

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PÂMELA RODRIGUES PEREIRA

**A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ABRIGOS DO  
MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES**

VITÓRIA  
2013

PÂMELA RODRIGUES PEREIRA

## **A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ABRIGOS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto.

VITÓRIA  
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

P436a Pereira, Pâmela Rodrigues, 1987-  
A atuação do pedagogo em abrigos do município de Vitória/ES /  
Pâmela Rodrigues Pereira. – 2013.  
125 f.

Orientadora: Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Abrigos para jovens – Vitória (ES). 2. Formação de professores. 3.  
Pedagogos. I. Barreto, Maria Aparecida Santos Corrêa. II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

---

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PÂMELA RODRIGUES PEREIRA**

**A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ABRIGOS DO  
MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES.**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 08 de julho de 2013

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Professora Doutora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Anna Maria Lunardi Padilha  
Universidade Metodista de Piracicaba

*[...] Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.*

(FREIRE, 2003, p.54).

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, meu alicerce e guia.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, aos professores, discentes e funcionários que apoiaram o desenvolvimento dessa pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto pela confiança, amizade e por contribuir durante toda a minha trajetória acadêmica, conduzindo com sabedoria as orientações e elaboração desta pesquisa. Obrigada por tudo!

Aos professores Dr.<sup>a</sup> Hiran Pinel e Dr.<sup>a</sup> Edna de Oliveira que contribuíram com suas valiosas considerações e profundas reflexões nas aulas e no momento da qualificação do projeto de pesquisa.

Aos meus pais e à minha irmã por me ensinarem a ser uma pessoa melhor a cada dia. Aos familiares: avós, primos, primas, tias e tios e amigos.

Ao meu noivo Thiago pelo amor, compreensão e companheirismo.

Aos amigos que fizeram do mestrado uma escola de vida, de amizade e fraternidade: Davieli, Raniely, Tamiris e aos amigos de perto e de longe.

A todos do grupo de pesquisa da UFES, em especial a Vanessa, Andressa, Haila e Sérgio.

Aos funcionários do IC-IV, Rosita, Léo, Lúcia, Anselmo e a todos que fazem parte desta trajetória.

Aos professores e alunos do Curso de Pedagogia do Centro de Educação que ajudaram na construção deste trabalho.

À Prefeitura de Vitória, Fundação Fé e Alegria, e principalmente à coordenação geral da fundação e à pedagoga que buscam realizar um trabalho em favor do direito das crianças e adolescentes abrigados.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central analisar a atuação do pedagogo em instituições de abrigos do município de Vitória, estado do Espírito Santo, e, a partir dessa análise, desvelar o campo de atuação do pedagogo nessa área, ampliar o arcabouço teórico que trata da formação do pedagogo, investigar, por meio da escuta de discentes finalistas, se o currículo do Curso de Pedagogia – versão 2006 oferece bases teórico-metodológicas para qualificar esse profissional a atuar em instituições dessa natureza. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, com abordagem do estudo de caso do tipo etnográfico, na perspectiva histórico-cultural. Para a qual faz uso de procedimentos tais como a observação participante, a análise de documentos e a entrevista. Define como locus do estudo o Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e cinco abrigos do município de Vitória-ES integrantes do Projeto Viva a Vida, da Fundação Fé e Alegria, conveniada com a Prefeitura Municipal de Vitória-ES por meio da Secretaria Municipal da Assistência Social. Destaca como resultados as possibilidades de redimensionamento e reestruturação do currículo do Curso de Pedagogia para a formação em contextos não escolares. No caso específico dos abrigos, aponta que há necessidade de discutir e conhecer melhor esse campo, uma vez que crianças e adolescentes que estão sob medida de abrigo também são alunos.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Pedagogo. Instituição de abrigo.



## ABSTRACT

This study aims at examining the work of teachers in institutions of shelters in the city of Vitória, state of Espírito Santo, and from this analysis, unveiling the field work of teachers in this area, expand the theoretical framework that deals with the formation pedagogue, investigate, through listening to students finalists, if the curriculum of the Education Course - 2006 version offers theoretical and methodological bases to qualify this professional acting in such institutions. This is a qualitative research approach, with a case study of the ethnographic, cultural-historical perspective. To which makes use of procedures such as participant observation, document analysis and interviews. Defines how the locus of study Education Center of the Federal University of Espírito Santo and five shelters in the city of Vitória-ES members of the Project Viva Life, Faith and Joy Foundation, contracted by the Municipality of Vitória-ES through the Secretariat Municipal Social Welfare. Highlights the possibilities and results of resizing and restructuring of the curriculum of the Education Course for training in non-school contexts. In the specific case shelters, points out that there is a need to discuss and learn more about this field, since children and teenagers who are bespoke shelter are also students.

**Keywords:** Initial training. Pedagogue. Institution under.

## LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CE- Centro de Educação  
CLT- Consolidação das Leis do Trabalho  
CMDCA- Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente  
CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE/CP- Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONANDA- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente  
CPI- Comissão Parlamentar de Inquérito  
CREAS- Centros de Referência Especializados de Assistência Social  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
DNCr- Departamento Nacional da Criança  
ECA- Estatuto da criança e do adolescente  
FAO- Organização para a Alimentação e a Agricultura  
FEBEMs – Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor  
FEUSP- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
FyA- Fundação Fé e Alegria do Brasil  
FUNABEM- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor  
IBICT- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LBA- Legião Brasileira de Assistência  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LOAS- Lei Orgânica da Assistência Social  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MNMIVIR- Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua  
ONGs- Organizações não-governamentais  
PETI- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil  
PNAS- Política Nacional de Assistência Social  
PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico

PRONAICA- Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
SAC- Serviço de Ação Continuada  
SAM- Serviço Nacional de Assistência ao Menor  
SEDH- Secretaria Especial dos Direitos Humanos  
SEMAS- Secretaria Municipal de Assistência Social  
SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SESC- Serviço Social do Comércio  
SESI- Serviço Social da Indústria  
SPDCA- Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente  
TCC- Trabalho de Conclusão de Curso  
UEPG/PR- Universidade Estadual de Ponta Grossa  
UFES- Universidade Federal do Espírito Santo  
UNICEF- Fundação das Nações Unidas para a Infância  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - O QUE NOS MOVE A PESQUISAR.....</b>	<b>13</b>
<b>1 CONHECENDO AS TRAMAS HISTÓRICAS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL.....</b>	<b>21</b>
<b>2 PESQUISAS SOBRE O PEDAGOGO EM ABRIGOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM A TEMÁTICA DA PESQUISA.....</b>	<b>37</b>
<b>3 OS DESAFIOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.....</b>	<b>52</b>
3.1 CONTEXTUALIZANDO O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFES: DO MOVIMENTO NACIONAL AO MOVIMENTO LOCAL.....	55
3.2 CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	59
3.3 A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES.....	62
<b>4 PRINCÍPIOS TEÓRICOS- METODOLÓGICOS.....</b>	<b>66</b>
4.1 O ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO: UMA POSSIBILIDADE DE ESTUDO.....	67
4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	70
4.3 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS.....	74
4.4 O LÓCUS DA PESQUISA.....	74
4.5 OS SUJEITOS.....	75
<b>5 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES SOB A ÓTICA DOS DISCENTES FINALISTAS.....</b>	<b>77</b>
<b>6 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....</b>	<b>84</b>
6.1 FORMAÇÃO INICIAL E INSERÇÃO NO ABRIGO.....	86
6.2 A EXPERIÊNCIA DE SER PEDAGOGA NESSE CONTEXTO.....	88
6.3 AS CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO PARA A INSTITUIÇÃO.....	93
6.4 AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELA PEDAGOGA.....	96

<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>8 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICES E ANEXOS.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE A- CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E SOLICITAÇÃO DO ACESSO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E/OU DOCUMENTO NORTEADOR.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PEDAGOGA DOS ABRIGOS.....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE C- LEVANTAMENTO SOBRE A INFRAESTRUTURA DOS ABRIGOS DE VITÓRIA/ES.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS FINALISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA UFES.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO – O QUE NOS MOVE A PESQUISAR

*Sou movida pelo amor, pelos sonhos e pela esperança de um mundo melhor e mais justo para todos. Entristeço-me quando vejo que o sistema muitas vezes mata o que move as pessoas, seus sonhos, seus amores, seus anseios. O que fazer diante disso? Lutar para que a desigualdade e a injustiça não nos paralisem e nos impeçam de sonhar.*

(PEREIRA, 2012)

Ao iniciar uma pesquisa, sempre nos é questionado o porquê de se investigar determinada temática. Faz-se necessário então trazer para o leitor as trajetórias e memórias do pesquisador.

Ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no ano de 2006 e fui impactada pela implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para esse curso. Nas aulas e nos momentos em que o Centro de Educação (CE) proporcionava a discussão sobre as DCNs, fazia questionamentos a fim de tentar compreender como seria a nossa formação: Sairíamos formados em quê? Questões como o aumento da carga horária, as ênfases, a novidade do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) eram frequentes nesses encontros.

A fim de saber mais sobre o Curso de Pedagogia, participei de uma pesquisa<sup>1</sup> na área de educação especial e formação de professores, como bolsista de iniciação científica, na qual tive a oportunidade de conhecer a elaboração e execução de grupos focais, primeiramente com discentes do Curso e, em outra fase da pesquisa, com professores de diversos municípios do Espírito Santo. Esses grupos focais proporcionaram debates e trocas de experiências entre os participantes. Além disso, colaborei na análise dos dados e na elaboração de textos que se tornaram artigos de periódicos e relatórios de pesquisa.

---

<sup>1</sup> Pesquisa intitulada “O Curso de Pedagogia da UFES em frente às políticas atuais para a formação de professores: impactos e perspectivas à educação inclusiva” (2006a), coordenada pela professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, pesquisadora dessa temática.

Com isso, apresentei artigos em diversos eventos importantes na área da educação que discutiam sobre a formação do pedagogo e do docente. Creio que todos esses movimentos da pesquisa contribuíram de forma direta para a minha formação como pedagoga e pesquisadora. Já o interesse pelo abrigo começou quando eu fazia estágios supervisionados em escolas de ensino fundamental, no município de Vitória-ES.

Nesses dois estágios, um atuando em sala de aula e outro, na gestão escolar, tive contato com experiências sobre a criança em situação de abrigo.

Essa é uma medida protetiva, de caráter provisório e excepcional. Deve ser utilizada como forma de transição até a colocação da criança em família de origem, fortalecendo e mantendo os vínculos familiares. Só quando estiverem esgotados os recursos e as respostas da família é que se promove a inserção em família substituta o quanto antes, não implicando privação de liberdade. Essa medida precisa ser entendida como política social de atendimento, realizada “[...] através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”, conforme dispõe o art. 86 da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2005, acesso em 15, ago.2011) tendo em vista a garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, estabelecida no art. 227 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Os dois casos tratavam de crianças que estudavam nessas escolas, cuja relação escola-abrigo era problemática, não havendo um entendimento de ambos os lados. Essa questão instigou-me a visitar um abrigo do município de Vitória-ES. Ao chegar lá, fui recepcionada por uma pedagoga daquela Instituição, o que para mim foi uma surpresa, pois não tinha conhecimento da atuação de pedagogos em abrigos. Estabeleci uma breve conversa com ela a fim de compreender um pouco o funcionamento daquele abrigo.

Visitei dois abrigos que ficam no mesmo bairro. Ao chegar ao outro, quem me recepcionou foi uma criança cega. Descobri então que há mais crianças com deficiência em outros abrigos do Município. A partir daí, o interesse em pesquisar a temática só aumentou, pois, como bolsista de iniciação científica, desenvolvi

trabalhos sobre a formação do pedagogo, que me fizeram indagar sobre quem e para que o Curso de Pedagogia forma. Em contraponto, vivenciei nos quatro anos de Curso esse novo currículo, em que em nenhum momento foi discutida a formação do pedagogo em contexto de abrigo.

No ano de 2010, concluí o Curso e tive a oportunidade de ingressar no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do CE/UFES. No mesmo ano, ingressei, por meio de concurso público, na Rede de Ensino do município de Cariacica-ES, onde atuo como professora da educação infantil.

Durante as aulas no curso de Mestrado, nas orientações e no exame de qualificação o projeto de pesquisa inicialmente elaborado foi passando por mudanças até chegar à definição dos objetivos da pesquisa.

**Dessa forma, esta pesquisa pretende analisar a atuação do pedagogo em instituições de abrigos do município de Vitória, estado do Espírito Santo, e, a partir dessa análise, desvelar o campo de atuação do pedagogo nessas instituições, ampliar o arcabouço teórico que trata da formação do pedagogo, investigar, por meio da escuta de discentes finalistas, se o currículo do Curso de Pedagogia – versão 2006 oferece bases teórico-metodológicas para qualificar esse profissional a atuar nessa área. Além disso, pretende conhecer a função do pedagogo em abrigo, as suas atribuições e contribuições para essa Instituição, como se configura a prática pedagógica nesse ambiente e qual a estrutura de funcionamento do abrigo, por meio da análise dos documentos que norteiam o funcionamento dessa Instituição.**

Com o crescimento das cidades e a desorganização do tecido social e urbano, a desigualdade social se agravou, acarretando um grande número de famílias que sofriam com a pobreza e viviam situação de miséria. Com isso, assistiu-se ao crescimento dos abrigos sociais para menores, os quais passaram a fazer parte da nossa realidade.

De acordo com Lobo (2008, p. 390), com o crescimento industrial o Estado tinha como preocupação o aumento da produção. Para isso fazia a seleção dos trabalhadores segundo a sua eficiência, dividindo a sociedade em “[...] mais



capazes, depois a recuperação dos menos capazes e por fim a manutenção em uma zona de sombra dos que sobraram dos dois primeiros dispositivos”. Este último grupo era formado por trabalhadores de reserva, ou seja, mão de obra disponível, e pelos “[...] considerados irrecuperáveis, os que povoavam asilos, hospícios, prisões, reformatórios, abrigos, assim como a maioria dos atendimentos especiais que, atualmente, são realizados, em geral, por estabelecimentos em regime aberto” (LOBO, 2008, p. 391).

Fazendo um estudo da historiografia do povo brasileiro, é possível perceber que o Estado e a sociedade, desde tempos remotos, produzem formas de segregação dos sujeitos, gerando mazelas sociais, como o desemprego, a miséria, a pobreza e a violência. Oliveira (2006, p. 2) afirma:

A institucionalização de crianças e adolescentes foi, e ainda parece ser, historicamente constituída como uma das principais práticas no atendimento a infância pobre no País. Esta prática pode também ser refletida como um método assistencialista voltado para a contenção do desvio, caracterizada como discriminatória e estigmatizante.

Como uma das consequências disso, tem-se a institucionalização de crianças e adolescentes, que ocorre desde o Período Colonial. Pinel e Sant’Ana (2007, acesso em 5 jan. 2013) comentam a esse respeito:

Essa sociedade coercitiva, assim, cria fronteiras para cercar a subjetividade do sujeito, forçando-o a compor uma paisagem estática e passível de manipulação maquínica. Alguns exemplos (im)pertinentes desses espaços-fronteiras: escolas e demais instituições que se filantropizam para se tornar um dispositivo de enquadramento dos/as outros/as.

Atualmente, os programas do Governo consideram como famílias em situação de pobreza e vulnerabilidade social aquelas que estão em situação de risco, não definindo quem seria o alvo desse risco. De acordo com Oliveira (2006, p. 5),

[...] a situação de vulnerabilidade social caracterizada nos programas de políticas públicas está diretamente relacionada à categoria em situação de risco. Vale acentuar que o que não tem sido explicitado é que, muitas vezes, tacitamente, o risco é entendido como para a sociedade e não para os indivíduos vulneráveis.

Por meio dos programas governamentais, as crianças e os adolescentes caracterizados como “vivendo em situação de vulnerabilidade” passam a ter um abrigo e devem permanecer lá até que a sua situação judicial seja resolvida, voltando para a sua família ou para outro lar. Infelizmente, porém, em alguns casos, o abrigo se torna um lar permanente, onde vivem até completar a maioridade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assim se expressa sobre os princípios que devem nortear o desenvolvimento de programas de abrigo:

[...]

Art. 92 As entidades que desenvolvam programas de abrigo deverão adotar os seguintes princípios:

- I - preservação dos vínculos familiares;
- II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem;
- III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
- V - não-desmembramento do grupo 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 (BRASIL, 2005, p. 38).

A fim de melhor compreender o contexto em que se inserem os abrigos, abordo de forma sintetizada os documentos Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA; CNAS, 2008), Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (CONANDA; CNAS, 2006) e Programas e Projetos de Assistência Social do Governo Brasileiro que vão reger o funcionamento dessa Instituição. Os Programas e Projetos de Assistência Social no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) são organizados em dois tipos de proteção: a Proteção Social Básica e a Proteção Social Especial.

A Proteção Social Básica é composta por um conjunto de projetos, serviços, programas e benefícios de assistência social estruturados para prevenir situações de vulnerabilidade e risco social e fortalecer os vínculos familiares e comunitários.

As ações desenvolvidas são destinadas à população que vive em situação vulnerável em decorrência da pobreza, da fragilidade dos vínculos afetivos e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiência) e da privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos).

Já a Proteção Social Especial é voltada para o atendimento às famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social em decorrência de abandono, abuso sexual, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, maus-tratos físicos ou psíquicos, entre outras. Dessa forma, os programas e serviços têm por objetivo a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, o fortalecimento das potencialidades e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento da violação de direitos.

De acordo com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS)<sup>2</sup>, “[...] a ênfase da proteção social especial deve priorizar a reestruturação dos serviços de abrigo dos indivíduos que, por uma série de fatores, não contam mais com a proteção e o cuidado de suas famílias” (CONANDA; CNAS, 2008, p. 6). Para a garantia desses direitos, é necessária uma gestão mais complexa e compartilhada com o Poder Judiciário, o Ministério Público e outros órgãos do Executivo. A Proteção Social Especial agrupa os serviços de média e de alta complexidade.

Os serviços de média complexidade são destinados a famílias e indivíduos com direitos violados, cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos. A Proteção Social Especial de média complexidade é organizado nos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), que são unidades públicas dos governos estaduais. Nos CREAS são ofertados serviços socioassistenciais que requerem acompanhamento individual e maior flexibilidade nas soluções protetivas. São serviços de informação, orientação, apoio e de inclusão social que visam à garantia e à defesa de direitos dos indivíduos e de famílias com direitos violados.

---

<sup>2</sup> Em 2004, foi aprovada pelo CNAS a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), com o objetivo de concretizar direitos assegurados na Constituição Federal (1988) e na Lei Orgânica de Assistência Social (1993). A PNAS organiza a matriz de funcionamento do SUAS, inaugurando no País um novo paradigma de defesa dos direitos socioassistenciais, o qual reorganiza os projetos, programas, serviços e benefícios da Assistência Social. A PNAS tem a família e o território como referência, valorizando a intersetorialidade das ações, na busca da ampliação da atuação da Assistência Social em todo o País. Um dos objetivos dessa Política é, justamente, assegurar que as ações tenham centralidade na família, e que garantam a convivência familiar e comunitária (CONANDA; CNAS, 2008, p. 5).

A Proteção Social Especial de alta complexidade prioriza a construção de novos modelos de atenção e/ou abrigo dos indivíduos que não contam mais com a proteção e o cuidado de suas famílias. Os serviços garantem proteção integral: moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido, para famílias e indivíduos que se encontrem sem referência ou em situação de ameaça, necessitando ser retirados do convívio familiar e/ou comunitário.

Os serviços de alta complexidade atuam por meio de abrigos, casas-lar, centros-dia, famílias acolhedoras, asilos e repúblicas monitoradas. Objetivam o resgate dos vínculos familiares, o retorno à família nuclear ou extensa, ou a construção de novos vínculos que permitam aos usuários uma vida autônoma na comunidade.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), para Silva e Aquino (2005) os abrigos, educandários, casa-lar ou orfanatos são instituições responsáveis por zelar pela integridade física e emocional de crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados seja por risco pessoal (negligência dos seus responsáveis) seja por abandono social. Configuram-se como uma medida “provisória e excepcional” (BRASIL, 2005, p. 41), sendo espaços de cuidado e proteção. Essa medida implica a suspensão do poder familiar sobre as crianças e adolescentes, somente aplicada pelo Conselho Tutelar e por determinação judicial. Isso significa que, durante o período em que ficam abrigados, crianças e adolescentes estão legalmente sob a guarda do responsável pelo abrigo e acompanhados por autoridades competentes.

As instituições de abrigo tentam ser, o mais próximo possível, uma estrutura familiar, bastante distintas da concepção de abrigos com grande número de crianças, característica dos antigos orfanatos. De acordo com Silva (1997, p. 147),

[...] a extinção dos grandes complexos de internação e a construção de unidades menores, que mais se assemelham às condições de um ambiente familiar, são medidas que têm como pano de fundo a compreensão da necessidade de erradicação das condições institucionais que favorecem o florescimento das identidades negativas e criminosas [...].

O advento do ECA foi um grande avanço nos direitos das crianças e adolescentes, trazendo alguns princípios e ações que as instituições de abrigo devem seguir. Na prática, porém, não se sabe ao certo se esses direitos são assegurados, ou de que

forma isso acontece. Para explicitar a organização das discussões e da pesquisa desenvolvida, este trabalho foi dividido em sete capítulos.

Primeiramente, apresento a minha trajetória profissional e os motivos que me impulsionaram a pesquisar a atuação do pedagogo em abrigo. Em seguida, teço as considerações iniciais sobre o tema proposto, apresentando também a justificativa e os objetivos deste estudo.

No Capítulo I, trato do histórico da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, trazendo as mudanças na legislação acerca dos espaços de acolhimento, a fim de compreender como esse processo se foi constituindo em nosso País até os dias atuais.

No Capítulo II, analiso pesquisas relacionadas ao tema, buscando realizar a revisão de literatura de forma dialógica, com pesquisas que se entrecruzam com o estudo, tais como: A práxis pedagógica em abrigos, O cotidiano dos abrigos, O direito à convivência familiar e comunitária, A pedagogia social na educação e A formação dos educadores sociais no Brasil, as quais serviram como disparadoras para novas discussões.

No Capítulo III, evidencio os desafios das DCNs para o Curso de Pedagogia e os impactos dessas diretrizes na formação do pedagogo para atuar em contextos não escolares.

No Capítulo IV, apresento o percurso metodológico: as contribuições da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, os atores e o cenário da pesquisa, as técnicas utilizadas para a coleta de dados, os procedimentos de análise dos dados e a categorização.

No Capítulo V, busco analisar os dados coletados a respeito das práticas vividas no currículo do Curso de Pedagogia sob o olhar dos discentes finalistas.

No Capítulo VI, procuro analisar a atuação da pedagoga na Instituição, buscando um diálogo entre a formação e a prática do pedagogo no contexto não escolar.

No Capítulo VII, teço as considerações finais a respeito da pesquisa realizada.

# 1 CONHECENDO AS TRAMAS HISTÓRICAS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO BRASIL

*[...] a cultura institucional, assim configurada, logrou uma inércia considerável. Transformou-se numa espécie de lugar-comum perverso, tanto mais difícil de extirpar quanto maiores os benefícios, econômicos ou político-clientelísticos, desse grande negócio em que se converteu o assistencialismo, na sua vertente pública ou privada.*

(PILOTTI; RIZZINI, 2009, p. 329)

Neste capítulo, pretendemos trazer um pouco da trajetória histórica da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil com o intuito de compreender como esse processo se foi constituindo em nosso País até os dias atuais.

Lançamos mão das contribuições teóricas de Paulo Freire (2003, 2006), e dos estudos de: Silva (2004), Marcílio (2006), Lobo (2008), Arantes (2009), Faleiros (2009), Pilotti e Rizzini (2009) e Rizzini (2009).

A institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil iniciou-se em 1549, no Período Colonial, por meio das ações da Congregação Religiosa Companhia de Jesus, que tinha como um de seus objetivos a conversão dos nativos. Diante da resistência dos adultos, os jesuítas partiram para a conversão dos meninos índios, pois acreditavam que seria uma tarefa mais fácil e serviria para alcançar os adultos.

Entre os anos de 1550 e 1553, os jesuítas, investindo nesse processo de conversão, ou melhor, de inculcação dos valores ditos civilizatórios, criaram as Casas de Muchachos, espaços financiados pela Coroa Portuguesa que abrigavam os “curumins” e os considerados órfãos legítimos, trazidos de Portugal. Nessas casas, os meninos aprendiam um ofício e tinham contato com as letras, mas muitos tentavam fugir. Para esses eram dados castigos físicos.

As Câmaras Municipais eram responsáveis por assistir as crianças órfãs, pobres e abandonadas, por meio de convênios autorizados pelo rei, e delegavam o cuidado às instituições caritativas, principalmente à Santa Casa de Misericórdia.

Alguns dos fatores que contribuíram para o infanticídio e o abandono de muitas crianças foram a miséria, a marginalização das populações pobres e mestiças bem como o culto da Igreja Católica à virgindade da mulher e o modelo familiar europeu. Sobre isso Lobo (2008, p. 292) reflete:

[...] talvez por isso vários autores afirmem, com base nos registros dos séculos XVIII e XIX, que a maior parte dos expostos era branca, graças à mancha desonrosa definitiva e sem redenção que acompanhava a mãe solteira das famílias socialmente bem-postas.

Para solucionar esse “problema nacional”, foi deliberada e implementada a Roda dos Expostos na Bahia, em 1726, no Rio de Janeiro, em 1738, e em Recife, em 1789. A justificativa era impedir o aborto e o infanticídio. Segundo Marcílio (2006, p. 53), a Roda de Expostos configurou-se como

[...] uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no Período Imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950! Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema de roda dos enjeitados.

As “Rodas” eram um instrumento mecânico de forma cilíndrica, que giravam em torno do seu próprio eixo. Tinham uma parte voltada para o exterior e outra para o interior da Santa Casa de Misericórdia. A criança era colocada na parte externa, e a Roda, ao ser girada, já a colocava dentro da Instituição, preservando dessa forma a imagem do expositor.

O funcionamento dessa Instituição seguia os moldes do da Roda de Expostos da Misericórdia de Lisboa. Quando o bebê chegava, era identificado por sexo, raça e cor e encaminhado para uma ama de leite, que recebia verba e enxoval da Santa Casa para criar o bebê. “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” (PILOTTI; RIZZINI, 2009, p. 19). Essas

casas não contavam com condições adequadas de higiene e alimentação, o que contribuía para o alto índice de mortalidade.

Marcílio relata sobre os abusos e fraudes que esse sistema permitia. Em alguns casos, as mães levavam seus filhos para a Roda e depois se ofereciam como amas de leite para cuidar do próprio filho, passando então a receber essa verba. Em outros casos, os senhores ordenavam que as escravas enviassem os seus filhos às Rodas para depois “[...] irem buscá-los para serem amamentados com estipêndio e, finda a criação paga, continuarem com as crianças como escravas. Havia muitas vezes a convivência de pessoas de dentro da Instituição” (MARCÍLIO, 2006, p. 75).

As Casas de Recolhimento foram criadas para proteger a honra da mulher pobre e desamparada. Tinham fins caritativos, educacionais e devocionais. A educação era voltada para o casamento e a preservação da virtude. Era marcada pela ordem, pela disciplina e pelo cumprimento de horários rígidos. A maioria das Casas de Recolhimento era administrada por irmãs de caridade de São José de Chambery e, depois, pelas irmãs de caridade de São Vicente de Paulo. Havia uma distinção entre a educação voltada às meninas desvalidas e a voltada às órfãs legítimas. Mais tarde, com a extinção do escravismo no País, essas casas passaram a treinar domésticas para atender as famílias abastadas.

Como não havia a preocupação de preservar a honra dos meninos, depois que as amas de leite os devolviam eles ficavam à sua própria sorte, restando-lhes a rua, a morte. O amparo aos meninos só começou a ser repensado no final do século XVIII, com a criação dos colégios internos denominados Seminários.

Em 1799, foi criado o primeiro Seminário voltado para meninos abandonados, a Casa Pia e o Seminário de São Joaquim. Os meninos, assim que aprendiam a ler e a escrever, eram encaminhados para as casas dos mestres de ofício como aprendizes. Todavia, percebeu-se que os mestres de ofício escravizavam ou vendiam os meninos, tornando desconhecido o paradeiro deles.

As medidas assistenciais do século XIX expressavam a aliança entre o Governo e a Igreja, e as crianças, outrora objeto de responsabilidade somente da família, tornaram-se gradualmente objeto de políticas do Governo.



Nesse cenário, oficinas começaram a ser implantadas nos Seminários. Além disso, foram criadas, em 1855, as Casas de Educandos Artífices na maior parte das Províncias. Seguindo o modelo de Portugal, dos colégios de Intendência (localizados nas instalações da Marinha e nos trens de guerra), foram implementadas as Companhias de Aprendizes do Arsenal da Guerra e as Companhias de Aprendizes Marinheiros.

Nessas Companhias, os meninos aprendiam diversos ofícios, tinham abrigo, alimentação e vestuário. Em troca disso, trabalhavam sem remuneração até os 14 anos. Viviam em condições precárias, muitos adoeciam e os castigos eram frequentes. A esse respeito, concordamos com Faleiros (2009, p. 88) quando chama atenção para o trabalho infantil: “Os asilos e instituições reforçaram a formação de crianças para o trabalho subalterno, seja de doméstica para as meninas, seja de mão de obra semiqualficada para os meninos”.

A Lei do Ventre Livre determinava que os filhos dos escravizados nascessem libertos. Entretanto, o senhor que os criasse até os 8 anos ganhava o direito de usufruir de seu trabalho até os 21 anos, ou, se preferisse, poderia entregá-los ao Estado, recebendo por isso uma indenização.

A partir de meados de século XIX, o Brasil passou por diversas mudanças econômicas e políticas, tais como a abolição da escravatura, a queda da Monarquia, o estabelecimento do modelo industrial capitalista, o êxodo rural, a imigração, o crescimento da população e a inserção da mulher no mercado de trabalho, mudanças que contribuíram para se pensar a questão do menor, haja vista o crescente número de crianças desamparadas e espalhadas pelas grandes cidades do País. Devido às transformações das cidades, o Governo temia os efeitos da concentração da população urbana. Desse modo, o conhecimento clínico sobre higiene foi valorizado e transformado em uma ferramenta para controle e prevenção de doenças infecto-contagiosas.

Nesse sentido, iniciou-se um movimento contra a Roda dos Expostos, movimento que partiu dos médicos higienistas<sup>3</sup> diante das altíssimas taxas de mortalidade infantil. Além disso, de acordo com Marcílio (2006, p. 68), “[...] vidas úteis estavam sendo perdidas para o Estado. Mas o movimento insere-se também na onda pela melhoria da raça humana, levantada com base nas teorias evolucionistas, pelos eugenistas<sup>4</sup>”.

Os médicos tinham como foco a criança, uma vez que as maiores taxas de mortalidade ocorriam na infância, nos primeiros anos de vida, e viam nela a possibilidade de conquistar um ideal de nação civilizada. A família também fazia parte dos planos dos higienistas: “[...] era preciso sanear a família para atingir a sociedade como um todo. E a criança era uma ponte direta de acesso à família” (RIZZINI, 2009, p. 105).

Em 1916, ocorreu o Congresso Panamericano Del Niño, em Buenos Aires, onde se defendeu uma legislação e tribunais especiais para menores e se ratificou a importância de uma criança bem nutrida e o incentivo ao aleitamento materno.

O modelo assistencial passou a ser duramente criticado e, com o passar dos anos, transformou-se em filantrópico-científico. Serviu assim como um grande espaço de atuação da Medicina e da Ciência Jurídica, uma vez que puderam colocar em prática as ideias higienistas, transformando as instituições em verdadeiros modelos de laboratório e de prisão, pautados na disciplina, no trabalho e na educação. Para Lobo (2008, p. 303), “[...] propagandas nacionalistas foram então adotadas pelos higienistas, que, para tanto, incluíram entre os hábitos morais, e por isso mesmo saudáveis, o amor à pátria e o conseqüente dever de sujeição ao Estado”.

Esse novo modelo de assistência aos desvalidos agradou à elite, já que, além de “higienizar” a sociedade, produzia mão de obra barata que atendia aos seus interesses. Um dos higienistas que então se destacaram foi Moncorvo Filho, que defendia o controle das doenças como forma de evitar as “taras hereditárias”. Para

---

<sup>3</sup> Primavam, segundo Lobo (2008, p. 302), pela “[...] valorização do corpo, a normalização das condutas, a moralização de almas laicizadas, porque não mais se buscava a salvação eterna, e sim sua relação com o corpo, a saúde e a doença - se a alma se entregasse às paixões desenfreadas, o corpo padeceria”.

<sup>4</sup> Segundo Lobo (2008, p. 111), “[...] sua origem remonta a 1869, quando o inglês Francis Galton, biólogo, geógrafo e estatístico, parente e adepto de Charles Darwin, escreveu *Hereditary genius*. [...] a tese principal de Galton era a determinação hereditária não só dos traços físicos como das capacidades mentais, mediante estudos estatísticos e genealógicos, com isso podendo intervir na evolução humana a fim de aperfeiçoar a espécie pela seleção dos cruzamentos”.

tanto, as amas de leite e as escolas deveriam ser rigorosamente fiscalizadas. Com isso buscava-se

[...] constante legitimação de sua instituição privada junto às autoridades, por meio de visitas de Presidentes, convites, cartas, conferências, publicações, visando obter subvenções do governo para as suas obras de inspeção de amas-de-leite, creche e dispensário (FALEIROS, 2009, p. 44).

Nesse contexto, presenciou-se o crescimento exponencial das instituições de internação, denominadas Reformatórios, Casas de Correção, Institutos de Internamento, Colônias Agrícolas, Escolas Premonitórias, entre outras, pautadas no controle social, sanitário, na repressão, nas quais as crianças eram separadas de acordo com a idade, o sexo e o tipo de crime cometido. As leis serviam para corroborar esse controle social em busca da manutenção da ordem pública, procurando coibir ações que ofendessem os bons costumes, a tranquilidade pública e a paz das famílias (RIZZINI, 2009). O controle social dessas instituições criava obstáculos para os seus egressos, uma vez que não lhes era dado um suporte adequado para a vida fora delas.

Com o desenvolvimento do setor industrial, a mão de obra infantil foi largamente utilizada e servia para complementar a renda das famílias trabalhadoras. “Não havia, em geral, redução da jornada para as crianças e seus salários eram mais baixos que o dos adultos” (FALEIROS, 2009, p. 45). Além disso, a maior parte das crianças e adolescentes que trabalhavam nas fábricas contraía tuberculose. Sobre essa questão o Estado não interveio: manteve-se o trabalho infantil, já que o Governo encontrava no trabalho uma forma de disciplinar o corpo e a mente.

De acordo com Pilotti e Rizzini (2009, p. 22), em 1920,

[...] consolidou-se a fórmula Justiça e Assistência para os menores viciosos e delinquentes. Estes eram objetos de vigilância por parte do Juízo de Menores e da Polícia, classificados de acordo com sua origem e história familiar e normalmente encaminhados para as casas de correção ou as colônias correccionais, onde deveriam permanecer em seção separada dos adultos, resolução nem sempre obedecida.

O Juízo de Menores, em conjunto com a polícia, recolhia os menores. Com esse pretexto, foram criadas delegacias especiais para acolhê-los, enquanto aguardavam a decisão do Juiz. Entretanto, as práticas de violência eram as mesmas praticadas com

os adultos, o que foi alvo de diversas denúncias. Por meio de uma entrevista à Gazeta Notícias, de 1924, o Juiz Mello Mattos, esclareceu como era o funcionamento do Juízo de Menores do Rio de Janeiro:

Diante de “um menor abandonado, delinquente ou vítima de crime, mando depositá-lo em estabelecimento adequado, sujeitá-lo a exame médico-psicológico e pedagógico, e proceder a investigação sobre os seus precedentes, educação, modo de vida, situação social, moral e econômica da família, e tudo o que possa fazer-se conhecer a natureza, o caráter, a vida do menor e os meios em que ele tem vivido ou frequentou” (MATTOS, apud RIZZINI, 2009, p. 250).

Além da entrevista, havia um processo de identificação das causas do abandono ou da “má conduta”. O menor era diagnosticado por médicos e psicólogos, que os classificavam como normais ou anormais. A família ficava nas mãos desse aparato legal de intervenção que o Juízo de Menores, juntamente com seu corpo técnico, empregava, ameaçando sempre o pátrio poder. Dessa forma, os filhos passavam “[...] a funcionar como reféns da boa conduta dos pais, pois o abandono moral, mais que um fato, [era] uma presunção” (PILOTTI; RIZZINI, 2009, p. 327). Vemos nesse contexto que os filhos eram punidos em detrimento da conduta dos pais.

A questão do menor ainda era orientada pelo Código Criminal do Império, de 1830, que instituiu a maioria penal aos 14 anos incompletos. Esse quadro só mudou em 1923, com a Declaração dos Direitos da Criança de Genebra, influenciando a criação do Código de Menores de 1927 pelo Juiz Mello Mattos, que determinou como limite de inimputabilidade a idade de 18 anos.

Os 231 artigos do Código de Menores dispunham sobre os mecanismos de guarda, tutela, educação, vigilância, tudo para garantir o controle dos menores. Para Rizzini essa legislação

[...] reflete um protecionismo, que bem poderia significar um cuidado extremo no sentido de garantir que a meta de resolver o problema do menor efetivamente seria bem sucedida. Ao acrescentar à categorização de menor abandonado ou pervertido, a frase “... ou em perigo de o ser”, abria-se a possibilidade de enquadrar qualquer um no raio de ação de competência da lei (RIZZINI, 2009, p.134).

Apesar disso, essa regulamentação foi propulsora de uma organização melhor do serviço assistencial assim como da reforma e criação de diversas instituições de

acolhimento de menores. De acordo com Faleiros, o Código traz grandes mudanças, dentre as quais destacamos:

[...] abole formalmente a roda de expostos mantendo, contudo, o registro secreto para “garantir o incógnito” (a paternidade), estabelece a “proteção legal” até os 18 anos de idade, o que significa ao mesmo tempo a inserção da criança na esfera do direito e na tutela do Estado. O Código de 1927 incorpora tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo, como a visão jurídica repressiva e moralista (FALEIROS, 2009, p. 47).

Segundo Mello e Silva (2004, p. 102), o Código de Menores trouxe

[...] novas exigências às instituições de abrigo, tanto para a especialização do atendimento – visto que os indivíduos atendidos eram agora classificados em categorias, segundo suas características pessoais, familiares, jurídicas e sociais –, quanto para a constituição de um quadro de recursos humanos mais complexo. Os médicos, os psicólogos e os professores, bem como outros profissionais especializados, além do pessoal responsável pela administração institucional e pela manutenção da “ordem”, adquirem importância singular nesse trabalho.

Na década de 1930, com o governo Vargas, a família tornou-se foco de ação assistencial e legal por meio da Legislação Previdenciária, da Consolidação das Leis Trabalhistas e da Organização de Pensões e Aposentadorias, na tentativa de combater a miséria, compreendida como causa do problema do menor.

Também nesse período, o Governo Federal instituiu vários órgãos nacionais que tinham como destaque a assistência aos menores, com integração do Estado e de instituições privada. As ações do setor público eram conduzidas pelo Conselho Nacional de Serviço Social (Decreto-Lei n.º 525, de 7 de janeiro de 1938), pelo Departamento Nacional da Criança – DNCr (criado em 1940), pelo Serviço Nacional de Assistência ao Menor – SAM (Decreto-Lei n.º 3.799, de 5 de novembro de 1941) e pela Legião Brasileira de Assistência – LBA (Ato do Governo Federal n.º 6.013, de 28 de agosto de 1942).

Já para contemplar as questões trabalhistas, foi criada a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (Decreto-Lei n.º 5.542, de 1.º de maio de 1943) e estabelecidos o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Em ambos, o financiamento é recolhido dos empresários pelo Estado. Inicialmente, a intenção era implementar o ensino

profissional, mas, com o tempo, configuraram-se como serviços voltados à formação de menores pobres para atender às demandas da população.

Segundo Rizzini (2009, p. 262),

[...] a criação do Serviço de Assistência aos Menores (SAM) não pode ser entendida somente como uma atitude de caráter centralizador de um governo ditatorial. Deve-se levar em conta que, há pelo menos três décadas, os “apóstolos” da assistência vinham defendendo o lema de sua centralização em um órgão que passaria a ter o controle sobre as ações dirigidas a esta população, tanto do setor público quanto do privado.

No seu pouco tempo em ação, o SAM foi interpretado como Fábrica de Criminosos, Escola do Crime, Fábrica de Monstros Morais. Para muitos, SAM significava Sem Amor ao Menor, devido aos maus-tratos, à violência sexual de meninos e meninas que eram submetidos à prostituição e à exploração doméstica. Para Rizzini, o SAM surgiu com princípios de educação, formação profissional, classificação e estudo do menor, mas a realidade foi outra:

O menor e o meio social a que pertencia não tinham como cobrar e muito menos exercer controle sobre as ações de um Estado ditatorial. Pela sua condição de menoridade e pobreza, ele estava nas mãos daqueles designados para “protegê-lo” ou “recuperá-lo”. Os abusos foram muitos e deram ao SAM a fama que permaneceu na história e no imaginário popular: *Sem Amor ao Menor, sucursal do inferno* e muitos outros (RIZZINI, 2009, p.281).

Já o DNCr deveria articular o atendimento médico e assistencial às crianças, implementando ações, tais como a avaliação da estatura e do peso das crianças, o estímulo à amamentação materna e a criação de lactários, visando a uma população sadia, em defesa da raça. Além disso, tinha como função “[...] conceder auxílio federal aos Estados e subvenção às instituições de caráter privado para a manutenção e desenvolvimento de serviços dirigidos a esta população, bem como fiscalizar a execução dos mesmos” (RIZZINI, 2009, p. 270).

O SAM foi alvo de diversas denúncias, tanto da sociedade como dos atores governamentais, uma delas feita pelo ex-diretor da instituição, Paulo Nogueira Filho, em 1956, que descreveu as práticas de corrupção e impunidade ocorridas desde as instituições de atendimento até o Ministério da Justiça. Nogueira Filho denunciou

educandários que atendiam aos falsos desvalidos, “[...] crianças de famílias com recursos, que através do ‘pistolão’ ou de outras formas de corrupção, internavam seus filhos diretamente nos melhores educandários” (PILOTTI; RIZZINI, 2009, p. 26).

A LBA, criada em 1942, tinha por objetivo assistir as famílias dos alistados para a II Guerra Mundial, mas, em 1945, encerrou o atendimento e passou a assistir a infância e a maternidade. Sofreu reformulações e, a partir de 1960, preocupou-se com os problemas da “comunidade”. Em 1980, defendeu a bandeira da “geração de renda”, promovendo formação e reciclagem profissional. Somado a isso, dava apoio financeiro como forma de incentivar a formação de “microempresas sociais”, constituídas por egressos dos cursos.

Em 1961, Jânio Quadros delegou ao Ministro de Justiça a função de nomear uma comissão para investigar o SAM. Como os resultados causaram verdadeiro escândalo no País, o SAM foi extinto (Lei n.º 4.513, de 1.º de dezembro de 1964), surgindo em seu lugar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que *a priori* pretendia vir de encontro ao seu órgão antecessor. Tinha legitimidade nacional e âmbito irrestrito, sendo considerada uma entidade autônoma na esfera financeira e administrativa.

Com a ditadura militar decorrente do golpe de 1964, a assistência à infância passou a ser um problema de segurança nacional de competência do Governo.

O novo órgão, a FUNABEM, ganhou muitas atribuições, pois era de sua alçada a realização de pesquisas e estudos para o levantamento nacional do problema do menor, a mobilização da opinião pública para a promoção da participação comunitária e a promoção e articulação das atividades de instituições públicas e privadas. Além disso, era responsável pela formação, treinamento e aperfeiçoamento do quadro de recursos humanos, pela elaboração de pareceres pertinentes aos processos de concessão de auxílio e subvenção, bem como pela fiscalização dos convênios e contratos com as instituições que se dedicavam ao problema do menor. Segundo Pilloti e Rizzini (2009, p. 26), sua missão era “[...] velar para que a massa crescente de ‘menores abandonados’ não viesse a transformar-se em presa fácil do comunismo e das drogas, associados no empreendimento de desmoralização e submissão nacional”.

Os Centros de Recepção e Triagem para diagnóstico dos menores faziam parte das novas práticas da FUNABEM, que separavam de um lado os carentes e de outro os que apresentavam conduta antissocial.

Na década de 1960, o DNCr, juntamente com a Organização para a Alimentação e a Agricultura (FAO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), propôs a criação de Centros de Recreação com a participação da comunidade, a fim de estimular o planejamento participativo e a criação de conselhos de obras sociais.

Sobre a questão educacional, Faleiros (2009, p. 63) contribui afirmando que “[...] foi polarizada pela discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com opiniões divergentes sobre a centralização/descentralização, monopólio e liberdade de ensino, obrigatoriedade ou não do ensino”. Nesse contexto, foi criado o Serviço Social da Indústria (SESI), destinado aos trabalhadores da indústria, que oferecia instrução, creches e outras atividades, e o Serviço Social do Comércio (SESC), para os trabalhadores deste setor. Por meio do SESI e do SESC, os empresários buscavam minimizar os supostos conflitos trabalhistas.

Em 1979, foi instituído o novo Código de Menores (Lei n.º 6.697, de 10 de outubro de 1979), que deu visibilidade ao complexo tutelar, jurídico e policial, consolidando, dessa forma, a ideia de que lugar de criança pobre é no internato. Além dessa função normativa, a FUNABEM precisava de órgãos para a aplicação dos recursos em nível local. Para solucionar o problema, foram criadas as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs), cujo funcionamento não foi diferente do que ocorria nos outros órgãos.

As FEBEMs alastraram-se rapidamente pelo País, servindo como depósito para submissão daqueles sujeitos abrigados, não solucionando os problemas da desigualdade social: “[...] a infância ‘material ou moralmente abandonada’ transformou-se, desse modo, em motivo e canal legítimos de intervenção do Estado no seio e no meio das famílias pobres” (PILOTTI; RIZZINI, 2009, p. 27).

Em 1975, criou-se uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar o problema do menor no Brasil. A esse respeito, a CPI relatou que as instituições criadas



pela FUNABEM se constituíam como verdadeiras penitenciárias, contribuindo para confirmar o fracasso do sistema assistencial do País.

O novo Código de Menores (Lei n.º 6.697/79) trata dessa situação irregular, definindo-a como

[...] a privação de condições essenciais à subsistência, saúde e instrução, por omissão, ação ou irresponsabilidade dos pais ou responsáveis; por ser vítima de maus tratos, perigo moral, em razão de exploração, ou encontrar-se em atividades contrárias aos bons costumes, por privação de representação legal, por desvio de conduta ou autoria de infração penal (FALEIROS, 2009, p. 70).

Em 1987, o Governo criou o “Programa Bom Menino” (regulamentado pelo Decreto n.º 94.338, de 18 de maio de 1987), destinado ao encaminhamento de crianças para o trabalho. Assim foi instituída a bolsa-trabalho e a obrigatoriedade de frequência à escola para o menor com idade de 12 a 18 anos. Nesse período as Organizações não Governamentais (ONGs) desenvolveram projetos de formação profissional, alfabetização, ensino religioso, venda de produtos, os quais contaram também com a presença da Igreja Católica.

A partir desses projetos, surgiu o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMIVIR), que fez realizar três encontros nacionais (1986, 1989 e 1993), ocorridos em Brasília, contribuindo “[...] para a mobilização da sociedade no sentido de aprovar e exigir a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, juntamente com intelectuais, juízes progressistas, promotores, Pastoral do Menor e parlamentares” (FALEIROS, 2009, p. 80).

Com a abertura política na década de 1970, iniciou-se um processo lento e gradual de liberalização do controle do Estado sobre a sociedade. Houve um crescimento das lutas e pressões sociais pelos direitos da criança e do adolescente, os quais foram colocados em evidência por inúmeras organizações, com destaque para a Pastoral do Menor, o MNMIVIR, entidades de direitos humanos e ONGs, que apresentaram quatro emendas populares, levando ao Plenário e às ruas o tema em questão, recolhendo, para tanto, assinaturas em sua defesa, movimento em que se destacou o papel da Igreja Católica na linha tanto tradicional quanto da Conferência Nacional

dos Bispos do Brasil (CNBB) (Emenda PE 011) e da Mitra Arquidiocesana<sup>5</sup> do Rio de Janeiro (Emenda PE 007).

Com esse movimento, a Comissão Nacional da Criança e Constituinte conseguiu 1.200.000 assinaturas para sua emenda. Além disso, promoveu uma intensa pressão junto aos parlamentares para a criação de uma Frente Parlamentar Suprapartidária pelos direitos da criança e do adolescente (DCAs), levando a que se multiplicassem no País os fóruns de defesa desses direitos e que se criassem diversos programas de assistência ao menor.

Na elaboração da Constituição de 1988, as políticas para a infância estavam envoltas em divergências de ideias e concepções a respeito da punição em detrimento do diálogo, e vice-versa. Essas idéias e concepções foram alvo de discussões polêmicas, cujas conclusões se concretizaram sob a forma do art. 227, que estabelece que os direitos das crianças e adolescentes devem ser assegurados pela família, pela sociedade e pelo Estado.

Em 13 de julho de 1990, como resultante desse movimento, foi promulgada a Lei n.º 8.069/90, que dispõe sobre o ECA, abolindo-se o Código de Menores de 1979 e a Lei de criação da FUNABEM. Tomando como norteadora a doutrina de proteção integral e apresentando em forma detalhada os direitos da criança e do adolescente assim como as diretrizes gerais para a criação de uma política na área, o ECA é assim explicado:

Adota expressamente em seu artigo 1.º a *Doutrina da Proteção Integral*, que reconhece a criança e o adolescente como cidadãos; garante a efetivação dos direitos da criança e do adolescente; estabelece uma articulação do Estado com a sociedade na operacionalização da política para a infância com a criação dos Conselhos de Direitos, dos Conselhos Tutelares e dos Fundos geridos por esses conselhos; descentraliza a política através da criação desses conselhos em níveis estadual e municipal (FALEIROS, 2009, p. 81).

---

<sup>5</sup> A Mitra Arquidiocesana é a instituição que representa o bispado como pessoa jurídica. A palavra mitra vem do nome de um barrete alto e cônico, fendido nas laterais superiores, com duas faixas que caem sobre as espáduas. Foi usada nas antigas culturas persa, egípcia e assíria. Atualmente ela é usada pelos bispos e outros dignitários da Igreja em determinados atos litúrgicos.

Com o ECA, as instituições que desenvolviam a prática de internação de crianças e adolescentes foram obrigadas a rever sua forma de atendimento, sendo então denominadas abrigos, a respeito dos quais se diz:

[...]

Art. 101 O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade (BRASIL, 2009, acesso em 15 ago. 2011).

Nesse sentido, o atendimento a crianças e adolescentes deveria fazer parte das políticas sociais e ser atrelado à comunidade. Os Conselhos Tutelares, criados para a operacionalização da política para a infância, foram definidos como “[...] órgãos permanentes, autônomos e não jurisdicionais, com membros eleitos por cidadãos no plano local” (PILOTTI; RIZZINI, 2009, p. 29). Cada município deveria dispor de, no mínimo, um Conselho Tutelar, composto por cinco membros. Além disso, os Conselhos seriam responsáveis por fiscalizar e assegurar o cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes. Já os Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente deveriam elaborar políticas específicas.

Com o advento da Lei n.º 8.242, de 12 de outubro de 1991, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), voltado para impulsionar a implantação do ECA. Já com a Lei n.º 8.642, de 31 de março de 1993, foi instituído o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), com o objetivo de articular e integrar ações de assistência à criança e ao adolescente, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), pretendendo constituir-se como um sistema nacional de atenção integral a esse público. Uma dessas ações foi a instituição do Bolsa Escola, criada em 1995, que, mais tarde, em 2003, se transformou no programa Bolsa Família, como uma forma de as famílias manterem seus filhos na escola.

Em 1995, extinguiu-se a LBA e foi promulgada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. As atribuições do antigo órgão foram assumidas pela Secretaria de Defesa dos Direitos da Cidadania, no Ministério da Justiça, e pela Secretaria de Assistência Social, no Ministério da Previdência e Assistência Social.

Segundo Mello e Silva (2004, p. 25), em 2003,

[...] primeiro ano do governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, a área dos direitos humanos foi desmembrada do Ministério da Justiça, tendo sido criada a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), ligada à Presidência da República. Dentro da SEDH, o tema crianças e adolescentes está a cargo da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDCA). Já a assistência social chegou a ter, no início do mesmo ano, o status de ministério, voltando a ser, no começo de 2004, uma secretaria integrante do novo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Desde o surgimento do ECA, muitos foram os desafios enfrentados, entre eles a precariedade de sua infraestrutura bem como os debates sobre as medidas socioeducativas e sobre a maioridade penal:

Transcorridos quase 18 anos de sua aprovação, no entanto, o Estatuto volta a ser intensamente debatido no noticiário nacional, não em virtude de significativa melhoria das condições de vida das crianças e dos adolescentes pobres, mas em virtude de propostas para a redução da idade penal. Aponta-se, insistentemente, como causa do aumento da criminalidade entre os adolescentes, uma suposta impunidade proporcionada pelo Estado (ARANTES, 2009, p. 198).

Acreditamos que a redução da maioridade penal não é uma saída para resolver o problema da violência juvenil. Devemos refletir sobre como a sociedade enxerga a criança e o adolescente quando se trata das diferentes classes sociais. Para classe média e para a elite ocorre o prolongamento da adolescência, onde o filho com mais de 18 anos ainda é visto como um adolescente. Para os pobres há então, um movimento contrário, pois ao defender a redução da maioridade o que se propõe é a diminuição da adolescência na periferia.

Consentimos com Pilotti e Rizzini (2009, p. 16) quando advertem:

[...] ao caso específico das políticas dirigidas à infância, prevaleceu, no Brasil até o presente, a “necessidade” de controle da população pobre, vista como “perigosa”. Manteve-se, pois, o abismo infranqueável entre infâncias privilegiadas e menores marginalizados. Impuseram-se reiteradamente propostas assistenciais, destinadas a compensar a ausência de uma política social efetiva, capaz de proporcionar condições equitativas de desenvolvimento para crianças e adolescentes de qualquer natureza.

Ao realizar este estudo da história e da legislação a respeito da assistência à criança e ao adolescente no Brasil, o que ficou mais latente foi a repressão, por meio de castigos e da prática de internação dos enjeitados, o que foi imposto inicialmente pelo Estado, aliado à Igreja, depois por médicos higienistas, por juristas e pela burguesia industrial. Os discursos, segundo Rizzini (2009, p. 109), revelam uma oscilação entre a “[...] defesa da criança e a defesa da sociedade contra essa criança que se torna uma ameaça ‘à ordem pública’”.

Percebemos que os atores que estiveram à frente desse processo foram mudando, diferentemente do que ocorria com as práticas de submissão e repressão aos desvalidos. A justificativa para isso também não sofreu muitas transformações: prevalece ainda a preocupação com a manutenção da “moralidade”, da “ordem” e do *status quo*. Acerca disso, Rizzini reflete:

[...] a população jovem que fugia aos mecanismos sociais de disciplina foi um dos focos para a ação moralizadora e civilizadora a ser empreendida. Sob o comando da Justiça e da Assistência, julgou-se estar, desta forma, combatendo os embriões da desordem. Traços desta história assombram o país até os dias de hoje (RIZZINI, 2009, p. 139).

Em síntese, a classe dominante ditou, ao longo desses anos, como os pobres (os menores e suas famílias) deveriam ser tratados, deixando claro o seu lugar na sociedade.

## **2 PESQUISAS SOBRE O PEDAGOGO EM ABRIGOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM A TEMÁTICA DA PESQUISA**

Com o intuito de trazer pesquisas que dialoguem com o trabalho, realizamos um levantamento<sup>6</sup> da produção científica que focaliza o tema “A atuação do pedagogo em abrigos” e analisamos trabalhos a ele relacionados.

Recorremos ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a bibliotecas *on-line* de universidades brasileiras que têm Programas de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela CAPES e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT).

O acesso a essas fontes proporcionou-nos o contato com pesquisas e autores de outras áreas, o que foi de suma importância para o enriquecimento deste estudo. Na seleção dos trabalhos, optamos pelos que mais se aproximaram da temática que investigamos. Acreditamos que a análise dos textos possa ser disparadora de novas discussões. Dessa forma, não tem como objetivo esgotar-se em si mesma.

Iniciamos nossas análises pela dissertação de Izar (2011), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), intitulada “A práxis pedagógica em abrigos”. Chamamos atenção para esse trabalho, pois é o que mais se assemelha a esta pesquisa, uma vez que é incipiente o número de estudos que tratam da atuação do pedagogo em abrigos.

Acerca da escolha do tema, a autora justifica que observou a inexistência de material possível de orientar as práticas educacionais de atendimento em abrigos. Explicita que nem a lei que regulamenta a educação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) nem a que regulamenta o abrigo (ECA) tratam de seu caráter educacional, pois, enquanto a primeira não o beneficia, a segunda é omissa em relação ao seu aspecto pedagógico.

---

<sup>6</sup> Com os descritores: Orfanato, Instituições de Internamento, Abrigo, Pedagogo em Abrigos, Práxis Pedagógica em Abrigos, Cotidiano de Abrigo, Atuação do Pedagogo, Contextos não Escolares, Formação do Pedagogo, Atuação do Pedagogo em Abrigos.

Na visão da autora, a composição do quadro de recursos humanos para os abrigos deixa a desejar. Os profissionais contratados nem sempre são qualificados, subjugando as crianças e adolescentes a práticas educacionais pautadas no empirismo pessoal. Consentimos com Izar (2011), quando afirma que o conjunto de recursos humanos, muitas vezes, não tem formação e remuneração adequadas, o que influencia diretamente no atendimento às crianças e adolescentes.

A pesquisa de Izar propõe-se apresentar e discutir o universo do acolhimento institucional de crianças e adolescentes sob a ótica da educação, com base na investigação do processo educativo atualmente desenvolvido nos abrigos, com vistas a uma posterior proposição da construção de um novo paradigma educacional para esses espaços.

Em seguida, aborda os procedimentos de pesquisa adotados, tais como a pesquisa bibliográfica, o depoimento oral e a pesquisa-ação, trazendo como um de seus aportes teóricos Boaventura de Sousa Santos, que discute o paradigma da ciência moderna.

Debate o conceito de abrigo contido na legislação e a sua constituição como instituição. Esclarece que o abrigo, no contexto nacional, é uma medida protetiva entendida como política social de atendimento, realizada “[...] através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2005), tendo em vista a garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, conforme dispostos no art. 227 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Explicita o papel do Juiz da Vara da Infância e Juventude e dos Conselhos Tutelares. Apropria-se dos estudos de Silva (2004), que deixa claro que os abrigos não foram feitos para punir, e sim para proteger os direitos fundamentais das crianças, e denuncia a violência ainda presente nos dias atuais.

Contextualiza a institucionalização de crianças desde os anos de 1550. Para fazer essa historiografia, a autora apoia-se nas ideias de Maria Luiza Marcílio (2006), trazendo elementos importantes para se compreender como a instituição de abrigo

se foi constituindo no transcorrer da história e analisando de forma crítica as diversas mudanças na legislação brasileira sobre a questão do menor.

A autora reflete que, apesar das mudanças ocorridas em termos legais, muitas são as dificuldades enfrentadas para o cumprimento da Lei no processo de reestruturação institucional, que culminou em grande parte, segundo a autora, na substituição do nome da instituição sem alterar o seu funcionamento.

As observações relatadas fazem parte da sua trajetória como pesquisadora em dois abrigos bem como na Faculdade de Educação da USP, no processo de capacitação dos técnicos de abrigos oriundos de cinco instituições distintas.

Dando prosseguimento ao trabalho, a autora parte dos incisos dispostos no art. 92 do ECA para escolher alguns relatos registrados nos seus diários de campo, como forma de demonstrar quão distante está ainda hoje a prática institucional do ideário de desenvolvimento integral dessas crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente, chamando isso de lei *versus* prática.

No subtítulo “Práxis pedagógica em abrigos”, a autora defende a necessidade do projeto político-pedagógico (PPP) do abrigo como um instrumento que delinieie a identidade da Instituição, pois acredita que a explicitação de sua função social proporciona a integração de linhas de ações distintas, tais como as do Serviço Social, da Psicologia e da Pedagogia. Define a referência metodológica necessária para direcionar, fundamentar e justificar as ações voltadas institucionalmente para os acolhidos, suas famílias e os funcionários envolvidos nesse universo. Além disso, considera que o PPP do abrigo deve apresentar algumas questões pertinentes para a mudança na qualidade dos serviços realizados por essa instituição.

Dentre as atribuições do trabalho pedagógico está a delimitação das ações e funções de cada um desses setores, fundamentadas no PPP. Segundo a autora, o pedagogo pode funcionar como um articulador entre a proposta da instituição, os profissionais da equipe técnica e os profissionais da equipe operacional, desenvolvendo uma comunicação dinâmica e funcional, auxiliando na promoção de



uma relação interpessoal respeitosa entre os representantes de cada equipe, por transitar com facilidade entre os dois espaços (casa-lar e sala da equipe técnica).

Em sua conclusão, a autora considera que o abrigo é um espaço de formação dúbio que pode possibilitar aos acolhidos institucionalmente tanto o desenvolvimento da submissão, da dependência e da insegurança, como o da iniciativa, da responsabilidade, da criticidade e da autonomia. Considera também que um dos principais fatores determinantes para esses resultados é a práxis pedagógica nesses espaços.

O trabalho de Izar (2011) é de grande importância no âmbito tanto assistencial como educacional, pois faz uma análise entre a legislação e o vivido no contexto de abrigo. A autora também aponta elementos importantes para a práxis pedagógica em abrigos, entretanto, não traz em nenhum momento a discussão sobre a formação do pedagogo que ali vai atuar.

O segundo trabalho analisado foi o de Arruda (2006), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), intitulado “O cotidiano de um abrigo para crianças e adolescentes: uma simplicidade complexa”.

Arruda tece esclarecimentos sobre o que são os abrigos e traz um apontamento, com o qual concordamos, a respeito da ausência de discussões sobre a função que exercem como entidades de proteção social na sociedade atual. Discute também o papel das ONGs e apresenta justificativas para a sua pesquisa, uma delas o fato de ter atuado como coordenadora de um abrigo cuja realidade havia tentado mudar. Para tanto, visitou alguns abrigos e percebeu que as ações que ali se desenvolviam eram isoladas. Sua dúvida maior era como atender com qualidade as crianças e adolescentes nessas instituições. Dos contatos estabelecidos com trabalhadores de outros abrigos, nasceu a ideia da criação do Fórum de Abrigos da Cidade de São Paulo, que se configurou como um lócus de troca de experiências. Ao longo do seu trabalho, reflete sobre a complexidade do cuidar e educar nessas casas.

A autora traz o histórico dessas instituições em nível nacional e do município de São Paulo, o que nos pareceu uma boa ideia, pois passa para o leitor os movimentos históricos que o Município pesquisado viveu.

Faz também uma análise de duas pesquisas, uma do município de São Paulo (2004)<sup>7</sup> e outra do IPEA (2004)<sup>8</sup>, que traz dados importantes para se pensar a instituição abrigo (ARRUDA, 2006, p. 40):

#### São Paulo

- 3,3% dos abrigos particulares não seguem o princípio III do artigo 92 do ECA – “atendimento personalizado em pequenos grupos” – nem a Resolução n.º 53 do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, que determina 20 crianças e adolescentes por casa, e abrigam até 200 crianças e adolescentes;
- 14% das crianças e adolescentes não possuem processos nas Varas da Infância e Juventude, não estando em consonância com o artigo 93 do ECA.

#### IPEA

- apenas 54,6% das crianças e adolescentes possuem processos nas Varas da Infância e Juventude, não estando em consonância com o artigo 93 do ECA;
- 4,1% dos abrigos não atendem em pequenos grupos e abrigam mais de 100 crianças e adolescentes.

Esses dados demonstram que o Estado e os órgãos competentes devem exigir o cumprimento da legislação acerca do atendimento para garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

A autora caracteriza o abrigo pesquisado informando que está localizado na Zona Leste de São Paulo, funciona em convênio com a Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) desde 2000 e atende crianças e adolescentes de zero a 17 anos e 11 meses em situação de abandono, em situação de rua, perdidas, “[...] vítimas de violência, da exploração do trabalho infantil, da violência sexual – incluindo necessidades especiais: HIV, deficiência mental leve/moderada” (ARRUDA, 2006, p. 45). O atendimento abrange os distritos/região de residência dos familiares.

Sobre o funcionamento do abrigo, denuncia a falta de um profissional que acompanhe as famílias após o desabrigo (saída da criança ou adolescente da instituição), já que é quase impossível que o coordenador da instituição execute

<sup>7</sup> Publicada pela *Secretaria Municipal de Assistência Social de São Paulo*. **Reordenamento de abrigos infanto-juvenis da cidade de São Paulo**: construção da política interinstitucional de defesa dos direitos à convivência familiar e comunitária das crianças e adolescentes de São Paulo. São Paulo: SAS, 2004. Disponível em: [www.aasptjps.org.br](http://www.aasptjps.org.br).

<sup>8</sup> 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.

também essa tarefa. Critica alguns relatórios, argumentando que são muito sucintos, apresentando poucas informações sobre os motivos do abrigo. Como vemos, as questões levantadas pela autora demonstram a falta de recursos humanos e de formação adequada para o trabalho nessas instituições.

No processo de coleta de dados, a autora lança mão de um grupo focal composto de jovens de 12, 13 e 18 anos, com mais de um ano no abrigo, bem como de egressos da instituição, que falaram da vida após o abrigo. Para dar início à discussão, conta uma história, a mesma que usa com um grupo focal composto de educadores com o qual também trabalhou. Faz ainda um breve relato da história de cada adolescente.

Para a análise dos dados, apropria-se dos estudos de Agnes Heller. Destaca, nesse sentido, as falas das adolescentes, quando revelaram como foi a chegada ao abrigo; como é ali tratada a questão da sexualidade, da gravidez de forma geral e de meninas do abrigo; como se dão as relações entre os abrigados com a comunidade, entre o abrigo e a escola; como sentem o preconceito que sofrem na sociedade por serem “de abrigo”; qual a concepção que têm de família e como veem a preservação dos vínculos familiares no abrigo.

Arruda (2006) considera a necessidade de mudança na mentalidade dos envolvidos na rede de proteção das crianças e adolescentes, e de formação para os conselheiros tutelares e educadores. Ratifica a importância de esses atores conhecerem a si mesmos e aos seus limites para relacionar-se e trabalhar melhor com os outros, pontos com os quais concordamos, acreditando que a relação com o outro deva ser trabalhada no abrigo, nas escolas e em todas as relações interpessoais.

Ao finalizar o estudo, destaca a importância de os órgãos envolvidos com os abrigos assumirem as suas responsabilidades no que diz respeito à reintegração familiar das crianças e adolescentes e à necessidade de formação adequada para os educadores que ali atuam.

O terceiro estudo analisado trata de um livro-relatório, fruto de uma pesquisa encomendada ao IPEA pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e

do Adolescente (SPDCA) e pelo CONANDA, intitulado “O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil”. Essa pesquisa objetivou mostrar a realidade dos abrigos e tirar do esquecimento as crianças e adolescentes que vivem nessas instituições, tendo como diretriz principal o ECA. Os autores preocuparam-se em trazer os dados de forma contextualizada, com base na revisão da literatura e no aprofundamento teórico. As análises dão ênfase à garantia do direito à convivência familiar e comunitária.

Diversos atores fizeram parte da elaboração da pesquisa, incluindo economistas, sociólogos, uma arquiteta, um juiz, uma assistente social e autores de obras na área, como Enid Rocha Andrade da Silva (2004), que coordenou o estudo, Luseni Maria Cordeiro de Aquino (2004) e Roberto da Silva (2004).

Os autores chamam a atenção para as mudanças que vêm ocorrendo no País acerca da institucionalização de crianças e adolescentes, devido ao acúmulo de conhecimento sobre a área ao longo dos últimos anos, assunto que vem ganhando espaço na agenda política. Por outro lado, destacam que a realidade ainda se mostra bastante distinta, sendo mister uma urgente mudança.

Apontam como fatores para o reordenamento das instituições de abrigos a crescente produção de pesquisas e estudos, o desenvolvimento de programas alternativos, a proliferação de grupos de apoio à adoção e a realização de congressos para a discussão do tema.

Assentimos com Silva (2004, p. 18) quando afirma que as instituições de abrigos são pouco conhecidas, configurando-se em importante locus de pesquisa:

A despeito da extensa bibliografia existente sobre crianças e adolescentes, as instituições de abrigo para essa população são ainda pouco conhecidas, muito embora exerçam papel fundamental em nossa sociedade. Por sua vez, as esferas governamentais, com a atribuição de estabelecer normas e diretrizes para o ordenamento e o reordenamento das políticas públicas para crianças e adolescentes socialmente vulneráveis, têm-se ressentido dessa ausência de informações que reflitam a real situação da rede de serviços de abrigo.

Nesse sentido, as pesquisas em abrigos são importantes, pois contribuem para refletir sobre o atendimento que está sendo oferecido, sobre o cumprimento ou não

da legislação, ou sobre as dificuldades enfrentadas para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes abrigados.

As autoras Mello e Silva (2004, p. 26) explicam de forma sintetizada como funciona o atendimento integral dos direitos à criança e ao adolescente em nível de Governo Federal:

Primeiro, o atendimento aos direitos sociais básicos, cuja responsabilidade está com os ministérios setoriais, que contemplam as políticas de educação, saúde, esporte, cultura, lazer etc. Em segundo, está a política pública de assistência social, que se volta para aqueles que se encontram, por algum motivo, desatendidos de suas necessidades básicas: carência alimentar e material, falta de moradia etc. Em terceiro, estão as ações vinculadas à proteção especial, que se voltam para garantir e proteger a dignidade, inerente à pessoa humana, daqueles que já tiveram seus direitos violados: assistência médica, psicológica, jurídica, oferecimento de abrigo, segurança, entre outras.

Percebe-se desse modo que há uma rede para atender os direitos legais dos sujeitos, no entanto, na realidade da maior parte das cidades brasileiras, os direitos básicos, como saúde e educação, são deficitários, não atendendo de forma satisfatória a população, necessitando de maior investimento.

Para a pesquisa foram selecionados os abrigos beneficiados pelo repasse *per capita* mensal da Rede de Serviço de Ação Continuada (Rede SAC)<sup>9</sup> da Secretaria de Assistência Social do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, pelo fato de a Secretaria de Assistência Social contar com informações básicas para o contato com as instituições, o que facilita o desenvolvimento dos trabalhos. As autoras relatam a dificuldade de se fazer um levantamento completo de todos os abrigos existentes no Brasil, em função do prazo e, principalmente, da ausência de informações cadastrais sobre essas instituições.

Para a obtenção dos dados, foi feito um primeiro contato por telefone com os dirigentes de todas as instituições cadastradas na Rede SAC/Abrigos. Em seguida, foram enviados questionários autoaplicáveis a todos os dirigentes das entidades de

---

<sup>9</sup> “O repasse de recursos federais às instituições da Rede SAC encontra-se respaldado na LOAS, que estabelece que a União, os estados e os municípios podem celebrar convênios com entidades e organizações de assistência social, em conformidade com os planos aprovados pelos respectivos Conselhos de Assistência Social” (MELLO; SILVA, 2004, p. 30).

abrigo contatadas. Por último, realizaram-se entrevistas com os gestores locais da política de garantia de direitos da criança e do adolescente em nove municípios brasileiros.

Com isso, as autoras obtiveram

[...] respostas de 626 unidades de abrigo voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes, vinculadas a 560 instituições – que, por sua vez, representam 88% do universo de 637 atendidos pelo Governo Federal por meio da Rede SAC/Abrigos. Das 626 unidades pesquisadas, 94,1% (589) oferecem programas de abrigos para crianças e adolescentes, e 5,9% são instituições que, embora pertencentes ao cadastro da Rede SAC, apresentam características diferentes de abrigos, de acordo com a definição adotada nesta pesquisa (MELLO; SILVA, 2004, p. 35).

A pesquisa é extensa e traz muitos dados seguidos de análises. Diante disso, optamos por destacar alguns dados que consideramos mais relevantes para a discussão da temática.

A autora Silva (2004, p. 52), por meio dos dados obtidos, revela o perfil das crianças e adolescentes abrigados segundo raça/cor:

[...] na faixa etária de zero a 1 ano incompleto, a população negra é da ordem de 183 crianças, enquanto que a população branca é de 215. Na faixa etária seguinte, de 2 anos, o número de crianças negras nos abrigos já ultrapassa o número de crianças da cor branca: 230 e 202, respectivamente. Na idade de 13 anos, por exemplo, há 806 adolescentes negros para 392 adolescentes brancos.

Chamando a atenção do leitor sobre o que esses dados dizem e qual a relação entre o número de crianças negras e a medida de abrigamento, a autora parte de duas hipóteses. A primeira relaciona-se à preferência explícita das famílias brasileiras pela adoção de crianças de cor branca, “[...] o que reflete o preconceito que tem raízes históricas na nossa sociedade, sobre o qual muito já se tem escrito” (SILVA, 2004, p. 53). Já a segunda diz respeito à suposição de que

[...] as instituições de abrigo representam um *locus* de concentração de crianças e adolescentes pobres e que crianças de famílias de renda mais elevada estão menos sujeitas a medidas de abrigamento. Em outras palavras, as condições socioeconômicas de uma determinada criança e/ou adolescente exercem importante influência na aplicação da medida de abrigo (SILVA, 2004, p. 53).

Infelizmente, as crianças e os adolescentes negros são as maiores vítimas da desigualdade social, principalmente quando se trata de medidas de abrigo. Os dados da pesquisa refletem essa realidade:

[...] do total de crianças e adolescentes vivendo em famílias com renda *per capita* de até  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo, 68,2% são negros e 31,2% são brancos. Daqueles que vivem em famílias com renda *per capita* de  $\frac{1}{4}$  a  $\frac{1}{2}$  salário mínimo, 60,3% são negros e 39,4% são brancos. Contrariamente, no total de crianças e adolescentes que vivem em famílias com renda *per capita* de mais de um salário, 70,3% são brancos e apenas 28,9% são negros (SILVA, 2005, p. 54).

Entre as muitas questões levantadas pelo estudo está o motivo que levou a criança ou o adolescente à medida de abrigo. Nas instituições pesquisadas, a pobreza foi o principal motivo de abrigo, o que implica a necessidade de ações de complementação de renda envolvendo toda a rede de assistência social.

Mello e Silva (2004, p. 215) assinalam que, apesar das iniciativas do Governo, os programas não conseguem atingir a totalidade das famílias a ponto de impedir que abandonem seus filhos ou os entreguem às instituições de abrigo. A respeito disso asseveram: “[...] tratar da prevenção ao abandono e à institucionalização é falar das políticas de atenção às famílias, majoritariamente às famílias pobres”.

Silva também alerta para o fato de que a pobreza ou a privação material são insuficientes para explicar o abandono:

[...] as razões que explicam por que algumas famílias pobres ainda acabam por utilizar os abrigos para garantir os direitos fundamentais de seus filhos enquanto outras, apesar da privação material que enfrentam, continuam se responsabilizando pela sobrevivência de seus filhos, ainda não foram suficientemente estudadas (SILVA, 2004, p. 61).

Percebe-se pelo exposto que há necessidade de um estudo mais aprofundado sobre padrões de comportamentos tão díspares entre famílias da mesma situação socioeconômica.

A autora destaca ainda o tempo de permanência das crianças e adolescentes nas instituições:

Das crianças encontradas nos abrigos, apenas uma minoria (10,7%) estava judicialmente em condição de ser adotada. A grande maioria ainda mantém vínculo judicial com suas famílias de origem. Em relação ao tempo de permanência no abrigo, metade das crianças e dos adolescentes vivia nas instituições há mais de dois anos, tempo considerado demasiadamente longo, sobretudo quando se considera o caráter de provisoriedade da medida de abrigo (SILVA, 2004, p. 69).

Outro dado que pretendemos destacar diz respeito à formação inicial do dirigente do abrigo. Mello e Silva (2004) destacam que o maior percentual (24,8%) de profissionais com ensino superior é formado em cursos na área das ciências humanas e sociais. Desses, 10,7% são assistentes sociais. O segundo maior grupo é de profissionais da educação, correspondendo a 22,8%. Desses, 10,5% são professores, 10,2% são pedagogos. O terceiro grupo denominados de profissionais da religião, 7,5% identificaram-se como religiosos e 2,5% como teólogos. Esses dados permitem depreender que o abrigo se configura como um campo de trabalho do pedagogo.

Sobre a atuação do pedagogo em abrigos, Oliveira (2004, p. 370) traz o exemplo do Rio de Janeiro:

[...] o ECA estabeleceu a necessidade de o atendimento à criança e ao adolescente ser feito por uma equipe profissional composta por psicólogos, um assistente social e pelo quadro de comissários de justiça da infância e da juventude, que no Poder Judiciário do Rio de Janeiro é composto por profissionais com formação em direito, psicologia, pedagogia, assistência social e administração.

Por fim, partimos para a análise do artigo intitulado “A pedagogia social na educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil” (PAULA; MACHADO, 2008). Esse artigo se faz importante pelo fato de analisar a história do Curso de Pedagogia e a inserção da pedagogia social e da educação não formal nas DCNs desse curso, uma vez que não foram encontrados trabalhos que se debrucem sobre a formação do pedagogo para atuar especificamente em abrigos. Logo, esse artigo é o que mais se aproxima da discussão sobre a formação do pedagogo para atuar em contextos não escolares.

O trabalho acima exposto é resultante de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida, no período de 2006 a 2007, por integrantes do Grupo de Estudos e



Pesquisa em Pedagogia Social<sup>10</sup> da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), que objetivou levantar dados referentes às experiências em pedagogia social no Brasil e identificar as expectativas dos discentes do Curso de Pedagogia da UEPG/PR em relação a essa área.

Nesse estudo, foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa, envolvendo a análise crítica de documentos do MEC em relação às políticas de formação dos profissionais da área de educação bem como a análise das produções acadêmicas que abordam essa temática.

Segundo seus autores, os dados levantados demonstram que a questão da formação do pedagogo para atuação em espaços educacionais não escolares, voltados para a inclusão de segmentos historicamente excluídos, e as novas DCNs já são reconhecidas. Eles afirmam que “[...] os estudos da Pedagogia Social apontam essas novas discussões sobre o papel da Educação na formação dos sujeitos historicamente excluídos” (PAULA; MACHADO, 2008, p. 3).

Nesses estudos, predominam as ideias de Paulo Freire. Diante disso, os autores percebem que a educação não formal e a pedagogia social apresentam relações estreitas com a educação popular no Brasil, todavia, com algumas diferenciações. Para eles, o que existe em comum é a necessidade de se discutir a libertação dos sujeitos através de processos educativos críticos.

Para contextualizar a pedagogia social no Curso de Pedagogia, a pesquisa traz em seu bojo as contribuições dos estudiosos dessa área no Brasil, tais como Machado (2002), Silva (2006) e Ferreira (2006), que realizaram a análise das estruturas curriculares tradicionais e das estruturas de currículos mais atuais dos Cursos de Pedagogia. Por meio dessa análise, chegaram à conclusão de que existem novas concepções de educação, que contemplam a pedagogia social.

Para esses autores, nos anos de 1939, 1962 e 1969, as ideias dos currículos mínimos como referências nacionais para o Curso de Pedagogia eram marcadas por

---

<sup>10</sup> Com o intuito de levar a discussão da pedagogia social para a educação, no ano de 2006, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa cadastrou no CNPq o Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Social. Paralelamente, ofertou nesse mesmo ano a disciplina Tópicos Especiais em Políticas de Atendimento à Infância e Adolescência: A Pedagogia Social. Nesse Grupo de Estudos, foram produzidos vários trabalhos referentes à pedagogia social e à educação não formal.

pequena flexibilização dos currículos e também por limitadas possibilidades de inovações nos projetos curriculares das instituições formadoras. Para eles, também, essas questões só foram rompidas com a LDB – Lei n.º 9.394/96: “[...] neste período, o currículo mínimo foi substituído pelas Diretrizes Curriculares e foram abertas possibilidades sobre a formação de educadores para atuação em ambientes ‘não escolares’” (PAULA; MACHADO, 2008, p. 4).

Assentimos com Paula e Machado (2008), quando consideram que as novas DCNs defendem uma formação mais geral para o educador e valorizam espaços educacionais extraescolares. Por outro lado, esses autores alertam sobre um fato que não podemos esquecer:

[...] predominantemente no Brasil, os cursos de Pedagogia, ainda continuam formando os pedagogos para trabalharem principalmente no ambiente escolar: na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Poucos cursos discutem a formação específica para atuação em espaços não-formais de educação. Porém, ainda que as novas DCNs tragam apontamentos da necessidade da formação dos pedagogos em espaços não escolares, ainda é pouco evidente na formação (PAULA; MACHADO, 2008, p. 9).

Para a coleta de dados, os autores enviaram 49 questionários pela internet para os pesquisadores da área da pedagogia social no Brasil que participaram do I Congresso Internacional de Pedagogia Social, ocorrido em 2006, e encaminharam também questionários a 150 alunos do Curso de Pedagogia da UEPG.

Os pesquisadores da pedagogia social marcaram como um grande avanço os congressos, encontros e discussões que estão sendo realizados nacionalmente, considerando a necessidade de maior organização desse trabalho no Brasil.

Um total de 103 questionários dos 150 aplicados aos alunos da UEPG foi devolvido, apontando que 72 discentes pretendiam atuar em espaços formais de educação e 31, em espaços não formais.

A respeito do conhecimento sobre o campo profissional na área denominada pelos autores como pedagogia social, as respostas foram assim analisadas:

[...] 53 alunos conheciam esta área através das discussões realizadas no curso sobre as DCNs e 50 alunos descreveram não ter tido acesso a essas

discussões. Esse dado nos surpreendeu, pois os professores do colegiado do curso, no ano de implantação das DCNs, discutiram exaustivamente este documento com todos os acadêmicos do curso, principalmente os do quarto ano. Dos acadêmicos que descreveram que conheciam as DCNs, 19 relataram que tiveram acesso em sala de aula, 16, fora da sala de aula e 11, nos dois espaços; 7 acadêmicos relataram ter discutido essas questões no Centro Acadêmico (PAULA; MACHADO, 2008, p. 12).

Para os autores, os resultados dessa pesquisa mostram que o Curso de Pedagogia vem reconhecendo a necessidade de formação desse profissional, mas aborda de forma insuficiente aspectos para essa formação.

Concluem, por sua vez, que o cenário nacional exige uma organização dos trabalhos desenvolvidos na educação não formal, pois as bases teóricas da atuação em contextos extraescolares ainda são recentes no Curso de Pedagogia: “[...] embora Paulo Freire tenha desenvolvido suas concepções sobre educação não-formal desde a década de 60 no Brasil, muito de sua produção está sendo revisitada na atualidade [...]” (MACHADO; PAULA, 2008, p. 11) ante as demandas da sociedade brasileira atual.

Todas essas observações convergem para a perspectiva dos que estão em processo de formação como pedagogos, já que é crescente a vontade de atuar em espaços que não sejam escolares. Acreditamos que essa questão deva ser levada para os graduandos em Pedagogia da UFES, a fim de analisarmos o interesse por espaços não escolares e verificarmos se estão sendo discutidos os diversos campos de atuação desse profissional.

Ao final do artigo, os autores concluem que é necessário avaliar “[...] de que forma estas atuações vêm ocorrendo nos cursos de Pedagogia e como os pedagogos estão sendo preparados para refletir e atuar na Educação nas suas múltiplas formas de acontecer” (MACHADO; PAULA, 2008, p. 15). Essa é também uma das nossas maiores preocupações.

Analisa que a estrutura do sistema educacional é a mesma há muito tempo e percebem o quanto é desafiadora a sua mudança. Por outro lado, lembram que as demandas sociais estão fazendo com que se repense a educação vigente e suas ações.

Nas pesquisas analisadas até aqui, apreciamos a trajetória dos estudos de cada autor que serviram de grande reflexão e contribuição para a área educacional e assistencial. Percebemos que a maior parte delas faz menção à necessidade de uma formação adequada para os profissionais que atuam nos abrigos e para o pedagogo, mas não traz em nenhum momento a discussão sobre a formação do pedagogo que ali atua.

Acreditamos que talvez essa não tenha sido a intenção dos autores ou que a discussão sucumbiu devido aos limites de uma dissertação, pesquisa e/ou artigo, o que abre espaço para o debate sobre novas questões, como, por exemplo, a que nos propomos a pesquisar, que objetiva analisar a relação entre a formação do pedagogo e a atuação no contexto de abrigo.

Dessa forma, este trabalho de pesquisa pretende responder às questões já enunciadas na Introdução: descobrir como se configura a atuação do pedagogo em abrigos do município de Vitória-ES e se a formação no Curso de Pedagogia dá ou não suporte para a atuação em abrigos.

### 3 OS DESAFIOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Neste capítulo, tratamos das transformações políticas e legais por que passou o Curso de Pedagogia a partir das DCNs para esse curso, principalmente no tocante à formação do pedagogo para atuar em contextos não escolares, como, por exemplo, os abrigos. Consideramos que as DCN's trazem em seu bojo debates que vão definir o perfil desse profissional, os fundamentos deste currículo, e outros aspectos da formação inicial do Curso de Pedagogia.

Para a elaboração das DCNs do Curso de Pedagogia, foram levadas em consideração as propostas, sugestões e críticas de diversas entidades e de profissionais que atuam na educação. Em maio de 2006, com a Resolução CNE/CP n.º 01, de 15 de maio de 2006, essas DCNs foram aprovadas e, a partir daí, várias discussões sobre elas vêm acontecendo em todo o País.

Para Aguiar (2006, p. 829), as diretrizes “[...] demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo”.

As DCNs trazem como base do Curso de Pedagogia a docência, mas podemos notar a abrangência da formação proposta, que abre um número grande de possibilidades de atuação profissional do pedagogo. O art. 4.º, parágrafo único, incisos I a III, da Resolução CNE/CP n.º 01/2006 define as aptidões requeridas do profissional e a finalidade do curso:

[...]

Art. 4.º - O curso de licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 11).

Nesse sentido, a formação no Curso de Pedagogia deve garantir a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção de conhecimento no campo da educação, não sendo restrita às séries iniciais do ensino fundamental. A docência é compreendida no conceito mais amplo e não reduz o papel do pedagogo, ao contrário, reafirma a função do professor nas atividades de cunho pedagógico. Dessa maneira, a formação do licenciado em Pedagogia se faz de forma ampla, em contextos não escolares, conforme previsto no Parecer CNE/CP n.º 05, de 13 de dezembro de 2005:

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 7).

O Parecer define também os fundamentos desse currículo:

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005, p. 6).

Com isso, exige que os Cursos de Pedagogia passem a organizar seu currículo levando em conta a interdisciplinaridade, em contraponto a concepções fragmentadas de currículo, criando um espaço de formação que busque fundamentação teórica atrelada ao estudo de práticas educativas dentro ou fora da escola e desenvolvendo um pensamento crítico sobre a educação.

Sobre as perspectivas de mudança para a formação no Curso de Pedagogia em função das novas DCNs, Barreto contribui dizendo:

Diante do panorama pesquisado se coloca como desafio da formação inicial do pedagogo/professor e da formação continuada: a construção conceitual de homem, diversidade, cidadania, formação profissional e educação inclusiva; o impacto da globalização na cultura e na educação não pode evitar a análise do novo papel da arte, da tecnologia na reconfiguração dos domínios simbólicos da sociedade; os sujeitos da educação especial; a formação dos profissionais de educação para a diversidade, incluída aí a deficiência e os dispositivos de educação especial na formação do professor para atuar na educação básica. [...] Sua formação dar-se-á em permanente embate da teoria com sua prática pedagógica e com e extensão e a pesquisa daí decorrente. Como tal deve ser pensada no bojo das reformulações que vêm sendo realizadas nos cursos de Pedagogia, concebendo o trabalho do professor orientado por uma intencionalidade dirigida para a formação humana, por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, compromissos éticos, vinculados a processos metodológicos e organizacionais voltados para a apropriação, (re)elaboração e produção de saberes e modos de ação (BARRETO, 2006b, p. 8-9).

Concordamos com Aguiar (2006, p. 832) quando afirma que a formação do pedagogo, segundo as diretrizes, exige uma nova concepção de educação, de docência, de licenciatura, de escola e da pedagogia, e sugere que esses elementos sejam situados em contextos mais amplos das práticas sociais “[...] construídas no processo de vida dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos”.

Consideramos que as DCNs para o Curso de Pedagogia trazem grande contribuição para a gestão educacional, pois rompem com a fragmentação criada pelo Parecer CFE/CP n.º 262/69, que dividia o curso em habilitações, voltadas para formar os “especialistas em educação”, tais como o orientador, o administrador, o inspetor educacional e o supervisor, e dicotomizava as funções de avaliação, planejamento e execução de tarefas. As DCNs focalizam a

[...] gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área da educação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 8).

Compreendemos, assim como Aguiar (2006, p. 832), que essa concepção permite ao estudante de Pedagogia refletir sobre a abrangência da sua formação na perspectiva de uma nova cultura da educação: “[...] uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais”.

Assentimos com Rocha (2011, p. 45) quando afirma:

[...] nossos estudos reafirmam a base comum nacional na docência, sem contudo reduzir a pedagogia. Ao contrário, apenas tomando a docência como base em que a pedagogia pode se firmar enquanto ciência e articular a perspectiva do trabalho na gestão democrática e no exercício da pesquisa.

Entendemos que o *locus* privilegiado para a formação de professores são as Universidades, Faculdades/Centros de Educação. Essas instituições têm o papel de repensar suas estruturas e a organização de seus cursos, bem como superar a fragmentação e a dicotomia entre a formação de pedagogos e a das demais licenciaturas.

### 3.1 CONTEXTUALIZANDO O CURSO DE PEDAGOGIA NA UFES: DO MOVIMENTO NACIONAL AO MOVIMENTO LOCAL

Passando pela discussão em nível macro e sabendo que esta influencia os debates em nível micro, falaremos da realidade do Curso de Pedagogia da UFES por meio da análise do seu PPP.



De acordo com Ferreira (1995), o Curso de Pedagogia surgiu no Espírito Santo em 1954, com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Somente em 1972 é que foi reestruturado, seguindo a Resolução CFE n.º 2, de 11 de abril de 1969, com base na qual foram criadas habilitações na área de gestão escolar. No ano de 1975, criou-se o Centro Pedagógico. Vinculado a esse Centro, o Curso de Pedagogia, a partir do semestre 1990/1, previa a formação de profissionais para apenas duas habilitações específicas: uma voltada para a pré-escola e as séries iniciais e outra para disciplinas pedagógicas do Curso Normal, ficando para a pós-graduação a formação dos especialistas em gestão escolar.

No semestre de 1995/1, foi aprovado um novo currículo para o Curso de Pedagogia da UFES, agora com uma carga horária mínima de 2.460 horas, incluindo uma habilitação complementar obrigatória entre quatro opções: Magistério da Educação Especial (problemas de aprendizagens e deficiência mental), Magistério da Educação de Jovens e Adultos, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério da Educação Infantil. Em 2002, foi criada a Habilitação Gestão Educacional (supervisão, orientação, administração e inspeção educacional), que passou a ser oferecida com as demais habilitações.

Além disso, foi aprovada para o Curso a grade curricular básica, com os pré-requisitos de todas as disciplinas. Já para as disciplinas das habilitações, a Resolução n.º 30/94 estabeleceu a carga horária necessária, os pré-requisitos e o número de créditos para cada uma delas.

Em 2006, com vistas a atender as determinações legais das novas DCNs para o Curso de Pedagogia, instituídas pelo Parecer CNE/CP n.º 03, de 21 de fevereiro de 2006, pelo Parecer CNE/CP n.º 05/2005 e pela Resolução CNE/CP n.º 01/2006, o Centro de Educação (CE) elaborou um PPP para o Curso. Expomos a seguir uma parte desse documento, que explicita o processo de sua construção:

Foi desenvolvido pela Comissão de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e é resultado de amplas discussões a respeito da reformulação do currículo vigente e do funcionamento do curso, realizadas fundamentalmente com professores e discentes do Centro de Educação da UFES [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 4).

É possível perceber que sua construção ocorreu de forma dialógica e contou com a participação de docentes representantes de cada departamento do Centro de Educação e também com a contribuição de professores de outros Centros. Além disso, houve a participação de representantes dos estudantes da Pedagogia.

Na construção do currículo para o Curso de Pedagogia, foram levadas em consideração as políticas sociais e educacionais nos contextos nacional, estaduais e regionais, em suas esferas econômicas, culturais e políticas.

A esse respeito expõe Sacristán (2000, p. 13):

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la.

Com as DCNs, o curso passou por uma mudança no currículo, regulamentado pelo Parecer CNE/CP n.º 28, de 2 de outubro de 2001, que, no art. 1.º, incisos I a IV, estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena:

Art. 1.º - A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III- 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 16)

Tendo em vista o documento das DCNs, o Centro de Educação organizou-se para elaborar o PPP e, atendendo a essas determinações, incluiu quatrocentas horas de prática como componente curricular, as quais devem ser vivenciadas ao longo do

curso por meio das disciplinas criadas para esse fim: Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica I, Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica II, Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica III, Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica IV. Essas disciplinas devem ser ofertadas uma em cada semestre, a partir do segundo período do Curso.

O estágio curricular supervisionado foi programado para desenvolver-se em quatrocentas horas, como previsto no Parecer, a partir do início da segunda metade do curso. Há, ainda, inclusão de uma carga de duzentas horas para outras formas de atividades complementares, tais como monitoria, publicação de artigos, projetos de pesquisa de iniciação científica, representações estudantis, eventos científicos, culturais e/ou artísticos, cursos de extensão, congressos, cursos de línguas estrangeiras, seminários, publicações, estágios não obrigatórios, grupos de estudos, disciplinas eletivas e disciplinas optativas, entre outras.

Além disso, foram incluídas no novo currículo as disciplinas Trabalho de Conclusão de Curso I e II, as quais devem ser cursadas a partir da segunda metade do Curso e finalizadas com a realização de um trabalho escrito pelo aluno, de forma individual ou em grupo, a ser apresentado em Seminário de TCC.

Essa nova organização curricular implicou o aumento da carga horária do Curso, que passou de 2.460 horas a 3.410 horas, o que significou o aumento de um semestre para o período noturno e o aumento da carga horária para o diurno.

O projeto também prevê a existência das ênfases, da possibilidade de complementação de estudos, o que dependerá da disponibilidade do corpo de docentes da UFES e das necessidades apresentadas pelos discentes. As ênfases podem ser relacionadas, por exemplo, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação dos remanescentes de quilombos, educação comunitária ou popular, educação à distância, educação étnico-racial, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação prisional, educação indígena, educação hospitalar.

O PPP deixa claro que a ênfase, a qual deverá seguir as demandas das escolas públicas do estado do Espírito Santo, será dada pelo aluno, de acordo com seu

interesse em ampliar sua formação. No currículo do aluno, as ênfases serão comprovadas no histórico escolar, não se configurando como uma habilitação, uma vez que esta foi extinta pelas DCNs do Curso de Pedagogia:

A perspectiva é que esta oferta oportunize *espaço-tempo* de aprofundamento de estudos, de exploração de experiências nos processos de formação ético-política de educadores em contextos escolares e não escolares, para responder criticamente a demandas sociais num contexto marcado por rápidas e contínuas transformações. A ênfase e/ou aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidades de educação será comprovada, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 57).

### 3.2 CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em relação às produções sobre formação de professores, cabe destacar o estudo realizado por André e outros (1999), que procurou fazer uma análise das dissertações e teses defendidas entre 1990 a 1996, dos artigos publicados em dez periódicos da área de formação de professores entre 1990 e 1997 e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de 1992 a 1998.

No que tange às dissertações e teses produzidas na década de 1990, a maior parte dos estudos sobre a formação de professores concentra-se na formação inicial. Também foram estudados os cursos de licenciatura e, em grande maioria, o Curso Normal. Destacam-se também estudos voltados para os temas transversais dos parâmetros curriculares, além de questões relacionadas à identidade e à profissionalização docente. Os conteúdos abordados dizem respeito à análise de cursos, disciplinas, programas ou propostas de formação.

A respeito dos periódicos, em suma, os conteúdos dos textos sobre formação continuada giram em torno da concepção dessa formação, de propostas para essa modalidade de formação e para a função dos professores e da pesquisa no

processo de formação contínua. Sobre a formação inicial, destacam-se artigos relacionados às licenciaturas, à Escola Normal e ao Curso de Pedagogia.

Em relação aos trabalhos do GT Formação de Professores, da ANPED, destacam-se estudos relacionados a formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente, práticas pedagógicas e revisão de literatura.

Partindo para a formação de professores no Curso de Pedagogia da UFES, podemos citar a pesquisa realizada por Barreto (2006a), na qual buscou analisar o processo de implementação do Currículo 2006 do Curso de Pedagogia do CE/UFES, enfocando as práticas de ensino que visem ao conhecimento das políticas de educação inclusiva e à compreensão de suas implicações organizacionais e pedagógicas por parte dos alunos do curso de Pedagogia. Na análise da referida pesquisa, observamos que os dados apontam que os alunos do Curso de Pedagogia do currículo 2006/01 reafirmam a educação especial dentro da formação geral como parte integrante do currículo. Entretanto, para eles essa formação ainda não está bem estruturada. Os alunos sentem necessidade de mais disciplinas voltadas para a educação especial. Dessa forma, Azevedo e outros (2008, p.4) afirmam:

Temos um grande desafio: como dar conta para os alunos cumprirem as disciplinas da formação geral reafirmando a Educação Especial como parte integrante e indissociável do curso de formação do profissional da educação? Considerando que o conceito da escola inclusiva deve perpassar todas as disciplinas do currículo e não sobrecarregar uma única disciplina na tentativa de uma formação especializada, uma outra preocupação se coloca hoje: onde e como se dará a formação mais específica do professor para atuar mais diretamente com os deficientes comprometidos e/ou lesados, aqueles que nem sequer chegavam à educação formal?

Nesse contexto, temos também o trabalho de Oliveira, Leitão e Hoffman (2009), que busca analisar a percepção dos alunos do Curso de Pedagogia da UFES sobre as experiências formativas mais significativas que eles tiveram durante a primeira metade do curso. A análise dos dados mostrou que os alunos evidenciam que a universidade necessita de maiores investimentos no ensino superior. Foram colocadas questões sobre a falta de pontualidade às aulas, o reduzido horário de

atendimento do colegiado e de outros departamentos do CE aos alunos, a viabilização de equipamentos de informática, entre outras.

No que tange às experiências mais significativas para a formação pessoal e profissional, os alunos deram ênfase às práticas de aprendizagem, como o estágio, ocasião em que podem estabelecer maior relação entre a teoria e a prática. Evidenciaram também a necessidade de se distinguirem as funções relacionadas ao magistério e ao gestor.

As disciplinas de Pesquisa, Extensão e Práticas Pedagógicas (PEPPs) foram destacadas pelos alunos por propiciarem o contato com diferentes espaços formativos. Foi feita menção também à variedade de metodologias utilizadas pelos professores que ministram as disciplinas, as quais contribuem para que seja atingido o objetivo proposto. Os alunos que participaram de projetos de pesquisa e extensão, de acordo com o estudo, tomam a experiência de pesquisa como muito significativa para sua formação.

Outra pesquisa envolvendo os alunos de Pedagogia da UFES foi a tese de Gaetano (2009), que teve como objetivo acompanhar o processo de formação inicial do professor no Curso de Pedagogia da UFES, em uma perspectiva de inclusão escolar, considerando o Currículo 1995, que tinha como uma opção a Habilitação em Educação Especial, e o Currículo 2006, implementado de acordo com as DCNs para esse Curso.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos inseridos no Currículo 2005, nos turnos tanto noturno quanto matutino, e no Currículo 2006, no turno matutino. Participaram também professores efetivos e contratados, a diretora e a vice-diretora do CE e a coordenadora do colegiado de Pedagogia. De acordo com esse estudo, os alunos apontaram o Currículo 2006 como sendo amplo, embora não discuta questões relacionadas às especificidades das deficiências. Por sua vez, os alunos da Habilitação em Educação Especial do Currículo 2005 argumentaram que é preciso oferecer materialidade ao processo de inclusão escolar.

### 3.3 A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES

As novas DCNs para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 01/2006, trazem como base do Curso a docência, mas podemos notar a abrangência da formação proposta, que abre um leque de possibilidades de atuação profissional para o pedagogo em contextos escolares e não escolares. O art. 4.º, incisos de I a III da Resolução define as aptidões requeridas do profissional:

[...]

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 2).

Nesse sentido, há o desafio de formar para atuar no contexto não escolar, demanda da sociedade atual, que necessita da atuação desse profissional em outras áreas. Segundo Barreto (2008, p. 215), o curso de Pedagogia “[...] ainda incorpora, em suas práticas, uma formação integrada entre a docência, a gestão de processos educativos (escolares e não escolares) e a produção do conhecimento por meio da pesquisa em educação”.

Ao falar da atuação em contextos não escolares, consideramos importante discutir sobre a Pedagogia Social. Para tanto, consideramos as contribuições dos autores Petrus (2003), Romans (2003), Trilla (2003) e Caliman (2006).

Caliman (2006) inicia o seu texto, intitulado Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social<sup>11</sup> na Europa (Itália), trazendo a trajetória da Pedagogia Social até os dias atuais. Afirma que a Pedagogia Social tem origem tanto no cristianismo, por meio das ações caritativas, quanto em autores como Pestalozzi e Froebel. Com o tempo essas ações passaram a ser desenvolvidas por meio de políticas sociais e assistenciais.

A sistematização da Pedagogia Social como ciência e disciplina ocorreu em função dos problemas sociais advindos da industrialização, principalmente na Alemanha, em meados do século XIX.

Segundo Caliman (2006, acesso em 7 dez. 2012), o *Dizionario di Scienze dell'Educazione* define a Pedagogia Social como uma ciência social e educativa não formal e prática, que “[...] justifica e compreende, em termos mais amplos, a tarefa da socialização e, em modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais”.

Já o autor Trilla (2003, p. 16) defende que “[...] a pedagogia social é uma disciplina pedagógica ou, se preferir, uma das ciências da educação. Isto quer dizer que o que chamamos pedagogia social pertence à ordem do conhecimento, do discurso”. E complementa afirmando que a pedagogia social se constitui de um conjunto de saberes técnicos, teóricos, experienciais que tratam de um objeto específico denominado educação social (desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos), tendo como destinatários indivíduos ou grupos em situação de conflito social, preferencialmente, e ocupa lugar em contextos educativos não formais.

Com base no estudo do tema na literatura, Caliman (2006) elenca cinco campos onde a Pedagogia Social se desenvolve.

O primeiro, “como reflexão da educação geral”, cujo objetivo é analisar as relações existentes entre a educação e as práticas educativas das instituições sociais.

---

<sup>11</sup> Segundo Caliman (2006), o termo é de origem alemã e foi utilizado, inicialmente, por K. F. Magwer, em 1844, na “*Padagogische Revue*”, e, mais adiante, por A. Diesterweg (1850) e Natorp (1898), que a analisam como disciplina pedagógica.



O segundo, “como doutrina da educação política e nacionalista do indivíduo”, que se caracteriza pela formação cívica da juventude, que é norteadas por ideologias políticas.

O terceiro, “como educação na sociedade”, por meio do qual o homem se socializa, uma socialização que ocorre no seio da família, nos sindicatos, nas igrejas e em outros espaços sociais. Dentro dos ambientes institucionais educativos é prioritário trabalhar o senso de pertença, de solidariedade, de responsabilidade social e de cidadania.

O quarto, “como pedagogia para os casos de necessidade”, em função do qual o educador, imerso na realidade social, responde às demandas emergentes, conforme pontuam autores como Paulo Freire, Pestalozzi e João Bosco.

Tal intervenção foi inicialmente concebida como educação da infância e da juventude em situação de desvantagem social, para posteriormente se expandir para a educação de adultos, da terceira idade, das famílias em situação de risco. Trata-se, particularmente, da educação não-formal, refere-se no mais das vezes aos serviços sociais e políticas públicas, desde que esses tenham uma função educativa e não somente assistencial (CALIMAN, 2006, acesso em 7 dez. 2012).

O quinto e último campo, “como ajuda para a vida”, que abrange as tentativas de superar as necessidades emergentes dos socialmente excluídos e de responsabilidade social.

Segundo Caliman, na atualidade, a Pedagogia Social, por meio de práticas educativas mais humanizadas, está mais direcionada às pessoas em condições sociais desfavorecidas, em situação de risco, usuários de drogas, abandonadas.

Sobre a origem da Pedagogia Social, Jaume Trilla (2003, p. 41) descreve que está fortemente ligada às ações do voluntarismo. Nesse sentido, reflete que a educação social se acostumou a trabalhar com poucos recursos, desenvolvendo-se com precariedade de meios, e faz uma crítica à administração pública que, sendo a principal fonte de recursos para a educação social, deve “[...] entender que aquela forma *pobrista* de intervenção não é justa e adequada; portanto não deve prestigiar a profissão, mas principalmente contribuir para a dignificação dos setores sobre os quais se atua”.

Para o autor Antoni Petrus, o desafio atual da educação social é

[...] incidir no repertório de condutas dos cidadãos, o qual supõe introduzir mudanças no seio da família, nas relações com os colegas da mesma idade e nas instituições escolares e sociais. Sem esquecer, entretanto, de transmitir as habilidades sociais necessárias nas relações profissionais, de gerar atitudes positivas frente à cultura e às subculturas, etc. (PETRUS, 2003, p. 56).

Analisando o histórico da institucionalização de crianças e adolescentes de acordo com os novos documentos nacionais que norteiam as ações das atuais instituições de abrigo, concordamos com Petrus, que assim se expressa:

[...] a educação social tem que refletir também acerca de sua “intervenção”, onde realizá-la e se perguntar por que o faz de uma maneira e não de outra. A educação social deve abrir novos espaços de reflexão e trabalho e, o que é mais importante, deve incidir nas causas dos problemas; deve prevenir as causas que os geram (PETRUS, 2003, p. 61).

Ao trazer os desafios das DCN's para o Curso de Pedagogia apontando as mudanças previstas nos pareceres do Conselho Nacional de Educação, vimos que o curso deixa de possuir o formato das habilitações para formato generalista, com os eixos: docência, gestão (escolar e não escolar) e pesquisa, ampliando o leque de possibilidades de atuação. Dentre esse amplo leque de possibilidades encontra-se a atuação em contextos não escolares que para este trabalho consideramos importante discutir a Pedagogia Social. Sabemos que a Pedagogia Social é concebida de forma distinta por diversos autores, mas a concebemos como uma resposta às demandas emergentes, por meio de práticas educativas e políticas públicas mais humanizadas que atendem às questões sociais como a pobreza, o uso de drogas o abandono, a violência, entre outras.

## 4 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ao nos debruçarmos sobre estudos realizados a respeito da institucionalização de crianças e adolescentes e sobre a formação do pedagogo, encontramos uma significativa diversidade teórica, que, de acordo com a história, teve seus estudos atravessados pela sociologia, pela antropologia, pela psicologia, pelo serviço social e pelo direito.

A fim de compreender a institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, lançamos mão das contribuições dos estudos de Silva (2004), Lobo (2008), Arantes (2009), Faleiros (2009), Marcílio (2006), Pilotti e Rizzini (2009) e Rizzini (2009). A escolha por esses autores justifica-se pelo fato de possuírem uma vasta bibliografia dedicada ao tema, o que possibilitou maior aprofundamento nesse campo de estudo.

Para pensar sobre a formação do pedagogo dentro das novas DCNs (AGUIAR, 2006; ROCHA, 2011) e sobre a Pedagogia Social, trazemos Machado (2002), Silva (2011) e Ferreira (2006), que realizaram a análise das estruturas curriculares tradicionais e das estruturas de currículos mais atuais dos cursos de Pedagogia.

Neste trabalho, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem do estudo de caso do tipo etnográfico, na perspectiva histórico-cultural. Faz-se importante ouvir os sujeitos da pesquisa, pois consideramos que essa escuta é problematizadora e deve gerar ações/medidas/estratégias, entre outros aspectos, que contribuam para a implementação/avaliação do currículo. Para tanto, vimos na pesquisa qualitativa do tipo etnográfico a possibilidade de melhor compreender esse processo. Dessa forma, lançamos mão das contribuições dos estudos de: Mattos (2001), Freitas (2002), André (2007, 2008). Buscamos identificar informações que se baseassem em fatos, em relação a questões de interesse.

Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos nas perspectivas dos participantes, da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

Pressupõe-se então uma relação pesquisador-pesquisado, pela qual o pesquisado não pode ser observado nem estudado como um objeto, e sim como um sujeito que tem voz. Esse sujeito pode também aprender, refletir, questionar-se durante a pesquisa. O pesquisador não será neutro no processo da investigação. Seus objetivos e seu percurso metodológico estão atravessados pelo seu modo de ver e compreender o mundo.

Ao ir a campo, o pesquisador tem uma situação problema que vai orientar o seu trabalho, e assim vai-se aproximar dos sujeitos, procurando compreender o contexto estudado. Podemos assim entender o que afirma Freitas (2002, p. 28): “Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social”.

A utilização dessa abordagem ainda possibilita vivenciar a constituição da aprendizagem construída no social, na relação entre as pessoas e na relação pesquisador-pesquisado.

#### 4.1 O ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO: UMA POSSIBILIDADE DE ESTUDO

Uma das grandes contribuições da pesquisa do tipo etnográfico é a possibilidade de trabalhar com um plano de trabalho flexível, que, portanto, pode ser revisto, reavaliado, para melhor compreensão da realidade.

Outro motivo que nos levou a optar pelo estudo de caso do tipo etnográfico foi o fato de se poder levar em consideração o senso questionador do pesquisador. Para Mattos (2001, p. 1), “[...] o ‘sujeito’, historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado, exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador”.

Para a André (2007), um trabalho em educação só pode ser considerado do tipo etnográfico se fizer uso das técnicas associadas à etnografia, tais como a observação participante, a análise de documentos e a entrevista.

A observação participante ocorre na interação do pesquisador com a situação pesquisada; “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de intenção com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2007, p. 28).

A utilização de documentos é muito importante, pois esses se constituem em uma fonte estável, tendo longa durabilidade, e podem ser analisados e revistos sempre que necessário. Possibilitam também ao pesquisador retirar evidências que fundamentem suas análises, além de serem fontes de informações contextualizadas.

As entrevistas servem para esclarecer os problemas encontrados pelo pesquisador e aprofundar as questões. A interação é um princípio fundamental, pois permite uma constante relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Isso contribui para que o pesquisador vá utilizando e modificando os métodos de pesquisa de acordo com o desenrolar do trabalho.

Esse tipo de pesquisa constitui-se como um processo guiado pelo senso questionador do pesquisador, a partir do trabalho de campo, no contexto em que a pesquisa é realizada. Nesse sentido, as técnicas são criadas para atender as demandas do processo investigativo de campo.

Uma das contribuições da abordagem etnográfica se dá pelo fato de “[...] introduzir os atores sociais com a participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais” (MATTOS, 2001, p. 1).

A etnografia é conhecida também como pesquisa analítica, pesquisa interpretativa, pesquisa hermenêutica, pesquisa social, observação participante. O objetivo da etnografia é detectar os processos de pensamento e comportamento humanos manifestados no cotidiano e os fatos ocorridos em um determinado contexto na interação com grupos ou pessoas.

O caráter holístico da etnografia se dá por meio do objetivo de “revelar” o significado das ações dos sujeitos no cotidiano, o que demanda um longo período de observação.

Uns dos aspectos observados na pesquisa etnográfica são a comparação e a descrição. Há um interesse em conhecer o geral e o local pelo fato de se compreender que existem aspectos comuns a todos e específicos a outros.

Uma das dificuldades encontradas na etnografia é a impossibilidade de contextualizar um dado de pesquisa, pois a interação é algo dinâmico, que muda de contexto para contexto: “[...] é vista como um sistema flutuante, não fixo, portanto, difícil de significar” (MATTOS, 2001, p. 8).

Na etnografia coexistem diversos instrumentos de pesquisa. Analisa-se o contexto social, a interação face a face, as interações sociais do cotidiano.

Para o trabalho de campo, conta-se com a indução do pesquisador na seleção de procedimentos e métodos, pois, na maioria das vezes, essa escolha se dá durante o desenvolvimento do estudo, por meio de *hipóteses progressivas* (HAMMERSLEY, 1983, apud MATTOS, 2001). Isso porque, no decorrer do trabalho, os dados que vão emergindo trazem novas reflexões, proporcionando pistas de como prosseguir. Com isso o pesquisador vai traçando novos questionamentos para o seu estudo.

Na pesquisa etnográfica são consideradas as perspectivas dos atores sociais e as especificidades das ações. André (2007, p. 27) também destaca que

[...] a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Nesse sentido, a etnografia estabelece vários critérios, entre eles um longo período imerso em determinado contexto. O que ocorre nas pesquisas em educação é uma adaptação da etnografia à educação, caracterizando estudos do tipo etnográfico.

A etnografia preocupa-se com a ênfase no processo e não nos resultados finais, além de se preocupar também, segundo André (2007, p. 29), com o significado, “[...] com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”.

No trabalho de campo, as situações são observadas em suas manifestações naturais, o que alguns autores chamam de naturalistas ou naturalísticas. Já o período de tempo varia muito, podendo ser de algumas semanas ou anos, dependendo dos objetivos do pesquisador e das condições de inserção e permanência no campo.

A autora explicita que as técnicas geralmente utilizadas nos estudos de caso são as mesmas utilizadas nos estudos antropológicos ou sociológicos, mas adverte que o estudo de caso não é um método específico de pesquisa: “[...] não são técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém” (ANDRÉ, 2007, p. 16).

A autora prefere adotar o termo estudo de caso do tipo etnográfico por se tratar de “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia” (ANDRÉ, 2007, p. 19). Nesse sentido, justifica-se a escolha por esse tipo de estudo, já que pretendemos realizar uma pesquisa sobre um fenômeno educacional: a atuação do pedagogo em abrigos, de um abrigo específico de um dado município, que, portanto, nos falará de uma dada realidade, com o objetivo de desvelar o campo de atuação do pedagogo nessas instituições; ampliar o arcabouço teórico que trata da formação do pedagogo e conhecer a função do pedagogo em abrigo, as suas atribuições e contribuições para essa Instituição.

## 4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Como iniciar o trabalho de campo? Esta não é uma tarefa fácil para uma pesquisadora, pois são múltiplos os caminhos a seguir, mas a escolha faz parte da

pesquisa e tem a ver com o contexto sócio-histórico em que o estudo é desenvolvido. Nesse sentido, optamos pelo abrigo para crianças e adolescentes do município de Vitória-ES e pelo CE/UFES.

Neste estudo utilizamos várias técnicas e procedimentos de pesquisa, tais como observação, análise documental, entrevista e questionário.

A análise documental proposta baseia-se em uma procura por documentos escritos que reflitam sobre a implementação das diretrizes, a formação inicial de professores em contexto não escolar e as funções atribuídas ao pedagogo em abrigos, através do Regimento Interno da Instituição e da legislação. Também faz parte desse estudo a análise de documentos oficiais, tais como as DCNs para o Curso de Pedagogia, o PPP do Curso de Pedagogia da UFES, as leis, os pareceres, a matriz curricular das disciplinas cursadas entre os semestres letivos de 2006/01 a 2012/01, o ECA, entre outros.

Para melhor compreender a atuação do pedagogo em abrigos, realizamos uma entrevista na tentativa de esclarecer os problemas encontrados pelo pesquisador e de aprofundar as questões, pois compreendemos que a interação que existe entre o pesquisador e o objeto pesquisado é fundamental, porque contribui para que o pesquisador vá utilizando e modificando os métodos de pesquisa de acordo com o desenrolar do trabalho.

O roteiro adotado na entrevista (Apêndice B) visou manter o foco nos objetivos do tema. As conversas foram gravadas, transcritas, ouvidas diversas vezes para que pudéssemos perceber os sentidos expressos nas falas da pedagoga. As visitas de campo foram registradas no diário de campo.

Para a realização da pesquisa, foram escolhidos os cinco abrigos de Vitória-ES pelo fato de serem os únicos no Município que atendem a crianças e adolescentes. O primeiro contato com a Instituição foi por telefone, com a coordenadora geral dos abrigos do município de Vitória-ES, para explicar a intenção do trabalho a ser desenvolvido e solicitar o seu consentimento. Diante do exposto, a coordenadora explicou que estava no cargo havia pouco tempo e que precisava esclarecer algumas dúvidas com os seus superiores antes de atender à nossa solicitação.



Após o primeiro contato, marcamos um encontro para que ela pudesse conhecer o teor da pesquisa. Foi-lhe entregue uma carta, onde apresentamos os objetivos do estudo e solicitamos a colaboração da Instituição. Também lhe solicitamos a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo B). Esses documentos foram levados até a Administração, à Secretaria de Assistência Social e à Coordenação Estadual da Fundação Fé e Alegria, cuja permissão era necessária para a realização da pesquisa. Assim que obtivemos a resposta, marcamos um dia para a realização da entrevista e para as visitas ao campo.

Uma das dificuldades para darmos início aos trabalhos foi o tempo levado para a obtenção dessa resposta assim como para a concretização da entrevista. A primeira justificativa da Coordenação da Fundação Fé e Alegria foi de que o documento estava sendo analisado e, assim que obtivesse a resposta, entraria em contato conosco; a segunda justificativa foi de que havia diversas demandas que precisavam ser atendidas primeiro, mas que a entrevista iria ser concedida.

Toda essa situação contribuiu para que o início da pesquisa de campo ocorresse atrelado a um sentimento de inquietude, apreensão e desafio, por se tratar de uma temática que nos instiga e provoca a todo momento como algo a ser desvelado.

Depois desses contratempos, a entrevista foi concedida e configurou-se como um momento de escuta atenta, de encontro, de troca. Inicialmente apresentamo-nos e conversamos sobre a entrevista, que foi feita na sala da coordenação do abrigo, localizado na região de Maruípe, pelo fato de ser um espaço mais reservado.

Procurando manter o sigilo sobre os nomes dos participantes, criamos um nome fictício para usar na pesquisa. Ao final da entrevista, conversamos com a pedagoga e a coordenadora sobre a importância do acesso ao PPP da Instituição. Disseram que esse documento estava desatualizado e que não tinha sido elaborado pela atual administração dos abrigos; as pessoas que o redigiram não mais faziam parte daquele contexto. Em 2013 dar-se-ia início à construção do novo PPP. Explicamos que aquele fato seria descrito na dissertação e que, mesmo estando desatualizado, o PPP seria importante para a pesquisa.

Mesmo insistindo, elas não se sentiram à vontade para autorizar o acesso ao PPP. Em contrapartida, foram disponibilizados para a pesquisadora diversos documentos sobre os programas e projetos de Assistência Social do Governo Brasileiro que norteiam o funcionamento dos abrigos, assim como o Regimento Interno do Projeto Viva a Vida, da Fundação Fé e Alegria.

Com base no Regimento Interno, elaboramos um instrumento de coleta de dados sobre a infraestrutura dos abrigos de Vitória-ES (Apêndice C), a fim de descrever sua estrutura e os elementos que os compõem. Demonstramos vontade em realizar esses registros e ratificamos que não se fariam fotos. A coordenadora, no entanto, preferiu preencher esse instrumento e encaminhá-lo até nós, mas até a defesa da dissertação esses dados não nos foram enviados.

Ainda como instrumento de coleta de dados para a pesquisa, utilizamos o questionário, que nos auxiliou na busca por informações, possibilitando obter materiais para o avanço da investigação. A aplicação do questionário ocorreu no semestre de 2012/02 e foi direcionada aos concludentes do Curso de Pedagogia, devido à necessidade que tínhamos de saber de que modo a formação para atuar em contexto não escolar havia feito parte da formação desses alunos desde o primeiro período até o momento de finalização do curso.

Além disso, realizamos a observação entre os pares, nas aulas, dentro e fora da sala de aula, nas conversas informais, buscando saber como esses sujeitos concebiam esse currículo.

O roteiro do questionário foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa (Apêndice D). As perguntas requeriam respostas dissertativas, com vistas a proporcionar maior abertura para que os estudantes pudessem descrever as experiências vividas ao longo do curso.

*A priori*, os questionários foram enviados para o *e-mail* dos alunos, mas, diante do incipiente número de respostas, optamos por aplicá-los pessoalmente. Isso ocorreu durante uma das aulas, com a permissão da professora regente. A maior parte dos presentes respondeu ao questionário, mas alguns optaram por não fazê-lo, mesmo não precisando identificar-se, demonstrando desinteresse em participar da pesquisa.

No período da aplicação do instrumento, alguns alunos não frequentavam mais as aulas. Já haviam colado grau, visto que, aprovados em concurso para preenchimento de um cargo em uma instituição do município da Grande Vitória-ES, tinham necessidade de apresentar comprovante de conclusão do curso para poderem ser nomeados. Estes não chegaram a responder ao questionário.

### 4.3 CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Uma vez coletados os dados dos questionários e da entrevista, sentimos a necessidade de categorizá-los para melhor compreensão e análise. As categorias surgiram dos pontos mais relevantes com o intuito de alcançarmos os objetivos desta pesquisa. O Quadro 1, a seguir, aponta as categorias obtidas mediante cada técnica de coleta de dados.

### 4.4 O LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa teve como lócus o CE/UFES e cinco abrigos do município de Vitória-ES, um deles localizado na região de Maruípe, dois em Bela Vista, um em Santo Antônio e um em Bairro de Lourdes, pelo fato de essas instituições fazerem parte do Projeto Viva a Vida, da Fundação Fé e Alegria. Além disso, em visita a essas Instituições, a pedagoga demonstrou maior abertura para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que ela atende a essas cinco casas.

INSTRUMENTOS/TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	CATEGORIAS ANALISADAS
Entrevista realizada com a pedagoga dos abrigos no semestre 2012/02.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação inicial e inserção no abrigo</li> <li>• A experiência de ser pedagoga nesse contexto</li> <li>• As contribuições do pedagogo para a Instituição</li> <li>• As dificuldades encontradas pela pedagoga</li> </ul>
Questionário aplicado a alunos finalistas no semestre 2012/02.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação das DCNs</li> <li>• Educação não escolar</li> <li>• A atuação em abrigos</li> <li>• Modificações para a melhoria do Curso de Pedagogia</li> </ul>

**Quadro 1: Categorização.**

## 4.5 OS SUJEITOS

São sujeitos desta pesquisa a pedagoga e os discentes finalistas do Curso de Pedagogia da UFES. Tal escolha justifica-se pela nossa intenção de compreender primeiramente o trabalho realizado pela pedagoga e, a partir desta pesquisa de campo, analisar a formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia da UFES pelas vozes dos próprios discentes.

A pesquisa de campo revela realidades desconhecidas pelo pesquisador, portanto, o foco nos sujeitos pode sofrer alterações. Destaca-se aqui a mudança dos sujeitos, uma vez que, inicialmente, pretendíamos contar com a participação das crianças e adolescentes do abrigo pesquisado. No decorrer do estudo, percebemos que uma dissertação não seria capaz de contemplar mais essa análise, que poderia ser aprofundada por meio de um estudo de maior duração, como, por exemplo, de uma tese.

A escolha pela realização da entrevista com a pedagoga deveu-se ao fato de ela atuar nos cinco espaços de abrigamento existentes no município de Vitória-ES. Para o consentimento da Instituição, foi entregue uma carta à Coordenação.

A delimitação dos discentes deu-se exclusivamente por se tratar de alunos finalistas, que faziam parte da turma 2012/02, matutino e noturno. Diante dessa delimitação, foi solicitado ao colegiado do Curso de Pedagogia do CE cópia da pauta das disciplinas obrigatórias em curso no semestre 2012/02. A partir daí contatamos uma professora que ministrava disciplinas em ambos os turnos, para que pudéssemos aplicar os questionários em algum momento da sua aula.

Dos sujeitos, vinte eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, na faixa etária de 22 a 55 anos.

O instrumento de coleta de dados foi testado, num primeiro momento, em um grupo de três alunas finalistas. Esse teste contribuiu para o aperfeiçoamento do instrumento.

Por conseguinte, de posse dos questionários respondidos, realizamos uma leitura inicial para categorização dos dados, como apontado acima.

## **5 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES SOB A ÓTICA DOS DISCENTES FINALISTAS**

Neste capítulo, discutimos os aspectos relacionados à formação no Curso de Pedagogia ante as novas DCNs, sob o olhar avaliativo dos discentes finalistas, levantando questões sobre Pedagogia Social e educação popular, educação não escolar e abrigos. Desse modo, abordamos uma perspectiva qualitativa de análise dos dados. Também levantamos questões sobre o conhecimento a respeito da legislação/medida de abrigo e sobre os programas sociais e seus propósitos. De um total de quarenta discentes, vinte do turno matutino e vinte do noturno, dezoito não responderam às perguntas propostas.

A análise dos 22 questionários sobre o conhecimento das DCNs aplicados aos acadêmicos de Pedagogia da UFES revelou que dezoito alunos conheciam o assunto através das discussões realizadas no Curso sobre essas diretrizes e quatro informaram não ter tido acesso a essas discussões em sala de aula. Os estudantes que as conheciam apontaram que as DCNs possibilitaram aos profissionais graduados em Pedagogia a ocupação de novos espaços, abrindo o leque de oportunidades no que diz respeito ao mercado de trabalho. No entanto, consideraram que as diretrizes ainda apresentam fragilidades e imprecisões conceituais por privilegiar a formação dos professores em detrimento da formação do pedagogo, pelo fato de privilegiar a prática em detrimento da teoria.

Acreditamos que a extinção das habilitações trazidas pelas DCNs representa uma nova forma de se pensar a formação do pedagogo, já que essas diretrizes propõem uma formação generalista contrapondo-se à formação específica. A busca por uma não fragmentação do conhecimento é decorrente da inclusão de um currículo de base geral ao invés da construção de um conhecimento mais especializado.

Ao serem questionados se as DCNs superaram a dicotomia entre professor generalista e professor especialista, dez alunos disseram que sim; quatro afirmaram que não houve superação; três, que está em processo e cinco não responderam ou não souberam responder.

Um grupo de discentes afirmou que as DCNs superaram a dicotomia pelo fato de proporcionarem o contato com textos/leituras que dão bases consistentes para se ter uma visão ampla do campo educacional. Além disso, a formação priorizou uma concepção de professor pesquisador/reflexivo. Alarcão (1996) trata da importância de refletir sobre a prática para a aquisição do saber profissional e de investir na formação.

Outro grupo de discentes declarou: “[...] *o sentimento de quem se forma, na maioria das vezes, é saber muito de nada e pouco de tudo, ou seja, na tentativa de diminuir essa dicotomia acredito que acabamos por torná-la maior*” (Aluna finalista 2012/01).

Acreditamos que uma das grandes contribuições das DCNs é de repensar a formação teórica atrelada aos estudos dentro e fora da escola, ao considerar que um dos propósitos dos estudos desse currículo é orientar processos educativos escolares e não escolares. Por outro lado, entendemos que as políticas para o Curso de Pedagogia, na busca por formar um profissional generalista capaz de atender às diversas demandas da sociedade, acabam seguindo a lógica capitalista do mercado de formar um profissional capaz de atuar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos e nas atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino em espaços escolares e não escolares.

Sabemos que quatro anos de curso não são suficientes para formar um profissional qualificado para atuar em todas essas áreas. Acreditamos que se os estudantes devem ter uma formação teórica e política sólidas que sirvam como subsídio para buscar conhecimentos que o qualifique para atuar nesses espaços seja a nível de pós-graduação ou em sua formação continuada.

Perguntamos se, dentro das leituras, espaços de formação, aulas, foi oportunizada a discussão sobre Pedagogia Social e educação popular. Treze alunos disseram que ocorreu essa discussão e nove descreveram que a discussão ocorreu de forma superficial e em disciplinas específicas. Consideramos que os estudos da Pedagogia Social e educação popular trazem em seu bojo novas discussões sobre o papel da

educação na formação dos sujeitos historicamente excluídos, tendo como uma de suas bases a educação libertária defendida por Paulo Freire.

Buscamos saber se as disciplinas oferecidas no Curso de Pedagogia discutem a educação não escolar como possibilidade de atuação do pedagogo. Sobre essa questão, oito discentes informaram que a discussão ocorreu no decorrer do curso; cinco, que aconteceu apenas na PEPP e nove, que não ocorreu ao longo do curso e/ou foi pouco abordada.

Percebemos que a educação não escolar ainda é algo novo e muitas vezes é pouco abordada no Curso de Pedagogia, ficando restrita à disciplina de PEPP. O PPP do Curso de Pedagogia, com base nas DCNs, descreve: “[...] o curso destina-se, ainda à formação para produção e difusão do conhecimento científico e tecnologia do campo educacional em contextos escolares e não escolares” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 16). Portanto, o contexto não escolar deve ser explorado no Curso de forma sistematizada.

Ao perguntarmos se, no decorrer do Curso de Pedagogia, houve discussão sobre a atuação do pedagogo em abrigos, oito discentes responderam que a discussão ocorreu na disciplina de PEPP; um, que aconteceu na disciplina de Movimentos Sociais; um, que o assunto esteve presente na disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA); dois, que pouco se falou dos abrigos; dez, que a discussão não ocorreu ao longo do curso. Os discentes revelaram que as disciplinas que abordaram o abrigo proporcionaram o contato por meio de pesquisa de campo e/ou em forma de apresentação de trabalhos em seminários. Vemos assim que o abrigo, como campo de atuação e de conhecimento, ainda é pouco discutido no curso de Pedagogia. Não estamos defendendo uma disciplina específica sobre o contexto dos abrigos; pelo contrário, defendemos que esse campo de atuação faça parte das discussões do Curso e que o contato com esse ambiente seja proporcionado aos estudantes, pois pelos 22 questionários respondidos, doze discentes afirmaram que a discussão não ocorreu e/ou que pouco se falou dos abrigos.

A fim de saber como os alunos vivenciaram a sua formação, perguntamos quais as disciplinas que mais contribuíram para tal: dois citaram Filosofia da Educação; dois, Introdução à Pesquisa; dois, História da Educação; um, Alfabetização; quatro,



Português; quatro, Matemática; dois, Ciências; dois, Geografia; um, História; dois, Movimentos Sociais; dois, EJA; cinco, Trabalho Docente na Educação Infantil; seis, Trabalho Docente na Gestão Educacional; dois, Diversidade e Cidadania; dois, Educação Especial; quatro, PEPP e um, LIBRAS. Percebemos que, de uma forma geral, os estudantes consideram que todas as disciplinas ofertadas pelo curso são de suma importância para a sua formação.

Perguntamos se conheciam a legislação/medida de abrigo. Um disse que conhecia, pois havia realizado um trabalho sobre o Conselho Tutelar e, dessa forma, teve contato com leituras sobre medida de abrigo; 21 disseram que não conheciam. Diante desse número expressivo de estudantes que não conhecem a legislação/medida de abrigo, podemos notar que esse tema acaba sendo invisibilizado em função do não conhecimento, uma vez que é pouco falado e pouco discutido. Nos meios midiáticos, veicula-se a questão da adoção, mas não são mencionadas as medidas de abrigamento nem a legislação que norteia esse processo, fazendo com que poucas pessoas conheçam como funcionam essas medidas até se chegar ao processo de adoção.

No que diz respeito às expectativas de atuação profissional, dezessete alunos descreveram que pretendiam atuar em espaços escolares e cinco, em espaços não escolares. Podemos perceber que os alunos apresentavam interesses diferenciados na educação e pretendiam atuar em área escolar, na rede pública de ensino, na rede privada de ensino, em hospitais, fora da escola, na universidade, na área social, em psicopedagogia, em empresas, em projetos culturais e em educação especial. Embora o número de alunos interessados na educação não escolar fosse pequeno, já foram assinalados outros interesses dentro do curso.

Em relação ao conhecimento dos alunos sobre programas sociais e seus propósitos, quatorze acadêmicos informaram conhecê-los. Desse total, oito apontaram o Programa Bolsa Família e os demais, projetos como Minha Casa, Minha Vida; Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)<sup>12</sup>; Caminhando Juntos (CAJUN)<sup>13</sup>; Programa

---

<sup>12</sup> O FAT constitui-se como um fundo especial, de natureza contábil-financeira, vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), destinado ao custeio do Programa Seguro-Desemprego, do Abono Salarial e ao financiamento de Programas de Desenvolvimento Econômico.

<sup>13</sup> O Cajun integra, em Vitória, a Rede de Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Tem como objetivo desenvolver o potencial dos meninos e meninas, promovendo a autoestima e

Universidade para Todos (PROUNI)<sup>14</sup>. Sete alegaram não conhecer nenhum programa. Apesar de terem conhecimento sobre os projetos sociais, a maior parte não sabia definir as suas finalidades.

Perguntamos-lhes se já haviam pensado na possibilidade de atuar em abrigos. Um respondeu que sim; dezenove disseram que não haviam pensado no abrigo como um campo de atuação; um disse que não se considera preparado para atuar nesse campo, por não ter conhecimento a respeito; um disse que, se o curso abordasse o assunto de forma mais aprofundada, o interesse em atuar nesse campo cresceria. A maior parte dos discentes não havia pensado no abrigo como um campo de atuação. Acreditamos que a falta de contato com abrigos e de leituras sobre o tema ao longo do curso contribuíram para que isso acontecesse.

Ao final do questionário, os acadêmicos finalistas apontaram algumas propostas de mudanças para o Curso de Pedagogia: cinco deles mencionaram a necessidade de pensar a educação em espaços não escolares; um, de discutir sobre a atuação do pedagogo em abrigos; um, de incluir disciplina sobre Paulo Freire; um, de incluir disciplina sobre a educação étnico-racial; um, de incluir a temática da literatura; um, de incluir a temática da educação em direitos humanos; um, de dar ênfase às questões trabalhadas em cada série escolar; um, de melhorar os espaços físicos; um, de dar ênfase à questão do pedagogo como cientista da educação; um, de aprofundar as disciplinas voltadas para alfabetização; um, de dar ênfase à visão do professor e do pedagogo como um só profissional; um, de iniciar o curso com as disciplinas que enfocam a função do pedagogo; um, de introduzir os estágios nos períodos iniciais do curso; um, de oferecer estágios em uma diversidade maior de espaços; um, de aumentar a carga horária dos estágios; um, de dar mais espaço para a educação do campo; um, de manter o propósito de formar o professor-pesquisador; dois, de discutir sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Um aluno não respondeu e três não apresentaram propostas de modificação para o curso por considerar que tem um bom currículo.

---

fortalecendo o vínculo com suas famílias, a escola e a comunidade. Atende a crianças e adolescentes de sete a dezessete anos, moradores de Vitória.

<sup>14</sup> O ProUni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Foi criado pelo Governo Federal em 2004. Oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos às instituições que aderem ao Programa. É voltado aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos.

Percebemos que a maior parte dos alunos fez um esforço para refletir sobre a vivência ao longo do Curso, analisando diversos aspectos da sua formação. Com isso, puderam expressar sua opinião e propor mudanças para a melhoria do Curso, demonstrando criticidade em suas respostas ao questionário.

Por meio dos estudos de Vigotski sobre a mediação, entendemos que ela se insere em um contexto sociocultural que gera experiências, registros e relações. Dessa maneira, as produções humanas são resultantes da relação do homem com o mundo, e a formação do professor tem estreita relação com essas produções, a exemplo do discurso dos alunos finalistas, que, no decorrer da graduação, foram capazes de avaliar o Curso e propor mudanças.

Uma das mudanças propostas foi a de o Curso formar para a atuação em contexto não escolar. A esse respeito, Libâneo reflete que a formação do educador vai além da sala de aula, ocorre em um contexto mais abrangente, formal e não formal:

Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. Isso de modo algum leva a secundarizar a docência, pois não estamos falando de hegemonia ou relação de precedência entre campos científicos ou de atividade profissional. Trata-se, sim, de uma epistemologia do conhecimento pedagógico. [...] Precisamente pela abrangência maior do campo conceitual e prático da Pedagogia como reflexão sistemática sobre o campo educativo, pode-se reconhecer na prática social uma imensa variedade de práticas educativas, portanto uma diversidade de práticas pedagógicas. Em decorrência, é pedagoga toda pessoa que lida com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modos de ação, não restritos à escola. A formação de educadores extrapola, pois, o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e formal. Assim, a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entre elas (LIBÂNEO, 2006, p. 7).

Compreendemos que a Pedagogia Social se insere nesse contexto que vai além da escola, da sala de aula, uma vez que a sociedade moderna apresenta demandas socioeducacionais que extrapolam os limites formais e regulares: “[...] a Pedagogia Social se insere no debate como a ciência que referenda políticas de formação do educador para atuar na área social e como prática intervencionista, justificando-se, assim, a dimensão teórico-prática” (MACHADO, 2002, p. 1).

Vemos a formação inicial do professor como um processo atravessado pelo pensamento e pelo discurso dos alunos por todo o cenário econômico, político e cultural situado. Nesse sentido, “[...] é na linguagem que se encontra precisamente a fonte do comportamento social e da consciência” (VIGOTSKI, 2004, p. 81).

Acreditamos que as discussões trazidas por este estudo estão imbuídas dos sentidos que os sujeitos trazem. Eles, por sua vez, vivenciam situações concretas que os fazem ter uma história própria. Dessa forma, a realidade social é, a todo momento, significada de diversos modos:

As formas de pensar, sentir e agir expressam uma integração, muitas vezes contraditória, de experiências, conhecimentos, sem dúvida emocionados, de uma história social e pessoal (mediada pela ideologia, classe social, instituições etc.) A consciência deve ser vista, assim, como integrada e multideterminada, marcada por uma processualidade constante, na qual é possível a construção interna do mundo objetivo (AGUIAR, 2006, p. 108).

Nesse sentido, as funções psicológicas são produzidas culturalmente, por meio de instrumentos externos e internos, uma vez que a passagem do plano individual para o plano social não é mediata, sendo necessária a atividade do sujeito, que pode transformar-se e fazer surgir o novo.

## 6 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa teve como lócus o CE/UFES e os cinco espaços de abrigo institucional, situados em Vitória-ES, com capacidade para o atendimento de até doze crianças ou adolescentes em cada um, totalizando sessenta vagas. Esses espaços funcionam de acordo com o Regimento Interno do projeto denominado Viva a Vida, que está diretamente vinculado à Fundação Fé e Alegria do Brasil<sup>15</sup>, Unidade Espírito Santo, em convênio com a Prefeitura Municipal de Vitória, por meio da SEMAS. Os espaços de abrigo são a Casa de Acolhida, o Centro de Vivência I, o Centro de Vivência II, o Centro de Vivência III e a Casa-Lar.

A Casa de Acolhida configura-se como um abrigo de curta permanência para crianças e adolescentes preferencialmente na faixa etária entre 7 e 18 anos incompletos, de ambos os sexos, com os laços familiares fragilizados e/ou rompidos, em situação de risco social ou pessoal, encaminhados pela Vara Especializada da Infância e Juventude ou pelos conselhos tutelares do município de Vitória-ES.

A partir dos encaminhamentos feitos, realiza-se o processo de triagem dos casos, podendo-se optar pelo recambiamento do menor à cidade de origem (quando o beneficiário for de outro município), pela reintegração imediata à família ou pela condução a abrigo mais duradouro em um dos centros de vivência, na Casa-Lar ou em família substituta, conforme requeira o caso.

Durante o período de abrigo, são desenvolvidas atividades educativas, culturais, esportivas e de lazer no próprio espaço físico da casa, além de passeios externos. Cuidados com a alimentação, a higiene e a saúde também fazem parte da rotina de atendimento.

---

<sup>15</sup> A Fundação Fé e Alegria surgiu na Venezuela, no ano de 1955, como uma entidade não governamental, tendo como fundador José Maria Vélaz. De Caracas, estendeu-se logo ao Equador (1964), Panamá (1965), Peru (1966), Bolívia (1966), El Salvador (1969), Colômbia (1971), Nicarágua (1974), Guatemala (1976), Brasil (1981), República Dominicana (1990), Paraguai (1992), Argentina (1995), Honduras (2000), Chile (2004), Haiti (2006) e, em 2009, também ao Uruguai. Em 1985 estabeleceu-se na Espanha com uma plataforma de apoio aos países latino-americanos e para divulgação dos trabalhos do Movimento na Europa.

O Centro de Vivência I desenvolve suas atividades cumprindo, prioritariamente, a modalidade de acolhimento de curta permanência a crianças preferencialmente na faixa etária entre zero e 7 anos incompletos, de ambos os sexos, com laços familiares fragilizados e/ou rompidos, em situação de extremo risco social e pessoal, encaminhadas pela Vara Especializada da Infância e Juventude ou pelos conselhos tutelares do município de Vitória-ES.

O Centro de Vivência II cumpre, prioritariamente, a modalidade de abrigo institucional (seguindo as orientações técnicas do CONANDA) e acolhe preferencialmente crianças e adolescentes da faixa etária entre 7 e 12 anos incompletos, do sexo masculino, com os laços familiares rompidos e/ou fragilizados, em situação de extremo risco social e pessoal, encaminhados pela Casa de Acolhida ou pelo Centro de Vivência I.

O Centro de Vivência III desenvolve suas atividades cumprindo a modalidade de abrigo institucional (seguindo as orientações técnicas do CONANDA) e acolhe adolescentes, preferencialmente da faixa etária entre 12 e 18 anos incompletos, do sexo masculino, com os laços familiares rompidos e/ou fragilizados, em situação de extremo risco social e pessoal, encaminhados pela Casa de Acolhida ou pelo Centro de Vivência II.

A Casa-Lar acolhe crianças e adolescentes preferencialmente da faixa etária entre 7 e 18 anos incompletos, com os laços familiares rompidos e/ou fragilizados, em situação de extremo risco social e pessoal, com chances remotas de reinserção familiar ou adoção, resultando em uma permanência mais duradoura. São encaminhados pelos Centros de Vivência II e III.

Além das atividades comuns aos outros centros de vivência, na Casa-Lar promove-se a inserção dos beneficiários no mundo do trabalho, na idade apropriada. A Casa-Lar conta também com a parceria e o apoio direto da Associação das Obras Pavonianas (AOPA)<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> A Associação das Obras Pavonianas teve como fundador o Padre Ludovico Pavoni. É uma instituição que pertence aos religiosos pavonianos, uma obra social onde acontecem diversas atividades para pessoas (crianças, jovens, idosos) que correm algum tipo de risco social. A AOPA visa ao interesse público, em colaboração com o Estado.

A partir da entrevista com a pedagoga dos abrigos, realizada no segundo semestre de 2012, destacamos algumas questões pertinentes a sua formação e atuação nessa Instituição, lembrando as palavras de Freire (2006, p. 17): “Falar do dito não é apenas re-dizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz [...]”.

Para a exposição do estudo, prosseguimos por passamos quatro eixos de análise. O primeiro eixo consiste nos apontamentos referentes à formação inicial e à inserção no abrigo bem como aos seus processos formativos, ressaltando a escolha em cursar Pedagogia. O segundo eixo trata da experiência de ser pedagoga nesse contexto, a realidade encontrada e a relação escola-abrigo e abrigo-escola. O terceiro eixo discute as contribuições do pedagogo para a Instituição, o trabalho realizado com os educadores sociais e a formação continuada. E o quarto eixo aponta para as dificuldades encontradas pela pedagoga, desde a sua inserção no abrigo até o exercício de sua função.

## 6.1 FORMAÇÃO INICIAL E INSERÇÃO NO ABRIGO

Ao ser questionada sobre como se constituiu a sua formação, a pedagoga relata que grande parte da sua família atua ou atuou na área da educação. Desse modo sempre teve contato com professores, pedagogos. Na realização de testes vocacionais, o resultado apontava para os cursos de Serviço Social e Pedagogia; dentre esses dois cursos, optou por cursar Pedagogia.

Na entrevista, destacou que, desde que iniciou o Curso de Pedagogia, tinha plena certeza de que não gostaria de atuar em escolas. Uma das justificativas era não acreditar no modelo escolar, segundo ela, “*muito quadradinho, excludente*”. Ao mesmo tempo, considerou que todo pedagogo precisa passar pela escola para ter mais contato com o aluno, com o planejamento, com outros profissionais, como o diretor, o coordenador, o pedagogo, e conhecer o papel de cada um.

No início de sua trajetória acadêmica, realizou um estágio em uma creche filantrópica que desenvolvia atividades para a comunidade e lhe proporcionou um maior contato com crianças carentes.

*“[...] e ali eu me vi, eu me enxerguei e falei: ‘É isso, é isso que eu quero fazer.’ Mas há muito tempo atrás, naquela época, nem se pensava no pedagogo dentro da assistência, e eu já estava no espaço da assistência sem saber o que era aquilo, e aí que começou assim, a vir dentro de mim esse desejo de pesquisar e buscar saber que espaço que o pedagogo poderia atuar e que trabalho é aquele que eu poderia realizar além daquele espaço onde eu me encontrava.” (PEDAGOGA).*

A partir daí, começou a pesquisar sobre as ONGs, a Fundação Dadalto, a Fundação Monte Belo. Até então não conhecia a Fundação Fé e Alegria.

Em 2009, foi inaugurado o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) no município de Cariacica-ES, espaço de proteção em nível de média complexidade. Explicita que, pelo fato de Cariacica ser um município com menor arrecadação que Vitória-ES, o valor pago a profissionais pedagogos não era significativo. Por se tratar de uma Instituição nova, tinha dificuldades de contratar profissionais, porque os que tinham experiência não queriam receber o que estavam pagando no momento. Foi dessa forma que surgiu para ela a oportunidade de estar no CREAS.

Por conseguinte, junto com uma equipe de psicólogos, assistentes sociais e uma assessora jurídica, criou um espaço de atendimento para medidas socioeducativas e para o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) do Governo Federal, e foram elaborando diversos instrumentos para o atendimento a esse público. Reservou dois meses para estudar a política nacional de assistência, os três níveis de complexidade, o que era a baixa, a média e a alta complexidade, e em que consistia cada um desses níveis.

No CREAS, atendia adolescentes com medidas socioeducativas, em liberdade assistida, bem como ao PETI, adquirindo conhecimentos sobre proteção social de alta complexidade, sobre o que são os abrigos.



Uma amiga psicóloga comunicou-lhe que havia surgido uma vaga para serviços de alta complexidade na Fundação Fé e Alegria, em Vitória. Pesquisou sobre a Fundação e foi refletindo sobre as dificuldades de ir para um espaço onde as crianças moravam, de falar um não diante do pedido das crianças de levá-las para casa, de adotá-las, de sair de um espaço de média complexidade para outro desconhecido, de alta complexidade: “[...] e se uma criança me abordasse dessa forma, como é que eu iria agir?” (PEDAGOGA).

Quando participou da seleção para atender as cinco casas que constituem o Projeto Viva a Vida, informaram que já havia um ano que estavam sem o pedagogo. Ela questionou os que ali trabalhavam fazendo perguntas sobre como enxergavam o papel desse profissional. Deixaram bem claro que também sofreram muito por não entender que papel era esse. Sabiam apenas o que não era para ser cobrado do pedagogo, mas não tinham conhecimento sobre o que devia ser cobrado, pois todo esse trabalho estava em construção. Depois dessa conversa, ela aceitou e foi selecionada para assumir o cargo de pedagoga em outubro de 2011, ingressando desse modo no trabalho em abrigos.

Compreendemos que a escolha da pedagoga pelo campo da assistência social e pelo abrigo não ocorreu em decorrência de cursar Pedagogia, pois em nenhum momento relatou que a sua formação inicial trouxe essa temática. Dessa forma a escolha partiu da mesma, que começou a pesquisar ONG’s e atividades mais voltadas para a assistência social.

## 6.2 A EXPERIÊNCIA DE SER PEDAGOGA NESSE CONTEXTO

Explicou que o seu trabalho é desenvolvido com os educadores sociais, e o que é mais cobrado do pedagogo é a formação continuada e o planejamento. Isso também foi uma experiência nova para ela, porque se questionava sobre o que fazer em uma casa de abrigo. Ela percebeu que os educadores precisavam de apoio maior no que diz respeito às tarefas escolares das crianças e adolescentes, porque a prioridade era o atendimento escolar. O principal era saber como estavam indo na escola.

Essa atribuição do pedagogo está prevista no Regimento Interno do Projeto Viva a Vida, art. 70, inciso III: “Desenvolver, alinhado com a equipe técnica de referência (da Unidade), planejamento periódico de atividades pedagógicas (semanal, quinzenal e ou mensal) junto aos educadores sociais de cada Unidade do Projeto Viva a Vida” (BRASIL, 2009, p. 15).

Todavia, a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (NOB/RH-SUAS)<sup>17</sup> (CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2005), quando trata da alta complexidade e do atendimento em pequenos grupos (abrigo institucional, casa-lar e casa de passagem), descreve acerca da equipe de referência para o atendimento direto, mas não prevê a figura do pedagogo. Para a função do coordenador, exige nível superior ou médio; para a de cuidador, nível médio e qualificação específica; para a de auxiliar cuidador, nível fundamental e qualificação específica. Já para compor a equipe de referência voltada ao atendimento psicossocial, vinculada ao órgão gestor, exige assistente social e psicólogo em nível superior.

Hoje, determina-se que os educadores tenham pelo menos o ensino médio, antes, não. Então existem aqueles que ainda estão cursando esse nível: “[...] *eles [os educadores] também não têm essa obrigação, mas, ao mesmo tempo, esse menino não tem ninguém... eu trabalho nessa perspectiva de como lidar com as questões escolares.*” (PEDAGOGA). Existem os voluntários que ajudam nesse reforço escolar, principalmente em disciplinas como o Inglês, a Química e a Física.

O Regimento Interno do Projeto Viva a Vida, capítulo XXVIII, art. 73, inciso XII, trata das atribuições do educador social: “Orientar as crianças e adolescentes na realização de suas atividades escolares” (p.17). Dessa forma, cabe ao pedagogo mediar essa questão a fim de que as crianças e adolescentes tenham o apoio necessário na execução das tarefas escolares.

A atuação dos atores de diferentes áreas nas instituições de abrigo demonstra o caráter interdisciplinar do trabalho social em ação, possibilitando elaborar planos, programas, projetos: “*Hoje nós temos uma equipe muito boa, equipe técnica, que a*

---

<sup>17</sup> Os princípios e diretrizes contidos na NOB/RH-SUAS têm por finalidade primordial estabelecer parâmetros gerais para a gestão do trabalho a ser implementado na área da Assistência Social, englobando todos os trabalhadores do SUAS, órgãos gestores e executores de ações, serviços, programas, projetos e benefícios da Assistência Social, inclusive quando se tratar de consórcios públicos e entidades e organizações da assistência social (BRASIL, 2009, p. 13).

*gente chama de psicossocial, que é o psicólogo mais o assistente social que também vai nos auxiliar no trabalho com o educador social para dar um suporte [...].” (PEDAGOGA).*

Atualmente, entre os profissionais do abrigo, juntamente com mais duas pessoas de espaços de alta complexidade dentro de Vitória, foi criado o chamado Grupo de Reflexão e Aprendizagem, oportunizando a todos os educadores em nível de alta complexidade de todos os abrigos estarem juntos, em formação. O primeiro encontro aconteceu de forma bem descontraída para que eles, bem à vontade, perguntassem aquilo que gostariam de ouvir:

*“[...] porque até então as pessoas falavam o que eles deveriam ouvir, né? ‘Olha, o educador precisa fazer isso. E eu?’ ‘Eu gostaria disso’, e até então ninguém escutava esse educador; e ali eles foram colocando diversas dificuldades que eles tinham sobre o trabalho enquanto educador social e perguntando o que a gente poderia fazer por eles; e aí fomos trazendo pessoas para trabalhar de forma lúdica, que ficasse mais leve, porque nós temos tanto adultos como pessoas que são idosas hoje [...].” (PEDAGOGA).*

Esses encontros acontecem de dois em dois meses e têm como objetivo proporcionar um entendimento melhor de como agir diante da agressividade, do uso de substâncias químicas por crianças e adolescentes dependentes, buscando-se pensar coletivamente a realização desse trabalho. Consideramos a escuta do outro um gesto de suma importância para que o trabalho coletivo aconteça. Como ensina Paulo Freire, escutar é abrir-se às diferenças do outro:

*Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro [...]. (FREIRE, 2003, p. 119).*

No que tange à necessidade do trabalho conjunto entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Assistência Social, a pedagoga comentou que são realizadas reuniões mensais da rede de alta complexidade, em que se reúnem os representantes da escola, da saúde para discutir alguns casos, pois, às vezes, as famílias atendidas naquela escola e naquela rede de saúde são as mesmas.

Esses encontros acontecem para que os encaminhamentos sejam realizados de forma conjunta; desse modo, a família não fica fragmentada. Combinam-se os dias

das visitas. *“Se tem uma criança que está sendo acompanhada para que haja a reintegração, então é discutido em que dia a Saúde pode fazer uma visita, para que todo mundo, a semana inteira, não fique batendo na porta daquela família.”* (PEDAGOGA). Há, então, um trabalho em conjunto para discutir o caso da criança que está sendo abrigada.

A pedagoga assegura que o trabalho com a formação continuada tem tido muito êxito. Os educadores não sabiam que estavam trabalhando em nível de acolhimento de alta complexidade, então, quando começou o seu trabalho, procurou mostrar-lhes que espaço era aquele e buscou auxiliá-los na direção de uma formação continuada. Concordamos com Araújo quando reflete que:

Aqui decorre a definição do formador como mediador, como aquele que intervém intencionalmente na dimensão teórico-metodológica da profissão docente, com a finalidade de que sua ação interfira na qualidade profissional dos professores. [...] que busca um investimento no profissional docente a partir de suas práticas cotidianas, contudo, sabendo que não se encerram nelas. Na verdade, a reflexão da experiência profissional desencadeia um movimento de teorização da prática que permite ao professor perceber-se como sujeito que aprende e ensina. [...] Isso significa compreendermos a formação como um projeto coletivo [...] (2003, p. 15 –16).

Assim, iniciou o trabalho com a política, o estudo da política do ECA, dos níveis de acolhimento, e foi dando um sentido para o que faziam, a fim de que se sentissem fortalecidos no desempenho de suas funções, com a plena noção de onde estavam, do que precisava ser feito. Antes não tinham essa orientação, não tinham grupos de estudos.

Na concepção da pedagoga, todos os sujeitos que atuam nos abrigos devem assumir o papel de educador social:

*“[...] e não é isso o que nós queremos, a gente não quer alguém para monitorar, é muito mais que isso, ele está lá para educar. Tem criança que chega não sabendo comer de garfo, comendo com as mãos, ou nem comia, e o educador vai ensinar como se sentar em uma mesa, isso é educação. Esse profissional, ele tem uma função muito ampla, então por isso que a gente chama de educador e não de monitor, e também lembrando que todos nós nos sentimos educadores, nós fomos trabalhando isso em todas as casas, que todos nós aqui assumimos um papel de educadores, porque nós somos praticamente moldes. Quando uma cozinheira ensina como se faz um chupe-chupe, ela está sendo uma educadora nesse momento. Então todos nós, em algum momento, em alguma situação, estamos assumindo o papel de educador também [...]”* (PEDAGOGA).

Mercè Romans (2003, p. 115), ao discutir sobre o perfil profissional do educador social, faz uma síntese das suas funções: detectar e analisar os problemas sociais e suas causas, orientar o relacionamento institucional, estabelecer uma relação de diálogo com os educandos, reeducar, organizar e participar da vida cotidiana e comunitária, incentivar animação grupal comunitária, promover atividades socioculturais, formar, informar e orientar, entre outras. Nesse contexto, define que o educador social é o profissional que deve: “[...] traduzir em objetivos educativos a incumbência que a organização lhe confere [...]”, e desse profissional “[...] requer uma formação contínua para otimizar seu desenvolvimento pessoal e melhorar no exercício de sua profissão (ROMANS, 2003, p. 124).

Ao ser arguida sobre a experiência de ser pedagoga nesse contexto, respondeu que é desafiadora, mas que é muito feliz e está realizada com o que faz, pois sempre quis atuar em causas sociais. Dentro do abrigo, encontrou essa oportunidade, pois ali está lidando diretamente com as questões que permeiam a vida de crianças e adolescentes. Sobre isso, relata:

*“[...] esse menino... ele chega aqui chorando, querendo entender várias outras coisas... meninas que chegam querendo ser mais femininas: ‘Tia, eu queria aprender como eu faço a minha unha, como eu frito um ovo, como eu faço uma comida, como que eu limpo uma casa.’ Então a pedagogia vem para enxergar outros aspectos: O que é que a gente pode pensar junto com os educadores para contemplar essas demandas? Então isso tem sido bem legal, essa experiência [...]” (PEDAGOGA).*

Acerca desse aspecto humanizador levantado pela pedagoga, Romans (2003, p. 130) afirma: “Estas habilidades deverão permitir aos educadores uma relação humana e profissional com os usuários (clientes) colegas e o pessoal de outras instituições. A interação social, nesses casos, é básica”.

A respeito da relação entre o abrigo e a escola e o abrigo e a família, ratifica que deve acontecer como em qualquer outra realidade. Explica que o tutor das crianças e adolescentes acolhidos é legalmente o coordenador de cada casa de abrigo. Se houver uma reunião de escola, é o coordenador quem deve conduzi-la. Há também um coordenador-geral que dá um apoio aos coordenadores das casas. O coordenador pode ter formação em administração, assistência social, pedagogia ou psicologia, de acordo com o Regimento Interno de Projeto Viva a Vida, apesar de a

NOB/RH-SUAS não especificar os cursos, deixando em aberto que a formação pode ser em qualquer um de nível superior.

Permitir que a criança passe um final de semana fora é da competência do tutor, juntamente com o responsável pela Vara da Infância. Se uma criança recebe um benefício, o coordenador deve verificar onde vai ser gasto esse valor; se a criança precisa ser matriculada, precisa de dentista ou de atenção em alguma outra situação, como qualquer outra criança, é o tutor o responsável por resolver a questão. Portanto, a coordenação responde por todas as atividades de que as crianças participam.

### 6.3 AS CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO PARA A INSTITUIÇÃO

Em relação aos aspectos da formação inicial que contribuíram para a atuação em abrigos, a pedagoga acredita que são duas frentes maiores, que é como estruturar metodologicamente as ideias dos educadores, porque eles têm muitas ideias, mas não sabem como aplicá-las, e a pedagogia vem para contribuir nesse sentido. Além disso, ela procura fazer com que eles valorizem o planejamento, que também se baseia nos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, O planejamento contribui para a prática e está presente em todos os momentos da vida: “[...] *se você vai viajar, minimamente você pensa como vai fazer aquilo. Eu trouxe muito isso para eles pensarem, pois o planejamento não é um bicho que sete cabeças, para não ficarem tirando cartas da manga o tempo todo.*” (PEDAGOGA). Ela trata ainda da importância de ter os documentos arquivados, digitalizados.

Outro aspecto levantado pela pedagoga foi a importância do conhecimento sobre as fases de desenvolvimento humano. Ela observa que os educadores sociais planejam algo para os bebês, para as crianças de um ano, para os adolescentes, sem saber do que eles precisam. E, para ter êxito, trabalha junto com eles essas fases do desenvolvimento e as características de cada faixa etária.

A pedagoga acrescentou que uma das frentes maiores do seu trabalho são os planejamentos. Os educadores trazem as sugestões para o trabalho nas cinco casas e são os responsáveis pela execução, mas é o pedagogo quem vai discutir com os educadores a melhor forma de trabalhar: “[...] *a gente cria passeios, dias que eles vão na Igreja, os parques, aqui dentro, se eles querem realizar uma festa, alguma coisa, a gente está sempre se envolvendo para participar*” (PEDAGOGA). Relata que já houve casos de o educador social desejar realizar um projeto para o dia das mães. Nesse momento ela teve que intervir para esclarecer que eles trabalham em uma casa: “[...] *a gente não tem que desenvolver atividade do dia das mães e do dia do índio, aqui é uma casa. Aí vai sendo feito um trabalho para entender a atuação do educador.*” (PEDAGOGA). Outra frente de trabalho é a formação continuada, que se dá, por exemplo, nas reuniões internas, nas de projetos de que os adolescentes participam, para estarem cientes do que acontece.

Ela acredita que o pedagogo é essencial para o trabalho com os educadores, principalmente na questão escolar, “[...] *porque muitas vezes o educador não está preparado, ele precisa dar um apoio às crianças e adolescentes.*” Com os educadores, o pedagogo trabalha para que os acolhidos tenham êxito na escola. Para isso organiza passeios, idas a igrejas, aos parques, atendendo aos pedidos de realização de festas das crianças e adolescentes.

Sobre o PPP, a pedagoga afirmou que existe, mas que está desatualizado. Sua atualização ocorreria no ano de 2013. O documento CONANDA/CNAS (2008, p. 33), que trata das atividades que cabem ao coordenador, menciona: “Elaboração, em conjunto com a equipe técnica e demais colaboradores, do projeto político-pedagógico do serviço”, e o Projeto Viva a Vida, capítulo XXV, art. 70, inciso IV, estabelece para o coordenador: “Desenvolver e implementar, com o apoio dos demais colaboradores, o Plano Político Pedagógico do Projeto” (2009, p. 15). Nesses documentos, vemos presente a necessidade do PPP para nortear o funcionamento da Instituição. Infelizmente a pedagoga não disponibilizou o acesso ao PPP alegando que está desatualizado e que foi construído por pessoas que não fazem parte da equipe de trabalho atual. Em vez disso, permitiu acesso ao Regimento Interno e a diversos outros documentos que orientam o funcionamento

da Instituição. A equipe também se dispôs a esclarecer quaisquer dúvidas da pesquisadora.

Silva menciona a necessidade de elaboração de PPPs a serem implementados em contextos não escolares:

Os esforços governamentais no sentido de institucionalização de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, assim como dos governos estaduais no sentido de criarem os respectivos planos estaduais justificam a formação de uma primeira geração de educadores especializados na temática e que sejam capazes, por um lado, de subsidiar a elaboração dos projetos políticos pedagógicos a serem implementados em espaços outros que não a escola e, por outro lado, de subsidiar governos, órgãos públicos e privados na formulação de políticas públicas específicas para a oferta de Educação a segmentos sociais ainda não contemplados com o Direito à Educação (SILVA, 2011, p. 11).

O papel do pedagogo nas instituições de abrigo é muito importante por auxiliar a atividade intelectual e fornecer subsídios para a aquisição de novos conhecimentos e sua perpetuação na sociedade, perpetuação que um dia terá que passar por transformações, porque construir conhecimentos é um processo histórico.

O pedagogo/professor não somente pratica o ensino, ele também vivencia as novas experiências juntamente com seus alunos, uma vez que se permite viver esse movimento dialético de participação / compreensão / transformação, agindo posteriormente sobre o mundo, modificando-o.

A perspectiva histórico-cultural garante, como prática docente, que o aluno construa, a partir da capacidade intelectual do pensar crítico, condições de atribuir significados a todas as habilidades que produzir, e tais habilidades mentais superiores podem ser organizadas de maneira lógica, racional, contextualizada, permitindo novas interações e ações durante as relações sociais e respeitando suas idiossincrasias. Portanto, é importante salientar que não existe um manual, um método a ser seguido pelos docentes.

Utilizamos o termo “prática” porque nele já está implícito o sentido de ação, participação, interação, compreensão e mediação. O papel do docente é apoiar, facilitar o ensino, considerando as diferenças cognitivas, culturais e afetivas de seu discente, promovendo a construção do pensamento crítico, que permitirá ao aluno



superar o conhecimento superficial, podendo, então, abarcar toda uma gama de conhecimentos mais complexos, garantindo o “agir” crítico sobre todas as ações e relações de viver no e com o mundo.

## 6.4 AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELA PEDAGOGA

No início de sua carreira, mesmo trabalhando em escolas, foi tentando inserir-se nesses espaços. Vejamos o relato da pedagoga sobre a dificuldade de inserção nesse campo:

*“[...] foi muito difícil, eu encontrei muitas barreiras... como eu vou me inserir? Tinha projetos sociais, mas era um trabalho de fortalecimento de vínculos, quem estava ali não saía; só surgia vaga se alguém saísse dali, e eu fui batalhando, sem entender o que eu precisaria fazer para me capacitar.”*

Outra dificuldade relevante citada pela pedagoga refere-se a lidar com crianças de zero a 12 anos e adolescentes de 12 a 18 anos incompletos em espaços muito pequenos, porque, às vezes, numa mesma casa, coincide haver crianças de 2 anos com adolescentes de 14 anos. O educador tem, então, que programar atividades direcionadas tanto para crianças quanto para adolescentes.

A pedagoga considera que o trabalho desempenhado é muito desafiador, e isso é válido também para todos os profissionais da pedagogia. No espaço de acolhimento faz-se um plantão de 12 x 36h e, para cada casa, são realizados quatro plantões. Isso se torna um desafio, já que o pedagogo tem que conseguir contemplar as casas e os plantões, principalmente do turno noturno. Os educadores do noturno iniciam às 18h30min e vão até as 6h30min, horário em que ela não está presente. Muitas vezes, ela tem que ser flexível para contemplar a demanda de todos esses educadores. A fim de assisti-los, muitas vezes chega bem cedo para desenvolver com eles os grupos de estudos.

Segundo a pedagoga, a função do educador social ainda não foi regulamentada<sup>18</sup>; não existe uma lei que aborde o assunto, mas a equipe do abrigo compreende que a função dele é a de educador, embora alguns o chamem de monitor. O Projeto de Lei n.º 5.346, de 3 de junho de 2009, que dispõe sobre a criação da profissão do educador social, diz que esta possui caráter pedagógico e social, devendo relacionar-se à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas, e estabelece como nível de escolarização mínima para o exercício dessa profissão o ensino médio (BRASIL, 2009, acesso em 12 jan. 2013).

Reitera que, nesse ano de trabalho, a maior dificuldade foi devido à rotatividade de educadores: “[...] *daqui a pouco, se ele consegue algo melhor, ele vai para um outro espaço; o salário não é tão atrativo [...] muitas vezes inicia-se o trabalho e depois começa tudo novamente.*”

Para Romans (2003, p. 135), “um dos problemas que esta formação pode ter apresentado, devido à juventude da profissão, é precisamente a indefinição do papel de educador no âmbito social, a difícil realização dos objetivos educativos no desempenho de seu trabalho”.

A respeito da escola, apontou que falta a ela entendimento sobre a função dos educadores nos abrigos, por isso acabam realizando trabalhos distintos. Disse que estava tendo problemas com um dos acolhidos: a escola queria que o educador social fosse até lá para observar o recreio, estar junto. Diante disso a pedagoga foi e depois comentou: “[...] *‘e se fosse o caso de uma criança com o pai ou a mãe?’ Eles disseram que fariam isso, mais isso, mais isso e completaram: ‘então é isso o que vocês têm que fazer, porque ele está aqui como qualquer outra criança’. Não há entendimento...*”. (PEDAGOGA).

Outra questão levantada é a da afetividade, porque normalmente são dois educadores para cada plantão. A pedagoga menciona que a criança acolhida não tem toda a atenção que um pai e uma mãe poderiam dar e então, no ambiente escolar, reclama por essa atenção a todo momento. Com isso a equipe do abrigo vai

---

<sup>18</sup> Posteriormente à entrevista, em 27 de março de 2013, foi aprovado o Projeto de Lei n.º 5.346/2009, que cria a profissão de educador e educadora social e dá outras providências. De autoria do deputado Chico Lopes, o projeto teve como relator o deputado Assis Melo. Entretanto, para entrar em vigor, a Lei precisa ser publicada, o que até 1.º de abril de 2013 ainda não havia ocorrido.

à escola para tentar esclarecer o que preconiza o ECA, para fazer valer os direitos do menor. A respeito disso delata:

*“[...] eles acham que o psicólogo deve fazer um atendimento psicológico, e ele não vai fazer um atendimento clínico; ele nem pode, como previsto até no seu registro, porque, se ele tem vínculo com a criança, ele não pode fazer um atendimento clínico. Aqui se enxergam as demandas: se for necessário, a gente vai fazer um encaminhamento a um atendimento psicológico na rede, na saúde. Se ele precisa de um atendimento melhor na escola, a gente vai chamar a escola... é estar junto como com qualquer outra criança, são crianças normais.” (PEDAGOGA).*

Diante disso, podemos concluir que deve existir um diálogo entre a escola e o abrigo. “O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro [...]” (FREIRE, 2006, p. 118). A escola precisa trabalhar em parceria com as instituições de abrigo, buscando compreender o contexto em que os alunos abrigados estão inseridos, caso contrário, estará excluindo essas crianças e adolescentes, pois, tal como está previsto no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, deve haver “[...] ampliação da escola enquanto espaço de reflexão e, sobretudo, de convivência comunitária para as crianças e adolescentes e suas famílias” (CONANDA; CNAS, 2006, p. 102). A escola, portanto, tem o dever de cumprir esse papel de socialização e convivência comunitária.

Perguntamos se o Município/Instituição oferece formação continuada para os profissionais que atuam nesses abrigos. A pedagoga disse o faz através do seu trabalho, visto que no SUAS está preconizado que o educador e os demais profissionais precisam participar dessa formação. Atualmente ela compõe uma equipe em que foram criados grupos reflexivos de aprendizagem com educadores sociais da alta complexidade. No momento, essa equipe atende aproximadamente a 150 educadores sociais com reflexões, de forma descontraída, sobre diversas temáticas que eles próprios trazem.

Explica que a Fundação Fé e Alegria está presente hoje em diversas partes da América Latina e, particularmente no Brasil, em dezessete estados. A característica da Fé e Alegria é a ênfase na educação formal e não formal dentro de jornadas

ampliadas. Existe uma proposta educativa da Fé e Alegria em nível de Brasil, no entanto, para abrigo, só há no Espírito Santo.

A formação continuada para o pedagogo do abrigo do Projeto Viva a Vida acontece em São Paulo, porque é onde se encontra a base nacional da Fé e Alegria. Normalmente essa modalidade de formação é oferecida duas a três vezes ao ano e reúne participantes de dezessete estados. Isso ocorre também em outros países da América Latina, nos quais se discutem diversas temáticas. Cada sessão de formação continuada dura aproximadamente uma semana e tem como objetivo atualizar conhecimentos para fundamentar o trabalho com os educadores.

Revela que tem facilidade para participar de fóruns e seminários que abordam questões em nível de alta complexidade, dentro ou fora da Prefeitura. Destaca que, no ano de 2012, aconteceu um fórum em uma faculdade particular de Vitória, durante o qual algumas pessoas discutiram esse papel: “[...] *a J. é que encabeçou, junto com outros profissionais, o Seminário Internacional de Pedagogia Social. Eu participei também do Seminário Internacional deste ano [...].*” (PEDAGOGA).

Todos os que participam dessa formação são pedagogos, porém o foco do trabalho é na educação formal ou não formal, dentro das jornadas ampliadas. Como a Fundação Fé e Alegria, nacional e internacional, é a única que trabalha com abrigos, ela busca contextualizar aquilo que é discutido com o que acontece nesses espaços.

Por conseguinte, compreendemos que não existe uma formação direcionada ao pedagogo do abrigo. O que existe são propostas educativas que ela própria tenta trazer para a sua realidade, buscando fazer um *link*, “[...] *eu não tenho dentro da Fé e Alegria outro pedagogo que vai estar junto comigo criando toda essa diretriz de trabalho.*” (PEDAGOGA).

A pedagoga relata que conhece também um pedagogo de um espaço de alta complexidade no município de Cariacica/ES, mas encontra dificuldades para encontrá-lo. Considera que seria de grande valia se existissem encontros entre pares para fortalecê-los como profissionais e também para discutirem sobre como o trabalho vem sendo desenvolvido em cada espaço.

Na opinião dessa profissional, o trabalho é difícil para um pedagogo apenas no abrigo, mas entende que não poderá ser diferente se considerar que o abrigo é uma casa e deve funcionar como tal. Assim, a aproximação maior do pedagogo deve ser com os educadores e não com os acolhidos. Quando tem dificuldade na solução de algum problema, reúne-se com coordenadores para discutir a questão.

Ao final da entrevista, ela falou da importância de discutir a atuação do pedagogo em diversos campos de trabalho, em hospitais, empresas ou abrigos; de as faculdades e universidades mostrarem esses profissionais para o mercado; de se trazer pessoas do abrigo, da empresa para dentro da faculdade, a fim de conhecer o seu trabalho; de promover fóruns; de falar mais sobre essa atuação para que o discente do Curso de Pedagogia possa ter esse contato:

*“[...] porque o pedagogo sai dali e fica assim, só na teoria, muitas vezes, ou nem na teoria, perdido, sem um apoio, porque ele saiu dali e pronto, não teve contato com ninguém. Pois quando as universidades não mostram o que está sendo feito, essas discussões... as pessoas ficam muito separadas, cada um em seu canto, e a gente não tem o conhecimento [...]”*  
(PEDAGOGA).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para terminar é preciso recomeçar... Olhando para os objetivos elencados no início do trabalho, pudemos ver o número de questões levantadas, uma por uma, que não foram poucas. Mas, analisando o resultado final, constatamos que conseguimos encontrar caminhos e possíveis respostas para cada uma delas. Tivemos, assim, a preocupação de trazê-las de forma sintetizada nestas considerações finais.

Pesquisar sobre a atuação em abrigos no município de Vitória-ES foi uma experiência bastante válida, pois passamos a conhecer a história da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, algo pouco estudado e discutido pela sociedade e pelos meios midiáticos. Contribuímos assim para trazer a lume os processos históricos que levaram à atual configuração dos abrigos.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi de natureza qualitativa, com abordagem de estudo de caso do tipo etnográfico, na perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, realizamos observação, análise documental, entrevista e questionários. Além disso, sentimos a necessidade de categorizar os dados para melhor compreensão e análise. As categorias surgiram dos pontos mais relevantes, o que facilitou alcançarmos os objetivos que nos propusemos atingir.

Algumas das dificuldades encontradas para dar início a este estudo foram o tempo levado para a obtenção do aval da Instituição, assim como para a concretização da entrevista, e a impossibilidade de acesso ao PPP. Diante disso, elaboramos um instrumento de coleta de dados, que denominamos “Levantamento da infraestrutura dos abrigos de Vitória-ES”, com base no Regimento Interno da Instituição, a fim de registrar informações sobre sua estrutura e os elementos que a compõem. Demonstramos vontade de realizar pessoalmente esses registros, garantindo que não iríamos tirar fotos, mas a coordenadora preferiu fazer isso sozinha. Até o presente momento, porém, não obtivemos as informações a esse respeito.

Também tivemos dificuldades com a aplicação dos questionários, uma vez que, como alguns alunos já haviam colado grau e já não frequentavam mais as aulas, não puderam colaborar nesse quesito.

Analisando a atuação do pedagogo em instituições de abrigos do município de Vitória-ES, suas funções, atribuições e contribuições, pudemos compreender que o abrigo tem uma especificidade que o difere de qualquer outra instituição e/ou campo de trabalho, uma vez que se trata de um espaço-tempo que crianças e adolescentes consideram como uma casa provisória. Essa realidade deve ser levada em consideração por aqueles que ali trabalham. Em vista disso, a pedagoga precisou estudar a política nacional de assistência social, os três níveis de complexidade, para entender o que era a baixa, a média e a alta complexidade, e o que constituía cada um desses níveis.

Uma das funções da pedagoga nessa Instituição é oferecer a formação continuada e elaborar o planejamento com os educadores sociais. Para tanto, é preciso priorizar o apoio nas tarefas escolares das crianças e adolescentes e o acompanhamento da vida escolar dos acolhidos.

Consideramos que ter uma única pedagoga para atender aos cinco abrigos é um fator que dificulta a realização de trabalho de qualidade, pois mesmo a pedagoga dizendo que em função da especificidade do abrigo (de ser o mais próximo a uma casa) e que o pedagogo deve estar mais próximo aos educadores e não aos acolhidos. Acreditamos que são muitas as atribuições existentes nas cinco casas para somente um pedagogo atender. Além disso, defendemos que os educadores sociais tenham formação em nível superior e recebam uma melhor remuneração haja vista a complexidade do seu trabalho. Para isso é preciso maior investimento.

Embora a função do pedagogo esteja contida no Regimento Interno do Projeto Viva a Vida, a NOB/RH-SUAS (CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2006) não prevê a figura do pedagogo. No documento consta a função do coordenador (em nível superior ou médio). Para compor a Equipe de Referência no atendimento psicossocial, vinculada ao órgão gestor, exige-se um assistente social e um psicólogo (ambos em nível superior). Consideramos que é de suma importância incluir o pedagogo na NOB/RH-SUAS como forma de garantir a sua atuação nas instituições de abrigo e de valorizar esta profissão.

A despeito da prática pedagógica no abrigo, vimos que a formação continuada oferecida pela pedagoga auxilia na atuação dos educadores sociais. Através da

formação continuada, os educadores tomam conhecimento da política do ECA, dos níveis de acolhimento e dos documentos normativos da Instituição, que orientam sobre como o trabalho precisa ser realizado. Já nos planejamentos, a pedagoga cumpre o papel de sempre pensar as atividades propostas pelos educadores sociais tendo como base a realidade de uma casa, que tem uma rotina própria, que difere da rotina de uma escola, por exemplo.

Chamamos atenção para uma das questões levantadas pela pedagoga de que a formação no Curso de Pedagogia contribuiu para que ela pudesse estruturar metodologicamente as ideias dos educadores sociais por meio dos planejamentos e alertar para o fato de que o planejamento deve preceder suas atividades. Dessa forma mostrou para os educadores que o planejamento é um instrumento que contribui para a prática. Recomendou-lhes que se baseassem nos conhecimentos sobre as fases do desenvolvimento humano e sobre as características de cada faixa etária, uma vez que atuam com crianças e adolescentes de diferentes idades.

Para investigar, por meio da escuta de discentes finalistas, se o currículo do Curso de Pedagogia – versão 2006 – oferece bases teórico-metodológicas para qualificar esse profissional a atuar em instituições de abrigos, foram aplicados questionários a esses alunos.

Sobre as DCNs, a maior parte dos estudantes disse que conseguiu superar a dicotomia entre professor generalista e professor especialista por meio do contato com textos/leituras que dão bases consistentes para se ter uma visão ampla do campo educacional. Além disso, a formação priorizou uma concepção de professor pesquisador/reflexivo.

Destacamos que os discentes revelaram que o abrigo como campo de atuação e de conhecimento ainda é pouco discutido no Curso de Pedagogia. Diante disso, defendemos que esse assunto faça parte do conteúdo do Curso e que seja proporcionado aos estudantes contato com esse ambiente, pois, além de ser um campo de trabalho, as crianças e adolescentes abrigadas são também alunos, portanto, a formação de professores deve estar atenta a essa realidade. Muitos estudantes de Pedagogia vão atuar em escolas e poderão ter em sua sala de aula crianças e adolescentes que estão sob medida de abrigo. Dessa forma, a escola precisa trabalhar



em parceria com as instituições de abrigo buscando compreender o contexto em que os alunos abrigados estão inseridos, caso contrário, estará excluindo novamente esses sujeitos.

Acreditamos na importância de discutir a atuação do pedagogo em diversos campos de trabalho, em hospitais, empresas ou abrigos; de promover fóruns, congressos, proporcionando ao discente do Curso de Pedagogia a oportunidade de conhecimento sobre como atuar nesses contextos. Compreendemos que as disciplinas de PEPP podem se tornar o tempo-espaço oportuno para discutir diversas questões tais como: relações étnico-raciais, índios, violência contra a criança e o adolescente, famílias circenses, imigrações, ciganos, etc. E o TCC como uma das formas de formação e de aprofundamento teórico, por proporcionar: o exercício da pesquisa, o acesso aos autores que trabalham a temática pesquisada, o contato com outros sujeitos, a capacidade de síntese, de escolhas metodológicas dentre outros.

Reiteramos a importância de uma fundamentação política e teórica que permeie as discussões nos espaços constitutivos de formação com base nos clássicos com leituras aprofundadas e não superficiais. Nesse contexto consideramos necessário incluir uma disciplina sobre Paulo Freire sua teoria e obras.

Acreditamos que, durante a construção do currículo para o Curso de Pedagogia, de acordo com a DCNs, implementado no ano de 2006, foi necessário um equilíbrio de interesses e forças daquele contexto, levando em conta que o currículo de um curso de graduação é o eixo da formação profissional. Passados sete anos de sua implementação, chamamos atenção para a necessidade de revisão do curso de Pedagogia da UFES, para isso é preciso uma mobilização por parte do Colegiado do curso em conjunto com o Movimento Estudantil, que impulsionem e organizem discussões sobre as possíveis transformações do curso. A partir do currículo pensado e do vivido pelos estudantes temos pistas para a atuação do futuro profissional e das necessárias mudanças a serem realizadas.

Esperamos com a realização deste estudo ter contribuído para a formação de professores em relação ao atendimento às crianças e adolescentes abrigados. Consideramos importante para pesquisas futuras o estudo com essas crianças e

adolescentes, com a família, com os profissionais que atuam nesses espaços e com a escola, buscando conhecer a visão de outros personagens que já vivenciam essa experiência.

## 8 REFERÊNCIAS

AGUIAR et al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da formação do professor da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, n.96, p.819-842, out. 2006.

AGUIAR, W. M. J. (Org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015)>. Acesso em: 13 jan. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

AQUINO, L. M. C. de; MELLO, S. G. de; SILVA, E. R. A. da. Os abrigos para crianças e adolescentes e a promoção do direito à convivência familiar e comunitária. In: SILVA, E. R. A. da. (Coord). **O direito à convivência familiar e comunitária** : os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília:IPEA/CONANDA, 2004, p.209-242.

ARANTES, E. M. de. M. Rostos de crianças no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 153-202.

ARAÚJO, E. S. **Da formação e do formar-se a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARRUDA, I. C. de. **O cotidiano de um abrigo para crianças e adolescentes**: uma simplicidade complexa. 2006. 201 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

AZEVEDO, V, de. et al. A escuta das vozes das (os) alunas (os) do curso de pedagogia da UFES face às políticas atuais de formação de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14. 2008, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

BARRETO, M. A. S. C. **O curso de pedagogia da UFES frente às políticas atuais para a formação de professores**: impactos e perspectivas à educação inclusiva [Projeto de pesquisa]. Vitória, 2006a. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. A formação de professores no curso de pedagogia da/para a educação inclusiva: tensões e possibilidades em face da dicotomia generalista e/ou especialista. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10., 2006, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2006b.

\_\_\_\_\_. Dilemas da inclusão na educação básica frente às diretrizes para a formação em Pedagogia. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o código de menores. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/l6697.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm)>. Acesso em: 24 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 15 de ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 8 de dezembro de 1993. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. **Fundo de amparo do trabalhador**. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/FAT/historico.asp>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **ProUni - Programa Universidade para Todos** – Brasília. Disponível em: <[http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=124&Itemid=140](http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140)>. Acesso em: 20 dez. 2012.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2009.

CALIMAN, G. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo>>. Acesso em: 7 dez. 2012.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA JR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (Brasil). Resolução n.º 130, de 15 de julho de 2005. Aprova a norma operacional básica da assistência social – NOB/SUAS. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de julho de 2005. Disponível em: <www.mds.gov.br/cnas>. Acesso em: 15 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNAS n.º 269, de 13 de dezembro de 2006**. Aprova a norma operacional básica de recursos humanos do sistema único de assistência social – NOB-RH/SUAS. Disponível em: <www.mds.gov.br/assistenciasocial/gestaodotrabalho/arquivos/>. Acesso em: 15 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 28/2001, de 2 de outubro de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 jan. 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Pleno. Parecer n.º 05, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 de maio de 2005.

\_\_\_\_\_. Resolução n.º 01, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE; CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – CONANDA/CNAS (Brasil). **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para as crianças e adolescentes**. Brasília, 2008.

FALEIROS, E. T. S. A criança e o adolescente: objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 203-222.

FALEIROS, V. de P. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.33-96.

FERREIRA, M. F. P. Formando professores de educação especial em tempos de inclusão? In: **Cadernos de pesquisa do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Espírito Santo**. V.1, n. 1, 1995, Vitória: UFES/PPGE. Org. Denise Meyrelles de Jesus.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 116, p. 21-39, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

IZAR, J. G. **A práxis pedagógica em abrigos**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIBANÊO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 mar. 2012.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MACHADO, E. M. **Pedagogia e pedagogia social**: educação não-formal. 2002. Disponível em: <<http://www.boaaula.com.br>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil – 1726-1950. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-78.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Revista Espaço do Ines**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 42-59, jul./dez. 2001

MELLO, S. G. de; SILVA, E. R. A. da. Contextualizando o “Levantamento Nacional dos Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede de Serviços de Ação continuada”. In: SILVA, E. R. A. da. (Coord). **O direito à convivência familiar e comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília:IPEA/CONANDA, 2004, p.21-39.

MELLO, S. G. de; SILVA, E. R. A. da. Quem cuida? O quadro de recursos humanos nos abrigos. In: SILVA, E. R. A. da. (Coord). **O direito à convivência familiar e comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília:IPEA/CONANDA, 2004, p.99-132.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995

OLIVEIRA, A. P. G. de. O ambiente de abrigo como *holding* para adolescentes. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br>>. Acesso em: 28 mar. 2010.

OLIVEIRA, S.D.de. O judiciário e a medida de abrigo no âmbito da proteção integral: a experiência do Rio de Janeiro. In: SILVA, E. R. A. da. (Coord). **O direito à**

**convivência familiar e comunitária:** os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004, p.367-377.

OLIVEIRA, I. M.; LEITÃO, M. E. B.; HOFFMAN, A. M. **Percepção dos alunos sobre o currículo do Curso de Pedagogia – Licenciatura: apontamentos sobre a teoria e a prática.** In: Seminário de 30 anos do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE), 2009, Vitória. Mídia Eletrônica. 2009.

PAIVA, J. S. de. **Compreendendo as vivências e experiências, produzidas na educação social de rua:** desvelamentos pertinentes ao educador social de rua. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PAULA, E. M. A. T. de; MACHADO, É. R. A pedagogia social na educação: análise de perspectivas de formação e atuação dos educadores sociais no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008, São Paulo. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092008000100005&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092008000100005&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 2 fev. 2011.

PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINEL, H.; SAN'TANA, A. S. **Forjando um conceito de “inclusão” para se pensar as práticas psicopedagógicas inclusivas escolares e não-escolares.** 2007. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

PINEL, H. **Apenas dois rapazes e uma educação social.** Vitória, ES: Do Autor, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA, ES. Secretaria de Assistência Social. **Projeto Caminhando Juntos – CAJUN.** Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

RIZZINI, I. Crianças e menores- do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 97-149.

ROCHA, V. O. de A. **O curso de pedagogia da UFES:** um olhar de egressos sobre a perspectiva da educação inclusiva. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. **Profissão:** Educador Social. Tradução de Ernani Rosa. Porto alegre: Artmed, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, R. da. **Os filhos do governo**: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **A experiência internacional em educação social e sua regulamentação como profissão no Brasil**. 2011. Disponível em: <[www.cibs.cbciss.org](http://www.cibs.cbciss.org)>. Acesso em: 13 ago. 2012.

SILVA, E. R. A. da. (Coord). **O direito à convivência familiar e comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Educação. **Projeto político-pedagógico do curso de pedagogia**. Vitória, 2006.

VIGOTSKI, L. S. In: COLE, M. et al. (Org.). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. Tradução de Cláudio Berlim. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



## **APÊNDICES E ANEXOS**

**APÊNDICE A- CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E SOLICITAÇÃO DO ACESSO AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E/OU DOCUMENTO NORTEADOR**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vitória, 17 de setembro de 2012.

À Coordenadora das instituições de abrigo da região de Maruípe, município de Vitória/ES,  
Geovana Gomes.

Assunto: Acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e/ou documento norteador da instituição.

Prezada Coordenadora,

Com o intuito de contribuir com a produção do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES), a estudante do Curso de Mestrado, Pâmela Rodrigues Pereira, sob minha orientação, vem por meio dessa apresentar sua pesquisa intitulada "A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ABRIGOS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES." Tal pesquisa tem como objetivo analisar a atuação do pedagogo em instituições de abrigos do município de Vitória, estado do Espírito Santo. E a partir dessa análise: desvelar o campo de atuação do pedagogo em instituições de abrigos, ampliar o arcabouço teórico que trata da formação do pedagogo, investigar, por meio da escuta de discentes finalistas, se o currículo do Curso de Pedagogia - versão 2006, oferece bases teórico-metodológicas para qualificar este profissional a atuar em instituições de abrigos.

Além disso, conhecer a função do pedagogo em abrigo, as suas atribuições e contribuições para essa instituição, e a estrutura de funcionamento do abrigo, por meio da análise dos documentos da instituição.

Nesse sentido, solicitamos a colaboração dessa coordenação, no sentido de possibilitar-nos o acesso ao **Projeto Político Pedagógico (PPP) e/ou documento norteador da**

**instituição.** Com isso desejamos atender aos objetivos propostos pelo projeto de pesquisa, utilizando o mesmo como instrumento de estudo para a dissertação.

Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

Vice-Reitora da Universidade Federal do Espírito Santo

Professora do PPGE/CE/UFES – 4009-2770

Pâmela Rodrigues Pereira

Estudante do Curso de Mestrado em Educação (PPGE/CE/UFES) – 9234-5849

**APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PEDAGOGA DOS ABRIGOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ABRIGOS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES**

Orientanda: Pâmela Rodrigues Pereira

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Aparecida S. C. Barreto

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP N<sup>º</sup> 1, de 15 de maio de 2006, trazem como base do curso de pedagogia a docência, mas podemos notar a abrangência da formação proposta, que abre um leque de possibilidades de atuação profissional do pedagogo sendo em contextos escolares e não escolares. Diante disso, nos interessa desvendar como se configura a atuação do pedagogo em abrigos do município de Vitória/ES.

**Entrevista**

1. Como se constituiu a sua formação?
2. O que a levou a trabalhar em um abrigo?
3. Qual foi a forma de ingresso nesse campo de atuação?
4. Como foi o início do trabalho?
5. Há quantos anos realiza o trabalho nessa instituição?
6. Em quais aspectos a formação inicial contribuiu para sua atuação em abrigos?
7. Como é a experiência de ser pedagoga nesse contexto?
8. Quais os desafios encontrados?
9. Como se estabelece a relação entre o abrigo e a escola e entre o abrigo e a família?
10. Quais as atribuições do pedagogo?
11. Na sua concepção, quais as contribuições do pedagogo na instituição de abrigo?

12. A instituição possui um Projeto Político Pedagógico, ou um documento norteador?
13. O município/instituição oferece formação continuada para os profissionais que atuam nessa instituição? Caso ofereça, como ela ocorre?

## **APÊNDICE C- LEVANTAMENTO SOBRE A INFRAESTRUTURA DOS ABRIGOS DE VITÓRIA/ES.**

### **1. CENTRO DE VIVÊNCIA I**

Possui área de lazer e recreação?

É térreo ou quantos andares possui?

Possui quantos quartos? Com capacidade para quantas crianças/ adolescentes em cada um?

Quantos banheiros (feminino masculino)?

Quantas Lavanderias?

Cozinhas com despensa?

Lavabo para funcionários?

Sala para as refeições?

Salas de TV?

Varanda?

Salas para visita familiar?

Brinquedotecas?

Sala de vídeo?

Sala para as equipes de trabalho?

#### **Das equipes de trabalho:**

Quantos (as) assistentes sociais?

Educador esportivo?

Educador em saúde-enfermeiro?

Educador(a) social?

Auxiliar de serviços gerais?

Cozinheiro(a)?

Motorista?

Voluntários?

## 2. CENTRO DE VIVÊNCIA II

Possui área de lazer e recreação?

É térreo ou quantos andares possui?

Possui quantos quartos? Com capacidade para quantas crianças/ adolescentes em cada um?

Quantos banheiros (feminino masculino)?

Quantas Lavanderias?

Cozinhas com despensa?

Lavabo para funcionários?

Sala para as refeições?

Salas de TV?

Varanda?

Salas para visita familiar?

Brinquedotecas?

Sala de vídeo?

Sala para as equipes de trabalho?

### **Das equipes de trabalho:**

Quantos (as) assistentes sociais?

Educador esportivo?

Educador em saúde-enfermeiro?

Educador(a) social?

Auxiliar de serviços gerais?

Cozinheiro(a)?

Motorista?

Voluntários?

## 3. CENTRO DE VIVÊNCIA III

Possui área de lazer e recreação?

É térreo ou quantos andares possui?

Possui quantos quartos? Com capacidade para quantas crianças/ adolescentes em cada um?

Quantos banheiros (feminino masculino)?

Quantas Lavanderias?

Cozinhas com despensa?

Lavabo para funcionários?

Sala para as refeições?

Salas de TV?

Varanda?

Salas para visita familiar?

Brinquedotecas?

Sala de vídeo?

Sala para as equipes de trabalho?

#### **Das equipes de trabalho:**

Quantos (as) assistentes sociais?

Educador esportivo?

Educador em saúde-enfermeiro?

Educador(a) social?

Auxiliar de serviços gerais?

Cozinheiro(a)?

Motorista?

Voluntários?

#### **4. CASA LAR**

Possui área de lazer e recreação?



É térreo ou quantos andares possui?

Possui quantos quartos? Com capacidade para quantas crianças/ adolescentes em cada um?

Quantos banheiros (feminino masculino)?

Quantas Lavanderias?

Cozinhas com despensa?

Lavabo para funcionários?

Sala para as refeições?

Salas de TV?

Varanda?

Salas para visita familiar?

Brinquedotecas?

Sala de vídeo?

Sala para as equipes de trabalho?

**Das equipes de trabalho:**

Quantos (as) assistentes sociais?

Educador esportivo?

Educador em saúde-enfermeiro?

Educador(a) social?

Auxiliar de serviços gerais?

Cozinheiro(a)?

Motorista?

Voluntários?

**5. CASA DE ACOLHIDA**

Possui área de lazer e recreação?

É térreo ou quantos andares possui?

Possui quantos quartos? Com capacidade para quantas crianças/ adolescentes em cada um?

Quantos banheiros (feminino masculino)?

Quantas Lavanderias?

Cozinhas com despensa?

Lavabo para funcionários?

Sala para as refeições?

Salas de TV?

Varanda?

Salas para visita familiar?

Brinquedotecas?

Sala de vídeo?

Sala para as equipes de trabalho?

**Das equipes de trabalho:**

Quantos (as) assistentes sociais?

Educador esportivo?

Educador em saúde-enfermeiro?

Educador(a) social?

Auxiliar de serviços gerais?

Cozinheiro(a)?

Motorista?

Voluntários?

## APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS FINALISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA UFES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ABRIGOS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES

Orientanda: Pâmela Rodrigues Pereira

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Aparecida S. C. Barreto

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP N<sup>º</sup> 1, de 15 de maio de 2006, trazem como base do curso de pedagogia a docência, mas podemos notar a abrangência da formação proposta, que abre um leque de possibilidades de atuação profissional do pedagogo sendo em contextos escolares e não escolares. Diante disso, nos interessa saber se este novo currículo oferece bases teórico-metodológicas para atuar neste novo campo que se abre, principalmente no que tange a atuação em abrigos.

#### I Perfil

1. Informe os seguintes dados:

1.1 ANO DE NASCIMENTO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1.2 SEXO: ( )Feminino ( ) Masculino

1.3 ESTADO CIVIL: ( )Casado/a ( )Solteiro/a ( )Viúvo/a ( ) Divorciado/a

#### II Questionário

1. Como você avalia as DCNs para o Curso de Pedagogia?

2. As DCNs vieram regulamentar o Curso de Pedagogia, e com isso possibilitou a não dicotomização entre o professor generalista e professor especialista. Na prática, seu curso realmente superou essa dicotomia? Explícite.
3. Dentro das leituras, espaços de formação, aulas, foi oportunizado a discussão sobre a pedagogia social e educação popular?
4. As disciplinas oferecidas discutem a Educação não-escolar como possibilidade de atuação do pedagogo?
5. No decorrer do curso de Pedagogia, houve a discussão sobre a atuação do Pedagogo em abrigos? Em quais momentos?
6. Quais as disciplinas do Curso de Pedagogia, que, na sua opinião, mais contribuíram para sua formação:
7. Você tem conhecimento sobre a legislação/ medida de abrigo?
8. Em que área da educação você pretende atuar: área escolar, empresas, educação especial, na rede pública de ensino, em hospitais, fora da escola, na universidade, na área social, psicopedagogia ou outra?
9. Conhece programas sociais do Governo e seus propósitos? Quais?
10. Você já pensou em atuar em abrigos?
11. Na sua concepção, o curso de Pedagogia precisa passar por mudanças? Gostaria de sugerir algo que acredita ser significativo para a melhoria do curso?

## ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Instrumento apresentado junto com o projeto de pesquisa para obter autorização para realização da pesquisa.

### Dados de identificação

Título do Projeto: “A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ABRIGOS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES”.

Pesquisador Responsável: Pâmela Rodrigues Pereira

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES)

Telefones para contato: (27) 9234-5849

Nome do voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos R.G. \_\_\_\_\_

Responsável legal (quando for o caso): \_\_\_\_\_

R.G. Responsável legal: \_\_\_\_\_

O Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ABRIGOS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES”, de responsabilidade do pesquisador Pâmela Rodrigues Pereira .

**Especificar, a seguir, cada um dos itens abaixo, em forma de texto contínuo, usando linguagem acessível à compreensão dos interessados, independentemente de seu grau de instrução:**

- Justificativas e objetivos
- descrição detalhada dos métodos (no caso de entrevistas, explicitar se serão obtidas cópias gravadas e/ou imagens)
- desconfortos e riscos associados
- benefícios esperados (para o voluntário ou para a comunidade)
- explicar como o voluntário deve proceder para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual
- esclarecer que a participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade do tratamento
- garantir a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa
- explicitar os métodos alternativos para tratamento, quando houver
- esclarecer as formas de minimização dos riscos associados (quando for o caso)
- possibilidade de inclusão em grupo controle ou placebo (quando for o caso)
- nos casos de ensaios clínicos, assegurar - por parte do patrocinador, instituição, pesquisador ou promotor - o acesso ao medicamento em teste, caso se comprove sua superioridade em relação ao tratamento convencional

- valores e formas de ressarcimento de gastos inerentes à participação do voluntário no protocolo de pesquisa (transporte e alimentação), quando for o caso
- formas de indenização (reparação a danos imediatos ou tardios) e o seu responsável, quando for o caso

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

***Ou***

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, responsável legal por \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome e assinatura do paciente ou seu responsável legal

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

\_\_\_\_\_  
Testemunha

\_\_\_\_\_  
Testemunha

**Informações relevantes ao pesquisador responsável:**

**Res. 196/96 – item IV.2:** O termo de consentimento livre e esclarecido obedecerá aos seguintes requisitos:

- a) ser elaborado pelo pesquisador responsável, expressando o cumprimento de cada uma das exigências acima;
- b) ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa que referenda a investigação;
- c) ser assinado ou identificado por impressão dactiloscópica, por todos e cada um dos sujeitos da pesquisa ou por seus representantes legais; e
- d) ser elaborado em duas vias, sendo uma retida pelo sujeito da pesquisa ou por seu representante legal e uma arquivada pelo pesquisador.

**Res. 196/96 – item IV.3:**

c) nos casos em que seja impossível registrar o consentimento livre e esclarecido, tal fato deve ser devidamente documentado, com explicação das causas da impossibilidade, e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

**Casos especiais de consentimento:**

1. Pacientes menores de 16 anos – deverá ser dado por um dos pais ou, na inexistência destes, pelo parente mais próximo ou responsável legal;
2. Paciente maior de 16 e menor de 18 anos – com a assistência de um dos pais ou responsável;
3. Paciente e/ou responsável analfabeto – o presente documento deverá ser lido em voz alta para o paciente e seu responsável na presença de duas testemunhas, que firmarão também o documento;
4. Paciente deficiente mental incapaz de manifestação de vontade – suprimento necessário da manifestação de vontade por seu representante legal.