uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo”.

4.3 Prática profissional

Esta seção é iniciada com uma citação do PNCFC, cujo conteúdo denota a importância que o acolhimento tem na vida das crianças e adolescentes encaminhados para o atendimento: “Quando a separação da família e do contexto de origem for necessária, um cuidado de qualidade deve ser prestado à criança ou ao adolescente, enquanto a integração à família definitiva (de origem ou substituta) não for viabilizada” (BRASIL, 2006, p. 33). Devido à sua importância, o OT (2009) indica que os educadores devem trabalhar em escalas fixas de trabalho, sendo responsáveis, diariamente pela mesma atividade na rotina dos educandos, como preparar o café da manhã, almoço ou jantar, dar banho, colocar para dormir, preparar para a escola ou apoiar em tarefas escolares.

Destaca-se nesse aspecto, a relevância do educador social enquanto profissional responsável por promover diretamente o cuidado e a qualidade de vida aos educandos. Entretanto, faz-se necessário reiterar as ideias de Kramer, Nunes e Pena (2020, p. 9) sobre o cuidar como “[...] exercício de acolhimento do outro em suas necessidades e possibilidades; é encontro nas situações cotidianas da vida em que o interesse pelo outro atravessa a futilidade do momento e se estabelece a relação”.

Nesse sentido, enquanto responsável por cuidar, proteger e educar crianças e adolescentes em acolhimento, o educador social, mesmo nas atividades rotineiras,

precisa estar atento aos processos sensíveis e ao “estar junto”. O cuidar é compreendido aqui como uma ação que vai muito além das necessidades básicas e biológicas dos educandos, pois está relacionado com o acolhimento, o diálogo, a escuta, a espera, o respeito e o compartilhamento, elementos que resultam em laços afetivos. Deste modo, as atividades rotineiras do educador podem mobilizar múltiplos sentidos, promovendo experiências sensíveis de interação, aprendizado e novos pensares.

A fim de garantir a oferta de atendimento adequado às crianças e adolescentes acolhidas, o OT (2009) enfatiza que os serviços de acolhimento devem elaborar um PPP, a ser implantado, avaliado e aprimorado, conforme necessário, destacando tópicos e conteúdos que podem ser abordados. Em relação a esses conteúdos, o PPP deve orientar a equipe técnica sobre a elaboração de prontuários individuais, registrando o histórico de vida pregressa, o motivo de acolhimento, assim como informações sobre o desenvolvimento, saúde, questões escolares dos educandos, entre outros dados, inclusive sobre o desligamento do programa de acolhimento, anotação esta que pode ser útil em casos nos quais o educando é novamente acolhido. O Documento também destaca que as informações necessárias ao atendimento devem ser transmitidas por meio de princípios éticos aos educadores, cuja prática também deve estar pautada no respeito às diferenças e no aprendizado mútuo.

Nessa perspectiva, o que tange ao papel e à valorização do educador/cuidador, o OT (2009, p. 55) também aponta que esses profissionais, além de *receberem* informações, também “[...] devem participar e ter sua opinião ouvida pela equipe técnica do serviço na tomada de decisões sobre a vida da criança e do adolescente [...]”. Conforme Pillotto e Silva, (2016, p. 465), “[...] educação com fins éticos, portanto, constrói conhecimento e está atenta e preocupada com a humanização, extinguindo o individualismo. É uma educação que legitima a solidariedade e o viver junto”. Assim, a relação prevista entre a equipe técnica e os educadores indica a construção de um ambiente e um processo educativo ético e estético, com o intuito de promover aprendizado e desenvolvimento sensível aos educandos.

A troca entre a equipe técnica e os educadores/cuidadores também é prevista para a atenção individualizada, com base nos aspectos emocionais de cada educando. Deste modo, a equipe técnica atua promovendo suporte aos “[...] educadores/cuidadores [...] no exercício de seu papel, contribuindo para uma

construção conjunta de estratégias que colaborem para o desenvolvimento de um ambiente estruturante para a criança e o adolescente” (BRASIL, 2009, p.54).

A ideia de um ambiente estruturante para os educandos remete ao pensamento de Freire (2011b) quando se refere às pessoas como seres inconclusos. O meio, as culturas, as vivências, as relações que são estabelecidas durante toda a vida, incluindo o período que compreende a infância e a adolescência, poderão influenciar a formação e transformação dos sujeitos. Utilizando as palavras de Freire (2020, p. 103): “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte”.

Nessa lógica, a atuação do educador social promove transformações em seus educandos. Assim sendo, suas ações devem ser guiadas por aporte teórico e pedagógico. Oliveira (1997), com base nos escritos e postulados de Vygotsky, defende que a aprendizagem precede e possibilita o desenvolvimento, mobilizando novas conexões e processos internos, que serão diferentes conforme o sujeito e o ambiente cultural em que está inserido. Isto posto, destaca-se no OT (2009, p. 59-60) que

[...] de modo gradativo e estritamente com função pedagógica, [os educandos] devem participar da organização da rotina diária da instituição e assumir responsabilidade pelo cuidado com seus objetos pessoais, com seu auto-cuidado e cumprimento de compromissos (escola, atividades na comunidade, trabalho, etc). [...] sem detrimento, todavia, de qualquer outra atividade lúdica ou educativa.

As atividades destacadas acima têm intenção de promover aprendizados que desenvolvem autonomia nos sujeitos com relação às atividades do cotidiano. Mesmo que pareça simples, construir o aprendizado dessas atividades requer do educador a compreensão de que “[...] ensinar e aprender pela via da razão separada do afeto e do sensível não satisfaz as condições necessárias a uma formação integral” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 24). Assim, nesta Dissertação, compreende-se que o educador social contribui no desenvolvimento integral de seus educandos, o que reforça a importância da atuação pedagógica deste profissional.

O mesmo documento de Orientações Técnicas (2009, p. 80) apresenta as principais atividades desenvolvidas pelo educador/cuidador:

- Organização da rotina doméstica e do espaço residencial;
- Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção;

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

A partir das atividades acima descritas, é possível perceber que ao educador são destinadas atividades de cuidado de dimensão instrumental e relacionadas ao ambiente físico do abrigo, assim como atividades que denotam uma atuação com maior sensibilidade por parte do educador. Percebe-se também que mesmo ao nomear o profissional de educador/cuidador as atividades propostas não são referidas como um ato educacional, transformador e potencializador de habilidades, embora isso naturalmente ocorra. Também pode-se dizer que o desligamento é um ato educacional, pois como é apresentado no mesmo documento, deve ser visto “[...] como resultado de um processo contínuo de desenvolvimento da autonomia e como resultado de um investimento no acompanhamento da situação de cada criança e adolescente” (BRASIL, 2009, p. 62).

Nesse ponto de vista, o desenvolvimento da autonomia dos educandos se apresenta como um processo, uma habilidade que deve ser desenvolvida pelo educador social. Para o documento de Orientações Técnicas (2009, p. 104), a partir do Dicionário de Termos Técnicos da Assistência Social, a ideia de autonomia é vista como

Capacidade e possibilidade de cidadão suprir suas necessidades vitais, culturais políticas e sociais, sob as condições de respeito às idéias individuais e coletivas, supondo uma relação com o mercado – onde parte das necessidades deve ser adquirida – e com o Estado, responsável por assegurar outra parte das necessidades. É a possibilidade de exercício de sua liberdade, com reconhecimento de sua dignidade e a possibilidade de representar pública e partidariamente os seus interesses sem ser obstaculizado por ações de violação dos direitos humanos e políticos ou pelo cerceamento à sua expressão

Nesse contexto, pode-se dizer que autonomia está relacionada ao modo de vida independente e livre para o trabalho e/ou recebimento de subsídios do Estado, por meio do Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Nesse sentido, a autonomia não está relacionada à habilidade de refletir e enxergar o mundo politicamente, conforme descrito por Gohn (2010). Para a autora, a autonomia – desenvolvida por meio da educação não formal – é entendida como a habilidade de ler o mundo criticamente, compreender e participar política e ativamente da sociedade, com ciência das contradições e desigualdades sociais. Perceber o mundo com autonomia implica na construção de novos sentidos e significados das relações sociais, a fim de não mais apenas reproduzir a sociedade desigual e opressora.

Autonomia potencializada por relações de afeto, cuidado e educação, entre o educador social e seus educandos. Para favorecer essa vinculação afetiva, é necessário que as relações de cuidado sejam estabelecidas enquanto ato educativo comprometido com a escuta e com o diálogo. O OT (2009, p. 52) prevê que nos momentos de diálogo é importante que o educando se sinta livre para

[...] falar sobre sua história de vida, sentimentos, desejos, angústias e dúvidas quanto às vivências pregressas, ao afastamento da família de origem e sua situação familiar. [...] O interlocutor deve mostrar-se disponível e manter postura acolhedora e respeitosa, sem culpabilizar ou julgar a família de origem ou a criança/adolescente. Nessas oportunidades, deve-se esclarecer também que o serviço de acolhimento é organizado para a sua proteção e constitui um direito seu.

Mais uma vez, destaca-se a sensibilidade imbricada na relação educador-educando. Sensibilidade para ouvir, olhar, sentir e acolher o educando, em suas angústias e dúvidas, possibilitando diferentes aprendizados e novos olhares.

A partir dos parágrafos acima, fica explícita a importância do educador social no contexto de acolhimento institucional, reforçando que sua atuação vai além do cuidado instrumental substituto quando há afastamento do convívio familiar. Por meio da atuação sensível, o educador pode desenvolver autonomia, cidadania e emancipação de crianças e adolescentes em acolhimento.

Por fim, compreende-se a humanização como finalidade da educação, em consonância com a prática do cuidado e o desenvolvimento de autonomia, cidadania e emancipação dos educandos. Conforme aponta Severino (2014, p. 207)

[...] a finalidade da educação é a humanização, a formação das pessoas humanas, e mais do que qualquer outra prática social, cabe a ela, nessa condição, investir na construção da autonomia das pessoas, respeitando e consolidando sua dignidade. Trata-se da própria construção do humano que não é dado como pronto e acabado, mas como um ser a ser construído, num processo permanente de um vir-a-ser, de um tornar-se humano [...] o processo de construção do humano, a humanização, não é um processo linear e harmonioso. Ele é conflituoso em decorrência da caminhada que tem de ser conjunta com o outro, que pode tornar-se uma ameaça para a própria identidade do eu em construção. É o conflito e o confronto das diferenças, ameaça contínua a toda identidade. A educação se situa no emaranhado seio desse conflito permanente.

Na dinâmica social do mundo atual, desde muito cedo as crianças são expostas e convivem em diferentes meios de socialização: escola, igreja, vizinhança, entre outros. Portanto, é preciso compreender a importância da família e dos demais contextos, ambientes e pessoas nos quais uma criança está inserida, uma vez que isso influencia seu aprendizado e desenvolvimento, como é o caso das crianças e adolescentes acolhidos.

Defende-se a importância de reconhecer o desenvolvimento durante todo o período de infância e de adolescência, pois partindo do pressuposto que o aprendizado acontece durante toda a vida, o desenvolvimento também acontecerá, pois a prática social é potencializadora e constituidora dos seres humanos. Sob essa perspectiva, a instituição de acolhimento e os educadores são meios de socialização da criança e do adolescente.

4.4 As sensibilidades nas relações entre o educador social e educandos

Para o educador, o conhecimento, a informação e as metodologias são importantes, assim como o amor, as sensibilidades e o afeto. Isto porque, como destacado nas seções anteriores, cognição e emoção, razão e sensibilidade caminham juntos, formando e transformando sujeitos. Desta forma, destaca-se a relevância das sensibilidades na educação, nas relações e no desenvolvimento integral dos educados.

Compartilhando das ideias de Masschelein e Simons (2014), compreende-se que o amor se expressa em pequenos gestos. Ouvir, respeitar e acolher os educandos

em situações cotidianas e rotineiras são meios extraordinários de expressar o amor, sem a necessidade de ações e gestos espetaculares, conforme apontam os autores. Assim, as atividades de cuidado instrumental previstas nos documentos e realizadas pelo educador social podem ser meios de demonstrar amor do educador para com os educandos (Masschelein; Simons, 2014).

O educador social *amador* – nomenclatura utilizada por Masschelein e Simons (2014) ao fazer referência ao professor amador – ama seus educandos, ama sua rotina e demanda de trabalho. Da mesma forma, ele ama sua escolha diária de retornar à instituição de acolhimento para cuidar, educar e proteger seus educandos. Meira e Pillotto (2010) apontam que amar e pensar atuam juntos na construção de sentidos, conceitos e questionamentos pois, sem amor, o diálogo e as relações afetivas ficam comprometidas.

A amorosidade precisa estar presente no cotidiano, nas atividades e na prática do educador social. É na amorosidade que o amor “[...] é ressignificado como liame rizomático a impedir a separação de esferas do pensamento e relações intersubjetivas, e sua forma política e ética é a da amizade” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 64). Deste modo, compreende-se que nas relações de amorosidade a comunicação acontece com e sem palavras, como manifestação de presença, pois como afirma Skliar (2014, p. 49), “Trata-se de uma existência com a qual se pode contar na presença e na ausência: a proximidade nunca é suficiente, a distância nunca é demais”.

Assim, relações de amorosidade, construídas entre educador e educando mobilizam afetos, influenciando suas experiências, e são sobretudo relações de confiabilidade (MEIRA; PILLOTTO, 2010), que se expressam na participação ativa do educador no processo de desenvolvimento dos educandos. Relações que promovem momentos de acolhida, amor, cuidado e atenção podem ser construídas simplesmente por meio da presença e, às vezes até, por meio do silêncio (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Esses são movimentos fundamentais nas relações entre educador social e educando, uma vez que os conhecimentos, as culturas e as subjetividades estão atrelados à escuta e ao amor, elementos fundamentais para viver em comunidade.

Por meio dos documentos, percebe-se que refletir sobre a necessidade de formar o educador social decorre da intenção de extinguir a ideia de que apenas “um bom coração” é suficiente para que esse profissional exerça suas funções de educar,

cuidar e proteger seus educandos. Nos documentos analisados, há referências voltadas para a *capacitação e formação continuada* do educador social, mesmo não havendo nenhuma sistematização prevista para formar o profissional. Alguns conteúdos são sugeridos, abordando aspectos teóricos, técnicos, e por vezes sensíveis, embora com outras nomenclaturas, o que nos remete à ideia de uma suposta separação entre cuidado, cognição e sensibilidade.

A Dissertação aqui apresentada levou em conta os documentos, mas sempre reafirmando a importância das sensibilidades nas práticas pedagógicas do educador social. Práticas estas que são balizadas pela ética e estética, imbricadas nos aspectos sociais, culturais e sensíveis (PILLOTTO, 2007).

Estar atento às próprias emoções e às emoções de seus educandos é essencial para educar e educar-se pelo sensível. Também em atividades de cuidado instrumental, voltadas para a alimentação, a saúde e a higiene, as sensibilidades precisam ser consideradas, exploradas e cultivadas. No entanto, conforme anteriormente exposto, uma educação sensível será promovida por educadores que tenham tido suas sensibilidades desenvolvidas e cuidadas (DUARTE JR, 2000)

Deste modo, é relevante destacar as sensibilidades ao discorrer também sobre as atividades previstas ao educador social, pois são atividades permeadas pelo sensível, pela ética, pela estética e pelo afeto. Ao analisar os documentos, percebe-se a presença desses aspectos em suas entrelinhas, ao mesmo tempo em que não há discussão e clareza sobre os conceitos abordados para quem os lê.

Educar, cuidar e proteger exige sensibilidade, amor e afeto, como destaca Pillotto (2004, p. 50)

Ser sensível é estar sintonizado na relação em que os objetos e situações são dados e a compreensão desta relação/mensagem, que pode ser explícita ou implícita e que é apropriada e internalizada de forma lógica, ou não.

Nesse viés, aquilo que nos acontece, que nos toca e nos move como seres de sentidos, está no campo das emoções, sensações e sentidos (LARROSA, 2002). Nos documentos, fica evidenciado que a prática de educador é carregada de sensibilidades e de afetos, entretanto, percebe-se que estas não são referenciadas enquanto conceito teórico ou mesmo relacionadas ao conhecimento. Em geral, são palavras que complementam os direcionamentos, sem necessariamente um

direcionamento mais objetivo sobre a importância das sensibilidades e dos afetos na formação do educador social. Por isso, mais uma vez é imprescindível assumir a posição destacada nesta Dissertação sobre o valor de uma formação que priorize a ética e a estética, alicerçada nas sensibilidades. Pillotto e Silva (2016) descrevem a ética como ciência crítica de valores da vida com a finalidade do bem comum. Para as autoras, a educação ética e estética constrói conhecimentos e se preocupa com a humanização e o coletivo por meio da apreensão da realidade através das sensibilidades. Isto porque, como sinaliza Pillotto (2007, p. 122)

[...] o conhecimento acontece nos níveis da racionalidade (argumentação/reflexão) e do sensível (emoção, intuição, percepção, imaginação, criação). Ambos devem ser considerados nos processos de ensino e aprendizado, pois fazem parte do contexto cotidiano e, sobretudo, da experiência humana.

Assim, a construção do conhecimento entrelaça aspectos sensíveis, afetivos e cognitivos, cada qual com sua relevância para o desenvolvimento de sujeitos críticos, sensíveis e amorosos. Deste modo, a formação e também a atuação do educador social precisam acontecer por meio da sensibilidade, da ética e da estética, potencializando subjetividades, culturas, sentires e pensares.

No entanto, há que se ter claro, como afirma Meira (2014, p. 56) que as relações estéticas não são explicadas e sim sentidas e experimentadas, pois “[...] é acima de tudo o mais, evento, algo que acontece num tempo e lugar para e por alguém. O grau de interesse nesse evento produz a atenção suficiente ao acontecer”. Assim, nas relações entre educador social e educando, essas experiências podem ser vividas cotidianamente por meio do cuidado como ato educativo vivenciado.

Para promover tais experiências durante sua prática, é coerente que o educador social esteja aberto a conhecer e conviver com os educandos. Além disso, faz-se necessário pensar na criança e adolescente como alguém que *está sendo*, não somente como alguém que *será*. *Estar sendo* implica em multiplicidade e complexidade, que para Skliar (2014, p. 145) significa existir também pelas “[...] vidas de outros, em outros lugares, em outros tempos. Fora da gente, de nós”.

Assim sendo, as relações estabelecidas entre o educador social e os educandos no contexto de acolhimento podem e devem ser permeadas por amor, afeto, respeito e cuidado, a fim de que se garanta a proteção das crianças e dos adolescentes atendidos pelo programa. Sujeitos sensíveis, que *estão sendo*,

desenvolvem-se e são formados durante seu período de acolhimento, ou seja, há de se lembrar que eles são sujeitos com histórias pregressas de vida e experiências pessoais. Nestas relações singulares e subjetivas entre educador social e educandos, sentimentos e sensações não são estanques, pelo contrário, eles se transformam diariamente, constituindo-se de amorosidade, afetos e sensibilidades.

REFLEXÕES FINAIS



Liniers (2020)

Seguindo para a finalização desta Dissertação, sinto-me como Enriqueta, na tirinha acima, ao terminar a leitura de um grande e bom livro: feliz, em conflito, angustiada, triste, mas também com uma sensação boa e *hermosa*¹⁸, de satisfação com a pesquisa realizada e com o caminho percorrido até aqui. Essa miscelânea de sentimentos é em mim mobilizada neste momento, ao tecer algumas reflexões sobre esta Dissertação, pois percebo que as discussões sobre o tema proposto não se encerram, apenas se iniciam.

Esta Dissertação teve como problemática inicial e motivadora a seguinte questão: qual é o lugar do Educador Social nas instruções normativas acerca do contexto de acolhimento institucional de crianças e adolescentes, considerando um olhar sensível nas relações com o desenvolvimento integral dos educandos? Pesquisar documentos acerca do educador social no contexto de acolhimento, sob o viés educacional, mostrou-se um desafio, instigado principalmente pela ausência de documentos formais, normatizações, políticas públicas e até mesmo legislação sobre a temática.

Para lidar com essas ausências percebidas na educação, debrucei-me sobre documentos da área da assistência social, sob a ótica da educação, com o intuito de reconhecer, por meio de instruções normativas e da bibliografia existente, o papel do educador social nas instituições de acolhimento.

¹⁸ Traduzindo para o português: bela, bonita. Fonte: Disponível em: <<https://pt.bab.la/diccionario/espanhol-portugues/hermosa>>. Acesso em: 25/11/2021.

Por meio da investigação, foi possível perceber que o papel do educador social passa por um momento de construção, de (re)conhecimento e profissionalização. Mesmo com as mudanças observadas nos últimos 15 anos, como a inclusão da profissão na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), o papel desse profissional permanece indefinido, com um longo caminho a percorrer, devido às diversas possibilidades e campos de atuação. Ao voltarmos o olhar para o educador social no contexto de acolhimento, destacamos a necessidade de que o papel do profissional seja descrito com maior clareza nos documentos formais, apontando aspectos importantes para sua formação inicial, sua prática e sua formação continuada.

Nessa perspectiva, a valorização e o reconhecimento desse educador estão relacionados com a construção de sua identidade. Ainda em construção, a identidade profissional do educador social é atravessada por sua formação profissional, assim como por sua prática educativa.

Os documentos analisados representam a prática profissional por meio de cuidado instrumental e também dos aspectos sensíveis, mesmo que sem a clareza necessária com relação aos conceitos utilizados. Além disso, eles não apresentam ou descrevem uma formação específica, direcionada para o educador social que atua em instituições de acolhimento.

Defendemos, nesta Dissertação, reiteradamente, a formação do educador social. Uma formação que atenda possibilidades e especificidades técnicas e metodológicas, mas que também esteja refletida em aspectos subjetivos, afetivos e sensíveis.

Durante a leitura dos documentos, à primeira vista, tivemos a impressão de que as atividades realizadas por um educador social, com ou sem formação, são parecidas. Entretanto, como destaca Santtilán (2014, p.19), há diferença “[...] entre quien realiza la actividad, le da sustento teórico/práctico y la (re)significa pedagógica e intencionalmente y quien la realiza sin esa reflexión. Allí está la diferencia”.

Para o desenvolvimento integral dos educandos, a fim de contribuir com a formação de cidadãos sensíveis e também críticos, para a cidadania, a autonomia e a emancipação, o educador social também precisa passar por uma formação integral. Esta formação necessita abrir espaços para experiências estéticas, promovendo leitura de mundo, novas reflexões e novos olhares para a educação.

Ao defender a formação do educador social, temos a intenção de desvelar seu lugar, esclarecer sua prática e sua identidade profissional. No entanto, não há

intenção de engessar a atuação desse profissional, mas de reconhecer o seu papel e a sua importância na educação integral dos educandos, vendo-o como formador e potencializador do desenvolvimento crítico e sensível.

Acreditamos que esta Dissertação pode colaborar com as políticas públicas voltadas para os programas e entidades de acolhimento institucional, uma vez que nos documentos oficiais evidenciamos algumas ausências no que se refere ao reconhecimento, à formação e à prática profissional do educador social.

As questões apresentadas nesta Dissertação podem ser mobilizadoras para que as formações iniciais, especialmente as licenciaturas, tenham em seus currículos, componentes curriculares que destaquem a importância da educação não formal e suas singularidades. Isto porque, a educação atual não dá mais conta de atuar somente no contexto das escolas e cada vez mais, precisa ampliar suas possibilidades em outros territórios e com novas metodologias.

Esta Dissertação, mesmo que de modo indireto, pode contribuir com instituições que contam com a atuação do educador social, no que se refere a esse profissional e sua atuação no contexto de acolhimento. Além disso, este trabalho poderá servir como inspiração para futuras pesquisas voltadas para a educação não formal, para o educador social, para questões relacionadas ao acolhimento institucional e para a questão das sensibilidades que atravessam esse espaço.

Deste modo, sugerimos a urgência de pesquisas voltadas para a formação profissional do educador social, haja vista o escasso material científico sobre essa temática. Defendemos que a formação do educador social precisa abordar aspectos teóricos e metodológicos por meio de experiências estéticas, a fim de promover as construções de sentidos, imbricando conteúdos teóricos e sistematizados com aspectos sensíveis e subjetivos.

Por fim, compreendemos que o lugar do educador social deve ser melhor definido e com maior clareza nos documentos que norteiam e normatizam as práticas no contexto do abrigo. Compreender o lugar do educador é apenas um passo para o longo caminho a ser percorrido para que se alcance o reconhecimento do educador social em seu campo de trabalho.

Também se faz necessário pensar na formação continuada para o educador social e a equipe que o acompanha, destacando aspectos como: planejamento, realização e avaliação, a fim de reatualizar as práticas educativas. Nesta perspectiva, a formação continuada pode ser um espaço para narrativas e experiências estéticas,

que são alimentos diários para uma atuação crítica e sensível do educador social e dos educandos que com ele convivem.

No percurso desta Dissertação, reiterarei meu papel como pesquisadora no campo da educação, compreendendo que cada um de nós temos responsabilidades, não apenas de socializar o que foi investigado, mas sobretudo de estar mais envolvido com as políticas públicas criadas e vigentes. Além disso, é preciso que criemos possibilidades para ações de formação continuada, no intuito de ampliar nossos conhecimentos e percepções para um maior número de pessoas. Esses movimentos podem fazer toda a diferença e contribuir para uma maior integração entre pesquisa, formação continuada e políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. A descoberta da Infância. In: **História social da criança e da família**. 2ª edição. Trad. Dora Flaksmann. Rio de Janeiro: Guanabara. 1986
- BERTUCCI-MARTINS, Liane Maria. Memória que educa: Epidemias do final do século XIX e início do XX. **Educar em Revista**, n. 25, p. 75-89, 2005.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Adolescência: tornar-se jovem. In: **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13ª edição. São Paulo: Saraiva. 2002.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 109/2021. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei Federal n.8.069/90, 13 de julho de 1990. Brasília, 2019.
- BRASIL. Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Lei Federal nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Brasília, 2020.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO 2010**. 3ª ed. Brasília: MTE, SPPE, 2010.
- BRASIL. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS: NOB-RH/SUAS**. Brasília: MDS, 2006
- BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. – Brasília-DF: Conanda, 2006.
- BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004; Norma Operacional Básica – NOB/Suas/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social**, Brasília-DF. 2005.
- BRASIL. **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social, 2009.
- BRASIL; CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO (CNMP). **Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011: um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013.
- BUENO, Marcelo Cunha. **No chão da escola: por uma infância que voa**. São Paulo: Passarinho, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008

COSTA, Rita de Cássia Fraga da. **Artesania: formação cultural, construções identitárias e experiências sensíveis na terceira idade**. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville – SC. Joinville. 2016. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1502804/Rita_de_Cassia_Fraga_da_Costa.pdf>. Acesso em 30 maio 2020.

DE ALMEIDA, Rogério; ARAÚJO, Alberto Filipe. A transcrição do mundo pela experiência: esboço para uma educação estética. **EccoS–Revista Científica**, n. 53, p. 16676, 2020.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2000. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em: 30 de novembro de 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Trad. Magda Lopes; Revisão técnica Dirceu Silva. Porto Alegre: Penso. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). **Política e educação**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020. p. 93-103.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b. 253 p.

GLENS, Mathias. **Órfãos de pais vivos: uma análise da política pública de abrigamento no Brasil**. 2010. 216f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo - SP. São Paulo. 2010. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_4f621f9444671dae709d22fd27a7c719. Acesso em: 20 de junho de 2020.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

IZAR, Juliana Gama. **A práxis pedagógica em abrigos**. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo - SP. São Paulo. 2011. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_7e03f8a9fee9c289a4aa332f2f7ab9d8. Acesso em: 20 de junho de 2020.

JENSEN, Letícia Caroline da Silva. **Experiências sensíveis atravessadas pela literatura em espaços não formais de educação**. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville – SC. Joinville. 2019. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1502802/Leticia_Caroline_da_Silva_Jensen.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire más que nunca: uma biografia filosófica**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020. 248 p.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PENA, Alexandra. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

LINIERS, Ricardo Siri. **#OLGA**. Buenos Aires, 22 de julho de 2015. @porliniers. Disponível em: <<https://twitter.com/porliniers/status/623874770661150720>>. Acesso em: 27 de outubro de 2021

LINIERS, Ricardo Siri. **A @StephenKing constant reader**. Buenos Aires, 11 de outubro de 2021. @porliniers. Disponível em: <<https://twitter.com/porliniers/status/1447653951415984139/photo/1>>. Acesso em: 25 de novembro de 2021

LINIERS, Ricardo Siri. **patreon.com/LINIERS**. Buenos Aires, 24 de dezembro de 2020. @porliniers. Disponível em: <<https://twitter.com/porliniers/status/1342193378994348032/photo/1>>. Acesso em: 27 de outubro de 2021

LINIERS, Ricardo Siri. **[Postagem Rede Social]**. Buenos Aires, 14 de agosto de 2020. @porliniers. Disponível em: <<https://www.facebook.com/27029842416/photos/pb.100044587832652.-2207520000../10158738206587417/?type=3>>. Acesso em: 27 de outubro de 2021

LINIERS, Ricardo Siri. **[Postagem Rede Social]**. Buenos Aires, 01 de dezembro de 2020. @porliniers. Disponível em: <<https://www.facebook.com/27029842416/photos/pb.100044587832652.-2207520000../10159032373042417/?type=3>>. Acesso em: 29 de agosto de 2021.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. **ANPEd– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e Pesquisa em Educação. Subsídios**, v. 1, p. 129-132, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Autêntica, 2017.

MEIRA, Marly. O sentido de aprender pelos sentidos. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler (orgs). **Arte/Educação**: Ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora da Univille, 2014, p. 51-62.

MEIRA, Marli; PILLOTTO, Silvia Sell. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (org). MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. P9-30.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MENEZES, Magali Mendes de. PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR ENTRE A PRECARIZAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO/Practices of non-school education between precarization and professionalization. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 3, p. 87-100, 2014.

NATUME, Hilda. **Musicalização: memórias, experiências e sensibilidades na terceira idade**. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville – SC. Joinville. 2018. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1300778/Hilda_Natume.pdf>. Acesso em 30 maio 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. 1992. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 04 de outubro de 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4ª edição. São Paulo: Scipione, 1997.

PEIXOTO, Jéssica de Moura. **Casa-Lar: desafios e possibilidades no trabalho do educador/cuidador residente com crianças e adolescentes**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - SP. Franca. 2017. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_cbf9ee7e0b90b7e384f05975b0031037>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

PETRUS, Antoni. Novos âmbitos em educação social. In Mercè Romans, Antoni Petrus, Jaume Trilla. **Profissão educador social**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003. 206 p.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Educação pelo sensível. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**. ISSN 1981 - 9943 Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113 - 127, mai./ago. 2007

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. O conhecimento sensível: uma contribuição para o aprendizado humano. In: SCHRAMM, Marilene de Lima Körting; CABRAL, Rozenei

Maria Wilvert; PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte (orgs.). **Arte e o ensino da arte: teatro, música e artes visuais**. Blumenau: Nova Letra, 2004, p. 39-55.

PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; DA SILVA, Carla Clauber. ÉTICA, ESTÉTICA E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO PELA INFÂNCIA. **Linguagens-Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 10, n. 3, p. 461-475, 2016.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar** – por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente** / Irene Rizzini, Irma Rizzini. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo : Loyola, 2004. 88 p.

RIZZINI, Irene. RIZZINI, Irma. NAIFF, Luciene. BAPTISTA, Rachel. **Acolhendo crianças e adolescentes**. 2ª edição. São Paulo : Cortez, Brasília : Unicef; CIESPI; Rio de Janeiro : PUC-Rio, 2006. 152 p.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 3ª edição. São Paulo. Cortez. 2011. 200 p.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo " estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROMANS, Mercè. Formação continuada dos profissionais em educação social. In Mercè Romans, Antoni Petrus, Jaume Trilla. **Profissão educador social**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003. 206 p.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

SANTILLÁN, Mag. Amadeo Sosa. Una aproximación al perfil de los educadores en (de) la Educación no Formal. Enfoques, **Revista de Educación No Formal**. Montevideo. v. 5, p. 9-22, out. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 9, n. 1, p. 199-208, 2014.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

SILVA, Roberto da. **Os filhos do governo: a formação de identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2014.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, escritas e alteridades para uma poética da educação. Tradução: Adail Sobral... [et al]. Salvador. EDUFBA, 2014.

STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli. **Uma cartografia com a infância: experiências e múltiplas sonoridades**. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville – SC. Joinville. 2016. Disponível em:
<http://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1023706/Mirtes_Antunes_Locatelli_Strapazzon.pdf>. Acesso em 30 maio 2020.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento local e na transformação da realidade. **AATR-BA**, 2002.

TRILLA, Jaume. A educação não formal. In: ARANTES, Valéria Amorim. (org.). **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos / Jaume Trilla, Ellie Ghanem. São Paulo: Editora Summus, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo : Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A imaginação e a Arte na Infância**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa : Rológio D'água, 2009.

ANEXO A – Declaração de Revisão ortográfica

DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICA

Eu, Talita Jordina Rodrigues, CPF 063.992.099-35, graduada em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina, portadora do diploma de nº 11301118, Mestre em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, doutoranda em Teoria e História Literária no programa homônimo da Universidade Estadual de Campinas, declaro que revisei a dissertação intitulada *O educador social: a criança e o adolescente em acolhimento institucional – um olhar sensível*, defendida no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) pela pesquisadora Elaine Laumann.

Declaro ainda que a dissertação está de acordo com as normas ortográficas e gramaticais vigentes.

Balneário Piçarras, 17 de janeiro de 2022.

Talita Rodrigues.

Revisora

APÊNDICE A – Mapeamento de pesquisas no BDTD

DESCRIPTOR	TÍTULO	Palavras Chave	AUTOR	ANO	Tipo	Área	Documental	LINK
<p>Descritores: Educador Social + Crianças e adolescentes Formas de Pesquisa: "Educador* socia*" or "mãe* socia*" or "pai* socia*" or "cuidador* socia*" AND "Criança* e adolescente*"</p>	O lazer no cotidiano das crianças e adolescentes em acolhimento institucional em Belo Horizonte, à luz da percepção e ação das educadoras sociais	Lazer Acolhimento Institucional Crianças Adolescentes	Poliana Gonzaga Rocha	2017	Dissertação	Lazer	Também	https://bdtb.ibict.br/vufind/Record/UFMG_794a23f7556c2af7d1adef62d5d00b04
<p>Descritores: Educador Social + Crianças e adolescentes Formas de Pesquisa: "Educador* socia*" or "mãe* socia*" or "pai* socia*" or "cuidador* socia*" AND "Criança* e adolescente*"</p>	Coletivo de trabalho e reconhecimento: uma análise psicodinâmica dos cuidadores sociais	Psicodinâmica do Trabalho Trabalho do cuidado Coletivo de trabalho Reconhecimento no trabalho Cuidador social	Suzana Canez da Cruz Lima	2011	Tese	Psicologia	Também	https://bdtb.ibict.br/vufind/Record/UNB_0fde544f08f1b488c5bf88e406bf4fc3
<p>Descritores: Educador Social + Crianças e adolescentes Formas de Pesquisa: "Educador* socia*" or "mãe* socia*" or "pai* socia*" or "cuidador* socia*" AND "Criança* e adolescente*"</p>	Do lar doméstico ao lar institucional: a percepção sobre o trabalho na ótica das cuidadoras sociais de casa lares de Curitiba e região metropolitana	cuidadoras sociais cuidado gênero trabalho	Glacielli Thaiz Souza de Oliveira	2017	Dissertação	Tecnologia e Sociedade	Também	https://bdtb.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12_6ade8b216a4b1068e602d245458e9e71
<p>Descritores: Educador Social + Crianças e adolescentes Formas de Pesquisa: "Educador* socia*" or "mãe* socia*" or "pai* socia*" or "cuidador* socia*" AND "Criança* e adolescente*"</p>	Educar para quê? Uma análise gramsciana da prática do educador social com crianças e adolescentes	Prática do educador social Análise gramsciana Educação social Política neoliberal de terceira via	Pedro Pereira dos Santos	2017	Tese	Educação	Também	https://bdtb.ibict.br/vufind/Record/UF-C-7_d81a37a4d9badacd398c5aff2efc0f0f
<p>Descritores: Educador Social + Crianças e adolescentes Formas de Pesquisa: "Educador* socia*" or "mãe* socia*" or "pai* socia*" or "cuidador* socia*" AND "Criança* e adolescente*"</p>	As práticas do educador social na política pública da assistência social: tensionamentos sobre um campo em dispersão	Políticas públicas Assistência social Educador social Prática profissional Proteção social Assistência ao menor	Leila Ribeiro Rubini	2015	Dissertação	Psicologia	Também	https://bdtb.ibict.br/vufind/Record/URGS_c7d51629b05de27e53fbbb7a350adb86

<p>Descritores: Educador Social + Documentação Formas de Pesquisa: "Educador* socia*" or "mãe* socia*" or "pai* socia*" or "cuidador* socia*" AND Document* or lei* or legislação or "instruç* normativa*"</p>	<p>Processos educativos e emancipação: a visão dos educadores sociais sobre suas práticas</p>	<p>Educação Educação não-formal Liberdade Professores - Prática</p>	<p>Maria Cecilia Kerches de Menezes</p>	<p>2015</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Educação</p>	<p>Também</p>	<p>https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_d30bc3a2355fb1fd4a737ebb5bfa46f7</p>
<p>Descritores: Crianças e Adolescentes + Institucionalização Formas de Pesquisa: "Criança* e adolescente*" AND Institucionaliza* or "instituiç* de acolhimento" or abrigo* or "casa* lar*"</p>	<p>Casa-Lar: desafios e possibilidades no trabalho do educador/cuidador residente com crianças e adolescentes</p>	<p>Criança Adolescente Casa-Lar Educador/cuidador residente Proteção integral</p>	<p>Jéssica de Moura Peixoto</p>	<p>2017</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Serviço Social</p>	<p>Também</p>	<p>https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_cbf9ee7e0b90b7e384f05975b0031037</p>
<p>Descritores: Crianças e Adolescentes + Institucionalização Formas de Pesquisa: "Criança* e adolescente*" AND Institucionaliza* or "instituiç* de acolhimento" or abrigo* or "casa* lar*"</p>	<p>Serviços de acolhimento institucional de crianças e adolescentes na Região Metropolitana de Belém: os ambientes, os acolhidos e os educadores</p>	<p>Ecoetologia, Acolhimento institucional, Crianças - Assistência em instituições, Adolescentes - Assistência em instituições, Educadores, Região Metropolitana de Belém</p>	<p>Laiane da Silva Corrêa</p>	<p>2016</p>	<p>Tese</p>	<p>Comportamento</p>	<p>Também</p>	<p>https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_64a36581f11448d16a28800025151931</p>
<p>Descritores: Crianças e Adolescentes + Institucionalização Formas de Pesquisa: "Criança* e adolescente*" AND Institucionaliza* or "instituiç* de acolhimento" or abrigo* or "casa* lar*"</p>	<p>A práxis pedagógica em abrigos</p>	<p>abrigo educação estatuto da criança e do adolescente medidas de proteção pedagogia social</p>	<p>Juliana Gama Izar</p>	<p>2011</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Educação</p>	<p>Também</p>	<p>https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_7e03f8a9fee9c289a4aa332f2f7ab9d8</p>
<p>Descritores: Crianças e Adolescentes + Desenvolvimento Integral Formas de Pesquisa: "Criança* e adolescente*" AND "Desenvolvimento integral" or "desenvolvimento humano"</p>	<p>Educação moral ou moralização? Um estudo sobre o discurso e a prática de educadores em instituições de acolhimento</p>	<p>Desenvolvimento moral Educação moral Acolhimento institucional para crianças e adolescentes Leis nacionais Discurso do sujeito coletivo</p>	<p>Carla Andressa Plácido Ribeiro de França</p>	<p>2018</p>	<p>Tese</p>	<p>Educação</p>	<p>Também</p>	<p>https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_34180978e28a18e7f242277568e2a77b</p>
<p>Descritores: Crianças e Adolescentes + Desenvolvimento Integral Formas de Pesquisa: "Criança* e adolescente*" AND "Desenvolvimento integral" or "desenvolvimento humano"</p>	<p>Órfãos de pais vivos: uma análise da política pública de abrigamento no Brasil</p>	<p>Abrigos Adolescentes Direitos da crianças ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente Política pública Vulnerabilidade</p>	<p>Mathias Glens</p>	<p>2010</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Psicologia</p>	<p>Sim</p>	<p>https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_4f621f9444671dae709d22fd27a7c719</p>
<p>Descritores: Crianças e Adolescentes + Documentação Formas de Pesquisa: "Criança* e adolescente*" AND Document* or lei* or legislação or "instruç* normativa*"</p>	<p>É enxugar gelo: o cuidado de crianças e adolescentes em uma unidade de acolhimento do Distrito Federal</p>	<p>Cuidadores Assistência social Crianças e violência Adolescentes</p>	<p>Diego Silva Vieira</p>	<p>2013</p>	<p>Dissertação</p>	<p>Sociologia</p>	<p>Também</p>	<p>https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_5de87a57b98fa600409aed8362e8f52</p>

APÊNDICE B – Mapeamento de pesquisas na EBSCO

DESCRIPTOR	TÍTULO	Palavras Chave	AUTOR	ANO	Área	Documental	LINK
<p>Descritores: Educador Social + Crianças e adolescentes Formas de Pesquisa: "Educador* socia*" or "mãe* socia*" or "pai* socia*" or "cuidador* socia*" AND "Criança* e adolescente*"</p>	Pedagogia social: epistemologia da esperança no território institucional.	Acolhimento Institucional Educação Social Epistemologia Paulo Freire Pedagogia Social	Sergio Haddad Ingrid Bays	2019	Educação	Não	https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/11486
<p>Descritores: Educador Social + Crianças e adolescentes Formas de Pesquisa: "Educador* socia*" or "mãe* socia*" or "pai* socia*" or "cuidador* socia*" AND "Criança* e adolescente*"</p>	Os Vínculos Afetivos no Contexto de Acolhimento Institucional: Um Estudo de Campo.	acolhimento institucional mães sociais vínculos afetivos	Suziani de Cássia Almeida Lemos Hanna Hellena Lucavei Gechele Janete Vaz de Andrade	2017	Psicologia	Não	https://www.scielo.br/j/ptp/a/RPqnrhTYtLc83qt6dfq3CzC/abstract/?lang=pt
<p>Descritores: Educador Social + Crianças e adolescentes Formas de Pesquisa: "Educador* socia*" or "mãe* socia*" or "pai* socia*" or "cuidador* socia*" AND "Criança* e adolescente*"</p>	Institucionalização de crianças: leituras sobre a produção da exclusão infantil, da instituição de acolhimento e da prática de atendimento.	Abrigo Criança Educador social Instituição Singularidade	Ana Lúcia Cintra Mériti Souza	2010	Psicologia	Não	http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000300006
<p>Descritores: Educador Social + Documentação Formas de Pesquisa: "Educador* socia*" or "mãe* socia*" or "pai* socia*" or "cuidador* socia*" AND "Desenvolvimento integral" or "desenvolvimento humano"</p>	Educação não formal: a importância do educador social na construção de saberes para a vida em coletividade.	Aprendizagem Coletividade Construção de saberes Educação não formal Educador social	Joselaine de Araujo Caroline Kraus Luvizotto	2012	Educação	Também	http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/818
<p>Descritores: Institucionalização + Desenvolvimento integral Formas de Pesquisa: Institucionaliza* or "instituiç* de acolhimento" or abrigo* or "casa* lar*" AND "Desenvolvimento integral" or "desenvolvimento humano"</p>	Educadores de abrigo: concepções sobre desenvolvimento e práticas de cuidado em situação de brincadeira.	acolhimento institucional brincadeira concepções sobre desenvolvimento educadores práticas de cuidado	Laiane da Silva Corrêa Lília Iêda Chaves Cavalcante	2013	Psicologia	Não	http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-12822013000300009&script=sci_abstract&tlnq=pt

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 12/03/2022.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Elaine Laumann

Orientadora: Profª Dra. Silva Sell Duarte Pillotto

Coorientadora: Profª Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia

Data de Defesa: 15/02/2022

Título: O educador social: a criança e o adolescente em acolhimento institucional – um olhar sensível

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville - Univille

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

Elaine Laumann

Assinatura do autor

Joinville, 12 de março de 2022

Local/Data