

## A Moral nas Leis Nacionais:

evolução e aplicabilidade para a educação não formal em instituições de acolhimento

Carla Andressa Placido Ribeiro de França

Como citar: FRANÇA, Carla Andressa Placido Ribeiro de. A Moral nas Leis Nacionais: evolução e aplicabilidade para a educação não formal em instituições de acolhimento. *In*: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MARTINS, Raul, Aragão (org.). **A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 205-226. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p205-226>



# A Moral nas Leis Nacionais: evolução e aplicabilidade para a educação não formal em instituições de acolhimento<sup>1</sup>

*Carla Andressa Placido Ribeiro de FRANÇA<sup>2</sup>*

## Introdução

Quando nos referimos à moral ou educação moral, muitos podem imaginar que trataremos sobre condutas aceitáveis, bons costumes ou civismos, porque, por décadas, essa foi a interpretação do conceito “moral” no Brasil, principalmente no período da ditadura militar, nos anos de 1964-1985. Época de atrocidades sociais, culturais e políticas, quando o poder, munido de uma “moral” de vigilância, opressora e punitiva, conduzia o povo brasileiro à retidão, ao trabalho e ao amor à Pátria.

Como menciona Menin (2002), nas escolas, no regime ditatorial, havia uma disciplina intitulada “Educação Moral e Cívica”, a qual, com seu conteúdo artificial e demagógico, “[...] se tornou alvo de desprezo a ponto do termo Educação Moral se tornar algo pejorativo no Brasil e em outros países que passaram por processos semelhantes” (p. 95). Contrariava, assim, o conceito de moral do bem, que Piaget definiu como sendo produto da cooperação e que necessita da liberdade, para ser exercida. Segundo Dongo-Montoya (2017), em um ambiente onde

---

<sup>1</sup> Este texto foi adaptado da pesquisa de Doutorado intitulada *Educação moral ou moralização? Um estudo sobre o discurso e a prática de educadores em Instituição de Acolhimento* (FRANÇA, 2018).

<sup>2</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: carla.andressa@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p205-226>

predomina o respeito unilateral em suas relações há a moral do dever, em que o bem é obedecer a um adulto e o mal é agir conforme sua vontade, faz desse ambiente um dificultador para a criança chegar à moral do bem.

No entanto, as relações espontâneas de afeição recíproca para com seus pares se constituem como um ponto de partida para a superação dessa moral do dever e o início da moral do bem.

[...] a superação da responsabilidade objetiva ocorre na medida em que ocorre o desenvolvimento das relações de afeição recíproca. Mas, por que o atraso dessa última? Pela presença do adulto e a atitude inicial da criança em se submeter incondicionalmente à autoridade do adulto. A contradição nascente entre as primeiras exigências de afeição recíproca e o respeito unilateral ocorre justamente por causa dessa situação paradoxal. Geralmente é a segunda que vence a primeira. Somente quando o avanço do exercício da reciprocidade tornar forte a exigência do respeito mútuo é que os imperativos da moral do dever será vencida. (DONGO-MONTOYA, 2017, p. 241).

Nesse sentido, para o desenvolvimento da autonomia moral, Piaget (1994; 1996) aludia a uma moral de escolhas livres, ou seja, escolher o que fazer por suas convicções ou, ainda, a capacidade de o indivíduo escolher o melhor caminho, sem a necessidade de vigilância ou opressão externa.

Vemos que o regime militar brasileiro reforçou a ideia presente desde o início do século XX, que via a criança como o futuro da nação, e nela era depositada a esperança de tempos melhores – “Salvar a criança para salvar o Brasil”. Por esse motivo, dever-se-ia “moldar” as crianças segundo as perspectivas do Estado, a favor da moral e dos bons costumes. Isso ocorreu em especial com as crianças pobres, as abandonadas, as órfãs e aquelas vulneráveis à ociosidade e vadiagem. “Nesse sentido, a criança foi de fato instrumento valioso – uma espécie de ‘chave para o futuro’ – que

precisava ser salva para salvar o país. Porém, na perspectiva daqueles que se viam ameaçados de perde-lo” (RIZZINI, 2011, p. 152).

No entanto, essa busca “salvadora” por um país higienizado, ao longo do início do século XX e até por volta dos anos 70, não rendeu os resultados esperados. As instituições que recebiam os “menores desvalidos” ou “delinquentes” acabavam por reforçar a marginalidade desses indivíduos, tornando-se, conforme declarado por alguns juízes a respeito do SAM (Serviço Nacional de Assistência a Menores), como “[...] fábrica de delinquentes, escolas do crime, lugares inadequados” (FALEIROS, 2009, p. 61).

No governo militar, em 1979, houve a reformulação do Código de Menores, o qual, desde sua implantação, em 1927, já vinha sofrendo reformulações. No entanto, essa Lei ainda trazia a figura da criança e do adolescente, pejorativamente, como “menor”, atribuindo a eles a necessidade de proteção e vigilância. Assim, ela segregava as crianças e adolescentes, conforme sua situação social e econômica, dispondo medidas de assistência, proteção e vigilância, para as crianças e adolescentes “irregulares”, ou seja, os carentes, vítimas de maus tratos, em perigo moral, abandonados, inadaptados e infratores; e direcionava medidas de caráter preventivo, para todos os menores de dezoito anos, sem distinção de sua situação social. A política de atendimento também se diferenciava, apresentando um caráter assistencialista, para os “menores” carentes e abandonados, e um caráter correccional, para os “inadaptados” e “infratores”.

Até esse período, as Leis brasileiras trataram as crianças e adolescentes como um “objeto” impulsionador para o futuro do país e, por esse motivo, estes deveriam ser educados de modo que pudessem render bons frutos para a sociedade, justificando os programas que visavam à prevenção da criminalidade.

Apesar de, atualmente, ainda se verificar uma visão popular a respeito da criança como “esperança”, com o fim do regime ditatorial e com o avanço da democracia, os movimentos sociais caminharam a favor da garantia dos direitos da criança e do adolescente, como sujeitos e cidadãos.

A partir das lutas e pressões sociais, e dentro das correlações de forças possíveis, em 1986, o Congresso Nacional funciona também como Assembleia Constituinte. As forças conservadoras e os militares haviam vetado a convocação de uma assembleia constituinte exclusiva. O debate constituinte, no entanto, mobiliza tanto os *lobbies* de conservadores e grandes empresas, como as organizações populares. Os direitos da criança são colocados em evidência por inúmeras organizações [...] (FALEIROS, 2009, p. 74-75).

Em 1988, no governo civil de José Sarney, é sancionada a nova Constituição Federal, a qual, formulada nos moldes democráticos, contém, em seus artigos 227, 228 e 229, os direitos inerentes às crianças e adolescentes, as obrigações da família, do Estado e da comunidade em garantir tais direitos, a proteção especial e a imputabilidade dos menores de dezoito anos. Como ilustração dos direitos abrangidos pela Constituição Federal de 1988, temos:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, EC nº 65, de 2010).

Dois anos mais tarde, em julho de 1990, é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que revoga o Código de Menores de 1979. Como refere Faleiros (2009), o ECA traz o detalhamento dos direitos da criança e do adolescente, previstos na Constituição de 1988, em forma de diretrizes gerais.

Comparando as novas diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente com aquelas dispostas no Código de Menores, podemos notar que, no ECA, não há segregação de indivíduos, pois ele concebe todas as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e deveres, e estabelece suas medidas como caráter de proteção integral à criança e ao adolescente, assegurando o seu desenvolvimento pessoal e social. Sua política de atendimento está circunscrita à relação entre direitos e deveres, tendo sempre como foco o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Dentre os direitos citados nessa Lei, reproduzimos aqueles presentes no Art. 3º:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Nesse contexto, a criança e o adolescente abandonados ou órfãos, além de terem assegurados por Lei todos os direitos inerentes à pessoa humana, ainda recebem uma atenção especial do Estatuto, com o detalhamento de sua condição protetiva, como o direito à convivência familiar, à proteção e, em casos excepcionais, à colocação em famílias substitutas ou em instituições de acolhimento (provisoriamente).

Assim, no caso das crianças e adolescentes que vivem em instituições de acolhimento, cabe ao Estado a responsabilidade de garantir o cumprimento dos direitos dispostos no ECA, inclusive pela contratação de profissionais capacitados para trabalharem nessas instituições, elaborando e empregando um plano educacional especializado e individualizado para esse público.

Como podemos averiguar, o ECA (1990), detalhando os direitos da criança e do adolescente previsto na Constituição Federal de 1988, aponta como um dos direitos fundamentais o direito ao desenvolvimento moral. Notemos que o termo “desenvolvimento” indica não mais uma imposição de moral e de bons costumes, como disposto em leis anteriores, mas como sendo inerente ao processo geral do desenvolvimento humano, ou seja, dever-se-á promover condições para que a moral seja construída pelo indivíduo em liberdade.

Considerando o contexto histórico das homologações das leis nacionais, em especial daquelas que trataram de regulamentar os serviços de acolhimento, no Brasil, conforme abordamos em um estudo anterior (FRANÇA, 2012), pudemos perceber que houve significativas transformações sociais para o tratamento e acolhimento de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social e a educação moral, para esse público.

Não podemos esquecer que as transformações do sentimento de infância, como explica historiador Philippe Ariès (1981), imbricam transformações sociais em relação ao tratamento das crianças. Apesar das singularidades, as transformações dos sentimentos de infância, ao longo da história nacional brasileira, também acarretaram transformações no pensamento e tratamento da infância, na sociedade. Entretanto, ao analisarmos as construções e modificações legais, teóricas e práticas educativas para as crianças e adolescentes brasileiros, pudemos perceber

que o elo entre tais transformações é complexo e, por vezes, de caráter subjetivo, visto que a cultura popular frequentemente se engessa em costumes e tradições que nem sempre acompanham as discussões e movimentos que buscam condições de vida mais justas e democráticas.

### **Especificações do Programa Educacional em Instituições de Acolhimento Pós-ECA**

Sem dúvidas, a história do abandono e abrigamento de crianças, suas primeiras instalações e motivações até os inúmeros movimentos sociais e políticos, têm influenciado a formação dos atuais centros de acolhimento.

Foi uma década de calorosos debates e articulações em todo o país, cujos frutos se materializariam em importantes avanços, tais como a discussão do tema na Constituinte e a inclusão do artigo 227, sobre os direitos da criança, na Constituição Federal de 1988. Mas o maior destaque da época foi, sem dúvida, o amplo processo de discussão e de redação da lei que viria substituir o Código de Menores (1927,1979): o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 46-47).

No entanto, a despeito dessas mudanças legais, o paradigma educacional pouco se alterou. Como descreveremos adiante, alguns profissionais que trabalham em instituições de acolhimento (FRANÇA, 2012) e determinados representantes de segmentos sociais e populares não diferenciam a situação social das crianças e adolescentes, assumindo discursos, movidos pelo senso comum, de que a vivência das crianças e dos adolescentes, anterior ao acolhimento, os condenaria, quase que fatalmente, a “eternos institucionalizados” e/ou “futuros bandidos”.

As leis e decretos nacionais, como mencionamos anteriormente, que outrora partiam de princípios pela autoridade absoluta, como a busca pela ordem e higiene de uma nação, elegem, na atualidade, princípios subjetivos democráticos, os quais procuram estabelecer e garantir direitos às crianças e adolescentes, para que tenham condições de se desenvolver integralmente. Contudo, as políticas públicas e, conseqüentemente, a formação inicial e continuada dos profissionais incumbidos de promover tal espaço educacional, ainda está frágil e, por vezes, ineficiente, como constatamos em França (2012) e Dongo-Montoya, França e Bataglia (2016).

Passemos a retratar como a lei atual estabelece o dever das Instituições de Acolhimento e os princípios que devem seguir para sua formação e funcionamento das práticas educativas dispostas no ECA (BRASIL, 1990) e nas Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009). Para isso, é importante descrever como a Lei define o que deve ser uma Instituição de Acolhimento:

Art. 101 § 1º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade. (Incluído pela Lei nº12.010, de 2009) (BRASIL, 1990).

Sendo as Instituições de Acolhimento uma medida provisória e excepcional, as crianças e adolescentes somente poderão ser encaminhadas para elas mediante autorização judicial e quando esgotadas todas as possibilidades de sua manutenção no seio familiar.

Dentre os princípios e normas descritos no Documento, destacaremos o princípio do “Respeito à Autonomia da Criança, do

Adolescente e do Jovem”. Nele, os serviços de acolhimento deverão garantir o direito das crianças e adolescentes de serem ouvidos e de terem suas opiniões consideradas. Na organização dessas instituições deverá ter incluída a participação das crianças e adolescentes como meio de fortalecimento de sua autonomia atrelada à sua liberdade e responsabilidade. Dever-se-á promover a interação das crianças e adolescentes entre si e com os contextos sociais externos à instituição dos quais participam (escola, comunidade, instituições religiosas, etc.). Ao considerarmos tal princípio no plano de atendimento em serviços de acolhimentos, sem tratar tangencialmente questões que envolvam a moralidade, possibilitamos a constituição de um ambiente saudável e favorável ao desenvolvimento moral, voltado para a autonomia dos acolhidos. Em acréscimo, segundo Guará, a “[...] experiência da criação e da participação ativa das crianças na dinâmica diária do abrigo favorece a diminuição da tensão e a possibilidade de expressão e comunicação descontraída entre elas e delas com os educadores.” (GUARÁ, 2006, p. 65).

Como sugerem as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009), as decisões e participações na organização da instituição poderão ocorrer, por meio de assembleias realizadas de forma sistemática e respeitando o nível de desenvolvimento de cada acolhido.

Entendemos o recurso das assembleias como um método ativo, protagonista, de participação das crianças e adolescentes em sua vida diária, assim como em seu processo educativo. Acreditamos que, para que tais assembleias contribuam para o desenvolvimento da autonomia moral, elas devem garantir que todos os seus membros, independentemente de sua hierarquia na instituição (diretor, educador, acolhido), tenham igual direito participativo de cunho legislativo, avaliativo e apreciativo.

Todos os princípios focalizados no ECA (BRASIL, 1990) e nas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009) devem ser atendidos pelas Instituições de Acolhimento, ao elaborar seu programa educativo de atendimento em seu Projeto Político-Pedagógico. Esse documento “[...] deve orientar a proposta de funcionamento do serviço como um todo, tanto no que se refere ao seu funcionamento interno, quanto seu relacionamento com a rede local, as famílias e a comunidade.” (BRASIL, 2009, p. 43). O Projeto Político-Pedagógico da instituição é uma referência para garantir uma oferta de atendimento adequado às crianças e adolescentes e deve ser elaborado coletivamente com os seguintes segmentos: toda a equipe do serviço de acolhimento, as crianças, os adolescentes, as famílias dos acolhidos. E, após sua elaboração e aplicação, deve ser “[...] avaliado e aprimorado a partir da prática do dia-a-dia” (BRASIL, 2009, p. 43).

### **Tendência de Concepção dos Educadores/Cuidadores sobre Educação e Desenvolvimento Moral dos Acolhidos**

Nossa referência empírica, base para este texto, foi constituída por um estudo exploratório de natureza qualitativa com início no ano de 2014 e finalizado no ano de 2018. Os sujeitos do estudo foram educadores/cuidadores, auxiliar de educador/cuidador e equipe técnica de dois serviços de Acolhimento Institucional do interior de São Paulo. Tais instituições foram selecionadas a partir de uma pesquisa inicial por meio de questionário *on-line* (*SurveyMonkey*) envolvendo 22 instituições que aceitaram participar da pesquisa (foram contatadas 163 instituições, uma amostra de 30% dos Acolhimentos Institucionais do Estado de São Paulo).

O critério de escolha das duas instituições foi selecionar aquela em que suas respostas mais se aproximavam de práticas educativas mais

moralizadoras, que se baseia na autoridade adulta e no respeito unilateral (Instituição A); e aquela em que suas respostas mais se aproximaram de práticas educativas mais voltada para uma educação ativa, que estabelece um ambiente sociomoral cooperativo, baseando-se no respeito mútuo e na cooperação nas ações educativas e nas relações interpessoais (Instituição B). A segunda etapa do estudo contou com a observação nas instituições e entrevista semiestruturada com os sujeitos supracitados.

A observação nas instituições A e B, mostrou diferença de procedimentos em relação à educação dos acolhidos. Enquanto, na Instituição B, as crianças e adolescentes tinham maior liberdade de circular por diferentes espaços da casa, maior envolvimento com as atividades de cuidado com o ambiente e maior oportunidade de colocação de ideias e resolução de problemas, na Instituição A, isso se restringia alguns espaços do ambiente da casa (como a área de preparo das refeições), e as atividades recreativas e resoluções de problemas eram frequentemente direcionadas por um adulto. No entanto, uma questão a ser considerada quanto à circulação pelos ambientes da casa e nas atividades de cuidado com o ambiente é o fato de a Instituição A, de modo proporcional, ter maior número de crianças pequenas (entre 6 e 8 anos), enquanto, apesar de a Instituição B atender crianças pequenas, aquelas que são envolvidas nessas atividades eram as mais velhas. Todavia, entre os adolescentes e pré-adolescentes da Instituição A (três meninos e uma menina), somente um frequenta e auxilia nas atividades da cozinha e, ainda assim, era em apenas um dos plantões diurnos (dos plantões observados) que isso lhe era permitido.

A despeito de a Instituição B ter uma postura mais aberta para a participação dos acolhidos na rotina e em suas escolhas, percebemos que o princípio educativo pouco difere da Instituição A, no que concerne ao tipo de relação estabelecida entre criança/adolescente e adulto, ou seja, há, em

ambas, a prevalência do respeito unilateral, mesmo que, na primeira, seja mais atenuado do que na segunda.

A entrevista semiestruturada evidenciou primeiramente que a intenção dos educadores, sem dúvida, é de oferecer um trabalho educativo de qualidade, mas relatam sua frustração de não terem condições de trabalhar, conforme sua formação, ou de não terem a capacitação e o apoio necessários para exercer sua função.

Diante da categoria “ser educador” presente na entrevista, os educadores da Instituição B revelaram uma tendência maior em ensinar algo para a criança, por um protagonismo do educador e por um resultado de seu trabalho para a sociedade, enquanto, na Instituição A, o cuidado e a atenção para com a criança eram a fonte do trabalho de um educador, que também era o protagonista no ensino, cujo resultado é o bem-estar da criança, numa visão paternalista. Embora as instituições possuam conteúdos diferentes para classificar sua função, o princípio educativo se assemelha, ou seja, ambas mantêm o adulto como protagonista e detentor do conhecimento, o que, segundo ele, deve ser “passado” para a criança e o adolescente.

As Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009) atribuem ao cargo de educador/cuidador, entre suas principais atividades a organização do ambiente e “auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da auto-estima e construção da identidade” (BRASIL, 2009, p. 66). Porém, em ambas as instituições, a prioridade desse cargo está em realizar atividades de limpeza da casa e em cuidados básicos com alimentação e higiene dos acolhidos, de maneira que as atividades com as crianças ficam em segundo plano e, geralmente, quando são realizadas, ocupam um curto período do dia, circunstância identificada pelos educadores como um forte impedimento para o real exercício de sua função.

A falta de capacitação dos educadores/cuidadores também tem forte influência em sua concepção a propósito do direito ao desenvolvimento garantido em lei. Principalmente na Instituição B, que apresentou na entrevista semiestruturada, conhecimento, mesmo que superficial da lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente, para muitos, é uma espécie de “desserviço” para a educação, em instituições de acolhimento. Essa concepção nos parece ser baseada em uma ideia de que, para ser eficaz, a educação deve ocorrer pela relação unilateral, da autoridade adulta para o educando, de modo impositivo. Alegarem que essa lei desprotege o adulto, por “absolver” a criança e o adolescente de seus atos infracionais e punir o adulto por sua conduta de contenção da criança e adolescente, em momentos de resolução de conflitos, indica-nos a fragilidade interpretativa e tangencial que possa existir, em nossa legislação, não apenas para tais indivíduos que a conhecem superficialmente, mas também para autoridades e dirigentes de centros educativos.

Se, na Instituição B, sua contenção e cautela na conduta educativa são movidas frequentemente pelo medo de represália judicial, na Instituição A, notamos a existência de câmeras de vigilância em todas as dependências da casa. Em função dessas circunstâncias de medo, desinformação e vigilância, questionamo-nos sobre a necessidade de liberdade para se desempenhar um trabalho com autonomia e autoridade. Qual o nível de autonomia e autoridade esses educadores estão tendo, para desempenhar suas funções? Parece-nos que a mesma relação que lhes é oferecida por seus supervisores é a que acabam repassando para os acolhidos, ou seja, a predominância do respeito unilateral.

A concepção majoritária de educação moral, em ambas as instituições, segue o caráter de uma educação verbal moralizadora, todavia, existem algumas diferenças importantes a serem destacadas na execução

das ações educativas em cada uma das instituições. Na Instituição B, a tendência de uma determinada regra, institucional ou de rotina, chegar ao conhecimento do acolhido é como uma informação pronta, passada verbalmente; entretanto, essa instituição apresenta momentos de participação das crianças e adolescentes na construção de regras condizentes com a sua rotina. Os acolhidos da Instituição B possuem a iniciativa e/ou são encorajados a fazer entre si combinados que tornem suas atividades na casa mais justas, e os educadores tendem a acreditar que a participação das crianças e adolescentes na elaboração da regra é positiva para que eles a cumpram, ainda que pensem que deve haver a participação do adulto, nesse processo. Quanto a sua intervenção diante de uma infração dos acolhidos, os educadores da Instituição B, por não possuírem uma postura educacional comum da instituição, tomam atitudes orientadas por suas próprias perspectivas educacionais e, com isso, se dividem entre atitudes impositivas com o uso de castigos expiatórios e uma atitude de parceria e trabalho em conjunto (com os acolhidos), analisando a particularidade de cada caso.

Na Instituição A, por sua vez, a tendência de a regra chegar aos acolhidos é transmiti-la verbalmente, como conteúdo pronto e impositivo. Já houve uma proposta de elaboração conjunta de regras com os acolhidos, porém, ainda nesse momento, ocorria por meio do adulto, com sua “colinha” e de modo impositivo. Segundo a maioria dos educadores da Instituição A, as crianças e adolescentes não cumprem as regras, independentemente de quem as crie, de sorte que, quando apresentam indícios de que a criança cumpre melhor a regra elaborada por ela própria e, por isso, esta deve ter a participação em sua elaboração, nota-se que essa participação ainda é almejada com a imposição do adulto, como na fala “pode ser assim?”. Além disso, pudemos observar a frequente medida interventiva de uso de ameaça de recebimento de “estrelinhas negativas” e,

consequentemente, de perda de privilégios, como, por exemplo, passeios, no caso de infração dos acolhidos, assim como a execução desse castigo como uma sanção expiatória.

Assim, podemos asseverar que, de modo geral, as ações educativas estabelecidas nas instituições seguiam um padrão de caráter moralizador. Em ambas as instituições, foi manifestado que uma boa ação educativa acontece, quando você diz para a criança o que ela deve fazer, ensinando o caminho do bem. Isso nos parece indicar que esses educadores aproximam suas concepções de educação moral como a defendida por Durkheim (2007; 2012), segundo a qual devem proferir direcionamento regulador de condutas, para que as crianças e os adolescentes saibam o que a sociedade espera deles e possam ter uma vida dentro dessa normalidade, quando alcançarem sua maioridade e saírem da instituição. Com isso, muitas vezes, a questão da autonomia é vista mais amparada na habilidade de autocuidado, na possibilidade de ser capaz de ter um trabalho e saber diferenciar o que é certo e errado, nos padrões sociais. A autonomia moral de resistência e capacidade de se guiar pelo Bem pouco ou nada foi observada.

### **Considerações Finais**

Compreendemos que a educação moral, embora esteja sempre presente nas relações interpessoais, para ter a qualidade de favorecer o desenvolvimento moral voltado para a autonomia, o ambiente sociomoral deve ser igualmente favorecedor, sendo importante o protagonismo da criança e do adolescente, em seu processo de aprendizagem, com a liberdade de praticar e refletir sobre suas ações, assim como ter estabilidade emocional. As condições de vulnerabilidade de trabalho e emocionais enfrentadas pelos educadores/cuidadores, na rotina da instituição, assim

como a falta de capacitação para exercer o seu cargo têm tornado o ambiente sociomoral da instituição um lugar instável e confuso, com práticas educativas destoadas entre si e enfraquecendo o envolvimento afetivo nas relações com os acolhidos.

Estamos nos referindo a cuidado, no sentido de garantia de condições favoráveis para o desenvolvimento saudável do corpo. Apesar de esse ser um foco de medida protetiva e relatada como educativa pela Instituição A, é uma medida também aplicada pela Instituição B, igualmente como protetiva. Acreditamos que essa forma de cuidado seja extremamente importante e base para todo o desenvolvimento de um indivíduo, mas sentimos falta, nas visitas às instituições, do cuidado com o espírito do ser em desenvolvimento. Qual a liberdade de espírito que esses acolhidos estão tendo, para desenvolver sua criticidade, de modo a serem pessoas autônomas?

A fragilidade estrutural dos serviços de acolhimento tem ocasionado grande prejuízo educativo para as crianças e adolescentes que deles necessitam. Não podemos desconsiderar que todo o trabalho realizado por ambas as instituições aqui pesquisadas, assim como de outros serviços de acolhimento, é um recurso extremamente importante para garantir condições de vida e de segurança para essas crianças e adolescentes, pois foram retirados de situações, como as de abandono, violência, negligência, maus tratos, sofridas em sua própria família ou por falta dela. Contudo, o que não podemos ignorar é que, mais do que condições de sobrevivência e garantia de cuidados básicos e de segurança física, essa criança e adolescente necessitam de outras bases fundamentais para o seu desenvolvimento integral.

Consideramos que a autonomia é o principal objetivo da educação. Portanto, vemos a necessidade de definir o conceito de autonomia justamente para não ser reduzida à questão do autoconhecimento e

autocuidado, os quais, apesar de estarem presentes no processo de aquisição da autonomia, sozinhos não a definem. No caso da autonomia moral que aqui propusemos discutir, nós a conceituamos numa perspectiva de ação do sujeito diante da sociedade em que vive. Assim, um indivíduo autônomo moralmente é capaz de agir visando ao Bem, de modo objetivo, ou seja, não almeja satisfazer a si próprio ou ao outro por interesse próprio, porém, por atitudes livres do interesse próprio e independentemente de pressões exteriores que possam se dar, de sorte que, em momentos de conflitos de princípios, seja capaz de fazer sua escolha, visando ao menor ônus possível.

Para que isso ocorra, é de fundamental importância que o centro educativo seja um ambiente capaz de produzir espaços, a fim de que a criança e o adolescente possam ser ativos, tendo a possibilidade de se autogovernarem, tenham responsabilidades a serem desempenhadas e, sobretudo, tenham a oportunidade de exercitar a cooperação entre seus iguais. Como isso seria possível, em instituições de acolhimento? Como vimos nos resultados desta pesquisa, a Instituição B, ainda que timidamente, mostra o germe de atitudes de que a educação ativa compartilha, todavia, sua estrutura ainda é fundamentada em bases da educação tradicional. Nessa instituição de acolhimento, as crianças e adolescentes podem participar de responsabilidades simples, como o asseio de espaços comuns da casa e espaços compartilhados por um grupo restrito (o quarto), não apenas de limpeza geral (como a cozinha), mas no sentido de colaborar com quem realizará essa limpeza, como, por exemplo, lavar, enxugar e guardar o prato e talheres utilizados na refeição; embora de modo inicial e primário, devido a alguns direcionamentos feitos por adultos, há momentos de reuniões e assembleias, dos quais pudemos participar e notar a participação dos acolhidos, expondo seus interesses, explicando suas atitudes e compondo a proposta de solução de problemas.

Contudo, não percebemos, na instituição, um espaço atrativo e confortável para a interação entre os pares, os acolhidos, durante as férias escolares, por exemplo: a despeito do amplo espaço da casa, não tinham atividades que pudessem desenvolver entre eles ou com um educador. As ações educativas não são integradas em unidade de execução pelos educadores, os quais individualmente operam sua intervenção educativa baseada em sua própria perspectiva de vida, resultando em práticas desconexas e muitas vezes divergentes. Apresentam, com isso, no mesmo ambiente, tanto elementos da educação ativa (como o envolvimento em trabalho em grupo e assembleias deliberativas) quanto elementos da educação tradicional (como a educação verbal moralizadora).

A Instituição A não demonstrou possuir nem o germe da educação ativa, nem sua estruturação, no entanto, possuía espaços lúdicos e confortáveis para a interação dos acolhidos, realizava atividades (criadas/escolhidas por eles ou sugeridas pelo adulto), tanto sozinhos como na presença de um adulto.

Do mesmo modo, não podemos nos esquecer da necessidade de o educador ser valorizado, não apenas com retribuição financeira, mas, sobretudo, de ter seu trabalho reconhecido e que se confie nele, que tenha o poder de exercer sua autoridade e esta ser respeitada, que tenha oportunidade de voz, nas decisões da vida da criança, e que essa voz seja ouvida e considerada, que suas angústias possam ser compartilhadas e seu coração acalmado, que suas perspectivas e ideias educacionais possam ser discutidas e refletidas, que possa trabalhar em equipe e ver o fruto de seus esforços e investimentos.

Destarte, diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, esclarecemos o quão necessário é um olhar mais atento e um trabalho mais efetivo, principalmente das políticas públicas, nos serviços de acolhimento, visto que grande parte das dificuldades destas em constituir um ambiente

sociomoral voltado para a autonomia se inicia pela falta de aplicação de condições prévias atribuídas a esses serviços, como por exemplo, a capacitação dos funcionários.

Acreditamos, também, na necessidade de revisão das Orientações Técnicas, no que diz respeito a noções de autonomia para a criança e adolescente, a fim de que seja tratada com mais precisão e, assim, evitando desvios de interpretação ou negligência, de não apenas ser vista como uma “liberdade de ação e a oportunidade de agir e criar as regras de convivência”, mas, sobretudo, como a construção de “[...] um ambiente cooperativo em que se estabeleçam relações de respeito mútuo, solidariedade, igualdade e equidade, com base nos princípios universais” (FRANÇA, 2012, p. 40), e, com isso, efetivar o direito ao desenvolvimento moral estabelecido no ECA.

Embora o Brasil tenha avançado nos movimentos sociais e na constituição de suas leis, no que concerne aos direitos e deveres das crianças e adolescentes, ainda precisa vencer os desafios relativos à sua implantação, desafios estes oriundos da falta de compromisso ético do governo e da sociedade e das defasagens de preparação e de competência técnica dos órgãos, gestores e equipes educativas dos centros de atendimentos protetivos e socioeducativos.

## **Referências**

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Lei nº 13.509, de 22 de novembro de 2017. Dispõe sobre adoção e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei

nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado, 23 de novembro de 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 65, de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado, 14 de julho de 2010.

BRASIL. Lei nº12.010 de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado, 4 de agosto de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional de Assistência Social. **Orientações técnicas**: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei N. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Código de menores**. Lei N. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores.

DONGO-MONTOYA, A. O. Prática e teoria no desenvolvimento: questão da tomada de consciência. *In: Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 235-244, maio/ago., 2017.

DONGO-MONTOYA, A. O.; FRANÇA, C. A. P. R.; BATAGLIA, P. U. **Abrigo ou casa?** Desenvolvimento moral de crianças e adolescentes abrigados. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007.

DURKHEIM, E. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

FRANÇA, C. A. P. R. de. **Construção da autonomia moral junto a crianças e adolescentes de um abrigo institucional**: pesquisa de intervenção. 2012. 310f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2012.

GUARÁ, I. M. F. R. Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. *In: BATISTA, M. V. (Org.). Abrigo*: comunidade de acolhida e socioeducação. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun., 2002.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In: MACEDO, L. de (Org.). Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil:** percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: São Paulo: Loyola, 2004.