



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM

FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED

Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE

Maria Goreth da Silva Vasconcelos

**POLÍTICAS PÚBLICAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL: o papel da Casa
Mamãe Margarida junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e
vulnerabilidade social**

Manaus

2015

MARIA GORETH DA SILVA VASCONCELOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL: o papel da Casa
Mamãe Margarida junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e
vulnerabilidade social**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos

Manaus

2015

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

V331p

VASCONCELOS, Maria Goreth da Silva
POLÍTICAS PÚBLICAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL : O
papel da Casa Mamãe Margarida junto a crianças e adolescentes
em situação de acolhimento e vulnerabilidade social / Maria Goreth
da Silva VASCONCELOS. 2015
171 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Maria Almerinda de Souza Matos
Dissertação (Mestrado em Educação - Educação e Políticas
Públicas) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Políticas Públicas. 2. Acolhimento. 3. Educação. 4. Inclusão
Social. I. Matos, Maria Almerinda de Souza II. Universidade Federal
do Amazonas III. Título

MARIA GORETH DA SILVA VASCONCELOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL: o papel da Casa
Mamãe Margarida junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e
vulnerabilidade social**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos- UFAM (Orientadora)

Prof.^a. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão- UFAM (Banca Examinadora)

Prof.^a. Dra. Aldeneia Soares da Cunha- UEA (Banca Examinadora)

Manaus, 16 de dezembro de 2015.

Dedico este trabalho as crianças e adolescentes amazonenses, em especial a minha filha Maria Luíza de Albuquerque Brandão, aos sobrinhos Arthur Malaquias Bisneto e Sophia Vasconcelos de Oliveira. Ainda, às meninas da Obra Social Casa Mamãe Margarida, por quem nutro o sonho e a esperança da construção de uma história de vitórias em meio a tantas lutas, entre as quais se destaca o acesso à educação em perspectiva emancipatória, humana e inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Um dos mais nobres sentimentos a se destacar em um indivíduo é o senso de gratidão. Este atributo é o resultado do encontro com o outro, o qual nas interações da vida participa de nossa história, contribuindo de algum modo para o crescimento pessoal que almejamos.

Nesta trajetória escrita em desafios, muitos foram os encontros e as mãos que se estenderam, contribuindo para que não ficasse em meio ao caminho e seguisse na direção do alvo temporário. A cada uma destas mãos, minha eterna gratidão.

A mão “invisível, mas real”, do Criador Supremo, que desde quando ainda “substância informe” me sustentou e “escreveu todos os meus dias quando nenhum deles ainda existia”. A Ele, a gratidão inicial. Minha ciência, conhecimento e saberes, cada dia me levam a conclusão que vale apenas crer, que essa é uma escolha e uma decisão da qual não abro mão.

Aos meus pais, Raimundo Mauro e Francisca Vasconcelos, que na tenra infância, no seu jeito simples e interiorano, me ensinaram valores inclusivos. Ensinaram-me a respeitar, a ser humana e a acreditar nos ideais. À minha mãe em especial. A ela que me ensinou as primeiras letras e a ter os valores necessários para o que considerava ser uma mulher de verdade. Que na sua sabedoria de senso comum, me fez ver que existe um mundo a se conquistar, e que assim, o poderia.

Às minhas irmãs Sil-lan, Sil’lane e Jeane com quem cresci partilhando sonhos, alegrias e tristezas, desafios e vitórias. A elas com quem soube o que é ter uma infância feliz, mesmo quando as faltas eram evidentes, e quando tínhamos que partilhar os brinquedos, roupas, alimentos, pois o de cada um, era também de todos. Juntas, conseguimos definir o que mais tarde veio a se tornar “individualidades”.

Agradeço em especial à minha irmã Jeane Vasconcelos, que neste período foi meu “ouvido”, minha companheira próxima, minha ajudadora fiel, meu superego externo. Àquela que nunca mediu esforços para me dar uma palavra amiga e com seu jeito meigo me orientou, apontando as melhores alternativas.

Agradeço ao meu esposo, Alan D’angelo Pinheiro, que soube compreender minhas ausências e faltas. Que sempre me valorizou como mulher, esposa e companheira. Que tem me apoiado nesta jornada, no seu estilo “bruto” de ser, mas a cada dia lapidado pela riqueza do contato/encontro. Obrigada meu amor!

Ao meu cunhado Marcos Sérgio Silva de Oliveira, o “amigo mais chegado que um irmão”, que sempre me apoiou com palavras de carinho, atitudes de respeito e de incentivo.

À Prof^a. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, orientadora no projeto de pesquisa e dissertação, a qual exercitou para comigo uma postura inclusiva desde o momento da seleção, seguindo por contribuir no desenho da pesquisa e construção do trabalho final. A ela que sempre acreditou, incentivou e investiu no potencial adormecido, dedicando momentos do seu tempo e experiência nesta caminhada.

À Prof^a. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão presente tanto na Banca de Qualificação do anteprojeto de pesquisa, quanto na Banca de Defesa da dissertação, por suas polidas contribuições, que me levaram a ampliar a busca, e a percorrer um caminho necessário neste processo. Ao Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarak Sobrinho pelas críticas e valiosas contribuições na Banca de Qualificação.

À Prof^a. Dra. Aldeneia Soares pela confiança e disponibilidade em participar da Banca de defesa desta dissertação, contribuindo de maneira ponderada e segura, amenizando as angústias decorrentes deste momento.

À Dra. Cristina Garrido, diretora do Banco de Olhos do Amazonas, que me apoiou neste momento de estudo, compreendendo minhas ausências no local de trabalho, liberando-me para vivenciar este momento de formação, principalmente quando precisava estar no campo de pesquisa.

À Viviane Maria Silva de Carvalho, aluna do Curso de Pedagogia e pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial-NEPPD/UFAM, que me auxiliou, transcrevendo as entrevistas.

Ao Prof. Me. Saulo Vieira Cavalcante da Silva, gestor da Casa Mamãe Margarida que me acolheu com simpatia, respeito e compreensão durante a pesquisa de campo, proporcionando acesso a informações e permitindo valiosos momentos de diálogos em torno da compreensão do objeto de estudo.

À pedagoga Lúcia Elena e demais funcionários da Casa Mamãe Margarida, pelos preciosos diálogos e participação nas entrevistas no processo de pesquisa.

Aos funcionários do CMCDCA e das instituições de acolhimento institucional do município de Manaus que disponibilizaram documentos e informações, que contribuíram para a construção da presente dissertação.

Aos colegas do curso de mestrado, turma 2013, e em particular a Christiane da Costa Bruce, Claudenilson Pereira Batista e Maria Francisca Nunes com quem de maneira mais próxima, partilhei momentos de estudo, desafios e angústias. Muito obrigada pelo companheirismo e solidariedade.

E, finalmente, às crianças e adolescentes da Casa Mamã Margarida, que mesmo não sendo partícipes diretos na obtenção dos dados da pesquisa, são a razão maior do entendimento que demandamos ter para com aquela realidade, e por quem nutrimos o desejo de dias melhores.

[...] Creio na força imanente que vai gerando a família humana,
 Numa corrente luminosa de fraternidade universal.
 Creio na solidariedade humana,
 Na superação dos erros e angústias do presente.
Aprendi que mais vale lutar do que recolher tudo fácil.
Antes acreditar do que duvidar. (CORA CORALINA)

RESUMO

O estudo ora apresentado objetivou conhecer o papel da Obra Social Casa Mamãe Margarida no contexto das Políticas de assistência a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social, identificando neste cenário o processo educativo por ela desenvolvido. Como objetivos específicos buscou contextualizar na realidade brasileira, a assistência de crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade e risco social, apresentando as políticas que caracterizaram os modelos de atendimento ao longo da história do país; Caracterizar a Política de Acolhimento no Município de Manaus, destacando o papel da Obra Social Casa Mamãe Margarida; Caracterizar o atendimento educativo da Obra Social Casa Mamãe Margarida junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social, destacando elementos da prática pedagógica. Trata-se de um estudo qualitativo com aporte metodológico da dialética crítica. Recorremos à pesquisa bibliográfica e documental, buscando em livros, artigos, teses, dissertações, documentos, normativas entre outros, informações relacionadas à temática. Seguimos nos inserindo no campo de pesquisa, propriamente dito. Para a coleta de dados utilizamos observações livres com registro em caderno de campo, questionário e entrevista semiestruturada. Referente às informações sobre a Política de Acolhimento, recorremos ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMCDCA), a Coordenadoria da Infância e da Juventude (COIJ) e a Unidades de Acolhimento Institucional cadastradas no município de Manaus. Dialogamos com representantes destes setores, a saber, sete pessoas, uma vez que em três das unidades de acolhimento não nos foi possível contato. Junto a estes aplicamos um questionário com questões abertas referentes à realidade em estudo. Os dados sobre a Casa Mamãe Margarida foram obtidos mediante inserção na instituição, a qual nos permitiu observar as relações no espaço, realização de diálogos com funcionários e aplicação de entrevista semiestruturada junto a nove sujeitos, a saber: um gestor, uma coordenadora pedagógica, cinco professoras, uma arte-educadora e uma assistente social. Os dados foram interpretados através da técnica de análise de conteúdo, mediante a qual preparamos as informações, elegemos as unidades de análise, levantamos as categorias de análise, descrevemos os resultados, interpretando-os a luz das concepções teóricas pertinentes, dentre as quais destacamos a abordagem histórico-cultural com a qual dialogamos em torno das noções de mediação e atividade. E a concepção freiriana cujo suporte se deu em torno do conceito de autonomia, dialogicidade e elementos para discussão das bases emancipatórias voltadas à transformação e inclusão social dos sujeitos em evidência. Neste espaço fizemos menção às proposições da Pedagogia Social com

a qual julgamos pertinente, a aproximação do trabalho educativo na Casa. Os principais autores utilizados como referência e respaldo durante as discussões foram: Alves (2000), Marcílio (2006), Baptista (2006), Rizzini (2011) e Guedes (2013), os quais apresentam o panorama histórico da assistência e políticas voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes no contexto brasileiro; Facão (2008) e Silva (2010) cujos estudos nos apontaram informações a respeito da Pedagogia Preventiva de Dom Bosco, a qual é base norteadora do contexto pesquisado; Pitanga (2006), Santos (2008) e Silva (2013) que realizaram estudos na CMM e apresentam informações a respeito da Obra, seus processos e relações. Os resultados emergentes da pesquisa nos levaram a consideração de que a Política de Acolhimento no município de Manaus, se efetiva através do acolhimento institucional, modalidade abrigo em detrimento ao acolhimento familiar. Que a maioria das instituições cadastradas, oito entre nove, são de natureza não governamental (filantrópica), com exceção do Serviço de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes sob medida protetiva- SAICA, sob a esfera do governo municipal. Que a Casa Mamãe Margarida, além de instituição de Acolhimento Institucional exerce educação em meio aberto, se inscrevendo com a difícil tarefa de proporcionar uma educação, que aponta para a emancipação/transformação social de meninas em situação de vulnerabilidade e risco social, mediante atendimento educacional integral, que concilia educação formal e não formal. Os limites/desafios apontados dizem respeito a elementos do trabalho educativo e prática pedagógica no processo de escolarização (sala de aula), e na articulação entre os atores envolvidos diretamente nesta dinâmica, a saber: professores e arte-educadores, cujo encurtamento de distâncias ante ao processo de planejamento, desenvolvimento de atividades, eleição de temáticas em perspectiva interdisciplinar pode resultar em melhores resultados ante a aprendizagem das meninas no processo de ensino na Casa. Apesar destes elementos para o qual julgamos um olhar atento, situamos o espaço como importante aliado no desenvolvimento dos sujeitos que o frequentam. Destacamos que apesar da falta de políticas públicas articuladas, e até mesmo de espaços na esfera governamental para o atendimento do público em destaque, a mesma exerce significativo papel no cenário manauense, cujos resultados se apresentam na realidade de meninas/mulheres, que hoje se encontram, socialmente incluídas.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Acolhimento. Educação. Inclusão Social.

ABSTRACT

The study presented here aimed to identify the role of Social Work House Mamma Margaret in the context of child care policies and adolescents in situations of care and social vulnerability, identifying this scenario the educational process developed by it. The specific objectives sought to contextualize the Brazilian reality, the care of children and adolescents in situations of vulnerability and social risk, presenting policies that characterized the service models throughout the history of the country; Home characterize the policy in the city of Manaus, highlighting the role of Social Work House Mamma Margaret; Characterize the educational service of the charity Casa Mamma Margherita with children and adolescents in situations of care and social vulnerability, highlighting elements of teacher practice. It is a qualitative study with methodological support of critical dialectics. We used the bibliographical and documentary research, searching in books, articles, theses, dissertations, documents, normative among others, information related to the theme. Followed by entering in the search field, itself. To collect data we use free observations record in a diary, questionnaire and semi-structured interview. Referring to information on the Home Policy, we turn to the Municipal Council for the Rights of Children and Adolescents (CMCDCA), the Coordinator of Children and Youth (COIJ) and Institutional Home Units registered in the city of Manaus. We dialogue with representatives of these sectors, namely seven people, since in three of the host units we were unable to contact. Next to these we applied a questionnaire with open questions regarding the reality under study. Data on Casa Mamma Margaret were obtained by inserting the institution, which has allowed us to observe the relationships in space, conducting dialogues with employees and interview semi-structured in nine subjects, namely: a manager, a pedagogical coordinator, five teachers, an art educator and a social worker. The data were interpreted through content analysis technique by which we prepared the information, we choose the units of analysis, we raise the categories of analysis, we describe the results, interpreting them in the light of the relevant theoretical concepts, among which we highlight the historical-cultural approach with which we dialogue around the notions of mediation and activity. And Freire conception whose support revolved around the concept of autonomy, dialogical and elements for discussion of emancipatory bases focused on transformation and social inclusion of subjects in evidence. In this space we mention the propositions of social pedagogy with which we deem appropriate, the approach of educational work in the House. The main authors used as reference and support during the discussions were: Alves (2000), Marcilio (2006), Baptist (2006), Rizzini (2011) and Guedes (2013),

which present a historical overview of assistance and policies aimed at care of children and adolescents in the Brazilian context; Machete (2008) and Silva (2010) whose studies have pointed out the information about the Preventive pedagogy of Don Bosco, which is guiding the base of the searched context; Cherry (2006), Santos (2008) and Silva (2013), conducted studies on the CMM and provide information about the work, its processes and relationships. Emerging research results led us to consider that the Home Policy in Manaus, is realized through residential care, shelter mode over to foster care. That most of the registered institutions, eight out of nine, are non-governmental nature (philanthropic), except for the Institutional Home service for children and adolescents tailored protetiva- SAICA, in the sphere of municipal government. The House Mamma Margaret, and Institutional Host institution has education in an open environment, signing with the difficult task of providing an education, which points to the emancipation / social transformation of girls in vulnerable situations and social risk, through educational assistance integral, which combines formal and non-formal education. The limits / challenges mentioned relate to elements of educational work and pedagogical practice in the educational process (classroom), and the articulation between the actors involved directly in this dynamic, namely teachers and art educators, whose shortening distances before the planning process, development activities, issues of election in interdisciplinary perspective can result in better outcomes compared to girls learning in the teaching process in the House. Despite these elements for which we judge a watchful eye, we situate the space as an important ally in the development of the subjects who attend. We emphasize that despite the lack of coordinated public policies, and even spaces at the government for public service highlighted, it carries significant role in Manauense scenario, whose results are presented in the reality of girls / women, who now find themselves socially included.

Keywords: Public Policy. Host. Education. Social Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CMAS	Conselho Municipal de Assistência Social
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CMM	Casa Mamã Margarida
COIJ	Coordenadoria da Infância e da Juventude
COMAD	Conselho Municipal de Políticas sobre Drogas
CONANDA	Conselho Nacional do Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
CREAS	Centro Especializado de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
NEPPD	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial
ONG	Organização Não Governamental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio
PNBEM	Política Nacional de Bem-estar do Menor
PNCFC	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária
SAICA	Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes sob medida protetiva
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SEAS	Secretaria de Estado da Assistência Social e Cidadania
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMMASDH	Secretaria Municipal da Mulher, Assistência Social e Direitos Humanos
SGDCA	Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente
SUAS	Sistema Único de Assistência Social

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Disposição das atividades diárias em meio aberto

Quadro 2- Funcionários disponibilizados pela SEMED

Quadro 3- Funcionários contratados pela CMM

Quadro 4- Dimensões do processo educativo na CMM

Quadro 5- Sobre o trabalho multiprofissional

Quadro 6- Síntese dos elementos presentes no PPP da CMM

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA A CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL E A REALIDADE PÓS- CONSTITUIÇÃO DE 1988.....	28
1.1 Raízes do processo de vulnerabilidade social e a assistência a crianças e adolescentes	28
1.1.1 Na Colônia.....	29
1.1.2 No Império.....	33
1.1.3 Na República (até década de 20).....	35
1.1.4 Período de 20 a 40.....	37
1.1.5 De 50 a 80.....	38
1.1.6 Pós-institucionalização aos dias de hoje.....	40
1.2 O Acolhimento como medida de proteção.....	43
2. A POLÍTICA DE ACOLHIMENTO NO MUNICÍPIO DE MANAUS E O PAPEL DA CASA MAMÃE MARGARIDA.....	48
2.1 Caracterização da Política de Acolhimento no município de Manaus.....	53
2.2 Característica das Unidades de Acolhimento.....	55
2.2.1 Aldeias Infantis SOS.....	55
2.2.2 Casa Vhida.....	57
2.2.3 Lar Batista Janell Doyle.....	60
2.2.4 Abrigo Moacyr Alves.....	62
2.2.5 Monte Salém.....	63
2.2.6 O Coração do Pai.....	64
2.2.7 O Pequeno Nazareno.....	65
2.2.8 Serviço de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes sob medida protetiva- SAICA.....	65
2.2.9 Casa Mamãe Margarida.....	70
2.3 Pensando o Acolhimento à luz das Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para crianças e adolescentes.....	70
2.4 O papel da Casa Mamãe Margarida.....	79
2.4.1 Sobre a realidade atual.....	85

2.4.1.1 Aspectos Físicos.....	85
2.4.1.2 Atendimento Educativo.....	86
2.4.1.3 Estrutura Organizacional.....	88
3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL NA CAS MAMÃE MARGARIDA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO.....	94
3.1 Pedagogia com compromisso social: discutindo o espaço dos possíveis no contexto do necessário.....	96
3.1.1 Sobre a Pedagogia Social.....	99
3.2 O processo educativo na Casa Mamãe Margarida.....	103
3.2.1 Proteção Social Básica: elementos específicos do processo de escolarização....	109
3.2.2 Educadores na CMM: O que temos? O que somos? O que queremos?.....	116
3.2.3 Sobre o trabalho educativo e a formação do educador.....	130
3.2.4 Impressões sobre a proposta curricular.....	137
3.2.5 Atividades pedagógicas e relações decorrentes no interior da CMM.....	140
3.2.5.1 Saberes em motivação.....	144
3.2.5.2 Elementos complementares a prática pedagógica satisfatória.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	157
REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	162
ANEXOS.....	164
Anexo 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	165
APÊNDICES.....	168
Apêndice A- Termo de Anuência.....	169
Apêndice B- Questionário para as Instituições de Acolhimento.....	170
Apêndice C- Roteiro para as Entrevista com os funcionários da CMM.....	171

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos presenciamos na realidade brasileira, situações diversas, que evidenciam o sofrimento da população por falta de políticas públicas. As ausências apresentam-se em vários setores da sociedade e quem mais sofre com esta realidade é a população de baixa renda. Como consequência nociva deste quadro, famílias são acometidas por desordens de diferentes naturezas, que afetam diretamente suas relações, fazendo com que o espaço do qual se espera posicionamentos protetivos, se configure em um cenário problemático cercado por conflitos, que resultam no afastamento dos membros, em um ciclo vicioso de separações e perdas.

Dentro desta realidade, crianças e adolescentes são os mais afetados, tendo direitos fundamentais violados, e como consequência, a retirada do convívio familiar e comunitário de origem. Alguns destes sujeitos estão nas ruas, outros em situação de acolhimento institucional. Há ainda aqueles que não se afastam do convívio familiar, mas para quem se precisa assegurar acompanhamento social, a fim de que as forças e bases familiares sejam trabalhadas, no sentido do fortalecimento de capacidades protetivas, provisão e outros.

No intuito de apresentar alternativas condizentes a esta realidade, a atual Política de Assistência Social se inscreve, tendo na Proteção Social Básica e Proteção Social Especial, os eixos voltados ao desenvolvimento social e humano dos sujeitos em situação de vulnerabilidade no país. Os referidos eixos estão sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS), o qual regulariza e articula os Programas Sociais voltados a esta questão.

É importante destacar que Proteção Social Básica refere-se ao trabalho com foco preventivo, a fim de se evitar a instauração do quadro de violação de direitos fundamentais, como: saúde, educação, moradia e outros, de modo a se assegurar o cumprimento de Políticas Sociais. A Proteção Social Especial, por sua vez, diz respeito a situações em que se está sofrendo a ameaça direta ao descumprimento dos direitos, ou em que os mesmos já tenham sido violados, precisando-se agora, da efetivação de medidas protetivas.

Dentro deste contexto, quando pensamos a instituição *locus* do estudo, entendemos que o público-alvo que a ela frequenta, parte se encontra em Proteção Social Básica, sem se afastar do convívio familiar e participando do processo educativo em meio aberto. E, parte, cumprindo a medida de Proteção Social Especial, acolhimento institucional.

Em relação a esta, destacamos que se refere à medida protetiva temporária, que se inscreve com o desafio de se consolidar como um espaço favorável ao desenvolvimento e a

socialização da população infanto-juvenil de modo integral. Para tanto as ações dentro deste contexto devem pautar-se no princípio da “Doutrina da Proteção Integral”, adotada pela Constituição Federal de 1988 e Lei nº 8. 069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA).

A referida Doutrina traz em seu bojo a noção de que os sujeitos em evidência sejam assistidos socialmente na sua totalidade. Aponta para a importância de acesso e efetivação dos direitos fundamentais por um prisma integral. Remete a necessidade de atendimento que leve em consideração a implantação de políticas públicas de modo articulado, envolvendo os diversos setores sociais e níveis governamentais, permitindo assim a solução dos problemas que afetam a população infanto-juvenil de modo individual e coletivo.

A efetivação de políticas públicas educacionais relacionadas a esta área de atuação e dinâmica específica, é uma entre tantas situações que devem ser consideradas. Segundo a Constituição Brasileira de 1988, o direito a educação é facultado a todos e prioritário a crianças e adolescentes, constituindo-se em componente imprescindível à noção de integralidade. Assim a estes sujeitos, principalmente aos que se encontra em situação de vulnerabilidade e risco social como um todo, ainda que no contexto familiar, e em situação de acolhimento institucional de modo específico, este é um elemento, extremamente, necessário. Assegurar educação escolar/não escolar de qualidade e proporcional a realidade social dos mesmos, é algo premente.

Por estar com a personalidade em formação, a atitude do Estado através dos diversos setores que o constitui, deve ser no sentido de oferecer recursos, promover programas, contribuir para a promoção do fortalecimento emocional, formação humana integral e inclusão social dos mesmos, daí a necessária efetivação de políticas públicas nos espaços que compõem a rede de apoio e atendimento de crianças e adolescentes, entre os quais as instituições de acolhimento institucional.

O estudo que resultou a presente dissertação, “Políticas Públicas e Atendimento Educacional: o papel da Casa Mamãe Margarida junto a crianças e adolescentes em situação de Acolhimento e Vulnerabilidade Social” tratou prioritariamente de problematizar um dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, a saber: o direito à educação.

Nosso interesse por esta temática se deu em decorrência do envolvimento profissional, que ao longo de vinte e três anos de experiência temos tido como docente e pedagoga (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior) e psicóloga clínica e social, junto a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e risco pessoal.

Desde o ano de 1993 quando ingressamos como professora, na Rede Estadual de Ensino- SEDUC, no município de Manacapuru e 1996 na Rede Municipal de Ensino de Manaus- SEMED trabalhamos próximo a sujeitos envolvidos neste quadro. Esta realidade se intensificou após conclusão do curso de Pedagogia (1999) e de Psicologia (2004), que possibilitou novos conhecimentos e interesse cada vez maior pela inserção em programas sociais.

O que até então ocorria restrito ao contexto da sala de aula, se estendeu para o contexto social comunitário, quando tivemos a oportunidade de compor a equipe do Projeto Alternativo de Educação no bairro de São Francisco em Manaus. Neste espaço desenvolvemos ações voltadas ao fortalecimento emocional de sujeitos, resgate de autoestima, acesso a escolarização, preparação para ingresso no Ensino Superior através de curso pré-vestibular e outros. Nosso objetivo tinha um braço no que hoje, pela atual Política de Assistência Social se denomina Proteção Social Básica.

Outras experiências se somaram a esta realidade entre as quais a atuação como professora substituta na Universidade Federal do Amazonas-UFAM, trabalhando com as disciplinas, Psicologia Escolar, Psicologia do Desenvolvimento I e II, Psicologia Social, Orientação e Supervisão de Estágio Supervisionado, nos anos de 2001 a 2003, realizando trabalho com foco na realidade de sujeitos em situação de vulnerabilidade social. As demandas decorrentes da estruturação destes campos de estudo, possibilitaram a ampliação de nossa visão sobre a área, contribuindo para o desenvolvimento de projetos de intervenção com foco social, em contextos escolares e comunitários adjacentes a Universidade. Nestes espaços procuramos realizar trabalho voltado ao fortalecimento de crianças e adolescentes, mediante processos educativos e/ou psicoeducativos com foco preventivo, e em torno da proteção social básica dos mesmos.

No ano de 2013 adentramos no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD) na UFAM. Ali entre os projetos em desenvolvimento, encontrava-se o Programa de Apoio Educacional Especializado PAE/NEPPD do Programa de Extensão Universitária. Dentre as ações deste Programa destacava-se a realizada junto à instituição, Casa Mamãe Margarida, entidade esta que atende crianças e adolescentes com educação em meio aberto e acolhimento institucional (modalidade abrigo). Por nos identificarmos com a proposta de trabalho, nos inserimos no contexto destas ações.

Atualmente, desenvolvemos no NEPPD/UFAM, atendimento a crianças e adolescentes oriundos daquela realidade, os quais são encaminhados para avaliação psicopedagógica, seguido dos devidos atendimentos. Ainda no espaço da Casa Mamãe Margarida, realizamos o

Projeto de Educação Sexual: Educar para formar uma geração sexualmente saudável junto a alunas do 5º ano do Ensino Fundamental.

A motivação para a realização do estudo, no que se refere à escolha da temática, foi assim, resultado da experiência profissional que dantes mencionamos e da importância que acreditamos ter a mesma para os dias de hoje, uma vez que estudos em torno das questões que envolvem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, no caso em destaque, relacionadas à efetivação ao direito a educação como elemento necessário ao desenvolvimento integral, urge em ser realizado.

Trazer essa problemática à pauta contribui para que esses sujeitos saiam da condição de invisibilidade, de modo a discutir a realidade atual, seus direitos, as continuidades/descontinuidades históricas em torno da questão, os avanços que já obtivemos e o que ainda precisamos construir e fazer valer enquanto direito social e efetivação de políticas públicas.

Recortes do Estudo

A construção do estudo foi um processo que envolveu fases distintas, levando-nos a ampliar a visão sobre a realidade pesquisada. Inicialmente, nossa pretensão fora focar apenas na realidade dos sujeitos que se encontravam no cumprimento da medida de proteção social especial, acolhimento institucional. Contudo, à medida que nos aproximamos do campo da pesquisa, compreendemos que este recorte não seria o mais adequado. Se o objetivo seguia no sentido de conhecer o papel educativo da Casa Mãe Margarida, precisaríamos compreendê-la como um todo, não só na relação com os sujeitos em acolhimento institucional (abrigo), mas também na realidade do trabalho socioeducativo, que a mesma desenvolve em meio aberto, oferecendo atividades escolares e socioeducativas, para "acolhidos/abrigados" e não-acolhidos/não-abrigados", de modo concomitante e relacionado.

O estudo, a partir desta percepção, bem como após orientações e sugestões decorrentes do processo de qualificação, passou a se orientar pelo objetivo de conhecer o papel da Obra Social Casa Mãe Margarida no contexto das Políticas de assistência a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social, identificando neste cenário o processo educativo por ela desenvolvido. Como objetivos específicos pretendeu contextualizar na realidade brasileira, a assistência de crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade e risco social, apresentando as políticas que caracterizaram os modelos de atendimento ao longo da história do país; caracterizar a Política de Acolhimento no município

de Manaus, destacando o papel da Obra Social Casa Mamãe Margarida; caracterizar o atendimento educativo da Obra Social Casa Mamãe Margarida junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social, destacando elementos da prática pedagógica.

No tratamento do estudo optamos por uma abordagem qualitativa pelo fato da mesma “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (Minayo, 1996, p. 10). Como viés metodológico utilizamos a dialética crítica, a qual segundo Marconi & Lakatos (2006, p. 106) “penetra no mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade”, permitindo que a realidade seja analisada em seu movimento, em seu processo em vez de objeto fixo e acabado.

Entendendo que o objeto em estudo se encontrava em um espaço contraditório tanto na formulação, como na efetivação de políticas públicas, consideramos que este era o melhor caminho a se trilhar, uma vez que precisaríamos ir além da percepção imediata do fenômeno ou fato, ou seja, além do que neste cenário, de uma maneira imediata, para nós se apresentava. Isto nos conduziu a necessidade de pensar a realidade concreta, analisando o movimento, as relações, as atividades dos sujeitos pela inserção no campo de pesquisa, a saber: Obra Social Casa Mamãe Margarida.

O processo sinalizado na metodologia se fazia premente, uma vez que, a realidade concreta em evidência, necessitava ser compreendida pelo pensamento dentro de um processo de elaboração conceitual, no qual o mundo se faz real quando concebido para a consciência (MARX, 1977, p. 230). Esse alcance segundo o citado autor, só é obtido mediante a análise das relações que englobam os objetos, ou seja, no sentido do modo como as situações da realidade exterior ao pensamento que conhece, e que constitui o objeto do conhecimento, se dispõem e se organizam no espaço e no tempo, tendo como ponto de partida as atividades práticas dos homens, suas interações e relações com a natureza.

Esse movimento é na verdade produto do pensamento, da atividade de conceber, não é de modo algum produto de conceitos engessados em si mesmos, mas resultado da “elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação” (MARX, 1977, p. 230). O conhecimento é assim resultado das relações que se busca descobrir, apreender e representar mentalmente. Logo,

[...] o mundo só é real quando concebido- para a consciência, portanto, o movimento das categorias surge como acto de produção real- que recebe um simples impulso do exterior, o que é lamentado- cujo resultado é o mundo; e isto (mas trata-se ainda de uma tautologia) é exacto na medida em que a totalidade concreta enquanto totalidade-de-pensamento, enquanto concreto de pensamento, é de fato um produto do pensamento, da atividade de conceber; ele não é pois de forma alguma o produto do conceito que se engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação, mas um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação. (MARX, 1977, p. 230)

A ideia da natureza construtiva do conhecimento, resultante do movimento das categorias em um processo efetuado pelo pensamento e suas operações, é a característica fundamental do método eleito. É assim uma posição dialética, a qual implica um universo em permanente transformação situado em um tempo e espaço e que arrasta a sua totalidade, sem, contudo perder de vista o movimento dos seus elementos constitutivos. É um processo de constante vir a ser, que se torna produção real quando pensado, refletido, concebido para a consciência, sendo assim, a característica fundamental do método eleito como suporte para a pesquisa desenvolvida.

No intuito de dar encaminhamento ao estudo, cujas reflexões, seguiram norteadas pela necessidade de se considerar: Como historicamente, na realidade brasileira, se construiu/constrói a política de assistência a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social? Que marcos legais e diretrizes, no contexto das políticas públicas, nortearam este processo? Como se configura no município de Manaus a Política de Acolhimento e qual o papel educativo da Casa Mamãe Margarida neste cenário? Como é garantido e efetivado o direito a educação junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento e vulnerabilidade social na Casa Mamãe Margarida? Qual o papel do Estado ante a esta questão? Como se apresentam os elementos relacionados ao trabalho educativo e prática pedagógica da Casa?, nos inserimos no campo da pesquisa.

Inicialmente realizamos o levantamento de bibliografias, que na literatura acadêmica ao longo dos últimos anos trataram do campo em evidência. Neste processo destacamos os estudos de Alves (2000), Marcílio (2006), Baptista (2006), Rizzini (2011) e Guedes (2013), os quais apresentam o panorama histórico da assistência e políticas voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes no contexto brasileiro. As autoras nesses trabalhos organizaram informações, seguindo etapas temporais/cronológicos ou por características discursivas presentes ao longo dos períodos da história brasileira.

Nestas fontes buscamos parte das informações que coadunaram na formatação do primeiro capítulo da dissertação, cujo objetivo seguiu no sentido de contextualizar na

realidade brasileira, a assistência a crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade e risco social, apresentando as políticas que caracterizaram os modelos de atendimento presentes nos momentos da história do país.

Buscamos ainda, em estudos de documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e Adolescente), Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária de dezembro de 2006, As Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes de junho de 2009 e Lei Nº 12.010 de agosto de 2009 que dispõe sobre o aperfeiçoamento da sistemática prevista para a garantia do direito a convivência familiar a todas as crianças e adolescentes na forma prevista pelo ECA, elemento relacionados aos marcos históricos e legais que contribuíram para informações presentes no primeiro e segundo capítulos deste estudo.

Documentos dos registros do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Coordenadoria da Infância e da Juventude (COIJ) e entidades de Acolhimento Institucional, registradas no Município de Manaus, bem como diálogos com alguns de seus funcionários, contribuíram para o que se destacou no segundo capítulo do trabalho, no qual tínhamos como objetivo conhecer a Política de Acolhimento no município de Manaus, identificando o papel educativo da Casa Mamãe Margarida.

A realização de estudos em produções acadêmicas referentes à Casa Mamãe Margarida e presença dos salesianos na Amazônia, nos auxiliaram nas descrições e diálogos tecidos no final do segundo capítulo e grande parte do terceiro. Destacamos neste cenário os estudos de: Facão (2008), o qual discutiu sobre a educação salesiana no internato de Barcelos, analisando-a a luz do sistema pedagógico salesiano e da visão de ex-alunos; Silva (2010) que postulou a relação Missão-Educação desde o Concílio Vaticano II, delimitando a discussão em torno do projeto educacional da sociedade salesiana na latino-américa. Os citados estudos nos apontaram informações a respeito da Pedagogia Preventiva de Dom Bosco, a qual também é base norteadora do contexto onde desenvolvemos a pesquisa.

Em Pitanga (2006) cujo estudo teve como objetivo conhecer e analisar as representações sociais construídas pelas meninas da Casa Mamãe Margarida a respeito de suas famílias; Santos (2008) que analisou e sistematizou o agir pedagógico expresso na representação social dos educadores da Casa Mamãe Margarida, em sua singularidade e Silva (2013) que teceu considerações sobre os processos de construção das identidades socioculturais de meninas em situação de vulnerabilidade social, relacionando estes processos às formas de apropriação do conhecimento, conquistado por meio da aprendizagem,

obtivemos informações referentes ao contexto da Casa Mamãe Margarida, mediante o olhar crítico dos pesquisadores, o que nos possibilitou conteúdo para diálogo a respeito do referido espaço e suas relações.

Concomitante ao estudo bibliográfico e documental, realizamos a pesquisa de campo propriamente dita, a qual se deu mediante inserção no interior da CMM. Para tanto nosso primeiro passo seguiu na direção do pedido de autorização para realização da pesquisa, mediante Termo de Anuência. Através da documentação escrita, formalizamos o pedido, o qual foi deliberado pelos responsáveis da instituição, conforme documento anexo.

Seguimos nos inserindo no contexto por um período que se estendeu aproximadamente de março de 2014 a outubro de 2015. Neste processo nos utilizamos de observações livres, as quais foram pontuadas em um caderno de campo. Sua obtenção decorreu de vários momentos como: Planejamentos, festividades, gincanas, aulas no processo de escolarização, atividades socioeducativas (dança, informática, biblioteca, teatro, artesanato e outros), aulas de educação física, atividades realizadas pelas psicólogas, psicopedagoga e assistentes sociais, intervenções pedagógicas entre a pedagoga e professores ou pedagoga e alunos, posicionamentos do gestor escolar na relação com os funcionários e alunas. Ainda da interação e diálogo informal com os sujeitos da equipe escolar, arte-educadores, gestor, coordenação pedagógica (pedagoga), professores alunos, estagiários e demais funcionários.

Além do processo de observação nos debruçamos sobre o estudo de alguns documentos como: Projeto Político Pedagógico (Projeto original e o esboço do projeto em reformulação), Plano de Trabalho do Serviço Socioassistencial de Proteção Básica, Planos de Aula, atividades/ exercícios digitalizados ou escritos, fotos e outros, visando por este nos familiarizar com elementos do trabalho educativo realizado na Casa.

No intuito de buscar novas informações ante a uma realidade que muita das vezes não se evidencia pela percepção primeira, o que necessita de aproximação com outros conteúdos, seguimos a pesquisa realizando entrevistas com funcionários da CMM. Esta técnica segundo Minayo (1994, p. 57),

[...] é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretenciosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciando uma determinada realidade que está sendo focalizada. (p.57).

A orientação para a construção e encadeamento das questões da entrevista bem como o encaminhamento ante a análise das respostas apresentadas pelos sujeitos buscou se ancorar nas categorias do método dialético crítico, a saber: totalidade¹, mediação², e contradição³.

A população-amostra componente do estudo seguiu dos responsáveis pelo CMDCA, COIJ, e cinco funcionários de unidades de acolhimento do município de Manaus com quem dialogamos e aplicamos um questionário para conhecimento das referidas realidades. No contexto da CMM realizamos entrevistas com nove sujeitos a saber: um gestor escolar, uma coordenadora pedagógica, cinco professoras, uma arte-educadora e uma assistente social⁴, os quais neste trabalho, quando da referência a respectivas falas são designados (as) pelas letras iniciais das funções que ocupam na Casa, sendo que aos professores acrescentamos ao lado da letra correspondente, os numerais de 1 a 5⁵.

Todos os entrevistados foram consultados previamente, solicitando-se autorização para participação no estudo através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi lido preenchido e assinado pelos participantes. Aos que autorizaram a participação, marcamos encontro nas dependências da instituição (Casa Mamãe Margarida), aplicamos o instrumento selecionado para o levantamento de dados da pesquisa, a saber: a entrevista com

¹ “A categoria de totalidade significa (...), de um lado que a realidade, objetiva é um todo coerente em que cada elemento está de uma maneira ou de outra, em relação com dado elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas” (LUCKÁCS, 1967, p. 240).

² A mediação é uma das categorias centrais da dialética, inscrita no contexto da ontologia do ser social e que possui uma dupla dimensão: *ontológica* - que pertence ao real, está presente em qualquer realidade independente do conhecimento do sujeito e *reflexiva* - elaborada pela razão, para ultrapassar o plano da imediatez (aparência) em busca da essência, necessita construir intelectualmente mediações para reconstruir o próprio movimento do objeto. Ou seja, a “[...] sua construção se consolida tanto por operações intelectuais, como valorativas apoiadas no conhecimento crítico do real, possibilidade fundamentalmente pela intervenção da consciência”. (MARTINELLI, 1993, p. 137). De acordo com Pontes (2000), a mediação é constitutiva da ontologia do ser social porque seus enunciados sempre se colocam diante de certo tipo de um ser e se apoiam no próprio movimento das categorias da realidade e, não em conceitos ideais lógicos, ou seja, a mediação é própria da ontologia do ser social, ela está presente na sociabilidade do ser social (MORAES, 2012, p. 3).

³ A contradição é uma categoria fundamental da lógica da dialética, relaciona-se ao movimento entre polos opostos de uma determinada realidade. Politzer et al. (s.d.: 70-1), citando Stalin, indicam que, “em oposição à metafísica, a dialética parte do ponto de vista de que os objetos e os fenômenos da natureza supõem contradições internas, porque todos têm um lado negativo e um lado positivo, um passado e um futuro; todos têm elementos que desaparecem e elementos que se desenvolvem; a luta desses contrários, a luta entre o velho e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que perece e o que evolui, é o conteúdo interno do processo de desenvolvimento, da conversão das mudanças quantitativas em mudanças qualitativas”. Sendo desse modo, o motor das mudanças e transformações como um todo.

⁴ Embora entendêssemos a importância da inclusão de outros funcionários neste processo, optamos por seguir o que se cadastrou na Plataforma Brasil.

⁵ A fala dos entrevistados foi destacada do seguinte modo: gestor letra (G); Coordenadora Pedagógica (CP); Professores (P1, P2, P3, P4, P5), Arte-educadora (AE), Assistente Social (AS).

roteiro semiestruturado, que foi realizada de modo individual, gravada em áudio, transcrita na íntegra, analisada e discutida a luz do referencial teórico pertinente.

Na análise dos dados nos orientamos pela técnica da análise de conteúdo que segundo Bardin (2011, p. 48) diz respeito a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem”. Neste processo, guiados pelas orientações da autora exploramos o material realizando inicialmente, uma pré-análise e criação de perfil. Nesta etapa organizamos o material mediante leitura flutuante das entrevistas, codificamo-las, fazendo recortes e os transformando em textos. Seguimos com a categorização de elementos constitutivos do material, realizamos análise e discussão dos elementos, inferindo posicionamentos à luz do referencial teórico pertinente.

O presente estudo não teve a pretensão de esgotar a discussão aqui mencionada, antes instigar a população acadêmica a se debruçar na realização de novas pesquisas, de modo que esta realidade seja socialmente conhecida, e que muitos abracem a causa em torno de um trabalho sério e significativo junto às crianças e adolescentes do município, principalmente os que se encontram nos quadro de vulnerabilidade e risco social, em acolhimento institucional ou não.

Resultado do esforço deste momento, se apresentando como um ponto em meio o um universo complexo e amplo, a presente dissertação segue estruturada em três capítulos. No primeiro intitulado “A Política de Assistência a Crianças e Adolescentes no Brasil e a Realidade Pós-Constituição de 1988”, traçamos brevemente, o retrospecto das Políticas de assistência aos referidos sujeitos ao longo da história brasileira. Mencionamos a dinâmica Pós-Constituição de 1988, a qual se inscreve com a difícil tarefa de consolidar os ideais democráticos e a Doutrina da Proteção Integral junto ao público-alvo em evidência. Destacamos elementos referentes ao Acolhimento, como medida de proteção social, conceituando-o.

No segundo capítulo denominado “A Política de Acolhimento no Município de Manaus e o Papel Educativo da Casa Mamãe Margarida”, caracterizamos a Política de Acolhimento no cenário nacional, evidenciando a realidade do município de Manaus. Mencionamos questões relacionadas ao Sistema de Garantia de Direitos neste quadro, destacando as instituições de acolhimento, atualmente, cadastradas no Município de Manaus. Situamos neste contexto o papel educativo da Casa Mamãe Margarida, elementos de sua construção histórica, objetivos, estrutura física e rotinas.

Seguimos o terceiro capítulo, “O Atendimento Educacional na Casa Mamãe Margarida: um processo em construção”, caracterizando o atendimento educacional prestado

pela Casa Mamãe Margarida junto a meninas em situação de vulnerabilidade e risco social, em acolhimento institucional ou não. Destacamos o encaminhamento histórico por ela percorrido até se tornar um espaço com desenvolvimento formal de educação (processo de escolarização). Mencionamos questões relacionadas ao fazer pedagógico formal e não-formal, elementos desta dinâmica e interações ali desenvolvidas, o que nos foi possível mediante inserção no campo de pesquisa, a partir das observações realizadas e falas obtidas nas entrevistas com os funcionários. Por fim tecemos as considerações finais que apresentam a síntese geral das constatações da pesquisa.

1 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA A CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL E A REALIDADE PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988

1.1 Raízes do processo de vulnerabilidade social e a assistência a crianças e adolescentes

A história social brasileira é marcada por processos de marginalização e exclusão social. A pobreza tem sido característica presente neste cenário desde os tempos remotos, sendo resultado de relações sociais, políticas e econômicas desiguais, reflexo das demandas capitalistas. Pensar a atenção dispendida a crianças e adolescentes desassistidos ao longo da história brasileira, prima por considerar essa dinâmica, pois de outro modo construiríamos histórias “incompletas, omissas, insuficientes” (MARCÍLIO, 2006).

Na atualidade o capitalismo se apresenta de modos diversos e com formas complexificadas. A revolução tecnológica, a globalização, a compressão do tempo e espaço, o consumismo, a cultura de massa, entre outros instauram novas demandas e novas formas de relações sociais, configurando novos desafios para o campo social, político e econômico. Os sujeitos na atualidade se inscrevem socialmente envolvidos por uma complexificação de elementos que “não se constitui como extensão de uma única, mas de várias dimensões da vida humana, diretamente imbricadas, do processo de produção material, científica e simbólica ao processo de produção da subjetividade e dos modos das interações sociais” (BRITO, 2002, p.107).

Podemos mencionar que as modificações presentes na sociedade contemporânea imprimem novos significados no cotidiano dos sujeitos nos quais “os conflitos se tornam condição de reapropriação dos sentidos da ação social e individual”. (BRITO, 2002, p.108). Neste cenário vemos crescente a ascensão de militâncias auto afirmativas como: movimento de mulheres, negros, ecologistas, pessoas com deficiências, defensores dos direitos de idosos, crianças e outros. O sujeito passou a ser referência central neste momento, sendo marcado pela individualização da vida.

Sobre esta questão Melucci (2001) apud Brito (2002, p. 28) menciona “que a ação dos movimentos se diferencia do modelo de organização política e assume uma crescente autonomia dos sistemas políticos. Ela está estreitamente entrelaçada com a vida cotidiana e com a experiência individual” (p. 28). Dentro deste contexto urge pensar a realidade de crianças e adolescentes desassistidos e em situação de proteção social.

Historicamente, crianças e adolescentes das camadas menos favorecidas vêm sofrendo consequências das demandas globalizantes do Capitalismo e da incompletude dos projetos

modernos. Vítimas de processos de exclusão social decorrentes desta configuração esmagadora vivenciam em seu cotidiano as mais variadas formas de marginalização, ficando vulneráveis e sobre risco social.

Pensar esta realidade nos dias de hoje requer um olhar amplo, daí a importância de se conhecer a trajetória social impressa aos referidos sujeitos ao longo da história brasileira. Ainda, como as políticas públicas tem se organizado ante a esta questão e o que podemos almejar como inscrição histórica futura. Tendo este fundamento como horizonte, apresentaremos neste capítulo, elementos relacionados a este caminhar de luta e desafios.

O olhar em torno da assistência a crianças e adolescente em nosso país adquiriu sentidos diversos, prevalecendo durante muito tempo posturas que não consideravam a singularidade do processo de desenvolvimento e inserção social destes como sujeitos de direito. O entendimento de crianças e adolescentes como objeto do poder de adultos, trazidos na bagagem pelo colonizador permaneceu no ideário social brasileiro durante muito tempo se refletindo nas ações formais e informais de atendimento a estes sujeitos, principalmente aos oriundos das classes sociais menos favorecidas.

Anterior à promulgação do ECA encontramos no Brasil, modelos de atendimento, pautados em discursos que configuram a dinâmica política e histórica do país em determinadas épocas. Tais discursos na verdade refletem as demandas globais do Capitalismo que aqui se instauraram. É certo mencionarmos que tais modelos no processo histórico não seguem uma linearidade, o que poderia sugerir a superação de um modelo por outro, mas se relacionam em processos de continuidade e descontinuidades (GUIDDENS, 1991). Autores como Guedes (2013), Rizzini (2011), Marcílio (2006), Baptista (2006), Alves (2000), em estudos realizados apresentam tais modelos, organizando-os por blocos temporais/cronológicos ou por características discursivas presentes ao longo da história do Brasil.

A partir dos estudos realizados nas obras de tais autores adotamos o modo de organização na perspectiva temporal relativa aos períodos históricos brasileiros, destacando os discursos legais referentes à assistência social à infância e adolescência neles presentes.

1.1.1 Na Colônia

Com a invasão portuguesa nas terras hoje denominada Brasil, inicia-se o projeto exploratório e de transformação cultural dos povos primeiros que aqui habitavam, a saber, os indígenas. A colonização portuguesa fazia parte de um projeto político civilizatório mundial,

disseminado na Europa e que seguia na direção da dominação cultural, econômica, política e militar do mundo.

O processo de dominação imposto pelo português contou com a resistência dos povos habitantes deste território, os quais possuíam uma visão de mundo peculiar que não era aceita pelo colonizador. As estratégias de dominação por partes destes se tornaram cada vez mais prementes e variavam da violência à inculcação pelos processos de catequização.

A vinda dos jesuítas para o Brasil é citada por vários historiadores como uma entre as várias estratégias utilizadas pelo colonizador português para estabelecer o seu domínio em terras Tupiniquins.

Segundo Baptista (2006, p. 25) “[...] Diante da resistência dos índios à cultura europeia e à formação cristã, os padres resolveram investir na educação e na catequese das crianças indígenas, consideradas, almas menos duras”. Os religiosos retiravam as crianças indígenas de suas tribos, segregando-as nas chamadas “Casas de Muchacho”⁶, criadas entre 1500 e 1553 (SPOSATI, 2004, p. 1). Justificavam suas ações mencionando a necessidade de afastá-las do contato com os adultos de sua tribo, a quem atribuíam maus hábitos e empecilho a seus ensinamentos. Na verdade, por trás dessa ideologia estava a necessidade de fortalecer e instaurar a cultura portuguesa, adestrando mão de obra indígena para o trabalho na Colônia.

É importante mencionar que nas Casas de Muchacho, conforme destaca Chamboileyron (2004), se recebiam também órfãos e enjeitados, vindos de Portugal, que aprendiam com facilidade a língua nativa e auxiliavam no trabalho de conversão dos indígenas. Não se tinha, contudo, interesse pelas crianças da Colônia em iguais condições.

O trabalho de inculcação proporcionado pelos jesuítas se ampliou à medida que construíram outros contextos para a disseminação dos seus ensinamentos. Durante os séculos XVI e XVII, fundaram colégios nas principais vilas e cidades da época: Salvador, Porto Seguro, Vitória, São Vicente, São Paulo, Rio de Janeiro, Olinda, Recife, São Luís do Maranhão e Belém do Pará. É importante destacar que tais instituições não se destinavam a admissão de crianças abandonadas, ilegítimas ou escravas da Colônia, para as quais, os religiosos não mostravam qualquer interesse (MARCÍLIO, 2006).

Destacamos que neste período o número de crianças nesta condição (abandono, ilegítimas e escravas) fora acrescido. Os conflitos entre os indígenas e o colonizador,

⁶“Protoforma dos abrigos e internatos educacionais que perduram até hoje. (SPOSATI, 2004, p. 1). Custeadas pela Coroa portuguesa. Essas casas abrigavam os curumins ou meninos da terra e se constituíam, em consonância com o projeto colonial português, em um posto avançado de transmissão e inculcação dos valores do invasor aos invadidos (os gentios) no processo de colonização portuguesa” (Janice Theodora da Silva, apud Sposati, 1988, p. 62).

ocasionou morte para ambos os lados, resultando o aumento de crianças na condição de orfandade. Junto a esta realidade a nova configuração existente na Colônia instaurou situação de miséria, exploração, marginalização levando parcela da população a abandonar seus filhos. Baptista (2006, p. 26) menciona que,

[...] a prática de abandono dos filhos foi introduzida na América pelos europeus, no período da colonização. A situação de miséria, exploração e marginalização, aliada às dificuldades de apropriação do modelo europeu de família monogâmica e indissolúvel, levou os moradores da terra a seguirem o exemplo dos descendentes de espanhóis ou de portugueses, de abandonar seus filhos. Nos séculos XVI e XVII, já podiam ser encontradas crianças brancas e mestiças perambulando, esmolando, vivendo entocadas nos matos ao redor das vilas.

O tratamento para com as crianças abandonadas, órfãs e desassistidas na Colônia não manifestava preocupação com as suas reais necessidades e nem se organizava de modo a oferecer por parte dos governantes a mínima condição de infraestrutura. A referência para estas situações eram determinadas por Portugal e previstas nas três Ordenações do Reino, a saber, “[...] era responsabilidade das câmaras municipais encontrar os meios para criar as crianças sem família, sendo obrigadas a lhes destinar um sexto de seus recursos” (BAPTISTA, 2006, p. 26). Esta função por parte das câmaras nem sempre fora exercida devidamente, sendo muita das vezes negligenciada. Segundo Baptista (2006, p. 26) “limitavam-se a pagar quantias irrisórias a amas-de-leite para amamentar e criar essas crianças ou delegavam serviços especiais de proteção a outras instituições, sobretudo às Santas Casas de Misericórdia”.

Paralelo a esta intervenção foi comum neste período à criação de crianças abandonadas por famílias da terra, na condição de “filhos de criação”, os quais muitas das vezes, com serviços, precisava pagar a “caridade” ao longo de sua existência.

[...] a maioria dos bebês que iam sendo largados acabavam por receber a compaixão das famílias que os encontravam. Elas criavam os expostos por espírito de caridade, mas também, em muitos casos, calculando utilizá-los, quando maiores, como mão-de-obra suplementar, fiel, reconhecida e gratuita (MARCÍLIO, 2003, p. 55).

Muitas discussões na corte portuguesa seguiram em torno dessa situação, chegando-se a mencionar que,

[...] os serviços hospitalares e de filantropia social deveriam compor-se em um único tipo de instituição: as Casas de Misericórdia, instituições de caráter religioso e que, segundo a corte, poderia arcar com as despesas dessa assistência, uma vez que

possuía recursos provenientes de esmolas e doações de senhores da sociedade (ALVES, 2000, p. 4).

Os primeiros abrigos surgem assim articulados à Irmandade Santa Casa de Misericórdia com caráter caritativo e motivação religiosa. Sendo frequente, neste período, a utilização da Roda dos Expostos considerada em nossa história como o primeiro modo institucional de se atender a infância excluída.

Trazida da experiência portuguesa durante o período de colonização foi utilizada em larga escala e durante muito tempo em nosso país. Segundo Marcílio (2006) a criação da Roda de Expostos⁷ foi uma maneira encontrada para garantir o anonimato da pessoa que não desejasse permanecer com seu bebê e também uma forma de preservar a vida das crianças, pois anterior à Roda, era prática comum o abandono em bosques, lixos, portas de igreja ou casas de família, de forma que as crianças poderiam morrer de fome, de frio ou mesmo comidas por animais, antes de serem acolhidas em local seguro.

No Brasil, a primeira Roda dos Expostos foi criada na Bahia no ano de 1726, sendo mantida com recursos oriundos de doações de nobres e sob cuidado das Santas Casas de Misericórdia. As mesmas deveriam contar com o apoio financeiro das Câmaras Municipais, o que nem sempre ocorria uma vez que estas encontravam formas de se eximirem dessa responsabilidade. As Rodas perduraram por mais de três séculos, sendo a última desativada em 1950.

Segundo Santos (2011, p. 56),

[...] as crianças enjeitadas nas Rodas eram alimentadas por amas-de-leite alugadas e também entregues a famílias, mediante pequenas pensões. Em geral, a assistência prestada pela Casa dos Expostos perdurava em torno de sete anos. A partir daí, a criança ficava como qualquer outro órfão, à mercê da determinação do juiz, que decidia sobre seu destino de acordo com os interesses de quem o quisesse manter. Era comum que fossem utilizadas para o trabalho desde muito cedo.

Esta forma de atendimento apresentou ao longo do percurso histórico inúmeros problemas, entre eles o elevado número de mortalidade como relata Marcílio (2003, p. 55),

[...] a quase totalidade desses pequenos expostos nem chegavam à idade adulta. A mortalidade dos expostos, assistidos pela roda, pelas câmaras ou criados em famílias

⁷“O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado” (MARCILIO, 2006).

substitutas, sempre foi a mais elevada de todos os segmentos sociais do Brasil, incluindo neles os escravos.

Este fato nos denuncia a ineficácia do que foi esse sistema.

1.1.2 No Império

No período Imperial as demandas decorrentes do novo modelo político e econômico conduziram a crescentes discussões em torno da pobreza e da situação das crianças carentes. Naquela conjuntura, necessário se fazia que houvesse um controle sobre tais situações, as quais eram vistas como empecilho ao desenvolvimento econômico, sendo onerosas para o Estado. Controlar os problemas da pobreza passou a ser visto como propício ante ao aumento de crianças em situação de abandono. Decorrente, iniciativas foram instauradas, conduzindo gradativamente a institucionalização daqueles que agora vistos como problemas sociais precisariam de intervenção. Nesse cenário a situação dos expostos passou oficialmente a ser incumbência das Santas Casas, criando-se no Brasil várias instituições de recolhimento.

Em 1828, as obrigações das câmaras municipais foram reformuladas com a Lei dos Municípios, que instituiu que, onde houvesse santas casas, as câmaras poderiam lhes transferir oficialmente o seu dever de cuidar dos expostos. Foi nesse período que, diante da relutância da municipalidade em prover as necessidades materiais para os cuidados de crianças e adolescentes desprovidos de apoio familiar, as assembleias provinciais acabaram subsidiando as santas casas, para que elas desempenhassem essa função. (BAPTISTA, 2006, p. 27)

A primeira Casa de Recolhimento dos Expostos foi criada por iniciativa da Igreja Católica e funcionava de modo complementar as Rodas que recebiam crianças a partir de três anos. Anterior a esta idade as mesmas permaneciam com amas-de-leite mercenárias. Ao completar sete anos, procurava-se colocar estas crianças em casas de família (MARCÍLIO, 2006).

Estas instituições de caráter asilar funcionavam no modelo da clausura como relata Rizzini (2004, p. 24- 27), “o regime de funcionamento das instituições seguia o modelo do claustro [...], as práticas religiosas e o restrito contato com o mundo exterior eram características fundamentais dos colégios para meninos órfãos e dos recolhimentos femininos, sendo que, no segundo caso, a clausura era imposta com maior rigor”. Inicialmente não existia nestas, ensino ou instrução que caracterizasse objetivos educacionais e profissionalizantes, o que só vai existir pela primeira vez em 1829 com a criação de uma escola de primeiras letras no Recolhimento da Misericórdia da Bahia (MARCÍLIO, 2006).

É neste mesmo cenário que é promulgado o Código Criminal de 1830,

[...] cuja filosofia orbitava em torno do “*recolhimento de creanças orfãs*” e que, posteriormente, eram encaminhadas a algum trabalho precoce e explorado numa tentativa de fazerem-nas ressarcir os gastos do Estado com a sua criação. Além disso, estipulava a idade penal em 14 anos e a sua segregação dos presos adultos, o que representava um avanço, já que até então recolhiam-se crianças de idade ainda mais tenra às prisões comuns. (ALVES, 2000, p. 6)

Em 1855, em nove províncias, criam-se os Asylos de Educandos, os mesmos destinavam-se ao ensino profissionalizante, caracterizando-se como um novo projeto de políticas públicas em torno da questão.

As mudanças sociais advindas com o crescente processo de industrialização e urbanização aceleradas ocorridos no final do século XIX ocasionaram modificações no cenário brasileiro. É desse momento a abolição da escravatura. O quadro de crianças em situação de desassistência aumenta e as crianças negras e mestiças, se juntam aos filhos das famílias pobres e prostitutas, elevando assim o número de abandonados. (MARICONDI, 1997).

É também do final deste período o questionamento em torno da realidade das Casas de Misericórdia. São criticadas as condições de higiene e saúde em seus contextos, o que é denunciado como causa do agravante quadro de mortalidade ali apresentado. Profundas mudanças ocorrem decorrentes destas demandas, entre essas, a abolição do sistema de amas mercenárias, acusado de ser a principal causa do alto índice de mortalidade infantil dos expostos; adotou-se um sistema de escritório para admissão aberta, que permitia conhecer quem estava entregando as crianças; a faixa etária se ampliou, e crianças até sete anos passaram a ser deixadas nos asilos de expostos, onde, antes, somente eram admitidos bebês (MARCÍLIO, 2006).

Apesar das alterações aos poucos estes espaços foram perdendo sua autonomia. Por dependerem financeiramente do Estado, sofreram por parte deste sua ingerência. É importante, contudo, destacar que sua estrutura continuou sendo a base para as primeiras propostas de políticas públicas referentes ao atendimento da criança e adolescentes abandonados.

1.1.3 Na República (até década de 20)

O Período Republicano no Brasil iniciou fortemente influenciado pelos ideais do Iluminismo europeu. O lema de nossa bandeira representa muito bem essas influências. “Ordem e Progresso”, esse era o ideário, essa era a busca.

No que se refere à assistência a criança e adolescentes brasileiros, o direcionamento fora o mesmo. Influenciados pela Sociologia em voga, a qual modificou a maneira de se conceber a infância, bem como envolvidos pelas descobertas e avanços em torno dos conhecimentos sobre higiene e controle de doenças infectocontagiosas, juristas e médicos, passaram a se preocupar com a questão da criança abandonada. Discursos acalorados por parte destes se propagaram contrários ao sistema vigente. As altas taxas de mortalidade dos expostos, as falhas de cuidados presentes neste sistema vieram à tona, incentivando outras formas de assistência à infância abandonada (MARCÍLIO, 2006).

Segundo Marcílio (2006, p. 194), “propostas de reformulação da política assistencial, enfatizando a urgência na reformulação de práticas e comportamentos tradicionais e arcaicos, com uso de técnicas científicas” foram criadas. Contudo era preciso mais que isso, uma vez que tais questões necessitariam se articular a realidade social em evidência, cujos fatores resultantes da atual dinâmica política, econômica e social do país evidenciavam cada vez mais o agravamento dos quadros de exclusão social e as consequências decorrentes destas demandas. É assim que emerge o ideário profilático social.

O atendimento para com a infância se constitui neste momento com o ambíguo sentido de que ao mesmo tempo em que se cuida da infância, também se deveria prevenir em relação aos perigos que ela poderia apresentar. Dentro deste quadro, as famílias pobres são vistas como incapazes de criar os filhos, os quais agora na condição de “menores”⁸, são centro privilegiado das preocupações referentes à delinquência, justifica-se assim, a ideologia da intervenção junto a eles, introduzindo-se o Estado neste campo. Arantes (2004, p. 163) menciona que,

[...] com a progressiva entrada do Estado neste campo o que se deu a partir da década de 1920, tem início a formulação de modelos de atendimento, sem que isto signifique a diminuição da pobreza ou de seus efeitos. Neste sentido, a pretendida racionalização da assistência, longe de concorrer para a mudança nas condições concretas de vida da criança, constitui-se muito mais em uma estratégia de criminalização e medicalização da pobreza.

⁸ Terminologia construída historicamente e sistematizada no código de menores de 1927.

O discurso higienista por parte do Estado e a ausência de intervenção no sentido de mudanças nas situações concretas provedoras do quadro de exclusão social, que na verdade era a raiz da falta de proteção social aos referidos sujeitos, fez com que nesse período prevalecesse o modelo de assistência filantrópica, associando-se público e particular.

As políticas filantrópicas se associam diretamente a esse programa político de ação: justificam-se a partir de critérios de bem estar geral, de felicidade e de urgência social, na busca de fazer coincidir, por meio de educação e da orientação possíveis divergências entre interesses da ordem do coletivo e do individual, do público e do privado. (GUEDES, 2013, p. 22)

Dentro deste quadro, conseqüentemente, várias propostas, projetos e leis surgem no sentido de proteger e assistir a infância desvalida. Uma delas são os asilos, locais destinados à prevenção, recuperação e reclusão desta classe de crianças e jovens denominados menores (RIZZINI, 1993, p. 23). Neste cenário ocorre o aumento no número de leis apresentadas no sentido de cobrir o mais amplamente possível à assistência à criança.

A Lei nº 4.242, de 1921, em seu artigo terceiro,

[...] autoriza o governo a organizar o serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delinquente e determina a construção de abrigos para o recolhimento provisório dos menores de ambos os sexos, que fossem encontrados abandonados ou que tivessem cometido crime ou contravenção; nomeação de juiz de direito privativo de menores, assim como de funcionários necessários ao respectivo juiz; providências para que os menores que estivessem cumprindo sentença em qualquer estabelecimento, fossem transferidos para a casa de reforma após sua instalação. (FERNANDES, 1998, p. 22).

O Decreto nº 16.272 de 1923 regulamentou a assistência e a proteção a menores, objeto e fim desta Lei. Atendendo às determinações da Lei nº 4.242/21 e sob a influência da primeira Declaração dos Direitos da Criança (1923), em 1924 foi criado o Juízo Privativo dos Menores Abandonados e Delinquentes e em 1927 o Decreto nº 17.943- A que constituiu o Código de Menores, o qual consolidou as leis de assistência e proteção destes (BAPTISTA, 2006, p. 29).

Segundo Faleiros (2011) a figura do Juiz de Menor responsável pela administração do problema da criança e do adolescente, agora denominado “menor” e a instituição do Código de Menores em 1927, baseado na Doutrina da Situação Irregular, incorporou tanto a visão higienista de proteção do meio, da raça e do indivíduo, quanto à visão jurídica, repressiva e moralista, apresentando-se com marcante posição de tutela sobre os “menores”.

1.1.4 Período de 20 a 40

Neste período no Brasil e no resto do mundo, vivenciou-se um momento de intensas crises econômicas, transformações sociais e aumento demográfico. Segundo Baptista (2006, p. 29) em nosso país,

[...] a população alcançou 41 milhões de habitantes, a taxa de entrada de imigrantes estrangeiros reduziu-se sensivelmente, substituída pela migração interna e o processo de industrialização acelerou-se e modernizou-se com a construção da Usina Siderúrgica de Volta Redonda e da Fábrica Nacional de Motores.

Segundo Cólman (2004), o discurso em torno da proteção social, neste momento, ganha notoriedade entre os políticos, incluindo-se neste, os problemas dos menores.

A nova Constituição de 1937 no Estado Novo, mencionava ser “dever do Estado prover condições à preservação física e moral da infância e da juventude e o direito dos pais miseráveis de solicitar o auxílio do Estado para garantir a subsistência de sua prole”, fato que não ocorria a contento. Os problemas sociais persistiam com novas roupagens e a presença da “criminalidade infantil” era uma constante, apesar das medidas corretivas impostas pelo sistema vigente.

Os discursos e leis dessa época diagnosticaram, explicitamente, o problema social da infância como consequência da pobreza da população. É assim que em 1942, no governo de Getúlio Vargas, se cria o Serviço de Assistência a Menores (SAM), o qual centraliza as ações sobre os mesmos. Para alguns autores como Oteoni (2008, p. 5),

O SAM poderia ser equiparado a um sistema penitenciário voltado ao menor de idade, que se destinava aos infratores penais na forma de reformatórios e casas de correção e aos menores carentes e abandonados como patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos. Às necessidades deste período, tal sistema tinha perfeito funcionamento, respondendo positivamente à finalidade pela qual fora implantado (p. 5).

Tratamentos desumanos costumavam a ocorrer nestes espaços, os quais além de reforçar a exclusão social, segregavam os sujeitos do convívio comunitário, reprimiam pela força e coerção os mesmos, contribuindo para que nestes se desenvolvessem posturas defensivas e quadros evidentes de sofrimento psíquico.

No Estado Novo além do SAM outras entidades de iniciativa e ação direta do Estado ofereciam assistência e educação básica a crianças e jovens, entre elas, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) cujo estatuto previa o amparo a vários aspectos da miserabilidade social,

como a educação popular, saúde, alimentação, habitação e outros, o que na prática não se efetivava. A Fundação Darcy Vargas, a Casa do Pequeno Jornaleiro, a Casa do Pequeno Lavrador, a Casa do Pequeno Trabalhador e a Casa das Meninas foram instituições criadas também com tal direcionamento (CURY; SILVA; MENDES, 2002). Tais medidas não lograram êxito e a internação continuava sendo o único recurso utilizado.

1.1.5 De 50 a 80

Na década de cinquenta presenciamos no Brasil a aceleração do processo de industrialização, o qual tivera início no governo Vargas, ainda na década de quarenta, com a construção de Volta Redonda, e que avança no governo de Juscelino Kubitschek, com a internacionalização da produção.

Esse processo resultou em expansão da economia e em maior diálogo com o pensamento mundial. Por outro lado, foi também permeado por crises econômicas, aumento da inflação, ampliação das disparidades regionais e das desigualdades de renda, aceleração do processo migratório, com recrudescimento de focos de tensão e miséria. (BAPTISTA, 2006, p. 30)

Em termos mundiais e de modo peculiar no Brasil surgiram questões que necessitavam de políticas específicas, que minimizassem os focos de tensão e miséria incorridos por este processo. A questão da infância que historicamente vinha se arrastando emerge neste cenário.

Envolto nesta dinâmica o discurso em torno da infância, influenciado pela Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, apresentou-se considerando as mesmas, como sujeito de direitos. Ao Estado e a Sociedade foi atribuído o dever em lhes garantir direitos fundamentais, a saber: direito à saúde, educação, profissionalização, lazer e segurança social. A instituição de tais posicionamentos, na verdade, decorreu do que no período Pós-Segunda Guerra Mundial surgiu na Europa em resposta às pressões populares e que fora denominado de Estado do Bem- Estar Social. Este direcionamento em nosso país não se conduziu como almejado na força do movimento pioneiro, uma vez que a realidade interna caracterizada pela ditadura militar, instaurada na década de 60, fez com que as questões relacionadas à proteção de crianças se misturassem com a Lei de Segurança Nacional.

As mudanças decorrentes do Golpe Militar de 1964 conduziram o Brasil a posicionamentos centralizadores. Todas as esferas do governo passaram a ser gerenciadas

pelo Estado, que deteve o papel interventor nas instâncias sociais, entre elas as medidas referentes à criança e ao adolescente pobre e infrator.

Segundo estudos de Guedes (2013, p. 27),

[...] a proteção à infância desvalida e delincente misturou-se com a Lei de Segurança Nacional, de forma que as premissas em relação as ideias presentes no primeiro Código de Menores não foram modificadas nos planos, legislações e instituições que se sucederam, tais como na criação da FUNABEM e da Política Nacional de Bem Estar do Menor na década de 60 e na revisão do Código de Menores na década seguinte.

A Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM),

[...] visava à padronização das ações sobre o menor através de órgãos executores uniformes em conteúdo, método e gestão. O órgão nacional responsável pela aplicação da PNBEM era a Fundação Nacional de Bem Estar do Menor (FUNABEM), que se subdividia estadualmente nas Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM) (OTEONI, 2008, p. 5).

Tal Política surgiu com boas intenções. Na letra da Lei, apresentava-se como iniciativa de procurar “integrar o menor à comunidade, assistir à família, reordenar as instituições e se utilizar as mesmas em casos de determinação judicial” (SILVA, 2012, p. 21). Contudo na prática, tais medidas não lograram efetivação e êxito. As referidas instituições se constituíram em estruturas centralizadoras, sendo seus mecanismos utilizados como reforço aos processos de exclusão e marginalização de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, fato que permaneceu inclusive quando da instauração do novo Código de Menores em 1979, o denominado Estatuto do Menor.

Sobre esta questão, Oteoni (2008, p. 5) menciona que,

A ideia de implantação das FEBEMs era a de retirar o caráter correccional-repressivo aplicado no antigo SAM, entretanto herdando a FEBEM a estrutura física, os equipamentos e também o pessoal que lá trabalhava a ideia sucumbiu de forma apenas a se modificar o nome do projeto, pois o modelo de atendimento ao menor lá realizado possuía a mesma carga repressiva das “sucursais do inferno”.

A institucionalização, desse modo, continuou com as FEBEMs, sendo à maneira mais frequente no atendimento aos referidos sujeitos. Utilizada de modo arbitrário, implantada sem critérios na determinação das internações e misturando em um mesmo contexto casos de abandonos, delinquência, violência, outros. As crianças e adolescentes nestes espaços eram tratadas mediante coerção, repressão e atitudes “corretivas”, sem contar o fato de serem

isoladas de seu ambiente comunitário, evitando o seu convívio com a sociedade (SILVA, 2004).

A partir da década de 70, movimentos sociais surgem denunciando tal situação. Os mesmos criticam as políticas e legislações existentes, nas quais era comum percebermos quadros de maus tratos, violência e punições por parte dos responsáveis pelas crianças e adolescentes nas instituições. Em 1979 o Código de Menores é reformulado, permanecendo, contudo, como fundamento a Doutrina da Situação Irregular. A infância continuou caracterizada como perigosa e delinquente passível de tratamento médico.

Na passagem da década de 70 para a década de 80, intensifica-se a busca de alternativas para a prática da internação, contando com a liderança de várias ONG's que formavam uma rede em prol dos meninos e meninas de rua. Esta situação refletiu a dinâmica ocorrida em todo o país caracterizada pela mobilização da população na luta pelas eleições diretas para a Presidência da República e demais lutas democráticas. É assim que várias mobilizações e conquistas de direito são iniciadas e adquiridas por parte das massas populares, consolidando-se aos poucos, o processo de liberação do controle do Estado.

Em relação à criança e ao adolescente podemos mencionar que o Movimento Nacional de Meninas e Meninos de Rua- MNMMR, neste período, trouxe a questão da política da infância para o debate nacional. Pela primeira vez este público, de fato, aparece no cenário brasileiro como sujeito de direitos e inúmeras reivindicações são feitas em torno do seu atendimento.

Vê-se desse modo, que o percurso histórico até se chegar ao posicionamento a que se denominou de desinstitucionalização e que abrange os nossos dias foi um caminhar cheio de obstáculos e lutas.

1.1.6 Pós-institucionalização aos dias de hoje

Em meados da década de 80 intensificaram-se no Brasil as lutas por direitos iguais e pelo estabelecimento de uma sociedade democrática. As Diretas Já, e uma série de outros movimentos populares surgem nesse cenário, caracterizando o desejo da população por mudanças.

A promulgação da Constituição Federal em 1988 foi um marco histórico neste momento. Conhecida como uma Carta Magna democrática, este documento trouxe em seus princípios entre outros, a liberdade de direitos e a busca por equidade social. No que se refere à orientação à infância e a adolescência, seguiu os pressupostos de dois grandes marcos

históricos, de quem é signatária, a saber: Declaração Universal do Direito das Crianças (1959) e a Declaração Internacional dos Direitos da Criança (1979), adotando como influência destes, o princípio da Proteção Integral, o que assim a caracteriza como um documento avançado nesta questão.

Um ano após a promulgação da Constituição de 1988, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança ocorrida em 1989, fortaleceu o ideário em torno do movimento em prol da criança e do adolescente em nosso país. Em consequência desta, resulta a Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente.

Podemos mencionar que estes elementos, oriundos do processo de redemocratização trouxeram ao cenário brasileiro importantes modificações conceituais referentes ao campo do direito da criança e do adolescente sendo a Proteção Integral o foco básico para a disposição dos direitos fundamentais destes sujeitos.

A proteção integral tem como fundamento

[...] a concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos frente à família, à sociedade e ao Estado rompe com a ideia de que sejam simples objetos de intervenção no mundo adulto, colocando-os como titulares de direitos comuns a toda e qualquer pessoa, bem como de direitos especiais decorrentes da condição peculiar de pessoas em desenvolvimento (CURY *et al.*, 2000, p. 19).

O ECA, na letra da Lei, é um avanço considerável para o direito de crianças e adolescentes, contudo sua efetivação ainda se esbarra em situações sociais que são um desafio a se transpor na realidade brasileira. Segundo Silva (2004, p. 35) indicadores sociais mostram que crianças e adolescentes continuam sendo a parcela de nossa população mais exposta às consequências nefastas da exclusão social. Na verdade, são vítimas de um processo amplo, no qual famílias inteiras se incorrem nesta situação, encontrando-se fragilizadas socialmente. Muitas famílias estão à margem dos processos de empregabilidade, de acesso à moradia digna, a educação de qualidade e elementos mínimos a sua sobrevivência.

Bernardi (2010, p. 37), analisando dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE⁹ em 2004 menciona que,

[...] a família brasileira contemporânea apresenta arranjos diversos e a maioria das que têm mulheres como figuras de referência está entre as mais pobres. Além disso, famílias em situação de pobreza sofrem influência dos processos culturais e sociais de exclusão sistemática, que enfraquece sua capacidade de fazer valer seus direitos e prerrogativas na sociedade. Essa família empobrecida, embora conte eventualmente com relações de solidariedade parental ampliada e conterrânea, tem experimentado

⁹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

uma crescente diminuição de sua capacidade de proteger seus membros. Criar e educar os filhos, garantindo-lhes o usufruto de todos os direitos de que são titulares como pessoas em situação peculiar de desenvolvimento, tem sido tarefa muitas vezes impossível de ser cumprida pelas famílias submetidas a condições de vida precárias, sem garantia de alimento, de moradia, de trabalho, de assistência à saúde, escolaridade e todos os serviços que definem uma vida minimamente digna no mundo contemporâneo.

Neste quadro a condição da família e por consequência, das crianças e adolescentes sobre sua responsabilidade se instaura em um espaço de inquietações, onde os problemas sociais são reforçados. A casa se transforma em um espaço de conflito em vez de contexto protetivo. Segundo Gomes (2003), apud Gomes & Pereira (2005, p. 359),

[...] quando a casa deixa de ser um espaço de proteção para ser um espaço de conflito, a superação desta situação se dá de forma muito fragmentada, uma vez que esta família não dispõe de redes de apoio para o enfrentamento das adversidades, resultando, assim, na sua desestruturação. A realidade das famílias pobres não traz no seu seio familiar a harmonia para que ela possa ser a propulsora do desenvolvimento saudável de seus membros, uma vez que seus direitos estão sendo negados.

A negação de direitos assim conduz a vulnerabilidade, ao risco social, levando a família muita das vezes, a deixar de assumir satisfatoriamente, o posicionamento protetivo dela esperado. Neste contexto é comum que se estabeleça um ciclo vicioso de violação de direitos para com as crianças e adolescentes, necessitando-se para tanto que se conduza às medidas de proteção que conforme o ECA são aplicáveis “sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: I- por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II- por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III- em razão de sua conduta (BRASIL, 1990, ECA, Art. 98)”.

Consideram-se medidas específicas de proteção o:

I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - acolhimento institucional; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009); Vigência; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; (Redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência; IX - colocação em família substituta. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência (BRASIL, 1990, ECA, Art. 101).

Segundo o Art. 99 e 100 da referida Lei, as mesmas poderão ser aplicadas “isolada ou cumulativamente, bem como substituídas a qualquer tempo”, levando-se em consideração as

necessidades pedagógicas dos sujeitos, tendo-se como preferência àquelas que visem “ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 1990).

1.2 O Acolhimento como medida de proteção

Acolhimento, segundo o dicionário Michaelis é uma palavra que deriva do verbo acolher e significa hospedar, receber (alguém); abrigar, dar acolhida, recolher (alguém), atender, deferir, receber (pedido, requerimento, opinião); dar crédito a, dar ouvido a, abrigar-se, amparar-se, recolher-se, refugiar-se.

No cenário relativo à garantia da proteção integral as crianças e adolescentes rezada pelo ECA, constitui-se em medida protetiva cuja necessidade de reformulação e reordenamento de modo a garantir o direito à convivência familiar e comunitária se impôs a Política Nacional, resultando no estabelecimento do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), cujas diretrizes apontam para a

Centralidade da família nas políticas públicas; primazia da responsabilidade do Estado no fomento de políticas integradas de apoio à família; reconhecimento das competências da família na sua organização interna e na superação de suas dificuldades; respeito à diversidade étnico-cultural, à identidade e orientação sexuais, à equidade de gênero e às particularidades das condições físicas, sensoriais e mentais; fortalecimento da autonomia da criança, do adolescente e do jovem adulto na elaboração do seu projeto de vida; reordenamento dos programas de acolhimento institucional; adoção centrada no interesse da criança e do adolescente; e controle social das políticas públicas (BRASIL 2013, p.12)

Dentro deste contexto o acolhimento se inscreve como um serviço protetivo “provisório de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta” (BRASIL, 2013, p.13).

O mesmo pode ocorrer através de acolhimento institucional ou acolhimento familiar, que de acordo com o § 1º do Art. 101 do ECA “são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade”

Segundo o artigo 92 do ECA e de acordo com a redação dada pela Lei nº 12.010, de 2009 alguns princípios deverão ser adotados pelas entidades que desenvolvem programa de acolhimento institucional e familiar, entre eles:

I - preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar; II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa; III - atendimento personalizado e em pequenos grupos; IV - desenvolvimento de atividades em regime de coeducação; V - não desmembramento de grupos de irmãos; VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados; VII - participação na vida da comunidade local; VIII - preparação gradativa para o desligamento; IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

O acolhimento institucional para Bernardi (2010, p. 20),

(...) é uma das respostas de proteção do Estado a situações específicas de violação de direitos, quando esgotadas as possibilidades de resolução no ambiente familiar e comunitário da criança e do adolescente em questão. O abrigo tem a responsabilidade de zelar pela integridade física e emocional de crianças e adolescentes que, temporariamente, necessitem viver afastados da convivência com suas famílias, promovendo formas de cuidado e de educação em ambiente coletivo, pequeno e dotado de infraestrutura material e humana capazes de proporcionar, ao acolhido, condições de pleno desenvolvimento.

Como experiência de cuidados prestados as crianças e aos adolescentes fora de sua casa, devendo ocorrer em caráter excepcional e temporário, o acolhimento institucional além de atentar para o acima referido, precisa se constituir em um espaço de proteção e de desenvolvimento, o que sugere pensar na qualidade de interações ali vivenciadas, entre elas as educativas (escolares e não escolares) bem como na necessidade de articulação da instituição de acolhimento com as demais instituições da Rede de Proteção Social e Sistema de Garantia de Direitos.

De acordo com a nova proposta, o acolhimento institucional,

[...] deve ser oferecido em diferentes modalidades, como abrigo institucional¹⁰ para pequenos grupos, casa- lar¹¹ e casa de passagem¹², induzindo ao abandono de

¹⁰ “deve ser executado em unidade institucional semelhante a uma residência, inserida na comunidade, em área residencial, oferecendo ambiente acolhedor. É destinada ao atendimento de grupos de até 20 crianças e/ou adolescentes. Nessa unidade é indicado que os educadores/cuidadores trabalhem em turnos fixos diários, a fim de garantir estabilidade das tarefas de rotina diárias, referência e previsibilidade no contato com as crianças e adolescentes” (BRASIL, 2013, p.13).

¹¹ “é oferecido em unidade residencial, na qual pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de até 10 crianças e/ou adolescentes. Esse tipo de serviço visa estimular o desenvolvimento de relações mais próximas do ambiente familiar, promover hábitos e atitudes de autonomia e de interação social com as pessoas da comunidade” (BRASIL, 2013, p.14).

grandes abrigos, cujo regime se revelou incompatível com o atendimento individualizado da criança e do adolescente, sobretudo no que se refere ao refazimento de seus laços familiares, quando possível, e à construção de vínculos comunitários (BRASIL, 2013, p. 13).

O acolhimento familiar, por sua vez, segundo Costa e Rossetti-Ferreira (2009, p. 112),

[...] é compreendido como uma medida protetiva, a qual possibilita à criança e ao adolescente em vulnerabilidade e afastado de sua família de origem ser colocado sob a guarda de uma família. Essa família é previamente selecionada, cadastrada e vinculada a um programa. Ela acolherá a criança ou adolescente por um período.

O acolhimento familiar como prática social possui raízes nos primórdios de nossa história quando famílias de modo informal acolhiam os chamados “filhos de criação ou afilhados” (FONSECA, 2004). Como instrumento destinado a inclusão social aparece na Política Nacional de Assistência Social de 2004, como um programa a ser implantado dentro dos Serviços de Proteção Social de Alta Complexidade, contudo é a partir do PNCFC que se apresenta como programa oficial componente de uma “política pública de atendimento à criança e ao adolescente privado dos cuidados parentais, com suporte legal e acompanhamento técnico” (COSTA E ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 112).

É importante destacar que as formas protetivas especiais de acolhimento que aqui nos referimos não se constituem em tábua de salvação para as situações de exclusão social e consequentes violação de direito, uma vez que ainda é preciso fortalecer as bases de apoio familiar e comunitário para crianças e adolescentes. Segundo Rizzini e Barker (2000, p. 122), as bases de apoio,

[...] são os elementos fundamentais que compõem os alicerces do desenvolvimento integral da criança. São recursos familiares e comunitários que oferecem segurança física, emocional e afetiva a crianças e jovens. Referem-se tanto a atividades ou organizações formais (creches, escolas, programas religiosos, clubes, centros juvenis...), quanto a formas de apoio espontâneas ou informais (redes de amizade e solidariedade, relações afetivas significativas, na vida das crianças e jovens, oportunidades disponíveis na própria comunidade que contribuam para o seu desenvolvimento integral).

A escola como espaço de mediação que se constitui se insere neste contexto, sendo importante aliado e parceiro na promoção do desenvolvimento integral da criança e adolescente em situação de proteção social especial. Constitui-se em base de apoio, tanto de

¹² “que propõe acolhimento de curtíssima duração, onde se realiza diagnóstico eficiente, com vista à reintegração à família de origem ou encaminhamento para acolhimento institucional ou familiar. Embora se destine, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, ao atendimento de adultos e famílias, tem-se visto muitas casas de passagem destinadas a crianças e adolescentes” (BRASIL, 2013, p.13).

modo preventivo como nas situações em que a violação de direitos já se inscreveu. Considerar a realidade educacional escolar das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, no sentido de se contribuir para o desenvolvimento integral destes bem como de sua inclusão social significativa, requer que antes de qualquer coisa se garanta a estes a efetivação de tal direito.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, no Artigo 205 menciona ser “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, acrescenta que a mesma “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A nova redação na Constituição dada pela Emenda Constitucional Nº 59 de 12 de novembro de 2009, ao artigo 208 diz ser dever do Estado com a educação sua efetivação mediante a garantia de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

Os sujeitos de direitos compreendidos pelo ECA se enquadram dentro desta faixa etária, devendo a eles ser assegurado por parte do Estado a garantia e efetivação de tal direito. O Artigo 53 do referido Estatuto alude a esta questão quando menciona que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). Para tanto algumas questões precisam lhe ser asseguradas, inclusive estando esta em situação de acolhimento institucional. Dentre estas estão:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

No caso dos sujeitos em programa de acolhimento institucional, a garantia e zelo pelo cumprimento deste direito são de incumbência do dirigente da entidade, o qual segundo o ECA, Art. 92, § 1º “é equiparado ao guardião, para todos os efeitos de direito.” (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência.

Cabe lembrar que o acolhimento institucional não tem caráter de privação de liberdade e não se apresenta em seus objetivos como modo de afastamento dos vínculos familiares e comunitários, ao contrário, é uma medida específica protetiva transitória, que tem por fim a

reintegração familiar ou colocação em família substituta quando esgotado alternativas para tal.

Logo, quanto à garantia ao direito à educação bem como ao seu zelo, sempre que possível, o dirigente da entidade de acolhimento institucional deverá buscar cooperação com a família e comunidade, salvo nos casos que por determinação judicial houver impedimentos. Junto à garantia desse direito é preciso que se considere nesta realidade a efetivação de políticas públicas que apontem para a qualidade de serviços educacionais tanto no que se referem a investimentos em recursos físicos, materiais e humanos como em questões relacionadas às interações entre os atores que compõem esses contextos, consequentemente, nas práticas e metodologias de trabalho ali desenvolvidas.

Essa discussão aponta para a necessidade da efetivação das políticas públicas de modo sério e eficaz, lembrando que sempre é possível construirmos um novo jeito de caminhar, de modo a contribuir para a inclusão daqueles que historicamente são vítimas dos processos de exclusão social.

2 A POLÍTICA DE ACOLHIMENTO NO MUNICÍPIO DE MANAUS E O PAPEL DA CASA MAMÃE MARGARIDA

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas contribuíram para a instauração de diretrizes orientadoras de políticas públicas nas variadas esferas e campos relativos aos direitos fundamentais rezados pela Constituição Federal Brasileira de 1988. É assim que precisamos ser o Estatuto da Criança e do Adolescente para a o direito a assistência da população incluída na faixa etária de 0 a 18 anos de idades, sendo base norteadora de políticas em torno da questão em território nacional.

Anterior a este documento, a infância e a adolescência brasileira em sua complexidade não possuía uma legislação específica que os posicionasse como sujeitos centrais e vistos por um prisma integral. Não considerava as peculiaridades decorrentes da etapa de desenvolvimento por eles vivenciadas, assegurando-lhes os direitos constitucionais apontados aos cidadãos brasileiros.

A consolidação das diretrizes mencionadas no ECA (1990) e regulamentações do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) implantado em 2004, apontou para o município de Manaus a necessidade da reestruturação de sua Política quanto as questões referentes a assistência de crianças e adolescentes. Foi assim que no sentido da busca pelo cumprimento dos direitos assegurados aos referidos sujeitos quanto a uma vida melhor, equânime e livre de riscos, se chegou ao que atualmente caracteriza a Política de Assistência a Crianças e Adolescentes no Município de Manaus, e que aqui sucintamente, mencionamos sem pretensões de aprofundamentos e análises, visto que o nosso objetivo é situar dentro deste contexto amplo, o atendimento educacional de crianças e adolescentes em acolhimento institucional e vulnerabilidade social, especificamente, o ocorrido no espaço da Casa Mamãe Margarida, na zona Leste da cidade de Manaus.

Antes é importante situar que a partir da resolução nº 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), no ano de 2006, consolidou-se no Brasil, o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), o qual é formado pela integração e a articulação entre o Estado, as famílias e a sociedade civil, visando garantir o cumprimento do ECA e do mencionado no Artigo 227 da Constituição de 1988¹³. Logo toda

¹³ "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

Política a se implantar em território Nacional deve considerar de forma articulada e sincrônica os fundamentos da dinâmica de tal Sistema.

O SGDCA estrutura-se em três grandes eixos estratégicos de atuação: Defesa, Promoção e Controle. Cada um dos quais, compreendido por atores com responsabilidades quanto ao encaminhamento de ações dentro do Sistema, trabalhando de modo articulado e em perspectiva intersetorial¹⁴.

Cabem as instâncias do judiciário, ao Ministério Público e a Defensoria Pública a defesa e garantia do cumprimento das leis, sua fiscalização e sanção de medidas quando de seu descumprimento. Neste íterim o promotor do Ministério Público, apresenta-se como um importante ator e age nos casos de abusos dos direitos. Ainda no que se refere ao eixo da defesa, o Conselho Tutelar se apresenta como um dos principais órgãos de articulação, funcionando como um guardião, ao observar e encaminhar em campo os casos de violações dos direitos de crianças e adolescentes.

Segundo a Lei nº 1.242, de 08 de maio de 2008, que dispôs sobre a Política Municipal de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente, estabelecendo normas para sua adequada aplicação e deu outras providências. Nas Disposições Gerais da Seção I, do Capítulo II, os Conselhos Tutelares são definidos como,

[...] órgãos permanentes e autônomos, não jurisdicionais, encarregados pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, na proporção de, no mínimo, um para cada 200.000 habitantes, regidos pelas disposições desta Lei, sem prejuízo de outras que com ela não seriam incompatíveis (MANAUS, 2008, p. 6).

Destacamos que no momento da pesquisa, no espaço geográfico do município de Manaus constavam instituídos nove Conselhos Tutelares, distribuídos nas seis zonas distritais do município. Em decorrência do volume populacional das zonas Leste e Sul, os Conselhos que ali existiam foram subdivididos, cada um, em dois, criando-se ainda o Conselho da Zona Rural. Assim temos no município de Manaus os Conselhos Tutelares da Zona Centro-Oeste;

forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão." (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

¹⁴ Segundo Junqueira (2004) apud Nascimento (2010, p. 100) “[...] a intersetorialidade constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação de serviços, de forma a garantir um acesso igual dos desiguais. Isso significa alterar toda a forma de articulação dos diversos segmentos da organização governamental e dos seus interesses”.

Zona Centro-Sul; Zona Leste I; Zona Leste II; Zona Norte; Zona Oeste; Zona Rural; Zona Sul I; Zona Sul II.

A escolha dos Conselheiros Tutelares ocorre em caráter facultativo, a cada quatro anos, mediante voto popular. De acordo com a Lei n° 1.349, de 07 de julho de 2009, que alterou o disposto no Art. 36 da Lei n° 1.242, de 08 de maio de 2008, o funcionamento e demais elementos relacionados à dinâmica dos Conselhos Tutelares passou a ser tratado com a seguinte disposição:

Art. 1°. O art.36 da lei n°1.242, de 08.05.2008, passa a vigorar com a seguinte redação:

I – das 8 às 18 horas, de segunda a sexta feira;

II – a partir das 18 horas, aos sábados, domingos e feriados, em regime de plantão;

III – a escala de atendimento plantão, na forma de sobreaviso, será distribuída entre os conselheiros tutelares mensalmente, e encaminhada à Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos.

IV – estando de plantão, na forma de sobreaviso, o conselheiro tutelar terá seu nome divulgado pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos, para conhecimento da escala de acompanhamento.

Parágrafo Único. A escala de atendimento de que trata o inciso III deverá respeitar obrigatoriamente, o rodízio dos 5 (cinco) Conselheiros, sendo um a cada plantão”.

Art. 2°. Ficam criadas na Administração Pública Municipal, 45 (quarenta e cinco) funções de conselheiros tutelares, providas por meio de eleição por voto universal e facultativo, na forma da Lei Federal n. 8.069, de treze de julho de 1990.

Art. 3°. O exercício da função de conselheiro tutelar, instituída pela Lei Municipal n.1.242, de 08 de maio de 2008, constituirá serviço público relevante e estabelecerá presunção de idoneidade moral.

Parágrafo Único. Poderão exercer a função de conselheiro tutelar, maiores de 21 anos, com comprovada idoneidade moral, sem restrições a gênero, religião, raça ou partido político.

Art. 4°. Fica estipulado pelo exercício da função, a título de subsídio mensal o valor de R\$1.933,00 (um mil novecentos e trinta e três reais), que deverá ser reajustado nos mesmos índices de correção concedidos aos funcionários públicos municipais, quando houver revisão geral dos planos de cargos e salários.

§1° Por não possuírem qualquer vínculo empregatício com o Município, e serem agentes públicos com mandato eletivo, não serão devidos aos conselheiros tutelares quaisquer outros valores além do subsídio mensal previsto no caput deste artigo, inclusive de horas extras pelo plantão na forma de sobreaviso efetuado.

§2° Tratando-se de agentes públicos para mandatos eletivos temporários, os conselheiros tutelares não adquirem, ao término do seu mandato, quaisquer direitos a indenização, efetivação ou estabilidade nos quadros da administração municipal.

§3° Os Conselheiros Tutelares de que trata essa Lei são contribuintes do Regime Geral da Previdência Social – RGPS. (MANAUS, 2009, p. 3)¹⁵

O eixo da Promoção por sua vez diz respeito à concretização dos direitos fundamentais (educação, saúde, moradia, alimentação etc.) rezados pela Constituição Federal de 1988. Ou seja, a transformação destes direitos em ação favorável a crianças e adolescentes.

¹⁵ De acordo com o Art. 5°. da Lei n° 1.349, a mesma entrou em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos à 02 de janeiro de 2009, revogando-se as disposições em contrário.

São inúmeros os atores sociais envolvidos nesta dinâmica: professores, médicos, enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos e demais representações do governo, sociedade civil organizada, iniciativa privada, instituições governamentais e não-governamentais.

O eixo do Controle refere-se aos Conselhos de Direito,

Os Conselhos são espaços estratégicos de participação coletiva e de criação de novas relações políticas entre governos e cidadãos, proporcionando um processo de interlocução permanente, que ora objetiva a proposição de políticas públicas e a criação de espaços de debates públicos; ora visa ao estabelecimento de mecanismos de negociação e pactuação, permitindo a penetração da sociedade civil na lógica burocrática estatal para transformá-la, visando exercer o controle socializado das ações e deliberações governamentais. (DEGENNZAJH apud SALES, 2004, p. 183)

Segundo Lourival Nonato¹⁶ (2000), mencionando o artigo 88 do ECA, estes

[...] são, os órgãos deliberativos e controladores das políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente. Estes órgãos de Estado, de garantia de direitos, estão previstos nos âmbitos federal, estadual e municipal. [...] são uma expressão viva da democracia participativa prevista na Constituição Federal. Eles consagram, na área da infância e juventude, o Direito Factual que integra, ao lado do Direito Formal (leis, decretos, portarias etc.) e do Direito dos Tribunais (jurisprudência), o que o jurista e educador Edson Sêda chama de “causação circular de direitos”. Os conselhos materializam o direito que emana das relações entre as pessoas e normas, que captadas, sintetizadas e organizadas, transformam-se em deliberações e procedimentos de reordenamento institucional e mudança de usos, hábitos e costumes. [...] Como órgãos paritários, os conselhos têm número igual de representantes do Estado e da sociedade civil, mas são órgãos do Poder Executivo, e a implementação de suas decisões deve ser efetivada pelo Estado, ou seja, pelo governo. Antes da Constituição Federal, os governantes tinham a prerrogativa do chamado “poder discricionário” para definir a conveniência e a oportunidade de gastar os recursos em obras, serviços e atendimentos às comunidades. Mas hoje os governantes têm que se ater ao novo princípio constitucional que define a criança como prioridade absoluta, e os Conselhos dos Direitos tem papel fundamental nessa tarefa manifestando-se através de deliberações, cujo cumprimento deve ser garantido pelo Ministério Público.

São exemplos de Conselhos de Direitos: os Conselhos de Assistência Social, Conselhos de Educação, Conselhos de Saúde, Conselhos de Direito de Crianças e Adolescentes entre outros.

Os Conselhos Municipais de Direitos das Crianças e Adolescente têm papel de grande importância na Política de Assistência a Infância e Adolescência, sendo indispensáveis à elaboração das políticas públicas intersetoriais voltadas a esta população. São essenciais para

¹⁶ Conselheiro Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente da Cidade de São Paulo 1994/1996 e editor das publicações ECA em Revista.

a promoção da articulação dos demais integrantes do “Sistema de Garantias”, de modo a buscar a otimização da atuação de cada um e a coordenação das intervenções conjuntas e/ou interinstitucionais, demandadas no município.

Em Manaus, o percurso histórico deste órgão pode ser traçado a partir da Lei Municipal nº163 de 16 de dezembro de 1992, que criou o Conselho Municipal e o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Por esta Lei o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) é instituído como órgão da Administração Municipal, vinculado ao Gabinete do Prefeito, com caráter consultivo, deliberativo e controlador da política de proteção da criança e do adolescente. No ano de 2007 este setor é reordenado, vinculando-se a Secretaria Municipal de Direitos Humanos – (SEMDIH), a qual atualmente denomina-se Secretaria Municipal da Mulher, Assistência Social e Direitos Humanos (SEMMASDH).

Passados quinze anos de sua criação, o CMDCA passa por um reordenamento através da Lei nº1.133, de 17 de julho de 2007, agora se vinculando à Secretaria Municipal de Direitos Humanos – SEMDIH que deve prover o suporte técnico-administrativo-financeiro necessário ao referido Conselho. Esta Lei traz em seu art.2º, inciso XI, a atribuição deste Conselho de regulamentar, organizar, coordenar e presidir o processo de escolha e de posse dos membros dos Conselhos Tutelares, nos termos do artigo 139 do ECA, assim como no inciso seguinte está a função de presidir os procedimentos de sindicância e processo administrativo disciplinar envolvendo os Conselhos Tutelares da cidade de Manaus (SILVEIRA, 2011, p. 111-112).

As instâncias relacionadas ao eixo da Promoção e Proteção, como os Conselhos Tutelares articulam-se a este setor. Outras precisam por ele ser autorizadas, cadastradas e fiscalizadas de modo a se fazer valer as orientações contidas nas diretrizes nacionais e desdobramentos sinalizados pelas normativas municipais. As entidades de Acolhimento¹⁷ se inserem neste contexto.

Poderíamos mencionar que na dinâmica do SCDCA estas se inserem no eixo referente à Promoção, e visam à efetivação de direitos e a proteção dos sujeitos ante a situação de violação dos mesmos. Para devido funcionamento precisam, estar cadastradas no Conselho Municipal do território a que legalmente pertencem, apresentando ainda Projeto Social que norteie suas ações e objetivos.

¹⁷ Espaço físico que desenvolve programa de acolhimento institucional

2.1 Caracterização da Política de Acolhimento no Município de Manaus

O acolhimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade em nosso país é um campo que se encontra em reordenamento tanto no que se refere às políticas sociais amplas, como a prática cotidiana dentro do Sistema de Garantia de Direitos. Nesse sentido, o governo brasileiro acompanhando a dinâmica de reestruturação em torno das questões referentes ao direito da criança e adolescentes, no ano de 2006 aprovou o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC). Tal normativa instituiu as diretrizes nacionais para as medidas de apoio sócio familiar, acolhimento familiar e institucional e processos de adoção.

Neste documento fica claro o empenho em torno de uma política nacional de assistência com foco na família, cujas orientações vão à direção de se romper com a cultura da institucionalização, de modo a fortalecer o paradigma da proteção integral e da preservação dos vínculos familiares e comunitários preconizados no ECA. No mesmo empenho em junho de 2009, aprovou-se a Resolução Conjunta nº 1, que instituiu o documento Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescente, com finalidade de regulamentar em território nacional, a organização e oferta deste serviços para a referida população, no âmbito da Política de Assistência Social. Neste mesmo ano, no mês de agosto sancionou-se a Lei 12.010 que dispôs sobre a adoção; alterou as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992 que regula a investigação de paternidade dos filhos havidos fora do casamento e dá outras providências; revogou dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; dando ainda outras providências. Estes documentos são marcos legal necessário para o entendimento da atual política de acolhimento de crianças e adolescentes, a qual se organiza em torno dos programas de acolhimento familiar¹⁸ e acolhimento institucional¹⁹. É importante, entretanto considerar que,

¹⁸ “[...] o acolhimento familiar é compreendido como uma medida protetiva, a qual possibilita a criança e ao adolescente em vulnerabilidade e afastado de sua família de origem ser colocado sob a guarda de uma outra família. Essa família é previamente selecionada, cadastrada e vinculada a um programa. [...]” (COSTA, N. R do A. & FERREIRA-ROSSETI, M. C. Psicologia: Reflexão e Crítica. 22 (1), p. 112)

¹⁹ Acolhimento institucional é “um espaço de proteção provisório e excepcional, destinado a crianças e adolescentes privados da convivência familiar e que se encontra em situação de risco pessoal ou social ou que tiveram seus direitos violados”. (Orientações sobre Acolhimento Institucional, Ministério Público do Estado de Rondônia. Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude, Educação, 2009, p. 9)

A organização dos diferentes serviços de acolhimento tem como objetivo responder de forma mais adequada às demandas da população infanto-juvenil. A partir da análise da situação familiar, do perfil de cada criança ou adolescente e de seu processo de desenvolvimento, deve-se indicar qual serviço poderá responder de forma mais efetiva às suas necessidades. Deve-se considerar, ainda: sua idade; histórico de vida; aspectos socioculturais; motivos do acolhimento; situação familiar; previsão do menor tempo necessário para viabilizar soluções de caráter permanente (reintegração familiar ou adoção); condições emocionais e de desenvolvimento, bem como condições específicas que precisem ser observadas (crianças e adolescentes com vínculos de parentesco – irmãos, primos, crianças e adolescentes com diferentes deficiências, que estejam em processo de saída da rua, com histórico de uso, abuso ou dependência de álcool ou outras drogas, etc.) (BRASIL, 2009, p. 66).

Percebemos desse modo que as formas e programas de acolhimento devem condizer com a realidade das políticas locais e perfis dos sujeitos a que se destinam, devendo se orientar pelo que reza as normativas nacionais.

No sentido de conhecer a Política de Acolhimento existente no município de Manaus, conduzimo-nos ao CMDCA²⁰ e a COIJ²¹, para solicitar informações a respeito da referida realidade. Foram-nos disponibilizadas documentações e dados referentes às instituições de acolhimento, ali cadastradas. Seguimos realizando contato com as referidas entidades. Aplicamos junto aos responsáveis pelas mesmas um questionário para levantamento de informações, tendo como direcionamento os itens apontados no documento Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescente.

O caminhar ao longo deste processo permitiu-nos identificar que no município de Manaus, no momento do levantamento de dados para esta pesquisa, constavam cadastradas nove instituições de acolhimento institucional, ambas situadas na área urbana do município. As mesmas possuíam características que refletem os objetivos sociais a que se destinam e especificidades relacionadas ao público-alvo a que atendem. São compostas por profissionais onerados pela própria instituição ou cedidos pela Secretaria Municipal de Educação. Em algumas percebemos a presença de voluntários que se conduzem a fim de conhecer de modo próximo a realidade e contribuir com seus saberes e fazeres ante ao contexto.

No que se refere às questões físicas e materiais os locais, na sua maioria possuem estrutura física própria com exceção do Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes sob medida protetiva (SAICA) que funciona em um prédio locado pela Prefeitura Municipal de Manaus. Sobre este último foi-nos informado que se encontra em construção um espaço para desenvolvimento das atividades a que se refere, tendo-se como objetivo ampliar o processo de atendimento por ele prestado, uma vez que para ali, as crianças

²⁰ Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

²¹ Coordenadoria da Infância e da Juventude

e adolescentes, são conduzidos por um tempo máximo de uma semana, isto em casos excepcionais, o que equivaleria após reordenamento, atendimento em regime de acolhimento institucional, por tempo maior que o vivenciado atualmente, assemelhando-se a dinâmica das demais entidades acolhedoras cadastradas no município.

No sentido de trazer informações relacionadas às nove unidades de acolhimento cadastradas em Manaus apresentaremos sucintamente o panorama que as caracteriza, situando neste universo o espaço lócus da pesquisa.

2.2 Caracterização das Unidades de Acolhimento

2.2.1 Aldeias Infantis SOS²²

As Aldeias Infantis SOS BRASIL/ MANAUS são uma Organização da Sociedade Civil, nascida na Europa (1949) no movimento de contestação acerca do internato de crianças órfãs, em espaços de modelo institucional cuja situação de confinamento, as posicionava em condições de nula individualidade e distanciamento das aldeias de origem. Tal movimento teve como líder Hermann Gmeiner, o qual trabalhava para o fechamento desses internatos, transportando crianças em grupos de 09, meninos e meninas, de várias idades, para a comunidade do bairro. Hermann procurava viúvas e mulheres solteiras para torná-las referências afetivas a cada uma das crianças, em moradias específicas. Surgiu aí o modelo das Casas Lares.

Atualmente cada Casa Lar é liderada por uma mulher (mãe social), que cuida e protege as crianças, seguindo o ritmo normal de família extensa, no qual cada um tem um plano de autonomia e sustentabilidade.

A modalidade de atendimento em Casa Lar veio ao Brasil trazido por imigrantes de Porto Alegre, que não desejavam repetir o que a classe média burguesa brasileira, idealizava para os pobres, ou seja, os internatos. Ao se perceber que na maioria das vezes as questões de internato não ocorriam por situações de orfandade, mas por questões relacionadas a situações de renda, “pobreza” das famílias, a primeira Aldeia SOS direcionou seu trabalho para o fortalecimento familiar através de creches e de Escolas.

Em 1992 por ocasião da ECO 92²³, um investidor social da Alemanha decidiu comprar um terreno em Manaus, contratou um premiado arquiteto para construir um modelo de

²² As informações referentes a esta realidade foram prestadas pelo CMCDCA e pelo gestor local da entidade.

atendimento de jeito familiar, acontecendo assim pela terceira vez a tentativa da presença das Aldeias Infantis SOS nesta realidade. O lançamento da pedra fundamental da mesma ocorreu em 05 de maio de 1993.

A referida organização, segundo o atual gestor, N.P. (2015), tem como missão “lutar e viabilizar o direito de cada criança viver em uma família de forma protegida e cuidada. Faz intervenções diretas com as crianças e famílias para ocorrer à reinserção à família de origem, a adoção ou a emancipação com qualidade humana de autossustentabilidade”.

Como Associação Nacional,

[...] é uma Filial que recebe 70% de recursos para o quadro de pessoal, ficando 100% de recursos captados localmente com convênios, Fundo da Infância, parceiros e amigos SOS, uma forma de adesão para contribuição mensal em conta bancária [...] Possui convênio com a Secretaria de Assistência Social do Estado. Funciona através de Edital, apresentação de Projeto, seleção e aprovação (N. P., 2015).

Ainda segundo N. P. (2015) “o poder público pouco faz para atender as vítimas que fez por falta de creches, educação com qualidade, ausência de políticas de moradias que se resume em desatenção ao Plano de Convivência do Direito de cada criança viver e se desenvolver em uma família”.

As Aldeias SOS em Manaus localizam-se na Zona Centro-oeste da cidade, precisamente no bairro da Alvorada. São compostas por doze Casas Lares²⁴, das quais se encontram ativas sete. Cada uma das casas possuem uma sala ampla, uma cozinha, um depósito, quatro quartos, três banheiros); Dispõe de uma casa sede com um escritório, seis salas, um arquivo e dois banheiros; Há uma casa disponibilizada para o gestor, a qual possui uma sala ampla, uma cozinha, um depósito, três quartos, dois banheiros e uma casa disponibilizada para o coordenador com uma sala ampla, uma cozinha, um depósito, três quartos e três banheiros. No espaço consta uma quadra poliesportiva (sem cobertura); uma quadra de areia; uma Casa de Formação e Informação com três salas, dois banheiros e um Auditório.

No momento da pesquisa abrigava trinta e nove crianças de dois a dezessete anos, sendo vinte e duas meninas e dezessete meninos. Seis dos adolescentes e jovens encontram-se vivendo com certa autonomia com suas famílias em casas alugadas (no bairro fora do

²³ Refere-se à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, em junho de 1992. Também conhecida como Cúpula da Terra, ela reuniu mais de 100 chefes de Estado para debater formas de desenvolvimento sustentável, um conceito relativamente novo à época.

²⁴ As Casas Lares são próprias e pertencentes à Organização, Aldeias Infantis SOS BRASIL/ MANAUS.

espaço das Casas Lares); oitenta crianças nas Casas de Proteção Familiar, que funciona no contra turno das atividades escolares, atendendo a faixa etária de três a seis anos de idade, sendo: 43meninos e 37 meninas.

Cada Casa Lar possui uma mãe social²⁵, que se destina ao cuidado das crianças e adolescentes, vinte e quatro horas diárias. Os sujeitos são encaminhados ao local mediante autorização/ordem judicial. Todos estão em situação regular de documentação e encontram-se estudando em escolas adjacentes ao contexto onde residem. De acordo com o gestor. “Não se pode negar esse direito e tem de se brigar/ conseguir alvará judicial- com o Estado/Município, que é deficiente para garantir vagas”.

Segundo o responsável pela instituição os maiores desafios das Casas, relacionam-se ao “trabalho em Rede socioassistencial, ausência de políticas intersetorializadas, Juizado da Infância e Ministério Público que não pressionam o poder público a abrir ações civis para, Prioridade Absoluta da Constituição Federal que são Crianças e Adolescentes”.

2.2.2 Casa Vhida²⁶

A Casa Vhida é uma Associação de Apoio à criança com HIV fundada em 17 de dezembro de 1999, por um grupo de profissionais da área da saúde que vendo o alastramento da AIDS²⁷ na cidade, a qual vitimava um número crescente de crianças mediante contaminação secundária via gravidez perceberam a necessidade de um projeto social com foco nesta realidade.

Por solicitação do grupo de profissionais e comunitários que abraçaram a causa, o prefeito da época doou ao Projeto um terreno no Bairro Dom Pedro I, onde com a ajuda de doações providas de empresas e benfeitores se construiu o prédio no qual atualmente funciona a Associação de Apoio a Criança com HIV, Casa Vhida, cujo objetivo é

Atender menores carentes portadores do HIV, sintomáticos ou não, abandonados ou não com idades até 17 anos, proporcionando a eles apoio social e psicológico; Oferecer apoio assistência aos irmãos dessas crianças não portadores de HIV a fim

²⁵ Educadora/cuidadora residente “em uma casa que não é a sua, prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, Art. 101), em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta (BRASIL, 2009, p. 74).

²⁶ Informações prestadas pela Assistente Social da Casa Vhida.

²⁷ AIDS- Síndrome da Deficiência Imunológica Adquirida.

de preservar os laços familiares; Oferecer acolhida e moradia, quando necessário em caráter temporário; Apresentar projeto que busca a melhoria de vida e o bem-estar dos referidos menores, respeitando e preservando os valores do ser humano; Sensibilizar e agregar os diversos segmentos sociais na luta pela saúde dos menores carentes portadores do HIV (Assistente Social da Associação, 2015).

Fisicamente constitui-se como um prédio com dois andares, sendo: uma sala de recepção geral, uma sala da diretoria, uma sala do setor de distribuição do leite, um consultório médico, um consultório dentário, uma enfermaria com banheiro, um banheiro externo, uma recepção para os usuários (sala de espera, banheiro de usuários (pais), banheiro das crianças), duas salas para estoque de material de limpeza, expediente e doações, uma sala de estoque dos leites e cesta básicas, uma sala de educação (reforço escolar), uma sala de curso e oficinas, um refeitório, uma cozinha, um quarto dos funcionários feminino, um quarto dos funcionários masculino, uma lavanderia, uma sala de atendimento do serviço social, uma sala de inclusão digital, uma sala para atendimento da psicologia, um berçário, uma sala de medicação, dormitório de crianças masculino (8 camas), dormitório de crianças feminino (8 camas), dormitório de adolescentes masculino (8 camas), dormitório de crianças feminino (8 camas), banheiro entre eles, uma sala de esportes, uma sala de TV, banheiro dos usuários (masculino e feminino) e jardim com área de lazer.

Possuem em seu quadro funcional vinte e sete sujeitos, a saber: duas assistentes sociais, uma psicóloga, oito cuidadoras, duas técnicas em enfermagem, uma enfermeira, um assistente financeiro, uma coordenadora de projetos, uma coordenadora técnica, quatro professoras (cedidas pela SEMED), uma fonoaudióloga (cedida pela SEMED), uma diretora, um auxiliar administrativo, dois serviços gerais, dois vigias, uma cozinheira, uma odontóloga (voluntária), uma nutricionista.

É mantida através de Projetos com a SEAS²⁸ e de parceiros da sociedade civil com quem busca contato no decorrer do ano. No momento da pesquisa encontrava-se sem projetos financeiros em andamento, aguardando-se, ainda o repasse de verbas provindos da SEAS, a qual na atual gestão é liberada uma vez por ano, sendo por certo, a principal fonte de manutenção para o pagamento dos funcionários da Casa com exceção dos quatro profissionais cedidos pela SEMED e dos profissionais da saúde que atendem voluntariamente. Deste recurso também se mantém as principais atividades desenvolvidas na instituição, como: Educação continuada, cursos e oficinas, passeios, atividades recreativas, outros.

²⁸ SEAS- Secretaria Estadual de Assistência Social e Cidadania

De acordo com a assistente social da entidade, o não repasse de verbas a contento conduz a equipe a busca de alternativas para o suprimento da Casa, as quais são obtidas na maioria das vezes através de doações de empresários e comunitários em geral. Também das parcerias com o CETAM²⁹, SEBRAE³⁰ e SENAI³¹ no oferecimento dos cursos e oficinas.

No momento da entrevista a Casa Vhida contava com mil e trinta e dois sujeitos cadastrados no sistema de atendimento sendo que destes, duzentos e quarenta e sete são considerados pacientes, cinco deles na condição de acolhimento institucional³². Os que estão em idade escolar frequentam escolas adjacentes as suas residências. Os que estão em acolhimento institucional além de frequentarem escolas públicas próximas à entidade recebem reforço escolar no horário inverso a atividade escolar.

Além das ações referentes ao acompanhamento das crianças cadastradas no sistema, a entidade em seu espaço realiza as terças-feiras, oficinas de artesanato e atividades afins, que são oferecidas as mães do público cadastrado e a comunidade adjacente. Segundo a assistente Social, a maioria dos sujeitos participantes destas ações não possui Ensino Fundamental, e a aprendizagem resultante nas oficinas contribui para possibilidade do aumento de renda das mesmas, uma vez que podem comercializar o resultado de suas confecções.

No referido dia na instituição ainda ocorre o atendimento odontológico e médico oferecido de modo voluntário, o último realizado por uma profissional (médica/professora) e acadêmicos do curso de medicina da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

A cada seis meses neste espaço ocorrem à mobilização para cidadania, na qual são realizados atendimentos na área da Saúde como aferição da pressão arterial, peso, taxa glicêmica etc. Na área da Assistência Social emissão de documentos, realização de palestras sobre temáticas relacionadas aos direitos sociais e outros.

Sobre a participação do poder público na dinâmica da instituição foi-nos mencionado que a mesma ocorre apenas no que se refere às situações dos sujeitos em acolhimento e em questões relacionadas a relatórios, acompanhamento intrafamiliar o qual é realizado pelos profissionais do Poder Judiciário (Defensoria e Ministério Público).

Mencionou-se como principais desafios enfrentados pela instituição a

²⁹ CETAM-Centro de Educação Tecnológica do Amazonas

³⁰ SEBRAE- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

³¹ SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

³² A Associação tem em seu sistema o cadastro de crianças e adolescentes, cujos pais pacientes da Fundação de Medicina Tropical e portadores do vírus HIV obtiveram relações que resultaram em gravidez. Os filhos nascidos destas relações permanecem por um período de três anos no cadastro da Casa Vhida, realizando-se acompanhamento e investigação da presença ou não da contaminação pelo vírus. Os casos de soro positivo são considerados pacientes e permanecem em acompanhamento contínuo. Aqueles em que não se comprova esta condição recebem alta do Programa.

Falta de conscientização dos pais em relação à questão da adesão da medicação as crianças [...] Outra é a questão de gerar na família uma autonomia, emancipação, pois alguns se acomodam nos benefícios sociais, não querem buscar outras alternativas. Há famílias que deixam de dar os remédios aos filhos para não sair dos benefícios, dos programas sociais[...]; Há necessidade do aumento da renda da família, eles precisam buscar outros recursos para não permanecer na dependência dos programas, recursos dos benefícios como bolsa família, benefício de prestação continuada. Há comodismo[...] Quando o filho chega na adolescência os pais algumas vezes querem continuar com os benefícios: saúde, renda, critérios do INSS. A família forma na criança a ideia da dependência do comodismo, do ser coitadinho, “Eu não posso trabalhar...”. Os pais precisam acordar para a vida [...]; Outra questão é o preconceito da sociedade e da própria família [...] Há pacientes ainda hoje que não informam ao cônjuge sobre sua condição com vergonha, medo... (Assistente Social da Casa Vhida, 2015)

2.2.3 Lar Batista Janell Doyle³³

O Lar Batista Janell Doyle é uma Associação de utilidade pública, não governamental, filiada a Convenção Batista do Amazonas. Situa-se na Rua Igarapé de Mauá, n.1, Bairro Mauazinho, cidade de Manaus- Amazonas. Desenvolve trabalho junto a crianças na faixa etária de zero a doze anos de idade, as quais são vítimas de várias formas de violência.

A missão do lar Batista Janell Doyle é: “Assistir integral ou, parcialmente, crianças em situação de risco e vulnerabilidade social e seus familiares, suprindo-lhes as necessidades básicas nas áreas: física, emocional, social, educacional e espiritual”.

Suas vertentes de atuação são: Acolhimento institucional, no qual recebe crianças encaminhadas pela justiça, as quais tiveram direitos violados, sofrendo diversas formas de violência, negligência, abandono, entre outros. Estes sujeitos permanecem na instituição até que o Poder judiciário promova seu retorno ao convívio à família biológica, ou a colocação em família substituta (adoção). Desenvolve ainda, Projeto Sócio Familiar, que assiste 600 crianças e famílias residentes na comunidade, com o objetivo de trabalhar o empoderamento de seus membros, dando a eles suporte e direcionamento na busca de melhoria da qualidade de vida.

Oferece em suas dependências, das 07h às 17h, serviço de creche, atendendo crianças de 3 a 5 anos de idade. Realiza atividades de reforço escolar para crianças e adolescentes até 12 anos de idade no contra turno escolar dos mesmos.

³³ Tentamos contato com os funcionários responsáveis pela instituição para que de maneira próxima pudéssemos obter maiores informações, o que não foi possível neste momento do estudo. Para os fins desta pesquisa, as informações pontuadas foram obtidas em documentos do CMDCA e relatório de estágio da acadêmica de Psicologia da Escola Superior Batista do Amazonas- ESBAM, Mariluce Maria da Silva, a qual realizou estudo na referida instituição nos períodos de março de 2014 a junho de 2015.

O Lar foi criado a partir da iniciativa de Magaly Araújo, que trabalhava na periferia de Manaus, cuidando de crianças desnutridas, juntamente com suas mães nas dependências de sua residência. Enquanto presidente da União Feminina Missionária Batista do Amazonas, no ano de 1989, socializou o projeto com as mulheres da comunidade religiosa batista, o qual foi por elas aceito.

Para o referido Projeto foi doado pela Igreja Batista Nova Betânia um terreno, no qual, atualmente funcionam as atividades. Durante, aproximadamente cinco anos, realizou-se campanhas com carnês de contribuição, bazar e chás beneficentes, a fim de angariar recursos para construção do prédio, cuja inauguração ocorreu em 12 de outubro de 1996 com uma criança acolhida. A Organização passou da União Feminina Missionária Batista do Amazonas (UFMBAM) para a Convenção Batista do Amazonas (CBA), sendo oficializado como Órgão de Ação Social da CBA.

Inicialmente o Lar trabalhava apenas com um programa, o acolhimento institucional (abrigo), entretanto, sentindo a necessidade da comunidade do Mauzinho, em 2001, inaugurou a creche Sonho de Criança, que já chegou a atender 150 crianças diariamente. Entendendo que precisava trabalhar na raiz dos problemas, abriu o Programa Sócio Familiar que hoje assiste 230 famílias do bairro.

O lar tem como recursos humanos: uma diretora, uma psicóloga, um gerente, uma secretária, um motorista, quatorze cuidadoras, dois auxiliares de cozinha, um cozinheiro, quatro auxiliares de serviços gerais, um auxiliar de enfermagem, um recreador, um porteiro, quatro pedagogas (disponibilizadas pela SEMED), duas pedagogas mantidas pelo lar, um analista de relações humanas, um assistente financeiro e um encarregado financeiro.

A estrutura física conta com: uma área de recreação, um refeitório, uma recepção, uma portaria, uma sala onde funcionam os serviços de Psicologia; gerência, diretoria, assistência social, financeiro e recursos humanos; um ambulatório, uma cozinha, uma lavanderia, uma área externa de serviços, oito banheiros, um quarto para menores de dois anos, um quarto para crianças de dois a quatro anos, um quarto para maiores de 4 anos (masculino) e um quarto para maiores de quatro anos (feminino).

O Lar Batista Janell Doyle busca cumprir sua missão, assistindo integralmente ou parcialmente crianças, em situação de risco, vulnerabilidade social e seus familiares, suprindo-lhes as necessidades básicas nas áreas: física, emocional, social, educacional e espiritual, o devolvendo a partir de um trabalho mútuo uma nova oportunidade de vida a todos.

2.2.4 Abrigo Moacyr Alves³⁴

O Abrigo Moacyr Alves localiza-se no bairro da Alvorada e faz parte do Núcleo de Amparo Social Moacyr Tomás de Aquino, segundo dados da COIJ e CMDCA,

[...] administra e desempenha atividades voltadas principalmente às crianças e adolescentes com deficiências (neurológicas e físicas) e para aqueles que se tornaram adultos dentro da instituição e não têm para onde ir, promovendo ações de resgate, proteção e inserção social, autonomia, educação, habilitação e reabilitação motora, assistência médica, odontológica, fonoaudiologia, nutricional e psicológica dos acolhidos, além de oferecer apoio aos familiares e comunidade (Projeto Social da instituição, 2015).

O Abrigo foi criado pelos “Jovens com uma Missão- JOCUM Manaus”³⁵. Seu objetivo inicial era resgatar crianças de 0 a 12 anos que viviam em situação de risco na cidade de Manaus e em comunidades ribeirinhas. Atualmente atende a um público de crianças, adolescentes e adultos em sua maioria com quadros de deficiência física, problemas neurológicos e deficiência intelectual. Todos recebem atendimento na própria instituição, inclusive os referentes à vida escolar. A instituição é mantida através de convênio e doações.

A realidade da referida entidade é ampla, contudo neste momento de estudo não nos foi possível entrar em maiores detalhes, uma que através das várias tentativas de contato, não obtivemos retorno que nos possibilitasse a aplicação do questionário para levantamento de dados específicos do contexto.

2.2.5 Monte Salém³⁶

A entidade Monte Salém é um Abrigo Infantil fundado em 22 de março de 2002 pelos “Jovens com uma Missão- JOCUM Manaus”. Tem como finalidade “atender crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 12 anos de idade, as quais se encontram em situação de risco, vítimas de abandono, abusos, maus tratos, negligência e órfãos em regime de abrigo” (Projeto Social da Instituição). São ainda objetivos desta instituição,

³⁴ Dados obtidos no site da COIJ e documentos do CMDCA.

³⁵ Refere-se a uma instituição missionária, formada por sujeitos de várias denominações religiosas, que tem o objetivo de atender a população através de trabalhos sociais atuando nas áreas rurais e urbanas do Amazonas desde o ano de 1988.

³⁶ Informações prestadas pela Assistente Social da Instituição.

Proporcionar as crianças o direito a um lar, alimentação, saúde e educação; cuidar e proteger as crianças até que suas situações sejam resolvidas; criar condições para as crianças que foram vítimas de abandonos, maus tratos e abusos resgatem seus direitos, dando-lhes acesso à assistência social, saúde e etc; oferecer educação escolar as crianças da comunidade, assim como socialização e cuidados básicos; acolher crianças em situação de risco Social, oferecendo acompanhamento psicossocial aos acolhidos e as suas famílias verificando as possibilidades de reinserção (Projeto Social da Instituição Monte Salém, 2015).

Possui instalações próprias e está localizada em área residencial, no bairro do Tarumã, cidade de Manaus- AM. Na ocasião da pesquisa atendia 180 crianças, sendo 08 em regime de acolhimento institucional e as demais através da Escola Monte Salém anexa ao abrigo. A referida escola iniciou suas atividades em 1989, atendendo crianças da comunidade do Tarumã, no geral filhos de caseiros e ribeirinhos.

Segundo informações providas da assistente social que respondeu o questionário, a “instituição é mantida por meio de doações de colaboradores, no geral pessoas físicas e outras doações esporádicas”. A participação do poder público ocorre mediante parceria em,

Convênios de tempo determinado e termos de parceria com a Secretaria Municipal de Educação. No geral usamos diversos serviços públicos com um pouco mais de facilidade por sermos instituição de acolhimento, o que facilita o nosso atendimento aos acolhidos (Assistente Social da instituição).

Desse modo os principais desafios referem-se a “falta de recursos financeiros estáveis, adequações quanto a estrutura diante das novas exigências, providas do sistema de supervisão, fiscalização”.

2.2.6 O Coração do Pai³⁷

O Coração do Pai é um abrigo para crianças em risco social, com uma subespecialização em crianças indígenas. A unidade oferece ambiente acolhedor, com instalações físicas em condições adequadas de habitabilidade, higiene, salubridade e segurança. Possui aspectos semelhantes ao de uma residência e está localizada na zona Sul de Manaus, precisamente no bairro do Japiim 2.

Segundo dados obtidos na COIJ (2015) a mesma tem como alvo “resgatar crianças de situações de alto risco, amá-las e restaurá-las com o amor de Deus, e finalmente inseri-las em famílias amorosas e saudáveis”.

³⁷ Informações prestadas pela psicóloga da instituição.

Conforme informações prestadas pela psicóloga da entidade (2015), a instituição tem como objetivo “acolher excepcional e provisoriamente até 20 crianças afastadas do convívio familiar por meio de medida protetiva de acolhimento em abrigo institucional com vistas ao retorno do convívio com família de origem ou substituta”.

Atualmente assiste a 36 crianças na faixa-etária do 0 a 10 anos de idade, sendo 14 do gênero feminino e 22 do gênero masculino, as quais estudam em instituição de ensino pública e privada conforme disponibilização de vagas e bolsas de estudo, ambas próximas à unidade de acolhimento. A ULBRA³⁸ Manaus oferece a algumas crianças bolsas integrais na Escola Concórdia da ULBRA, as demais frequentam o Centro Municipal de Educação Infantil Fernando Trigueiro e Escola Estadual Natália Uchoa.

A instituição é mantida na sua totalidade mediante doações do setor privado. Não possui convênios ou termos de parceria. É credenciada, certificada e/ou inscrita em diversas entidades: CMAS³⁹, CMDCA⁴⁰, COMAD⁴¹. Possui declaração de utilidade pública municipal e estadual.

De acordo a psicóloga da entidade (2015), os principais desafios da entidade são,

Captação de recursos financeiros; utilização de serviços públicos de saúde, pois são insuficientes no município; falta de CRAS⁴² e CREAS⁴³ na proximidade do abrigo; ausência de projetos públicos para inserção das famílias com crianças acolhidas; falha no serviço de denúncias em hospitais, conselhos tutelares e demais responsáveis, que agravam a situação que antecede o acolhimento; o resgate de doações feitas por pessoas físicas e jurídicas ao fundo municipal que só podem ser acessadas uma vez ao ano e desestimula empresas e pessoas a contribuírem com as entidades; somos sabedores do recolhimento de impostos e na obrigatoriedade do uso de verba pública para garantia de direitos de crianças e adolescentes. Município, estado e União não oferecem serviço de acolhimento no município e ainda dificulta o acesso a verba pública. Por exemplo: uma entidade só pode ser cofinanciada pela secretaria de assistência social após três anos de inscrição no Conselho Municipal de Assistência Social, o Conselho de Assistência Social só inscreve mediante exigências próprias. A instituição precisa manter-se por um mínimo de 5 anos antes de ter o direito de submeter um projeto para receber verba.

³⁸ ULBRA- Universidade Luterana do Brasil

³⁹ CMAS- Conselho Municipal de Assistência Social

⁴⁰ CMCDCA- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

⁴¹ COMAD- Conselho Municipal de Políticas sobre Drogas

⁴² CRAS é o Centro de Referência em Assistência Social. É uma unidade pública da política de assistência social, de base municipal, localizado em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social.

⁴³ CREAS é o Centro Especializado de Assistência Social. É uma unidade pública estatal responsável pela oferta de orientação e apoio especializados e continuados a indivíduos e famílias com seus direitos violados. Para isso, envolve um conjunto de profissionais e processos de trabalho que devem ofertar apoio e acompanhamento especializado. O principal objetivo é o resgate da família, e dos direitos violados, potencializando sua capacidade de proteção aos seus membros.

2.2.7 O Pequeno Nazareno⁴⁴

O Pequeno Nazareno é uma entidade localizada na Colônia Terra Nova na cidade de Manaus. Atende crianças e adolescentes em acolhimento institucional. Várias vezes tentamos contato com a instituição, com a qual não obtivemos retorno. Tanto através de e-mail como mediante ligações telefônicas nas quais se comunicava a inviabilidade de contato pela não existência do número. O CMDCA confirma sua existência, mencionando que na referida realidade desenvolve um trabalho profícuo.

2.2.8 Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes sob Medida Protetiva – SAICA⁴⁵

O SAICA é destinado ao atendimento na modalidade de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes, ambos os sexos, na faixa etária entre 0 a 18 anos incompletos, em situação de risco social e pessoal encontrados nas seguintes condições: Situação de Rua; Perambulantes; Perdidos; Abandonados; Violência física, psicológica e sexual; Trabalho Infantil; Vítimas de cárcere privado; Negligenciados; Vítimas de maus-tratos; Vulnerabilidade Social; Exploração e Abuso Sexual. Chama-se a atenção para que cada fato recepcionado seja tratado pela Equipe Técnica de Referência, com metodologia específica ao quadro desenhado (Gestora da entidade, 2015)

Faz parte da Secretaria Municipal da Mulher, Assistência Social e Direitos Humanos (SEMMASDH) de Manaus. Localiza-se na Rua Silva Ramos. Nº 132 – Centro e é mantido pelo Poder Público Municipal.

O Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes sob Medida Protetiva – SAICA, extinta Central de Resgate Social, foi instituído no Município de Manaus no decorrer da gestão do Prefeito Alfredo Pereira do Nascimento, por meio do Decreto n. 5.073, de 29 de julho de 2000, com sede à Rua Ferreira Pena, 179 – Centro, em Manaus/Amazonas, observando o disposto no Artigo 86 da Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Em um primeiro momento, a Central de Resgate Social (CRS) estava vinculada diretamente à Secretaria Municipal de Assistência Social – SEMASC, tendo à frente da Pasta o Secretário Sebastião Reis. A referida Instituição integralizava o Programa de Proteção às Crianças, Adolescentes e Idosos em situação de risco pessoal e social. Na época a sede

⁴⁴ Apesar de várias tentativas não conseguimos contato com os responsáveis pela instituição. Os dados mencionados foram obtidos no site da COIJ e confirmados por uma agente administrativa do CMDCA.

⁴⁵ Informações prestadas pela gestora da entidade (2015).

localizava-se à Rua Ferreira Pena, nº 179, Centro, onde permaneceu até meados do ano de 2002 e tinha como Coordenadora a Assistente Social a Sra. Maria das Graças Soares Prola. Posteriormente, com o Decreto n. 5.609, de 21 de maio de 2001, ainda na gestão do Prefeito Alfredo Nascimento, a Central de Resgate Social passou a ser parte integrante da estrutura da então criada Secretaria Municipal da Infância e da Juventude – SEMINF, que tinha como secretária a Sra. Maria Rosaline Pinheiro Muellas.

Em face ao novo Decreto, houve modificação referente ao seu público alvo, limitando-se apenas às crianças e aos adolescentes em situação de risco social e pessoal, sendo excluídos de sua alçada os idosos. Outra expressiva alteração introduzida pelo Decreto nº 5.609, de 21 de maio de 2001, foi a inclusão do inciso IV no § 1.º do artigo 2.º, que prevê a possibilidade de pernoite e acolhimento temporário de crianças e adolescentes encaminhados pelos Conselhos Tutelares e por outros serviços de rede e atendimento.

A CRS, com a promoção da Assistente Social Maria das Graças Soares Prola ao cargo de Subsecretária da SEMINF passou a ter como Coordenadora a Sra. Maria Rosalina Moraes Maués, que esteve à frente da Coordenação até o final de ano de 2002. No segundo semestre do ano de 2002 a sede da CRS foi transferida para o Conjunto Residencial Ica Paraíba, confluência com o com o bairro de São Francisco.

No início de 2003 a então Secretária da SEMINF, a Sra. Rosaline Pinheiro Muellas, assumiu mandato eletivo na Câmara de Vereadores, sendo substituída pelo Sr. Dr. Públio Caio Bessa Cirino e a Coordenação da Central de Resgate Social passou para a responsabilidade da Assistente Social Sra. Maria Leuma Cassiano de Oliveira. Nesta época a Central de Resgate Social funcionava a Rua 10 de Julho, nº 67, Centro.

Em março de 2004, o então Prefeito Alfredo Nascimento deixou a Prefeitura para assumir o Ministério dos Transportes, sendo substituído pelo Presidente da Câmara dos Vereadores, Sr. Alberto Carijó, o qual permaneceu no cargo durante os oito meses restantes para completar o mandato. Em sua gestão, o Secretário da SEMINF era o Sr. Paulo Sampaio e, a Central de Resgate continuava sob a Coordenação da Sra. Maria Leuma Cassiano de Oliveira.

Em 2005, o Sr. Serafim Correa assumiu a prefeitura de Manaus e nomeou como Secretário da SEMINF o Sr. Jorge Trajano, que manteve a Assistente Social Maria Leuma Cassiano de Oliveira Coordenadora da CRS. Nesta época, a Central de Resgate Social funcionava juntamente com o Programa Sentinela (Programa voltado para o combate à exploração sexual infantil e juvenil) a Rua 10 de Julho, nº 67. Com a ocorrência de um incêndio causado por um curto-circuito no ar-condicionado do alojamento feminino, a parte

administrativa da Central de Resgate Social passou a funcionar no Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes – CMDCA e os acolhidos foram divididos por faixa etária entre os abrigos Mamãe Margarida e Lar Batista Janell Doyle.

Ainda na administração do Sr. Jorge Trajano, a CRS foi transferida para Rua Marciano Armond, nº 1.465, Cachoeirinha, e o Programa Sentinela foi para a Rua Libertador, nº 535, Bairro Nossa Senhora das Graças. Além da CRS foi criado o Centro de Referência Cinthia Magalhães, que ficou sob a Coordenação da Assistente Social Maria Leuma Cassiano de Oliveira, enquanto a CRS passou a ser coordenada pela Sra. Magali Araújo.

No ano de 2006, com a Reforma Administrativa da Prefeitura de Manaus, foi criada a Secretaria Municipal dos Direitos Humanos – SEMDIH, em 20 de abril de 2006. A Secretaria foi instituída com objetivo de promover os direitos das minorias políticas da população – criança, adolescentes, mulheres, consumidores, pessoas portadoras de deficiência, gêneros, raça, diversidade de orientação sexual, indígenas e mestiços.

Assim, a antiga SEMINF foi substituída pela SEMDIH e a Central de Resgate passou a estar diretamente vinculada a esta última, por se enquadrar no seu campo de ação.

Nessa transição houve também a mudança de Secretário, assim em 30 de março de 2006 assume a Secretaria Municipal dos Direitos Humanos o Sr. Francisco Jorge Ribeiro Magalhães e a coordenação do CRS passou a ser exercida pela Sra. Deuza Silva. Em outubro do mesmo ano, a Central de Resgate Social retornou para o antigo endereço, a Rua 10 de Julho, nº 67, Centro e teve como Coordenador Interino, o Sr. Francisco Soares, permanecendo no Cargo até janeiro de 2007, quando foi substituído pela também Coordenadora Interina Sra. Suelem Martins Benjamim.

Em julho de 2008 a Central de Resgate Social- CRS passou a ser integrada à Coordenadoria de Infância e Juventude e à Gerência de Promoção dos Direitos da Família, estando como Gerente do Órgão a Sra. Maria Elisângela Lavareda da Silva, que passou também, a administrar diretamente a CRS.

Em 2009, a CRS passou a ser vinculada à Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos- SEMASDH, tendo como Titular da Pasta a Assistente Social Maria Lenize Maués. Com a hierarquização da Assistência Social, a CRS integra o Departamento de Proteção Social Especial – DPSE, por meio da Divisão de Atendimento Sócio Emergencial - DASE, situado à Rua Silva Ramos, nº. 132, Centro, Coordenada pelo Assistente Social Lyncoln de Albuquerque Toledano.

A partir do mês de maio de 2010, a Central de Atendimento Emergencial - CAE, que por força da resolução nº 109 – CNAS, datada de 11/11/2009, passa a ser denominada de

Serviço de Acolhimento Institucional Emergencial para a Criança e o Adolescente – SAIE, Coordenada pela Psicóloga Clícia Pereira Franco, permanecendo até janeiro de 2012, quando passou a ocupar o cargo de Chefe de Divisão de Alta Complexidade. Com a promoção da Coordenadora, assume a Gerência do SAIE a Sra. Edilaine Costa Lima, mantendo a mesma linha de atendimento, ou seja, da promoção dos usuários.

Em 05 de maio de 2012 o Serviço de Acolhimento Institucional Emergencial – SAIE, sob a mesma linha de promoção dos usuários passa a ser gerenciada pela Assistente Social Maria Neila Sardinha de Siqueira. Na ocasião houve a mudança de gestão da SEMASDH, assumindo a pasta a Sra. Marilena Mônica Mendes Peres.

Em janeiro de 2013, a Prefeitura Municipal de Manaus passa a ser comandada pelo novo gestor o Prefeito Arthur Virgílio Neto, sendo a SEMASDH sob a gestão da Secretária Maria Goreth Garcia Ribeiro. Seguindo o mesmo propósito de promoção, defesa e proteção o Serviço de Acolhimento Institucional continuou sob a gerência da Assistente Social Maria Neila Sardinha de Siqueira.

Neste mesmo ano, o Serviço de Acolhimento Institucional Emergencial – SAIE sob as normas e orientações do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome – MDS, bem como as determinações e normatizações legais, o SAIE iniciou o processo de reordenamento, baseando em um trabalho com melhor estrutura física, maior qualificação dos profissionais e humanização em todo processo de acolhimento, que perpassa a partir da entrada do acolhido até o seu desacolhimento, com vista a superar as fragilidades no âmbito institucional e aprimorar o atendimento provisório e excepcional de crianças e adolescentes vítimas de violação de direitos.

A partir do reordenamento do Serviço, a palavra Emergencial deixa de ser utilizada e a denominação correta a ser utilizada é Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes sob Medida Protetiva. A sigla utilizada passa a ser SAICA – Serviço de Acolhimento Institucional.

Este serviço tem como missão: Acolher e atender crianças e adolescentes cujos direitos foram violados, promovendo proteção, cuidados, com vistas à reintegração familiar e comunitária.

Segundo projeto social tem como valores o fato de que: A criança e o adolescente são sujeitos de direitos; Proteção e Cuidado; Garantia de direitos e articulação com a rede de proteção; Comprometimento social e profissional; Integridade (respeito à individualidade e identidade dos acolhidos); Não discriminação; Ética e transparência; Disciplina e respeito às

regras da instituição; Respeito mútuo (a si, ao outro e ao ambiente); Organização e asseio; Respeito ao processo de peculiar de desenvolvimento.

São objetivos sociais desta instituição: ofertar no âmbito Municipal o acolhimento institucional provisório e excepcional para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar e comunitário sob medida protetiva cujos direitos foram ameaçados e/ou violados.

Funciona em uma residência locada pela prefeitura municipal de Manaus. Possui em suas dependência cinco quartos, medindo 4x6 cada um dos quais abriga 8 sujeitos que dormem em camas e/ou beliches; uma sala de estar, área de serviço; sala para atendimento técnico; 8 banheiros, não possui copa, pois a alimentação é terceirizada. Como um todo apresenta padrões dignos e ambiente acolhedor.

Possuem cinquenta e sete funcionários, servidores públicos, mantidos pela SEMMASDH, com carga horária de 40 horas semanais, plantões 12/36, 30 horas semanais. A equipe técnica é formada por quatro assistentes sociais, dois psicólogos e uma socióloga, que realizam escuta qualificada, atendimento individual, atendimento e pequenos grupos, atendimento à família, visitas domiciliares e encaminhamentos para rede de proteção e atendem a formação e capacitação continuada dos servidores, especificamente os cuidadores sociais.

No momento da pesquisa assistia a trinta sujeitos.

O SAIC não participa da elaboração, encaminhamento e discussão com a autoridade judiciária e Ministério Público de relatórios semestrais da situação de cada criança e adolescente, apontando possibilidades de reintegração familiar, necessidade de aplicação de novas medidas ou quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem, a necessidade de encaminhamento para adoção uma vez que ainda se caracteriza como casa de passagem, na qual, as crianças e/ou adolescente que adentram na instituição ou retornam para a família e/ou são encaminhadas para abrigo de longa permanência.

2.2.9 Casa Mamãe Margarida⁴⁶

A Casa Mamãe Margarida localiza-se no bairro de São José II, Zona Leste da cidade de Manaus. Atende a crianças e adolescentes do gênero feminino em situação de risco pessoal e social. Nasceu na década de oitenta

⁴⁶ Informações obtidas no site da COIJ, documentos do CMCD A e pesquisa de campo.

[...] com proposta educativa e formativa para favorecer a cidadania de meninas, em situação de risco pessoal e social através do protagonismo juvenil, segundo estilo salesiano. É uma instituição de caráter filantrópico, social, educacional e religioso, sem fins lucrativos, dirigida pelas Filhas de Maria Auxiliadora (Irmãs Salesianas) é mantida através de convênios e/ou doação de benfeitores (Projeto Social da Casa apresentado ao CMDCA, 2015).

Sobre esta entidade, adiante apresentaremos maiores informações, destacando seu papel na política de acolhimento na cidade de Manaus e processos educativos nela incorridos.

2.3 Pensando o Acolhimento à luz das Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes

As informações obtidas referentes à realidade do Acolhimento no município de Manaus reflete o que vem acontecendo nas demais regiões do país. Em pesquisa sobre o Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes, realizada em 2003 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) junto às instituições cadastradas na Rede de Serviços de Ação Continuada (SAC) do Ministério do Desenvolvimento Social, estimou-se que,

[...] em torno de 80.000 crianças e adolescentes estão vivendo em instituições de abrigo no Brasil. Entretanto, a maioria das crianças e adolescentes dos abrigos investigados tem famílias (86,7%), sendo que foram afastados de suas famílias por situações de negligência, abandono ou violência e possuem um perfil considerado distante do desejado para adoção (58,5% meninos, 63% afro-descendentes e 61,3% com idade entre 7 e 15 anos). Muitos passam longos períodos nos abrigos, existindo aqueles que passam toda a infância e adolescência. São provenientes de famílias pauperizadas, que enfrentam várias dificuldades quanto à sua manutenção e subsistência (SILVA, 2004 apud COSTA & ROSSETTI-FERREIRA, 2009 p.112).

Embora no momento da pesquisa não tenha sido possível a quantificação/ estimativa de percentuais detalhados semelhantes ao estudo nacional, uma vez que o município e estado, nos setores de cadastros relacionados, em decorrência do elemento tempo/agendamento/disponibilidade para atendimento da pesquisadora, não nos possibilitou informações/cadastros precisos relacionados aos elementos constituintes desta realidade, foi-nos possível, mediante diálogos e entrevistas com assistentes sociais, técnicos e funcionários das unidades de acolhimento, da Rede de Serviços e setores relacionados ao Sistema de Garantia de Direitos, bem como mediante informações contidas nos cadastros e banco de dados das unidades de acolhimento visitadas, perceber que a maioria das crianças e

adolescentes sob medida de proteção de alta complexidade, são encaminhados à modalidade de assistência, acolhimento institucional em detrimento ao acolhimento familiar.

Isto nos conduz a percepção de que embora o reordenamento em torno do processo de acolhimento aponte o Acolhimento Familiar como medida preterida em relação a outras modelos protetivos, o Acolhimento Institucional ainda tem sido o modo de atendimento mais utilizado no Município de Manaus, semelhante ao que acontece em território nacional. Ainda, que não existe no município implantado e em efetivação programas de Acolhimento Familiar, como sugerido no PNCFC.

A realidade referente aos sujeitos em destaque quando da necessidade da medida protetiva, e que por decisão do judiciário precisam ser retirados do ambiente familiar natural, são encaminhados para contextos nos quais se desenvolve programas de acolhimento na modalidade de abrigos⁴⁷ ou casa-lar⁴⁸.

É importante destacar que os espaços de acolhimento institucional, na atualidade, se inscrevem com o desafio de superar a cultura da institucionalização que durante muito tempo perdurou na assistência dos sujeitos desassistidos socialmente. Sobre estes contextos cuja base e modelo Goffman (1987)⁴⁹ apud Benelli & Costa-Rosa (2002) denominou de “instituições totais” e que se caracterizam, fundamentalmente por,

[...] serem estabelecimentos fechados que funcionam em regime de internação, onde um grupo relativamente numeroso de internados vive em tempo integral. A instituição funciona como local de residência, trabalho, lazer e espaço de alguma atividade específica, que pode ser terapêutica, correccional, educativa etc. Normalmente há uma equipe dirigente que exerce o gerenciamento administrativo da vida na instituição.

⁴⁷ Segundo as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, Abrigo é o serviço que oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar (ECA, Art. 101), em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta (BRASIL, 2009, p.67).

⁴⁸ O Serviço de Acolhimento provisório oferecido em unidades residenciais, nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, Art. 101), em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta. (BRASIL, 2009, p. 69)

⁴⁹ “As instituições, conforme estudo de Goffman, referem-se, notadamente, aos manicômios, às prisões a aos conventos. Outras instituições, apesar de não terem as características indicadas pelo autor citado, têm, entretanto, uma estrutura de funcionamento semelhante” (ALTOÉ, 2009, p.41) . Esta é a situação do que aqui fazemos menção.

Na história brasileira, ao longo de muitos anos caracterizou o atendimento de crianças desvalidas, órfãos, doentes mentais, deficientes, idosos desassistidos de suas famílias e todo um público marginalizado e em situação de vulnerabilidade pessoal e social. Neste contexto figurou os educandários, orfanatos, FEBEMs, manicômios, asilos e até mesmos os presídios de segurança, sendo que este último perdura até os dias de hoje em modelo semelhante.

Os espaços referidos constituíam-se como verdadeiros confinamentos, onde se perdia a individualidade e o respeito social. Ali prevalecia a lei do mais forte ou a postura alienada e alienante para a vida.

As políticas públicas neste interim conduziam-se em torno de afastar da sociedade o “problema”, pelo afastamento social do sujeito, que como vítimas do sistema de exclusão, continuavam vítimas do descaso do poder público e das políticas governamentais da época em um processo contínuo de marginalização.

A partir de meados do século vinte, mundialmente estabelecem-se movimentos pela mudança de tais sistemas. O cenário ainda que de modo tímido, a partir das lutas em prol dos direitos humanos, apontadas em várias frentes começa a se modificar, resultando no que se convencionou denominar de paradigma da inclusão. Segundo Vasconcelos (2013, p. 2),

O paradigma da inclusão apresenta-se para o nosso tempo como um horizonte que aponta para a valorização do homem, para sua ressignificação, para o respeito a direitos independente de classe, etnia, religião, gênero, deficiência e outros. O discurso da inclusão caminha na direção de se construir práticas que levem em consideração o valor a vida e aos direitos humanos no intuito de construir uma sociedade que acolha, respeite e valorize o outro [...].

A influência desta dinâmica conduziu gradativamente a se pensar na condição dos espaços de atendimento das crianças e adolescentes desassistidos e/ou em situação de vulnerabilidade social. É assim que no Brasil a atual política aponta para a dinâmica que anteriormente mencionamos e que referente ao que se denomina de acolhimento institucional queremos destacar. De acordo com o documento Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento Institucional, as unidades destinadas a tais atividades,

[...] deve ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. Deve ofertar atendimento personalizado e em pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local (BRASIL, 2009, p. 67).

Pelo que observamos a respeito das nove entidades destacadas, consideramos que as mesmas atendem a maioria dos critérios considerados como necessários para tal funcionamento. Quanto aos aspectos gerais de construção todas atendem ao que se orienta sobre o serviço. Ambas se assemelham a residências, seguindo o padrão arquitetônico das demais moradias da comunidade. Não possuem placas identificativas da natureza institucional do equipamento ou que conduzam a estigmatização dos usuários. Com exceção do SAICA, mantido pela esfera do governo municipal, cujo espaço de funcionamento é locado, as demais entidades estão construídas em áreas próprias, pertencentes às organizações sociais, a que fazem parte. Possuem quadro de recursos humanos pertinentes, com formação, experiência e capacitação mínima exigida. Atendem em quantitativo acima do exigido como mínimo para atuação na função, ou seja: um coordenador para cada unidade (nível superior e experiência em função congênera), dois profissionais na equipe técnica para atendimento a até 20 crianças e adolescentes profissionais com nível superior com experiência no atendimento a crianças, adolescentes e famílias em situação de risco, um profissional educador/cuidador para até 10 usuários profissionais.

A maioria dos funcionários componentes das equipes técnicas pertence ao quadro de pessoal mantido pela entidade em regime de CLT⁵⁰. Em algumas situações tem-se a cedência de profissionais da Secretaria de Educação do Município de Manaus para o desenvolvimento de atividades educativas no espaço das unidades, como ocorre na Casa Mamãe Margarida, Casa Vhida, Monte Salém e Janell Doyle. No quadro do SAICA todos os funcionários são servidores públicos do organograma da SEMMASDH. Em algumas instituições ainda se tem a presença de voluntários que contribuem com sua formação e ações nas realidades locais.

No critério referente ao ponto de vista geográfico e sócio econômico, no qual se menciona o fato de que as unidades devam assistir próximo ao local de origem dos sujeitos, percebemos que isto nem sempre é possível.

Na realidade da Casa Vhida por se tratar do atendimento de uma demanda extensa de crianças sob acompanhamento do HIV, o que se amplia a assistência de cadastrados de todas as zonas da cidade, esta questão não se torna efetiva, uma vez que a mesma possui apenas uma unidade e se localiza na zona oeste da cidade de Manaus para onde todos os cadastrados devem se dirigir; O SAICA, localizado na área central da cidade, funcionando em caráter emergencial e provisório atende demandas variadas e relacionadas à área total do Município;

⁵⁰ Sigla da Consolidação das Leis do Trabalho. A CLT é uma norma legislativa de regulamentação das leis referentes ao Direito do Trabalho e do Direito Processual do Trabalho no Brasil. Foi aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 e sancionada por Getúlio Vargas, presidente do Brasil na época.

O Abrigo Moacyr Alves cujos sujeitos na maioria têm neste espaço a única oportunidade de moradia, uma vez que perderam contato com as famílias de origem e encontram-se em faixa etária, condições físicas e neurológicas, que resultam em baixa probabilidade para adoção recebe sujeitos de áreas distintas da cidade.

No que se refere às questões relativas a documentações, processos formativos e de acompanhamento, percebemos que naqueles espaços o serviço funciona a contento. Há organização de documentos quanto ao acompanhamento psicossocial dos usuários e respectivas famílias, com vista à reintegração familiar, capacitação e acompanhamento dos cuidadores/educadores e demais funcionários, o que é feito por iniciativa local de cada unidade, organização das informações das crianças e adolescentes e respectivas famílias, na forma de prontuário individual; elaboração, encaminhamento e discussão com a autoridade judiciária e Ministério Público de relatórios semestrais sobre a situação de cada criança e adolescente, apontando: possibilidades de reintegração familiar; necessidade de aplicação de novas medidas; ou, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem, a necessidade de encaminhamento para adoção; preparação da criança / adolescente para o desligamento (em parceria com o (a) cuidador (a)/educadora (a) de referência); mediação, em parceria com o educador/cuidador de referência, do processo de aproximação e fortalecimento ou construção do vínculo com a família de origem ou adotiva, quando for o caso, conforme apontado nas Orientações Técnicas (2009).

No que se refere às condições e documentações exigidas, o Estado como órgão supervisor e regulador acompanha de modo próximo a dinâmica das instituições, não permitindo seu funcionamento caso haja, descumprimento dos critérios contidos no ECA, nas Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes e demais referências e normativas nacionais.

Quanto ao encaminhamento, discussão e planejamento conjunto com outros atores da Rede de Serviços e do SGD das intervenções necessárias ao acompanhamento das crianças e adolescentes e suas famílias percebemos que isto é ainda um desafio a se transpor na realidade manauense. O trabalho intersetorial como um todo não é uma constante entre os serviços de assistência do município.

Segundo Junqueira (2004) apud Nascimento (2010, p. 100)

[...] a intersetorialidade constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação de serviços, de forma a garantir um acesso igual dos desiguais. Isso significa alterar toda a forma de articulação dos diversos segmentos da organização governamental e dos seus interesses.

Esta dinâmica não confere ao que percebemos sobre a assistência de crianças e adolescentes em situação de acolhimento. Os dados nos apontam que o trabalho fragmentado nesta área continua permeando o universo das Políticas nos setores governamentais e não governamentais. Embora as normativas direcionem para o trabalho em Rede, no qual as Políticas se organizariam por um prisma intersetorial, cujas estratégias se efetivariam pelas parcerias, visando-se o bem comum, isto não condiz com o que encontramos neste cenário.

No que a isto se refere chama-nos a atenção as dificuldades enfrentadas pelos gestores das unidades de acolhimento no que se refere a matrícula escolar dos sujeitos a eles tutelados, que ao migrarem de um contexto para outro nem sempre conseguem de maneira regular esta inserção, uma vez que o setor de regulação de matrículas (Central de matrículas) obedece a prazos sistematizados, que se fecham em datas específicas.

Muitos sujeitos, decorrente deste processo acabam por perder o ano letivo. De outro modo também aqueles que conseguem adentrar regulamente no sistema, ao ingressarem nas escolas nem sempre é levado em consideração sua realidade. Se ao migrarem de um espaço para outro, visto se afastarem do contexto ameaçador e não completarem um bimestre letivo, levando para aquele espaço notas comprobatórias, acaba por se incorrer em processos de reprovação uma vez que o novo espaço não se preocupa em verificar uma forma de recuperar o período. Sobre isto, a assistente da CMM (2015), destaca

Mas não é feito um trabalho como, por exemplo, de se... a menina não tem o primeiro bimestre, ela não vai ficar matriculada regular, que eu entendo que é uma necessidade das escolas... que já perde o ano. Deveria ter uma questão de adaptação... Não tem, ela vai entrar como ouvinte. Aquele ano ela já perdeu, porque a proposta eu penso... eu não tô falando dessa escola, tô falando da rede no geral. Bom seria que houvesse um atendimento, realmente, especializado, para esse público [...].

Outra situação a se destacar, obtida mediante informações em diálogos informais com representantes das instituições, é a que envolve a aprovação dos Projetos referentes às propostas educativas a serem desenvolvidas no interior das Unidades de Acolhimento, apresentadas ao Conselho Municipal de Educação. É frequente que as mesmas se esbarrem nas burocracias do referido sistema que para aprová-las exigem que sejam feitas adaptações pautadas nas referências que utilizam para Rede de Ensino de modo geral, solicitando que retirem dos documentos o teor social e especificações a eles relacionadas.

Podemos mencionar que a realidade de atendimento dos referidos sujeitos, principalmente dos que se encontra em acolhimento institucional em Manaus, se apresenta dinamicamente, mediante processos contraditórios. Por um lado à falta da concretização de

um trabalho em perspectiva intersetorial, existindo maior participação do Estado, de modo a se posicionar como executor em detrimento a postura reguladora, fiscalizadora, assumindo de fato o papel atuante ante a efetivação de políticas públicas.

Por outro à necessidade do reordenamento em torno da implantação do Acolhimento Familiar propriamente dito, algo que se quer saiu da letra da Lei. Ainda, a importância de se avançar ante a situação do Acolhimento Institucional, ainda que atualmente, estes não se apresentem como no passado sob molde de estruturas totais⁵¹, sendo assegurados pelas normativas nacionais que abrem precedentes para sua manutenção. É preciso que por estes se dê mais visibilidade ao trabalho junto às famílias de modo a se promover a reintegração familiar dos sujeitos por ele assistidos. Para isto, o mesmo necessita ser ampliado enquanto estrutura principalmente no que se refere ao quadro de recursos humanos, que por hora apresenta condições para atender em melhor qualidade o público-alvo a que se destina, ficando o trabalho junto às famílias parcialmente comprometido.

Sabemos que tais entidades em alguns momentos são a única alternativa concreta ante ao quadro de violação dos direitos dos sujeitos que aqui mencionamos, os quais de algum modo precisam tê-los assegurados, principalmente no que se refere à proteção. Os mesmos, contudo não podem ser de responsabilização apenas do setor não governamental. É preciso que o poder público se envolva significativamente no processo e ofereça espaços e serviços sobre sua esfera de manutenção.

Das instituições pesquisadas apenas uma, o SAICA, faz parte da esfera governamental. A participação do governo junto aos demais espaços se dá mediante a celebração de convênios. Para tanto, a disponibilização de verbas provindas a partir dos mesmos, condiciona-se ao atendimento de inúmeras exigências, a fim de se garantir no interior das organizações elementos constitutivos da esfera pública, quais sejam: “visibilidade, controle social, representação de interesses coletivos, democratização e cultura política” (TEIXERA, 2011, p. 7). A legislação, ainda, aponta deveres como:

A garantia de gratuidade no acesso e na fruição pelo usuário, de compromisso com a finalidade pública e a transparência nas suas ações, comprovação do efetivo exercício de suas atividades por meio de apresentação de planos de trabalho, relatórios de suas atividades ou balanço social ao Conselho competente (COLINS, FOWIER, 2007 apud TEIXEIRA, 2011).

⁵¹ Refere-se a um modelo de funcionamento cuja dinâmica assemelha-se ao que Goffman (1987) denominou de “instituições totais”.

Neste quadro percebemos que a dinâmica preconizada na política de acolhimento institucional do Município de Manaus, apresenta-se sob o que Teixeira (2011, p. 2), denomina de “pluralismo do bem-estar social, o qual “vem gerando uma nova cultura de que não é possível pensar em fazer política social sem as parcerias entre o público e o privado, sem tê-los como executor das políticas”.

O Brasil apesar dos avanços constitucionais e das normativas que se desdobraram mediante abertura democrática como é o caso da LOAS⁵², PNAS⁵³, SUAS⁵⁴, ECA⁵⁵ e outros, tende a seguir esta tendência. Encontramos no cenário brasileiro principalmente nas questões referentes à proteção social de crianças em situação de acolhimento institucional uma (re) filantropização dos serviços.

É importante destacar que historicamente a situação em torno deste modelo de atendimento se reescreve com facetas diferenciadas, isto dependendo do momento político, social e econômico em que a realidade brasileira se encontra. Atualmente podemos dizer que vivenciamos um momento no qual se busca na área da proteção social o reordenamento de ações por parte do Estado no sentido de atender os reflexos das reformas neoliberais ocorridas a partir dos anos de 1980, e as demandas decorrentes da luta, resistência e articulação da sociedade civil organizada, de modo a se fazer cumprir os avanços significativos nesta área e que se apresentam nas normativas nacionais.

É neste contexto que consideramos o que alguns analistas denominam de “terceira via”

[...] trata-se de uma terceira via, nem estatal, nem privada, mas mista, de parceria entre o público, o privado e o terceiro setor que é “público, porém privado”. [...] trata-se da nova versão neoliberal dos últimos anos, menos ortodoxa e mais heterodoxa, mas com um ponto em comum a desregulamentação estatal de modo a diminuir suas demandas e remetê-las para as fontes primárias de proteção social e ao mercado (TEIXEIRA, 2011, p. 3).

Nesta ordem as funções de execução ficam sob as mãos do terceiro setor, competindo ao Estado o papel de regulador, normalizador, financiador e coordenador da rede. Na verdade como gerenciador de políticas públicas, este precisaria ter posicionamento participativo e efetivo. Não se apresentando apenas como instância, complementar, supervisora/fiscalizadora, principalmente em relação às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e acolhimento institucional estabelecido.

⁵² LOAS- Lei Orgânica de Assistência Social

⁵³ PNAS- Política Nacional de Assistência Social

⁵⁴ SUAS- Sistema Único de Assistência Social

⁵⁵ ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

O presente estudo nos apontou que o Estado, no que se refere ao atendimento do público em evidência, participa de maneira minimizada, demandando a esfera não governamental, o que deve ser de sua incumbência, de sua responsabilidade social, cuja menção, sintetizamos na fala da assistente social da CMM, em entrevistada realizada no dia 15 de junho de 2015.

Nós estamos muito “a quem” do que deveria acontecer. É eles estão falando, quando eu digo eles, é o Conselho Nacional, em família acolhedora [...] Mas não existe isso na prática, se nós não temos estrutura pra abrigo! O município e o Estado não tem até hoje um abrigo. O que nós temos são ONGs. O que o estado tem? O que o Município tem? O que ele tem é uma porta de entrada. Existe uma construção que não vai demorar pra inaugurar, mas isso foi depois do último escândalo que teve, quer dizer... pressão. Nós fazemos o que o Estado deveria fazer. O que deveríamos está fazendo, se houvesse esse trabalho, seria só um complemento, que na verdade não é. Se pensarmos cronologicamente o que é o acolhimento, o que foi o abrigo, o tempo que já gerou e o que passou, nós poderíamos ter outra estrutura, porém não é assim [...].

Percebemos mediante o depoimento, a existência de uma grande lacuna nesta área. Faltam espaços públicos e ações efetivas em várias frentes, uma vez que este serviço tem estado a cargo das organizações não governamentais, que de acordo com as Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento, estão operando em sua capacidade máxima de atendimento. Falta atuação do governo municipal e estadual no combate a situação de risco social.

O censo do IBGE de 2010 indica que pelo menos 124 mil crianças e adolescentes de 0 a 17 anos, na cidade de Manaus moram em área de risco. Há ausência de políticas públicas em benefício da referida população. Os papéis estão se invertendo, à medida que a sociedade civil exerce a função que deve ser ocupada, prioritariamente pelo poder público. O ECA preconiza que o Estado é responsável pela elaboração de políticas públicas que garantam prioridade no atendimento e integridade destas demandas, mediante planejamento de ações e serviços sociais, o que não se cumpre com eficácia.

Esta realidade nos leva a concluir que esta Política, por parte do Estado, aqui sob a representação do Município, fora em parcela significativa transferida ao Terceiro setor.

É neste íterim contraditório que a proteção social de crianças e adolescentes em situação de acolhimento se apresenta no município de Manaus, levando-nos a perceber a necessidade de se voltar o olhar em torno destas questões, de se buscar conhecer a realidade das instituições, verificando se nestas os sujeitos têm vivenciado o cumprimento de seus direitos constitucionais, se o Estado de fato vem cumprindo o papel que lhe compete. Se a atual dinâmica que envolve o setor contribui para a formação integral de crianças e adolescentes como menciona o ECA, de modo a possibilitar participação ativa na sociedade e

formação plena para a cidadania. Ainda, de pensarmos na construção de uma história em torno destas questões, sem retrocessos, caminhando no sentido do avanço para a significativa inclusão social dos referidos sujeitos.

2.4 O Papel da Casa Mamã Margarida no contexto das Políticas de Acolhimento

A Casa Mamã Margarida é um espaço sociopedagógico, que realiza atividades em meio aberto para crianças e adolescentes em situação de proteção social básica e acolhimento institucional (abrigo) para as que se encontram em proteção social especial de alta complexidade. A mesma localiza-se no bairro de São José Operário na Zona Leste da cidade de Manaus.

O referido bairro começou sua ocupação no final da década de 70 e início dos anos 80. Povoado por moradores oriundos dos municípios amazonenses e da população ribeirinha do Estado, os quais atraídos pelas oportunidades advindas da implantação da Zona Franca de Manaus migraram para esta região.

[...] havia uma “febre” de migrações para a Zona Franca, uma espécie de “eldorado do emprego”, pois, muitas famílias migravam do interior para Manaus em busca de uma vida melhor e de uma educação para os filhos, da mesma forma que a cidade recebia migrações de outras regiões, principalmente do nordeste. De certa forma, a Zona Franca, apesar de aumentar o êxodo rural empregou grande número de mão-de-obra barata e sem especialização no Distrito Industrial. (SANTOS, 2008, p. 66)

O povoamento do referido bairro coaduna com um processo de urbanização desordenado, no qual os sujeitos na busca de melhores condições de vida acabam sendo engolidos pelas consequências que a dinâmica migratória impõe. Instituindo espaços com péssimas condições de infraestrutura, saneamento entre outros, o que resulta no estabelecimento de quadros de vulnerabilidade social⁵⁶.

Sobre esta realidade, ainda é importante destacar que a ocupação da área foi marcada por lutas pela posse das terras, envolvendo moradores, grileiros, partidos políticos e o poder público, já que havia controvérsias sobre a titularidade dos terrenos⁵⁷. No intuito de minimizar os impasses surgidos neste espaço, por iniciativa do governador José Lindoso e prefeito José

⁵⁶ A vulnerabilidade social diz respeito ao fato do sujeito ter acesso limitado, ou até mesmo nenhum acesso, as condições necessárias à cidadania, que segundo Faleiros (2006), tem como pressuposto a participação e a garantia e a efetividade de direitos, isso implica a real prestação de serviços pelo poder público e a existência de condições (ou meios) de vida, com desenvolvimento pessoal na diversidade explícita de culturas, gênero, raças, etnia e opções religiosas, sexuais e de modos de existência. A negação da cidadania por sua vez, pressupõe o impedimento e ausência desses direitos e dessas condições.

⁵⁷ Informações obtidas no site do Portal da Amazônia

Fernandes, buscou-se solucionar o conflito, desapropriando, loteando e distribuindo as terras à população carente, que para tal precisavam comprovar que residiam em Manaus por pelo menos dois anos, possuíam renda mínima e não tinham outras propriedades. É assim que em junho de 1980, oficializa-se a criação do bairro de São José Operário.

O povoamento neste espaço foi crescente. Muitas invasões ocorreram, fazendo com que o projeto de urbanização planejado para o local não se realizasse a contento. Até o final de 1981 contava-se neste espaço com uma população em torno de quarenta mil pessoas, cuja vivência envolvia precárias condições de infraestrutura urbana.

O bairro cresceu e se urbanizou. Hoje encontramos neste: prédios, escolas, prontossocorros, departamento de polícia, corpo de bombeiro, correio, maternidade, comércios e outros serviços públicos e privados. Apesar da presença destes elementos, percebemos que uma parcela de sua população carrega consigo as mazelas do crescimento urbano desenfreado, pouco planejado, que as coloca sob risco pessoal e social e as posiciona na condição de vulnerabilidade.

Podemos ver neste quadro a inscrição de inúmeras situações de violência: física e psíquica, prostituição, abuso sexual, tráfico de drogas, uso de entorpecentes, maus tratos e outros, o que conduz muita das vezes as famílias a estados de desestabilização, levando-as a apresentar poucos recursos protetivos e a manifestar posturas minimizadas quanto ao exercício da uma cidadania plena, na qual os direitos fundamentais ainda que de maneira reduzida se apresentem contiguamente.

Crianças e adolescentes presentes nesta realidade são as principais vítimas de um ciclo vicioso que se reescreve na história de nosso país. Segundo Bazílio (2001) apud Oliveira (2006, p. 48)

[...] o problema da infância e adolescência vem de longa data. A sua origem está na desigualdade econômica estrutural, no longo período de escravidão imposto a muitos brasileiros, a migração interna que, por falta de um investimento nas áreas rurais, provoca a saída das famílias de seus locais de origem para viverem em situação de vulnerabilidade nas favelas e periferias, a ausência de uma redistribuição de renda, a falta de acesso da população aos serviços e benefícios econômicos, sociais e culturais.

Muitas delas em decorrência de tais processos sofrem violências no contexto familiar, algumas estão nas ruas, outras cumprem medidas socioeducativas⁵⁸ ou ainda, encontram-se

⁵⁸ Medida adotada quando uma criança ou adolescentes comete ato infracional. De acordo com o Art. 112 do ECA, a autoridade competente poderá aplicar as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI.

sob acolhimento institucional. É neste contexto que a instituição Casa Mamãe Margarida se localiza. Podemos mencionar que a referida entidade se apresenta à sociedade manauense como espaço de luta contra a violência real e/ou simbólica imposta a crianças e adolescentes do gênero feminino na cidade de Manaus. De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP, p. 3) tem como objetivo

Contribuir para a redução do número de crianças e adolescentes da Zona Leste de Manaus, encontradas em situação de risco pessoal e social, através de uma educação integral, onde a menina possa descobrir e desenvolver suas aptidões científicas, culturais, artísticas e manuais que visem em especial, uma redescoberta de valores humanos e éticos, capazes de torná-las protagonistas de uma nova sociedade.

Este objetivo a subsidia desde a sua implantação na década de 80 quando foi doado a Inspeção Laura Vicuña⁵⁹ um loteamento de terras no bairro de São José Operário. Em 1985, por parte do Conselho daquela Inspeção aprovou-se e autorizou-se a criação de uma nova “comunidade religiosa para o ano de 1986”, a qual em 02 de abril de 1986 é inaugurada com a denominação de Casa Mamãe Margarida (SILVA, 2013, 64).

Percebemos que o embrião da Obra que hoje trabalha em prol de crianças e adolescentes e conta com o apoio de benfeitores, cujas contribuições sustentam sua dinâmica, iniciou com bases educativas de caráter religioso e foco espiritual, mediante catequese dirigida pelas irmãs Filhas de Maria Auxiliadora, que nas tardes de sábado e domingo pela manhã se dirigiam ao local⁶⁰.

É importante destacar que a catequese no Brasil durante muito tempo foi mecanismo utilizado pela Igreja Católica para imprimir valores à comunidade local de modo a fazer perpetuar seus objetivos pastorais. Suas formas de ação são distintas ao longo do tempo, refletindo o momento presente e as demandas decorrentes à Igreja em determinado período histórico.

Podemos mencionar que o início da implantação da Casa Mamãe Margarida mediante processo de catequese empreendido pelo movimento Salesiano local, coaduna com os ares de renovação que esta comunidade, vivenciou após o Concílio do Vaticano II e das Conferências

⁵⁹ Governo local que coordena a missão das Filhas de Maria Auxiliadora na Região.

⁶⁰ A atividade catequética das Irmãs iniciou no bairro São José Operário em 1984 com a animação do grupo de jovens e preparação da liturgia. As irmãs faziam parte dos colégios Nossa Senhora Auxiliadora e Patronato Santa Terezinha que as dispunham ao final de semana para edificação da tarefa (SILVA, 2013, 64).

Gerais do Episcopado Latino Americano de Medellín e Puebla⁶¹. Após esse período o caráter catequético, em sua prática e de modo peculiar se revestiu procedimentalmente, na Sociedade Salesiana, enfatizando a natureza missão-educação do novo tempo. Sobre isto podemos encontrar no documento Capítulo Geral Especial XX da Sociedade Salesiana maiores menções como a que abaixo destacamos:

Faça-se catequese direta, apoiada na colaboração de todos os membros (cada professor seja um animador), utilizando todos os meios à disposição (subsídios, reuniões, coordenação), demonstrando correntemente testemunho de vida. Providenciem-se os subsídios (textos, guias, revistas, subsídios audiovisuais) que facilitam a reflexão e permitem a comunidade ser um centro atualizado de catequese (CGE XX, 1971, p. 207 apud SILVA 2010, p.65).

É justamente no desdobramento deste movimento que se funda a Casa, orientando-se até o presente momento em grande parte pelos princípios Salesianos cuja base é o Sistema Preventivo de São João Bosco. Este Sistema educativo, segundo Silva (2010, p. 44)

[...] se ocupa em dimensionar e cercar a questão educacional a partir do caráter pragmático, procedimental e experimental do fazer educativo, contrapondo-se ao sistema repressivo em voga na Europa da Idade Média e, inclusive, no tempo de sua epocalidade (Século XIX).

A orientação em torno de um processo educativo contrário ao modelo repressor que até então se imprimia na realidade europeia, apresenta elementos peculiares e apoia-se na tríade *Razão, Religião e Amorevolezza*. Nas palavras de Dom Bosco,

[...] oposto é o Sistema Preventivo. Ele consiste em fazer conhecer as prescrições e os regulamentos de um Instituto e depois vigiar de modo que os alunos estejam sempre sobre os olhos vigilantes do Diretor, ou dos assistentes, que como pais amorosos falem, sirvam de guia em todos os eventos, aconselhem e amorosamente corrijam, o que equivale a dizer: pôr os alunos na impossibilidade de cometer faltas. [...] Este sistema apoia-se totalmente sobre a razão, a religião e a *amorevolezza*; por isso exclui todo castigo violento e procura afastar até mesmo os leves (SÃO JOÃO BOSCO apud SANTOS, 2000, p. 118).

Neste Sistema a *Razão* corresponde ao pilar no qual se assenta a capacidade de compreensão de todo o processo que envolve a ação educativa.

⁶¹ Aprofundamentos relacionados a esta questão poderão ser consultados no estudo desenvolvido por: SILVA, Eliseanne Lima. O Binômio Missão- Educação em documentos da Igreja Católica a partir do Concílio Vaticano II e no Projeto Educacional da Sociedade Salesiana. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010. Dissertação de Mestrado.

A pessoa tem capacidade de compreender a vida e a razão de ser das coisas, por isso deve sempre perceber os motivos da ação educativa. Mais importante que fazer as coisas porque devem ser feitas, ou porque se deve obedecer a um regulamento, mais importante é fazer por convicção, assumindo com responsabilidade as exigências para o crescimento pessoal e para a convivência no grupo (SCARAMUSSA; ZEFERINO, 1995, p. 16 apud SILVA 2010, p. 45).

Razão neste contexto aparece como noção de consciência, de esclarecimento, de senso de convicção como capacidade de entendimento do real, compromisso com o mesmo, tendo clareza “do que” e do “como fazer” com responsabilidade. Sobre esta questão, Santos (2000, p, 77) menciona que “educar para o uso consciente e ético da razão no momento de crise de racionalidade. Compreende a capacidade de superação inteligível do presente e de um projeto de vida para o futuro, onde conste a cidadania, a ética, o respeito e a justiça”.

Tal capacidade se expande à medida que se agrega ao pilar da *Religião*, que neste contexto tem sentido de religação com o transcendente, sem perder de vista a necessidade da convivência integradora com o outro na busca do sentido da vida e do viver, “forjando a ambiência da comunidade da fé” (SILVA, 2010, p. 45).

Sobre esta questão Scaramussa e Zeferino (1995, p. 17) citam que,

[...] a pessoa busca o sentido da vida e a alegria de viver. Através de uma convivência integradora, experienciando a unidade pessoal, a mística, a asce-se, com base no Evangelho, educadores e educandos abrem-se aos valores do humano e do transcendente, buscando construir o próprio projeto de vida, enquanto se inserem na comunidade de fé .

O terceiro pilar do Sistema Preventivo de Dom Bosco diz respeito à *Amorevolezza*⁶². Esta se refere à dimensão afetiva da educação, parte de um olhar sobre “a história e as pessoas, é o que dá forma à pedagogia do ambiente, pois estabelece uma nova proposta de relacionamento educativo baseado no afeto, ou seja, nos vínculos afetivos, o que torna o ambiente educativo um ambiente familiar, que segundo esta proposta é caracterizado pelo ‘espírito de família’ (SANTOS, 2000, p. 75)”.

Em estudo realizado em 2008, Facão, faz referência a *Amorevolezza* como um dos elementos constitutivos do Sistema Preventivo que

Exprime adequadamente o modo de agir de Dom Bosco educador: apresentando-se como pai e declaradamente como amigo dos alunos, participando com interesse de suas diversões, em comunhão de vida com eles, mas com função e a efetiva capacidade de guiá-los e ajudá-los adquirir os valores religiosos, éticos, culturais ou

⁶² Palavra italiana cujo sentido não encontra tradução na Língua Portuguesa. Alguns autores utilizam as palavras amor, cordialidade, amabilidade, ternura, docilidade para entendimento do termo.

profissionais, ele consegue, ao mesmo tempo, a confiança e o respeito, fundamentos da educação interativa. O amadurecimento dos jovens acontece, assim, num ambiente de familiaridade, de espontaneidade e de liberdade, na convivência com o educador, sempre presente entre os alunos (FACÃO, 2008, p. 33).

É justamente nestes pilares que se baseia filosoficamente, o Projeto Político Pedagógico da instituição lócus da pesquisa. Como se menciona:

Nossa postura pastoral e educativa é de gerar, promover e defender a vida, tendo como ponto de partida a Caridade de Cristo Bom Pastor; Nossa postura preventiva como educadoras, é cuidar do ser humano que nasce com uma centelha divina, num todo. Dessa forma somos chamadas a acreditar e testemunhar que o outro tem possibilidades. Dom Bosco dizia que por mais problemático que pudesse parecer um jovem, se o olhássemos de dentro para fora iríamos encontrar nele a semente do bem; Na maioria das vezes temos a tendência a olhar e tratar as jovens marginalizadas como vítimas, de forma maternal e assistencialista, porém o Sistema Preventivo nos remonta a credibilidade no protagonismo juvenil como qual temos que acreditar que a jovem pode, ela não é uma “coitadinha”, uma mera vítima de sua própria história, um ser humano em potencial, isto é, é sujeito ativo pessoal e social (PPP, Casa Mamãe Margarida, 2015).

A crença no potencial humano, o foco no protagonismo juvenil de modo a se trabalhar para a formação de um sujeito cidadão, autônomo, construtor de sua história apresenta-se neste fundamento como o norte de trabalho na Casa, o que conseqüentemente ganha força e se amplia nas ações atualmente ali desenvolvidas.

Segundo relato da Coordenadora Pedagógica, em entrevista quando do levantamento de dados referentes a esta pesquisa, as atividades no interior da entidade foram necessitando de ampliação à medida que as demandas proporcionadas pelo público-alvo foram se tornando prementes. É assim que se sai de um trabalho educativo, inicialmente apenas catequético, para um processo socioeducativo com elementos de escolarização e ensino de atividades que pudessem ser úteis à vida dos sujeitos.

]

2.4.1 Sobre a realidade atual

2.4.1.1 Aspectos Físicos

Em relação às questões físicas percebemos que o espaço, localiza-se em área residencial, apresenta características arquitetônicas semelhantes às demais da comunidade, atendendo o que as Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009), aponta como necessário às situações de acolhimento. Ainda, estrutura

condizente a realidade das atividades educativas que desenvolve em meio aberto (escolarização, reforço escolar e atividades socioeducativas).

No espaço identificamos: um pátio com uma quadra pequena (descoberta), posicionada no lado esquerdo do terreno. Na parte central e no lado direito deste encontramos dois blocos (construções em alvenaria) em dois andares. Em um dos blocos (central), na parte superior, situam-se os quartos que abrigam as crianças e adolescentes em acolhimento. Na parte inferior do mesmo, funcionam as aulas de dança. Na área externa, na parte detrás, encontramos uma pequena lavanderia onde as meninas do acolhimento fazem a higienização das roupas e utensílios pessoais. A rotina neste espaço apresenta elementos de educação doméstica, buscando se aproximar ao máximo do ambiente familiar. Em outro bloco (lado direito) na área superior encontramos: Uma biblioteca, um auditório, um depósito, três salas de aula, uma sala de vídeo, uma sala para atendimento psicológico, uma sala para realização de oficinas, uma sala de informática, uma sala (ampla) com treze sanitários e dois chuveiros. Na área inferior deste localizamos: uma varanda com mesas e cadeiras, uma área aberta com exposição de painéis e cartazes, três salas de aula, uma sala de psicopedagogia, uma sala de professores com um banheiro, uma sala do gerenciamento escolar, três salas para o serviço social (acolhimento e atividades socioeducativas), uma área de lavanderia, uma sala de secretaria, duas salas administrativas, um refeitório, uma sala ampla com sete sanitários e doze chuveiros. Entre um bloco e outro, encontramos uma pequena horta.

2.4.1.2 Atendimento educativo

Atualmente, a CMM atende crianças e adolescentes em situação de proteção social básica⁶³, com atividades educativas em meio aberto: escolarização, reforço escolar, atividades socioeducativas (dança, teatro, bordado, pintura em tecido, informática, biblioteca) e acolhimento institucional⁶⁴ para sujeitos em proteção social especial⁶⁵.

⁶³ Proteção social básica: conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social que visa a prevenir situações de vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários; (Art. 2º, I, Lei Nº 12.435, de 06 de julho de 2011).

⁶⁴ Acolhimento Institucional, segundo o ECA é uma medida de proteção provisória e excepcional utilizável como forma de transição para a reintegração familiar ou, não sendo isto possível para colocação em família substituta. O mesmo não se caracteriza em privação de liberdade (ECA, Art. 101, §1º).

⁶⁵ Proteção social especial: conjunto de serviços, programas e projetos que têm por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direito, o fortalecimento das potencialidades e

A admissão na Casa leva em consideração a realidade social dos sujeitos (meninas). Muitas delas para respectivas matrículas nas atividades em meio aberto, trazem encaminhamentos/ indicações dos Conselhos Tutelares. Atendendo ao perfil de atendimento da instituição, são assim matriculadas. No caso do serviço de acolhimento institucional, o mesmo ocorre mediante encaminhamento do sistema judiciário, que através de documentações específicas, dispõe o sujeito para o cumprimento da medida protetiva (abrigo).

No que se refere às atividades escolares, no momento da pesquisa, a CMM atendia cento e trinta e dois crianças e adolescentes, matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo: doze no 1º ano, vinte e cinco no 2º ano, vinte e sete no 3º ano, quarenta e dois no 4º ano e vinte e seis no 5º ano. O referido processo de escolarização ocorre no espaço da instituição (salas de aula) no turno matutino⁶⁶.

O acolhimento institucional é também algo que envolve a dinâmica da Casa Mamãe Margarida. Quando do levantamento de dados do estudo, encontravam-se cadastradas na instituição cumprindo a medida protetiva, vinte sujeitos, sendo que quatro encontravam-se em processo de desligamento da instituição, em reinserção familiar e duas encontravam-se evadidas. Destas, apenas cinco estudavam na instituição. As demais por cursarem do 6º ano do Ensino Fundamental em diante, e por estas séries não compreenderem o que se oferece na Casa, encontravam-se matriculadas e frequentando aulas em escolas municipais e estaduais adjacentes.

No contra turno no qual ocorre o processo de escolarização dos sujeitos, que estudam na instituição e daqueles que se encontra em acolhimento institucional, e estudam em escolas próximas, a Casa Mamãe Margarida oferece as atividades denominadas socioeducativas⁶⁷. É importante mencionar que nestas atividades também participam outras crianças e adolescentes do bairro (setenta e nove sujeitos) cujo vínculo com a instituição refere-se apenas a este processo educativo.

Ao todo, no momento da pesquisa a Casa atendia duzentas e trinta e uma crianças e adolescentes. Que se organizavam diariamente, seguindo o apresentado no quadro abaixo.

aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de violação de direitos (Art. 2º, II, Lei Nº 12.435, de 06 de julho de 2011).

⁶⁶ Dados referentes ao ano letivo de 2014, quando iniciamos os levantamentos de dados.

⁶⁷ Compreendem-se como atividades socioeducativas as aulas de bordado, pintura em tecido, ballet, biblioteca, bordado, informática e teatro.

Quadro 1- Disposição das atividades diárias em meio aberto

Horário	Atividades
7h30min	Bom dia/acolhida/café da manhã (no refeitório)
8h	Entrada na sala de aula
11h45min	Encerramento das atividades de sala de aula
12h	Almoço
12h30min	Banho
13h30min	Boa Tarde/Refeitório/Encaminhamento para as atividades socioeducativas
13h30min às 16h30min	Reforço escolar e/ou atividades socioeducativas

Fonte: Dados da Pesquisa

Os sujeitos que se encontram em acolhimento a partir das dezesseis horas e trinta minutos permanecem na CMM, os demais são conduzidos aos locais onde residem com as respectivas famílias. Aos que permanecem na Casa, às dezessete horas dirigem-se aos armários, que durante o dia permanecem fechados, pegam as roupas necessárias para noite e dia seguinte, se organizam, realizando higiene. As dezenove horas jantam, seguem fazendo tarefas escolares, assistem TV e dormem.

2.4.1.3 Estrutura Organizacional

A Instituição conta com quarenta e cinco profissionais, sendo treze cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) e trinta e dois onerados (Regime CLT) ⁶⁸ pela Casa Mãe Margaridas, estando a Inspeção Salesiana responsável pelas questões trabalhistas legais.

Quadro 2- Funcionários disponibilizados pela SEMED

Quantidades	Funções desempenhadas na Casa	Formação/Nível de Ensino
1	Gestor	Graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação
7	Professores	Graduação em Pedagogia e/ou Licenciaturas Todos possuem Especialização na área da Educação
1	Apoio (Coordenação Pedagógica- a mesma no turno vespertino é contratada	Graduação em Pedagogia Especialização na área da Educação

⁶⁸ Consolidação das Leis Trabalhistas

	pela Casa como Pedagoga)	
1	Apoio Psicopedagógico	Graduação em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia
1	Responsável pela manutenção da cozinha	Ensino Médio
2	Serviços Gerais	Ensino Médio

Fonte: Dados da Pesquisa

Os funcionários acima especificados compõem o quadro efetivo da SEMED, contratados mediante Concurso Público.

Quadro 3- Funcionários Contratados pela CMM

Quantidades	Funções desempenhadas na Casa	Formação/Nível de Ensino
3	Assistentes Sociais	Graduação em Serviço Social Todas com Especialização na área do Serviço Social
3	Psicólogas	Graduação em Psicologia Todas com Especialização na área de Psicologia Clínica e Social
1	Coordenadora Geral	Formação em Serviço Social
1	Coordenador de Projetos	Ensino Superior Serviço Social
1	Coordenadora das Atividades	Ensino Médio
7	Arte educadores, um em cada uma das modalidades: informática, bordado, pintura em tecido, teatro, assistência de biblioteca, balé e dança).	Deste alguns possuem graduação completa/ ou em curso. Outros possuem cursos técnicos e habilidades específicas na área.
1	Auxiliar Administrativo	Ensino Médio
1	Técnica em Enfermagem	Ensino Médio
1	Cuidador (abrigo)	Ensino Médio
1	Monitor	Ensino Médio
2	Cozinheiras	Ensino Fundamental
2	Auxiliares de Limpeza	Ensino Fundamental
1	Auxiliar de Limpeza (Externo)	Ensino Fundamental
1	Assistente de geral manutenção	Ensino Fundamental
1	Assistente de manutenção	Ensino Fundamental
1	Pedagoga (pela manhã exerce apoio/coordenação pedagógica- cedida pela SEMED)	Graduação em Pedagogia Especialização na área da Educação
1	Responsável pela Informática	Ensino Superior em Ciências da Computação

Fonte: Dados da Pesquisa

A entidade em seu quadro funcional não possui serviço voluntariado. Recebe estagiário nas áreas de: Serviço Social, Pedagogia e Psicologia, os quais ficam sob responsabilidade de orientadores acadêmicos e supervisores locais.

As relações neste setor primam pelo cumprimento das Leis Trabalhistas, Estatuto do Servidor Público, pela valorização profissional e respeito mútuo. Há incentivo ao desenvolvimento profissional e à formação acadêmica. Também indícios de momentos de formação em serviço. Sobre isto destacamos a importância do espaço conquistado pela equipe para estes momentos, ainda que consideremos que essa atividade necessite de processualidade, de um trabalho continuado em torno de elementos e bases teóricas que norteiam o Projeto Político Pedagógico da Casa, bem como questões que dizem respeito a temáticas emergentes e a prática pedagógica ali desenvolvida.

Podemos mencionar como um todo, que a Casa Mamãe Margarida desde sua implantação, se inscreve sobre a ótica da contradição. Por um lado, atendendo ao movimento missão-educação em que a Igreja Católica vivenciava para significar-se como instituição social, por outro a construção de uma identidade junto à realidade social local, de sujeitos em situação de vulnerabilidade, de modo a atender o que aquele contexto demandava daí o fato de se adotar um encaminhamento educativo em constante processo.

Junto a estes elementos se soma a ótica histórica da relação público-privado, na qual, a instituição se estabelece como uma unidade de atendimento de natureza não governamental, que sobrevive de doações, daí ser “autônoma” em seu projeto social, contudo por manter parceria com o setor público mediante convênios, precisa obedecer as exigências advindas da natureza daquele serviço, ou seja, seguir as orientações e normas de atendimento público e instância para quem se destina a prestação de contas. Neste quadro precisa se “adequar/conciliar“ a natureza do projeto a que se destina a dinâmica exigida por aqueles setores, o que não é diferente no que se refere às parcerias estabelecidas com alguns setores públicos da sociedade, como é o caso da parceria Casa Mamãe Margarida e SEMED.

Em diálogo com o gestor da instituição nos foi sinalizado que em alguns momentos, quando das reuniões entre gestores da referida Secretaria de Educação, a qual disponibiliza para a Casa funcionários que atendem no espaço educativo escolar, necessita-se adotar postura conciliatória, enfatizando, constantemente, a natureza do serviço, uma vez que dela se exige do mesmo modo que para toda a Rede de Ensino Municipal, a manutenção da dinâmica, processo, índices e proposta curricular sugerida pela SEMED. É como se a realidade da unidade não possuísse especificidades para a qual se faz necessário um trabalho pedagógico

peculiar. Não queremos aludir ao fato de que não se precise ter um norte curricular, ou que se desconsidere totalmente o que aquela Secretaria apresenta como proposta, mas que se entenda a dinâmica em questão e que a tenha como ponto de partida para a definição do fazer pedagógico ali necessário.

Vê-se desse modo que o desafio que se impõe neste cenário não é dos mais fáceis. É preciso luta, competência técnica, respaldo teórico para se posicionar ante as questões impostas. E é justamente isso que caracteriza a dinâmica da Casa nesta relação. Podemos mencionar que a mesma cumpre em Manaus um papel de significativa importância, sendo uma das mais bem conceituadas instituições socioeducativas em meio aberto e de Acolhimento Institucional da cidade.

No período referente à pesquisa de campo, mediante observação realizada percebemos várias situações que apontam nesta direção. Percebemos na figura do gestor e equipe técnica envolvimento de destaque na luta em prol dos direitos das crianças e adolescentes daquele contexto. Os mesmos, principalmente o gestor está ativamente engajado na causa. Além do gerenciamento da Casa/ escola, compõe o quadro de conselheiros do CMCDCA, participa de movimentos, assembleias, simpósios, conferências e outras atividades que envolvem a luta pelo cumprimento dos direitos dos referidos sujeitos, o que acaba por se refletir no interior da Casa.

Destacamos o incentivo proporcionado às crianças e adolescentes na participação em plenárias, conferências, passeatas e outras atividades nas quais se é possível perceber indícios na estimulação do protagonismo juvenil.

A presença de sujeitos que passaram pela Casa e que hoje a ela retornam em condições de inclusão social, conclusão da formação acadêmica e vínculo profissional estabelecido, é algo a se destacar. Sobre isto queremos aludir a algumas situações percebidas durante a pesquisa.

Ao observar a aula de dança (público infantil), a qual faz parte do que se denomina de atividades socioeducativas, percebemos o empenho e envolvimento da jovem professora. Aproximamo-nos do contexto e dirigimos um olhar atencioso para o que observávamos. A mesma demonstrava simpatia, entendimento das dificuldades das alunas e empenho em corrigi-las quando necessário. Após a atividade dialogamos com a mesma, a qual entre as várias falas mencionou:

[...] eu adoro isso aqui... é como se fosse minha casa. Na verdade é minha casa também (risos). Me sinto muito bem aqui... As irmãs me deram esta oportunidade, deixaram eu tá aqui... Me deram esse trabalho. É bom poder voltar pra Casa assim...

O tio Saulo também é muito legal, ele ajuda no que pode, ensina, orienta, diz o que pode e o que não pode fazer, o que tem que fazer. Estou feliz por essa chance, né... porque aqui tô fazendo o que eu gosto [...] (AE 2 diálogo em 14 de maio de 2015)

A referida professora pelo que descobrimos é resultado das intervenções da Casa Mamãe Margarida. Durante infância e adolescência teve passagem pela mesma, se incluindo no projeto social ali realizado. Estudou na Casa até o 5º ano do Ensino Fundamental, migrando após esse período para escola adjacente. Contudo, no horário inverso a aula formal participava na Casa, das atividades socioeducativas. Ao concluir o Ensino Médio foi convidada pelas irmãs, que dirigem a Casa, a compor a equipe das obras na condição de professora de dança, habilidade que adquiriu ao longo dos anos de permanência na Casa. Atualmente desempenha com destreza e compromisso seu labor e arte, entendendo o sentido do que é ser uma “margarida”⁶⁹.

Chamou-nos a atenção também, na composição da equipe técnica, a contratação de uma das assistentes sociais, a qual é responsável direta pela realidade do acolhimento institucional e nele atua no turno noturno. Também da arte-educadora que trabalha com artesanato, a qual em outro momento de sua história esteve na Casa em situação de acolhimento. As profissionais que aqui aludimos, são resultado do processo educativo da Casa Mamãe Margarida. Durante a infância e adolescência foram vítimas de processos de vulnerabilidade e exclusão social na realidade manauense. Encontraram naquele espaço elementos que as fortaleceram no sentido da busca por um espaço social e crescimento como pessoas. Hoje, após formação em Serviço Social (no caso da primeira, pois a segunda está por concluir o Ensino Médio), compõem o quadro organizacional da Casa como profissionais contratadas. Por conhecerem a realidade como sujeitos “que sentiram na pele” tal situação, desempenham suas funções com compromisso, responsabilidade e afetividade necessárias ao envolvimento neste processo.

Gostaríamos ainda de fazer menção à outra situação percebida ao longo deste caminhar. A mesma refere-se a uma visita técnica, realizada na instituição, por parte de um grupo de alunos do Curso de Psicologia de uma determinada instituição de Ensino Superior da cidade. Acompanhados por um professor/orientador, os mesmos chegaram ao local, sendo-lhes apresentado o espaço, os objetivos e demais caracterizações da unidade. Em determinado momento, afastado do grupão estavam três alunos (duas moças e um rapaz). Uma das moças encontrava-se chorando enquanto os outros a amparavam. Aproximei-me para saber o que

⁶⁹ Expressão comumente utilizada na Casa Mamãe Margarida, a qual se refere ao fato do sujeito que desperta ao ser iluminado. Como uma margarida (flor) desabrocha, fica “bela”, harmonizando o local onde se insere. Refere-se ao sentido e compromisso daquele que significativamente vivenciam a inclusão social.

acontecida e verificar se poderia ajudar. Conclui que não se tratava de um choro de tristeza. A emoção incorrida sobre a jovem referia-se a lembrança do que naquele lugar tinha vivenciado na infância e adolescência. A mesma relatou

[...] aqui eu passei parte da minha infância (olha de um lado para outro contemplando). Aqui eu estudei, brincava de cemitério ali (aponta)... Meu pai tinha abandonado minha mãe, a gente era muito pobre, às vezes passava fome. Foi um período difícil (chora). Minha mãe trabalha na casa de família e eu vinha aqui pra estudar. Passava o dia inteiro. Comia, tomava banho... estudava também (risos com lágrimas). Tinha o reforço, a aula de bordado, o violão... As irmãs eram muito atenciosas, davam conselho, brigavam quando a gente fazia coisa errada. Mas era com amor... Tenho boas lembranças daqui... (Ri, chora, enxuga as lágrimas; olha e reconhece no final do corredor uma das irmãs com quem interagiu na infância.

Neste momento nos afastamos, e de longe observamos o fato. O sujeito se dirigiu a irmã, a abraça e chora em seus ombros. Depois ficam as duas conversando por um longo período.

As situações destacadas bem como outras observadas na Casa como: atividades culturais, eventos em torno de datas comemorativas, realização de projetos, passeatas, participação em conferências, seminários, eventos periódicos que compõem o calendário letivo da CMM e as atividades escolares (sala de aula), apontam para o importante papel que a Casa Mamãe Margarida cumpre como instituição socioeducativa em meio aberto e acolhimento institucional para crianças e adolescentes do gênero feminino em situação de proteção social especial.

Podemos concluir que embora com participação reduzida do Estado e sobrevivendo mediante doações, contribui para que a população que a frequenta receba apoio, educação integral, princípios morais e valores condizentes com o respeito, valor humano, prática do bem e postura cidadã, de modo a contribuir para sua inclusão social.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL NA CASA MAMÃE MARGARIDA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

A educação é o processo que possibilita ao *homo sapiens*⁷⁰ tornar-se humano. Por meio dela é possível a aquisição de elementos culturais e sociais presentes no cotidiano dos povos, o qual mediante movimento contínuo, produzido pelas atividades que os mesmos exercem sobre os objetos e universo circundante, torna-se para eles significativos. Neste contexto o homem dá sentido às ações e constitui-se elemento de veiculação da cultura internalizada, de modo que através dos processos de comunicação, o outro, também conheça e signifique seu entorno.

Segundo Rigon et al (2010, p. 26), parafraseando Leontiev (1978),

[...], todo homem nasce candidato a ser humano, mas somente se constituirá humano ao se apropriar da cultura produzida pelos homens. O processo de apropriação da cultura humana é resultado da atividade efetiva do homem sobre os objetos e o mundo circundante mediados pela comunicação. Logo, é na relação com os objetos do mundo, mediada pela relação com outros seres humanos, que a criança tem a possibilidade de se apropriar das obras humanas e humanizar-se.

Neste cenário educar é condição indispensável à assimilação da cultura historicamente produzida, constituindo-se no processo pelo qual os homens humanizam-se, transmitem e apropriam-se da história social humana, herdando a cultura da humanidade. Daí ser “central à formação do homem em sua especificidade histórica, pois permite que não seja necessário reinventar o mundo a cada nova geração, permite que se conheça o estágio de desenvolvimento humano atual para que se possa superá-lo” (RIGON *et al* 2010, p. 27) .

A aquisição cultural aqui referida envolve não só, “conteúdos científicos e sistematizados”, mas todos os conhecimentos produzidos pela humanidade como valores, atitudes, comportamentos, técnicas, artes e outros. (Rigon *et al*, 2010, p. 28), os quais coadunam para o desenvolvimento do humano em perspectiva integral. É importante, destacar que no atual momento de desenvolvimento da humanidade, a escola, apresenta-se como fundamental meio de socialização e veiculação desses saberes, sendo indispensável à organização dos processos de formação do homem em sentido psicológico e nas questões referentes ao exercício da cidadania.

Olhando por esse prisma percebemos o quanto é fundamental atentar para o modo como este espaço se apresenta, no sentido de suas atividades, na escolha de conteúdos, no

⁷⁰ Nome científico da espécie humana

modo como determinados temas, valores e habilidades são trazidos e desenvolvidos na prática pedagógica, como se evidenciam nas relações e se efetivam mediante a intencionalidade do ensino como um todo.

Neste contexto pensar a educação para a emancipação/ inclusão social, o que acreditamos ser indispensável aos sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, passa por uma reflexão, que coaduna com a necessidade de se construir no interior dos espaços educativos, principalmente, o escolar, processos, valores, relações, comportamentos, acesso a conhecimentos históricos e culturais que apontem para a superação da injustiça, do medo paralisante e da violência imposta pelos sistemas de exclusão⁷¹. Que nestes se promova um ensino que tenha sentido social, que resulte em ações conscientes e permitam por esta dinâmica a transformação dos sujeitos.

Neste ínterim, comungamos com a ideia de que nestes espaços se conduzam processos educativos, que caminhe no sentido do que Leontiev (2001) denomina de atividade, cuja estrutura geral é composta por uma dupla caracterização: orientação e execução.

Segundo Rigon *et al* (2010, p. 23), “em termos de orientação, a atividade compreende as necessidades, os motivos, o objeto e as tarefas; em termos de execução, a atividade é constituída pelas ações e suas operações”.

A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se "objetiva" nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, p.115).

Ainda,

Não levando o objeto da ação, por si próprio, a agir, é necessário que a ação surja e se realize, que o seu objeto apareça na relação com o motivo da atividade em que entra essa ação. Essa ação é refletida pelo sujeito de uma forma perfeitamente determinada sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é afinal senão o seu fim imediato conscientizado (LEONTIEV, 1978, p. 317).

A dinâmica presente neste movimento, permiti-nos perceber quando compreendemos a educação como atividade, que no ponto de partida e chegada do processo, os objetivos devam ser pensados, não posicionados como fins em si mesmos; dirigidos por necessidades reais;

⁷¹ O conceito de exclusão segundo Graciani (2014, p. 15) “encontra-se intrinsecamente vinculado à pobreza e à desigualdade por não propiciar a efetivação da cidadania, o acesso aos direitos e à participação social, bem como o usufruto dos bens e serviços produzidos pela sociedade”.

com sentido social pelos envolvidos nas ações, resultando pelo ensino na conscientização e transformação social dos mesmos.

Educação como atividade não se apresenta desferrada de significado, alienada, conduz-se por ser uma ação refletida e consciente da atividade humana em suas múltiplas dimensões, não dissociando-se do processo social e histórico de sua produção.

Educação e escola no universo desta discussão apresentam-se como espaços de mediação, nos quais pela atividade, se deva exercitar a prática da reflexão pelo que se ensina, promovendo a criticidade em torno dos elementos, que circundam a sociedade e cultura, os quais muita das vezes é resultado de projetos sociais impostos por uma minoria, excluindo-se parcela majoritária da população, que muita das vezes não consegue se perceber neste contexto.

A realidade dos sujeitos em situação de vulnerabilidade e risco social, os espaços educativos, que os atendem, como é o caso aqui em estudo, requer desenvolvimento de uma educação que caminhe no sentido da atividade, de modo a posicioná-los como cidadãos incluídos, mediante uma Pedagogia comprometida com a mudança social e com foco nos direitos humanos.

3.1 Pedagogia com compromisso social: discutindo o espaço dos possíveis no contexto o necessário

Os postulados marxianos há muito no Brasil têm influenciado correntes pedagógicas distintas, que embora apresentando encaminhamentos metodológicos peculiares, possuem em suas raízes substrato comuns, a saber, o compromisso social em torno da promoção de uma educação humanizadora, que pelo trabalho educativo contribua para a transformação social dos sujeitos.

Dentre as várias abordagens, se destacam aquelas que além de comungarem com os postulados marxianos, buscam base nos fundamentos da teoria histórico-cultural, como é o caso dos seguidores da corrente histórico-crítica. E aquelas que se embasam nos pressupostos da abordagem Libertadora, cujo expoente maior é Paulo Freire⁷².

Poderíamos destacar entre os elementos que diferenciam estas duas concepções, o papel primordial adotado em torno do conhecimento a se ensinar e o posicionamento do educador quando do trabalho educativo. Na primeira abordagem este trabalho é concebido

⁷² Neste trabalho não se tem pretensão de aprofundar os pressupostos destas abordagens. Apenas o aludimos por considerarmos importante ao que aqui discutimos.

como “ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2000, p.17). Dá-se ênfase quando do processo de ensino aos “conhecimentos historicamente acumulados”, vistos como fundamentais para inserção significativa dos sujeitos na dinâmica social, sendo condição indispensável para o exercício da cidadania. É importante destacar que tais conhecimentos não se restringem aos saberes científicos, mas envolvem técnicas, artes, valores e outros construídos pela humanidade em suas relações sociais. O professor no interior desta abordagem exerce papel de mediador do conhecimento. Apresenta-se como um parceiro experiente, organizador do ensino, devendo objetivar e direcionar sua atividade pelo motivo que o impulsiona, a saber, a formação social do sujeito.

[...] destacamos o professor que, como “ator” no cenário educativo, tem como função primordial, ligada diretamente à atividade dos estudantes, a organização do ensino. Em outras palavras, cabe ao professor organizar o ensino, tendo em vista que os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade possam ser apropriados pelos indivíduos. Assim, pensar uma “educação humanizadora” implica considerar o trabalho como mediação necessária no processo de constituição dos sujeitos, e não apenas como fim em si mesmo (RIGON *et al*, 2010, p.25).

Paulo Freire, por sua vez, embora não desconsiderando a importância de tais elementos, via nos saberes populares, na consciência coletiva destes, o universo primeiro sobre o qual os sujeitos do processo educativo deveriam se debruçar, tendo-os como ponto de partida para a prática social emancipatória. Seus postulados primam pela construção de uma educação para a “libertação”, fundamentada na “ética, no respeito à dignidade e a própria autonomia do educando” (FREIRE, 2000, p. 11). Neste cenário o trabalho educativo tem como foco primeiro, a reflexão do real, o conhecimento concreto da realidade próxima e a dinâmica de suas relações. Educação caminha no sentido da construção da autonomia, a qual neste contexto possui sentido sócio-político-pedagógico, sendo condição de liberdade ante as opressões que restringem ou anulam os povos/a pessoa de exercerem sua liberdade de determinação, o que seria inviável com homens e mulheres na condição de passividade.

A busca pela autonomia e sua efetivação no interior desta concepção são elementos prementes, sendo fundamental para a conscientização e intervenção ativa no mundo, de modo a levar os sujeitos ao desenvolvimento da capacidade de pensar por si, guiando-se por princípios racionais.

Para Freire (2000a, p. 37), educar é substantivamente formar, por isso o ensino dos conteúdos não pode se dar alheio à formação moral e estética do educando. Um

ensino tecnicista, que visa apenas o treinamento, diminui o que há de fundamentalmente humano na educação, o seu caráter formador. [...] Apesar de ser necessário, o ensino técnico-científico é insuficiente, apenas ele não favorece a construção, a conquista da autonomia. Uma educação que vise formar para a autonomia deve incluir a formação ética e, ao seu lado, a formação estética. "Decência e boniteza de mãos dadas" (ibid, p. 36). Homens e mulheres, enquanto seres histórico-sociais, se fazem capazes de comparar, julgar, valorar, escolher, intervir, recriar, dessa forma são responsáveis e se fazem seres éticos e estéticos (cf. ibid). Como nos fazemos seres humanos, a nossa obra enfeia ou embeleza o mundo, daí a impossibilidade de nos exirmos da ética, fazemos nosso mundo a partir da nossa liberdade. Ele vai ser belo ou feio dependendo também da opção ética que fizermos. É nossa liberdade que nos insere um compromisso ético e uma perspectiva estética (ZATTI, 2007).

O professor neste processo exerce um posicionamento dialógico. Sua relação com o aluno prima por uma postura horizontalizada, contrária à "educação bancária", na qual o educando é visto como expectador do mundo, recebendo do educador os conhecimentos, por ele, considerados necessários de apreensão, cujas noções são "arquivadas" de maneira mecânica, passiva, muita das vezes sem sentido social.

Nesta vertente o diálogo é condição indispensável, é uma exigência existencial. Por isso, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem também tornar-se uma simples troca de ideias a serem consumidas entre eles. Não se trata de "discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo". Ele sugere um ato de criação, um encontro de homens que pronunciam o mundo e não doação do "pronunciar de uns a outros" (FREIRE, 2005).

A discussão em torno desses elementos, do paralelo e pontos comuns existentes entre essas concepções requer maiores detalhamentos, o que não é nossa pretensão neste momento de estudo. A ele nos referimos pelo fato de entendermos que os mesmos, embora por encaminhamentos metodológicos peculiares, coadunam com a ideia da possibilidade de transformação social dos sujeitos, mediante papel significativo da educação, o que acreditamos ser algo, extremamente necessário, para os sujeitos e realidade que aqui fazemos menção. Também pelo fato destes postulados ao longo da pesquisa de campo, se fazerem presentes no registro escrito de documentos como o Projeto Político Pedagógico (original) da Casa e o esboço do que se encontra em reformulação. Também na fala de alguns de seus educadores, quando das entrevistas áudio-gravadas, ao mencionarem a abordagem histórico-cultural, como elemento a ser incluído nos fundamentos do PPP em reformulação, o que mais a frente retomaremos.

3.1.1 Sobre a Pedagogia Social

Educadores de nosso tempo revisitam as concepções teóricas freirianas e histórico-cultural, apresentando defesas e possibilidades de trabalho em torno de tais postulados, o que evidencia sua atualidade na realidade educacional presente.

Buscando bases na Pedagogia da Autonomia/Libertação de Paulo Freire, a Pedagogia Social nas últimas décadas, apresenta-se no cenário educacional brasileiro, como possibilidade de trabalho pedagógico com compromisso social. Sobre esta questão, Graciani (2014, p. 20-21) destaca a sua importância como construção que caminha no sentido de instigar o sonho com uma sociedade mais humana e justa. Caracterizando-a como,

[...] uma ciência transversal aberta às necessidades populares que busca enraizar-se na cultura dos povos para, dialeticamente, construir outras possibilidades sem aniquilar o passado, mas promovendo a sua superação; [...] suscita a reflexão e ação junto aos excluídos, respeitando e validando suas histórias pessoais de subsistência e sobrevivência como representações que denunciam a crueldade da realidade social, tendo em vista a sua promoção político-social.

Os elementos constituintes desta proposta influenciados pelos pressupostos freirianos⁷³, conduz-se por se construir como uma prática participativa “na qual a relação com o outro é a constituinte fundamental para a construção de uma verdadeira consciência histórica (idem, p. 18)”. Dentro desse quadro pode-se mencionar que a Pedagogia Social se propõe a:

Criar, inicialmente, uma teoria renovada da relação homem-sociedade-cultura, com uma ação pedagógica essencialmente libertadora, a partir do exercício em todos os níveis e modalidades da prática social; Realizar-se no domínio específico da prática social com classes sociais populares, a partir de um trabalho político-educacional de libertação-popular, com o intuito de ser conscientizadora com sujeitos, grupos e movimentos das camadas excluídas; Concretizar-se como ação educativa com agentes e sujeitos comprometidos, na qual se estabelece, por meio da relação dialógica, um sistemático processo de intercâmbio de conhecimento e saberes em que a troca de experiências é primordial; Orientar-se pela Pedagogia libertadora protagônica, baseada fundamentalmente na memória histórica, na identidade coletiva, na dinâmica cultural, na possibilidade entre a capacidade lógica de compreender os liames capitalistas e a valorização da participação comunitária, autoestima, autovalorização, autoconfiança e autodeterminação de sujeitos que tentam construir uma nova ordem social, econômica e cultural (GRACIANI, 2014, p. 21- 22).

⁷³ Referente ao trabalho de Paulo Freire, educador brasileiro, cuja obra enfatiza a emancipação social das camadas populares, mediante processo educativo dialógico, rigoroso e participativo.

Pautados nestes elementos consideramos tal proposta pertinente ao atendimento do público-alvo em evidência, visto considerar o movimento por ela empreendido, importante à construção da autonomia e liberdade necessárias a formação dos mesmos. Certamente, que sua efetivação não é tarefa fácil, principalmente, quando se trata de questões que envolvem de modo amplo, os sujeitos em situação de vulnerabilidade e risco social, e crianças e adolescentes em acolhimento institucional, de modo específico.

Muitos destes sujeitos se constroem envoltos por uma dinâmica cercada de violências, ausências, medos, revoltas e outros. Como consequências acabam por internalizar valores, atitudes e comportamentos defensivos, tonalizados por excessiva agressividade, com baixa tolerância à frustração e com dificuldades de aceitação e cumprimento às regras sociais. A construção de posicionamentos diferentes frente a esta situação, até que se possa desenvolver uma postura cidadã, comprometida com a mudança social, envolve tempo e a mobilização de práticas educativas que se direcionem pela conquista e paciência, uma vez que a imposição, cerceamento e punições, típicas de modelos pedagógicos coercitivos, utilizados em outros momentos históricos, não funcionam positivamente junto a eles, tendendo ainda, a reforçar conteúdos de resistência.

Nesta realidade é comum percebermos atitudes de surpresa quando para com eles se apresenta atitude protetiva, quando no encontro com o outro recebem atenção, quando são tratados com respeito, ouvidos, pois não estão acostumados com tal tratamento, não o entendem, levando tempo para perceberem a condição que envolve essa relação.

Eu já tive adolescente que... de olhar e dizer assim “por que que você está fazendo isso? Por que que você tá me ouvindo? Por que que agora tá me falando de respeito? Eu não sei o que isso, eu não quero saber...” Aí você entende porque ela chama palavrão, porque ela te desrespeita, porque ela não está nem aí pra aula. Ela não consegue. Ela queria estar vivendo um outro momento... e ela vivendo tudo, tudo errado. A vida se apresentou pra ela de forma difícil e esse ser difícil pra ela, ela não sabe administrar. Se o adulto tem dificuldade imagina a criança e o adolescente... aí isso vai interferir, diretamente, na questão da aprendizagem, de como ela vai desenvolver, de como ela vai tratar o outro, de como ela vai cuidar de si. Aí você escuta: “Poxa, mas ela tem tudo, que ela poderia agora. Aconteceu. Tá certo... Ela foi violada, foi abusada, foi isso e aquilo outro, mas isso agora não...”. O problema é que ela não está lá, no agora. Está no passado... Ela não conseguiu, a questão está aberta, ela não conseguiu fechar... (AS em entrevista realizada no dia 15 de junho de 2015)

O tempo destes sujeitos, a percepção que vão tendo dos/nos processos educativos envolve concepção própria. Uma noção de mundo peculiar, que se liga a elementos de apropriação, construídos muita das vezes de modo conflitivo.

Em pesquisa realizada na Casa Mamãe Margarida, a qual também é *locus* de nosso estudo, Silva (2013, p. 72) menciona a difícil dinâmica que envolve as relações de meninas⁷⁴ frente à inserção em espaços educativos, com valores diferenciados daqueles em que socialmente cresceram e as dificuldades enfrentadas ante a esta inclusão,

As relações estabelecidas pelas meninas dentro de um contexto educativo desta natureza manifestam um constante conflito identitário, revelando-se por meio dos grupos de amizade, no que é coletivo e individual, na igualdade e diferença, no pedido de atenção aos seus pares, profissionais e comunidade religiosa, na aprendizagem e costume da rotina, no estabelecimento dos combinados, na complexa relação entre menina, família e instituição, nas idas e vindas de suas lembranças acerca dos motivos que lhe fazem estar na *Casa* e outras questões que já envolvem o desenvolvimento de crianças e adolescentes que não estão em tais condições. [...] Este conflito também gera relações de tensão com a CMM⁷⁵ e seus profissionais, principalmente quando se tenta colocar regras convencionais aquelas meninas que possuem um convívio intenso de rua, fazendo com que a construção de muitos combinados se tornem negociações.

Sobre essa realidade em entrevista com uma das assistentes sociais da CMM, obtivemos o seguinte relato,

[...] nós lidamos muito com esse fato porque são... adolescentes que têm vivências de rua. Que não conseguem se adaptar, elas não conseguem, então temos essa dificuldade. Ela não consegue ver o abrigo como medida de proteção. Até porque ela não entende se você fala em medida de proteção..., mas a mente tá fechada por todas as relações que ela já sofreu, então ela entende que ela está presa, e que ela tem que fugir, e é assim... a grande missão que ela tem é fugir. E elas fogem, fogem bastante [...] (Entrevista realizada em 15 de junho de 2015).

Compreendendo que a maneira que entendemos o mundo, é resultado da interação, das atividades que estabelecemos com/no contexto sociocultural onde nos inserimos e da dinâmica de internalização, apropriação e significação que com ele estabelecemos, podemos supor que os espaços educativos, dependendo de como se estruturam e onde estão situados carregam os valores e elementos da realidade e seu entorno. Por sua vez os atores nele situados refletem, as demandas e consequências de tais relações, muitas vezes manifestos de modo conflitivo, como anteriormente, mencionamos. É assim que no processo destacado percebemos a existência de constantes “encontros” e “confrontos” entre as concepções e significados que os sujeitos trazem do seu mundo, junto aqueles demandados pelas instituições educativas, nas quais se inserem, não sendo fáceis as “negociações” ali estabelecidas.

⁷⁴ A Casa Mamãe Margarida como instituição socioeducativa em meio aberto e de acolhimento institucional na modalidade abrigo, atende apenas sujeitos do gênero feminino.

⁷⁵ Casa Mamãe Margarida

Neste universo cabe refletir sobre a importância do trabalho educativo, e como o mesmo deve se construir de modo a contribuir para o fortalecimento e inclusão social dos sujeitos, conciliando conflitos, sem deixar de promover aprendizagens significativas, sem deixar de focar no potencial do educando, sem deixar de promover a formação humana para a emancipação social, evidenciando-se neste cenário a figura do educador social, que

Em busca de despertar as potencialidades intrínsecas de emancipação, na qual os educandos possam reaprender e reempreender o seu desenvolvimento como pessoas e cidadãos, o educador social torna-se o agente central do desenvolvimento das ações educativas que promoverão essa transformação (GRACIANI, 2014, p. 25).

Ainda, constitui-se como “um mediador do diálogo do educando com o conhecimento. Assumindo a intervenção e a diretividade do processo educativo, ele revê a diferença entre o seu saber e o saber do educando, comprometendo-se com a assimetria inicial e caminhando na direção de diminuir gradativamente essa diferença” (idem, p. 25).

Segundo Graciani (2014, p. 86-87) dentre os pressupostos pedagógicos para se realizar uma ação, efetivamente educativa, espera-se que o educador social, entre outros:

Possua uma visão crítica e consciente das causas geradoras do processo de exclusão do educando: da pauperização, da marginalização e da injustiça social; Desenvolva ações conjuntas com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, quebrando as possíveis relações de poder hierárquico; [...]; Valorize e democratize a cultura e socialize o saber popular, discutindo-o e sistematizando-o a partir das formas de expressão e comunicação das camadas populares; [...]; Desterritorialize-se e parta para o encontro com os educandos e com eles elabore o novo projeto educativo do cotidiano da aprendizagem em que ambos são protagonistas e atores sociais fundamentais; Antes de falar, ouça. Transcendendo a fala, o educador deve captar o mundo simbólico (signos e códigos), gestual (comunicação não verbal) e mágico-lúdico (no caso do público infante-juvenil), pois o ato de ouvir o semelhante e os sentimentos dos educandos é um ato de profunda ternura e vigor permanente; [...]; Jamais rompa o espaço vital de seus educandos, violentando a sua privacidade, os seus momentos únicos e singulares; Tenha *paciência histórica*⁷⁶, que lhe proporcionará o momento oportuno de *estalo pedagógico*⁷⁷ para que as condições férteis de aprendizagem sejam paulatinamente constituídas; Identifique o que o educando sabe a partir de sua experiência de vida, implementando a prática educativa no que se refere à ampliação e sistematização do conhecimento universal; Estabeleça uma relação dialógica como base de sua interação pedagógica, pois os direitos de falar e escutar são o que circunstanciam a reciprocidade, a relação e o relacionamento entre educador e educando; [...].

Ser um educador social vai além do modelo convencional estabelecido em relação à docência, no qual a hierarquia, a atitude autoritária e verticalizada, herdeiras do paradigma

⁷⁶ Para Graciani (2014), paciência histórica é a atitude do educador de respeitar o próprio processo de construção do conhecimento.

⁷⁷ Estalo pedagógico é o momento específico vivido pelo educador/educando que descobre que descobriu que aprendeu algo (Graciani, 2014).

moderno é uma constante. É preciso ter uma visão ampliada da realidade, uma postura comprometida e responsável ante a sociedade, criando condições para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao crescimento social e coletivo, o que perpassa pela aquisição de conhecimentos, prática pensada e reflexão contínua.

Pensar a postura do educador nesta direção é um movimento necessário a se construir, podendo fazer grande diferença no cenário em destaque.

3.2 O Processo Educativo na Casa Mamãe Margarida

Evidenciar a educação dos sujeitos presentes na Casa Mamãe Margarida, remonta entender a construção da mesma como instância educativa; a relação existente entre os atores sociais ali envolvidos; as interações ante ao processo de aprender e ressignificar o mundo; o modo como o público-alvo por ela atendido se constrói como sujeito social, como interage neste cenário, o que pensa sobre o mundo, como se comporta ante a vida.

Destacamos que o processo educativo ali ocorrido é amplo, e não se limita à escolarização. Nas palavras do gestor da Casa, em entrevista realizada no dia 06 de outubro de 2015, a educação ali empreendida define-se do seguinte modo:

Pergunta complexa (risos). Bem a Educação aqui a gente tenta trabalhar de forma integral, ou seja, a nossa preocupação é com o todo, porque nós não somos uma escola, nós somos uma instituição, que tem dentro do seu caráter, a proteção social básica e a proteção de alta complexidade. Então nós temos meninas, primeiro, né, que estão em situação de vulnerabilidade. Então, nós já sabemos que nosso trabalho com ela não é simplesmente cognitivo. Segundo, nós temos meninas que estão sob nossa tutela⁷⁸. Então, a dimensão do cuidado deve ser maior. Então, dentro do nosso trabalho educativo a gente se preocupa com o ser humano. Esse ser humano que tem “enis” necessidades emocionais, relações sociais, desenvolvimento da aprendizagem a nível de conhecimento científico, e em cima disso a gente tem nossas divisões de trabalho, o que querendo ou não..., um único profissional ou um único departamento, vamos dizer assim... não dá conta de tratar com esse ser humano como um todo. Então, por isso temos multiprofissionais e essa divisão para tentar dar conta desta educação.

A inserção no campo de pesquisa, em torno de aproximadamente, um ano e meio de trabalho, permitiu-nos a visualização de maneira próxima desta dinâmica, levando-nos a comprovar que a totalidade que envolve a Obra Social Casa Mamãe Margarida, compõe-se pelas atividades referentes à Proteção Social Básica, na qual estão envolvidas as atividades socioeducativas, o processo de escolarização, reforço e os atendimentos multiprofissionais e a

⁷⁸ Referência à realidade dos sujeitos em acolhimento institucional (abrigo), os quais ficam sob a tutela do diretor da instituição no período de permanência naquele contexto.

Proteção Social Especial de Alta Complexidade, na modalidade Acolhimento Institucional (abrigo).

A organização em torno destas ações se disponibiliza em tempo integral e visa o desenvolvimento de um trabalho educativo, abrangente, de modo a atender várias instâncias do humano, a saber: cognitiva/escolar, social, psicológica, arte-educação/profissionalização.

Abaixo apresentamos um quadro com a disposição das atividades por instâncias e grupos de trabalho/profissionais responsáveis.

Quadro4- Dimensões do processo educativo na CMM⁷⁹

PROCESSO EDUCATIVO			
Instância Cognitiva/Escolar	Instância Social	Instância Psicológica	Instância Arte-Educação/Profissionalização
Atividade Escolar-sala de aula	Acompanhamento Social na entidade	Atendimento Psicológico Individual	Artesanato (crochê, bordado)
Reforço Escolar	Articulação com o Sistema de Garantia de Direitos	Atividades Grupais	Teatro
Atendimento Psicopedagógico	Acompanhamento/atendimento familiar	Projetos Psicoeducativos	Dança
			Informática
			Biblioteca
GRUPO DE TRABALHO/PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS			
Gestor Escolar	Assistentes Sociais	Psicólogas	Arte-educadores
Pedagoga			
Professores			
Psicopedagoga			

Fonte: Dados da Pesquisa

A organização do trabalho pelos referidos profissionais, apresenta-se em perspectiva multiprofissional, tendo como objetivo, o desenvolvimento pleno das meninas que frequentam a Casa. Como prática, que visa à superação da fragmentação e segmentação profissional, busca no diálogo, o encaminhamento para o conhecimento real das questões que permeiam a entidade, visando assim o alcance do objetivo maior da mesma.

A busca pela prática dialogada, poderíamos mencionar que naquele contexto, se inscreve em movimentos contraditórios, nos quais ora se tem a presença da equipe, para a condução de determinados encaminhamentos, ora apenas de um grupo específico, ora a presença significativa deste ou daquele profissional, ora seu distanciamento, mesmo que em determinados momentos dele se faça mais necessário. Poderíamos mencionar que nas questões que se relacionam ao processo de escolarização, ao movimento por ele demandado

⁷⁹ Embora compreendamos que todos os envolvidos no interior da instituição, demandem alguma tipo de ação educativa, no referido quadro destacamos apenas a presença dos profissionais, diretamente ligados à atuação psicossocial e educativa. Não contemplando os vigias, auxiliares administrativos, cuidadores, serviços gerais e outros.

na prática educativa, essa necessidade se torna mais evidente, fato que mais adiante retomaremos.

Destacamos que em meio à contradição inerente a este movimento, foi possível visualizar encontros, nos quais o grupo de profissionais se reunia para discussões em torno de atividades festivas/comemorativas e projetos maiores da Casa. Bem como para construção do Regimento e elementos do Projeto Político Pedagógico em reformulação. Ainda, para conhecimento e definição de ações da dinâmica ampla da Proteção Social Básica e Acolhimento Institucional e da realidade de determinados sujeitos neste universo.

Alguns dos encontros envolviam apenas a equipe técnica, outros os funcionários como um todo. Neste contexto duas ações nos chamaram a atenção, a saber: as visitas familiares e os encontros para Estudo de Caso, no qual se discutia a realidade das meninas, principalmente às oriundas do acolhimento institucional (abrigo).

Estas práticas, durante o estudo, também foram sinalizadas pelos entrevistados, que a mencionaram do seguinte modo:

[...] nós temos o Estudo de Caso, né. E tem os responsáveis por cada setor. Então, no estudo de caso é colocado o caso para a pedagoga, pro gestor, pras irmãs. Porque o que eu escuto da menina, não é o que ela escutou e vice-versa. Então, quando é necessário..., que o comportamento dela é esse e esse, para o outro, é necessário eu falar, daí a importância da visita familiar. Em alguns casos, algumas não têm visita, porque não é possível está com esse contato com a família. E, assim, enquanto profissional, nós nos disponibilizamos para os professores para ser atendido, [...] ela sabe com quem ela está trabalhando. Então, eu me disponibilizo [...], eu digo, nós vamos trabalhar juntas. Essa é a proposta (AS, em entrevista realizada no dia, 15 de junho de 2015).

Temos as reuniões de Estudo de Caso, que aí, nós chamamos os técnicos da instituição. Técnicos que a gente diz é o serviço social, psicologia, pedagoga e psicopedagoga, quando estamos com esse profissional. E dependendo do caso que esteja sendo analisado, aí a gente faz um convite a mais... um cuidador de abrigo, uma professora ou o motorista...depende da situação que está sendo analisada naquele caso [...] (G, em entrevista realizada no dia 06 de outubro de 2015).

A dinâmica presente na metodologia do Estudo de Caso bem como as atividades relacionadas às visitas familiares/contato direto com o contexto das vivências das meninas, permite não só que se tenha conhecimento de elementos prementes à realidade do público-alvo, mas que se definam estratégias, encaminhamentos para o atendimento psicossocial e educativo dos mesmos, sendo elemento de grande importância no processo.

Quando nos aproximamos dos sujeitos, do universo de relações que o envolvem, conhecemos de perto, o porquê de determinados posicionamentos, a manifestação de determinadas atitudes, a orientação por determinados caminhos. O que ele assimilou do

mundo ao seu redor, e “escolheu” por se definir. Neste movimento temos a oportunidade de desenvolver uma prática refletida e planejar o agir. Esse tem sido pelos profissionais da CMM, um direcionamento que ocorre deste a sua implantação na década de oitenta, ainda que alguns funcionários, atualmente, o percebam como uma ação sobre a qual a instituição precisa se debruçar mais. Apontando-a como atividade necessária de intensificação, e até mesmo do retorno a movimentos vivenciados em tempos retrógrados da Casa, principalmente quando se referem à necessidade do “resgate”, busca das meninas que se ausentam da instituição, quando se envolvem em atos infracionais ou em situação de risco.

[...] Eu acho que tá... funciona, só que tem alguns casos, assim..., que poderia ser tratado com mais cuidado. Alguns casos, e às vezes a gente deixa escapar. A entidade como um todo. Acho que a instituição como um todo. Às vezes a gente deixa escapar alguma situação, assim que poderia ser bem mais trabalhada. Por exemplo, no caso, nós temos uma menina a J., uma menina muito inteligente, com um espírito muito esportivo, e a gente praticamente perdeu essa menina, porque hoje ela não aparece na Casa. Está no vício das drogas, da prostituição, e a gente deixou escapar, assim, sabe? E é triste a gente vê que é uma menina que tinha uma potencialidade muito grande. [...] Uma pena..., pois é. Porque tem esses casos, assim, que a gente poderia ter mais trabalhado, e..., mas a gente deixa escapar. (P2, em entrevista realizada em 10 de março de 2015).

[...] Não sei, eu acho que é falta de motivação, não sei, eu acho que quase não tem mais nada pra fazer, que elas ficam atoa, num... tipo a menina parou de vir, ninguém vai atrás. No meu tempo, quando eu passei um tempo sem vir, por isso é que a irmã descobriu que tava usando drogas. Que eu tava numa vida lascada. Que eu tava na rua, né? Me drogando, grávida de um mês. Não sabia nem que eu tava grávida. Tava jogada ao vento. As irmãs iam atrás, tipo davam falta. “Aquela menina sumiu [...]”. Tem menina que rouba, mata, vai presa (bate as mãos). Vai saber quando alguém vem e avisa. “Ah! Fulana, sabe aquela fulana? Ela foi presa”. Tá bom, quando achar e..., quando aquela menina sair de lá, ela vai pra casa pior, ou vai morrer... E aí, antigamente, não. As irmãs se empenhavam. Eu acho que agora, a irmã L., acho que tá cansada, tá já de idade [...] E os funcionários, antigamente eram mais empenhados. Eu penso assim (AE, em entrevista realizada em 07 de agosto de 2015)⁸⁰.

A percepção destas relações, daquilo que se espera do trabalho multiprofissional, do que dele se questiona, do que se efetiva no processo, demanda por parte dos funcionários da Casa, posicionamentos, que ora destacam, elementos positivos, ora apontam faltas, o que nos conduz ao direcionamento de que de algum modo exista reflexão, por parte destes, sobre o fazer, ali em desenvolvimento.

No quadro abaixo trazemos fragmentos da fala de funcionários em entrevista, que apontam para esta suposição.

⁸⁰ Profissional, arte-educadora, contratada pelas Obras Sociais e que em períodos passados fora acolhida na CMM, sendo resultado positivo do processo educativo e inclusivo da instituição.

Quadro5- Sobre o trabalho multiprofissional

Pontos Positivos	Pontos Negativos
<p>[...] tem um apoio psicológico, assistencial, serviço social, então eu acredito que nem toda escola tenha esse apoio, nenhuma escola, não sei assim... é, ...se tem esse aparato todo, né? Porque aqui tem tudo, [...] (P 3, em entrevista realizada em 04 de abril de 2015).</p>	<p>[...] não é como deveria ser, porque a grande problemática que acomete a gente é que tem que... quer dizer, no meu trabalho digamos assim este ano, como eu tô com essa faixa-etária de menina muito diferenciada, eu vejo assim que deveria ter mais, digamos assim, deixa eu ver, como vou colocar pra você... Assim que fosse mais... tivesse uma visão melhor por parte do serviço social, por parte de ambos os profissionais (P1 em entrevista realizada em 08 de julho de 2015).</p>
<p>[...] uma outra vantagem é ter esse apoio da Psicologia, que deveria ser bem maior, bem mais assim é... mas a gente tem a certeza que se uma menina tem um probleminha, a gente tem com quem contar, uma psicóloga, e também eu trabalho com serviço social, é a gente sabe que não é cem por cento, mas...sabe, tem esse apoio, de ficar ajudando nos problemas, é uma vantagem na Casa Mamãe Margarida [...] (P1, em entrevista realizada em 08 de julho de 2015).</p>	<p>[...] eu acredito que são desafios da gente, de todos quando falam assim “as nossas meninas”, a gente, realmente, está falando das nossas meninas? Fazendo um trabalho em conjunto, com a mesma ideia com o mesmo conhecimento, com o mesmo objetivo, até mesmo de resgate? Nossas meninas? Vamos trabalhar em cima... (P1, em entrevista realizada em 08 de julho de 2015).</p>
<p>[...] e os pontos positivos daqui para mim é o amor que tem bastante, né? Alguns, não são todos, são bem é... humildes, né? Gostam de trabalhar em equipe, todos gostam de trabalhar em equipe, e a determinação do pessoal (técnicos) aqui também é bastante boa, quando se falam em trabalhar em união, todos querem trabalhar, [...] (P3, em entrevista realizada em 04 de abril de 2015).</p>	<p>[...] articulação assim... Não é frequente, mas uma vez ou outra, por exemplo, a professora chega com a Psicologia e fala: Olha eu preciso que tu trabalhe temas voltados pra questão da agressividade, pra questão do bullying. Então ela já vai verificar vídeos, algumas atividades pra trabalhar com minhas alunas, enquanto eu trabalho a parte mais teórica, da conversa, ela trabalha a parte mais lúdica, com as meninas, né? (P4, em entrevista realizada em 9 de junho de 2015).</p>
<p>Os pontos positivos eu acho que essa dedicação que a gente tem. Os funcionários, os psicólogos, serviço social..., trabalharem com amor e com vontade [...] (P5, em entrevista realizada em 09 de junho de 2015).</p>	<p>[...] nosso trabalho com a família ainda é complexo tem coisas que a gente ainda não sabe como fazer apesar do nosso tempo de experiência das várias técnicas, vários instrumentos que a gente já utilizou, tem famílias que ainda é muito difícil alcançar, que simplesmente negam a sua paternidade negam a sua responsabilidade com aquela menina [...] (G, em entrevista realizada em 06 de outubro de 2015).</p>

Fonte: Dados da Pesquisa

O caminhar em meio a esta questão é um processo em construção. A percepção dos funcionários a respeito da presença/ausência do profissional (equipe multiprofissional) neste espaço, o entendimento sobre o seu fazer, a valorização que a ele é dada e as críticas a ele incorridas, fazem parte de uma dinâmica que compreende o outro como necessário, o que consideramos, extremamente positivo. Contudo, acreditamos ser importante o olhar voltado para si mesmo, para sua atuação profissional, para sua ação, para sua contribuição e faltas no processo. A Casa Mamãe Margarida, é a integração, a inter-relação das pessoas que a compõem. Logo não é só “o outro”, mas o “eu também”, o “nós”. Esta percepção envolve auto avaliação e o desferrar-se de preconceitos, assumindo uma postura mais condizente com o que a realidade apresenta.

No que se refere à presença dos profissionais na Casa, outro elemento nos chamou atenção. Comumente, nos programas de formação inicial, somos convidados a pensar a respeito de competências, valores, habilidades e fazeres específicos a cada área de formação. É como se tivéssemos que vestir determinados modelos, para nos fazer ser. Somos convocados a assumir papéis, estereótipos sociais, de acordo com a área de formação, com o campo de atuação que elegemos.

Na realidade da CMM, em alguns momentos essa postura é impelida a ser revista. Não estamos dizendo que as práticas profissionais se desforrem do seu universo de atuação, mas, que o profissional no processo educativo, naquele espaço, muitas das vezes se aventura por ações diferentes daquilo que a academia convencionou como adequado ao seu fazer.

[...] eu acho isso bastante legal. E os professores também, assim, no... não é porque eles são formados em professores, que eles não vão..., que eles vão deixar, deixar de dar um banho nas meninas. Eu acho isso bastante positivo, também (P4, em entrevista realizada em 06 de maio de 2015).

[...] Porque na instituição o trabalho dele não se restringe a sala de aula, ele tem outros acompanhamentos a fazer, seja no pátio, seja no refeitório, seja nas atividades extras, seja nos eventos, nas celebrações porque aqui é uma casa, também, que tem suas atividades religiosas. Então não é todo profissional que entende isso. Alguns acham que realmente você tem que fazer aquele serviço, que ele acredita ser só aquilo [...] (G, em entrevista realizada no dia 06 de outubro de 2015).

Em vários momentos, durante as observações percebemos o envolvimento da equipe técnica (psicólogas, assistentes sociais, psicopedagoga, pedagoga, gestor), docentes e arte-educadores em atividades voltadas para a educação das meninas no que se refere à higienização, acompanhamento ao banho, atividades de acolhida (Bom dia), entrega de alimento durante as refeições, orientações no pátio, atividades recreativas, organização de atividades culturais e festividades da Casa, ações que vão além, do “estabelecido” como próprias ao campo de atuação dos profissionais, o que nos leva a crer que ser educador na Casa Mãe Margarida vai além do aprendido e obtido enquanto conhecimento/habilidades necessárias, veiculadas na faculdade.

É importante, contudo, destacar que na equipe, existem aqueles que não se permitem a este movimento, o que julgamos ser um processo de aprendizagem em processo, diferente do que já se destaca na grande maioria.

Consideramos assim, que o trabalho realizado pelos profissionais na CMM, apresentase de modo amplo, atende ao contexto da Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Alta Complexidade – Acolhimento Institucional (abrigo). Que neste último, além do

trabalho em torno das instâncias acima referidas, nas relações educativas da Casa como um todo, experiência educação nos moldes domésticos, com ensino de atividades cotidianas, cuidados pessoais e outros. O que ocorre no espaço informal e vivência no acolhimento, propriamente dito, na relação das acolhidas com os cuidadores.

3.2.1 Proteção Social Básica: elementos específicos do processo de escolarização

Sabemos que a educação escolar como processo institucionalizado, remonta os primórdios da Modernidade quando em decorrência dos processos sociais instaurados, se vai percebendo a necessidade de acesso ao saber formalizado, a fim de se participar de maneira mais ativa da dinâmica social e política da realidade emergente. É certo afirmarmos que a escolarização contribui de certo modo para que parcela da população excluída, mediante aquisição do conhecimento possa se inscrever socialmente em busca de melhores condições de vida.

Não queremos com isso aludir ao posicionamento ideológico, de que a escolarização seja o trampolim para o sucesso, sendo o passaporte para a ascensão social. Sabemos que estas questões se esbarram em condições sociais que fazem parte de uma dinâmica maior, na qual a luta pela efetivação de políticas sociais é elemento imprescindível. Queremos, contudo destacar a importância que este processo adquire para aqueles que vivem em condições de exclusão social, sendo elemento complementar e necessário ao exercício da cidadania e inclusão social.

Partindo deste pressuposto situamos o encaminhamento ocorrido no interior da Obra Social e entidade de Acolhimento Institucional Casa Mamãe Margarida até que adquirisse o status atual, e efetivasse em seu interior processo de escolarização formal.

Segundo a Coordenadora Pedagógica da Escola, há dezesseis anos na instituição,

A Casa, ela começou como uma forma de ajudar as pessoas da comunidade. Era apenas um local onde se tinha ... a obra. Era um local de acolhida onde as pessoas da comunidade vinham para fazer o oratório, que era um momento recreativo, de oração, onde acolhia todos os jovens que vinham da comunidade. Aí ... com o tempo foi se gerando as questões das atividades, né..., das atividades profissionalizantes e reforço escolar, né, que foram as primeiras, digamos professoras que trabalhavam aqui. Que não era, digamos as professoras legalmente, né, mas pessoas da comunidade que tinham habilidades. Já tinham um certo conhecimento, que acabavam ajudando nessa questão. Daí com o passar do tempo foi aumentando a demanda, né, mais número de meninas. A necessidade do bairro sempre foi muito precária e daí viu-se a necessidade de um ensino regular para as meninas, já que elas começaram há passar o dia e só tinham essas atividades complementares. Como nós não tínhamos vínculos, né, com nenhum órgão, as irmãs salesianas, da Inspetoria... tem a escola Mazzarello... que foi aí que teve o primeiro vínculo escolar,

propriamente dito. Da questão de documentação e de toda esta questão legal. Então começou as meninas há passarem o dia, a participar das atividades socioeducativas e das aulas. Aí teve as primeiras professoras [...].

O processo educativo no espaço em evidência surgiu relacionado a uma necessidade local, inicialmente percebida pelo olhar cristão das Irmãs Filhas de Maria Auxiliadora⁸¹. Tal realidade aos poucos conduziu a percepção da importância de se fazer “um algo mais”. Somente “caridade” e educação informal não mais respondiam as demandas que, gradativamente, apontavam para outros caminhos. Compreendeu-se a importância e a necessidade do ensino formal, agregado ao que vinha se desenvolvendo no local.

Entendemos que à medida que as relações sociais se tornam complexas, os elementos impostos por essa dinâmica emergem. A escolarização é um destes elementos e assim se apresenta desde a Modernidade.

No espaço da Casa Mamã Margarida o processo de transição do modelo da educação informal (somente atividades socioeducativas e reforço) para o modelo formalizado de escolarização, iniciou sem alicerces profundos, visto não possuírem uma organização pedagógica sistematizada e elementos necessários ao desenvolvimento da gestão escolar como a compreendemos na atualidade. O que se possuía de recursos humanos para o trabalho pedagógico escolar, restringia-se as professoras de sala de aula, contratadas pelas Irmãs, as quais tinham “autonomia”⁸² para realizar as ações que julgassem necessárias ao trabalho junto às crianças e adolescentes, recebendo total apoio das gerenciadoras da Casa, a saber, as religiosas.

Todos nós que trabalhávamos na sala de aula não tinha assim essa organização escolar, coordenação pedagógica, gestão, quem fazia essas orientações eram as irmãs, né, que coordenavam a instituição [...] Mas a formação delas era assim assistentes sociais. Elas trabalhavam tanto no socioeducativo e faziam esse acompanhamento conosco assim [...] (CP. Há 16 anos na instituição, em entrevista realizada em 09 de outubro de 2014)

É importante destacar que mesmo não possuindo formação na área da Educação, visto terem se graduado em Serviço Social, as Irmãs foram as primeiras a procurar definir espaços e elementos que fazem parte da atual dinâmica escolar, como: definição de horários para planejamentos, definição de festividades e atividades compreendidas na instituição como imprescindíveis ao processo de formação no contexto.

⁸¹ Filhas de Maria Auxiliadora – Termo utilizado pelas religiosas da comunidade Salesiana.

⁸² Muita das vezes essa expressão apareceu na fala dos educadores da Casa como sinônimo de liberdade para escolha de conteúdos, técnicas e atividades a serem trabalhadas naquele espaço. Importante destacar que esta expressão possui outro sentido na obra Freiriana (Ver obra: Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire).

No que se refere à questão da administração formal: documentações, diários, relatórios, controle do rendimento escolar dos alunos, a instituição contava, com o apoio da Escola Salesiana Madre Maria Mazzarello, a qual enviava sempre que possível uma coordenadora pedagógica para orientações básicas, quanto ao preenchimento de diários, fichas de planejamento e outros, respondendo legalmente pelas documentações referentes à situação escolar das alunas da Casa.

Após parceria de seis anos com a Escola Salesiana Madre Maria Mazzarello, que compreendeu o período de 1997 a 2003, no ano de 2004, a entidade realizou convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus- SEMED. Neste momento tal convênio referia-se apenas as questões relativas a documentações, estando à vida escolar das alunas no que a isso se refere, anexa a Escola Municipal Antonina Borges de Sá, a qual se localiza na mesma rua em que se encontra a Casa Mamãe Margarida.

No ano de 2005 foi cedida a CMM por parte da SEMED, a primeira professora em regime de disponibilização, e em 2006 mais seis professoras. A composição atual do quadro docente da Casa conta com sete professoras, sendo: seis professoras em sala de aula e uma desenvolvendo atividades de Educação Física. O gestor e a coordenadora pedagógica da instituição também são funcionários disponibilizados pela SEMED.

É importante destacar que os primeiros professores cedidos à Casa já faziam parte do quadro docente da entidade, contratados pelas Obras Sociais, e que ao serem aprovados em concurso público na SEMED, foram solicitados a permanecer na instituição. Alguns desses profissionais mantiveram-se por um longo período na entidade. Outros visando obter novas experiências profissionais, ou por terem sido aprovados em outros concursos, migraram para outros espaços. Ainda há aqueles que se afastaram por um período, mas retornaram, posteriormente, para o contexto.

Ao longo dos vinte e nove anos de existência da CMM, percebeu-se rotatividade na composição do quadro docente disponibilizado pela SEMED, e o que atualmente o compõe, na sua maioria estão a menos de quatro anos na entidade. Sobre esta questão é importante destacar que tal movimentação e dificulta em algumas situações, o trabalho que vem se desenvolvendo em processo. Principalmente no que se refere à continuidade de determinados projetos. É como se nessa questão existisse um constante recomeçar.

Não estamos falando de um recomeçar no sentido do encaminhamento necessário ao processo escolar, cuja avaliação continuada a respeito da prática pedagógica se faz fundamental, permitindo que daí se possam planejar novos fazeres, a fim de que a significativa aprendizagem seja alcançada. Mas, o recomeçar no sentido das bases de

formação, pois aquele sujeito que chega a Casa, não conhecendo sua realidade, precisa se apropriar da dinâmica que dela faz parte, desde as questões que a fundamentam teoricamente, às que dizem respeito às políticas que integram o atendimento de crianças e adolescentes em Proteção Social. Junto a isto, as ações imprescindíveis ao trabalho educativo dos referidos sujeitos. O que para tal se necessita da promoção de esclarecimentos, formação continuada, partilha de experiências, abertura para o diálogo em torno de um universo complexo e específico.

Dentro deste quadro se percebe que cada vez que a equipe é modificada, inicia-se um trabalho em torno do senso de pertencimento, buscando ainda não se perder a continuidade em torno do trabalho pedagógico em desenvolvimento, e a busca pelo alcance de objetivos a que a entidade se propõe.

Outro elemento a se considerar neste íterim são as exigências advindas quando da parceria com a SEMED. Segundo relato da coordenadora pedagógica, com a vinda dos profissionais disponibilizados por aquela Secretaria, visando composição do quadro organizacional da Casa, algumas exigências por parte daquela Secretaria passaram a ser evidentes. Demandou-se “mais cobrança” em relação às questões relativas à escola e a dinâmica da Secretaria, como: “participação em reuniões específicas da SEMED, preenchimento de documentações no padrão da Secretaria [...], seguimento das orientações da SEMED quanto ao PPP, Regimento Escolar entre outras, adaptando ao que a Casa já tem [...]”.

Hoje, a Casa Mamãe Margarida na parte referente à escola, além de fundamentar-se nos princípios da Pedagogia Preventiva de Dom Bosco, orienta-se pela proposta pedagógica da SEMED. Realiza as avaliações que compõem o Sistema de Avaliação Nacional: Provinha Brasil para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental; Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e Prova Brasil para os dos 5º anos do Ensino Fundamental. Encontra-se cadastrada na Gestão Integrada da Escola- GIDE⁸³ setor terceirizado da SEMED, responsável em acompanhar estatisticamente o rendimento e dados específicos da escola. Ainda, encontra-se reformulando seu PPP de modo a atender, também, o que aquela Secretaria apresenta como direcionamento.

Percebemos por parte da equipe escolar da CMM, principalmente na figura do gestor um movimento de conciliação entre o que a SEMED propõe, o que os setores com quem estabelece convênio sinalizam, o que a administração das Obras acredita ser necessário, e

⁸³ Modelo de Gestão adotado, atualmente pela SEMED.

aquilo que desde o início norteia o projeto original da Casa. Esta dinâmica faz com que concluamos que o atual modelo de Gestão seja um processo em construção.

Segundo relato da coordenadora pedagógica, somente a partir do retorno do atual gestor a instituição, agora no posicionamento de gerenciamento, uma vez que em momento anterior, quando do estabelecimento do processo de escolarização na Casa, exercia a função docente, é que se começou a sistematização de um trabalho nos moldes organizacionais com: organização de documentos relacionados à prática pedagógica (registros, planejamentos, portfólios e outros); orientações relacionadas ao planejamento de ensino e dinâmica escolar como um todo, encontros para estudo, à busca pela reorganização do PPP, levando-se em consideração o que a instituição propunha no PPP (projeto original), e as demandas apontadas pelos setores, anteriormente citados.

A vinda do professor S.⁸⁴ para assumir a função de gerenciamento na instituição é um marco regulatório para o estabelecimento de um novo modelo de gerenciamento pedagógico na instituição... Com a vinda dele foi aí que de fato começamos a uma organização realmente (CP, em entrevista realizada em 09 de outubro de 2014).

Sobre esta questão através de observações, contato com documentos impressos, pastas, portfólios e outros, bem como na participação em encontros de planejamentos e definição de ações, comprovamos o que se enunciou.

Ainda, no que se refere à organização escolar, percebemos presença definida da figura do gestor escolar, da equipe pedagógica composta pela coordenadora pedagógica e corpo docente formado por sete professores e sete arte-educadores, equipe técnica composta por uma psicopedagoga, três assistentes sociais, três psicólogas e demais administrativos e serviços auxiliares conforme se destaca no segundo capítulo deste trabalho, cada um dos quais desempenhando respectivas funções.

Percebemos que na Casa todos têm conhecimento a respeito da realidade do público-alvo com quem trabalham. Alguns parecem entender tal dinâmica demonstrando postura educativa, ética e acolhedora. Outros se incomodam com o que veem e com o que sentem na relação, como podemos observar no relato de uma professora, em diálogo durante as observações: “Tu tá pronta pra atividade. Trouxe teu colete à prova de bala (risos). Aqui não é fácil não...” e nos fragmentos abaixo:

Às vezes acontece da aluna..., de mandar a gente pra longe. A gente vai falar com as pessoas responsáveis pra conversar, e não vê um retorno de punição. Se bem que aqui a gente não pode trabalhar a punição. Mas eu acho que deveria ter uma

⁸⁴ Referente ao atual gestor (letra inicial de seu nome)

advertência, né? Eu até falei com o S., que nosso Regimento, no nosso plano, a gente precisa colocar isso. Ter uma advertência. Algo que as meninas percebam que elas não podem fazer o que elas querem, o que desejarem e tá tudo bem! (P5, entrevista realizada em 09 de junho de 2015).

Olha o trabalho que se faz é meio complicado [...] Agora é... poderia ser bem melhor se os pais contribuíssem, né? [...] Porque na minha escola não é diferente. Mas eu acredito que aqui deve ser bem mais grave, né? Que algumas não tem pai... algumas não tem mãe. Convivem com a avó. Então, assim, eu acho que... eu tenho certeza que isso influencia na educação... (P4, em entrevista realizada em 06 de março de 2015).

Agora..., agora esse ano, esses tempos agora, como se diz... não sei te dizer muito não, porque no, na minha época, as irmãs davam uma boa educação e as meninas sabiam valorizar, né? E hoje em dia não [...] não tem mais respeito como tinha antigamente, as meninas querem bater nos funcionários [...] As meninas agredem as irmãs. O respeito tipo, é uma família... Hoje em dia a gente não se considera mais uma família [...] E as meninas agredem, elas batem nos funcionários, elas mordem. O problema hoje, elas não respeitam [...] Hoje eu não consigo... A gente se magoa, assim pelo tempo, né? Tudo o que eu vivi, antigamente, aqui, agora, as meninas maltratando as irmãs. Sei lá, a gente fica meio pra baixo [...] (AE1, em entrevista realizada em 07 de agosto de 2015).

Bem a educação na Casa Mamãe Margarida, ela não é uma das mais difíceis e não é uma das mais fáceis, levando em conta a condição de cada menina, cada menina traz um problema diferente e também não são muito diferente de outro contexto escolar, acredito assim que o problema seja quase o mesmo, sendo que aqui há um diferencial, que aqui tem o acompanhamento psicológico aqui tem o serviço social, tem varias outras atividades, mas mesmo assim não torna o trabalho muito fácil. E é aqui a gente pega... no meu caso, eu pego meninas muito agressivas apesar da pouca idade seis, cinco anos eu pego menina de cinco anos e este ano eu peguei até de doze anos, então não tem sido assim muito fácil o trabalhar, nessa faixa etária assim diferenciada, muito diferenciada esse ano. É se torna mais difícil aqui, quer dizer deve ter, todo acompanhamento que se tem de recursos humanos, né... não é fácil, porque eu não sei, nem todos falam a mesma língua (P1, em entrevista realizada no dia 08 de julho de 2015).

Então é necessário realmente esse olhar diferenciado, e quando não tem a gente tem que tá lembrando porque querendo ou não... Não tratar as nossas meninas como vítimas, nem vitimizadas porque elas não são mais, né? Elas estão em outra fase, eu costumo dizer pra quem chega, principalmente pra elas, olha existe sim uma questão de violação de direitos, aconteceu... não mais. Então, nós vamos olhar para frente e verificar o que é possível fazer, que ninguém escolhe, as situações principalmente se você é criança e adolescente, você não escolhe família, você não escolhe ter passado por aquela situação, mas você vai escolher a partir de tudo aquilo que foi oferecido se vai aceitar ou não. E, eu tenho procurado trabalhar com elas dessa forma porque quando ela não aceita não adianta, ela é simplesmente impermeável. Eu não vou aqui dizer que podemos alcançar todas, porque não conseguimos mesmo, é um momento... até porque adolescente é um momento dela! Você fala, fala, fala ... mas não é isso, se você não conseguiu alcançar não adianta porque tu tá perdendo teu tempo... né. (AS, em entrevista realizada em 15 de junho de 2015).

[...] eu posso dizer que é um pouquinho difícil, porque educar menino que já tem assim uma dificuldade de uma família desestruturada não é tão fácil, por que ele vem muito nervoso, ele vem muito agressivo e a gente tem que ao mesmo tempo em que temos que ensinar conteúdos escolares, tem que tá ali mostrando pra ele que ele

tem que mudar um pouquinho o seu jeito como pessoa. Então fica muito difícil assim pra gente, mas vamos tentando, né? E tem momentos que a gente percebe assim que a criança ela começa a entender. Por exemplo, achei muito bonito ontem uma menina chegou comigo depois de uma prova e ela disse mesmo assim “professora, hoje eu fui bem, né? Hoje eu consegui fazer o trabalho. Aí eu... é, hoje foi ótimo, você tá de parabéns. Então eu, isso aí já é uma coisa assim que eu fico..., diz pra gente assim “eu tô conseguindo fazer o trabalho”. Então alguma coisa tá mudando, né? E outras crianças por exemplo que, não conseguiam nem ler e hoje já estão lendo (P2, em entrevista realizada em 10 de março de 2015).

O educador ao ser “confrontado” com esta realidade desencadeia sentimentos diversos. Por não conseguir ver de imediato, o resultado de seu trabalho, uma vez que junto a estes sujeitos, o que se ensina hoje, só se vai ter resultado mais a frente. Apresenta sentimentos de frustrações, senso de impotência, pois temos convivido em uma cultura que reforça a pressa, a “produção” rápida, e ao se deparar com relações educativas que envolvem tempo extenso, estes conteúdos emergem, se estabelecendo, aí o desafio.

Como mencionamos em outro momento neste trabalho, a realidade dos sujeitos em evidência por ser resultado da dinâmica que os cerca, o que não é diferente em relação aos profissionais da Casa, requer conciliação entre representações, posturas e atitudes, entre as expectativas oriundas do encontro, e assim o estabelecimento de um trabalho que esteja atento a estas questões, o que envolve “paciência histórica”.

É certo mencionar que junto a isto se somam outras situações. Entre elas a formação docente. Mencionando questões relacionadas ao profissional docente na CMM, G. (em entrevista realizada em 06 de outubro de 2015), ressalta:

[...] nós fomos formados para uma escola do século XX, o que nós propomos é que haja também professores cubistas⁸⁵. Se já existe não sei, não consegui achar nenhum que fosse [...] Os nossos professores eles têm a experiência didática conquistada durante a Pedagogia. A experiência com trabalho com criança e adolescente conquistada aqui. Porque a gente percebe que ainda falta um pouco é duas coisas, uma é a maior propriedade do conhecimento científico. Aí entra em relação aos conteúdos mesmo. E a outra, é que nem sempre as suas experiências vividas também foram experiências boas, experiências saudáveis ou que eles tenham superado. Muitos deles possuem a realidade que as meninas possuem. Então quer dizer que só porque eles viveram aquilo, quer dizer que eles não tiveram boas experiências. Não é isso. Tiveram boas experiências também, mas ficam também questões que precisam ser superadas por eles. Um exemplo..., quer dizer continuando o comentário acima... o que nós somos hoje, não é só o que a gente estuda, mais as nossas concepções advindas do mundo, e tudo então... Essas concepções interferem na nossa forma de agir. Então, um exemplo agora... Mesmo que eu saiba que determinadas coisas são erradas, eu sei isso teoricamente, mas na prática, eu continuo fazendo errado, porque já se torna um hábito meu fazer daquela forma. Não

⁸⁵ Termo utilizado para designar o profissional docente com visão ampliada, com postura progressista. Mencionado por Silva (2013) em dissertação de mestrado. Importante destacar que o referido autor, hoje desempenha função de gerenciamento na instituição *lócus* do estudo e nos forneceu em entrevista a referida citação.

quer dizer que um professor cubista não pode errar. Não, também não é isso, mas ele precisa na medida do possível ter essa visão do todo. Se eu tenho essa visão do todo, eu me preparo antes de agir. Porque se eu me preparo antes de agir, dificilmente eu vou errar. Então quando eu vou preparar uma aula, eu já pensei na perspectiva da menina, já pensei na perspectiva da família, eu já pensei nos erros que aquela aula pode ter e como eu vou me livrar desses erros. Então sempre tem o plano B, o plano C. Eu tenho que fazer uma transposição didática, a partir do conhecimento que eu tenho das meninas, da realidade delas. Pra isso eu tenho que conhecê-las muito bem. Então eu tenho que valorizar o momento da rodinha, eu tenho que valorizar o momento do pátio, eu tenho que valorizar os momentos que eu não tô naquela aula formal. Eu tenho que observar quando elas estão com outras pessoas em outros ambientes, e isso exige muito do profissional. Isso exige uma disciplina muito grande, então nós não conseguimos atingir esse professor cubista, não sei se um dia vamos... então, eu trago ele ainda como um ideal ou algo que a gente espera um dia conseguir, e é pra isso que a gente luta.

A realidade nos permite visualizar, a necessidade da busca pela concretização desta meta, do alcance de tal ideal. Requer investimento, o que pode se dar, mediante processos de formação continuada, programas e projetos de intervenção com foco na construção deste caminho, o que requer tempo e vontade histórica. Sobre isto mais à frente, quando tratarmos do trabalho educativo e a formação do educador, retomaremos esta discussão.

3.2.2 Educadores na CMM: O que temos? Como somos? O que queremos?

Enquanto seres humanos, somos uma totalidade formada por pensamentos, sentimentos e comportamentos. Nem sempre esses elementos em nossa constituição caminham em sentido funcional, embora estejam intrinsecamente relacionados. Em algumas situações nossos comportamentos e sentimentos são dirigidos por pensamentos disfuncionais, dos quais não temos muita clareza, uma vez que são resultado das interações sociais e do sistema de crenças, que construímos ao longo de nossa história, o que muitas das vezes é internalizado sem reflexão. Nem sempre conseguimos sentir o que falamos, falar como sentimos, agir como idealizamos, nos comportar como pensamos. Esta desconexão é resultado das contradições inerentes a este sistema, conduzindo-se por se manifestar no espaço das interações e na formação que vamos tendo/sendo enquanto sujeitos sociais.

O trabalho educativo, a prática docente carrega muito desta constituição. É comum percebermos nos espaços educativos discursos (pensamentos/falas) divergentes do que se percebe na ação (comportamento), ou seja, pensa-se, idealiza-se de um modo, mas age-se de outro. Chegando-se muitas das vezes a sentir, “quase sem querer” certa aversão por aquilo que se menciona querer incluir. Junto a isto se encontra também a falta de coerência entre teoria e prática educativa, o que pode ser decorrente não só da disfunção de pensamentos quando da

inter-relação entre pensamento-sentimento-comportamento, mas da lacuna subjacente ao desconhecimento de elementos teórico metodológicos que comunguem com a necessidade, objetivo e metas que se visa alcançar. Nesta conexão/desconexão encontra-se a contradição presente na prática pedagógica.

Na realidade pesquisada localizamos no posicionamento dos educadores, indícios que apontam para a presença desta real contradição. As interações vivenciadas durante as observações, entrevistas e outros apontam elementos que se incluem nesta dinâmica. Percebemos, em alguns momentos, a existência de distanciamento entre a busca pela conciliação do ideal/meta/objetivo da entidade, aquilo que se realiza para alcançar este fim e os interesses pessoais. Oscila-se entre o querer e o conseguir fazer, entre o fazer e o saber para onde se está indo quando se faz.

Sobre esta questão (G, em entrevista realizada no dia 06 de outubro de 2015), aponta no possível processo de adaptação, incorrido sobre o profissional ao adentrar na CMM, indícios que contribuem para a manifestação do referido posicionamento e decisões subjacentes.

Não é um trabalho fácil, não é qualquer docente que se adapta a Casa. Aqueles que se adaptam também levam um tempo para conseguir isso, geralmente ele precisa de dois anos para conseguir compreender bem o trabalho da instituição. No primeiro ano ele chega muito perdido, muitos vícios de escola padrão, de escola de ensino regular. Então o primeiro ano é praticamente conhecendo a Casa, e o segundo ano é o próprio teste dele. O teste dele que eu digo é ele fazendo experiências para que ele consiga envolver as meninas..., e aí algumas dessas experiências, algumas ele acerta, e outras ele falha, então eu costumo dizer que no terceiro ano é que ele realmente se torna da instituição, porque aí ele já passou por esses dois períodos. Tanto de compreensão da dinâmica quanto das suas experiências testadas. Nesses dois anos também é quando a gente identifica quais são aqueles que não conseguiram se encaixar, não conseguiram entender essa dinâmica. Eles mesmos chegam conosco e falam “a experiência foi boa, mas não é exatamente isso que eu penso como trabalho de professor, então... quero realmente ir para ouro local”. Porque na instituição o trabalho dele não se restringe a sala de aula. Ele tem outros acompanhamentos a fazer, seja no pátio, seja no refeitório, seja nas atividades extras, seja nos eventos nas celebrações, porque aqui é uma casa também que tem suas atividades religiosas. Então não é todo profissional que entende isso, alguns acham que realmente você tem que fazer aquele serviço, que ele acredita ser só aquilo, ou seja, estar só na sala de aula passando conteúdo. Outros não entendem também as situações das meninas. Porque ela está é..., falar em situação de vulnerabilidade não é falar só de vitimização, junto com essa vitimização vêm revoltas também. Vêm formas delas se relacionarem com o outro, que não é a forma que os professores estão acostumados. Em muitos momentos elas são agressivas, em muitos momentos elas te pedem um carinho, que você enquanto professor não é acostumado a dar, então são situações que os professores não são preparados na faculdade pra isso, que eles vão aprender aqui dentro mesmo, conversando com o colega mais experiente, conversando com ele mesmo. É necessário essa auto avaliação, e enquanto isso a gente vai conversando e tentando orientar esse professor. Algumas vezes ele está acessível à orientação, outros ele é mais resistente por não concordar com a dinâmica. É isso, a experiência na verdade é que faz com que este professora consiga realizar o trabalho na instituição. (G, em entrevista realizada no dia 06 de outubro de 2015).

O suposto caminhar adaptativo, a experiência vivenciada no contexto, conduz o educador da CMM à tomada de posição. Permite que ele se transforme, tornando-se o que é, ou o que venha a ser, no processo. Durante a pesquisa foi possível percebermos momentos distintos, nesta direção. Localizamos entre os educadores concepções e posicionamentos diferenciados, que evidenciam esse movimento.

Entre alguns destes sujeitos situamos atitudes/falas que apontavam na direção do compromisso social, motivo norteador das ações naquele espaço, sendo que por parte de um grupo isto também se manifestava nas atividades/ ações ali desenvolvidas. Em outros, apesar de realizarem práticas de modo dinâmico ante ao ensino, pareciam assim fazer para “satisfação de terceiros”, de algo externo ao seu próprio trabalho, o que neste contexto sugere ruptura com a unidade dialética, necessária à atividade, de modo a torná-la prática alienada, uma vez que está desligada da sua necessidade de ensinar.

Sobre isto Rigon *et al* (2010, p. 35), mencionando a atividade do professor destaca,

[...] o professor em atividade não desenvolve uma atividade alienada. Isso implica que o trabalho pedagógico caracteriza-se pela relação direta com o conhecimento. Ao agir intencionalmente, desenvolvendo ações que visam favorecer a aprendizagem de seus estudantes, o professor objetiva em sua atividade o motivo que o impulsiona. Por outro lado, se desenvolve ações determinadas por terceiros e que não são para ele respostas à sua necessidade de ensinar, aliena-se ao romper com a unidade dialética entre o motivo de sua ação e o produto que é objetivado. Assim, o trabalho pedagógico não é trabalho alienado se não é fim em si mesmo e sim meio para tornar o homem mais humano: o professor e o estudante. [...].

Neste contexto percebemos que as ações, o trabalho pedagógico para alguns parece se perder da sua condição de atividade⁸⁶, o que em alguns momentos também se evidencia quando esperam do outro (educando), a manifestação de uma postura de referência, de modelos pré-estabelecidos, dentro de uma visão reduzida da realidade. O sentido social de sua ação distancia-se do objeto da ação, não se permitindo o movimento necessário para a sua transformação, o que também resultaria na modificação de si mesmo.

Percebemos ainda naquele espaço, mediante observações quando do trabalho educativo, relacionado à sala de aula, ênfase em conteúdos ensinados de maneira tecnicista, fragmentada, o que se distancia do que se propõe como horizonte teórico no PPP da instituição, tanto no documento primeiro, como no que se encontra em reformulação, cuja fundamentação segue para a orientação de um ensino transformador, de base preventiva na

⁸⁶ Entendida no sentido apontado por Leontiev.

perspectiva de Dom Bosco; que favoreça a emancipação e inclusão social dos sujeitos, quando sugere nas entrelinhas, postulados freirianos e elementos da teoria histórico-cultural como proposição a se incluir no documento em construção. Logo, como decorrência, o necessário trabalho em torno de conhecimentos/temáticas e metodologias que apontem nesta direção.

Sobre o PPP julgamos necessário destacar elementos norteadores de sua constituição, a fim de entendermos o que consideramos, anteriormente, e que em alguns momentos apresenta-se como caminho/caminhar controverso.

A primeira proposta de PPP da CMM foi elaborada no ano de 2004 e reorganizada no ano de 2006 pelo grupo de educadores presentes na Casa, mantendo-se como orientação até os dias de hoje. A base teórica desse documento como já se mencionou, orienta-se pelos pressupostos do Sistema Preventivo de Dom Bosco. Em um parágrafo faz-se menção a concepção Freiriana, a qual consideramos implícita na redação do documento.

No esboço da proposta em reformulação (atual), segundo informações do gestor da Casa em conversa informal, tais elementos estão mantidos, acrescidos da leitura e elementos da teoria histórico-cultural de Vygotsky.

Considerando que estas concepções primam pela formação/transformação social dos sujeitos, mediante significativa mediação educativa, sugere-se a partir das mesmas, uma postura pedagógica ativa, consciente, humanizadora, o que vai além de posicionamentos e trabalho educativo de base tecnicista e fragmentada, como os percebidos na prática de alguns dos sujeitos envolvidos no processo educativo de sala de aula. Esse esclarecimento nos conduz a percepção da importância do conhecimento, do teor do documento por parte daqueles que diretamente se envolvem nos processos educativos da Casa.

Abaixo, trazemos um quadro síntese com elementos presentes no PPP. Neste optamos por apresentar recortes, com redação na íntegra do modo como o texto aparece redigido nos documentos. Em relação ao PPP de 2004/2006 destacamos pontos que baseado no documento original denominamos de: Filosofia da Instituição, definição pedagógica, percepção quanto ao público-alvo, objetivo geral, objetivos específicos, critério educativo, critério de profissionalização, critério de ação política, proposta metodológica. Sobre o segundo documento, o qual se encontra em reformulação obtivemos a formatação dos objetivos geral e específicos. Os demais elementos, segundo informações dos funcionários, ainda se encontram em esboço, não apresentando sistematização em corpo redacional técnico.

Quadro 6- Síntese dos elementos presentes no PPP da CMM⁸⁷

PPP 2004/2006
<p>Filosofia da Instituição: Nossa postura pastoral e educativa é de gerar, promover e defender a vida, tendo como ponto de partida à Caridade de Cristo Bom Pastor.</p> <p>Nossa postura preventiva, como educadores, é cuidar do ser humano que nasce com uma centelha divina, num todo. Desta forma somos chamadas a acreditar e testemunhar que o outro tem possibilidades. Dom Bosco dizia que mais problemático que pudesse parecer um jovem, se o olhássemos de dentro para fora iríamos encontrar nele a semente do bem.</p> <p>Definição Pedagógica: Nossa postura é de presença que se manifesta na pedagogia do encontro, outra postura que não seja essa é uma forma camuflada de autoritarismo.</p> <p>Percepção quanto ao público-alvo: Olhar as jovens como alguém em potencial. [...] Nosso próprio carisma, nos impulsiona a apostar na juventude, seja qual for à situação em que está inserida, e acreditar na jovem.</p> <p>Objetivo Geral: Contribuir para a redução do número de crianças e adolescentes da Zona Leste de Manaus, encontradas em situação de risco pessoal e social, através de uma educação integral, onde a menina possa descobrir e desenvolver suas aptidões científicas, culturais, artísticas e manuais que visem em especial, uma redescoberta de valores humanos e éticos, capazes de torna-las protagonistas de uma nova sociedade.</p> <p>Objetivos Específicos: Dar atendimento a 400 crianças e adolescentes, vitimizadas do sexo feminino, oferecendo educação integral, que favoreça o desenvolvimento cognitivo, artístico e manual, garantindo o acompanhamento escolar; Oferecer oportunidade de atendimento biopsicossocial (médico, odontológico e psicológico); Acompanhar a menina dentro do laço familiar e se necessário reconstruir esse laço, nos locais onde ele inexistente, denunciando e acompanhando os casos de violação e ameaça de direitos; Garantir abrigo em casos de ameaça ou violação de direitos para 25 crianças/adolescentes do sexo feminino.</p> <p>Critério Educativo: Educação Básica como ponto referencial para a preventividade das meninas desperiodizadas, oferecendo-lhes o Ensino Básico da Alfabetização a 4ª série; Uma educação integral, onde a menina possa descobrir e desenvolver suas aptidões científicas, culturais, artísticas e manuais, oferecendo oportunidade de atendimento biopsicossocial (médico, odontológico e psicológico).</p> <p>Critério de Profissionalização: Despertar primeiramente a autoestima para que ela se sinta capaz; Curso de informática e iniciação à Língua Inglesa; Contribuir para a profissionalização mais humana, que leve em conta valores com solidariedade, serviço gratuito, generosidade, fraternidade e cooperação.</p> <p>Critério de Ação Política: Incentivo a participação de reivindicações, passeatas e manifestações de modo ativo na defesa dos direitos humanos; Conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente; Conhecimento de sua importância enquanto cidadã; Despertar para o empenho de ser “honesta cidadã”; Participação em Fóruns e Conselhos de Direitos, em especial da Criança e do Adolescente; Aulas de filosofia como proposta de “educar e pensar”.</p> <p>Proposta Metodológica: A entidade mantenedora oferece atendimento socioeducativo em meio aberto através de ações complementares à escola, para 400 e abrigo para 25 crianças e adolescentes do sexo feminino, executando na “Casa Mamãe Margarida”, como crochê, bordado, tapeçaria, corte-costura, informática, assistência escolar (reforço), dança, teatro violão, canto, flauta, inglês, esporte, Ensino Fundamental 1ª a 4ª série, para as meninas desperiodizadas (com aulas de inglês e filosofia” afim de formar e ocupar as de</p>

⁸⁷ As informações contidas no quadro foram diretamente extraídas dos documentos presentes na CMM, mantendo-se redação conforme os mesmos.

adolescentes dentro de um processo evolutivo e cultural de redescoberta de valores além de oferecer acompanhamento clínico, odontológico e psicológico as usuárias da entidade; As famílias das usuárias são acompanhadas através de visitas, entrevista, acompanhamento psicológico (quando necessário), encontros formativos e informativos, encaminhamentos a outros órgãos de proteção familiar, aconselhamento, trabalho de reintegração familiar, encaminhamento de pais alcoólatras para o A.A.

PPP EM REFORMULAÇÃO

Filosofia da instituição: A instituição busca através de seu objetivo geral e nos objetivos específicos desenvolver ações com forte empenho socioeducativo e evangelizador, sempre a luz da legislação de nosso país e da mensagem e testemunho do Cristo Bom Pastor. As metas e compromissos do Projeto Social buscam a promoção de ações educacionais, assistenciais, psicológicas, esportivas, lúdicas e culturais, tendo com princípio básico: Acolher, defender e promover a vida.

Objetivo Geral: Acolher, defender e promover a vida de crianças e adolescentes do sexo feminino na faixa-etária dos 0 a 18 anos dentre as quais as crianças filhas (os) de adolescente acolhida, com prioridade as que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social com vista à garantia de direitos sociais em conformidade com a Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e demais legislações pertinentes.

Objetivos Específicos:

***No projeto em reformulação os objetivos específicos apresentam-se por blocos de atendimento, a saber:**

Objetivos do Acolhimento Institucional-abrigo

-Promover ações psicossocioeducativas destinadas ao atendimento de 30 crianças e adolescentes do sexo feminino, na faixa etária de 0 a 18 anos, dentre as quais as crianças filhas (os) das adolescentes acolhidas, encaminhadas pelo Juizado da Infância e da Juventude, efetivando o fortalecimento de vínculos;

-Suscitar ações no acolhimento institucional que preservem os vínculos familiares, promovendo o convívio familiar e comunitário, com vista ao gradativo desacolhimento institucional;

Elaborar e manter atualizado o Plano de Atendimento Individual (PIA) para o acompanhamento individualizado e personalizado, assim como manter atualizado o Cadastro de atendimento institucional;

-Acompanhar as Audiências Concentradas realizadas na Instituição sob a coordenação do Juizado da Infância e da Juventude, e manter atualizado os processos individuais, atas e relatórios circunstanciais das crianças e adolescentes e de seus familiares;

-Mobilizar e articular com os órgãos do Sistema de Garantias de Direitos e da Política Educacional, com a rede de instituições não-governamental, movimentos e organizações da sociedade civil, que atuam na área da criança e adolescente, Fóruns e Conselhos de Defesa e Garantias de Direito a discussão e elaboração de políticas públicas voltadas para o Acolhimento Institucional;

-Viabilizar ambiente adequado a um atendimento humanizado, bem como alimentação saudável, materiais didáticos, pedagógicos, de limpeza, recreativos, de higiene pessoal, vestuário e calçados e materiais que possibilitem a realização das diversas oficinas psicossocioeducativas destinadas às crianças e adolescentes atendidas;

-Oferecer ações psicossocioeducativas que permita à criança e ao adolescente atuar como sujeito no contexto social, promovendo atividades complementares a jornada escolar, incentivo à pesquisa na biblioteca da Instituição, denominada Paulo Freire, ao laboratório de Informática com acesso a novas tecnologias, garantindo o desenvolvimento de habilidades individuais para a vida, através de práticas culturais, religiosas, de lazer e esportivas, que despertem sentimentos de autoestima, vivência em grupo e promoção da cidadania, estimulando a integração à escola, a família e à comunidade;

-Proporcionar às crianças, adolescentes e suas famílias, acompanhamento especializado individual ou em grupos, com Equipe Técnica formada por Assistentes Sociais, Psicólogos, Pedagogos e Psicopedagogos. Às famílias o acompanhamento é realizado através de visitas domiciliares e atendimento na própria instituição;

Identificar e formalizar parcerias Públicas e Privadas para o financiamento das ações desenvolvidas na instituição.

Objetivos Socioassistenciais de Proteção Básica

-Promover ações psicossocioeducativas destinadas ao atendimento a 265 crianças e adolescentes do sexo feminino na faixa etária de 06 a 18 anos, usuárias do serviço de Acolhimento Institucional e de Proteção Social Básica, encaminhadas pelo Juizado da Infância e Juventude, Conselhos Tutelares e demanda espontânea que

corresponda ao perfil do atendimento da instituição;

-Viabilizar ambiente adequado a um atendimento humanizado, bem como complementação alimentar saudável, materiais didáticos, pedagógicos, de limpeza, recreativos, de higiene pessoal e materiais que possibilitem a realização das diversas oficinas psicossocioeducativas destinadas às crianças e adolescentes atendidas;

-Mobilizar e articular com os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos e da Política Educacional com a rede de instituições de atendimento não-governamental, movimentos e organizações da sociedade civil que atuam na área da criança e adolescente, Fóruns e Conselhos de Defesa e Garantias de Direitos, a discussão e elaboração das políticas públicas voltadas para promoção das Ações de Proteção Básica;

-Oferecer ações psicossocioeducativas que permita à criança e ao adolescente atuar como sujeito no contexto social, promovendo atividades complementares a jornada escolar, incentivo à pesquisa na biblioteca da instituição, denominada Paulo Freire, ao Laboratório de Informática com acesso a novas tecnologias, garantindo o desenvolvimento de habilidades individuais para a vida através de práticas culturais, religiosas, de lazer e esportivas, que despertem sentimentos de autoestima, vivência em grupo e promoção da cidadania, estimulando a integração à escola, à família e à comunidade;

-Denunciar e encaminhar à rede de proteção social os casos que envolvam crianças e adolescentes submetidos a maus tratos, ao abuso e exploração sexual, a jornadas de trabalho, ao abandono escolar e demais situações que promovam a violação de direitos garantidos pela legislação vigente;

-Proporcionar às crianças, adolescentes e suas famílias, acompanhamento especializado, individual ou em grupos, com Equipe Técnica formada por Assistentes Sociais, Psicólogos, Pedagogos e Psicopedagogos. Às famílias o acompanhamento é realizado através de visitas domiciliares e atendimento na própria instituição;

-Identificar e formalizar parcerias públicas e privadas para o funcionamento as ações desenvolvidas na instituição.

Fonte: Dados da Pesquisa

Analisando o conteúdo dos documentos percebemos que a primeira versão, apresenta base teórica pastoral evidente, conforme citação extraída do documento,

O ponto de partida de nossa ação é colocar a menina como centro de atenção e respeito; Acolhê-la como ela é; Favorecer uma descoberta de valores para que possa protagonizar uma história pessoal nova, reencontrando sua autoestima, bem como valores morais e evangélicos, que a levem a uma opção de vida digna, madura e consciente (PPP, 2006, p. 8).

ainda que faça menção a elementos relacionados à cidadania necessária às meninas, como se percebe na especificação dos critérios de profissionalização e ato político.

O teor do documento conduz-se a percepção de que por traz destes enunciados se encontram elementos subjacentes à base preventiva de Dom Bosco e ideias referentes à concepção de homem, defendida por Paulo Freire, as quais se encontram expostas nas entrelinhas da redação como um todo, principalmente, quando posicionam, as meninas, como sujeitos em construção, o que comunga com a noção de “inacabamento” do homem, postulada por aquele autor.

Em perspectiva existencial o “inacabamento do ser humano”, parece ser para Freire, o ponto central sobre o qual o ensino deveria se debruçar. Importante, destacar que em Freire, segundo o Dicionário Paulo Freire, o verbete “Inacabamento”, possui a seguinte conotação:

A concepção antropológica de Freire é marcada pela ideia de que o ser humano é um ser inacabado; não é uma realidade pronta, estática, fechada. Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo. Somos seres insatisfeitos com o que já conquistamos (TROMBETA, Sérgio e Luiz Carlos, in STRECK, REDIN & ZITKOSK, 2008, p. 228).

Assim, “onde há vida, há inacabamento”, sendo que só ao ser humano, essa condição é passível de consciência. Como devir, está sempre se construindo, em “uma busca por ser mais”.

A tônica do documento (PPP da Casa), ainda que não exponha em citações, este postulado, constantemente o traz presente, o que nos conduz a conclusão de que seu teor carrega bases Existencialistas, quando foca a importância da construção da liberdade humana, como caminho, meta a se alcançar no sentido da emancipação social das meninas da Casa, como percebemos no seguinte enunciado: “Nossa postura preventiva, como educadores, é cuidar do ser humano que nasce com uma centelha divina, num todo. Desta forma somos chamadas a acreditar e testemunhar que o outro tem possibilidades” (PPP, 2006, p. 2).

Para o Existencialismo a “liberdade humana” é entendida do seguinte modo:

O homem existe primeiro, se encontra, surge no mundo, e se define em seguida. Se o homem, na concepção do existencialismo, não é definível, é porque ele não é, inicialmente, nada. Ele apenas será alguma coisa posteriormente, e será aquilo que ele se tornar [...] O homem é, não apenas como é concebido, mas como ele se quer, e como se concebe a partir da existência, como se quer a partir desse ela de existir, o homem nada é além do que ele se faz (SARTRE, 2010, p.25).

É importante, contudo destacar que “liberdade humana” em Sartre e Paulo Freire apesar de beberem na mesma fonte que é o Existencialismo, comungando à noção da tônica existencial no humano, possuem linhas diferenciadas. Freire adota uma linha do existencialismo cristão, enquanto Sartre posiciona-se por um direcionamento ateu. Em Freire notamos a crença na “natureza humana”, que na opção de uma liberdade voltada para um posicionamento antiético, deve por ele, por esta escolha se responsabilizar, e se assumir como “transgressor da natureza humana” (FREIRE, 2010, p. 60). Para Sartre, “não há natureza humana, pois não há um Deus para concebê-la”. O Homem segundo este autor é definido como “realidade humana”, que efetivamente traz a definição de homem do existencialismo – um ser cuja existência precede a essência, concepção esta apropriada da obra de Heidegger, importante expoente da corrente Existencialista.

Diferenciações a parte, nos interessa pontuar, neste momento que esta é a tônica que perpassa no interior do documento como um todo.

Na proposta em construção, ainda que só se tenha tido acesso à explanação dos objetivos e esboço/síntese de reuniões, percebemos que além do que dantes mencionados e que se refere à primeira proposta, cuja permanência será efetivada na atual, o destaque para a presença de objetivos que destacam com mais intensidade, o caráter socioeducativo do que virá a constituir o Projeto em reformulação, com noções educativas ampliadas, denotando ênfase em elementos presentes na Política de Assistência Social do país. Os objetivos, diferente dos presentes na primeira proposta, que se apresentam de maneira generalizada, aqui se subdividem em questões específicas para a prática educativa do serviço de Acolhimento Institucional (abrigo) e daquela referente à Proteção Social Básica, no qual se inclui o processo educativo escolar.

Sobre a construção do PPP é importante afirmar, que de acordo com estudiosos na área, o ideal seria que o mesmo fosse revisto, avaliado a cada ano de trabalho e construído coletivamente. Redimensionando-se o que se fizesse necessário, de modo a se contemplar as demandas locais em processo. Conforme percebemos, este documento na CMM, durante um longo período, não sofreu modificações, tendo-se, ainda como norte o elaborado no ano de 2004 e revisto em 2006. Atualmente, como já se mencionou, a equipe da entidade tem medido esforços na reformulação de um novo documento, mantendo bases da proposta original, acrescida de ênfase em pressupostos da teoria histórico-cultural, o que ainda se apresenta em esboço, do que virá a se instituir no PPP atual.

No interior desta discussão compreendemos que conhecer as bases das referidas propostas, faz-se fundamental para o trabalho no interior da Casa, tanto para o conhecimento das referências necessárias à orientação das práticas, como para se refletir em torno do que se necessita manter, do que se precisa mudar, ampliar ou romper. Do que é responsabilidade individual e coletiva.

Sobre esta questão gostaríamos de destacar elementos percebidos no curso da pesquisa, ao longo das observações e/ou situados nas falas dos participantes da pesquisa, as quais julgamos necessários de menção, uma vez que se relacionam ao que, anteriormente mencionamos.

Dos nove sujeitos entrevistados na CMM, ao se interrogar a respeito da existência de um PPP (original), se ali existia um documento referência, obtivemos os seguintes resultados: quatro dos entrevistados mencionaram ter conhecimento da presença deste documento na instituição. Destes, apenas três tiveram contato com o mesmo, nele realizando leitura/estudo. Um citou saber de sua existência, mas nunca ter se aproximado de seu conteúdo, não o

acessando. Os demais (cinco sujeitos) desconhecem a existência de um PPP (original) na Casa, apenas fazendo menção ao que está em construção (reformulação).

Que eu saiba... não. Sei desses que estão sendo elaborados, já tem objetivos tudo, mas só isso... De algumas reuniões pra mostrar é... como deve ser ... Sei que esse Projeto Político Pedagógico está sendo elaborado, mas nunca foi concluído, assim como o regimento. (P1, em entrevista realizada em 08 de julho de 2015)

Nós temos sim Projeto Político Pedagógico, mas ele precisa ser ... precisa de uma nova reformulação dele, essa nova reformulação está ocorrendo há dois anos. Não é fácil reformular o Projeto, principalmente por conta das várias dimensões que a Casa possui. A gente tem que ter uma preocupação que no Projeto tem: a escola, a obra social e tem o abrigo. Além de conseguir convencer os profissionais da área do Conselho a entender essa dinâmica da Casa, porque quem aprova os projetos é o Conselho de Educação, a última vez que nos colocamos ele para aprovação eles disseram que não era possível colocar nada relacionado ao abrigo porque eles estavam lá para analisar projetos de escola. Então isso nos prejudicou muito. Então nosso projeto ele é aprovado no Conselho de Diretos, no Conselho de Assistência mas no de Educação. Eles só querem se tiver só a parte escolar... (G, em entrevista realizada em 06 de outubro de 2015)

Não sei te dizer. (P3, em entrevista realizada em 04 de abril de 2015)

Eu não tenho conhecimento, mas eu acho que sim, porque a Casa praticamente ela trabalha em torno de projetos, né? O projeto geral e os projetos pequenos que a gente, que vai sendo anexado durante o ano. (P2, em entrevista realizada em 10 de março de 2015).

Eu acho que sim. Eu acredito que sim. Eu ainda não peguei pra ler e tal, pra...não, mas eu já ouvi falar que tem sim. Eu acho que tem. Nas nossa reuniões o S. já falou que tem. Mas ter em mãos, ainda , não. (P4, em entrevista realizada em 6 de maio de 2015).

Sim, possui, só que ele está defasado. O S., né... nós estamos construindo esse projeto, né, do atual, né [...]Na verdade tenho acesso. O S. falou que tem disponível lá na sala dele, só que eu não cheguei a ir lá vê. Não, ainda não cheguei a ver. Segundo as meninas que já leram, parece que a dona C., a professora do 1º ano, parece que já deu uma olhada. Ela acha que precisa ser atualizado sim, tem muita coisa que já precisa ser melhorada, né, mas eu mesmo particularmente, não cheguei a ver assim. (P5, em entrevista realizada em 09 de junho de 2015).

Eu acho, eu não sei te dizer não. Assim, né. Eu acho que em reunião... (AE, em entrevista realizada em 09 de agosto de 2015).

Segundo o gestor da entidade três cópias deste documento (PPP), encontravam-se impressas e disponíveis para a pesquisa de todos quantos delas desejassem ter acesso, encontrando-se localizadas: uma na sala da direção, uma na sala da coordenação pedagógica e uma na biblioteca. Duas destas versões desapareceram, ficando apenas a que se situa na sala

de gestão e que pode ser acessada por todos que assim o desejarem. Mencionou ainda que aos profissionais da instituição, o referido documento foi disponibilizado em mídia, e que mesmo assim, muitos não têm adotado o encaminhamento de leitura, por isso o desconhecem.

É importante, destacar que nos encontros de formação e planejamento das atividades coletivas da Casa, de modo implícito, os objetivos presentes no Projeto são trazidos constantemente à tona, principalmente nas falas e ideias propostas pelos educadores que dele tem clareza, o que nem sempre é entendido/ percebido por todos, principalmente na relação com o ato de planejar e documento resultado do mesmo.

[...] Quanto ao conhecimento em relação ao Projeto, nós temos profissionais que participaram da construção, nem todos participaram porque entraram já depois dele está pronto, mas todos devem conhecê-lo sim porque é falado dele na semana pedagógica, é falado dele em vários outros momentos. Ele fica disponível aqui na sala da direção, tinha outra cópia na secretaria a a gente empresta e as pessoas não devolvem, deixamos uma cópia na biblioteca. Mas também foi emprestado pelos professores, mas, não foi devolvido. Então, nós só estamos com uma cópia que fica na direção escolar mas fica em cima da mesa para qualquer pessoa que queira ver. Tem também ele digitalizado, então já foi passado para os pen drives de alguns professores, aqueles que solicitaram ele digitalizado e a todo momento a gente conversa sobre ele. Alguns se interessam mais em, realmente, pegá-lo e lê-lo saber como é, outros se interessam menos, vão dizer até que já ouviram falar já viram, mas que nunca leram ele, mas isso por falta de interesse mesmo do próprio profissional porque a disponibilidade para que se tenha ele é totalmente acessível (G, em entrevista realizada em 06 de outubro de 2015).

Sobre a construção/ reformulação de um novo documento, o que para alguns é denotado como primeira construção, todos foram unânimes em destacar a existência de encontros para construção/organização do mesmo, mencionando participação nos momentos de discussão, debates e sugestões para formatação.

[...] Eu acredito assim, ainda estamos montando, sempre estão parando para colocar em prática algumas coisas, até quando terminar de construir (P3, em entrevista realizada em 04 de abril de 2015)

Tá em construção, né? A gente tá construindo aos poucos, a gente tá construindo, ainda não dá pra dizer que já fechou. [...] É de vez em quando a gente se reúne, faz um pedacinho da proposta (P2, em entrevista realizada em 10 de março de 2015)

Estamos atualizando no momento. E a gente tem sempre reuniões periódicas pra discutir o projeto. Eu acho uma coisa muito boa que o S. lê item por item e pergunta da gente, se a gente concorda, se a gente acha que precisa acrescentar alguma coisa. Mas tão... esse projeto agora está sendo construído com toda a equipe da Casa, dos professores e eu tô achando muito legal, muito interessante. É a primeira vez que eu participo assim, é..., da elaboração de um PPP, mesmo, assim em escola. Sempre que eu cheguei em escolas, além do Lato Sensu eu trabalhei no Sonho Infantil, outra escola particular, já tinha um projeto pronto e eu nunca tinha visto a elaboração,

como fazem, e hoje, aqui, a gente tem essa oportunidade de tá participando. Eu acho muito legal. (P5, em entrevista realizada em 09 de junho de 2015).

É com eu lhe falei, nos últimos dois anos a gente está mexendo. Eu já estou com um esboço dele, então nós mudamos o objetivo geral, mudamos os objetivos específicos, fizemos específicos direcionados para o acolhimento, específicos direcionados para a obra social... e a escola fica dentro dessa obra social, fizemos já toda a avaliação do marco referencial, do marco situacional. Essa avaliação é feita com os funcionários, então tem a escrita deles, a opinião deles. Já fizemos vários estudos da nossa fundamentação, porque a gente tá tentando caminhar na linha da perspectiva histórico-cultural, claro que acabamos abordando outros caminhos porque acreditamos que uma única teoria não consegue amparar nossa instituição, mas ela seria nossa base junto com o sistema de Dom Bosco. Então para essa trajetória nós já temos bastante coisa construída, bastante referencial, o que tá faltando mesmo é redacionar, é transformar isso em um documento só. Nós temos os dados, temos todas as coletas já temos esses resultados de reuniões, só falta a sistematização disso que foi coletado (G, em entrevista realizada em 06 de outubro de 2015)

O movimento em torno da construção/reformulação do PPP, no modo como está se conduzindo, aponta para encaminhamento participativo, no qual os sujeitos presentes no processo se envolvem em sua elaboração, ativamente. O que, certamente, resultará em aproximação dos referenciais nortes, cujas bases direcionarão as ações na Casa, conduzindo-se pela superação do “desconhecimento”, que esteve/está presente naqueles atores em relação à proposta anterior.

Este encaminhamento torna-se de grande importância, uma vez que o “possível” desconhecimento, em relação ao conteúdo do PPP (original), por parte de certos educadores na entidade, pode ter relação direta com as posturas por eles evidenciadas e sobre as quais, anteriormente chamamos atenção, julgando-as distante dos pressupostos teóricos e metas do referido documento, conseqüentemente, do objetivo maior da CMM.

Se o PPP em uma instituição funciona como documento norteador, apresentando a identidade e metas do contexto, não pode estar distante do conhecimento de quem se envolve no processo, correndo-se ante a isto, o risco de condução por caminhos diferentes ou opostos ao pretendido, o que muitas das vezes se mascara em práticas e posicionamentos, cujo teor se apresenta no discurso da propensa “autonomia profissional”.

As estratégias que eles utilizam, eles são muito livres, [...] não há uma imposição na instituição de você dizer: você vai usar tal técnica, você vai usar outra técnica... Então ao conversar com os professores você vai perceber que eles vão colocar que “não tem ninguém no pé deles”, vamos dizer assim. Qual é nossa observação assim dentro da estratégia que ele escolheu: Se ele está preocupado com o ser humano. Ele está preocupado com o sistema preventivo? Se ele está preocupado com esse sujeito em transformação? Com esse sujeito dinâmico? Com esse sujeito que se relaciona? Com esse sujeito semiótico e interativo, que está dentro da perspectiva histórico-cultural? Mas a gente oferece

estudo para ele relacionados a isso. Mas a gente não diz “você vai seguir, você vai fazer essa atividade ou aquela atividade”, não. Eles são bem livres para escolher qual livro didático eles querem adotar, qual o método de alfabetização vai ser utilizado. A nossa observação é em cima de que a estratégia que foi utilizada esteja dentro dessa perspectiva maior, dessa forma de ver o outro como sujeito, realmente, em construção. Que precisa ser respeitado, que precisa ser ouvido. Devido a uns vícios trazidos de outras experiências deles. No início você vai perceber que eles não conseguem compreender que alguns comportamentos deles, influencia nessa perspectiva maior. Por exemplo, quando uma criança pede para arrumar a sala e que não..., diz que não precisa, que ela vai atrapalhar, ele não tá dando uma aula ali, exatamente falando quando a gente trata de conteúdo, ele não tá trabalhando um conteúdo específico, mas ele está no momento pedagógico, ele está em um momento educativo, então ele precisa entender que a ajuda daquela criança que se ofereceu, que teve essa autonomia de querer estar lá e de querer ajudá-lo a fazer aquela atividade, e eu aceitar essa ajuda, e fazer com que ele participe... está dentro do sistema preventivo de Dom Bosco, está dentro da perspectiva histórico-cultural. Então, é ele perceber que a todo o momento ele está educando, e que essas ideias maiores, que faz parte da instituição, precisa está presente, então essa é nossa observação maior. Agora em relação ao que exatamente, o tipo de dinâmica, o tipo de trabalho, de técnica, o instrumento que ele vai usar aí, não há nossa interferência não. (G, em entrevista realizada no dia 06 de outubro de 2015).

[...] A gente tem uma liberdade pra trabalhar com as meninas, de desenvolver atividades assim, bem legais, né. O S. nos dá bastante apoio, assim. Atividades... quando a gente propõe alguma coisa a ele, aí. Ele incentiva, inclusive ele incentiva a gente a trabalhar de forma bem dinâmica. Só que no decorrer do bimestre..., assim fica difícil de trabalhar tanta atividade lúdica, né? Porque elas precisam também de conteúdo mesmo, que elas são avaliadas pela ADES, tem a Prova Brasil, principalmente, as meninas do 5º ano, né? (P5, em entrevista realizada em 09 de junho de 2015).

E Assim, eu acho que a metodologia, é de cada professor...Tem alguns que eu concordo, mas..., é aquela situação, cada um faz algo diferente, um trabalha de uma forma... Eu acho que as professoras tão fazendo correto, de acordo com a realidade de cada turma, né? [...] Eu não vou poder ir na sala dela, usar uma outra metodologia, que é ela que tá lá dentro da sala, ela que vai saber. A minha eu tento, eu tento é... usar, adaptar de acordo com a realidade delas, entendeu? (P4, em entrevista realizada em 06 de maio de 2015).

Quanto ao meu trabalho, eu busco fazer o melhor possível, né? E eu vou executar aqui no meu trabalho mesmo, assim porque como são crianças muito pequenas e já não são naquele..., uniforme... de todas mais de seis anos, então o trabalho ele é ... como é que se diz? É muito diferenciado, tem que buscar uma linguagem. Pra mim foi um grande desafio esse ano quando colocaram meninas de dez anos, de onze anos, de doze anos. Eu disse “o que que eu vou fazer”, né? Porque a linguagem que eu tenho com a de seis anos é uma, com a de cinco anos é outra, e buscar essa linguagem, justamente pra que a de seis anos tenha uma melhor adaptação com as de doze anos, e as de doze anos com as de seis, pra que não houvesse assim..., ficasse muito fragmentado o trabalho. No mais, o desafio foi bom, até agora eu tenho conseguido fazer um trabalho mesmo. É difícil é, mas que eu tenho conseguido graças a Deus. As meninas de dez e onze anos já estão lendo [...], justamente porque eu tenho uma aula diferenciada, aí como a aula é diferenciada tem as menorzinhas, elas precisam de um outro tipo de material quando eu vou trabalhar com as mais velhas, né? Com as maiores pra assim... porque eu não posso dar jogos. Qual o problema dos jogos? A partir do momento que eu dou os jogos para as de cinco, as de seis anos, dispersa as outras, porque as outras querem jogos, mas naquele momento não é adequado às outras. Mas, o restante dá pra ir levando. [...] essa é uma das vantagens da Casa Mamãe Margarida. É uma coisa que também é uma

vantagem, de eu ter mais autonomia na minha sala de aula (P1, em entrevista realizada em 08 de julho de 2015).

Na verdade cada um tem a sua autonomia para trabalhar com seu material, né? São os seus livros e os cadernos das provas do SAEB e as outras provinhas que nós vamos pegando, e vamos trabalhando com as meninas, e os outros projetos que nós vamos fazendo também. Por exemplo, de Educação Financeira, que nós estamos trabalhando com terceiro e quinto ano. Eu tô trabalhando, particularmente, com os projetos. Eu comecei com um de brincadeira de roda, que foi muito bom, gostei que só de trabalhar, aí depois eu inventei um outro projeto, que foi o de trabalho com as frações, eu achei muito interessante também o trabalho com as frações. Depois eu montei um outro trabalho, que foi com as figuras geométricas, aí também achei muito bom o trabalho com as figuras geométricas. E eu tô assim nessa linha de trabalhar com projetos, porque eu acho que com esses projetos as meninas estão... Parece que se interessaram mais, então eu gostei muito. E fiz o último agora, foi o projeto da divisão e multiplicação, pra dar bastante ênfase a multiplicação e divisão e eu fiz uma prova, não gostei muito do resultado porque, porque eu acho que elas ainda não conseguem bem fazer a diferença das quatro operações, mas eu tô vendo se faço um reforço maior desse projeto pra poder elas... Porque o projeto foi praticamente de uma semana, cinco dias, aí já viu, ficou meio falho, mas eu vou ver se eu consigo (P2, em entrevista realizada em 10 de março de 2015).

Nos enunciados acima mencionados, percebemos em relação ao processo educativo, a presença do “discurso da autonomia”, como caminho pessoal, individualizado. É importante, contudo, destacar que autonomia não deve ser confundida com a possibilidade de se ter “liberdade” para fazer o que se quer, ou o que se sabe. É necessário antes de tudo se ter clareza, para onde se pretende ir, como se encaminhar ante a esse processo e porque ante a isto se elege determinados caminhos. Não é uma escolha aleatória e neutra. Envolve posicionamento político.

Segundo Silva (2009, p. 105), pautado nos pressupostos freirianos,

A autonomia é uma construção cultural, não é algo natural, depende da relação do homem com os outros e destes com o conhecimento. Então, neste processo o ato de ensinar, defende Freire, é fundamental. E para ele, “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção” (FREIRE, 1998, p. 25). Ensinar pressupõe relação dialógica, no qual docente e discente interagem dialeticamente com perguntas e busca de respostas para a problematização em curso. É um processo de interlocução, no qual indagações se sucedem à procura de inteligibilidade dos fenômenos sociais, culturais ou políticos; propõe a análise crítica, observando as diversas dimensões da conexão dos fenômenos, através do lançamento de hipóteses e definição de formas de entendimento.

Logo neste processo, o ato de ensinar não se resume a um processo mecânico, tecnicista, fragmentado, “lúdico”, sem sentido social. Sendo condição indispensável para a apropriação de elementos que permitam o exercício da liberdade, o que requer esclarecimento, conhecimento e ruptura com a condição de alienação que paralisa e escraviza

os sujeitos socialmente. Junto a esta questão, no caso da realidade profissional do educador social, envolve a capacidade de agregar conhecimentos de mundo de modo amplo, e de questões que dizem respeito à prática profissional, de modo específico. Ainda, competência técnica, segurança teórico-metodológica e desenvolvimento de habilidades que possibilitem condições de aprendizagem significativa no encontro com o outro. Envolve um saber para onde ir e porque o está fazendo, o que demanda compromisso e responsabilidade social.

Logo, a escolha de determinados caminhos, possivelmente considerados “autônomos” podem ou não, estar coadunando com aquilo que é objetivo maior de determinado projeto. Daí a importância da reflexão em torno da prática, o que demandaria encontros de e para formação em serviço. Em primeiro momento voltado ao conhecimento da Proposta mais ampla, seus fundamentos, objetivos, metas, mediando-se e acompanhando-se de maneira próxima, as ações de modo a se fazer valer o pretendido. Seguido de estudos e reflexões de outros elementos convenientes ao trabalho educativo em perspectiva transformadora. Acreditamos que isto deve ser efetivado e contundente naquele espaço.

No caso da realidade em evidência, acreditamos que aos profissionais com maior experiência, que conhecem a realidade, entendem a relação teórico-metodológica e abraçam a causa, cabe o imprescindível papel de diálogo, informação e trabalho de modo próximo aos que adentram no espaço, aos que nele estão em “adaptação”⁸⁸, fato que envolve coragem, disposição, acolhimento, partilha de saberes e fazeres, ensino e “paciência histórica” em detrimento à exclusão, desistência ou falta de investimento para com aquele que ainda precisa entender o encaminhamento necessário ao processo.

3.2.3 Sobre o trabalho educativo e a formação do educador

O trabalho educativo a fim de contribuir para o desenvolvimento, mudança e inclusão social dos sujeitos não pode se perder de sua condição de atividade⁸⁹, não pode se distanciar do sentido social de sua prática, do objeto da ação e do movimento necessário à sua transformação, o que resultaria na modificação de todos os envolvidos no processo.

Para tanto o educador não deve adotar uma postura que se pautem em modelos pré-estabelecidos, dentro de uma visão reduzida da realidade, no qual o educando é percebido como algo que se “molde”, pelo que historicamente se elegeu como referência e que muita

⁸⁸ Termo aqui destacado e apresentado no sentido expressado pelo gestor da instituição, em entrevista realizada em 06 de outubro de 2015, cuja menção ocorreria, em momento anterior, neste trabalho.

⁸⁹ Entendida no sentido apontado por Leontiev.

das vezes não corresponde às suas reais necessidades. Isto envolve conhecimento e reflexão constante sobre a prática, busca de aquisição de horizontes conceituais e teóricos que permitam a ampliação sobre a percepção do fazer pedagógico e uma busca permanente por um “ser mais”, no sentido Freiriano de ser, no sentido de “natureza humana” em “inacabamento” .

Ao observar a realidade da CMM, percebemos que o educar, referente o ensino promovido na sala de aula, se reveste da necessidade de um desferrar-se de preconceitos, de padrões pedagógicos pré-estabelecidos, para se aventurar na construção de um processo pedagógico, para o qual não se tem fórmulas prontas. Tendo-se, contudo noção de onde se quer chegar, requerendo dos sujeitos do processo educativo um olhar atento sobre a realidade, postura reflexiva e abertura para o diálogo, mediante posicionamento não alienado.

Em estudo realizado na instituição *lócus* da pesquisa, mencionando, a dinâmica que envolve a constituição dos sujeitos ali presentes, os quais foram posicionados como sujeitos com identidades cubista⁹⁰, Silva (2013, p. 165-166) destaca nas proposições finais de seu trabalho, o fato de que:

Identidade cubistas demandam professores cubistas: uma instituição que considere as novas formas identitárias e entenda o embate entre as ações regulatórias e emancipatórias que cercam a criança e o/a adolescente amazônico/a, especificamente, meninas em situação de vulnerabilidade, precisa questionar as maneiras pela qual a formação de professores para nossa região tem sido pensada, ou melhor, como o resultado desta formação está atingindo a prática educativa. O educador deste século deve perceber a dinâmica do mundo, sua complexidade e pluralidade, fugir de *gaiolas metodológicas*, trazendo um olhar peculiar a nossa região, não no sentido de regionalizar a profissão, mas de compreender as características culturais, sociais, econômicas, geográficas e políticas a qual ela faz parte. É preciso fugir de formações reducionistas cujo modelo napoleônico e a sua prevalência do estado nas induções de organização, estrutura e ordenamento dos currículos formativos e ocultos comprometem a formação das diversas Secretarias de Educação espalhadas na região. Conteúdo e forma no cubismo estão entrelaçados em um só sentimento, postura e ação, direcionados por uma leitura do mundo em múltiplas representações. Assim como o cubismo, a educação pode tirar os padrões ilustrativos de traços naturalísticos que a cercam para revelar a dinâmica do objeto, suas faces, sua plasticidade e variações.

Para o que aqui trazemos a tona, tal proposição se apresenta como algo necessário de discussão. Realmente, é preciso pensar a formação do educador (inicial e continuada) na Região Amazônica. É preciso pensar a formação do educador para o trabalho junto a sujeitos

⁹⁰ Termo cunhado pelo autor para se referir à constituição do sujeito/ identidade “no sentido de apropriação acerca do mundo através de suas múltiplas formas e, também, na maneira que o sujeito se apresenta e representa para este mesmo mundo configurado em diferentes perspectivas”. (SILVA, 2013, p. 160)

em situação de vulnerabilidade social, situação comum em escolas públicas de nosso estado e no campo específico da pesquisa que neste fazemos alusão.

Entendemos que muita das vezes o educador em sentido amplo e o profissional da educação na condição docente, de modo específico, pelo menos grande parcela dos presentes nos espaços educativos de nosso território, ainda apresentam quando do trabalho educativo, elementos que apontam para um posicionamento dicotômico, pautado na relação do “saber-poder”, no qual o modo de se perceber o homem, o mundo e suas relações, fundamenta-se em bases do pensamento Moderno, não acompanhando a dinâmica e transformações da atualidade, cujo respeito à diferença e diversidade são vertentes a se considerar. Neste contexto pouco se movimentam no sentido do posicionamento “cubista”, a que Silva (2013) chama a atenção.

Sobre esta questão Diniz (2011, p. 41) menciona que,

Na formação docente inicial e continuada, muitos profissionais expõem situações que envolvem as práticas educativas formais e não formais. O que temos constatado nos discursos dos profissionais da educação é que a formação inicial dos cursos de graduação não tem suprido essa formação. Esses profissionais não se sentem preparados para lidar com essa gama de questões, embora já tragam em seus discursos a vontade de construir uma sociedade inclusiva. Silenciadas nos conteúdos disciplinares e nos aspectos mais gerais da formação desses profissionais que atuam no campo educacional, as questões que envolvem as diferenças ficam, muitas vezes, reservadas às suas vivências e atuações nas quais se veem impotentes diante dessa diversidade de situações.

Marques (2009, p. 5), por sua vez destaca que,

[...] a formação de professores, seja inicial ou continuada, deve englobar o fato destes passarem a atuar como um agente social, trabalhando com a diversidade em detrimento de uma construção calcada num sistema onde “saber é poder” e, no qual, a dimensão social está associada à dicotomia “desejável-indesejável”. O que proponho, com isso, é que o processo de formação passe por uma redefinição de sentidos e de propósitos. Dentro desse contexto, pode ser que se encontre o maior impasse da formação de professores, uma vez que se passa a exigir, nas palavras de Pereira (1983, p. 429), a “realização de uma nova aprendizagem: de valores, atitudes vitais, simbologia e linguagem”. Considero, como Skliar (2001), que todos os profissionais deveriam ser imersos ao mundo da alteridade, possibilitando através de sua formação, uma mudança em suas representações políticas e culturais sobre os sujeito.

A referida mudança aludida, implícita e explicitamente, na fala dos autores faz menção a necessidade de um olhar atento sobre o processo de formação do educador, o que envolve construção/reconstrução de posicionamentos, continuidades/descontinuidades de práticas em um movimento constante de reflexão.

Compreendemos que as discussões em torno deste processo requerem maior aprofundamento, visto se constituírem em importante campo de compreensão quando a questão é educação escolar. Contudo, neste momento por não se configurar o foco principal de nossas análises, tecemos, apenas breve consideração, fazendo dela menção devido ao fato de que pensar o atendimento educacional de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de modo amplo, e acolhimento institucional de modo específico, o que dela se espera, como com ela se interage perpassa por esta questão.

Além disso, destacar que entre os profissionais presentes na Casa, os professores e arte-educadores são os mediadores mais próximos dos referidos sujeitos, ocupando no processo educativo parcela significativa de tempo quando do desenvolvimento das atividades pedagógicas (salas de aula, reforço escolar e atividades socioeducativas). Logo merecer evidência, àquilo que percebemos sobre sua presença e interações no interior da CMM.

Sobre estes profissionais e o trabalho educativo desenvolvido no *lócus* de estudo, percebemos que o posicionamento por eles ocupado quando das relações pedagógicas, conduz-se no movimento de *se tornarem/serem importantes elementos de mediação na veiculação de signos, simbologias e significados*⁹¹ como sinalizara G. (em entrevista realizada em 06 de outubro de 2015), ao apontar o processo de adaptação, vivenciado pelos docentes em seu transcurso na Casa.

Considerando a perspectiva quanto à necessidade de um posicionamento “cubista”, como, anteriormente mencionado; o objetivo maior do PPP^{92/93} da instituição, que é: “gerar, promover e defender a vida, tendo como ponto de partida a Caridade de Cristo Bom Pastor”; baseando-se na postura preventiva de Dom Bosco que articula o tripé razão, religião e *amorevolezza* e visa à promoção de um trabalho que defenda “a criança e o adolescente sem condená-la e/ou marginalizá-la, considerando-a protagonista de sua história, impedindo práticas puramente assistencialistas e percebendo-a como um sujeito ativo, social e potencial” (SILVA, 2013, p. 66); agregado ao posicionamento que em Freire encontra horizonte conceitual, quando se referente à noção de “inacabamento” dos sujeitos, por quem se deve trabalhar no sentido da busca da autonomia e de escolhas que contribuam para desenvolvimento pleno, no contexto de uma prática pautada na liberdade, que possibilite a escolha de novos horizontes, nos quais a participação social e prática transformadora seja uma

⁹¹ Grifos nosso.

⁹² Este documento segundo a coordenadora pedagógica encontra-se em reorganização. Nossas observações e estudo se debruçaram sobre o PPP, que fisicamente se encontra na Casa e que nos foi entregue para estudo. O mesmo mantém a redação do projeto original, datado de 2004 e revisado em 2006.

⁹³ Grifos nosso.

realidade, destacamos que, o processo do que aqui grifamos como, *tornar-se/ser elemento importante* na relação, é algo entendido e vivenciado por parte dos educadores da instituição, mediante movimento constante de apropriação.

No que se refere a esta questão consideramos neste universo, três posicionamentos destacáveis: O primeiro diz respeito ao fato de que os educadores com maior tempo de serviço na instituição parecem demonstrar leitura ampliada e prática, coadunando com os propósitos da Casa. É importante destacar que os mesmos, embora atuando no espaço educativo, nele não exercem função docente, trabalho em sala de aula. No momento da pesquisa suas funções relacionam-se à gestão escolar, coordenação pedagógica, psicopedagogia e serviço social. Neste grupo podemos incluir, ainda, as dirigentes da instituição (religiosas da Comunidade Salesiana), as quais se envolvem parcialmente nas atividades escolares, tendo maior evidência no direcionamento do trabalho socioeducativo e acolhimento institucional. Há um segundo grupo com posicionamento, que aqui denominamos de transitório/intermediário. São aqueles nos quais percebemos discurso, que parece condizer com os objetivos da Casa, mas práticas que ora apontam para o ideal proposto, ora se distanciam do caminho/fazer necessário ao processo, o que nos leva a julgar que existe um movimento contraditório nesta relação, que impede que o trabalho educativo, se apresente como atividade, isto considerando o direcionamento conceitual apontado por Leontiev. O terceiro grupo, com menor quantidade de componentes, apresenta-se como se os sujeitos ainda não se sentissem no/do processo. Há distanciamento entre as ações e objetivos da CMM. Há impressão de que estão, mas não são da “Casa”. De que exercem a profissão no espaço, sem, contudo abraçar a causa.

Nos dois últimos grupos, na sua maioria, temos a presença de profissionais que atualmente, desenvolvem trabalho em sala de aula como docente ou nas atividades socioeducativas como arte-educadores. Ainda há a presença de componentes da equipe técnica, principalmente no que aqui destacamos como segundo grupo. A maioria destes sujeitos, encontra-se há menos de quatro anos na instituição e são graduados, com exceção dos arte-educadores, os quais possuem Ensino Médio (uma das mesmas ainda não o concluiu), outros se encontram em formação inicial, em processo ou concluindo a graduação.

Podemos mencionar que a maior parcela de tempo dispendido com os sujeitos, público/alvo da entidade, está a cargo destes profissionais, o que nos leva a crer que a instituição precisa atentar para a qualidade destas relações, afim de que não se distanciem do que objetiva.

É neste interim que percebemos a importância do processo de formação continuada, a fim de que pela reflexão, se compreenda o que se quer, como se está, o que se precisa

construir e como se pode caminhar, a fim de que se alcance as metas propostas. Quanto a isto é possível percebermos momentos, que apontam nesta direção, através da atitude de partilha por parte de alguns nas relações cotidianas, em encontros pontuais, em reuniões e estudos, principalmente por parte daqueles que já entenderam o processo e se preocupam com o caminhar no interior da Casa.

Durante a pesquisa tivemos a possibilidade de observar e participar de momentos nesta direção, tanto os que ocorreram de modo formal/sistematizado em reuniões/encontros, como os ocorridos nas interações, desenvolvimento das atividades e relações como um todo.

É importante destacar quem nem todos os envolvidos nas relações se dão conta deste movimento. Ou seja, se percebem aprendendo e ensinando no processo. Os resquícios decorrentes da cultura educativa recebida ao longo da vida escolar muita das vezes desconsidera a aprendizagem em relação. É como se o processo de ensino e aprendizagem (formação), precisasse se revestir de padrões cartesianos, hierárquicos, estereotipados, típicos do que se convencionou denominar de educação formal/escolar tradicional⁹⁴.

Agora claro no dia a dia do trabalho isso depende muito da concepção de cada profissional, nós temos formação, nós temos orientação, nós temos o diálogo. Mas como cada um percebe isso que é feito, depende da concepção de cada um. Do olhar que ele possui sobre o que foi conversado e sobre o que ele entende do trabalho. Então alguns você vai perceber que tem uma maior confiabilidade, consegue estabelecer uma convivência maior, consegue estabelecer parcerias maiores outros possuem um pouco de resistência, outros simplesmente não é ... tendo a boa convivência não específico para o trabalho mas a nível pessoal, então são variações, variáveis que a gente vai enfrentando vai dialogando pra ser superado, né? (G, em entrevista realizada no dia 06 de outubro de 2015)

No interior deste movimento percebemos que aos poucos vai se dando a apropriação do sentido e dos elementos necessários para o “*ser e o se tornar*” um educador social na Casa Mamãe Margarida, isto com base nos princípios que a norteiam. Principalmente, no interior do grupo que anteriormente destacamos como grupo intermediário (segundo grupo).

Entre estes atores além do que, anteriormente mencionamos, percebemos busca por crescimento profissional, o que tem se mostrado através de inserção em programas de Pós-Graduação e em estudos individuais; no compromisso ante a realização de práticas significativas na interação entre às meninas da Casa, ainda que meio na “tentativa e erro”, o

⁹⁴ Nesta realidade a expressão não se relaciona a “Pedagogia liberal tradicional”, mas a tradição escolar. O convencionado como “certo”, adequado para este espaço. O modelo estereotipado do fazer educacional formal/em espaço escolar.

que ainda não consideramos se tratar de atividade⁹⁵, mas encaminhamento e apropriação/construção dos elementos indispensável à “unidade dialética” necessária ao trabalho educativo em perspectiva de atividade.

É importante destacar que neste grupo, mesmo nos momentos em que ocorrem oscilações e contradições na relação da prática educativa e objetivos da CMM, os resultados para com as meninas, apresentam elementos positivos, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades artísticas, como observado nos sujeitos que participam das atividades de dança e teatro. Nestes é possível percebermos domínio corporal, senso de disciplina, observação de regras, combinados e capacidade de vivência adaptativa em grupos de trabalho.

Outra atividade que localizamos avanços é a que se relaciona ao campo das habilidades manuais como observamos nas aulas de artesanato, bordado, pintura, nas quais algumas meninas, começam a receber incentivo, remuneração externa como resultado da extensão da aprendizagem que obtiveram na Casa, a qual se estende para o que produzem e vendem no entorno de suas residências, manifestando nisto, presença da aquisição de uma aprendizagem para vida, o que denota sentido social nestas ações. Como menciona a AEI em entrevista realizada em 07 de agosto de 2015: “Elas se animaram com essas tiaras. Tem umas que fizeram um monte. “Tia eu já fiz não sei quantas na minha casa, já vendi”- É assim mesmo, assim que você começa [...]”.

Neste universo destacamos a importância que o trabalho desses profissionais adquire na entidade, ainda que necessite o anteriormente mencionado, o que pode ser alcançado mediante necessários encontros de/para formação, os quais acreditamos que contribuirão tanto para a percepção individual e coletiva que cada um faz a respeito do seu trabalho, como nas mediações necessárias à dinâmica do espaço como um todo.

No que se refere ao terceiro grupo, formado principalmente pelos profissionais recém-chegados a Casa, acreditamos haver necessidade de mediações mais próximas ao fazer cotidiano que atualmente apresentam, a fim de se fazer valer as propostas do contexto em destaque. Não se pode considerar que de modo isolado ou individualizado, estes em tempo mais próximo construam os valores, o entendimento do que se espera para o trabalho junto a crianças e adolescentes que aqui fazemos alusão.

Como um todo, acreditamos que a suposta ”autonomia”, a que alguns dos entrevistados apontam, enfatizando o fato dos professores serem “livres” para planejar as

⁹⁵ Ver sentido de atividade em Leontiev.

ações, escolher materiais e técnicas precisa ser discutida e acompanhada por aqueles que na Casa estão mais familiarizados com a realidade e com aquilo que dela precisa fazer parte. Pensamos que a equipe pedagógica precisa estar próxima a esse trabalho, mediando às reflexões em torno destes aspectos. Não estamos aqui fazendo menção que estes devam adotar postura de “vigias/policiais da educação” como observamos em outros momentos da história da educação em nosso país, quando diretores, supervisores e orientadores escolares cumpriam semelhante papel. Mas aludir ao fato da mediação necessária, que aquele que com maior experiência sobre determinados processos venha desenvolver, de modo a contribuir para o crescimento humano/profissional, daquele com quem tem a oportunidade de encontrar, sendo este educando ou educador.

O conhecimento refletido a partir destes encontros poderá resultar em escolhas coerentes com aquilo que se tem como norte maior, resultando em atos e comportamentos que conduzam a um fazer pensado, logo atividade transformadora.

3.2.4 Impressões sobre a Proposta Curricular

É certo mencionarmos que a busca pelo entendimento do que venha a ser o currículo não é tarefa fácil. Na dedução de Pacheco (1996) o entendimento sobre o campo curricular envolve opções teóricas, as quais apresentam classificações distintas na tentativa de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade.

Para Ribeiro (1993, p. 67) o currículo pode ser entendido como

[...] uma construção social do conhecimento, que pressupõe a organização e/ou a sistematização dos meios para que esta construção se efetive, a transmissão dos conhecimentos já produzidos e as formas de apreendê-los. Portanto, transmissão, assimilação e produção de conhecimento são processos que, articuladamente, compõem um método científico de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, um currículo, que inclui: 1) as relações entre os agentes sociais que dele participam (alunos, professores e pesquisadores) num espaço e num tempo determinados e 2) a definição de um suporte teórico que o sustente.

Ampliando esta noção Silva (1999) apud Lima (2006, p. 146) assegura, “[...], que o currículo é sempre o resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes que acabam por constituí-lo. E, mais, que sua constituição tem em foco modificar as pessoas que o seguem”. Lima et al (2006, p. 146), refletindo sobre a construção do currículo a partir do recorte cultural, e questionando o modelo no qual currículo segue na direção do entendimento de que

o “ensino” é concebido como sistema e método utilizados para transmitir instrução. De modo que,

[...] ensinar está intimamente ligado a algo concreto, ou seja, a um conteúdo específico. Decorre daí a visão dicotômica entre o como ensinar (forma da atividade) e o que ensinar (conteúdo), que nos oferece um distanciamento do ato pedagógico, fazendo-nos pressupor que o ensino, para atingir seu objetivo principal, deva estar intimamente ligado a um processo de aprendizagem, por meio de um conteúdo claro, concreto e relevante.

Destaca, ainda, que,

Não existe método ou atividade que se sustente sem uma base teórica e um conteúdo programático sistematizado e acumulado ao longo das gerações. Esses elementos devem estar articulados com o que se considera significativo para uma dada realidade e um dado sujeito. É fácil concordar com Forquin (1993, p. 144) quando afirma que “[...] é necessário que o que se ensina valha a pena”. (idem, p. 146)

Certamente que o currículo em uma instituição deve para ela, “valer a pena”, senão perde o sentido social. O mesmo não deve ser visto como elemento destituído dos signos e elementos representativos de tal realidade, bem como das reais necessidades e objetivos que dela fazem parte. Não deve ser um elemento construído por terceiros, mas coletivamente, refletindo o que é significativo para os atores que ali estão envolvidos.

Em estudo realizado na CMM, Silva (2013, p. 66), referindo-se a proposta curricular da mesma, destaca:

Sua proposta curricular é caracterizada por diferentes aspectos, construídos a partir de reflexões acadêmicas dos próprios funcionários através dos resultados de suas pesquisas monográficas, artigos e intervenções acadêmicas. Isto sugere que as posturas adotadas, as estratégias de ação pedagógica e as fundamentações teóricas utilizadas na instituição, sofreram/sofrem influências destes trabalhos, revelando um caráter de pesquisa a partir de suas práticas. Teoricamente, reformulando estas através do estudo e da reflexão. No entanto, os resultados destas pesquisas não são conhecidos por todos os profissionais, tão pouco, utilizados por todos eles.

O enunciado nos conduz a reflexão de que no interior da CMM não se tem por parte dos sujeitos que a compõem uma base curricular única, parecendo no que se refere a esta situação existir vários caminhos quando da ação pedagógica. Aponta para o que dantes mencionamos, quando falamos do fato do *ser* e *se tornar* educador na Casa, cujas observações nos conduziram a perceber que naquele espaço existem grupos de educadores, posicionados de maneiras distintas, que provavelmente se utilizam de encaminhamentos curriculares

peculiares, muita das vezes diferentes em suas bases teórico-metodológicas e objetivos norteadores.

Remetem-nos ainda, as considerações que trouxemos a respeito do PPP, quando consideramos o “desconhecimento” por parte de alguns funcionários em relação ao seu conteúdo, à dinâmica do espaço como um todo, a noção referente à construção da “autonomia” presente na fala dos educadores, elementos que se apresentam neste contexto como processos individualizados, isolados em detrimento a uma realidade mais ampla, que como tal requer posicionamentos de partilha, reflexão, construção coletiva de conhecimentos, “liberdade” no sentido Freiriano, o que faria grande diferença se presente no cotidiano da instituição.

É importante ante a esta questão destacar, que quando pensamos determinado contexto e a construção do currículo a ele subjacente, não podemos esquecer que o mesmo precisa denotar a caracterização e identidade do setor, “pois o conhecimento que constrói o currículo agrega-se, sem reservas, naquilo que são as pessoas e naquilo que se tornam: na sua identidade e na sua subjetividade” (SILVA, 1999). Segundo Moreira e Silva (2001, p. 7), ao ser considerado como um artefato social e cultural, o currículo deve ser colocado “na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”.

Assim, não deve ser reflexo de estudos e processos individualizados, isolados. Precisa ser um processo construído coletivamente, compartilhado, produzido de modo a se perceber e se refletir a realidade local, dentro de uma dinâmica maior que envolve múltiplas determinações.

No contexto em estudo, consideramos elementos desafiadores quando da construção da proposta curricular, além do que Silva (2013) menciona, e que aqui denominamos de processos individualizados de apresentação, as pressões/conciliações advindas das demandas dos setores a que a instituição se encontra conveniada, destacando-se nestas as decorrentes da SEAS e da SEMED.

A primeira Secretaria como influência na definição da Proposta Curricular da CMM sinaliza o fato da importância da inclusão dos indicadores e elementos de qualidade, realçados na Política de Assistência Social Nacional, os quais precisariam no teor do documento se evidenciar, principalmente no que se refere às atividades socioeducativas e acolhimento institucional (abrigo), tendo como fortes defensoras no interior da Casa, as assistentes sociais. Referente à demanda advinda por parte da SEMED, consideramos o reforço quanto à utilização naquele espaço, das bases da Proposta Curricular que aquela Secretaria utiliza no município, a qual se organiza com as seguintes etapas de ensino: Bloco Pedagógico nos Anos

iniciais (1º ano- 6 e 7 anos; 2º ano- 7 e 8 anos; 3º ano- 8 e 9 anos; 4º ano- 9 anos; 5º ano- 10 anos) e (6º ano- 11 anos; 7º ano- 12 anos; 8º ano- 13 anos; 9º ano- 14 anos) para os anos finais. Além de reforçar a Política de rendimentos presentes nos Sistemas Nacionais de Avaliação que chegam a Casa como exigência a se fazer cumprir, uma vez que esta se insere no organograma de atendimento daquela Secretaria. A presença destes elementos é supervisionada pelos assessores distritais do referido órgão em visitas locais e em reuniões específicas ao gerenciamento pedagógico e escolar da Rede.

Ainda, destacamos como demanda, os posicionamentos das religiosas que dirigem a instituição, que destacam a importância do reforço nas bases pastorais e religiosas de formação do humano a se fazerem presentes na referida proposta e ações da entidade, o que muitas das vezes enfrenta embate por parte das Assistentes Sociais que preferem um posicionamento de base técnica, social, baseada nas Legislações oficiais.

Acreditamos que muitas forças se relacionam naquilo que é e virá a ser a Proposta Curricular da Casa Mamãe Margarida, cujo processo necessita de estudos, análises, discussões, aprofundamentos, definições, de modo a superar a fase que atualmente consideramos como processo conciliatório, sobre o qual se precisa ter conhecimento, clareza e decisão, o que nos remete a posicionamento semelhante ao que julgamos sobre o PPP, como base e fundamento norteador, tornando-se condição *sine qua non* para desenvolvimento de autonomia, domínio teórico-prático nas relações no interior da Casa e qualidade dos resultados ali pretendidos.

3.2.5 Atividades pedagógicas e relações decorrentes no interior CMM

Neste momento do trabalho, julgamos necessário retomar a discussão em torno das relações percebidas entre os profissionais envolvidos nas atividades pedagógicas, referentes ao processo de escolarização e atividades socioeducativas. Em outro momento, nesta dissertação, destacamos a importância da busca pelo diálogo entre a equipe multiprofissional, mencionando pontos positivos e aqueles a se buscar superação no processo educativo da Casa. Elucidamos que nas atividades mais amplas, festividades e eventos da CMM, bem como nos encontros para Estudos de Caso parece existir, presença de um trabalho em equipe e dialogado, o que, contudo, não o percebemos de modo profícuo nas interações que dizem respeito, a prática pedagógica, nos espaços formais e informais de ensino.

Sabemos que a transformação social de sujeitos em situação de vulnerabilidade e risco social perpassa pela necessidade da construção de espaços e relações, que possibilitem a

efetivação de processos de mediação, facilitadores de uma nova percepção de mundo, a qual possibilite a condução de posicionamentos, que contribuam para a ruptura com sistemas de dominação, promovendo para os mesmos a inscrição social libertadora.

Este encaminhamento envolve a necessidade de um trabalho educativo, que se movimente no sentido da atividade/prática emancipatória, o que de outro modo perpetuaria sistemas de exclusão social, os quais historicamente, se impõem a parcela significativa de nossa população. É neste contexto que urge pensar a realidade presente nos espaços educativos de nosso estado, entre eles o espaço escolar e demais unidades componentes do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes.

Compreendendo a Casa Mamãe Margarida como entidade promotora da garantia de direitos a meninas, que em nosso município sofrem as consequências das desordens sociais peculiares à Região, convém destacar a realidade do atendimento educativo, relacionado à prática pedagógica nela percebida.

Antes de passarmos a pontos específicos percebidos neste processo, gostaríamos de destacar que estas relações se inscrevem mediante movimentos contraditórios, ora com elementos que consideramos positivos à dinâmica, ora com relações que julgamos necessárias de superação, o que convém reflexão contínua, não sendo nossa pretensão desconsiderar práticas, mas pensá-las a luz do que a instituição se propõe e que faz parte de um quadro maior, que é a luta pela inclusão social de sujeitos em situação de vulnerabilidade, neste caso, crianças e adolescentes (meninas) da CMM.

No que a isso se refere, mediante observações, identificamos a existência de “distanciamento” entre o processo educativo ocorrido na sala de aula e o relacionado às atividades socioeducativas. É como se dentro daquele espaço ocorressem como ações paralelas, complementares, pouco interligadas. Poderíamos dizer que a qualidade de comunicação neste universo se evidencia de maneira comprometida ao alcance da meta maior.

Percebemos que os profissionais até compreendem a importância do trabalho uns dos outros, destacando contribuições advindas de cada campo de atuação, contudo ao desenvolver as ações, não conseguem apresentar um fazer em perspectiva interrelacional, considerando o saber e prática do outro, o que se evidencia entre estes desde o momento do planejamento de trabalho.

Sabemos que o processo de planejamento é ação de grande importância no interior de um projeto. Na perspectiva que aqui trazemos a tona, precisa que se leve em consideração elementos de participação coletiva, se possível em perspectiva interdisciplinar. O que nos sinaliza para o fato de que, o planejamento, não se realize como um processo isolado, restrito,

pensado em perspectiva individual, a partir do que se julga conveniente, mas um processo dialogado, pois de outro modo poderia se correr o risco de condução por mediações fragmentadas, recortes de conhecimentos que muitas das vezes, perpetuaria posturas alienadas ou de resistência pessoal e social.

Segundo Dalmás (2011, p. 15),

[...] Planejamento Participativo, em instituição de educação formal, envolve um grupo de pessoas que refletem e se posicionam frente à ação educativa na escola. Sujeitos que, comunitariamente, definem sua UTOPIA, entendida por Freire (1980) como anúncio de uma estrutura humanizante, e organizam o processo para a concretização da mesma, em determinada estrutura escolar.

Pelo que se percebeu a realização de planejamentos na CMM ocorre de maneira peculiar. Existem momentos como nos que se referem às festividades, feiras, seminários, fóruns e outros, que percebemos encontros coletivos para tomadas de decisões e definição de ações. Poderíamos mencionar que neste momento percebemos diálogo, movimento e envolvimento dos profissionais com vez e voz ante ao processo. Contudo, no que se referem às atividades escolares, atividades socioeducativas e acolhimento institucional, no seu fazer cotidiano, o diálogo necessário parece deixar de ser uma constante. Cada profissional define suas ações em espaços específicos, o que acreditamos não se caracterizar como trabalho interdisciplinar, uma vez que, o plano não se desenvolve em torno de um eixo comum ou temática geradora, elementos que contribuiriam para a inter-relação das áreas de conhecimento. Poderíamos mencionar que as definições ocorrem de maneira fragmentada, cada um ocupando o seu campo de atuação.

No que se refere à prática do planejamento na CMM, podemos considerar como elemento de destaque, o tempo/espaço conquistado para realização de tal atividade. A mesma apresenta-se no início do ano letivo mediante o que a instituição denomina de planejamento integrado. Ali os funcionários se reúnem para definir os encaminhamentos, projetos e outros que serão incluídos no calendário anual da entidade. Segue-se com encontros de planejamentos quinzenais nos quais são organizadas as atividades letivas de sala de aula e da arte-educação.

Em entrevista com professores e arte-educadores, perguntamos como ocorriam os encontros de planejamento na Casa, como se davam as relações, se os mesmos, planejavam juntos, se articulavam suas ações, visando ênfase em temáticas, conteúdos ou objetivos comuns, o que nos foi informado:

É assim, é feito, quinzenalmente, nós nos reunimos, é...assim, primeiramente a irmã sempre expõe alguma situação de forma geral, algum evento da Casa, porque nós recebemos é...bastante visitas, né? Então quando tem alguma coisa importante, ela avisa, e logo em seguida nós professores, nós planejamos a questão da aula mesmo., pedagógica. O S. também sempre expõe alguma coisa. Sempre no planejamento assim, eles tão querendo ser bem aberto e pergunta assim se tem alguma coisa, que a gente queria falar, que esteja insatisfeito, então tem bastante a nossa participação nisso. No geral não são fechados, nessa questão de alguma ideia, que a gente tem, ou crítica mesmo, que a gente venha a ter [...] Agora os planejamentos, é na parte da escola mesmo, eu sinto assim muita individualidade. Cada professor faz o seu. Eu acho que a gente deveria discutir mais isso. E isso até já foi falado no planejamento, o próprio S. já falou. Algumas professoras, também já falaram, agora a gente ainda não conseguiu ver uma forma de trabalhar essa junção, né. Do planejamento assim entre os professores. O máximo que acontece é assim, por exemplo, eu tenho uma ideia, que eu achei interessante, eu chego com uma das colegas e falo a ideia, né, se a colega gostar, às vezes ela trabalha junto. (P5, em entrevista realizada em 09 de junho de 2015).

Não é frequente, mas uma vez ou outra o professor chega com a Psicologia e fala. Olha eu preciso que trabalhe temas voltadas pra questão da agressividade [...] então ela já vai verificar vídeo [...] E com a professora da informática também eu...tenho essa parceria, mas assim é muito particular, meu. Eu não sei se as outras professoras também fazem o mesmo [...] ((P5, em entrevista realizada em 09 de junho de 2015)

A gente se reúne de quinze em quinze dias, pra fazer o projeto, desde a professora S. que dá o crochê. Aí a gente tenta montar o planejamento com a realidade, por exemplo... às vezes a gente planeja uma coisa e não consegue dá andamento [...] por exemplo [...] planejei dá uma aula de futebol [...] aí eu vi que os alunos gostavam de outra atividade sem ser...[...] foi feito modificação em decorrência da necessidade. [...] Eu vejo que cada um planeja de acordo com a sua função... As do 3º, elas trabalham juntas, porque é a mesma série. Mas cada uma faz o seu planejamento... mas aí no final tem a reunião com a palavra de cada uma, com o que tá precisando...Isso tem sim. [...] É aquilo que te falei, eles planejam, mas é separado. É tanto que quando a gente vai fazer as reuniões, os professores ficam pra um lado, e os outros funcionários..., os arte-educadores pra outro. (P4, em entrevista realizada em 06 de maio de 2015).

Não há relacionamento... É tipo a atividade, no caso, nosso é a atividade. Escola e atividade. Quando é o nosso a gente se reúne em atividade. Quando é o deles... Aí quando tem reunião geral todo mundo se reúne. (AE1, em entrevista realizada em 07 de agosto de 2015).

Bem nós temos o planejamento anual que cada um faz o seu, e quinzenalmente nós temos o planejamento de sala de aula, e a gente reúne geralmente, as quartas-feiras, lá a gente elabora o planejamento em si. Cada professor elabora o seu. (P1, em entrevista realizada em 08 de julho de 2015).

Nós temos o de quinze em quinze dias, nós temos o dia de quarta-feira, nós nos reunimos e fazemos o planejamento. Aí tem os professores que planejam juntos. É claro que às vezes a gente se limita muito nas nossas séries, mas tem aqueles outros trabalhos que depende de todo mundo, por exemplo, os projetos que serão desenvolvidos na Casa dependem de todos. Então todos têm que participar, todos tem que dá sua contribuição (P2, em entrevista realizada em 10 de março de 2015).

Esta realidade nos leva a conclusão de que tal prática necessita de mediações que promovam a interrelação entre os profissionais envolvidos no processo de planejamento pedagógico. Que se pode obter resultados satisfatórios se esses atores conseguirem compreender a dimensão do seu trabalho em perspectiva interdisciplinar, uma vez que possuem habilidades e saberes que se agregados ao de outrem, contribuirão para aprendizagem de determinados conhecimentos em sentido integral e visão ampliada.

3.2.5.1 Saberes em motivação

Em relação aos campos/áreas de atuação, na referida entidade, as atividades socioeducativas apresentam-se por parte dos educandos, como ações esperadas, desejadas, demandam satisfação e envolvimento por parte das meninas. Comparando-as ao processo educativo ocorrido em sala de aula, parece existir um posicionamento motivacional diferenciado entre essas duas práticas educativas.

Entende-se por motivação, o constructo interno que impulsiona os sujeitos a ação, a qual se desenvolve ao longo do tempo, mediante as interações vivenciadas pelos indivíduos, no espaço das relações sociais estabelecidas no encontro com o outro. Estar motivado relaciona-se ao sentido do querer, do gostar, do desejar, do buscar, do escolher e do se encaminhar para a ação.

Para Lieury & Fenouillet, (2000, p. 9), “[...] a motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada à pessoa está, mais persistente e maior é a atividade”.

Quando tratamos da motivação dos sujeitos da CMM em relação às práticas educativas ali desenvolvidas, e afirmamos a existência de um maior empenho e gosto pela participação nas atividades socioeducativas, destacamos que possivelmente, as mesmas despertem naqueles sujeitos, os sentidos anteriormente mencionados. Além disso, identificação com uma proposta educativa, apresentada de modo flexível, com caracterização menos formal.

Em estudo realizado na CMM, Santos (2008, p. 72) destaca a importância da flexibilidade da proposta educativa no ambiente de atendimento dos sujeitos que vivenciam esta realidade. Para ela,

As vidas que chegam a este ambiente educativo machucadas, violentadas, feridas. Vidas que experimentam a dor, a falta de confiança, o medo, o relacionamento baseado na troca, a ausência da proteção familiar, a falta do sentimento de família,

visto que a maioria teve seus direitos violados dentro do ambiente familiar. Bem, chegam como “cacos” de vida que o ambiente familiar deve “juntar” e “colar” com cuidado e paciência, para que esta vida se recomponha, sabendo que algumas cicatrizes não serão mais feridas, mas sempre serão cicatrizes, e isso marcará a vida destas crianças e adolescentes para sempre, porém deverá ser uma marca indolor. É isto que os educadores deste ambiente educativo são chamados a realizar.

Ainda destaca que “isto requer empenho em um diálogo permanente entre educação formal e não formal, por isso a instituição integra as duas formas pedagógicas em seu atendimento, [...] (idem, p.72)”.

Certamente, que as formas educativas citadas são realidade na Casa como bem afirmou Santos (2008). Contudo, nossas observações bem como as falas trazidas em entrevistas pelos educadores, apontaram para o fato de que o suposto “diálogo permanente” e necessário entre as duas modalidades parecem não ocorrer a contento. Daí o fato dos sujeitos se motivarem por uma em detrimento a outra.

Sabemos que cada área de conhecimento possui especificidades que envolvem saberes, competências e habilidades. Logo, o trabalho relacionado a cada uma delas possui objetivos próprios. Contudo isto não inviabiliza a possibilidade de um trabalho em perspectiva interdisciplinar, no qual o diálogo e inter-relação entre os elementos, conteúdos e técnicas coexistem, promovendo motivação e aprendizagens significativas.

Segundo Fazenda (2009, p. 17), “[...] o pensar interdisciplinar parte do princípio que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas”.

Movimentar-se nessa direção ainda é um desafio a se implementar na Casa. Os profissionais como um todo valorizam e até se “orgulham” dos resultados alcançados pelas meninas nas atividades socioeducativas, como é o caso do teatro, da dança e outros, nos quais se obtêm visibilidade e destaque em eventos na cidade, evidenciando que as meninas de maneira exitosa alcançaram desenvolvimento, aprendizagens e habilidades nesta área. Contudo, não conseguem delas se utilizar como recurso interdisciplinar para a promoção de aprendizagens relacionadas ao processo de escolarização.

Como recurso motivacional as atividades socioeducativas poderiam se constituir em ponto de partida para o trabalho em torno dos conhecimentos escolares. Ou ainda, as temáticas e conteúdos escolares se constituir em eixo, direcionamento, proposta, enredo e outros para o trabalho em torno das atividades socioeducativas.

Não queremos aludir com isso à ideia de que como áreas distintas (educação formal e educação informal) não possam se orientar por objetivos específicos, desenvolvendo

habilidades peculiares de modo exitoso, mas mencionar que se poderia ter um resultado mais amplo, com perspectiva integral, visão de totalidade e objetivo comum, se trabalhadas inter-relacionadas, o que abreviaria resultados e se encaminharia na direção da superação da dicotomia e fragmentação de conhecimentos.

Ainda em relação às questões educativas ocorridas na CMM, as quais como mencionamos, fazem parte de uma realidade complexa, alguns temas de trabalho deveriam ganhar mais destaque. Por se tratar da realidade de sujeitos em situação de vulnerabilidade social e pessoal, faz-se importante um trabalho educativo com foco no fortalecimento emocional, valorização pessoal, resgate de autoestima, senso de pertencimento, conhecimento e valorização de elementos da cultura e contexto social na qual estão inseridos, agregados e aproximados aos de outras realidades. Junto a isto, a utilização de metodologias que deem vez e voz aos sujeitos.

Observando o registro de documentações como atividades impressas e outras utilizadas pelos professores, percebemos que tem sido frequente o uso de exercícios e técnicas de associação, com conteúdos específicos de áreas/eixos distintos. Pouco se viu nestes registros ênfase no encaminhamento de temáticas do que acima chamamos a atenção, bem como posturas metodológicas que dessem maior abertura a fala, ao diálogo com os educandos. Contudo, sobre isto se necessitaria maior aprofundamento, pesquisa com foco direcionado a prática pedagógica da sala de aula, com tempo específico e extenso neste contexto, o que não se realizou neste momento, visto não ser nosso objeto e encaminhamento metodológico de pesquisa. Fazemos aqui menção desta situação, apenas para destacar o que percebemos em algumas documentações e em momentos distintos observados em visita técnica nas salas de aula, o que não consideramos suficiente para maiores considerações, mas que consideramos digno de menção.

Assim, acreditamos que no cotidiano das salas de aula, os elementos e discussões que dizem respeito às temáticas mencionadas, devam ser apresentados de maneira contundente e contínua. Que os mediadores neste processo, no caso os professores, os relacionem aos conteúdos historicamente acumulados de maneira crítica, dando voz aos educandos, de modo a localizá-los como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, partícipes na construção e aquisição das informações necessárias ao seu desenvolvimento.

3.2.5.2 Elementos completares a prática pedagógica satisfatória

Sabemos que nada substitui a qualidade das relações humanas e profissionais em relação ao trabalho educativo, contudo a intensificação dos resultados satisfatórios que almejamos só é possível quando temos estrutura e recursos condizentes ao que se almeja. No que se refere ao espaço físico e recursos materiais presentes na CMM, o que consideramos demandar reflexo à prática pedagógica em desenvolvimento, identificamos empenho por parte da equipe gerenciadora em provê-los, a fim de que o trabalho no que se refere à aquisição desses elementos, seja significativo na instituição.

Segundo os educadores:

A instituição dá sim, quando eu preciso de um material e eu não tenho, e às vezes eu falo pra a Irmã L., “Irmã tô precisando disso...” eu precisando disso, ela jamais me nega, com jeitinho e você vai ter esse material. Por exemplo, conto de fada. Eu trabalho, na busca de que haja maior interesse. Não é..., às vezes ,eu programo brincadeiras elas se fantasiam, então quando surge um material que eu não tenho, aí eu vou com a Irmã L. Preciso de tal material porque eu tenho uma aluna que quer esse tipo de brincadeira, ela começa a rir, aí eu digo “só tu mesmo”, aí mas, ela providencia. Por exemplo, final do ano eu encerro o ano com elas caracterizadas de princesas. É o encerramento, então quando se uma diz assim “eu quero ser a princesa tal” e eu não confeccionei a roupa, aí eu já solicito a ela: eu preciso de material. Você vai ter sim seu material. (P1, em entrevista realizada em 08 de julho de 2015).

Fazendo uma comparação que eu trabalhei no Moisés de França. Fazendo uma comparação entre as duas escolas, é... a Mamãe Margarida é uma mãe, oferece todo material que a gente precisa. Roupa pra dramatização, é todos os acessórios para uma dramatização por exemplo se você vai fazer com as meninas, existe, aí é só você pedir com antecedência que você tem tudo em mãos. Os aparelhos tecnológicos também tudo tem ali é só você pedir com antecedência que você tem. (P2, em entrevista realizada em 10 de março de 2015)

Quando se fala de recursos, o funcionário sempre vai dizer que precisa melhorar né, que a gente sempre quer mais. Mas quando comparado com outros locais, por exemplo se for comparado com outras ONGs, várias ONGs estão fechando agora por conta da dificuldade financeira. Nós estamos realmente em uma crise, o corte de gastos está grande por efeito o Estado não está liberando verba, então várias ONGs estão fechando. Quando comparado com as escolas, nós também estamos melhores, por exemplo, não está tendo merenda pras escolas, não tá tendo material didático, não tá tendo fardamento, não está sendo disponibilizado nada, então nós temos dificuldades, nós temos muitas. Mas comparado ainda com outros locais nós estamos contendo sim. Porque nós não nos prendemos a um único local pra recurso, por exemplo, a verba da Secretaria do Estado de Assistência Social. O nosso convênio já foi assinado, a instituição foi aprovada no edital, houve análise do projeto, houve visita em *in locu*, nós fomos aprovados em tudo, mas nós não recebemos nenhum centavo desse convênio, e se fôssemos esperar só por ele, não tínhamos como sobreviver. Então a gente tem que buscar outros parceiros. Rede privada e vamos segurando a manutenção da instituição. Por enquanto é isso. (G, em entrevista realizada no dia, 06 de outubro de 2015)

Percebemos que a provisão dos recursos presentes na Casa ocorre em grande parte pelo esforço da equipe gestora, que as obtêm, na maioria das vezes, mediante doações. O Estado, neste processo, participa de maneira minimizada, efetivando sua presença através de convênios, cuja verba leva tempo para recebimento, também na disponibilização de funcionários, encaminhamento de merenda escolar, para o público do processo de escolarização, requerendo complemento a partir do financiamento das Obras, uma vez que o número de meninas que frequentam a Casa é maior que o registrado no quadro de disponibilização da merenda escolar da SEMED. Como a maioria das meninas permanece em tempo integral, ainda existindo as que residem no acolhimento institucional (dia e noite), o recurso destinado pelo setor público não seria suficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade de crianças e adolescentes em nosso município tem sido elemento de discussão em várias esferas do poder público e sociedade civil como um todo. Muitos destes sujeitos se encontram em situação de vulnerabilidade social e risco pessoal. Alguns estão nas ruas sendo educados pela dinâmica devastadora destes espaços, outros cumprindo medidas de proteção social especial, como é o caso dos que se encontram nas instituições de acolhimento da cidade. Há ainda aqueles que permanecem no seio da família primária ou extensa, frequentam contextos socioeducativos em meio aberto (filantrópicos ou públicos como as escolas), a fim de que, mediante processo educativo, adquiram elementos de resiliência que os conduzam a construção de uma história de emancipação e inclusão social.

Pensar a transformação social desejada historicamente, para com este público, envolve luta, resistência histórica e a construção de um caminhar que rompa com as relações sociais excludentes, cujas consequências se manifestam nas esferas do poder público, afastando-os da possibilidade de acesso, a direitos fundamentais necessários ao desenvolvimento pleno e formação humana cidadã.

Para tanto, necessário se faz um trabalho, que siga na contramão de um sistema que assim se impõe, construindo práticas que dentro do espaço dos possíveis, caminhe na direção do sonho, da utopia por um mundo melhor, mais humano e que assim seja para todos. Ainda que esse "mundo" e "esse todos" seja nosso espaço mais próximo, nossa "vizinhança", nosso "quintal social".

Não é preciso ir muito longe para conhecermos situações nas quais se destacam histórias de crianças e adolescentes, vítimas do descaso do poder público, tanto no que se refere ao acesso a direitos fundamentais básicos como: moradia, educação, saúde, lazer e outros, como a efetivação de políticas sociais mais amplas. Ainda, situações nas quais estes sujeitos são vítimas de uma história familiar desfavorável, cujo espaço destinado a sua proteção é o contexto onde ocorre a violação dos seus direitos.

O Estado como gerenciador de políticas públicas tem sido ausente na democratização dos direitos fundamentais, principalmente em relação às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e acolhimento institucional. Precisa prover e efetivar ações, projetos e programas na esfera pública e governamental, não se posicionando de maneira minimizada ante ao quadro, de modo a transferir à esfera não governamental, o que é de sua responsabilidade social.

No que se refere ao Acolhimento como medida protetiva, no município de Manaus, o estudo nos apontou a existência de uma grande lacuna. Faltam espaços públicos e ações efetivas em várias frentes. Este serviço tem estado a cargo das organizações não governamentais, que de acordo com as Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento, estão operando em sua capacidade máxima de atendimento. Isto nos leva a concluir que esta Política, por parte do Estado, aqui sob a representação do Município, fora em parcela significativa transferida ao Terceiro setor.

Ainda, que referente à realidade e dinâmica relacionadas a esta medida, do mesmo modo como ocorre em cenário nacional, o reordenamento em torno do acolhimento familiar, ainda é uma utopia, uma vez que, o que se evidencia no município é o acolhimento institucional (abrigo, casa de passagem e casa-lar), os quais se apresentam nos moldes exigidos nas legislações e orientações nacionais.

Em relação a esta questão, no momento da pesquisa, encontravam-se cadastradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), nove unidades de acolhimento institucional, sendo que apenas uma, fazia parte da esfera governamental. As demais se referiam a instituições filantrópicas de natureza não governamental, dentre as quais, a unidade *locus* de nosso estudo, Obra Social Casa Mamãe Margarida.

Sobre as mesmas se comprovou que, uma vez ao ano participam de editais, visando celebração de convênio com a Secretaria Estadual de Assistência Social e Cidadania (SEAS). Quando cumprem os requisitos necessários ao estabelecimento de parceria, o referido convênio é celebrado, destinando-se a entidade verba para utilização em ações/atividades, cujas discriminações encontram-se no Projeto Social, encaminhado quando da concorrência em edital. Sobre isto, no momento da pesquisa fomos informados pelo gestor da Casa Mamãe Margarida, que seu projeto tivera sido aprovado, sem que, contudo, a verba tivesse sido liberada, o que tem atrasado pagamentos e inviabilizado ações, que dela necessitavam.

Outro modo de parceria estabelecido entre as esferas do Estado e as instituições de Acolhimento são as disponibilizações de funcionários da Secretaria de Educação do Município de Manaus-SEMED, a qual destina para alguns daqueles contextos, profissionais do seu quadro efetivo, a fim de atuarem nos espaços educativos ali existentes, como comprovamos na realidade pesquisada, para a qual foram disponibilizados professores, gestor escolar, coordenadora pedagógica e funcionários para serviços auxiliares. Neste contexto, destaca-se ainda, a destinação de merenda escolar ao público-alvo inscrito no processo de escolarização, o que percebemos não ser suficiente, uma vez que a Casa atende a um público maior, do que o destacado, a saber: participantes das atividades socioeducativas e acolhimento

institucional, propriamente dito e em regime de tempo integral. Para tanto, a instituição busca em outras fontes, os recursos necessários para devida provisão, o que se dá mediante doação de benfeitores.

No contexto das Políticas Públicas, atualmente se tem apontado a perspectiva de um trabalho intersetorial. Esta perspectiva deve envolver o trabalho em Rede, que diz respeito a um caminhar partilhado cujos setores da sociedade se comunicam e articulam suas ações em torno de um objetivo comum. Referente a isto, acreditamos que ainda vivenciamos muitas barreiras. O desejado trabalho em Rede ainda é uma utopia para a realidade do público-alvo a que aqui, nos referimos.

Ao longo das observações e entrevistas com profissionais das instituições de acolhimento institucional, percebemos a emissão de enunciados que denotam impasses quanto à necessária articulação. A percepção de muitos em relação aos sujeitos, carrega estigmas, preconceitos, resistências, que os levam muita das vezes a posicionamentos discriminatórios e excludentes. Como pudemos comprovar no relato da Assistente Social da CMM, em relação à postura de um gestor escolar, quando da discussão da presença de meninas acolhidas na CMM, que se encontravam, estudando em uma escola da Rede Pública de Ensino, adjacente. Discurso este que denota a representação que muitos possuem em relação a sujeitos nesta realidade, e assim o seu não desejo ou resistência quanto à inclusão daqueles nos espaços de sua responsabilidade, ainda que público.

Eu escutei em uma reunião lá na Secretaria de Segurança Pública com um gestor. Que eu falo, que eu não estou sendo antiética, porque isso realmente aconteceu. Que eu falo inclusive pra ele e com ele, que ele não sabe nem o que significa, o que ele está dizendo... Que foi quando eu escutei ele dizendo que “não porque a questão é a droga, a questão é a droga na escola porque tem ... elas usam fumam aqui dentro, e é tão comum que usa a quadra. O vendedor entra, até porque se passa como aluno, porque ele precisa do espaço”. E quando ele estava nos colocando essa questão da droga, que estava acontecendo na escola, que era uma dificuldade, não uma dificuldade nossa, mas uma dificuldade da comunidade, então ele falou: “não, mas o problema são as meninas da Casa Mamãe Margarida que são de alta periculosidade”. E isso ele não falou em alto e bom tom. Falou no ouvido de quem estava... porém ele não reconheceu, porque eu estava atrás. Então eu perguntei e bati no ombro dele, pedi para que ele verbalizasse, para que todos escutassem, para que não fosse só a minha fala. Aí a doutora que estava, até se assustou. Aí ele... bom doutora a única coisa que eu posso dizer é que ele não sabe o que ele está dizendo, até porque ele conhece o trabalho da Casa. Ele já está lá há muito tempo, e não sabe que significa a palavra periculosidade. Porque se ele soubesse, ele ia medir a fala dele. Então é desse jeito que as nossas meninas são vistas, de alta periculosidade, elas sendo do abrigo, mas é do Mamãe Margarida é tinha que ser do Mamãe Margarida. Aí tudo que acontece elas carregam, querendo ou não esse estigma. Elas são estigmatizadas “elas são da casa Mamãe Margarida”, como se aqui tivesse tudo que não presta, tudo que a sociedade não quer tá no Mamãe Margarida. Não deu jeito em nenhum lugar, manda pro Mamãe Margarida. Porque se não tiver jeito lá não vai ter em nenhum lugar. Então elas escutam isso, e isso é muito difícil. Aí como é que eu vou trabalhar

a autonomia, o respeito se ela não é respeitada... [...] Exatamente! Então são pouquíssimos os locais que nós chegamos que onde a menina é tratada, né... Como sujeito de direito, e não é! Prova disso é que a F. esteve na última reunião, e assim é terrível você simplesmente escuta.. parece assim que ela não pode fazer nada... ela não é adolescente, não tá vivendo aqueles todos outros momentos, que todos adolescentes vivem, calor mesmo, né... da quantidade de estar junto e ter novas experiências ... não, é porque ela não foi orientada, porque ela tinha que ser do Mamãe Margarida. Então é muito difícil, é difícil inclusive trabalhar com essas pessoas.

Percebemos muita das vezes, que o discurso e postura, contraditórios, ante a inclusão e tratamento de crianças e adolescentes como sujeitos de direito, encontra-se presente inclusive entre aqueles, que compõem o Sistema de Garantia de Direitos, a quem se espera um posicionamento respeitoso, inclusivo, no sentido do que Matos (2013, p. 51), menciona, quando aponta que,

A inclusão é hoje mais que uma proposta escolar, é uma proposta social. Passa pela luta por uma escola para todos, passa pela importância de lutar pela pluralidade, para a convivência numa sociedade diversificada, na qual o encontro das diferenças físicas, culturais, ideológicas, entre outras, é condição primeira, para a transformação de uma sociedade.

O entendimento referente às peculiaridades que envolvem este campo, se levarmos em consideração o trabalho em perspectiva intersetorial estão comprometidos em várias frentes, principalmente em questões que dizem respeito à realidade educacional.

Informações, advindas quando do levantamento de dados em relação às unidades de acolhimento da cidade, mediante diálogo com os representantes dos setores, nos apontaram que os embargos referentes ao processo de educação dos sujeitos em situação de acolhimento, iniciam-se bem antes do seu acesso ao cenário escolar. Ou seja, ainda nas orientações advindas do Conselho Municipal de Educação, quando dificulta a aprovação dos Projetos das instituições, solicitando ajustes em documentos, de modo a retirar enunciados que denotem relação com as questões sociais específicas do acolhimento e de ações socioeducativas. Apontando para a manutenção apenas das diretrizes referentes ao processo de escolarização, mesmo que naqueles espaços se desenvolvam ações mais amplas. A justificativa ante a esta situação, apresenta-se no sentido de se tratar de um setor, voltado apenas para as orientações educacionais, não respondendo por questões que dizem respeito à esfera da Assistência Social, o que sugere visão restrita, por parte do referido órgão, do que venha ser o processo de Educação para com o público em evidência.

A referida situação aponta para uma orientação de mão única, no que se refere à concepção de educação e ensino, para o público-alvo do Município de Manaus, não levando

em consideração a dinâmica dos referidos contextos, o que julgamos necessitar de diretrizes educacionais pertinentes. Do mesmo modo que existem diretrizes para a educação infantil, educação de jovens e adultos, educação especial, realidades indígenas, quilombolas e outros. Por que não, para as crianças em situação de vulnerabilidade e risco social presentes nas instituições de educação em meio aberto e acolhimento institucional de modo específico?

Outro elemento a se levar em consideração, no Sistema de Ensino Municipal, é o ingresso, matrícula formal destes sujeitos, quando migram de uma localização para outra. Muitos dos mesmos, devido à situação de abusos, maus tratos e demais violação de direitos, saem do seio familiar e comunitário, migrando de um setor para outro da cidade. Ao chegarem à nova localização, até conseguem de maneira informal frequentar o contexto escolar, não sendo, muita das vezes, isto possível no que se refere ao sistema de ensino formal. Os responsáveis pelas unidades de acolhimento necessitam lutar por tais ingressos, o que nem sempre conseguem, uma vez que o sistema de matrículas obedece a prazos/datas, fixadas por seus gestores.

Para uma realidade submersa em movimentos contraditórios, há por parte do setor público, engessamento e rigidez nos processos, direcionamentos que nos levam há perceber que muito, ainda se precisa fazer nesta área, requerendo nisto discussões ampliadas.

Como espaço contido nesta dinâmica, a Obra Social Casa Mamãe Margarida, *lócus* do estudo, muito nos aproximou da dimensão que se relaciona a este universo. Como instituição filantrópica sem fins lucrativos, desenvolve atendimento socioeducativo em meio aberto e acolhimento institucional em regime de Proteção Social Especial, sobrevivendo mediante Convênios e doações de benfeitores da comunidade em geral.

A inserção no campo de estudo nos permitiu identificar que a mesma, no aspecto físico, apresenta-se bem estruturada, obedecendo as Orientações Técnicas Nacionais para o Serviço de Acolhimento Institucional. As dependências no espaço destinado a Proteção Social Especial (abrigo) seguem a contento as normalizações específicas ao desenvolvimento deste serviço, coadunando com o que o ECA e demais normativas apontam como necessárias. Ainda oferece espaços condizentes para o desenvolvimento de atividades educativas destinadas as Obras Sociais, as quais envolvem a prática pedagógica das salas de aula onde ocorre o processo de escolarização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e as atividades socioeducativas, as quais correspondem a aulas de dança, teatro, artesanato, informática, biblioteca e outros. Ainda atendimento, socioassistencial, psicológico e psicopedagógico.

Possui estrutura organizacional e recursos materiais apropriados e em número adequado as atividades realizadas na Casa. Manifesta clima organizacional harmônico

pautado em princípios cristãos. Disponibiliza de Projeto Político Pedagógico, que orienta suas atividades, o qual se encontra em processo de reformulação, visando agregar os objetivos sociais das Obras, as demandas da parceria do convênio com a SEAS e proposta pedagógica da SEMED.

A pesquisa nos permitiu perceber que este documento, apesar da importância que adquiri como elemento norteador de ações, não é do conhecimento de parcela significativa dos funcionários, principalmente dos envolvidos na docência e nas atividades socioeducativas (arte-educadores).

Este dado nos conduziu a percepção de que se precisa um olhar atento em torno das informações contidas no documento. Tanto no projeto original como no que se encontra em reformulação. Que se necessita a partir desta evidência, planejar momentos de formação, no sentido da apreensão do teor do documento, uma vez que nele estão presentes os elementos norteadores, objetivos e bases teóricas direcionadoras das ações naquele espaço. Além desta questão acreditamos ser indispensável à vivência de encontros de formação continuada, a fim de se problematizar a prática pedagógica, promovendo reflexões em torno da importância da construção de uma proposta curricular, que atenda significativamente a realidade em destaque, a qual provenha da discussão coletiva dos atores da Casa.

Ainda, conforme destacamos no último capítulo deste trabalho o desenvolvimento de um planejamento articulado entre as ações/conteúdos/temáticas relativas à sala de aula e as atividades desenvolvidas pelos arte-educadores no contexto socioeducativo. Junto a isto, a ênfase em temáticas sociais, relacionadas ao cotidiano/realidade dos sujeitos, a fim de desenvolverem senso de pertencimento, valorização pessoal, escolhas sociais, autoestima e outros elementos necessários ao desenvolvimento humano, bem como aquelas oriundas das demandas contemporâneas, cuja ênfase nos direitos humanos, respeito à diversidade e diferença é elemento de destaque, e que pode contribuir para uma formação mais humana, inclusiva e emancipatória. Destacamos como imprescindível que o trabalho em torno destas temáticas ocorra de modo processual e contínuo, em vez de momentos pontuais/ estanques e que assim, efetivados, mediante trabalho educativo em perspectiva interdisciplinar.

Assim, consideramos que no contexto das Políticas Públicas em torno da infância e da adolescência, ou melhor, da falta de efetivação da mesma pela esfera governamental propriamente dita, a Obra Social Casa Mamãe Margarida em seu atendimento educacional, apesar dos elementos que anteriormente apontamos, como necessários de um olhar atento, de modo a não perder de vista, os seus objetivos sociais a que se propõe, ou cumpri-los com brevidade e eficácia, cumpre na sociedade manauense papel de significativa importância.

A mesma é reconhecida por seus resultados. Muitas meninas que passaram pela Casa, atualmente se encontram em situações satisfatórias e socialmente aceitas. Muitas concluíram os estudos em nível médio ou superior. Algumas estão empregadas em empresas parceiras com quem a instituição mantém estreito contato. Outras prestam serviço na própria instituição em Regime de CLT. Muitas das meninas, agora adultas estão casadas, construindo histórias familiares diferentes das vivenciadas em suas infâncias e adolescências, nos quais o conflito, violência e agressividade foram comportamentos comuns. Podemos dizer que a história trazida por essas mulheres, agora incluída socialmente, perpassa pelo processo educativo empreendido pela Casa.

É certo afirmarmos que nem todas as meninas que passam/passaram pela CMM constroem histórias de inclusão e emancipação social, algumas ficam pelo caminho. Mas com certeza, por parte dos educadores da Casa não se deixou de existir tentativas, iniciativa e empenho no sentido da busca pelo seu “ser mais”, por uma formação humana satisfatória, por sua transformação/inclusão social, ainda que em alguns casos meio que, na “tentativa e erro”.

Sabemos que na realidade educativa muita das vezes não percebemos de imediato, o resultado da ação/educação que realizamos. Em alguns casos, levamos um tempo amplo para observá-lo. Muitas das vezes o evidenciamos na vida adulta do outro. É como se fosse uma semente plantada, que leva tempo para crescer. A educação é como se fosse essa semente, plantada, escondida embaixo do solo, contudo está ali até que em determinado momento, por força das mediações/interações que vamos tendo ao longo de nossas vivências, rompe, desabrocha, busca o Sol. Não queremos afirmar com isso que esta situação ocorre como um processo natural, mas que existem forças, eventos, circunstâncias, relações sociais, que mobilizam o conteúdo adormecido, de modo que ele venha à tona e cresça. Daí a importância de acreditar no que se ensina, de refletir como se ensina, onde se ensina, para que e para quem se está ensinando. A educação na CMM, nas muitas histórias inscritas durante os vinte e nove anos de existência, traz muito deste “alvorecer” educativo.

Podemos desse modo, considerar que o processo de ensino e aprendizagem vivenciados no atendimento educacional da Casa Mãe Margarida se constrói com elementos de contradição. Que as interações, apropriação de signos, sentidos e simbologias ali partilhados, trazem elementos culturais diversos, muitas vezes conflitivos, que ao se encontrar em um espaço comum, precisam ser significativamente mediados, a fim de que histórias de vida sejam modificadas, ressignificadas em um movimento de libertação, formação de cidadania e inclusão social. A isto ousamos denominar de educação transformadora com

consciência histórica e sentido social, o que ali consideramos ser um processo em permanente construção.

Nossas considerações finais vão assim, no sentido de que na reelaboração do PPP, bem como na dinâmica da Casa como um todo se possa pensar com muito cuidado, as bases e encaminhamentos teórico-metodológicos necessários ao fazer na entidade, bem como no acompanhamento, reflexão e partilha de saberes entre os atores, de modo a não se perder o objetivo norte do trabalho. Propomos o comungar com vertentes, que mesmo não sendo novas enquanto fundamento teórico são proposições ressignificadas, que trazidas ao palco do trabalho social educativo, como é o caso da CMM, podem resultar em processo pedagógico satisfatório. Destacamos, neste cenário a Pedagogia Social.

A partir da crença de que é possível e necessário mudar a ordem das coisas, a Pedagogia Social instiga a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa, pois é sabido que existem muitas injustiças e mudar o mundo é difícil, mas nada de humano existiria em nós se não tentássemos. (GRACIANI, 2014, p. 20)

As proposições decorrentes desta proposta, influenciadas pela obra freiriana,

[...] reitera a importância do conhecimento de mundo para a sua transformação por meio de um processo educativo dialógico, rigoroso intuitivo, imaginativo, comunitário, participativo e afetivo, no qual a relação com o outro é a constituinte fundamental para a construção de uma verdadeira consciência histórica (idem, p. 18).

Agregado a estes elementos no sentido de corroborar com o que a Casa objetiva, a possibilidade de um diálogo entre a citada proposta e a dimensão da perspectiva histórico-cultural, no que se refere à mediação social, pontuada por Vygotsky e a dimensão da atividade destacada por Leontiev, cujas bases são indispensáveis para o desenvolvimento de um trabalho educativo que aponte para a transformação social dos sujeitos.

Sobre esse encaminhamento faz-se necessário estudos, movimentos de aproximação, abertura para o diálogo, enfrentamento, desprendimento e ousadia, o que acreditamos ser próprio de quem se aventura na construção do trabalho educativo nestas frentes.

REFERÊNCIAS

- ALTOÉ, Sônia. **Maiores em tempo de maioridade: do internato-prisão à vida social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.
- ALVES, Emeli Silva. **Abrigamento de crianças e realidade familiar: a desmistificação do abandono**. Florianópolis, 2000. 204f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.
- ARANTES, E. M. M. **Da “criança infeliz” a menor irregular- vicissitudes na arte de governar a infância**. Mnemosine. Vol 01. Nº. 0. p. 162- 164. Clio-Psyché- Programa de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia UERJ, 2004. Disponível em: <http://www.Mnemosine.Cjb.Net/mnemo/index.php/mnemo/article/view/235/234>. Acesso em 06 de julho de 2015.
- BATISTA, Myrian Veras. (Coord). **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação**. São Paulo: Instituto Camargo Correa, 2006. Coleção abrigar: 1.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago. 2010.
- BENELLI, Silvio José. **A Instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar**. Estudos de Psicologia (Campinas). On-line version ISSN 1982-0275 Estud. psicol. (Campinas) vol.21 no.3 Campinas Sept./Dec. 2004 <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2004000300008>.
- BENELLI, Sílvio José. Curso de Filosofia, Faculdade João Paulo II. Caixa postal 1011, Jardim América, 17506-770. Marília, SP. Brasil.
- BERNARDI, Dayse C. F. (Coord.) **Cada caso é um caso: estudo de caso, projetos de atendimento**. São Paulo: Associação Fazendo História: NECA- Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010. Coleção Abrigos em Movimento.
- BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de Brito. **Formação, socialização e construção do conhecimento adolescente**. Porto Alegre, 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- CHAMBOILEYRON, R. **Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista**. In: DEL PRIORI, M. História das crianças no Brasil. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- COLIN, D. A., FOWIER, M. B. **Entidades de assistência social e correlata: reconstruindo concepções e compromisso**. In: TEIXERA, Solange Maria. Política de Assistência Social: que modelo de proteção social preconiza?. V Jorna da Internacional de Políticas Públicas: Estado, desenvolvimento e crise do capital. 23 a 26 de agosto de 2011. São Luís/ Maranhão, p.7.
- COLMÁN, S. A. **A formação do serviço social no poder judiciário: reflexões sobre o direito, o poder judiciário e a intervenção do serviço social no Tribunal de Justiça de**

São Paulo- 1948/1988. São Paulo, 2004. . Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

COSTA, N. R. A. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Acolhimento Familiar: Uma Alternativa de Proteção para Crianças e Adolescentes.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 22 (1), 111-118, 2009.

CURY, Garrido e Marçura. **Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado.** Revista dos Tribunais, p. 122, São Paulo, 2000.

DALMÁS, Angelo. **Planejamento Participativo na escola: elaboração, acompanhamento, avaliação.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DINIZ, Margareth. **Formação Docente para a Diversidade e a Inclusão.** Ano 14 - n. 18 – dezembro, 2011 - p. 39-55. Disponível em: <http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/230/200>. Acesso em 18 de setembro de 2015.

FALEIROS, V. P.. **Infância e processo político no Brasil.** In. RIZZINI, I. , PILOTTI, F. A arte de governar crianças: a história das políticas sociais e da assistência á infância no Brasil. 3.^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Inclusão Social e Cidadania.** 32^a International Conference on Social Welfare. Brasília: 2006.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa.** In FAZENDA, Ivani (org.). Práticas Interdisciplinares na escola. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, V. M. M. **O adolescente infrator e a liberdade assistida: um fenômeno sociojurídico.** Rio de Janeiro: CBCISS, 1998.

FONSECA, C. **Fabricando família: Políticas públicas para o atendimento de jovens em situação de risco.** In C. Cabral (Ed.), Acolhimento familiar. Experiências e perspectivas (pp. 86-101). Rio de Janeiro, RJ: UNICEF, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, M. A., PEREIRA M. L. D. **Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas.** Revista Ciência e Saúde Coletiva, 10 (2): 357-363, 2005.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social.** São Paulo: Cortez, 2014.

GUEDES, Carina Ferreira. **Acolhimento institucional na assistência a infância: reflexões a partir da experiência de um abrigo.** São Paulo, 2013. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

GUIDDENS, Anthony, **As consequências da modernidade**. tradução de Raul Fiker. - São Paulo: Editora UNESP, 1991.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. **A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n.1, p. 25-36, jan/abr. 2004.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. **A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n.1, p. 25-36, jan/abr. 2004.

LIEURY, A. & FENOUILLET, F. Tradução de Y. M. C. T. Silva. São Paulo: Loyola, 2000.

LIMA, Marceline *et al.* **Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. Dialogia**. São Paulo.v.5. p. 145-151, 2006. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/marceline_mfatima_viviani_curriculo_dialogv5_4k29.pdf. Acesso em 27 de agosto de 2015.

MACHADO, K. **Conselhos tutelares e de direitos: em defesa da criança e do adolescente**. Radis Comunicação em Saúde, Rio de Janeiro, n. 44, abr. 2006.

MARCÍLIO, M. L. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726- 1950**. In: FREITAS, M. C. História Social da Infância no Brasil. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo. HUCITEC, 2006.

MARICONDI, M. A.. (Coord). **Falando de abrigo: cinco ano de experiência do projeto Casas de Convivência**. São Paulo: Febem, 1997.

MARQUES, Luciana Pacheco. **Diversidade, formação de professores e prática pedagógica**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/Diversidade-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-e-pr%C3%A1tica-pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2015.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Trad. Maria Helena B. Alves. Lisboa: Estampa, 1977.

MARX, Karl. **O capital**. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 13 ed. Vol 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. S.A., 1989.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública**. Manaus: EDUA, 2013.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2012.

NASCIMENTO, Suely. **Reflexões sobre a intersetorialidade entre as Políticas Públicas**. Rev. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 101, p. 95-120, jan./mar. 2010.

OTENIO, Cristiane Corsini Medeiros, OTENIO, Marcelo Henrique, MARIANO, Érika Roberta. Rev. Estação Científica. Juiz de Fora, n. 06, Ago./Set. 2008.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e prática**. Portugal: Porto Editora Ltda, 1996.

PINEDA, Dailza. **Acolhimento institucional e modos de subjetivação**. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2012.

PITANGA, Maria Eunice de Sá. **As representações Sociais da Família construídas pelas meninas atendidas na Casa Mamãe Margarida na cidade de Manaus/AM**. Manaus, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2006.

RIBEIRO, Victoria Maria Brant. **A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica**. Em Aberto, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/858/770>. Acesso em 31 de outubro de 2015.

RIGON, Algacir José, ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira, MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In MOURA, Manuel Ariosvaldo. **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

RIZZINI, I. , PILOTTI, F. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais e da assistência á infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I., RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro/ São Paulo: PUC- RJ/ Loyola, 2004.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Cortez, 3 ed. 2011.

RIZZINI, Irma. **Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro. Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

SALES, Mione Apolinário; MATOS, Maurilio Castro de matos; LEAL, Maria Cristina. **Política social, família e juventude**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Kátia Cristina de Souza Santos. **A Práxis Pedagógica com crianças e adolescentes em situação pessoal e social de risco: um estudo de caso sobre a representação social dos educadores da Casa Mamãe Margarida na cidade de Manaus**. Manaus: UFAM, 2008.

SILVA, Enid Rocha Andrade da (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/ CONANDA, 2004.

SILVA, Luiz Etevaldo da. Revista Espaço Acadêmico – Mensal – Nº 101 – Outubro de 2009– ISSN1519-6186. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index> 104 Autonomia como princípio educativo. Acesso em 13 de novembro de 2015.

Site: <http://fmdca.manaus.am.gov.br/entidades-e-projetos/>

Site: http://sistemas.tjam.jus.br/coij/?page_id=96

Site: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2004000300008&script=sci_arttextn

SPOSATI, A. **Registros centenários da assistência social paulistana**. São Paulo, 2004. Artigo não publicado. In: BAPTISTA, Myrian Veras. (Coord). Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. São Paulo: Instituto Camargo Correa, 2006. Coleção abrigar: 1.

SPOSATI, A. **Vida urbana e gestão da pobreza**. In Myrian Veras. (Coord). Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. São Paulo: Instituto Camargo Correa, 2006. Coleção abrigar: 1.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSK, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TEIXERA, Solange Maria. **Política de Assistência Social: que modelo de proteção social preconiza?**. V Jornada da Internacional de Políticas Públicas: Estado, desenvolvimento e crise do capital. 23 a 26 de agosto de 2011. São Luís/ Maranhão, p.7.

VASCONCELOS, Maria Goreth da Silva. **Contemporaneidade e o desafio da escola inclusiva ante a orientação sexual de alunos com deficiência intelectual**. Texto não Publicado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas: 2013.

REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL, Conselho Nacional do Ministério Público. **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.

_____, Lei Federal nº 12.010. **Lei nacional de Adoção**. Brasília, 03 de agosto de 2009.

_____, **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília: junho de 2009.

_____, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, novembro de 2004.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Câmara dos Deputados, 1988.

_____, **Decreto nº 17.943. Código de Menores**. 12 de outubro de 1927.

_____,. Lei Federal nº 6.697. **Código de Menores**. 10 de outubro de 1979.

_____, Lei Federal nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 13 de julho de 1990.

_____, Lei nº 8.742. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Brasília, 07 de dezembro de 1993.

_____, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica/Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS)**. Brasília, 2005.

_____, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária**. Brasília: CONANDA/ CNAS, 2006.

CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS DIRETORIA LEGISLATIVA Lei 1349/09 | Lei nº 1349 de 07 de julho de 2009 (D.O.M. 07.07.2009 - Nº 2240 Ano X).

CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS DIRETORIA LEGISLATIVA LEI Nº 1.242, DE 08 DE MAIO DE 2008 (D.O.M. 09.05.2008 – N. 1956 Ano IX).

CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS DIRETORIA LEGISLATIVA LEI Nº 1.242, DE 08 DE MAIO DE 2008 (D.O.M. 09.05.2008 – N. 1956 Ano IX).

MANAUS, Lei n. 1.242, de 08 de maio de 2008. **Dispõe sobre a Política Municipal de Atendimento aos Direitos da Criança e do Adolescente, estabelece normas para sua adequada aplicação e dá outras providências**. Diário Oficial do Município de Manaus nº 1956, Manaus, 09 de maio de 2008.

_____, Lei n. 1.349, de 07 de julho de 2009. **Altera o disposto no art. 36 da Lei n. 1.242, de 08.05.2008, cria funções de conselheiros tutelares do município de Manaus, fixa a**

remuneração, e da outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus nº 2240, Manaus, 07 de julho de 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre os direitos da criança.** Ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos da criança.** Aprovada em 20 de novembro de 1959.

ANEXOS

ANEXO 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UFAM
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **“Políticas Públicas e o Atendimento Educacional de Crianças e Adolescentes em Situação de Acolhimento Institucional: Estudo de Caso na Instituição Casa Mamãe Margarida”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Goreth da Silva Vasconcelos. Endereço: Avenida General Rodrigo Octávio nº 6200, Bairro Coroado I, Universidade Federal do Amazonas, Setor Norte (Campus Universitário), Faculdade de Educação, Bloco Rio Coarí, Manaus-AM. Telefone: (92) 3305- 1182. E-mail: tieth15@hotmail.com. A qual está sendo orientada pela Professora Dra. Maria Almerinda de Souza Matos. Endereço: Avenida General Rodrigo Octávio nº 6200, Bairro Coroado I, Universidade Federal do Amazonas, Setor Norte (Campus Universitário), Faculdade de Educação, Bloco Rio Coarí, Manaus-AM. Telefone: (92) 3305-1182. E-mail: profalmerinda@hotmail.com.

O projeto pretende analisar no contexto das políticas públicas o atendimento educacional de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Tendo como objetivos específicos: contextualizar na realidade brasileira, a política de assistência a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade pessoal e social, mencionando as formas de atendimento presentes ao longo da história; conhecer e caracterizar a medida de proteção social especial, acolhimento institucional, identificando no contexto das políticas públicas, marcos legais e diretrizes norteadoras junto à assistência de crianças e adolescentes; discutir sobre o direito fundamental a Educação, políticas públicas e elementos necessários ao atendimento educacional de crianças e adolescentes em acolhimento institucional; identificar a partir do relato de profissionais pertencentes ao quadro da instituição pesquisada, as formas de atendimento educacional prestadas a crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, analisando se os elementos/recursos (humanos, materiais e financeiros) disponíveis na entidade, são compatíveis com as diretrizes das políticas públicas educacionais

e os documentos que norteiam o acolhimento institucional de modo a contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de resposta a uma entrevista semiestruturada. Caso opte e autorize pela participação no estudo, mediante assinatura em termo de consentimento livre e esclarecido.

Os riscos decorrentes de participação em pesquisa de acordo com a Resolução CNS 466/12 (BRASIL, 2012) pode envolver a “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente”, podendo este agravo ser “imediato ou tardio, ao indivíduo ou à coletividade, com nexo causal comprovado, direto, ou imediato, decorrente do estudo específico”. A fim de evitar danos e agravos procuraremos manter os devidos esclarecimentos, solicitando autorização ante ao processo. Atentaremos para os cuidados éticos em pesquisa. Caso ocorra algum tipo de dano ou agravo, diante da mobilização de algum tipo de conteúdo, o senhor (a) será encaminhado (a) ao serviço de Psicologia no NEPPD- UFAM ou Serviço de Psicologia Aplicada do DPSI-UFAM, a fim de trabalhar tais questões. Diante de outros agravos que possam ser decorrentes do processo, tomaremos as providências reparatórias, responsabilizando-nos pelas implicações com respeito e zelo.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para a construção de conhecimento em torno de uma temática que merece atenção. Permitindo reflexão sobre o modo como está sendo efetivado um dos direitos fundamentais para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, que é o direito a educação. Diante dessa situação todos nós seremos beneficiados, aprendendo com/nesta dinâmica e proporcionando uma leitura mais coerente do contexto. Ainda poderemos contribuir para o estabelecimento de uma “possível” prática agora pensada no sentido da emancipação e inclusão social de crianças e adolescentes. Junto com os demais atores desta realidade, construiremos caminhos de superação e inclusão social ante a uma realidade tão contraditória. Ainda, abriremos espaço para discussão e desenvolvimento de novas pesquisas em torno de uma temática que consideramos ser pouco trabalhada em nosso estado e para a qual urge constante produção de conhecimento.

Se depois de consentir em sua participação o sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) sr (a) poderá

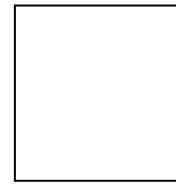
entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496. E-mail: cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___



Impressão dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICES

APÊNDICE A- Termo de Anuência



Casa Mamãe Margarida
Obra de Atendimento a
Criança e adolescente em situação
pessoal e social de risco.

Manaus, 29 de janeiro de 2015.

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO GESTOR DA ESCOLA

Eu, Saulo Vieira Cavalcante da Silva, Gestor da Escola que funciona nas dependências da entidade Casa Mamãe Margarida no município de Manaus, declaro que tenho conhecimento do projeto de pesquisa intitulado **“Políticas Públicas e o Atendimento Educacional de Crianças e Adolescentes em Situação de Acolhimento Institucional: Estudo de Caso na Instituição Casa Mamãe Margarida”**, cujo objetivo é analisar no contexto das políticas públicas o atendimento educacional de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional proposto pela mestrandia Maria Goreth da Silva Vasconcelos, sob a orientação da Professora Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, a ser desenvolvido no contexto do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFAM. Entendendo a importância de nossa parceria neste processo, autorizamos a realização deste projeto na Escola.

Atenciosamente,

Manaus, 29 de janeiro de 2015.

Nome/ RG

Gestor da Escola na Casa Mamãe Margarida

Obra Social Casa Mamãe Margarida
Pedag. MSc. Saulo Vieira C. da Silva
Diretor Escolar - SEMED / CMM
Mat. Nº 112353-0-AB

INSPECTORIA LAURA VICUNA
Casa Mamãe Margarida
CNPJ: 04.566.352/0001-60

APÊNDICE B- Questionário para as Instituições de Acolhimento



Universidade Federal do Amazonas-UFAM

Faculdade de Educação-FACED

Programa de Pós-Graduação- PPGE

QUESTIONÁRIO PARA AS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Nome da Organização: _____

Localiza-se em área Residencial?

Se possível, histórico da Organização da Sociedade Civil:

Qual o objetivo da instituição?

Sobre os aspectos físicos da instituição (residência, prédio, outros):

O local é próprio ou locado?

Público-alvo/ faixa etária (idades) de atendimento:

Possui Projeto Político Pedagógico ou Social?

Quem a mantém?

Qual a relação/participação do poder público na dinâmica da instituição?

Quais as atividades desenvolvidas na instituição?

Quais os principais desafios da instituição?

APÊNDICE C- Roteiro de Entrevista com os funcionários da CMM



Universidade Federal do Amazonas-UFAM

Faculdade de Educação-FACED

Programa de Pós-Graduação- PPGE

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS FUNCIONÁRIOS DA CMM

1. Como é a Educação na Casa Mamãe Margarida?
2. A instituição possui Projeto Político Pedagógico?
3. Quais as atividades desenvolvidas na CMM?
4. Como ocorre o trabalho educativo no interior da CMM?
5. Como ocorre o processo de escolarização na CMM?
6. Possui Proposta Curricular?
7. Como ocorre o processo de planejamento?
8. E a relação entre os educadores?