

Adrian Oscar Dongo Montoya
Carla Andressa Plácido Ribeiro de França
Patricia Unger Raphael Bataglia

Abrigo ou Casa?

*Desenvolvimento moral de crianças e
adolescentes abrigados*



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

ABRIGO OU CASA?

ADRIAN OSCAR DONGO MONTOYA
CARLA ANDRESSA PLÁCIDO RIBEIRO DE FRANÇA
PATRICIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA

ABRIGO OU CASA?
*Desenvolvimento moral de crianças
e adolescentes abrigados*

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

Marília
2016



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
Copyright© 2016 Conselho Editorial

Diretor:

Dr. José Carlos Miguel

Vice-Diretor:

Dr. Marcelo Tavella Navega

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosângela de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília

D682a	Dongo Montoya, Adrian Oscar. Abrigo ou casa? : desenvolvimento moral de crianças e adolescentes abrigados / Adrian Oscar Dongo Montoya, Carla Andressa Plácido Ribeiro de França, Patrícia Unger Raphael Bataglia. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2016. 246 p. Inclui bibliografia Apoio: FAPESP ISBN 978-85-7983-799-9 (digital) ISBN 978-85-7983-798-2 (impresso) DOI: https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-798-2 1. Crianças – Assistência em instituições. 2. Abrigos para jovens. 3. Desenvolvimento moral. 4. Construtivismo (Educação). I. França, Carla Andressa Plácido Ribeiro de. II. Bataglia, Patrícia Unger Raphael. III. Título. <p style="text-align: right;">CDD 362.73</p>
-------	---

Editora afiliada:



Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Prefácio	7
Introdução	13
CAPÍTULO 1	
Contexto histórico dos serviços de acolhimento no Brasil	
Serviços de acolhimento no Brasil - do passado ao presente	15
1.1 Evolução no tratamento à criança e ao adolescente acolhidos no Brasil do período colonial até a sanção do ECA	17
1.2 Situação dos serviços de acolhimentos no Brasil pós-ECA e a preocupação com o desenvolvimento moral	28
1.2.1 Autonomia e regras de convivência	32
CAPÍTULO 2	
O desenvolvimento moral segundo Piaget e as questões de educação junto às crianças e adolescentes acolhidos	37
2.1 Desenvolvimento moral	38
2.2 A noção de justiça e a cooperação.....	41
2.3 Prática e consciência das regras.....	48
2.4 Educação moral e seus procedimentos.....	53
2.5 Instituições de serviços de acolhimento como um ambiente educativo	58
2.6 Características de um ambiente sociomoral em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes.....	63
2.7 Dificuldades de se estabelecer um ambiente sociomoral no âmbito educacional	68
CAPÍTULO 3	
Quando mudar é necessário: desafios e dificuldades para constituir um ambiente cooperativo em um abrigo institucional.....	73
3.1 Conhecendo a instituição	75
3.1.1 Sanção Expiatória <i>versus</i> Sanção por Reciprocidade	96
3.1.2 Justiça Retributiva <i>versus</i> Justiça Distributiva.....	101
3.2 Igualdade <i>versus</i> Autoridade	103
CAPÍTULO 4	
O caminho da mudança Estratégia – planejamento e intervenção	
Adultos e crianças/adolescentes envolvidos em práticas reflexivas	107
4.1 Primeiros passos em busca de mudanças.....	115
4.1.1 Em busca do (re) conhecimento do problema e (re) constituição de práticas refletidas na rotina de abrigo institucional com os funcionários..	115

4.1.1.1 De quem é a responsabilidade da educação	116
4.1.1.2 Respeito interpessoal no ambiente de abrigo	125
4.1.1.3 A insegurança (vulnerabilidade), a linguagem do educador e a prática do rótulo	132
4.1.1.4 Dificuldade na escolha da punição e o sentido das regras.....	142
4.1.1.5 Aproximações e distanciamentos da formação continuada.....	154
4.2 Do lúdico à realidade: crianças e adolescentes institucionalizadas e a reflexão de condutas morais do seu dia-a-dia	160
4.2.1 Construção e aplicabilidade das regras do grupo	160
4.2.2 Individualidade: como percebo meus próprios sentimentos e como gosto de ser tratado	168
4.2.3 Alteridade: aceitando o outro em minha vida, exercitando a cooperação, a solidariedade e o respeito.....	170
4.2.4 As relações de grupo: resolução de conflito e o exercício do diálogo	179

CAPÍTULO 5

Mudança para todos?

Avaliando o processo de intervenção.....	189
5.1 Considerações sobre o ambiente de abrigo na percepção dos funcionários.....	189
5.1.1 Apreciação de sua própria função na instituição em relação às crianças/adolescentes	190
5.1.2 Reconhecimento de sua função em situações de conflito interpessoal	193
5.1.3 Apreciação do ambiente da instituição como facilitador do desenvolvimento moral	197
5.1.4 Mudança no relacionamento entre funcionários após a intervenção	201
5.1.5 Mudança no relacionamento dos funcionários com as crianças/adolescentes após a intervenção	204
5.2 Considerações sobre o ambiente de abrigo na percepção das crianças/adolescentes acolhidas	207
5.2.1 Apreciação do abrigo.....	208
5.2.2 Regras e conflitos na instituição	210
5.2.3 Função da instituição	212
5.3 Juízo moral das crianças/adolescentes	215
5.3.1 Sanção Expiatória <i>versus</i> Sanção por Reciprocidade.....	215
5.3.2 Justiça retributiva <i>versus</i> justiça distributiva	217
5.3.3 Igualdade <i>versus</i> autoridade	221
5.4 Reflexões sobre a intervenção	223
Considerações finais	229
Referências	236
Sobre os Autores.....	243

PREFÁCIO

Desconheço escola ou instituição educativa que tem a intenção de formar sujeitos acríticos, submissos ou heterônomos. Pelo contrário, encontra-se presente o mesmo discurso e ideal de autonomia e ética em todas elas. Esses ideais também estão presentes no Abrigo Institucional em que a pesquisa relatada nesse livro foi realizada. Contudo, no cotidiano, esse Abrigo, assim como outros, enfrentava muitas dificuldades nas relações, na organização, funcionamento e estrutura que pareciam indicar que, apesar das boas intenções, favorecer a construção da moralidade no cotidiano de uma entidade educativa é algo muito complexo.

Antes de focarmos especificamente essa instituição, vale a pena dirigir nossos olhares para o perfil das crianças e adolescentes encontrados em abrigos realizado por Silva (2004). Esse estudo mostra que a maioria são meninos entre as idades de 7 a 15 anos, negros e pobres. Os principais motivos apontados para o abrigo são a carência de recursos materiais da família; abandono pelos pais ou responsáveis e vivência de rua e exploração no trabalho infantil, tráfico ou mendicância. Mais de 80% das crianças e adolescentes abrigados têm família, sendo que a maior parte delas mantém vínculo com seus familiares. Apenas uma minoria das crianças encontradas nos abrigos, estava judicialmente em condição de ser adotada. Em relação ao tempo de permanência, metade das crianças e dos adolescentes vivia nas instituições há mais de dois anos, o que é um tempo considerado demasiadamente longo, sobretudo quando se considera o caráter de provisoriedade da medida de abrigo.

As crianças abrigadas são excluídas da convivência com suas famílias, o que acarreta um sofrimento decorrente da ruptura na filiação primeva e em suas histórias de vida: “flutuam entre vinculações efêmeras, sem referências de seu passado e sem pontos fixos e sólidos para seu assentamento no presente que lhes possam servir de guia ou de novas filia-

<https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-798-2.p7-12>

ções” (PARREIRA; JUSTO, 2005, p.175). Sofrem continuamente a dor da separação e insegurança quanto ao futuro. Estão assim em “condição de trânsito e passagem na qual vive, impeditiva de constituições de vínculos duradouros e sólidos que permitam uma suficiente estabilidade e segurança para a prospecção do mundo”.

Devido as suas características e necessidades, defende-se uma formação de alto nível para os profissionais que atuam com essas crianças, que contribua para a promoção de relações afetivas empáticas e respeitosas. Contudo, em geral, não é isso que tem se encontrado. Barros (2007) investigando as relações afetivas em casas abrigo relata a presença de “situações de hostilidade verbal e poucas ocorrências de carinho, palavras incentivadoras e contato físico. Ao mesmo tempo, notou-se que as crianças buscavam incessantemente a atenção, o colo e o carinho de outros adultos frequentadores do abrigo”. O autor preconiza o investimento na formação contínua desses profissionais.

Os documentos oficiais defendem a proposta de fazer do abrigo um porto seguro, mesmo considerando sua provisoriedade: “um posto de transição entre um direito negado – o de a criança viver plenamente o presente de seu presente – e a continuidade cidadã de seus cálculos de vida, sem os sobressaltos que comprometam, desde logo, seu futuro” (FÁVERO; VITALE; BAPTISTA, 2008). Essa instituição deveria ser a estrutura estável e acolhedora para quem vive numa situação instável. Apesar do avanço legal presente nesses documentos que apontam uma perspectiva da desinstitucionalização, ainda falta muito para que essas políticas se efetivem, predominando ainda o assistencialismo.

Podemos considerar escolas e abrigos como contextos de desenvolvimento, constituintes das interações neles estabelecida e também constituídos por elas. Essas interações são permeadas por valores e significados.

Atentos à qualidade do ambiente sociomoral e, particularmente, das interações sociais, os autores realizam uma pesquisa laboriosa em um Abrigo Institucional que acolhe crianças e adolescentes em situação de risco. Eles elaboraram um programa de diagnóstico e intervenção desenvolvido por aproximadamente três anos em uma instituição que teve

como objetivo contribuir para a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento moral dos abrigados.

Apesar dos desejos de autonomia e ética presentes nas intenções dos educadores que lá atuavam, por meio de um cuidadoso diagnóstico com observações e entrevistas, foi constatado pelos pesquisadores que ambiente sociomoral da instituição era predominantemente coercitivo, em que as relações eram principalmente pautadas no respeito unilateral e havia constantemente a imposição de regras e sanções, o que favorecia a formação de pessoas acrílicas e obedientes. Percebeu-se uma incoerência entre o que alguns adultos gostariam de ensinar e o que realmente ensinavam, por meio de suas condutas, dos procedimentos e das respostas que eram dadas diante das situações cotidianas. Pareciam desconhecer os valores que passavam de forma por meio do “currículo oculto”, no qual a educação moral ocorria em todos os espaços da instituição em que as pessoas conviviam, mas de modo irrefletido. Os profissionais não se davam conta de que eram “agentes morais” por meio de suas atitudes, julgamentos e decisões.

A partir do diagnóstico realizado em que identificou a presença de práticas coercitivas implícitas, os pesquisadores elaboraram e implantaram um programa de intervenção voltado para os profissionais da instituição e também para as crianças e jovens. A intervenção visou contribuir para a construção de um ambiente sociomoral cooperativo embasado no respeito mútuo e também favorecer a elaboração e o cumprimento consciente de regras de convivência.

Para tanto foram realizados encontros com os profissionais da instituição fazendo com que temas relacionados à moralidade fosse um dos componentes importantes da educação, sendo, dessa forma, alvo de debates, de reflexão e de formação. Assim, em conjunto com eles foram definidas as ações que seriam implementadas na instituição, tais como transformações no processo de elaboração e conteúdo das regras e sanções e na qualidade da comunicação.

Compreendendo a importância de se abrirem espaços para que haja a reflexão sobre as ações, sobre os princípios e as normas, sobre os valores e sentimentos que os movem, foram também criados espaços temporais em que os pesquisadores, juntamente com as crianças e jovens abrigados,

trabalharam a moralidade e a convivência como objeto de reflexão. Nesses momentos foram discutidos temas como regras de convivência, expressão de sentimentos, respeito a si e ao outro, alteridade, cooperação, relações de grupo, resolução de conflito e diálogo.

Os autores fundamentam sua proposta na teoria construtivista piagetiana que defende a cooperação, as relações de respeito mútuo, a vida social entre as próprias crianças e o autogoverno como necessários para favorecer o desenvolvimento moral. De acordo com essa teoria, o emprego da autoridade do educador, as lições de moral, os sistemas de encorajamentos e as sanções punitivas incentivam a moral da obediência.

Evidencia-se ao longo da obra a busca em favorecer uma convivência mais democrática, na qual o espaço é estruturado para que o respeito mútuo prevaleça nas relações entre a equipe pedagógica e entre os abrigados, o autoritarismo dos adultos seja minimizado e existam oportunidades para que os profissionais e as crianças e jovens exponham suas ideias, necessidades e especificidades, vivenciando relações de cooperação. Apesar das necessidades prementes de mudanças, os autores discutem as resistências e dificuldades de se estabelecer um ambiente sociomoral cooperativo no âmbito educacional. Mostram quão imprescindível é que, a organização da instituição e a qualidade das relações sociais sejam coerentes com os objetivos que se pretende atingir e com as especificidades de desenvolvimento da criança e jovem. Expõem ainda que, no dia a dia de uma instituição educativa, ocorre a vivência de constantes contradições entre o que se deseja e o que realmente se pratica.

Redigida de maneira clara, trazendo situações concretas e suscitando inúmeras reflexões, abordam estas e outras questões referentes a busca por transformar qualitativamente um ambiente institucional. Um livro que demonstra os esforços de pesquisadores para criar oportunidades para que essas crianças e jovens possam se sentir pertencentes e valorizadas, aprendendo a viver em uma sociedade democrática que envolve o reconhecimento do outro, a coordenação pontos de vista distintos, a administração não violenta de conflitos, o estabelecimento de relações e a percepção da necessidade das regras para se viver bem.

Professora Doutora Telma Pileggi Vinha

REFERÊNCIAS

BARROS, R. C.; FIAMENGHI JR., G. A Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. *Ciênc. Saúde Coletiva*, v.12, n.5, p.1267-1276, 2007.

FÁVERO, E. T.; VITALE, M. A. F.; BAPTISTA, M. V. *Famílias de crianças e adolescentes abrigados: quem são, como vivem, o que pensam, o que desejam*. São Paulo: Paulus, 2008.

PARREIRA, S. M. P.; JUSTO, J. S. A criança abrigada: considerações acerca do sentido da filiação. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 175-180, mai/ago. 2005.

SILVA, E. R. A. *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=5481>. Acesso em: 15 jul. 2015.

INTRODUÇÃO

Este livro é resultado da reflexão a respeito das possibilidades de trabalho junto às crianças/adolescentes abrigadas de modo que suas necessidades físicas, afetivas, educacionais e sociais sejam atendidas. Nessa direção, relataremos uma experiência de aproximadamente três anos que partiu de observações no ambiente escolar levando a uma proposta de estudo em um Abrigo Institucional que acolhe crianças/adolescentes em situação de risco resultando em um trabalho de diagnóstico e intervenção que visou à constituição de um ambiente favorável ao desenvolvimento moral dessas crianças/adolescentes.

Depois dessa formulação, outras Emendas só têm reafirmado a preocupação com medidas de proteção e socioeducativas. A partir do ano de 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), houve grande avanço da legislação nacional, assegurando inclusive o desenvolvimento moral como um direito da criança e do adolescente. Normatizações posteriores ao ECA explicitamente reforçam a necessidade da autonomia da criança, do adolescente e do jovem, ressaltando a importância de se trabalhar regras de convivência (direitos, deveres e sanções) e preparar o jovem para o desligamento do serviço em instituições de acolhimento.

Esses três aspectos que constituem o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos serviços de abrigamento foram foco do estudo aqui relatado. Especificamente, investigou-se se e como autonomia e constituição de regras são trabalhadas e se de fato o ambiente constituído favorece o desenvolvimento moral das crianças/adolescentes.

Este livro foi organizado além desta introdução em mais cinco capítulos e considerações finais. No Capítulo 1 apresentamos o tema do

estudo, contextualizando historicamente o tratamento das crianças/adolescentes institucionalizadas no Brasil e a situação dos serviços de acolhimento pós-ECA, como também a preocupação em atender ao direito constitucional do desenvolvimento moral.

No Capítulo 2 buscamos explicitar, sob a perspectiva teórica piagetiana, o desenvolvimento moral, as questões de educação moral em indivíduos que vivem em instituições de acolhimento e a caracterização teórica de um ambiente sociomoral.

No Capítulo 3 discutimos os desafios e as dificuldades enfrentadas para iniciar um estudo de intervenção em que é necessário, sobretudo, a participação dos sujeitos do estudo como agentes de transformação. Caracterizamos o ambiente da instituição e os participantes da investigação numa perspectiva de diagnóstico prévio à intervenção.

No Capítulo 4 demonstramos as estratégias de intervenção usadas neste estudo a partir, inclusive, do trabalho de envolvimento dos atores da instituição. Apresentamos as atividades realizadas com adultos e crianças/adolescentes reunidas por temas.

No Capítulo 5 analisamos os resultados obtidos com os participantes (funcionários e crianças/adolescentes) destacando os efeitos do trabalho realizado na instituição em busca da constituição de um ambiente sociomoral cooperativo.

Nas considerações finais articulamos as contribuições e limitações deste estudo para a discussão a respeito das condições de constituição de um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia das crianças/adolescentes que vivem fora do convívio de sua família em serviços de acolhimento, os quais já sofreram golpes afetivos e muitas vezes também físicos, mentais e morais. Levantamos perspectivas futuras de trabalho nesse ambiente.

Capítulo 1

CONTEXTO HISTÓRICO DOS SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO NO BRASIL

SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO NO BRASIL - DO PASSADO AO PRESENTE

Para o entendimento da evolução histórica dos serviços de acolhimento em nosso país, faz-se necessária uma breve retomada do “sentimento de infância” (ARIÈS, 1981) que influenciou o tratamento das crianças no início do Brasil colônia e se transformou até os dias atuais. Isso nos permite relacionar a mudança do conceito criança e adolescente e o tratamento destes em serviços de acolhimento.

Segundo Ariès (1981), as mudanças ocorridas no sentimento de infância se deveram às transformações nos modos de organização da sociedade. Até o final do século XIII, a caracterização de uma expressão particular da criança era inexistente. Nessa época, a criança era representada como um adulto em miniatura. A infância, para os homens da época, em particular os que viveram nos séculos X e XI, não apresentava interesse algum, era desconhecida. A infância não passava de um período de transição, com curta duração e lembranças logo esquecidas. As pesquisas sobre o sentimento de infância tornaram-se mais numerosas, a partir do fim do século XVI e durante o século XVII concomitantemente com a reafirmação da família nuclear (pai, mãe e filho).

Dois elementos caracterizavam o sentimento de infância: a “parificação” nos meios familiares e uma preocupação em relação à disciplina

e à racionalidade dos costumes. Este último sentimento passou para o seio familiar (ARIÈS, 1981).

Surge também no século XVII, além da “paparicação” e da educação, um vínculo com um novo elemento, este caracterizado pela preocupação com a higiene e a saúde física. Naquele mesmo século, vários trabalhos sobre o tema dos cuidados com as crianças foram editados e lançados, sobretudo por médicos. A questão mais destacada por eles era a respeito dos princípios educativos do século vigente, tendo três principais enfoques: “[...] a prática dos hospícios de menores abandonados, a da criação dos filhos por amas-de-leite, a da educação ‘artificial’ das crianças ricas”. (DONZELOT, 1980, p.15).

No primeiro enfoque, que se refere à prática dos “hospícios de menores abandonados”, Donzelot ressalta os índices altíssimos de mortalidade das crianças recolhidas. Para recuperar o gasto com a criação dessas crianças, o Estado as destinava, quando completassem idade própria, a trabalhos como a colonização, a milícia e a marinha. Esses trabalhos eram considerados próprios para essas crianças, por elas não possuírem laços familiares. Porém, cerca de noventa por cento delas morria antes de poderem tornar-se “úteis ao Estado” (DONZELOT, 1980, p.16).

O segundo enfoque aponta como causa da mortalidade infantil a dificuldade de encontrar nutrizas, a má vontade e a incompetência da administração dos encarregados de zelarem pelas crianças recolhidas. O problema da primeira alimentação infantil também era estendido à população em geral. Isso se deve ao fato de que mães muitas vezes ocupadas com o trabalho (muitas eram esposas de comerciantes e de artesãos) delegavam a amamentação de seus filhos para as nutrizas ou amas-de-leite.

Não era fácil encontrar as nutrizas. As mães mais ricas as conseguiam nas aldeias próximas, enquanto as mais pobres tinham que procurá-las mais longe. Essa distância e a ausência de contato entre as nutrizas e os pais, pelo fato de que a relação entre eles se dava por intermédio de agenciadores e agenciadoras, levava muitas vezes à prática de abandono disfarçado por parte dos pais. Apesar das penas de prisão existentes na época contra pais que não cumpriam seus deveres, as nutrizas tinham muita dificuldade de receber pagamento (DONZELOT, 1980).

Essa dificuldade fazia com que as mães pobres se encarregassem de alimentar várias crianças ao mesmo tempo. Às vezes, a morte de crianças, que era muito comum, tornava-se lucro para elas, pois, com a ajuda dos agenciadores (as), continuavam a receber dinheiro da mãe que não era informada do falecimento de seu filho.

O terceiro enfoque, referente à educação “artificial” das crianças ricas, dava-se pela preocupação da possibilidade da transmissão dos maus hábitos por meio da amamentação. “A educação dos filhos dos ricos padece do fato de ser confiada a serviçais que utilizam uma mistura de opressões e de intimidades que são impróprias para assegurarem o desenvolvimento dessas crianças”. (DONZELOT, 1980, p.18).

Diante desses três enfoques abordados é denunciada a irracionalidade da administração dos hospícios e o pouco benefício que o Estado obtém com a criação de crianças as quais raramente chegavam a uma idade em que poderiam reembolsar os gastos que provocaram. Muitas crianças que viviam nessas condições em hospícios de Portugal, no século XVI, foram encaminhadas à colonização do Brasil (RAMOS, 1999).

1.1 EVOLUÇÃO NO TRATAMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE ACOLHIDOS NO BRASIL DO PERÍODO COLONIAL ATÉ A SANÇÃO DO ECA

No Brasil, o tratamento das crianças não foi muito diferente do que ocorria por todo o mundo. Por volta do século XVI, período em que se dava a colonização portuguesa, chegavam muitas embarcações cujos tripulantes eram destinados a colonizar a nova terra, entre os quais havia algumas crianças.

Essas crianças estavam lá em condições de grumetes, pajens, órfãs do Rei (que eram enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da coroa) ou como passageiros acompanhados pelos pais ou parentes que ali estavam embarcados.

Em qualquer condição, eram os “miúdos” quem mais sofriam com o difícil dia-a-dia em alto mar. A presença de mulheres era rara, e muitas vezes, proibida a bordo, e o próprio ambiente nas naus acabava por propiciar atos de sodomia que eram tolerados até pela Inquisição. Grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de maru-

jos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manter-se virgens, pelo menos, até que chegassem à Colônia. (RAMOS, 1999, p.19).

Pais portugueses em busca de um futuro melhor para seus filhos viam a esperança nas epopeias marítimas. Acreditavam que, enviando seus filhos nessas embarcações, estes adquiririam experiências e fariam carreira na marinha. As crianças portuguesas que viviam na rua e as crianças judias, estas raptadas de seus pais, também eram embarcadas com muita frequência para servirem de grumetes, já que era escassa a mão-de-obra de trabalhadores adultos.

Nessa época do século XVI, meninas de 15 anos eram consideradas aptas para casar, e meninos de 9 anos prontos para o trabalho pesado. Nas embarcações lusitanas, o cotidiano infantil era penoso. Os meninos eram tratados como homens no que se referia ao trabalho, mas, ao mesmo tempo, eram considerados pouco mais que animais. O universo adulto teria que ser assimilado por eles, ainda que contra sua vontade. Sem forças, perdiam a batalha, deixavam de ser crianças e sua inocência era aniquilada (RAMOS, 1999).

Em terras brasileiras, a violência do colonizador acarretava submissão e perda da identidade de todas as tribos indígenas, inclusive os curumins, a partir da chegada dos jesuítas. Na tentativa de converter os “gentios” à fé cristã, e percebendo o quanto era difícil a conversão entre os índios adultos, os jesuítas vindos ao Brasil com a Companhia de Jesus utilizaram a evangelização das crianças, pois acreditavam que os meninos índios, além de serem facilmente convertidos, serviriam igualmente como um eficaz meio para a conversão de seus pais e dos adultos das aldeias em geral (CHAMBOULEYRON, 1999).

Uma outra preocupação dos padres da Companhia de Jesus foi o ensino das crianças: com o ensino das letras e o ensino dos bons costumes cristãos portugueses, os padres almejavam que os jovens índios nunca deixassem a fé cristã e, com isso, aconteceria uma certa “substituição de geração” na sucessão de seus pais. A formação de novos cristãos era o objetivo primordial dos jesuítas e, para que no futuro a criança indígena tivesse

uma vida segundo os costumes cristãos, os padres as instruíam para algum ofício. O mais comum era o da tecelagem.

As atividades realizadas nas “ordens” eram diferenciadas de acordo com o lugar e circunstância onde estavam localizadas. No caso das aldeias, os meninos não habitavam em casas especiais junto com os padres; eles residiam em suas próprias casas, juntamente com seus pais. Os missionários que moravam nessas aldeias não eram obrigados a lecionar, com isso optavam pela catequização. Assim, o ensino dos meninos brasileiros era em forma de evangelização e o método mais usado era a memorização. Deixavam de ensinar letras e ciências para evangelizar os pequenos índios. Nessa época, os padres contavam com a colaboração dos órfãos vindos de Portugal. Os meninos do Colégio de Jesus dos Meninos Órfãos de Lisboa eram destinados ao Brasil para auxiliarem na catequização dos jovens índios, facilitando-a, porque aprendiam rapidamente a língua local e “[...] atraíam as crianças com seus cantares”, como expressa o relato de Padre Nóbrega (1551), segundo Chambouleyron (1999, p.64).

Devido à dificuldade em manter os meninos vindos do Colégio de Jesus dos Meninos Órfãos de Lisboa, fora criada a casa de meninos, cuja instalação ocorreu diferentemente em cada região assim como suas rotinas também aconteciam de acordo com a região em que a casa estava localizada.

Além das crianças órfãs vindas de Portugal, o país tinha o compromisso de receber e cuidar das crianças órfãs e abandonadas nascidas no país. No Brasil, a criança abandonada, desde a colônia até a crise do império no final do século XIX, era tratada pelos termos “exposta” e “enjeitada”. Esses termos referem-se à maneira com que elas eram abandonadas. Havia uma frequente prática de enjeitarem recém-nascidos, expondo-os em lugares em que provavelmente seriam recolhidos, como as igrejas e conventos e, mais tarde, as “Rodas dos Expostos” (TRINDADE, 1999).

Criada na Idade Média como um instrumento destinado a preservar o anonimato da caridade cristã às Santas Casas de Misericórdia, a roda constituía-se de uma caixa cilíndrica que girava sobre um eixo vertical. Ao ser girada, as doações eram transportadas do exterior para o interior da instituição. Esse instrumento passou a ser empregado como meio de

mães abandonarem seus filhos. Essa prática levou à criação de rodas específicas para o acolhimento dessas crianças abandonadas, conhecidas como “Rodas dos Expostos”. As Santas Casas de Misericórdia foram chamadas de “Casa dos Expostos” ou “Casa dos Enjeitados” (TRINDADE, 1999).

Para Trindade (1999), enquanto a roda era a única saída para mães com dificuldades em manter seus filhos, era uma alternativa encontrada pelas mães escravas para salvarem seus filhos da escravidão, visto que, no período da escravidão africana no território brasileiro, as crianças negras escravas sofriam com a separação de seus familiares, a taxa de mortalidade entre elas era altíssima, essas crianças eram consideradas como brinquedos ou como animais de estimação. Eram patrimônios de seu senhor, sendo, portanto, tratadas como tal, e mesmo com pouca idade eram colocadas no trabalho. Por essa razão, mães escravas sacrificavam-se em ficar sem seus filhos, para possibilitar-lhes um futuro longe da escravidão.

Do século XVII ao XIX, as “Casas dos Expostos” exerciam assistência à infância no Brasil. O serviço das rodas servia principalmente para manter a honra de uma família que foi abalada por uma gravidez fora do casamento. Com o recurso das rodas, as crianças bastardas teriam a chance de sobreviver, diferentemente das práticas antigas de abandono, nas quais as crianças eram expostas nos pátios das igrejas, das mansões particulares e dos conventos e, muitas vezes, vinham a falecer antes de serem encontradas e cuidadas. Essa nova alternativa ainda proporcionou, na relação Estado-família, a preservação do respeito à vida e à honra familiar.

Segundo Trindade (1999), para os principais autores brasileiros dedicados ao tema, a roda estimulou o abandono de crianças, principalmente quando se refere ao Brasil Colônia. Mesmo com grandes dificuldades nos estudos sobre as crianças e o abandono, muitas vezes devido à ausência de registros e o não domínio da escrita, estudos comprovaram que houve um grande aumento de abandono depois da “liberação” das rodas para receberem essas crianças, em nosso país, que muitas vezes ocorria como forma de se livrar de um filho bastardo: “De protetora da honra, a Casa tornou-se incentivo à libertinagem” (COSTA, 1989 apud TRINDADE, 1999).

Mais tarde se teve um grande aumento de crianças legítimas abandonadas, surgindo uma nova categoria de abandono, na qual a mãe seria

conhecida, registrando seu nome, sobrenome e endereço. Porém, conforme Trindade (1999), no ano de 1805 as crianças legítimas abandonadas só eram aceitas se a mãe fosse doente ou incapaz de prover o aleitamento.

Mesmo com essa tentativa de amenizar o abandono, ainda se observava o frequente aumento do número de crianças nessa situação, porque os pais dispostos a abandonar seus filhos legítimos sem os reaver, após o término de seu aleitamento (que acontecia no dia do primeiro aniversário), os enjeitavam sem fornecer as indicações, sendo as crianças chamadas ilegítimas ou de pais desconhecidos.

As casas dos expostos, em seu propósito de preservar a vida das crianças abandonadas, eram verdadeiras concentrações de mortalidade infantil em função da precariedade de suas instalações e da deficiência de nutrizes para o grande número de crianças a serem alimentadas. Essas casas, que eram consideradas inicialmente como um lugar de abandono temporário, tornaram-se lugares de abandono prolongado ou definitivo. Trindade (1999) salienta que eram vistas como uma garantia de alimentação e moradia para um ser incapaz de produzir seu próprio sustento, além de haver a possibilidade de mais tarde ser oferecido um dote para as meninas casarem e uma profissionalização para os meninos.

Eram poucos os casos de roda de expostos que tiveram condições para abrigar os “expostos”; a maioria buscava colocar o bebê recém-chegado em casa de ama-de-leite, em que ficaria até completar três anos de idade. No entanto, a “rodeira” procurava estimular a ama a ficar com a criança por períodos mais longos, mediante pagamentos de pequenos estipêndios. Assim, era permitido que essa ama explorasse o trabalho da criança de forma remunerada, ou simplesmente em troca de casa e comida. Segundo Marcilio (2006), esta era a prática mais comum.

Visto que as Santas Casas de Misericórdia não conseguiam manter as crianças que voltavam das casas das amas, e estas só aceitavam ficar com elas enquanto recebiam o estipêndio, muitas dessas crianças acabavam perambulando pelas ruas, prostituindo-se ou vivendo de esmolas e pequenos furtos.

De acordo com Marcilio (2006), a medida encontrada pela Santa Casa diante dessa situação foi buscar casas de famílias que pudessem receber as crianças como aprendizes, no caso dos meninos, trabalhando em al-

gum ofício, e empregadas domésticas, no caso das meninas. Ainda quanto aos meninos, havia a possibilidade de serem inseridos em Companhias de Aprendizes Marinheiros ou de Aprendizes do Arsenal de Guerra.

Outras alternativas foram buscadas. A partir dos anos de 1860, houve o surgimento de inúmeras instituições de proteção à infância desamparada. Começa uma nova fase de filantropia: antes com um caráter apenas de caridade, passa a se constituir como um modelo assistencial fundamentado na ciência, no entanto, sem abandonar “[...] inteiramente os preceitos religiosos”. (MARCILIO, 2006, p 78).

Com a chegada da República, no fim do século XIX, houve um período de grande transformação social, econômica e política. Com o fim da escravatura, assistiu-se a um aumento da miséria, principalmente nos grandes centros urbanos, já que grande número de famílias de trabalhadores negros e pobres ficou sem recursos para sua sobrevivência.

Nesse contexto, a preocupação com a qualidade de vida das crianças foi ganhando destaque e importância, sobretudo das crianças oriundas das famílias negras e pobres. Com esse novo modelo assistencial, foi atribuída à filantropia “[...] a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas econômicas e morais, que nascem com o início do século XX no Brasil”. (MARCILIO, 2006, p 78).

Santos (2008) enfatiza que no período republicano, especialmente nas duas primeiras décadas, houve um aumento considerável da urbanização e da industrialização. Com a chegada maciça de mão-de-obra imigrante, como na cidade de São Paulo, tem-se uma profunda transformação do quadro social da cidade. Paralelamente ao aumento da população, dá-se igualmente um grande aumento da criminalidade. Com o intuito de “salvar a nação”, acredita-se que o Estado deve intervir na educação moral, principalmente das crianças pobres e abandonadas. Muitas vezes, crianças, quando pegas cometendo delitos ou vadiando, eram aprisionadas juntamente com adultos criminosos.

Preocupados com a situação dessas crianças, e não conseguindo colocá-las em instituições religiosas ou particulares (estas ligadas à educação para o trabalho) por se tratar de crianças “infratoras”, o Estado, em 1902, com a Lei nº 844, cria o instituto disciplinar e a colônia correccional:

A Colônia Correccional destinaria-se ao enclausuramento e correção, pelo trabalho, “dos vadios e vagabundos” condenados com base nos artigos 375, 399 e 400 do Código Penal, e o Instituto Disciplinar destinaria-se não só a todos os criminosos menores de 21 anos, como também aos “pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados, maiores de nove e menores de 14 anos” que lá deveriam ficar até completarem 21 anos. (SANTOS, 2008, p.224).

No instituto disciplinar havia duas seções distintas e incomunicáveis, de forma que os jovens eram separados em duas categorias: uma recebia os maiores de nove e menores de 14 anos que haviam cometido algum tipo de crime de modo consciente e também os maiores de 14 anos processados por vadiagem e, em todos os casos, em cumprimento de sentença expedida pelo juiz de Direito. Na outra seção, eram recebidas crianças/adolescentes entre nove e 14 anos que não tivessem sido considerados criminosos, como os “[...] pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados”. Porém, segundo Santos (2008), o regime interno do instituto era extremamente rígido, tendo uma longa jornada de trabalho, pouco ensino formal (muitos jovens saíam de lá em estado de semianalfabetismo), não eram permitidos momentos de lazer e, apesar da ausência de castigos físicos, eram aplicados castigos severos em caso de delito, o que levava a inúmeras fugas e pedidos dos pais ao juiz para retirada dos filhos.

A partir de 1921, como aponta Baptista (2006, p.28), com a Lei nº 4.242, em seu artigo terceiro, é autorizada pelo governo a organização do “[...] serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delinquente”. Citamos o referido artigo, com alguns de seus tópicos:

Art. 3º. Fica o Governo autorizado:

I. A organizar o serviço de assistência e proteção á infância abandonada e delinquente, observadas as bases seguintes:

a) construir um abrigo para o recolhimento provisório dos menores de ambos os sexos que forem encontrados abandonados ou que tenham cometido qualquer crime ou contravenção;

b) fundar uma casa de preservação para os menores do sexo feminino, onde lhes seja ministrada educação doméstica, moral e profissional.

[...]

- f) providenciar para que os menores que estiverem cumprindo sentença em qualquer estabelecimento, sejam transferidos para a casa de reforma, imediatamente depois de sua instalação;
- g) adotar todas as medidas e providencias que forem necessarias para que essa assistencia se torne effectiva e real [...] (BRASIL, 1921).

Nesse contexto histórico, a grande preocupação vigente no início do século XX no país era moralizar os centros urbanos e, para isso, as elites e autoridades da época defendiam a ideia de salvar a nação por meio da criança. Para isso, entendiam que crianças moralmente abandonadas deveriam ser retiradas de suas famílias. Até então, o pátrio poder não era questionado por nenhum órgão, razão pela qual medidas deveriam ser tomadas para que o Estado pudesse intervir na educação dessas crianças ditas moralmente abandonadas, como descreve Rizzini (2011, p.121):

A estratégia consistia em mudar a mentalidade; mostrar que a família era passível de punição e que, ao cometer atrocidades contra as crianças, comprometia a moralidade de seus filhos e, conseqüentemente, o futuro do país. Portanto, o filho não era propriedade exclusiva da família; a paternidade era um direito que poderia ser suspenso ou cassado.

Conforme Baptista (2006), o Decreto nº 16.272 de 1923 regulamentou a assistência e a proteção a “menores” tanto “abandonados quanto delinquentes”, que deveriam ser destinados a um abrigo organizado, com o fim de recebê-los. Em 1927, com o Decreto nº 17.943-A, foi constituído o Código de Menores, consolidando as leis de assistência e proteção a crianças/adolescentes. Com esse Decreto, o Direito passa a ocupar um forte papel no atendimento aos “menores”, já que determinava que os abrigos fossem subordinados ao juiz de menores, não sendo este apenas responsável pelo encaminhamento das crianças, mas também pelo provimento dos cargos.

A preocupação com a educação nessa época, segundo Rizzini (2011), era voltada para questões de “moldar” o indivíduo, principalmente a população pobre, porque não era de interesse da elite que essa população atingisse consciência de seus direitos, preferindo manter a massa populacional “arregimentada” sob moldes impostos pela demanda de produção industrial capitalista.

Para atingir a reforma almejada entendia-se ser preciso sanear o país, identificando-se na pobreza (no feio, no sujo, no negro, no vício, no crime...) o foco para a ação moralizadora e civilizadora a ser empreendida. Sob o comando da filantropia – expressão do amor à humanidade característica da época – julgou-se estar combatendo os embriões da desordem, através da imposição da assistência aos pobres. Percebeu-se na intervenção do Estado a força necessária para a demanda criada de restauração da ordem social. O pobre, estigmatizado como promotor da desordem, é, sem resistência, o alvo natural da Justiça-assistência. O mesmo destino estaria reservado à criança pobre, transmutada na figura ameaçadora do menor-abandonado, delinquente, ou, por via das dúvidas, sempre em perigo de o ser. (RIZZINI, 2011, p.151).

Ocorre na década de 1940 a implementação do Serviço de Assistência aos Menores (SAM) como uma das estratégias do Estado Novo com o propósito de estabelecer a ordem social. O SAM reforçou a institucionalização e a internação dos filhos das famílias pobres, no entanto, não havia preocupação com o trabalho socioeducativo, sendo alvo de muitas críticas que levaram à conclusão de que esse sistema não era suficiente para acabar com a marginalização e a criminalidade, além de ter péssimas condições de abrigo (infraestrutura e higiene). No ano de 1964, é baixado o Decreto-Lei intitulado Da Política Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM (BRASIL, 1964). Deveriam ser internados nessas unidades todos os “menores” que se encontravam em situação irregular, tanto abandonados quanto “delinquentes”. Com o intuito de ensinarem esses indivíduos a viverem em sociedade, retiram-nos dela.

Na perspectiva de Baptista (2006), a despeito de o artigo sexto desse Decreto-Lei assegurar a prioridade aos programas de integração do “menor” na comunidade, por meio de assistência à família, da colocação em família substituta e da criação de abrigos ou adaptação dos que já existiam, de modo que se aproximassem ao máximo de um lar (ficando o internamento nos casos em que não existissem instituições dessa espécie no lugar ou por ordem judicial), observou-se que essas diretrizes não iriam se concretizar, pois o que se tinha era uma “[...] estrutura altamente centralizadora da Funabem e da permanência da priorização da internação como medida de segregação dos menores marginalizados”. (BAPTISTA, 2006, p.31).

Em 1979, aprova-se um novo Código de Menores, a Lei nº 6.697, também voltada para crianças/adolescentes em “situação irregular”, como se observa abaixo:

Art. 2º Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor:

I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de:

- a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsável;
- b) manifesta impossibilidade dos pais ou responsável para provê-las;

II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável;

III - em perigo moral, devido a:

- a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes;
- b) exploração em atividade contrária aos bons costumes;

IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável;

V - Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária;

VI - autor de infração penal. (BRASIL, 1979).

No Estado de São Paulo, havia, desde dezembro de 1927, uma Secretaria da Promoção Social, sob responsabilidade da qual passa a estar o Serviço Social de Menores. Mais tarde, é criada a Coordenadoria dos Estabelecimentos Sociais do Estado (CESE), que estabelecia o atendimento ao jovem, também sob a responsabilidade dessa Secretaria. Como, além de administrar unidades destinadas a crianças/adolescentes, a CESE atendesse a outras categorias sociais, como mendigos, famílias carentes etc., houve uma sobrecarga nessa Coordenadoria. Em decorrência, no ano de 1974, criou-se a Fundação Paulista de Promoção Social do Menor (Pró-Menor). Por ela, todas as unidades de atendimento às crianças/adolescentes foram agrupadas. Para se adaptar à política federal para a área do menor (Funabem), a Secretaria de Promoção Social mudou seu nome para Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem/SP), sendo uma unidade congênere da Funabem.

Por volta dos anos de 1980, com o processo de redemocratização do país, ocorrem movimentos sociais para que as crianças/adolescentes pobres deixassem de ter o estigma de internação (confinamento) e repressão. Esses movimentos se tornaram fundamentais para a garantia de leis futuramente conquistadas.

Foi-se elaborando gradualmente o paradigma de proteção integral dos direitos da criança e do adolescente. Como retrata Baptista (2006), as pressões desses movimentos sociais “[...] possibilitaram a inclusão de artigos específicos na Constituição Federal de 1988 (artigos 226 a 230)”. Especificamos:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente, 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).

Na Emenda Constitucional nº 65, de 2010, incluiu-se ainda o jovem como detentor desse direito. Depois da Constituição de 1988, o Brasil participa e assina a Convenção sobre os Direitos da Criança, no ano de 1990, que teve como base a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada por unanimidade pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959.

Nesse mesmo ano, o Brasil já havia consolidado a Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A principal diferença dessa Lei foi compreender toda e qualquer criança e adolescente como sujeitos de direitos, tendo por proposta a proteção integral desses indivíduos, que agora são considerados como sujeitos em desenvolvimento. A ideia de correção e punição passa a dar lugar à ideia de prevenção e proteção. As instituições de acolhimento começam a receber como medida extrema e por ordem judicial apenas crianças/adolescentes em situação de risco. Os adolescentes em conflito com a lei são encaminhados para instituições específicas, como, no caso do Estado de São Paulo, a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA, antiga Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor – FEBEM advinda da FUNABEM).

Dessa forma, os serviços de acolhimento têm a função de estabelecer junto à legislação e ao Estado medidas protetivas e de garantia dos direitos de crianças/adolescentes retirados judicialmente de sua família de origem, por estarem em situação de risco. Já a atual Fundação Casa, instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, tem a função primordial de aplicar medidas socioeducativas aos jovens de 12 a 21 anos incompletos, de acordo com as diretrizes e normas previstas no ECA e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)¹. Essas medidas socioeducativas são determinadas pelo Poder Judiciário e aplicadas conforme o ato infracional e a idade dos adolescentes.

Uma das características marcantes do serviço de acolhimento é o fato de sua estrutura física dever ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais. Por outro lado, a Fundação CASA, de acordo com a própria instituição, deve ter seu aspecto físico semelhante ao de escolas (em contraposição à imagem prisional dos complexos da antiga Febem), tendo três pisos, com salas de aula e recreação, dormitórios, consultórios médico e odontológico e uma quadra poliesportiva. Essa determinação vale para os centros novos, porém, ainda há instituições que abrigam a Fundação CASA e que não têm essa estrutura.

Podemos enfatizar que, a partir do ano de 1990, com o ECA, essa divisão do atendimento diferenciado e em ambientes distintos para o acolhimento das crianças/adolescentes em situação de risco, e para o regime socioeducativo de adolescentes em conflito com a Lei, foi um grande avanço da legislação nacional, permitindo com isso a diferenciação da educação desses dois grupos e, principalmente, da garantia de convivência social e comunitária às crianças/adolescentes em situação de risco.

1.2 SITUAÇÃO DOS SERVIÇOS DE ACOLHIMENTOS NO BRASIL PÓS-ECA E A PREOCUPAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO MORAL

Vemos que a preocupação com a moralidade esteve bem presente, ao longo da história do tratamento dado pela sociedade e pela legislação à criança e ao adolescente. Por vezes atribuída como garantia para a consolidação de uma sociedade de valores e moralmente estabelecida, particu-

¹ Informações retiradas do site governamental da Fundação Casa: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br>.

larmente com o marco da industrialização no país, no século XIX, outras vezes como garantia do desenvolvimento individual de um ser em formação, presente inicialmente na Constituição de 1988 e mais bem abordada no ECA, em 1990, devido ao reconhecimento da criança como pessoa humana com atributos inerentes a um ser em formação.

A questão moralizadora nesse contexto histórico deixa de ser o norte central da preocupação de educação não formal para a socialização de crianças/adolescentes em situação de risco; nesse avanço, o principal foco de preocupação é a proteção e a garantia de seus direitos. Para isso, o estatuto citado não abarca somente a situação de risco infantojuvenil, mas também a garantia de direitos para todas as crianças/adolescentes, diferenciando-se do Código de Menores, que tratava de forma pejorativa o termo “menor”, classificando somente meninos e meninas “delinquentes” ou “abandonados moralmente”; no ECA, a proteção independe da condição social, de sorte que tanto ricos como pobres são sujeitos de direitos.

Com esse reconhecimento e mudança na Lei brasileira, os serviços de acolhimento para crianças/adolescentes em situação de risco tiveram que se adequar a um novo padrão que pudesse satisfazer todos os seus direitos expressos no estatuto. Esses serviços são classificados segundo suas características específicas de acolhimento, existindo quatro espécies: Abrigo Institucional – abrigo no qual o quadro de funcionários inclui educadores/cuidadores que trabalham em turnos diários; Casa-Lar – abrigo em que no quadro de funcionários há uma pessoa ou um casal, educador/cuidador, que reside na instituição (uma casa que não é a sua); Família Acolhedora – residência de famílias acolhedoras cadastradas para propiciar o atendimento em ambiente familiar, garantindo atenção individualizada e convivência comunitária; e República – destinada para o atendimento de jovens que atingiram a maioridade em serviços de acolhimento e precisam de apoio, durante um período de transição.

A justificativa para diferentes tipos de serviço de acolhimento se dá pelo objetivo de responder adequadamente à particularidade de cada caso. A escolha por um desses serviços deverá ser norteadada para melhor atender às necessidades da criança ou adolescente, ocorrendo a partir de uma análise detalhada da situação em que se encontra, identificando, sobretudo, o seu perfil, a situação de sua família de origem e seu processo de desenvolvimento.

Contudo, há cidades em que não existe toda essa diversidade de serviços de acolhimento, pois ela deve atender às necessidades locais.

Conforme as Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009), todos os serviços de acolhimento, sendo de natureza público-estatal ou não-estatal, integram os Serviços de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e devem pautar-se nos pressupostos do ECA, do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, da Política Nacional de Assistência Social (PNAS); da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS (NOB-RH/SUAS), da Norma Operacional Básica do SUAS (NOB/SUAS) e no Projeto de Diretrizes das Nações Unidas sobre Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças.

Dessa forma, esse documento deverá nortear a organização, no Estado brasileiro, dos diversos serviços de acolhimento para crianças/adolescentes que se encontram sob medida protetiva de abrigo (Art.101, ECA), assim como das Repúblicas. No entanto, há uma ressalva no caso em que o enquadramento desses parâmetros inferir perda de qualidade no atendimento; nesses casos, será permitido optar por arranjos distintos, quando estes representarem maior qualidade no atendimento ofertado segundo a necessidade local.

Embora exista um norte geral para a organização, há também uma especificidade de organização, quando se refere à diversidade de tipos desses serviços, conforme suas classificações já citadas. Atentaremos aqui para especificarmos as características do serviço de acolhimento Abrigo Institucional, porque foi em um ambiente como esse que desenvolvemos o estudo que deu origem a esse livro.

O Abrigo Institucional deve ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, sem instalar placas indicativas da natureza institucional e evitando igualmente nomenclaturas que remetam a aspectos negativos, estigmatizando e despotencializando os usuários. Deve-se dispor de um ambiente acolhedor, com condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. Nesse sentido, não se deve distanciar excessivamente, do ponto de vista geográfico e socioeconômico,

da realidade de origem das crianças/adolescentes acolhidas. Seu atendimento deve ser personalizado e em pequenos grupos, com o número máximo de 20 crianças e/ou adolescentes, de maneira a favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças/adolescentes atendidas, como também a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local.

Seu público-alvo deve ser crianças/adolescentes com idade entre 0 a 18 anos sob medida protetiva de abrigo, como descrito no Art. 101 do ECA. Para o acolhimento desse público, deve-se evitar fazer restrições de acordo com especificações e atendimentos exclusivos, ou seja, adotar medidas para o acolhimento como faixas etárias muito estreitas, por determinado sexo, atender somente ou não atender crianças/adolescentes com deficiência ou que vivam com HIV/AIDS. Quando houver a necessidade de atendimento especializado, este não deve prejudicar a convivência de crianças/adolescentes com vínculos de parentesco (irmãos, primos etc.), nem estabelecer motivo de discriminação ou segregação.

O espaço físico do abrigo deve ser adequado para agregar todos os usuários e os educadores/cuidadores de maneira confortável, lembrando sempre de evitar a instalação de equipamentos que estejam fora do padrão socioeconômico da realidade de origem dos usuários. Quando houver esse tipo de equipamento (como piscina, saunas, quadra poliesportiva, dentre outros) em sua infraestrutura, aconselha-se que se busque gradativamente disponibilizar esses equipamentos para o uso de crianças/adolescentes da comunidade, favorecendo o convívio comunitário. Todavia, deve-se observar a preservação da privacidade e da segurança do espaço de moradia do abrigo.

Quanto ao funcionamento de atendimento à criança e ao adolescente, as indicações feitas são gerais para todos os serviços de acolhimento, independentemente das especificidades de suas estruturas; assim, deve-se manter principalmente a garantia de proteção e preocupação com o desenvolvimento das crianças/adolescentes. Para isso, cada serviço deve construir um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que preveja estratégias diferenciadas para o atendimento a demandas específicas, mediante acompanhamento de profissional especializado; para tanto, deve orientar a proposta de funcionamento como um todo, não apenas quanto ao seu funcionamento interno, mas também no que tange ao seu relacionamento com a rede local, as famílias e a comunidade. Dessa forma, deve haver a articulação

com a política de saúde, de educação, esporte e cultura, garantindo o atendimento local a essas crianças/adolescentes e a “[...] capacitação e apoio necessário aos educadores/cuidadores e demais profissionais do serviço de acolhimento”. (BRASIL, 2009, p.21). A elaboração do PPP precisa ser uma tarefa a ser realizada coletivamente, de maneira que possa envolver toda a equipe do serviço, as crianças, os adolescentes e suas famílias, e, após sua elaboração, deve ser implantado e constantemente avaliado segundo a prática do seu dia-a-dia.

Dentre os tópicos propostos a serem considerados na elaboração do PPP, destacaremos dois que julgamos relevantes para a discussão desse projeto: 1) Fortalecimento da autonomia da criança, do adolescente e do jovem e preparação para desligamento do serviço; e 2) Regras de convivência (direitos, deveres e sanções).

1.2.1 AUTONOMIA E REGRAS DE CONVIVÊNCIA

O desenvolvimento da autonomia da criança e do adolescente acolhido é uma preocupação constante a ser administrada pelo serviço de acolhimento, em vários pontos das Orientações Técnicas, e indicado para ser um dos tópicos trabalhados no PPP do abrigo. O conceito de “autonomia”, apresentado ao longo do documento por nós discutido, tem base no *Dicionário de Termos Técnicos de Assistência Social* (apud BRASIL, 2009, p.95):

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

As Orientações Técnicas apregoam que a organização do ambiente de acolhimento deve proporcionar esse fortalecimento da autonomia de forma gradativa, sempre respeitando o processo de desenvolvimento e

a aquisição de habilidades nas diferentes faixas etárias. Deve-se ter sempre o cuidado de não confundir o desenvolvimento da autonomia com falta de autoridade e limites, pois a liberdade precisa ser vista como parceira da responsabilidade, já que uma não pode ser adquirida sem a outra.

Em termos práticos, as Orientações Técnicas afirmam que a criança e o adolescente devem ter a chance de participar da organização da rotina do serviço de acolhimento, por meio do desenvolvimento de atividades tais como organização dos espaços de moradia, limpeza, programação das atividades recreativas, culturais e sociais; ressalta ainda que essa participação pode ser por meio de assembleias, realizadas metodicamente, “[...] nas quais crianças e adolescentes possam se colocar de modo protagonista”.

Outra prática das instituições de serviços de acolhimento deve ser a preocupação em planejar ações que favoreçam a interação das crianças/adolescentes entre si e com os contextos nos quais frequentam (escolas, comunidade, instituições religiosas). O documento Orientações Técnicas ainda alerta que o desenvolvimento da autonomia deve levar em consideração a cultura de origem da criança e do adolescente, fortalecendo a elaboração de projetos de vida individuais, assim como o desenvolvimento saudável, até mesmo após o desligamento do serviço de acolhimento e a entrada na vida adulta.

Quanto às Regras de convivência, o documento estabelece que, a partir da entrada da criança ou adolescente no serviço de acolhimento, a ela/ele deve ser, aos poucos, explicadas as regras de convívio do ambiente. Desse modo, não é necessário que isso ocorra no primeiro momento do acolhimento, quando muitos sentimentos e emoções estão envolvidos, mas ser explicadas gradativamente.

Tais normas têm como objetivo organizar um ambiente seguro e previsível, porém com flexibilidade e espaço para o lúdico, o coletivo e para a construção ou reconstrução de regras que incluam a participação das crianças e adolescentes, de modo a facilitar seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009, p.44).

Fazendo a análise desses tópicos apontados e das Orientações Técnicas em si, vimos que a questão do desenvolvimento moral abordado no ECA não é trabalhada de forma direta, mas de forma tangenciada,

apregando-se a autonomia como a liberdade de ação e a oportunidade de agir e criar as regras de convivência. Entretanto, sabemos que a autonomia moral vai mais além e, para que ela aconteça, é necessário um ambiente cooperativo em que se estabeleçam relações de respeito mútuo, solidariedade, igualdade e equidade, com base nos princípios universais. Assim, a “[...] criança tem que desejar seguir a norma porque julga que aquilo é o melhor, mesmo que vá contra um desejo individual e nem sempre seja agradável respeitá-la”. (VINHA, 2000, p.244).

Aspectos da autonomia administrativa abordada nas Orientações Técnicas, como o autocuidado, saber respeitar as ideias individuais e coletivas, conhecer seus direitos e agir conforme eles, são itens fundamentais para o desenvolvimento da autonomia moral, mas não garantem que ela ocorra, já que ela efetivamente se dará conforme os valores e princípios internos do indivíduo na relação com o outro, de sorte que a autonomia moral exige, de cada um, uma reflexão crítica, uma capacidade de tomar decisão entre o certo e o errado, independentemente de recompensas ou punições, pensando nas regras a que se submetem, do mesmo modo nas quais ele elabora, sob a perspectiva dos princípios universais e vendo-as como necessárias para a convivência em sociedade – em outras palavras, da necessidade de como tratar o outro. No entanto, quando houver confronto entre dois princípios, o indivíduo autônomo saberá tomar sua decisão, optando pelo bem maior ou mal menor.

Diante disso, apesar de reconhecermos o grande avanço legal a respeito do acolhimento de crianças/adolescentes, no Brasil, ainda vemos a necessidade de se atentar melhor para a questão do direito ao desenvolvimento moral. Ao tratá-lo de maneira tangencial, corre-se o risco de ele ser mal interpretado ou até mesmo esquecido. Assim como a educação moral se inicia na família e mais tarde acontece juntamente aos outros centros sociais (como a escola, a igreja etc.), as instituições de acolhimento necessitam igualmente estabelecer uma educação moral efetiva, educação em valores morais, em sua rotina com as crianças/adolescentes em situação de abrigos.

Não procuramos aqui uma educação doutrinária, como mencionam Tardeli e Pasqualini (2011), referindo-se a um dos enfoques da educação de valores mais recorrente pesquisado por Schemelkes (2004 apud TARDELI; PASQUALINI, 2011). Vimos a educação moral doutrinária

como a que era estabelecida e incentivada pela sociedade, no final do século XIX início do século XX, em que, na interpretação de Schemelkes, há o esforço para transmitir os valores da sociedade da época, esperando a obediência, menosprezando a capacidade crítica e o caráter autônomo desses indivíduos.

Na verdade, almejamos uma educação moral em que se possa formar o indivíduo, para que se torne um cidadão, ou seja, “[...] um membro da coletividade que possa tomar para si as responsabilidades e desafio de criar leis e princípios de convivência com o outro e com o público e conduzir-se de acordo com eles”. (CARVALHO, 2002, p.159). Buscaremos esclarecer melhor essa educação moral, no capítulo seguinte.

Capítulo 2

O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO PIAGET E AS QUESTÕES DE EDUCAÇÃO JUNTO ÀS CRIANÇAS E ADOLESCENTES ACOLHIDOS

Para Piaget (1932/1994), o desenvolvimento moral não é apenas produto de uma atividade individual, mas também de relações sociais. Desse modo, a educação moral torna-se fundamental para a formação moral do indivíduo.

Entendendo moral como a consciência do certo e do errado, acreditamos que a decisão a ser escolhida em termos de “[...] qual o caminho que quero seguir” (LA TAILLE, 2006) e o motivo dessa escolha são direcionados segundo o nosso desenvolvimento moral. Mas, então, de que maneira as relações interpessoais podem influenciar o desenvolvimento moral de um indivíduo? Que tipo de relacionamento interpessoal deve ser construído para a formação de um sujeito autônomo?

É comum ouvirmos queixas em nossa sociedade atual de que as crianças/adolescentes estão cada vez mais sem limites e sem valores morais. Nesses discursos, há um jogo de acusações em que cada um atribui ao outro a culpa e a falha na educação: a sociedade em geral culpa a família, esta culpa a mídia, que culpa a escola, que por sua vez culpa o Governo e a família. Nesse jogo de acusações mútuas, acaba havendo perda de responsabilidade desses órgãos no papel de educação moral das crianças/adolescentes. No caso dos serviços de acolhimento de crianças/adolescentes em

situação de risco, isso não é diferente. Nesse sentido, e baseados na teoria piagetiana, procuramos tratar neste capítulo do desenvolvimento moral da criança e do papel do meio social (outras crianças, pais, professores, profissionais...) na formação moral, principalmente daquelas que vivem em serviços de acolhimento por estarem em situação de risco social.

2.1 DESENVOLVIMENTO MORAL

Sabemos que as regras morais são essenciais para a vida em sociedade e, por esse motivo, toda sociedade faz uso delas. Apesar da diversidade cultural, podem-se notar semelhanças nas regras morais no que diz respeito à relevância da aplicação e do seu cumprimento, assim como a punição àqueles que deixam de cumpri-las.

Segundo Piaget (1930/1996), a despeito da existência dessas leis morais na vida em sociedade e a obrigatoriedade em segui-las, tais leis não são passadas hereditariamente de geração a geração. Para que isso aconteça, é necessário que a educação seja exercida pelo adulto para com a criança, ou do mais velho para com o mais novo. O que é transmitido pela constituição psicobiológica do indivíduo são as capacidades, as tendências afetivas e ativas, as raízes instintivas da sociabilidade, afeição, subordinação, imitação, entre outras, que predis põem ao cumprimento de tais leis. Porém, se os indivíduos fossem deixados livres, essas forças puramente inatas permaneceriam anárquicas. Sendo assim, para que as realidades morais se constituam, é relevante que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros, pois é nessas relações entre os indivíduos que se fixam as normas. Portanto, para o autor, não há moral sem educação moral.

[...] na medida em que a elaboração das realidades espirituais depende das relações que o indivíduo tem com seus semelhantes, não há uma única moral e nem haverá tantos tipos de reações morais quanto as formas de relações sociais ou interindividuais que ocorrem entre a criança e seu meio ambiente. (PIAGET, 1930/1996, p.3).

Assim, a pressão exercida pelo adulto à “alma da criança” acarretará resultados diferentes do que a livre cooperação entre crianças e, dependendo de como a educação moral utiliza uma ou outra dessas formas,

ela moldará as consciências e determinará comportamentos de modos diferentes.

A pesquisa realizada por Piaget (1932/1994) sobre a relação entre a coação adulta e o realismo moral se constituiu na tentativa de entender a maneira como a criança concebe seus deveres e os valores morais em geral. Para isso, analisou os julgamentos das crianças, obtidos por meio de narrações de histórias concernentes ao desajeitamento infantil, ao roubo e à mentira.

Sendo a moralidade um processo de construção do conhecimento que se dá entre as pessoas e que se desenvolve na medida em que os valores morais são construídos, o ambiente será decisivo. Cabe, por conseguinte, compreender como se dá a educação moral e qual o ambiente adequado à construção da moral da autonomia para a teoria piagetiana.

De fato, a moralidade em si não pode ser ensinada, porque ela é constituída a partir das relações suscitadas tanto na interação do sujeito com o meio em que vive quanto por meio das experiências com as pessoas e situações (PIAGET, 1930/1996), de sorte que não há uma moral única. Ou seja, relações baseadas na coação adulta ou na cooperação entre pares levam a resultados muito diferentes, já que tais procedimentos construirão consciências e determinarão comportamentos de modos diferentes.

Nos relacionamentos sociais, a criança poderá construir interiormente as leis morais exercidas por meio da educação do mais velho para com ela. No entanto, as “[...] ordens morais, inicialmente, permanecem quase necessariamente exteriores à criança, pelo menos durante os primeiros anos”. (PIAGET, 1932/1994, p.151). Isso ocorre porque, segundo Piaget, no desenvolvimento moral da criança, percebemos três tendências diferentes e não estáticas: anomia, heteronomia e autonomia. Conforme o autor, as tendências morais propriamente ditas são a heteronomia e a autonomia, que caracterizam os dois tipos de moral existentes e que coexistem na criança e muitas vezes ainda se encontram igualmente no adulto. No entanto, há, durante o desenvolvimento da criança, à proporção que essas duas morais são construídas, uma notável evolução de uma sobre a outra, como uma relação de sucessão em que a criança passa do predomínio da moral heterônoma para o predomínio da moral autônoma (PUIG, 1998a).

Desde o seu nascimento, a criança está sujeita a inúmeras regras, como, por exemplo, de asseio, alimentação e morais. Contudo, como as crianças pequenas ainda se encontram na condição da anomia (até por volta dos 3 anos de idade), essas regras são exteriores a ela e, por ainda não ter penetrado no universo moral (LA TAILLE, 2006), todas essas regras serão para elas como as regras naturais que regem a natureza (frio, calor, chuva, sol, dia, noite). Nessa perspectiva, mesmo os pais que optam por uma educação baseada no respeito mútuo e na cooperação são, por muito tempo, obrigados a sujeitar a criança a vários hábitos, sobre os quais ela não consegue entender de imediato o sentido ou o motivo pelo qual os está realizando. Somente com o seu desenvolvimento e, certamente, o seu contato com o meio social, essas regras serão assimiladas e construídas internamente por elas.

Por volta dos três/quatro anos, a criança passa a se interessar pelas regras sociais, pois frequentemente indaga sobre o que é certo ou errado, o que pode e o que não pode ser feito. Isso demonstra que ela está começando a adentrar no universo moral. Nesse processo, a criança necessita tomar as regras que ainda são externas para si para que ela própria as domine por um controle interno. De acordo com Piaget (1932 apud KAMII; DEVRIES, 1991), isso só irá acontecer na medida em que a criança adotar essas regras e as construir por sua livre vontade. Entretanto, infelizmente, como ressaltam essas autoras, “[...] a maneira pela qual as crianças mais aprendem as regras morais e sociais é através da obediência aos adultos com a autoridade” (KAMII; DEVRIES, 1991, p. 28), o que caracteriza o primeiro tipo de moral, a moral da coação.

Conforme Piaget (1932/1994), essa primeira moral advém da relação de coação moral do adulto (a moral da regra exterior), em uma relação de respeito unilateral, que implica a desigualdade entre o que respeita e o que é respeitado. Há simultaneamente um sentimento de respeito ao mais velho e adulto e a prática das regras fazendo com que estas se tornem uma realidade *mística e transcendente*, resultando na heteronomia e, conseqüentemente, no realismo moral (moral do dever).

Já o segundo tipo de moral apresentado por Piaget, ao contrário do primeiro, ocorre com a relação de cooperação, respeito mútuo, em que, no relacionamento, os indivíduos “[...] se consideram como iguais e

se respeitam reciprocamente”; nesta, as regras emanam da consciência do sujeito, ou seja, o indivíduo não obedece a uma regra exterior a ele, mas indaga sua procedência e sua veracidade. Essa moral resulta na autonomia. Entre as duas morais, podemos distinguir uma fase de interiorização e de generalização das regras e das ordens.

Assim, na coação moral, o “[...] bem, é obedecer a vontade do adulto” e o “[...] mal, é agir pela própria opinião”. Na fase intermediária, a criança não obedece apenas às ordens do adulto, mas à regra em si própria, “[...] generalizada e aplicada de maneira original”. (PIAGET, 1932/1994, p.154-5). Apresenta ainda algumas regras vindas de fora do indivíduo, sem ter uma consciência própria dele, existindo assim uma semiautonomia. Para a moral do *bem*, desenvolvida contrariamente à do *dever*, o *bem* pode ser concebido como um produto da cooperação e o *dever* produto da relação de coação moral. Desse modo, “[...] o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais”. (PIAGET, 1930/1996, p.4).

Dessa forma, se se deseja que a criança constitua uma personalidade autônoma apta à cooperação, à moral do respeito mútuo, deve-se promover um ambiente social em que seja possível praticar essas relações de cooperação e respeito mútuo, sobretudo entre iguais. Porém, se há o desejo de, ao contrário, “[...] fazer da criança um ser submisso durante toda sua existência à coação exterior”, sendo ela qual for, será suficiente praticar a relação unilateral (PIAGET, 1930/1996, p.9).

Todavia, como então a criança chegará à autonomia? Acontece a “[...] autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior”. (PIAGET, 1973, p.79). A autonomia de fato acontecerá quando a criança descobrir que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuo, de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

2.2 A NOÇÃO DE JUSTIÇA E A COOPERAÇÃO

Piaget (1932/1994) mostra como, no campo da justiça, há também a oposição de duas morais, caracterizando dois tipos de justiça: a moral da autoridade, correspondendo à forma elementar da justiça retributiva, e a moral do respeito mútuo, concernente à justiça distributiva. Na moral

da autoridade, vigora uma moral do dever e da obediência, é uma justiça estreitamente ligada à relação entre os atos e a sua retribuição; dessa forma, uma ação é injusta quando a sanção ou o mérito não tem proporção com a falta ou com a boa ação. Já a moral do respeito mútuo é caracterizada por uma moral do bem, da autonomia, em que há a ideia de justiça pela igualdade; nesse caso, um ato é injusto quando há um tratamento desigual, ou seja, beneficiando um à custa do outro.

Portanto, segundo Piaget (1932/1994), no que se refere à justiça retributiva, é preciso distinguir dois tipos de reação, um baseado na noção de expiação, outro na de reciprocidade. Para as crianças menores, há um predomínio do julgamento da sanção como sendo mais justa na medida em que é mais severa, característica da sanção expiatória. Para as crianças maiores, por outro lado, a sanção é em geral considerada mais justa à proporção em que são “motivadas” – correspondentes à falta cometida, característica da sanção por reciprocidade.

No que concerne à sanção expiatória, Piaget (1932/1994, p.161) entende que ela parece “[...] ir a par com a coação e com as regras de autoridade”. Portanto, torna-se uma regra exterior imposta ao indivíduo. As sanções expiatórias nada têm a ver com a falta cometida, isto é, por essa sanção *arbitrária* uma mentira pode ser sancionada por um castigo corporal ou até mesmo privações de lazer, a ela apenas importando que o indivíduo seja punido com a mesma intensidade de sua falta. Esse tipo de sanção é geralmente mais aceito entre as crianças menores, porém, apesar de ser uma noção mais primitiva (no sentido de ser eliminada com maior facilidade, no decorrer do desenvolvimento moral), ainda poderá ser encontrada entre muitos adultos, que de certa forma, em sua relação familiar ou social, têm a sanção expiatória favorecida.

Assim, a criança não associa a sanção como uma maneira fiel de corrigir a ruptura do elo social, ou até mesmo em fazer sentir a necessidade de reciprocidade. Para Piaget, a criança simplesmente acredita na vingança superior e do puro castigo, quer dizer, o adulto perante a circunstância de ver as leis criadas por ele violadas pela criança se irrita e a pune, e, nesse momento, essa irritação é tomada pelas crianças como justa. Há também, para Piaget, o sentimento na criança de punição preventiva, ou seja, a criança faltosa sendo bem punida nunca mais cometerá tal falta.

Nesse caso, a ideia de não punir completamente o culpado soa no espírito da criança como injusto, por isso, ela acredita na sanção em função de seu caráter penoso, equivalendo aqui à noção de expiação.

À moral de heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente, a noção de expiação para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos e dos mais velhos, é claro que a desobediência dos pequenos provoca a cólera dos grandes, e esta irritação se concretiza sob a forma de um sofrimento qualquer e “arbitrário” infligido ao culpado. Esta reação de adulto aparece como legítima à criança, na medida em que houve ruptura da relação de obediência e em que o sofrimento imposto é proporcional à falta cometida. [...] À moral da autoridade e da cooperação corresponde ao contrário, a sanção por reciprocidade [...] Vemos muito bem [...] como a repreensão [...] pode ser acompanhada, no caso de cooperação, de medidas materiais destinadas a marcar a ruptura do elo de reciprocidade ou a fazer compreender a consequência dos atos. (PIAGET, 1932/1994, p.176-7).

Segundo Piaget, a passagem do primeiro para o segundo tipo de justiça retributiva se dá pelo fato de haver uma evolução geral do respeito unilateral para o respeito mútuo: “[...] é normal que, no campo da retribuição, os efeitos do respeito unilateral tendam a se atenuar com a idade”. (1932/1994, p.179). Dessa maneira, a ideia de expiação vai perdendo seu valor, e as sanções tendem a ser baseadas na lei de reciprocidade.

Assim, a sanção de reciprocidade vai “[...] a par com a cooperação e as regras de igualdade”. (PIAGET, 1932/1994, p.161). Nela, a regra se torna como algo construído pelo indivíduo, isto é, faz-se com que a criança entenda o que sua falta vai ocasionar em seu convívio com outrem, por exemplo, não se deve mentir, porque a mentira faz perder a confiança mútua. Por meio dessa sanção por reciprocidade, o “[...] valor de uma punição não é mais medido pela sua severidade”. (p.169), mas é permitido que a criança seja punida com castigos condizentes às suas faltas, conduzindo à ruptura do elo social pelo faltoso, uma vez que a criança, sentindo os efeitos de sua falta, sente a necessidade de restabelecer ela própria as relações normais.

Diante de tais considerações, vê-se que o desenvolvimento da noção de justiça de um indivíduo muito se enquadra com as relações presentes no meio social em que ele convive. Sendo assim, revela-se que

[...] a autoridade adulta, se bem que constituindo, talvez, um momento necessário na evolução moral da criança, não basta para construir o senso de justiça. Este só se desenvolve na proporção dos progressos da cooperação e do respeito mútuo, de início, cooperação entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em íntimo, como igual ao adulto. (PIAGET, 1932/1994, p.239).

Podemos dizer que todo ato julgado culpado só o é pelo fato de ser considerado impróprio para a sociedade que o julga. Em decorrência, acreditando que o faltoso desrespeitou as regras reconhecidas pelo grupo e perante essa situação, este será desligado do elo social. “O essencial é fazer ao culpado alguma coisa análoga à que ele mesmo fez, de maneira que compreenda o alcance dos seus atos; ou, ainda, puni-lo pela consequência material direta de sua falta, onde isto é possível”. (PIAGET, 1932/1994, p.169). Dessa maneira, a sanção teria a função de restabelecer esse elo, o faltoso sendo punido voltaria a manter a ordem do grupo.

No entanto, veremos ainda que, com a evolução da noção de justiça, a criança perceberá que não há reciprocidade possível senão no bem. Assim, toda forma de punição, mesmo aquela “motivada”, será inútil. O ideal para ela, a partir desse momento, será fazer compreender ao culpado em que sua ação é má e por que contraria as regras da cooperação.

Piaget (1932/1994) salienta que, na medida em que a criança se desenvolve, a sanção expiatória parecer ir perdendo a importância, o que ocorre na medida em que a cooperação vence a coação adulta. A esse respeito, a cooperação, no campo da justiça, torna-se alvo de nosso estudo acerca de seus efeitos positivos. Para tanto, analisaremos os possíveis conflitos entre a justiça distributiva ou igualitária e a justiça retributiva.

Com esse propósito, retomamos Piaget (1932/1994, p.200):

[...] as ideias igualitárias se impõem, em função da cooperação, e constituem, assim, uma forma de justiça retributiva (a sanção por reciprocidade é devida, justamente, aos progressos destas noções), se opõe às formas primitivas de sanção e termina, mesmo, por fazer que a igualdade tenha primazia sobre a retribuição, sempre que haja conflito entre elas.

Para Piaget, acontece frequentemente de pais ou professores favorecerem a criança obediente em detrimento das outras. Nesse sentido, essa desigualdade de tratamento é justa do ponto de vista retributivo, porém, é injusta do ponto de vista distributivo. Para explicitar melhor, daremos um exemplo relacionado a uma história utilizada por Piaget em sua pesquisa, como segue: “Uma mãe tinha duas filhas, uma obediente, outra desobediente. Gostava mais daquela que obedecia e dava-lhe os maiores pedaços de doce. O que você acha disso?” (PIAGET, 1932/1994, p.201). Mesmo sendo classificada pelo autor como uma história singela, este afirma que ela permitiu, entre outras histórias contadas, a análise dos juízos das crianças interrogadas, fazendo entender uma evolução em tais juízos.

É importante ressaltar que não podemos aqui ser sistemáticos na questão do juízo das crianças associado à sua idade, já que na psicologia moral não há estágios claros devido à multiplicidade de influências possíveis. Contudo, na pesquisa realizada por Piaget, fica evidente que a evolução das reações obedece a uma lei relativamente constante, visto que nos pequenos a sanção predomina sobre a igualdade, enquanto nos maiores acontece o oposto. Portanto, classificaremos aqui as duas grandes etapas do desenvolvimento moral como juízo heterônimo (tendência heterônoma) e juízo autônomo (tendência autônoma), lembrando que, embora haja claramente um índice de evolução conforme a idade, ambos podem coexistir na criança.

Podemos dizer que, segundo Piaget, a atitude da criança é diferente entre aquelas que dão a primazia à retribuição e entre as que reclamam a igualdade completa. As primeiras “[...] tratam os atos e as sanções como simples dados para equacionar”, enquanto as últimas não simulam “[...] mais uma lição moral, como aquelas que defendem a sanção”, mas sim, procuram “[...] compreender a situação interiormente”, ou pela sua própria experiência ou nas experiências observadas ao seu redor. “É neste sentido que podemos, uma vez mais, opor a cooperação, fonte de compreensão mútua, à coação, fonte de verbalismo moral.” (PIAGET, 1932/1994, p.203).

Desse modo, fazendo menção ao estudo anterior sobre a coação adulta e o respeito mútuo, podemos supor que a primeira se refere às crianças que colocam a justiça retributiva acima da justiça distributiva, ao passo que a segunda constitui-se daquelas que acreditam na relação igualitária, quer dizer, na justiça distributiva. Por conseguinte, se a sanção é evidente

nos primeiros anos das crianças, a igualdade acaba por vencê-la no processo do desenvolvimento mental.

Assim sendo, essa evolução, em linhas gerais, pode ser dividida em três grupos etários: o primeiro se estende até aproximadamente os sete-oito anos, em que a justiça está subordinada à autoridade adulta; o segundo compreende crianças entre oito e onze anos, mais ou menos, em que ocorre o igualitarismo progressivo; e o terceiro se inicia por volta dos onze-doze anos, no qual se solidifica a justiça puramente igualitária, correspondente à justiça distributiva, vindo junto com as preocupações de equidade.

Mas, então, o que faria a criança passar por essa evolução? Ora, de acordo com Piaget (1932/1994), na mera interação da criança com adultos não há nenhuma relação, a princípio, de igualdade, todavia, na medida em que as crianças convivem entre si, passam a sentir a necessidade do igualitarismo que deve, pelo menos, desenvolver-se com o progresso da cooperação entre crianças. Sendo assim, a ideia de igualdade se desenvolve essencialmente por reação das crianças umas com as outras e, às vezes, mesmo à custa do adulto.

Cabe-nos aqui verificar os possíveis conflitos entre o sentimento de justiça e a autoridade adulta quanto à idade e à forma com que este se apresenta, na criança. Podemos perceber cotidianamente que, em se tratando da convivência de adultos com crianças, há algum tipo de injustiça ou desigualdade de tratamento por parte dos pais, quando, por exemplo, estes se relacionam com mais de uma criança ao mesmo tempo. O que ocorre, muitas vezes, é que os pais, quando dividem uma tarefa entre algumas crianças, nem sempre o fazem com a devida igualdade, e ainda pode se dar o descuido pelo sentimento íntimo de cada criança, não respeitando, assim, seus interesses pessoais e conseqüentemente podendo acarretar nela um sentimento de inferioridade ou até mesmo de revolta ou ciúmes.

Com efeito, a evolução do juízo se dá em função, principalmente, da questão do caráter e da educação recebida. Contudo, feitas essas ressalvas, temos, segundo Piaget, três grandes etapas no desenvolvimento da justiça em relação com a autoridade adulta.

Na primeira etapa, a criança não diferencia a justiça da autoridade das leis; para ela, é justo fazer o que o adulto mandou. Durante essa eta-

pa, é natural que a justiça retributiva prevaleça sobre a igualdade. Portanto, para Piaget, essa primeira fase é caracterizada pela ausência de noção de justiça distributiva, visto que esta implica certa autonomia e libertação em relação à autoridade adulta. Entretanto, parece-nos real que há na relação de reciprocidade, ainda que de forma bem primitiva, um pequeno indício de igualitarismo desde as primeiras relações das crianças entre si.

Mas é verossímil que há algo muito primitivo na relação de reciprocidade, e encontramos germes de igualitarismo desde as primeiras relações das crianças entre si. Apenas, enquanto predomina o respeito do adulto, isto é, precisamente durante toda esta primeira etapa, tais germes não poderiam dar lugar a manifestações reais, senão na medida em que não criam conflitos com a autoridade. [...] É duvidoso, pelo contrário, que tal atitude possa subsistir muito tempo numa criança normal de dez ou doze anos: para esta última, a justiça está baseada num sentimento autônomo, superior às ordens recebidas. (PIAGET, 1932/1994, p.215).

A segunda etapa é caracterizada pelo desenvolvimento do igualitarismo, a ponto de este prevalecer sobre qualquer outra consideração. Nesse caso, a justiça distributiva opõe-se, quando há conflitos, à obediência, à sanção e até às razões mais sutis, as quais serão invocadas durante o terceiro período.

Por fim, na terceira etapa, “[...] o igualitarismo simples cede o passo diante de uma noção mais refinada da justiça” (PIAGET, 1932/1994, p.216); chamaremos aqui de equidade o momento em que a criança passa a acreditar na igualdade, tendo em vista, sobretudo, a situação particular de cada um, isto é, o justo aqui nem sempre vai ser o igual, como, por exemplo, na distribuição de tarefas entre crianças, em que o justo para elas não seria dividir igualmente as tarefas, mas dividi-las segundo a condição que cada um apresenta para executá-las, quando há, no grupo, crianças mais novas ou mais fracas que as outras.

Com isso, conforme Piaget, a justiça igualitária desenvolve-se, com a idade, à custa da submissão à autoridade adulta, e também na relação estabelecida entre a solidariedade entre crianças, na cooperação entre iguais. Porém, não podemos esquecer que, acima do mecanismo dos deveres que derivam do respeito unilateral, o igualitarismo parece derivar dos hábitos de reciprocidade e de cooperação próprios do respeito mútuo.

2.3 PRÁTICA E CONSCIÊNCIA DAS REGRAS

Piaget (1932/1994) relata uma pesquisa que efetuou sobre as regras de um jogo (jogo de bolinhas), a fim de entender como a criança adquire ou constrói o respeito a essas regras, a tomada de consciência das regras. Para isso, observou e interrogou crianças no momento em que praticavam tal jogo.

Concluiu que a criança percorre quatro estágios² concernentes à prática do jogo:

- 1º Regras Motoras – a criança pequena, até por volta de 3 anos, joga pela satisfação do ato de jogar; mesmo estando mais crianças jogando, esta joga sozinha em um brincar individual, e essa brincadeira é diferente do próprio jogo;
- 2º Estágio egocêntrico³ – a criança, por volta de 3 a 6 anos, apesar de começar a imitar a maneira que os maiores jogam, faz uso das regras, mudando-as sempre que lhe convém, ainda jogando por si própria e não combinando como irão jogar;
- 3º Cooperação nascente – por volta de 7 a 10 anos, as crianças empregam as regras para se organizarem entre si, como uma espécie de controle mútuo. Apesar de estarem começando a descobrir que as regras devem ser as mesmas para todos, como uma necessidade de fluir o jogo, ainda não as combinam muito bem antes de começarem a jogar;
- 4º Interesse na regra por ela mesma – aproximadamente após os 11 anos, as crianças passam a combinar as regras com seus companheiros antes de jogarem, buscando construí-las de forma justa para todos.

Já para a consciência das regras do jogo, o autor encontrou três estágios, descritos a seguir:

- 1º Regra não coercitiva – crianças pequenas, até por volta de seus 3 anos, não mostram ainda uma compreensão das regras, não tendo

² Estágios com idades prováveis e não estagnadas.

³ Entendemos por *egocentrismo*, como explica a teoria piagetiana, a indiferenciação entre o sujeito e o mundo, que no campo social se dá pela indiferenciação entre o outro e o eu. Assim, no jogo, as crianças, mesmo quando juntas, brincam individualmente com uma matéria social.

consciência de sua obrigatoriedade que regula um certo modo de jogar;

- 2º Regra sagrada e obrigatoriedade – isso acontece na criança no período aproximado de 4 a 8, 9 anos; para ela, a regra é como qualquer outro fato da natureza, sendo imutável. As regras do jogo sempre existiram e qualquer mudança seria inválida, como uma transgressão;
- 3º Consciência das regras – nesse período, a criança acredita que a regra é construída pelo grupo e pode ser modificada, quando este sentir necessidade. Para ela, a regra é necessária para que todos os jogadores tenham a mesma condição de jogar. Aqui, a regra é fruto da atividade racional e social.

Segundo Piaget, como já mencionamos, as crianças nascem sem regras, num período chamado de anomia. Para que elas se desenvolvam moralmente, é necessário haver uma educação moral que seja exercida pelo adulto para com a criança ou do mais velho para com o mais novo. No caso da consciência da regra do jogo, esta, para o autor, não está isolada do conjunto da vida moral da criança.

Nesse primeiro momento, até por volta dos três anos, a criança joga bolinhas como bem entende, procura simplesmente satisfazer seus interesses motores ou sua fantasia simbólica, adquirindo hábitos que constituem espécies de regras individuais, como uma ritualização das condutas gerais. Essas condutas podem ser observadas nos bebês antes mesmo de apresentarem qualquer linguagem ou pressão moral exercida pelo adulto. E, no conteúdo de cada ritual, de acordo com Piaget, é possível saber o que é inventado pela criança, o que foi descoberto na natureza ou imposto pelo adulto.

No entanto, a respeito da consciência da regra enquanto estrutura formal, não há essas diferenciações do ponto de vista do próprio sujeito, porque, desde o início de sua vida, tudo exerce pressão para lhe impor a noção de regularidade, como a lei física (dia, noite, quente, frio) e a lei moral, esta decorrente de outras regularidades (dormir, comer, tomar banho).

Nesse sentido, no primeiro estágio, devido ao fato de a criança nunca ter visto alguém jogar, pode-se admitir que se trata de rituais puramente individuais, contudo, a experiência da criança até o momento

mostra a ela que, como todos os fatores apresentam uma regra (leis físicas, leis morais), no contato com a bolinha (no caso do jogo de bolinha apresentado por Piaget), ela supõe que a relação com esse novo objeto (assim como os outros) também terá certas regras.

No segundo estágio da consciência da regra pela criança, a regra é sagrada e mantém uma obrigatoriedade. Para a criança desse período, a regra é como qualquer outro fato da natureza, sendo assim, imutável. Esse estágio se inicia quando a criança, “[...] por imitação ou por contato verbal”, se interessa em jogar conforme as regras recebidas do exterior.

Para entender a consciência da regra nesse estágio, Piaget a divide em três grupos de análise, fazendo três principais perguntas: “[...] podemos mudar as regras, as regras sempre foram o que são hoje e como começaram?” (PIAGET, 1932/1994, p.52). Com esse interrogatório e observação da prática do jogo, o autor pôde perceber que a criança, sobretudo no início dessa fase, joga para si, buscando satisfazer seus desejos e, mesmo que tentando imitar as regras dos maiores, não se preocupa quando essas são infringidas; entretanto, ao mesmo tempo, ela mantém em seu íntimo um respeito místico para com as regras, acreditando que são eternas, em função da autoridade, sendo ela paterna, divina ou de outro adulto. Acreditam que, ainda que essas regras pudessem ser modificadas, não teriam o mesmo valor das apresentadas inicialmente.

Apesar da diferença entre a prática egocêntrica do jogo e a consciência da regra exprimida por seu respeito místico, o autor explica que não há nenhuma contradição entre elas. Esse respeito é, segundo ele, o indício de uma mentalidade moldada pela coação adulta. Dessa forma, a criança, ao imitar os maiores na prática das regras, tem impressão de se submeter a leis imutáveis. Nesse caso, a pressão dos maiores sobre os mais novos é “assimilada”, grande parte das vezes, com a pressão adulta.

A imitação da criança à prática das regras pelos mais velhos não provoca uma cooperação na ação, pois, embora sejam todas crianças, os mais velhos exercem coação sob os mais novos. Tem-se aqui, “[...] simplesmente, uma espécie de mística, de sentimento difuso de participação coletiva”, explicando o fato de não haver contradição entre a prática e a

consciência da criança, porque, como muitas místicas, esta “[...] combina muito bem com o egocentrismo”. (PIAGET, 1932/1994, p.58).

Piaget (1932/1994) ressalta que a cooperação nasce somente entre iguais. Somente com a cooperação entre iguais, pouco a pouco, vai ser modificando a atitude prática da criança, ao ponto de fazer desaparecer essa mística da autoridade.

A cooperação nascente (a partir dos sete, oito anos) não basta, de imediato, para repetir a mística da autoridade e o fim do presente estágio (consciência da regra) se sobrepõe à metade do estágio (prática do jogo) e à cooperação. (PIAGET, 1932/1994, p.59).

O terceiro estágio da consciência da regra ocorre por volta dos dez anos, a partir da segunda metade do estágio da cooperação e durante todo o estágio da codificação das regras. Há, nesse estágio, a união da cooperação e da autonomia, que sucede a união anterior do egocentrismo e da coação, de maneira que a consciência da regra se modifica completamente; com a sucessão da heteronomia pela autonomia, a criança interpreta a regra do jogo não mais como algo externo, imutável e imposto pelos adultos, mas como o resultado de uma convenção, isto é, ela é decidida livremente e é digna de respeito, pois é mutuamente consentida. Há então o que Piaget chama de três sintomas: primeiro, a criança aceita que se mudem as regras, desde que todos do grupo aceitem e seja uma regra justa para todos e digna, mantendo o jogo com o prazer do risco, por exemplo, e não com regras que o tornem de ganho fácil; a criança não acredita que as regras feitas no passado sejam as melhores e dignas de serem respeitadas acima de tudo, mas crê no valor da experiência, desde que seja aprovada coletivamente; em segundo lugar, a criança deixa de conceber as regras como eternas; e, em terceiro lugar, acredita que as regras que moviam as primeiras crianças que começaram o jogo de bolinhas foram inventadas por estas e não impostas por um adulto, sendo estabelecidas por elas pouco a pouco, até chegarem às regras que conhece.

Daqui por diante, a regra é concebida como uma livre decisão das próprias consciências. Não é mais coercitiva nem exterior: pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo. Não constitui mais uma verdade revelada, cujo caráter sagrado se prende às suas origens divinas e à sua permanência histórica: é construção progressiva e autônoma. (PIAGET, 1932/1994, p.64).

Nesse sentido, será na medida em que acontece essa sucessão da heteronomia para a autonomia, no momento em que a regra de cooperação sucede a regra de coação, que a regra se constitui como uma lei moral efetiva, porque esta faz parte do sujeito que acredita na necessidade da regra em existir para o bom andamento do jogo, e não como algo imposto pelo mais velho, trazendo com isso a obrigatoriedade de ser seguida sem modificações. Conforme Piaget, no caso do jogo das bolinhas, essa evolução é percebida até por volta dos onze, treze anos, pelo fato de que é aproximadamente até essa idade que acontece o interesse pelo jogo, permitindo que estes joguem entre iguais sem sofrerem pressão dos parceiros; se porventura esse interesse ocorresse entre outras idades, como, por exemplo, até por volta dos dezoito anos, essa evolução na consciência se estenderia mais.

Semelhantemente à tomada de consciência das regras do jogo, as regras morais, segundo Piaget, também se constroem primeiramente no campo da prática e depois para o campo da consciência interior. E isso será constituído à proporção que a criança se relaciona com o outro.

O pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas consequências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão. (PIAGET, 1932/1994, p.60).

A respeito dessa evolução, Piaget (1932/1994) concorda com a tese apresentada por Bovet sobre a gênese da obrigação consciente, que discute que “[...] o sentimento da obrigação só aparece quando a criança aceita imposições de pessoas pelas quais demonstra respeito” (p.52). Para essa teoria de Bovet, Piaget acrescenta as duas formas de respeito: “[...] ao lado do respeito unilateral do menor pelo maior, um respeito mútuo de igualdade entre eles”. Para Piaget (1932/1994, p.52), “[...] a regra coletiva, em consequência, surgirá como produto tanto da aprovação recíproca de dois indivíduos como da autoridade de um sobre o outro”.

Assim, para Piaget, a moralidade autônoma é resultante de um processo de construção interior, que se dá por meio da interação que o sujeito estabelece com o meio social, dependendo precisamente da cooperação

progressiva, e não de acumulação de informações exteriores. Desse modo, podemos afirmar que, para haver o desenvolvimento da autonomia moral, é essencial o papel da educação moral fundamentada na autonomia e na reciprocidade, educação esta capaz de favorecer um ambiente social em que se possibilite à criança experimentar e manter um relacionamento interpessoal baseado na solidariedade e cooperação, especialmente entre seus iguais.

2.4 EDUCAÇÃO MORAL E SEUS PROCEDIMENTOS

Entendendo a educação moral como desenvolvimento, podemos apresentar brevemente a teoria de dois dos principais autores dessa tendência: Piaget e Kohlberg. Como enfatiza Puig (1998a), cada um desses autores formulará, a partir da ideia da educação moral como desenvolvimento, uma proposta⁴ concreta a respeito do caminho que o sujeito deve percorrer, para alcançar o desenvolvimento moral.

Conforme já descrito, para Piaget (1930/1996), a finalidade da educação moral se dá pela construção de personalidades autônomas capazes de estabelecer uma relação de cooperação com outrem. No entanto, segundo o autor, há diferentes procedimentos de educação moral que nem sempre fazem alcançar a autonomia moral. Piaget classifica três diferentes técnicas de educação moral conforme seus procedimentos, apontando suas fragilidades ou vantagens de sua implantação. O Quadro 1 resume as técnicas de educação moral sintetizadas por Piaget.

Quadro 1- Técnicas de educação moral e subdivisões

As técnicas gerais da educação moral	Subdivisões
Autoridade e liberdade absoluta	Uso exclusivo do respeito unilateral
	Liberdade absoluta da criança
Os procedimentos verbais	Lição moral
	Relatos ou comentários de convenções morais
	Educação moral sem lugar de destaque
	Partir somente do interesse das crianças
Os métodos “ativos”	Experiências morais

Fonte: Elaboração própria

⁴ Propostas não independentes, considerando as teorias de que cada autor partiu.

A primeira técnica está fundamentada em apenas um dos dois tipos de respeito, ou seja, essa educação moral se estabelece somente em um ou outro extremo das relações: a autoridade ou a liberdade absoluta. Nessa técnica, apresentam-se dois tipos de educação. A primeira delas se caracteriza como a educação tradicional, em que a figura do adulto como autoridade absoluta impõe suas regras para a criança obedecer, sob um ensino puramente oral fundado no respeito ao adulto. Partindo do princípio de que existem na criança duas morais, Piaget ressalta que o ensino baseado somente no respeito unilateral negligencia a outra metade, prejudicando assim o alcance da autonomia, não percebendo que a relação entre as crianças se assemelha muito mais à moral adulta civilizada do que à educação empregada.

Por outro lado, como segundo tipo de educação moral desse mesmo procedimento, Piaget descreve o outro extremo da pedagogia moral clássica, que é a liberdade absoluta da criança que foi implementada em algumas escolas experimentais. Nelas, não havia nenhum tipo de coação adulta e nenhuma recomendação sobre a maneira pela qual a criança deveria se conduzir junto a seus iguais ou com os mais velhos. O autor lamenta a escassez de documentos publicados, que dificulta as respostas para o problema essencial que essa educação retrata: haverá a possibilidade de a criança, mesmo de 3-4 anos, em presença somente de seus semelhantes, chegar por si mesma ao respeito mútuo e à cooperação? E, ainda, ela se adaptará à nossa sociedade adulta? Sabemos que o respeito unilateral é espontâneo nos pequenos: apesar de ser superado, é importante para que o desenvolvimento moral ocorra.

O respeito mútuo é uma espécie de forma limite de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, e pais e professores devem fazer tudo o que for possível, segundo cremos, para converter-se em colaboradores iguais à criança. Cremos, no entanto, que esta possibilidade depende da própria criança, e pensamos que durante os primeiros anos um elemento de autoridade fatalmente se mescla às relações que unem as crianças aos adultos. (PIAGET, 1930/1996, p.14).

Piaget (1930/1996), quanto a esses procedimentos (uso somente da autoridade ou somente da liberdade), afirma que a verdade parece estar entre eles, quer dizer, há a necessidade de uma educação que não negligencie nem o respeito mútuo nem o respeito unilateral, por ambos serem essenciais

na constituição da vida moral da criança; com efeito, de acordo com ele, esse é o objetivo que se busca com os procedimentos “ativos”, que descreveremos adiante, na terceira técnica, e que é defendido por esse autor.

A segunda técnica de educação moral enfocada por Piaget é a dos procedimentos verbais de educação moral, muitas vezes utilizada nas escolas em geral e por moralistas, que acreditam que o discurso é uma medida eficaz para educar a consciência. Na perspectiva do autor, essa técnica do ensino da moral pela palavra se subdivide em quatro grupos, segundo suas variações, da mais verbal para a mais “ativa”. No primeiro grupo, temos a “lição moral”, que nos leva a indagar se há compreensão da criança quanto à lição e se esta muda em algo a própria vida da criança. No segundo grupo, estão as convenções morais em forma de relatos ou comentários sobre grandes ou pequenos exemplos, sendo eles históricos, literários, entre outros, tendo o problema da ação de inculcar na criança o que lhe deseja ensinar por uma relação unilateral. Piaget alerta que nos cabe a indagação se esse tipo de técnica seria eficaz, caso essas histórias partissem de experiência ou interesse da própria criança. No terceiro grupo, explicita os procedimentos que não dão à moral um lugar especial, mas que criam espaços nas diferentes matérias de ensino para estabelecer discussões e desenvolvimentos morais; a despeito de esse procedimento parecer eficaz, no âmbito escolar, corre-se o risco de cada professor preocupar-se com sua matéria, a educação moral ser deixada para outro momento e acabar esquecida. No caso de instituições de acolhimento, corre-se o risco de um educador/cuidador ou mesmo o seu auxiliar delegar essa função a outro profissional da mesma categoria ou de categoria superior, e a educação moral não ocorrer, com o intuito de promover o desenvolvimento, mas acabar reforçando o respeito unilateral ou até mesmo estabelecendo uma liberdade sem limites. Por último, no quarto grupo, está o procedimento de não se falar de moral a não ser pelo propósito de experiências efetivas vividas pela criança, porém, essa técnica somente seria eficaz para os fins desejados, se, enquanto os conflitos interpessoais acontecessem, as crianças os levassem à opinião do professor; caso contrário, partiria como os outros ensinamentos verbais aqui descritos da autoridade do professor ou do adulto, tendo sempre um fundo de respeito unilateral.

A terceira técnica descrita foi a dos métodos “ativos” de educação moral. O procedimento dessa educação moral supõe que a criança possa

fazer experiências morais e, para isso, a escola ou “internato” deve constituir um meio próprio que favoreça essas experiências. Assim, a educação moral não é constituída de uma matéria específica, mas constitui “[...] um aspecto particular da totalidade do sistema”. Nas atividades da educação ativa, há o método de “trabalho em grupo”, ampliando a possibilidade de permitir o relacionamento mútuo entre as próprias crianças; em acréscimo, na escola “ativa”, há o esforço em colocar a criança em situações em que possa experienciar diretamente as realidades espirituais e discutir por si mesma, gradualmente, as leis constitutivas, formando uma sociedade real sob organização das próprias crianças.

Elaborando, elas mesmas, as leis que regulamentarão a disciplina escolar, elegendo, elas mesmas o governo que encarregar-se-á de executar tais leis, e constituindo o poder judiciário que terá por função a repressão dos delitos, as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é a obediência à regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual. (PIAGET, 1930/1996, p.22).

Essa técnica implica fixar procedimentos que propiciem à criança descobrir por ela mesma as obrigações morais por meio de uma “experimentação verdadeira” que envolve toda sua personalidade, ao contrário das outras técnicas que intuía preparar a criança para a autonomia da consciência com procedimentos fundados na heteronomia e no respeito unilateral.

Piaget ainda ressalta que há procedimentos de educação moral segundo um ou outro de seus domínios, ou seja, traçam-se estratégias conforme um dos fins da educação moral que almejam ser alcançados pela criança, como, por exemplo, a formação do caráter e o cultivo da bondade. O autor enfatiza que são necessárias pesquisas de controle que proporcionem melhores respostas e verificações dessas experiências. Mas, o que é fundamental na prática de procedimentos de educação moral deve ser considerar a própria criança nesse processo, criar ambientes que favoreçam experiências sociomorais e situações em que as crianças possam manifestar suas opiniões e atitudes de iniciativa e de curiosidade, em que não haja abuso de autoridade para impor valores que elas podem descobrir por si mesmas (PIAGET, 1930/1996).

Outro autor que considerou a educação moral como desenvolvimento foi Kohlberg, o qual, partindo dos estudos principalmente de Piaget e Dewey, defendeu um dos procedimentos de educação moral chamado “comunidade justa”. Na teoria da comunidade justa, não deve existir um exercício eficaz de autoridade sem a presença de uma comunidade em que todos os membros têm o sentimento de pertencer (BIAGGIO, 2002). Desse modo, educadores e crianças são membros iguais, tendo os mesmos direitos e privilégios; nela, embora os educadores sejam autoridades, devem se esforçar para não dar as regras unilateralmente, quando surge um problema na comunidade. Destacaremos um dos trabalhos de Kohlberg em uma escola alternativa, relatando um pouco dessa experiência e de seus procedimentos.

Na comunidade justa, ou democrática, implementada nessa escola⁵, professores e alunos que decidiram fazer parte dessa comunidade criavam, segundo a necessidade do grupo, as regras a serem seguidas e ambos os lados tinham o dever de se submeter às decisões. Para a dinâmica de funcionamento da comunidade justa, eram realizadas reuniões semanais entre todos os membros, com dois grandes propósitos: “[...] o fórum para tomada de decisão democrática e o maior ritual para construção da comunidade”. Todos os membros tinham o mesmo peso nos votos e as questões eram decididas pela maioria dos votos. Antes da reunião da comunidade, Kohlberg e a equipe (professores e alguns alunos voluntários) reuniam-se para planejar a pauta da reunião e quais seriam os itens mais propícios a uma discussão moral. Na véspera da reunião, havia a formação de pequenos grupos entre professores e alunos para introduzir as questões que precisavam ser resolvidas na reunião, o que era importante para, na reunião comunitária, se promover uma discussão moral profunda.

A importância desse procedimento se dá pela dinâmica da ação de todos como membros de um grupo, alcançada pela norma coletiva. Assim, as “[...] normas coletivas de comunidade estão relacionadas com o valor de comunidade de duas formas”. (BIAGGIO, 2002, p.58): instrumental (meio de obter valor final da comunidade – tornar-se uma comunidade real) e simbolicamente (a maneira que expressa o valor final de comunidade – capacidade de manifestar seu compromisso com a comunidade). A atmosfera moral estabelecida na comunidade justa, segundo

⁵ Cluster School (64 alunos) – Escola alternativa da Cambridge High School.

as evidências desse trabalho, pode levar ao desenvolvimento moral que, conseqüentemente, influencia na relação entre os estudantes e destes com outrem (BIAGGIO, 2002).

2.5 INSTITUIÇÕES DE SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO COMO UM AMBIENTE EDUCATIVO

Os estudos de Piaget se mostram significativos para se constituir um ambiente adequado ao desenvolvimento moral, pois, se compreendermos como a criança constrói seu pensamento, como suas estruturas são formadas nos âmbitos do desenvolvimento da inteligência, da moralidade e da personalidade, percebendo como se desenvolve a mente infantil e como o meio social pode interferir nesse desenvolvimento, seremos capazes de, enquanto educadores, instituir um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral do indivíduo orientado para a autonomia (intelectual e moral).

Baseando-nos na teoria piagetiana, ao abordar os meios da educação moral (PIAGET 1930/1996), podemos dizer que, na educação moral no âmbito das instituições educadoras (famílias, abrigos, escolas, igrejas, mídia, entre outras), deve-se estar atento para não torná-la uma imposição autoritária nem uma educação verbal.

O trabalho do educador na educação moral é, sem dúvida, um longo e árduo caminho. Segundo Vinha (2000), como esse trabalho envolve seres humanos, sua responsabilidade se torna muito grande, porque ele não apenas exercerá influências na formação do indivíduo, mas, sobretudo, seu desempenho e sua postura serão decisivos para a futura autonomia moral e intelectual daqueles. Por essa razão, Piaget (1930/1996) sustenta que os procedimentos de educação moral devem levar em conta a própria criança; se assim for, conhecendo como sua mente se desenvolve, o trabalho do educador se tornará mais efetivo e respeitador dos limites e necessidades presentes no percurso do desenvolvimento da criança e, dessa forma, será capaz de garantir que ela seja agente de seu desenvolvimento e construtora de seu conhecimento.

Na pesquisa de Piaget, a criança descobre o verdadeiro sentido das regras, toma consciência destas, quando começa a praticá-las em situações de cooperação, isto é, na relação entre iguais. Como as crianças que

somente cumprem as regras ditadas de maneira arbitrária poderão compreender o espírito da regra?

Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe esse pleno desenvolvimento, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, se poderão desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais; ambas reclamam imperiosamente, pelo contrário, para sua própria formação, a experiência vivida e a liberdade de pesquisa, fora das quais a aquisição de qualquer valor humano permanece apenas uma ilusão. (PIAGET, 1980, p.71).

Lembremos que, no estudo do desenvolvimento da noção de justiça, Piaget (1932/1994) concluiu que o sentimento de justiça, embora possa evidentemente ser reforçado pelos preceitos e exemplos práticos dos adultos, é, em grande parte, independente dessas influências, requerendo apenas o respeito mútuo e a solidariedade entre crianças para se desenvolver. Sendo assim, de modo geral, forma-se na consciência da criança a noção de justo e injusto à custa do adulto e não por causa dele.

Para Buxarrais (1997), a educação moral consiste em criar condições necessárias para que o indivíduo descubra e realize a escolha livre e consciente de modelos e desejos. Nesse sentido, o papel do educador é de facilitador e desequilibrador do processo de desenvolvimento moral dos indivíduos em formação e tem como dever propiciar espaços para reflexões tanto individuais como coletivas destes, de sorte que possam ser capazes de elaborar de forma racional e autônoma os princípios de valor, e com eles enfrentar criticamente a realidade. Além disso, de aproximá-los a condutas e hábitos coerentes com os princípios e as normas que tenham criados como seus, para que as relações com os outros estejam norteadas por valores como “[...] a justiça, a solidariedade, o respeito e a cooperação”. (BUXARRAIS, 1997).

Acreditamos, baseados na teoria piagetiana, que a vida moral se desenvolve à proporção que os seres humanos se relacionam entre si, e que a educação moral está associada a toda a atividade da criança, o que, para Piaget, seria propiciado pelo “método ativo”. Esse método busca sempre atingir dois pontos: o primeiro, de “[...] não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma”; e o segundo, que seria, em

consequência, “[...] criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas”. (PIAGET, 1930/1996, p.24).

Um exemplo disso é o esforço do adulto em não resolver o problema pela criança, dando soluções e respostas prontas, mas criar oportunidades para as crianças tomarem decisões e conclusões. Vinha (2000) frisa que, mesmo a criança não tendo capacidade de tomar grandes decisões, ela é capaz de tomar pequenas decisões, as quais são fundamentais para que se conquiste a autonomia; a autora salienta que a criança não terá liberdade total, mas responsabilmente administrada, ou seja, a criança não escolhe o que quer, mas o que prefere segundo as opções que existem.

Nessa perspectiva, o papel fundamental do educador/cuidador não consiste no *fazer pelas* crianças, mas sim, *com elas*. Dessa forma, para Vinha (2000), o educador vai delegando pequenas responsabilidades e tarefas que as crianças são capazes de realizar, supervisionando e estando sempre atento ao que acontece e, quando necessário, auxiliando. Deve-se encorajar a criança, sempre que possível, a encontrar sozinha solução para seus próprios problemas, instigando-a a buscar qual a melhor saída para resolvê-lo. Mesmo que a criança encontre uma solução que o educador não acredita ser a melhor, é importante dar oportunidade para que ela resolva os problemas por elas mesmas; ao mesmo tempo, é necessário que o professor aceite a proposta da criança; na execução, esta vai avaliar se foi ou não uma boa solução: caso veja que não é uma solução boa, terá a possibilidade de criar uma nova estratégia.

Cabe ao educador/cuidador facilitar a interação, de respeito mútuo, das crianças entre si e com os objetos, tomando cuidado para não fazer por elas aquilo que elas já são capazes de fazer sozinhas. Ele funcionará como mediador, no processo de coordenação de pontos de vistas divergentes. Permitindo às crianças tomarem decisões e resolverem seus problemas sozinhas, estará demonstrando (VINHA, 2000) que confia nelas e de que acredita que sejam capazes.

Nessa linha, temos o exemplo de uma pesquisa desenvolvida por Kunreuther e Ferraz (2012) referente à educação ao ar livre, sob a perspectiva teórica interacionista, em que se pretendia alcançar a aprendizagem de valores morais dos jovens participantes por meio de curso em formato de

expedição, no qual alunos e instrutores se aventuram em um trajeto em área remota da natureza, de forma autossuficiente. Essa pesquisa chama-nos a atenção para o resultado concernente a um dos jovens sujeitos da pesquisa. Esse jovem morava em um abrigo institucional e apresentou, após sua experiência na investigação, mudança em seu comportamento na instituição em que vivia. Dentre as situações vivenciadas na pesquisa de Kunreuther e Ferraz (2012), houve o trabalho em grupo, debates sobre justiça e solidariedade, além de reflexões sobre valores e princípios como coragem, esforço pessoal, disciplina, respeito e superação de limites⁶.

O jovem em situação de acolhimento, segundo a coordenadora do abrigo (também participante da pesquisa), apresentou duas mudanças atitudinais consideráveis: relação menos agressiva e mais respeitosa com as pessoas ao seu redor, e maior iniciativa para realizar as tarefas necessárias ao início de sua vida profissional. Uma das interpretações para essas mudanças, de acordo com os autores, seria que, diante da responsabilidade atribuída a esse jovem de realizar determinadas tarefas, despertou-se nele a necessidade de respeitar as outras pessoas que também as realizam (como, ao ter que cozinhar, passa a respeitar mais as cozinheiras); ainda pelo fato de ser responsabilizado por tarefas, ganhou confiança: “Ao se sentir bem-sucedido com as responsabilidades que lhe foram atribuídas, o aluno percebe-se capaz e passa a gostar de atribuições e desafios”. (KUNREUTHER; FERRAZ, 2012, p.14).

Para Vinha (2000), um fator que pode impedir o encorajamento do educador é o medo dos possíveis erros cometidos pelas crianças, todavia, ela orienta que o erro tem igualmente um papel importante nesse processo, pois ele impulsionará um acerto futuro. Na opinião da autora, evitar o erro seria evitar o aprendizado da criança.

Em um ambiente de discussões e tentativas de resolução democrática de problemas, será muito comum surgir conflitos, já que, em um ambiente em que impera o respeito unilateral, cabe às crianças apenas obedecer às normas atribuídas pelo adulto, sem oportunidade de expressar sua opinião, pouco interagindo uns com os outros, de sorte que o conflito será mínimo.

⁶ Esses resultados foram obtidos por meio de entrevistas e questionários semiestruturados, com base na própria percepção dos alunos e dos educadores da instituição, com ênfase no desenvolvimento moral do indivíduo.

Os conflitos sociais são fundamentalmente importantes para o desenvolvimento moral da criança, porque, segundo Piaget (1932/1994), esses conflitos, como situações de desequilíbrio presentes nas relações principalmente entre iguais, possibilitarão que a criança, na medida em que pratica a cooperação entre seus pares, possa avançar da moral heterônoma para a moral autônoma.

Ora, a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar. [...] Em suma, para socializar realmente o espírito, a cooperação é necessária, porque somente ela conseguirá liberar a criança da mística da palavra adulta. (PIAGET, 1932/1994, p.298-299).

Sem o desequilíbrio, não é possível a descentração⁷, por essa razão, dizemos que os conflitos sociais, no campo da moral, são tão importantes para que haja o desenvolvimento moral. A divergência de opiniões entre iguais causa desequilíbrio: se “minha opinião” não é a única existente e pode não ser a melhor, “tenho” que aprender a ouvir a opinião de outrem. No relacionamento entre crianças, quando há conflitos, há igualmente a necessidade de se estabelecer novamente o elo, de forma que se necessita considerar o ponto de vista de si e do outro, criar argumentos entendidos por todos, cooperar, agir levando em conta os sentimentos, perspectivas e ideias de si e do outro, havendo, nesse processo de descentração, o enfraquecimento do egocentrismo infantil em benefício da cooperação e consequentemente da autonomia.

Ao mesmo tempo em que os conflitos sociais são importantes para o desenvolvimento moral das crianças, o papel do educador como mediador desses conflitos também se faz relevante. A pesquisa realizada por Frick (2011) traz grandes contribuições nesse sentido. A autora fez relação entre dois ambientes educativos, um com características coercitivas e outro com características cooperativas, a fim de identificar se havia

⁷ Entende-se por *descentração* a capacidade do sujeito de reversibilidade de suas ações e a de coordenar diferentes pontos de vista; assim, em sua relação com outrem, ele não somente levará em conta o seu ponto de vista e seus sentimentos, mas também considerará o ponto de vista do outro, que pode ser diferente do seu e igualmente válido.

diferença na postura das professoras de cada ambiente, no que tange aos conflitos de seus alunos e na incidência do *bullying*⁸ nos dois ambientes.

Frick (2011) constata que no ambiente coercitivo, em que predomina o respeito unilateral, a professora resolvia os conflitos de forma autoritária; quanto à forma com que os alunos resolviam os conflitos entre eles, esta se caracterizou como comportamento predominantemente agressivo e submisso. Concernente à questão do *bullying*, nesse ambiente, percebeu-se que os alunos se identificaram mais como possíveis alvos e autores de *bullying*. Já no ambiente cooperativo, em que a professora fazia mais uso do diálogo para resolver conflitos, os alunos resolviam seus conflitos, conforme as observações da pesquisadora, de maneira mais próxima ao assertivo, todavia, em suas respostas nos questionários, predominou o comportamento submisso de resolução e alguns assertivos⁹. Com relação ao *bullying*, os alunos desse ambiente não se identificaram nem como possíveis alvos nem como autores. Concluiu-se, por conseguinte, que a participação do professor é fundamental para se estabelecer um ambiente sociomoral e no modo como os conflitos são resolvidos pelos alunos, influenciando por sua vez com a qualidade das relações interpessoais estabelecidas no ambiente educacional.

2.6 CARACTERÍSTICAS DE UM AMBIENTE SOCIOMORAL EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Embora a maioria da literatura que discute a respeito do ambiente sociomoral cooperativo trate desse tema no âmbito escolar, nada impede de fazermos uma ponte nessa discussão com o ambiente em serviços de acolhimento, que, sem dúvida, também exerce a função de educar moralmente as crianças/adolescentes que dele fazem uso, além de desempenhar a função de lar para essas crianças, acarretando com isso a responsabilidade de educação própria da família. No caso de Abrigo Institucional, essa educação teria a possibilidade de ser facilitada, já que nele se encontram acolhidos grupos de crianças/adolescentes, havendo a possibilidade de re-

⁸ *Bullying* se dá por meio de ações negativas repetitivas entre os pares, como pressões, opressões, intimidações, gozações, entre outras, que ocasiona no “alvo” angústia, depressão, tristeza, dentre outros sofrimentos.

⁹ “o comportamento agressivo caracteriza-se pelo uso de formas coercitivas, como a violência ou o desrespeito [...] comportamento assertivo envolve [...] os direitos de ambas as partes são respeitados [...] comportamento submisso configura-se pelo não enfrentamento da situação”. (FRICK, 2011, p.22).

lacionamento entre iguais, característica esta de um dos atributos essenciais para o desenvolvimento moral.

Conforme Ribeiro (2008), o ambiente de abrigo pode ser, muitas vezes, um ambiente repressor e de controle, as regras são impostas e negociadas de maneira que as crianças/adolescentes ficam, frequentemente, condicionados a cumprirem tais regras ou obedecer a uma ordem pela recompensa ou para evitar um castigo – e não por sua própria consciência. Frequentemente acontece de algumas crianças, ao se sentirem pressionadas a essa obediência, agirem de forma contrária à ordem ou à regra, pela necessidade de chamar atenção do adulto (carência), por protesto/indignação ou simplesmente por não conseguir obedecer à regra ou à ordem do adulto. Esses casos evidenciam ainda mais a necessidade de haver uma postura adequada do educador/cuidador, para que aja de maneira a propiciar momentos de discussão, reflexão e prática de situações que favoreçam a tomada de consciência das regras.

Ainda em relação a atos de “desobediência”, vale a pena focalizar um pouco mais as atitudes de indignação das crianças/adolescentes e as medidas de solução do problema pelos adultos. La Taille (2006) afirma que a indignação é um sentimento moral que está presente na criança, a partir de seu “despertar do senso moral”. A criança pode se sentir indignada, quando não acha que uma regra ou um castigo é justo; a princípio, essa revolta será apenas quando ela própria se sentir injustiçada; somente com a descentração ela se indignará com injustiças cometidas contra outras pessoas. Muitas vezes, essa indignação terá relação com a indisciplina, pela recusa de obedecer a uma regra ou ordem, motivo pelo qual muitos educadores tendem a punir a criança sem discutir o problema, ocasionando o aumento da indignação; no entanto, quando a indignação tem presente conteúdo moral, torna-se rica a discussão para resolver o problema gerador, proporcionando com ela um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento moral.

[...] o exercício do pensamento crítico na escola pode tomar a forma de condutas de rebelião e criar situações de conflito com os quais os professores não estão suficientemente preparados para lidar. Além do mais, nesse caso podemos nos perguntar se estamos diante de uma indisciplina ou de uma consciência social em formação. É evidente que, se quisermos que os alunos avancem no sentido da cidadania, é necessário prepara-los para pensar e resolver conflitos. Se eles não se

sentirem capazes de elaborar e participar na solução de problemas que, em última instância, podem ir além dos problemas escolares, as condutas de indisciplina serão inevitáveis. (PARRAT-DAYAN, 2011, p.22).

Em consequência, para se estabelecer um ambiente sociomoral, necessita-se considerar a criança e o adolescente como sujeitos de seu processo de desenvolvimento, garantindo-lhes espaço em que exercitem e experienciem situações de cooperação entre eles e que igualmente percebam as situações de não cooperação e suas consequências. Estudos comprovam que em ambiente coercitivo no qual é estabelecido, em predominância, o respeito unilateral à regra e à autoridade, o desenvolvimento moral voltado para a autonomia fica comprometido, enquanto em ambientes cooperativos, com a atmosfera sociomoral construtivista, as crianças se mostram em seu desenvolvimento mais avançadas (DEVRIES; ZAN, 1999).

Nessa mesma linha, Wrege (2012) cita várias pesquisas que comprovam essa evidência e que propõem novas perspectivas para um ambiente cooperativo, como as escolas democráticas. A autora alude à sua própria investigação, na qual se debruçou em conhecer o ambiente de uma escola democrática e entender as dificuldades encontradas por esta em implantar tal sistema. Wrege ressalta que, com sua pesquisa, pôde conhecer e classificar a escola como um ambiente sociomoral. A escola por ela pesquisada, apesar de ser considerada democrática (pois faz parte da Rede Nacional de Educação Democrática), ainda encontra dificuldades em implementar junto aos alunos um ambiente em que estes possam ser protagonistas de sua educação, porque nela ainda há momentos em que as decisões tomadas partem exclusivamente do professor. Com esse resultado, a autora enfatiza que, mesmo nas escolas que apresentam características de ambiente democrático, sempre haverá aspectos a ser discutidos e reelaborados para a constituição real desse ambiente.

Acreditamos que, assim como a escola, os serviços de acolhimentos podem construir um ambiente sociomoral cooperativo que, como destaca Mantovani de Assis (2000), seja capaz de proporcionar à criança a oportunidade de desenvolver plenamente sua personalidade, seja a construção da inteligência, seja da moralidade, assim como de contribuir eficazmente para a formação de um “[...] cidadão apto a cooperar, a ser solidário e capaz

de empreender transformações sociais e culturais”. ((MANTOVANI DE ASSIS, 2000, p. 2).

Para Kamii e DeVries (1991), na teoria piagetiana, uma das implicações pedagógicas (e é a que nos interessa para o ambiente de abrigo) é o domínio socioemocional, que pensamos ser essencial para se estabelecer um ambiente sociomoral. Para esse domínio, o educador deve:

1. Encorajar a criança a tornar-se cada vez mais autônoma em relação aos adultos;
2. Encorajar as crianças a reagir com outras crianças e resolver os conflitos entre elas mesmas;
3. Encorajar a criança a ser independente e curiosa, a usar iniciativa própria no objetivo de suas curiosidades, ter confiança na habilidade de formar ideia própria das coisas, a exprimir suas ideias com convicção e lutar construtivamente com medos e angústias e não se desencorajar facilmente. (KAMII; DEVRIES, 1991, p.33).

Em ambiente de abrigo, esse encorajamento se torna fundamental para o futuro da criança e do adolescente quanto à sua vida fora da instituição, pois essas crianças trazem consigo um ferimento em sua vida emocional, devido aos traumas ocasionados por sua situação anterior ao abrigo. Não raro, tais traumas acarretam uma autoestima baixa, prejudicando a sua vontade de enfrentar os problemas, conflitos e desejos de forma construtiva, reagindo perante eles com violência, apatia, submissão etc., tornando fundamental o empenho do educador nesse processo. Assim, cabe ao adulto se questionar quando deve exercer sua autoridade, proporcionando o máximo possível de espaços de respeito mútuo, propondo alternativas que possibilitem à própria criança tomar decisões em diferentes situações como, por exemplo, diante uma falta por ela cometida, de uma necessidade de atitude ou até de atividades a serem realizadas. A sanção deve ser evitada pelo educador, porém, quando esta for inevitável, deve-se optar, sobretudo, pela sanção por reciprocidade, avaliando sempre sua finalidade voltada para o desenvolvimento, e não como controle, punição, vingança ou mesmo para evitar reincidência da criança que cometeu a falta ou de outra que presenciou (como forma de exemplo e de afirmar a autoridade do adulto).

Segundo DeVries e Zan (1999), a atmosfera sociomoral se constitui das relações interpessoais de um ambiente cujo primeiro princípio é de que se cultive nessa atmosfera um contínuo respeito pelos outros, sendo o relacionamento entre criança e educador, entre as próprias crianças, com as atividades e com as regras. Acrescentaríamos aqui, no caso do ambiente de abrigo, a necessidade dessa relação entre os educadores e com demais profissionais.

Na atmosfera sociomoral construtivista defendida por DeVries e Zan (1999) ressalta-se que os educadores devem respeitar as crianças, garantindo seus direitos, sentimentos, ideias e opiniões:

Eles utilizam sua autoridade de modo seletivo e abstêm-se de usar poder desnecessariamente. Dessa forma, eles dão às crianças a oportunidade de desenvolverem personalidades que tenham autoconfiança, respeito por si mesmas e pelos outros e mentes ativas, criativas e indagadoras. (DEVRIES; ZAN, 1999, p.14).

Para as autoras, uma maneira de se evitar o abuso da autoridade do educador em uma educação construtivista é compartilhar a responsabilidade de criar as regras entre o educador e as crianças, que, além de reduzir a autoridade dele como adulto, o educador favorece a promoção de autorregulação das crianças; elas ainda praticam a exposição de suas ideias e “[...] têm a possibilidade de assumir o ponto de vista do grupo enquanto comunidade inteira”. (DEVRIES; ZAN, 1999, p.14).

A criança participando da elaboração das regras em resposta a um problema enfrentado em seu convívio, terá maior chance de tomar consciência dessa regra do que se a recebesse pronta do adulto e, em momentos de problemas semelhantes, o educador pode reportar-se às regras por elas criadas, enfatizando que a autoridade moral presente naquele ambiente não provém dele, mas das próprias crianças.

Uma maneira de se construir as regras com as crianças são as assembleias, como as propostas por Kohlberg na “comunidade justa”; nas assembleias, crianças/adolescentes podem se sentir inseridos e pertencentes à “comunidade”, em um exercício democrático. Sua ocorrência deve ser regular e geralmente semanal, possibilitando que as crianças/adolescentes sejam ativos e participantes do que é público; nelas “[...] as regras são cons-

tantemente elaboradas e revistas, os conflitos são discutidos e é possível que se pense em diferentes possibilidades de resolução”. (TOGNETTA; VINHA, 2008, p.220).

A assembleia, segundo Tognetta e Vinha (2008), se torna um importante instrumento capaz de vencer o *bullying*, entretanto, é necessário ficar atento ao fato de que nela não se devem expor nomes, mas fatos, para que não se torne um momento de expiação ou exposição. Paralelamente, as assembleias têm apenas o poder legislativo, cabendo ao educador atribuir a sanção devida a um faltoso, visto que os “[...] sujeitos heterônomos não conseguem enxergar intenções e mesmo as particularidades de cada caso”. (TOGNETTA; VINHA, 2008, p.23), evitando-se, com isso, castigos expiatórios que nada contribuem para o desenvolvimento moral.

2.7 DIFICULDADES DE SE ESTABELECE UM AMBIENTE SOCIOMORAL NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Para Vinha (2000), existe um agravante no desempenho do educador para realizar um bom trabalho na educação moral chamado “desculpa verdadeira”, que interfere desfavoravelmente no desempenho de seu trabalho, como a falta de recursos financeiros e de tempo, comportamento agressivo das crianças, descaso do poder público, entre outros. Contudo, segundo a autora, esses fatos, apesar de tornarem a tarefa mais árdua, não devem ser utilizados como uma desculpa para a não realização de um bom trabalho.

O educador deve ter consciência da importância de seu trabalho ser bem constituído para a qualidade do desenvolvimento das crianças/adolescentes. A autora relata que o simples gostar de crianças, ainda que seja um pré-requisito, não é suficiente para se trabalhar como educador, porque, em face de tamanha responsabilidade de ser um agente promotor de um ambiente adequado para o desenvolvimento intelectual e moral de indivíduos, como em escolas e entidades de serviços de acolhimento, esse profissional deverá ter uma formação profissional adequada, bem como cursos de aperfeiçoamento/formação continuada.

Sabemos que essa condição ainda está precária em nossa sociedade, pois em muitas entidades de serviços de acolhimento, por exemplo, o apoio financeiro que recebem (do Governo ou de doações) mal dá para

pagar suas despesas básicas, não tendo, assim, recursos próprios para manter cursos de preparo e aperfeiçoamento de seus funcionários; além disso, o baixo salário dos funcionários dessas entidades, como de muitos professores, não permite que façam cursos por sua conta ou mesmo ter formação básica. Porém, sua formação é fundamental para o bom desempenho de seu trabalho, visto que somente conhecendo o processo de construção do pensamento infantil, como se dá seu desenvolvimento, como a necessidade de equilíbrio e desequilíbrio, o educador será capaz de respeitá-lo e direcioná-lo em conformidade para um desenvolvimento harmônico.

Nas Orientações Técnicas de Serviços de Acolhimento (BRASIL, 2009), documento governamental discutido no capítulo anterior, ressalta-se a importância da formação da equipe que trabalha nessas instituições. O preparo para trabalhar com crianças/adolescentes em situação de acolhimento deve ser pré-requisito no momento do contrato, e, em sequência, a formação continuada desses profissionais. Para isso, acreditamos que essa formação não deverá ser apenas por recursos próprios da entidade ou do profissional, mas também ser oferecida pelo governo, como parte de sua responsabilidade, que, além disso, deve disponibilizar um acompanhamento individual e em grupo de assistência psicológica a esses profissionais, como defende Careta (2011).

A preocupação do curso de formação continuada do educador não deve ser voltada a práticas isoladas, impostas por diretores ou supervisores (estes devem atuar como mediadores e também participantes), tampouco visar a uma receita para inovação ou melhora do sistema de ensino, mas uma preocupação da equipe de trabalho da entidade (escolas, serviços de acolhimento, núcleos educativos, entre outros) em refletir sobre o assunto trabalhado, pensar e elaborar novas medidas em sua instituição, as quais precisam estar em constante avaliação pela equipe, para suprir as dificuldades de implantação. Assim, “[...] o foco do trabalho encontra-se na formação de uma equipe de professores que, deixando de ser meros reprodutores individuais de receituário pedagógico, venham a ser seus autores efetivos”. (CARVALHO, 2004, p.438).

Carvalho (2004) salienta que, para a formação continuada surtir mudanças na instituição de ensino, é imprescindível a participação da equipe ou pelo menos de cinco de seus integrantes, evitando-se atitudes isola-

das que tornem mais difíceis novas implantações. A esse respeito, Vinha e outros (2011) apresentam as dificuldades de professores que participaram de um curso de formação continuada sobre “[...] a implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflito na escola” (VINHA e outros, 2011, p. 265). Houve, nas escolas pesquisadas, uma grande dificuldade de implantação dos “círculos restaurativos”¹⁰, verificando-se apenas ações isoladas e não duradouras, para esses profissionais (tanto os que participaram do curso, quanto os que não participaram). A dificuldade se deu pelos seguintes fatores: falta de apoio coletivo (direção, coordenação, colegas); dificuldade na divulgação efetiva do projeto para a comunidade educativa; espaço físico inadequado da escola (falta de sala para realizar os círculos); e o fato de a escola não considerar a Justiça Restaurativa como parte do currículo. As autoras ainda identificaram que tal dificuldade de implantação “[...] perpassa por um sistema de ensino não democrático” (VINHA e outros, 2011, p. 286) e, dessa maneira, contribuiu para que os outros profissionais não aderissem ao projeto ou houvesse um apoio coletivo. Dessa forma, mesmo que a proposta do curso seja necessária, segundo as autoras, essa necessidade deve ser sentida pela equipe, para não ser encarada como algo imposto ou desnecessário. O professor, no decorrer do curso, deverá participar ativamente, sendo desafiado a refletir sobre sua ação pedagógica que lhe solicite a tomada de consciência, ocorrendo em um processo de dentro para fora, “[...] expondo-o a situações problemas e trocas de experiências, visto que o juízo moral desenvolve-se à medida que as pessoas se confrontam com os problemas sociais e experienciam conflitos morais” (VINHA e outros, 2011, p. 288).

Além de sua formação, sua postura será igualmente importante para o bom desempenho de seu trabalho, pois, se o educador assumir a postura de constantes lamentações, diante de tamanhas dificuldades como as já citadas, acreditando que não há nenhum problema com seu trabalho, porque a culpa é sempre colocada em fatores externos,

[...] dificilmente, assumirão uma postura de profissionais reflexivos, atuantes e autônomos, pois estarão sempre isentando-se da necessária

¹⁰ Os círculos restaurativos em procedência à Justiça Restaurativa constituem um procedimento em que se reúnem todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa, para “[...] decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro” (BRANCHER, 2006, apud VINHA et. al, 2011, p.273).

revisão interna, do refletir nas possibilidades de buscar alternativas viáveis. (VINHA, 2000, p.125).

Acreditamos que, para educadores/cuidadores educarem moralmente os abrigados, orientando-os para autonomia, a formação destes também deve ter sido orientada para tal fim, pois como podemos acreditar que educadores heterônomos formarão indivíduos autônomos? Lukjanenko (1995) comprova em sua pesquisa que professores com o nível de juízo moral mais elevado proporcionam um ambiente mais “cooperativo” para seus alunos do que os professores com o nível de juízo menos elevado. Confirmando, assim, a necessidade de formação moral desses profissionais da educação, Buxarrais (1997, p. 25) afirma:

É necessário estabelecer uma preparação que proporcione um conhecimento e gere uma atitude que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das trocas que se produzem, a serem criadores de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análises, reflexões, a construir um estilo rigoroso e investigador. (Tradução nossa).

Aiello (2011) realizou sua pesquisa em uma escola, a fim de investigar se os professores haviam tido, em sua formação inicial, estudos concernentes à educação moral, se nos horários de estudos coletivos realizados na escola eram abordados temas com essa natureza e como isso refletia em sua prática. Os resultados obtidos por Aiello (2011) foram de que não houve, na formação-base nem na formação continuada (realizada na própria escola) desses profissionais estudos referentes à educação moral. Nas práticas desses docentes, foi observado que eles atuavam nessa área de acordo com suas concepções, lidando com seus alunos de modo intencional, pela transmissão verbal, e não intencional, por meio de suas atitudes cotidianas. Com isso, demonstrou-se que a moralidade não era encarada como um dos componentes mais importantes da educação, não sendo, assim, alvo de debates, reflexão e formação.

Se a educação moral é constituída nas relações entre os indivíduos, as instituições sociais em geral, ainda que se isentando dessa responsabilidade, estarão formando moralmente, visto que nelas estão presentes pessoas de diferentes idades, credos, culturas, valores etc., que convivem durante

grande parte do dia. No entanto, qual será a qualidade dessa formação? Para Carvalho (2002), nas ações éticas dos educadores é que se mostrará a eficácia do ensino de valores, porque um professor justo será capaz de ensinar o valor e o princípio da justiça a seus alunos, assim como sendo respeitoso e exigindo respeito por parte dos alunos é, segundo o autor, que se ensina o respeito, “[...] não como um conceito, mas como um princípio de conduta”. Entretanto, Carvalho (2002) faz um alerta sobre essa educação, pois, assim como os valores de respeito e justiça podem ser ensinados, os “vícios” também o são, como o desrespeito, a intolerância e a injustiça.

Portanto, conforme Menin (1996), todas as instituições de ensino (a autora se refere especificamente a escolas, mas podemos também incluir instituições educativas em geral), querendo ou não, atuam na formação moral, mas nem todas conduzem essa formação em direção à autonomia. Em acréscimo, contribuem para a perpetuação da heteronomia, devido ao forte predomínio do respeito unilateral, já que não favorecem a troca, mas a imposição.

Aprender a moral depende de descobri-la nas relações com os outros; não aprendemos solidariedade ouvindo a respeito dela, nem honestidade, nem correte de ações, nem justiça em nosso julgamento [...] Só sendo solidário com, honesto com, agindo sobre, julgando alguém, é que aprendemos a fazer bem tais coisas; isso só se aprende fazendo. (MENIN, 1996, p.62).

Podemos notar, como referem Shimizu e outros (2010), que há experiências bem sucedidas trazidas por educadores que enfrentam o desafio de realizar um bom trabalho em educação moral e em valores, provando que é possível que indivíduos aprendam a pensar sobre temas éticos e morais, desenvolvendo a capacidade de raciocinar logicamente, agir de forma que seu juízo seja capaz de mudar para melhor tanto a história pessoal, como a coletiva. Isso é possível, graças a situações de trocas em relações de reciprocidade em um ambiente cooperativo, no qual não se desvalorizam os erros, mas, sobretudo, se aprende com eles.

Capítulo 3

QUANDO MUDAR É NECESSÁRIO: DESAFIOS E DIFICULDADES PARA CONSTITUIR UM AMBIENTE COOPERATIVO EM UM ABRIGO INSTITUCIONAL

As relações interpessoais nas rotinas dos abrigos são cruciais para se entender como ocorre o desenvolvimento moral das crianças/adolescentes institucionalizadas.

Ao mesmo tempo em que as crianças/adolescentes devem ser atendidas em suas necessidades básicas como: moradia, alimentação, higiene, educação escolar, lazer, entre outras; deve-se atentar para sua formação enquanto cidadão, ou seja, o ensino não formal inerente às relações interpessoais e a qualidade do ambiente que favorece tais relações são foco primordial do trabalho nessas instituições.

É comum encontrar profissionais na instituição de acolhimento que expressam grande interesse em atentar para o cumprimento das suas tarefas intrínsecas ao cargo que ocupam, visando aperfeiçoar a atenção e o cuidado com as crianças/adolescentes em situação de acolhimento. No entanto, suas ações, muitas vezes, se tornam isoladas dos demais colegas de trabalho. O resultado para esse tipo de conduta acaba prejudicando a rotina do abrigo, por não apresentar um plano comum de educação não formal.

Nessa prática de educação, não é raro observar que as relações estabelecidas junto às crianças/adolescentes, a fim de promover sua educação integral fundam-se, sobretudo, em relações de respeito unilateral à

autoridade e às regras dadas. E assim, o cumprimento das regras, por parte das crianças/adolescentes, torna-se movido principalmente por interesses pessoais, ou seja, para evitar um castigo ou para ganhar algo oferecido.

Em uma instituição de acolhimento é inevitável estabelecer relações interpessoais entre seus membros, sendo elas entre as próprias crianças/adolescentes, destas com os profissionais (independente de seu cargo na instituição) e entre os próprios profissionais. No entanto, nem sempre, essas crianças/adolescentes ou mesmo os profissionais de abrigos, possuem espaço social e coletivo onde possam agir e experienciar valores de respeito mútuo. Assim, as relações entre eles, via de regra, não se pautam pelos laços de solidariedade e cooperação, mas por uma relação, muitas vezes, de competição e intolerância. Isso leva a prejuízos para ambos: o desenvolvimento moral das crianças/adolescentes que ali residem, e as relações de trabalho na instituição.

Como previsto no Art. 3º da Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990, é direito de toda criança o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Além disso, tendo por base a teoria de Jean Piaget, de que a troca significativa com o meio é condição necessária ao próprio desenvolvimento infantil, tratar de educação é em primeiro lugar reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na formação do indivíduo (PIAGET, 1973, p.35). Por conseguinte, cabe à família o desempenho do papel de educador tanto antes de a criança ingressar na escola como a manutenção até sua maioridade. Na falta da família, cabe ao Estado esse papel, conforme regulamentado pelo Art. 101º do ECA, já citado.

Diante desses apontamentos iniciais, surge o seguinte problema: Sendo a moralidade um processo de construção que se dá entre as pessoas e que se desenvolve à medida que os valores morais são construídos, como gerar um ambiente favorável à tomada de consciência das regras de convivência que promova o desenvolvimento moral das crianças/adolescentes institucionalizados?

Neste Capítulo relatamos um trabalho de diagnóstico junto aos funcionários e crianças/adolescentes em um Abrigo Institucional, com o propósito de avaliar as condições para a proposta de construção de um ambiente favorável à promoção do desenvolvimento moral das crianças/adolescentes

ali acolhidas, orientado para sua autonomia, de sorte a propiciar a promoção de relações de cooperação e respeito mútuo entre os adultos, entre adultos e crianças/adolescentes e entre as próprias crianças/adolescentes, favorecendo a elaboração e o cumprimento consciente de regras de convivência pelas crianças/adolescentes junto aos funcionários da instituição.

3.1 CONHECENDO A INSTITUIÇÃO

Para melhor situar o leitor, caracterizaremos a instituição analisando-a conforme as sugestões atribuídas em documento oficial que trata das orientações técnicas para serviços de acolhimento para crianças/adolescentes (BRASIL, 2009). Em seguida, vamos examinar as relações interpessoais e as estratégias de estabelecimento das regras, cumprimento e resolução de conflitos sociais presentes na instituição alvo deste estudo.

Tal instituição é um Abrigo Institucional situado no interior de São Paulo/Brasil. Trata-se de uma entidade civil, sem fins lucrativos, de cunho filantrópico vinculado à doutrina espírita, que tem como objetivo acolher crianças/adolescentes de 2 a 18 anos incompletos, do sexo masculino, em situação de risco, abandono e violência doméstica, encaminhados pelo Poder Judiciário.

As orientações técnicas fazem recomendação explícita com relação a não segregação de nenhuma natureza. Como vimos, o abrigo não exclui crianças pelo critério etário, porém, há a segregação em relação ao sexo havendo com isso a possibilidade de separação entre irmãos.

Devem ser evitadas especializações e atendimentos exclusivos - tais como adotar faixas etárias muito estreitas, direcionar o atendimento apenas a determinado sexo [...] O atendimento especializado, quando houver e se justificar pela possibilidade de atenção diferenciada a vulnerabilidades específicas, não deve prejudicar a convivência de crianças e adolescentes com vínculos de parentesco (irmãos, primos, etc.), nem constituir-se motivo de discriminação ou segregação. (BRASIL, 2009, p.63).

Muitos dos funcionários da instituição não são favoráveis ao atendimento de ambos os sexos, porque alegam que seria uma responsabilidade muito grande, principalmente em lidar com a sexualidade e gra-

videz prematura, desconsiderando o fato de que esse assunto faz parte da educação da criança/adolescente e que situações como essa são comuns em qualquer lar.

A entidade proporciona às crianças/adolescentes: moradia, alimentação, vestuário, educação, saúde, esporte, lazer, cursos, profissionalização e orientação religiosa. O limite de atendimento se restringe a 30 crianças/adolescentes. Recebe apoio da Prefeitura local, como funcionários e alimentação, uma verba federal e uma verba estadual, além de doações de empresas e da comunidade.

Como os outros serviços de acolhimento, esse Abrigo Institucional tem o papel de proteção integral e socioeducativa às crianças/adolescentes que foram afastados de seus respectivos lares, por se encontrarem em situação de ameaça e/ou violação dos direitos, usando proteção especial temporária/abrigo, conforme preconizado pelo ECA (BRASIL, 1990).

As famílias das crianças/adolescentes em situação de abrigo também recebem acompanhamento, sendo encaminhadas na questão do emprego, atendimento médico, tratamento de alcoolismo/drogadição, orientação para a conclusão de seus estudos, para ingressarem em cursos profissionalizantes, visando a melhorar a qualidade de vida. Esse acompanhamento é feito por meio de visitas domiciliares e atendimentos realizados na entidade, promovendo-se a preservação dos vínculos familiares e a promoção da reintegração familiar, conforme o artigo 92 do ECA (BRASIL, 1990).

Para os adolescentes em situação de abrigo, há ainda o programa de profissionalização. Estes são encaminhados para cursos e para o mercado de trabalho, a fim de que, quando desligados da instituição, tenham uma profissão e estejam aptos a viverem independentes, na sociedade. Há também um envolvimento com a comunidade, por meio da promoção de palestras educativas, passeios, entre outras atividades.

Esse Abrigo funciona em um prédio de construção antiga, com um estilo de um casarão, possuindo piso superior, inferior, pátio, campo de futebol, piscina, quadra poliesportiva e horta. Todas as dependências são usadas exclusivamente pelas crianças/adolescentes, exceto o campo de futebol, que é frequentemente alugado para terceiros. Ele está localizado em um bairro residencial e há escolas próximas, o que permite o acesso dos

pré-adolescentes e adolescentes à escola sem acompanhamento. Em sua fachada, há o nome da instituição pintado na parede. Toda a propriedade é murada e internamente há cercas divisórias separando suas dependências: casa, horta, piscina, quadra e campo de futebol.

Mesmo que nas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009), a sugestão para o acolhimento seja em casas pequenas, percebemos que a adequação seria inviável ao local, já que a instituição possui prédio próprio e, a despeito dessa capacidade, acolhe atualmente cerca de 11 crianças/adolescentes, um número considerado razoável para uma casa de abrigo. Um problema que notamos nessa estrutura é a manutenção do nome da entidade em sua fachada e no transporte coletivo da instituição, porque, como essa nomenclatura rotula a instituição e seus moradores, é aconselhável não ficar exposta como é descrito: “Não devem ser instaladas placas indicativas da natureza institucional do equipamento”. (BRASIL, 2009, p.64). Os adolescentes evitam usar o transporte da instituição, justamente para evitar essa identificação.

De modo a não se fazer maiores identificações e respeitar a identidade da criança/adolescente, não é prática do abrigo o uso de uniformes, tanto na casa como em passeios e eventos. Essa prática pode ser considerada adequada, já que a criança se sente livre para ser ela mesma, e não necessariamente reconhecida pela instituição em que habita. Em uma festa promovida para as crianças/adolescentes que vivem em serviços de acolhimento, que pudemos acompanhar, a grande maioria das crianças/adolescentes de outras instituições estava uniformizada, e pudemos perceber o quanto essa prática é taxativa e discriminatória, mesmo que a intenção seja apenas a de facilitar aos cuidadores a identificação de suas crianças/adolescentes.

Quanto aos equipamentos do abrigo, seu uso pelas crianças/adolescentes só se dá por meio de supervisão de um adulto. Apesar de algumas vezes ter sido mencionado o emprego e atividades na brinquedoteca, durante nossas idas ao abrigo, não presenciamos nenhuma atividade nesse local. O uso dos armários em que se guardam alguns pertences pessoais também é supervisionado, eles são trancados a chaves e a criança somente tem acesso a ele quando solicitado e acompanhado por um adulto que abre o armário. Entendemos que essa prática evita situações conflituosas e preservação dos pertences, mas isso não tem auxiliado o desenvolvimento

da responsabilidade e respeito a si e ao outro, além da sensação de não pertencimento em seu lar. Sobre isso, há uma crítica por parte de alguns funcionários, como o Participante 1, quando diz: *“onde já se viu trancar mochila em armário, na casa da gente não precisa disso, mas aqui precisa”*. Ainda que tenha essa crítica, justifica a atitude, declarando que, *“se deixar sem trancar, eles rasgam as folhas do caderno”*. Percebemos a postura de evitar a situação-problema, ao invés de administrá-la, trabalhando com as crianças/adolescentes a valorização, o cuidado e o respeito.

As roupas diárias são coletivas (segundo a numeração da etiqueta, podem ser usadas por qualquer um), enquanto as roupas de passeio e uniformes de escola são individuais. Ainda que tenham suas roupas individuais, sabe-se que o uso de roupas coletivas não contribui para o desenvolvimento do respeito de si, da responsabilidade e da personalidade, de maneira que pudemos observar, algumas vezes, que crianças picotam suas roupas com tesoura e, quando as questionamos, elas respondiam: *“Não tem nada, não”*, ou seja, *“já que não é minha e não é de ninguém, não tem problema”*. Percebemos com isso o quão é importante a diferenciação da individualidade e da coletividade, na educação moral, o sentimento de valorização e o pertencimento ao grupo.

A organização de condições que favoreçam a formação da identidade da criança e do adolescente implica o respeito a sua individualidade e história de vida. O planejamento do atendimento no serviço deve possibilitar, portanto, espaços que preservem a intimidade e a privacidade, inclusive, o uso de objetos que possibilitem à criança e ao adolescente diferenciar ‘o meu, o seu e o nosso’. (BRASIL, 2009, p.21).

Como já mencionamos, a estrutura física da instituição é grande, abrangendo dependências incomuns a casas e à realidade social das crianças/adolescentes que nela residem. Uma possível solução para esse tipo de situação é a utilização desses equipamentos disponíveis pela comunidade (BRASIL, 2009), mas o abrigo estudado encontra dificuldade para essa disponibilização, por falta de funcionários para assegurar atividades com segurança e por não receber apoio dessa natureza por órgãos do governo competentes para isso, como, por exemplo, atividades esportivas no campo de futebol, quadra e piscina.

No que se refere à rotina da instituição, ela é pré-programada, no entanto, flexível conforme as necessidades apresentadas no dia-a-dia, como eventos, comemorações, finais de semana e férias escolares.

Como há crianças/adolescentes que frequentam a escola em períodos diferentes, sua rotina varia conforme seu horário na escola regular e em atividades externas, como cursos de música. As principais atividades apresentadas na rotina são: refeições, realização de tarefas escolares, recreação, escola e descanso.

As atividades de recreação não exigem a participação de todas as crianças/adolescentes, todavia, os que não quiserem participar devem permanecer no local com o educador/cuidador responsável por eles, naquele momento.

Na rotina do abrigo estão presentes, em média, 11 funcionários nos dias úteis e 4 funcionários nos finais de semana, sendo, em ambos os casos, 1 funcionário presente no período noturno. A equipe profissional apresenta diferença em seu horário de trabalho, assim, a equipe técnica e o educador/cuidador trabalham na instituição com a carga horária média de 40 horas semanais (estando presentes nos dias úteis da semana), já o horário de trabalho dos auxiliares de educador/cuidador apresenta um esquema de plantão organizado por meio de rodízio de 12 por 36 horas. Isto tem interferido no funcionamento da rotina do abrigo e nos relacionamentos entre os funcionários e crianças/adolescentes, pois alguns já mencionaram o fato de haver avaliação por parte das crianças/adolescentes de seus plantões (plantão de um ser melhor do que o do outro), gerando um desconforto e insegurança por parte desses profissionais e a vontade de seu plantão ser o melhor ou, no mínimo, ser aceito pelas crianças/adolescentes e não ter problemas de comportamento. Pensamos que, no caso desse abrigo, o uso de turnos estaria prejudicando o estreitamento do vínculo com as crianças/adolescentes e abrindo margem à competição. Para esse tipo de situação, a sugestão das Orientações Técnicas são as seguintes:

Para que o atendimento em serviços de abrigo institucional possibilite à criança e ao adolescente constância e estabilidade na prestação dos cuidados, vinculação com o educador/cuidador de referência e previsibilidade da organização da rotina diária, os educadores/cuidadores deverão trabalhar, preferencialmente, em turnos fixos diários, de modo

a que o mesmo educador/cuidador desenvolva sempre determinadas tarefas da rotina diária. (BRASIL, 2009, p.64).

Ainda quanto aos funcionários, pudemos constatar que, em geral, eles não participam de cursos de formação continuada para o trabalho na instituição. Quando acontece algum curso, há um ou dois funcionários que representam o abrigo, geralmente os Participantes 1 e 2. Há também, raramente, capacitações promovidas por órgãos do governo municipal, na própria entidade que envolve todos os funcionários; mesmo a proposta de estes serem de capacitação prolongada, ocorrem uma única vez e não têm continuidade. Sabemos que a formação continuada desses profissionais é extremamente importante para o seu trabalho na instituição, com momentos em que possam compartilhar suas dúvidas, angústias, aprender conteúdos teóricos que auxiliam em sua prática, momentos em que dialogam com seus colegas de trabalho, em busca de novas estratégias de intervenção na rotina, além de manterem apoio mútuo e solidariedade, no que concerne aos problemas que cada um enfrenta em seu dia-a-dia na entidade. Essa formação continuada, assim como a capacitação introdutória e a capacitação prática (no caso do educador/cuidador), são indicações das Orientações Técnicas (BRASIL, 2009, p.59-60), que abrangem os seguintes itens a serem desenvolvidos:

- Reuniões de equipe periódicas (discussão de casos, fechamento de casos, construção de consensos, revisão/melhoria da metodologia)
- Formação continuada sobre temas recorrentes do cotidiano, assim como sobre temas já trabalhados na fase de capacitação inicial, orientada pelas necessidades institucionais (promovida pela própria instituição e/ou cursos externos)
- Estudos de caso
- Supervisão institucional com profissional externo
- Encontros diários de 15-20 minutos entre os profissionais dos diferentes turnos para troca de informações
- Grupo de escuta mútua
- Espaço de escuta individual
- Avaliação, orientação e apoio periódicos pela equipe técnica.

Outro fator que merece a nossa atenção é o tempo de permanência com que as crianças/adolescentes estão acolhidas. Segundo dados a nós

fornecidos, havia crianças com 6 anos de abrigo e adolescentes com 14 anos de abrigo. Esse tempo é considerado elevado para a permanência de uma criança/adolescente no abrigo. Apregoa-se que o tempo em abrigo deve ser inferior ao período de dois anos, devendo a criança ser encaminhada para reintegração familiar (família nuclear ou substituta), de maneira que a permanência por um período superior da criança e adolescente deve somente ocorrer em “caráter extremamente excepcional” e ser “[...] fundamentada em uma avaliação criteriosa acerca de sua necessidade pelos diversos órgãos que acompanham o caso”. (BRASIL, 2009, p.12-13).

A partir desse último dado, podemos ser levados a pensar que a longa permanência dessas crianças/adolescentes no abrigo favoreceu o aumento do vínculo entre eles e funcionários, no entanto, não é isso que podemos verificar nas relações interpessoais na rotina do abrigo. Não podemos dizer que não há vínculos afetivos, mas uma fragilidade nestes, que tem prejudicado as relações. O vínculo afetivo faz-se importante para o bom envolvimento social e o desenvolvimento moral.

[...] os encontros entre iguais ou entre adultos e jovens são um elemento primordial da cultura moral, que permitem estabelecer vínculos pessoais imprescindíveis para sentir-se membro da coletividade e envolver-se em tudo aquilo ajuda a fazer-se [...]. (MARTÍN GARCIA; PUIG, 2010, p.131).

Percebemos que o envolvimento tanto dos funcionários como das crianças/adolescentes na rotina do abrigo se dá por sequências de atividades inerentes a cada função. As atividades desenvolvidas pelos funcionários são atribuídas por um funcionário responsável à manutenção de cada setor. As atividades desenvolvidas pelas crianças/adolescentes são direcionadas por um educador/cuidador, nos casos de finais de semanas, elas são direcionadas por um auxiliar de educador/cuidador. Pelo fato de as atividades com as crianças/adolescentes serem pré-estabelecidas em sua rotina, há cobranças e indignação quando alguma atividade, julgada por eles como prazerosa, não ocorre; o resultado dessa cobrança é a explicação de seu motivo pelo educador, e algumas vezes ela é renegociada.

As relações entre as crianças/adolescentes acontecem de forma geral por competição, muitas vezes simples acontecimentos geram disputa

entre eles. Em uma de nossas observações, um grupo de crianças/adolescentes estava na “sala de estudo” fazendo a tarefa escolar, os que iam terminando a tarefa começavam uma atividade de confecção de pulseiras junto ao Participante 4; um dos meninos que sentara perto deste saiu de seu lugar, quando retornou havia duas crianças sentadas nessa mesma cadeira, então o menino que retornou começou a brigar e empurrar as crianças que, a seu ver, estavam “tomando seu lugar”. Depois de muito empurra-empurra, o Participante 4 interveio, primeiro pedindo para que o menino que havia saído se sentasse à mesa da tarefa, pois ele ainda não a tinha terminado, mas o menino não quis ouvi-lo e, como continuasse a empurrar os dois outros, o Participante 4 pediu para que os dois garotos saíssem e deixassem o menino voltar a sentar-se naquela cadeira. E assim se deu a solução do conflito.

Nesse exemplo, o Participante 4 conduziu a resolução do conflito por ele mesmo, não intermediando para que os envolvidos chegassem a uma solução, mas impôs sua solução sem mais questionamentos. Esse tipo de intervenção faz com que a dificuldade de relacionamento entre essas crianças não seja superada nem haja o exercício do respeito mútuo.

Verificamos poucas relações de amizade entre crianças/adolescentes, mesmo entre os próprios irmãos. Percebemos que, nas brincadeiras livres, grande parte dos meninos brinca sozinho. Geralmente, quando há um brinquedo coletivo, como jogo de tabuleiro, os adolescentes que estão jogando lideram à sua maneira sobre os menores, e como muitas vezes os maiores querem obter vantagens, os menores se revoltam e surgem brigas, que são resolvidas frequentemente pelos funcionários. Um dos princípios para o domínio socioemocional descrito por Kamii e DeVries (1991) é o adulto encorajar a criança a interagir com outras crianças e resolver os conflitos entre elas mesmas, mas percebemos nas observações uma falta de paciência por parte dos funcionários em lidar com essas situações e, ao invés desse estímulo, acabam resolvendo eles próprios os conflitos, não colaborando com o desenvolvimento moral da criança, seu envolvimento social e o relacionamento afetivo entre elas.

Durante nosso período de observação, observamos que há a predominância do respeito unilateral na relação estabelecida entre funcionários e crianças/adolescentes, no entanto, pudemos presenciar igualmente

relação de respeito mútuo, em que, mesmo havendo a presença de autoridade do adulto, houve o respeito pela criança, permitindo que estas pudessem fazer escolhas, colocar o seu ponto de vista e a mediação construtiva de resolução de conflitos, especialmente em alguns momentos na prática do Participante 3. A seguir, relataremos um exemplo dessa prática:

Em um dia em que as crianças/adolescentes estavam reunidos na sala de vídeo para assistirem a um filme, o Participante 3 fez uma eleição entre eles para escolher, dentre alguns filmes, qual gostariam de assistir. Quando ele foi questionado por um dos meninos que teria que assistir a um filme que não havia escolhido, ele explicou para a criança que nem sempre dá para agradar a todos e o filme posto deveria ser o mais votado.

Esse funcionário não questionou se as crianças queriam assistir ou não a um filme, mas, dentre os filmes que havia selecionado, qual seria o escolhido. Em alguns momentos, não cabe à criança escolher qual atividade irá fazer, como, por exemplo, se irá se alimentar ou não, se tomará banho ou irá brincar, entretanto, há pequenas escolhas que a criança poderá fazer, como na atitude do Participante 3. Esse é outro princípio do domínio socioemocional descrito por Kamii e DeVries (1991, p.33), o de “[...] encorajar a criança a tornar-se cada vez mais autônoma em relação aos adultos”; o que não quer dizer, como ressaltam as autoras, que a criança terá pleno domínio e liberdade, mas, assim como a atitude descrita acima, pode-se proporcionar meios de ela fazer pequenas escolhas. Contudo, “[...] os adultos devem exercer sua autoridade para que possa promover um meio físico e psicológico estável” para a criança (KAMII; DEVRIES, 1991, p.34).

Infelizmente, essa não é uma prática constante dos profissionais da instituição. Em alguns finais de semana em que os responsáveis pelas crianças eram os auxiliares de educador/cuidador, pudemos observar a maneira com que alguns deles se relacionam com as crianças. Constatamos alguns momentos de mimo, sendo algumas vezes permissivos. Um exemplo disso foi o fato de um pré-adolescente agir com desrespeito com um dos funcionários; no começo, a atitude deste foi não ligar para o desrespeito, depois, com a persistência do fato, esse funcionário lançou ameaças, declarando que iria falar para outro funcionário e este tiraria alguma coisa dele (como um passeio programado). Esse não foi um exemplo isolado, porque, em outros momentos de nossas observações, verificamos relações

semelhantes a essa, como emitindo frases do tipo “*não vou me desgastar com você*”. Com esses exemplos, percebemos que alguns funcionários não acreditam que também desempenham no abrigo a função de educador e, conseqüentemente, não agem e exercem sua autoridade como tal. Em conseqüência, as crianças/adolescentes não os respeitam e tomam para si uma liberdade não assistida, confirmando a opinião de Ramos e outros (2011, p.308), atribuindo um dos fatores de indisciplina à não colaboração, por parte do educador, para a superação do problema, de forma que “terceirizam” os problemas a outros integrantes da equipe “[...] como se de fato o problema não lhes pertencesse”.

Durante um período de nossa observação ocorreu a troca da diretoria do abrigo e, com isso, a instituição estava passando por um período de transição comum a toda mudança. Nesse período de adaptação à nova diretoria, observamos constantes angústias por parte de alguns funcionários, alguns deles declararam que diretoria e funcionários não estavam se entendendo, pois “*a diretoria está querendo implantar práticas que estão entrando em conflito com as dos funcionários*”. Queixaram-se de que com isso as crianças estavam sentindo o clima conflituoso e o ambiente da entidade turbulento, elas estavam ficando mais agressivas e desrespeitosas com os funcionários, mesmo com aqueles que respeitavam mais. Pudemos presenciar exemplos disso, em constantes cenas de desacato e insultos a funcionários.

Em uma roda de conversa entre o Participante 4 e crianças/adolescentes, esse participante quis saber dos meninos o que estava acontecendo, no entanto, nenhum deles se pronunciou. Então, pedimos licença para fazer uma pergunta a eles, mostramos nossa estranheza no comportamento deles e perguntamos se eles saberiam dizer se havia algum motivo para isso e qual seria. Enfim, eles justificaram esse comportamento dizendo: “*não é nós que quer, é o (aponta para baixo) que tenta a gente*”; voltamos a questionar: mas vocês não têm forças para fazer o que vocês querem, ou ele sempre manda em vocês? Então, uma das crianças respondeu: “*um começa, aí a gente pode fazer também*”. Infelizmente, nossa conversa teve que ser interrompida, pois o horário estava curto e precisavam descer para a quadra; pedimos para que eles pensassem em como isso poderia ser resolvido.

Com esse episódio, fica claro para nós que a desunião entre os funcionários e entre funcionário e diretoria gera conseqüências desagra-

dáveis para todos os integrantes da entidade. Como supracitado, Kamii e DeVries (1991) afirmam que o adulto deve ser responsável em propiciar um ambiente estável para que as crianças possam se desenvolver, porém, nesse momento de transição, as crianças sentiam e presenciavam o clima de desequilíbrio dos funcionários e, com isso, agiam com indisciplina e desafeto. Ao serem indagadas, as crianças passam a responsabilizar de suas ações para “espíritos do mal”, isentando-se de qualquer culpa. Todavia, a justificativa dessas crianças, embora nos pareça fantasiosa, foi uma reprodução do que estavam escutando recentemente, pois um dos adultos da instituição declarava que o caso do desrespeito e de constantes crises de rebeldia se dava às “perturbações espirituais”. Sem desejar entrar no mérito religioso, questionamos essas crianças se eles não tinham forças para vencer essa “força ruim”; percebendo que estavam se colocando como fracas, decidem mudar o discurso, justificando o seu comportamento em reflexo ao comportamento do outro e, mais uma vez, se isentam da culpa e controle da sua ação, atitude própria da tendência heterônoma, em que o sujeito é constantemente governado exteriormente, diferentemente da autorregulação, em que o indivíduo se esforça para “[...] dirigir por si mesmo sua própria conduta”. (PUIG, 1998a, p.112). Essa roda de conversa seria um momento muito valioso para criar um espaço de reflexão e discussão com as crianças/adolescentes, porém, não houve possibilidade de ocorrer tal conversa em outro momento.

Quanto ao relacionamento entre os funcionários, apesar de ouvirmos queixas de desrespeito e intolerância, não presenciamos, durante nossas observações, esse tipo de situação. Presenciamos, outrossim, alguns desentendimentos concernentes à dinâmica de ação nas atividades com as crianças/adolescentes, como mudança repentina de horários ou impedimento de cumprir alguma atividade planejada (sobretudo em idas à quadra poliesportiva ou atividades com computador). Houve também momentos em que não se entendiam quanto à mediação de conflitos envolvendo as crianças. Exemplificaremos esse caso relatando a seguinte situação:

Um dos membros da nova diretoria frequentemente se relacionava com as crianças de maneira carinhosa. Em situações conflituosas, tendia a amenizar com carinhos e abraços; uma das situações em que ele estava abraçando e fazendo carinho em uma das crianças, o Participante 4 informou que essa criança estava sendo extremamente desrespeitosa

com ele e com os colegas e, além disso, não estava cumprindo com seus afazeres diários. Nesse momento, a criança começa a agredir verbalmente o participante, então esse membro disse para a criança que em alguns momentos devemos ficar de boca fechada e lavada com a água purificadora de Chico Xavier, e começou a explicar para ela o que seria essa água e o que ela faria.

Esse exemplo revela que a intenção de resolver o problema não foi alcançada pelo Participante 4 e que ele se desautorizou ainda mais, diante da criança, ao tentar transferi-lo ou compartilhá-lo. Não dizemos que não podemos compartilhar os problemas enfrentados na dinâmica da rotina da instituição, porém, esse funcionário escolheu fazer isso com a presença da criança e de uma maneira acusatória. Caso ele quisesse compartilhar suas angústias e trocar experiência, poderia tomar essa atitude em um momento restrito ao relacionamento entre funcionários. Entretanto, caso quisesse resolver o problema com a presença da criança, poderia rever a sua linguagem e a maneira de abordar o assunto e, para isso, promover um momento específico para tratar daquela situação. A ideia é resolver o problema e não criar uma situação com proporções tais que seja difícil de resolver. Por essa razão, há a necessidade de formação continuada do profissional que trabalha em serviços de acolhimento; assim,

[...] é fundamental o acompanhamento sistemático do profissional, incrementado com capacitações continuadas. As demandas de um serviço de acolhimento exigem resolutividade, rapidez e mobilidade, pois, com o passar do tempo [...] há grande probabilidade de se cair na rotina, agindo sem refletir sobre o atendimento que está sendo realizado. Além disso, os casos atendidos nesses serviços acabam afetando de alguma forma emocionalmente os profissionais. Por toda esta realidade, algumas atividades de acompanhamento são extremamente importantes no sentido de melhorar o desempenho do profissional, a qualidade do atendimento institucional e o bem-estar das crianças e dos adolescentes acolhidos. (BRASIL, 2009, p.59).

Nesse período de observação, não notamos nenhuma construção de regras com as crianças/adolescentes ou mesmo funcionários, e também não havia nenhuma espécie de mural ou cartaz com regras formuladas. Quando presenciávamos alguma situação em que se pronunciava alguma

alusão a regras, era com falas como: “*ele sabe que isso não deve fazer*” ou “*já falamos muito sobre isso*”.

Os problemas entre as crianças/adolescentes são encarados por alguns funcionários como de difícil solução, razão pela qual muitos deles os transferem para outros integrantes da equipe, e as medidas mais frequentes para a resolução acontecem por retirada de algo agradável para a criança. Exemplificaremos:

Certa vez, um dos garotos ao utilizar o banheiro, o sujou esfregando fezes pela parede e porta; o funcionário responsável em lavar o banheiro levou o fato para o funcionário encarregado de supervisionar os trabalhos da casa, o qual disse para o menino limpar o banheiro. Outros garotos foram ajudá-lo e acabaram fazendo uma bagunça ainda maior: o funcionário ficou irritado e discutiu com os garotos. Um deles (que estava ajudando) ficou nervoso e não aceitou a repreensão, sendo desrespeitoso com este funcionário. Como era próximo ao Natal, esse funcionário ameaçou que esse garoto não iria ganhar o MP5 que ela havia solicitado para todos. Então, o menino respondeu-lhe que não queria o MP5, que havia pedido MP4. O funcionário ficou muito chateado pelo desrespeito do garoto, pois, segundo ele, estava sendo muito difícil conseguir ganhar os presentes, e eles não demonstram nenhuma gratidão por esse sacrifício.

Depois de alguns dias, tentamos conversar com esse funcionário sobre o que tinha acontecido e qual seria a melhor atitude a ser tomada, no entanto, ele nos disse que o problema já tinha sido resolvido, o menino já havia lhe pedido desculpas e tudo estava bem. Levou-nos até a “sala de aula” em que as crianças estavam e disse a elas a respeito dos presentes que ele estava conseguindo para eles e o que ele esperava deles. Desse modo, não conseguimos direcionar a conversa com ele da maneira que esperávamos, mas não insistimos, porque acreditamos que aquele não era um momento adequado, já que não demonstrava interesse em estabelecer um diálogo.

Podemos constatar que, nessa situação, o problema inicial tomou uma proporção ainda maior com as medidas de solução empregadas, desde a atitude do primeiro funcionário, que transferiu sua responsabilidade de interferir naquele momento para outro funcionário, da sanção sem acompanhamento (lavar todo o banheiro), a revolta daquela criança que se propôs ajudar o colega e sua consequência (ficar sem o presente). Em acréscimo, o maior problema, na visão desse último funcionário, foi a “in-

gratidão” do menino, que “não reconheceu” seu esforço em conseguir doações de brinquedos, “desrespeita-o” e se mostra satisfeito, acreditando que o problema estava resolvido, porque essa criança lhe pedira “desculpas”. Contudo, esse funcionário não percebeu que seu “ensinamento” somente frisara a obediência como interesse e que, agindo dessa forma (obediência externa), as crianças sempre obteriam vantagens. Verificamos, com isso, a fragilidade emocional do funcionário e a necessidade de ser assistido quanto a sua vulnerabilidade no trabalho da instituição e, além disso, a necessidade de formação continuada desses profissionais sobre o desenvolvimento moral das crianças/adolescentes voltado para a autonomia e sua função nesse desenvolvimento.

As análises até o momento se referem às observações sistemáticas realizadas com o objetivo de diagnóstico. Para ampliar as conclusões a respeito de como se dão as relações interpessoais entre os atores da instituição (crianças/adolescentes, funcionários e diretoria) que possam influenciar na construção da moralidade autônoma dos abrigados realizamos entrevistas clínicas com as crianças/adolescentes e três reuniões com os funcionários além de continuar com observações não sistemáticas ao longo de todo o processo. Pudemos contar também com dados obtidos previamente em outro estudo na mesma instituição que levantou por meio de entrevistas semiestruturadas com as crianças/adolescentes a visão que tinham do abrigo.

Relataremos em primeiro lugar os resultados obtidos junto aos funcionários participantes desse estudo. Foram considerados participantes aqueles funcionários que estiveram presentes em todas as etapas do estudo, assim, contamos com 10 funcionários, sendo 07 do gênero feminino e 03 do gênero masculino. Contudo, nos relatos aqui apresentados, utilizamos sempre o gênero masculino, referindo-nos ao participante. Isso generaliza o relato e serve para a não identificação dos mesmos.

Nas três reuniões realizadas, os temas abordados foram respectivamente: Autonomia e Heteronomia; Respeito Mútuo e Respeito Unilateral; Justiça. Para todos os temas houve exposição do conteúdo e discussão entre este e a rotina dos funcionários na instituição.

Os funcionários se mostraram interessados em conhecer o projeto e participaram das discussões instigadas pelos temas. Em duas das reuni-

ões, esteve presente um membro da diretoria da instituição; nessas reuniões, a participação dos funcionários foi perceptivelmente mais discreta do que nas reuniões em que ele não estava presente, evidenciando certo constrangimento por parte dos funcionários em expor seus pontos de vista e discutir abertamente sobre os problemas enfrentados, diante da figura de autoridade. Ele frequentemente se manifestava, discutindo o tema de maneira coercitiva para com os funcionários. Essa situação nos permitiu questionar quais as relações estabelecidas entre funcionários e diretoria. Tais relações devem ser pensadas da mesma forma que as relações estabelecidas entre os profissionais e crianças/adolescentes, segundo Vinha e outros (2011, p.294):

Da mesma forma que queremos que a escola ofereça esse ambiente cooperativo favorável à construção da autonomia para nossas crianças e jovens, é preciso que a escola questione sobre a qualidade da relação que está sendo estabelecida com os profissionais em educação, ou seja, estas estão sendo favoráveis ao desenvolvimento da autonomia do próprio professor?

Em alguns momentos das reuniões, esse membro da diretoria trazia dúvidas em relação a sua obrigação enquanto autoridade, para o funcionamento da entidade, e de como ele poderia manter o respeito de outro modo que não numa relação unilateral:

Mas se, por exemplo, eu mantiver esse respeito mútuo, muitos dos funcionários vão interpretar isso como se eu fosse "frouxo", muitos não respeitam essa postura e interpretam de outra forma.¹¹

Essa fala demonstra que não foi realmente entendido o sentido do respeito mútuo e como funciona, em um grupo democrático. Neste, o líder não deixa de ter autoridade, no entanto,

[o] líder democrático ou participativo fomenta a participação e a tomada de decisões [...] Elas resultam de discussões propostas pelo líder e levam em conta as opiniões do grupo [...] Isso não quer dizer que renuncie à capacidade de influir que é fundada na sua competência (poder de *expert*), a sua habilidade para as relações (poder carismático) ou inclusive, à possibilidade que tem de premiar (poder de recompen-

¹¹ As falas dos participantes aparecerão sempre em itálico. Quando houver diálogo entre os autores e participantes, a fala dos autores aparecerá em normal e a dos participantes em itálico.

sa). Ele também utiliza o poder coercitivo, mas como exceção ou como último recurso. (PARRAT-DAYAN, 2011, p.70-71).

Ao abordarmos a questão da mentira no desenvolvimento moral, o Participante 2 mostrou-se claramente interessado nesse tema e sua postura era a de saber se ele estava agindo certo ou não, como se tivéssemos a função de corrigir suas ações. Ele salienta: *“Eu entendi o que vocês falaram sobre a mentira, mas eu gostaria de aprender aqui hoje com vocês e mudar se eu estiver errado”*.

Sabemos que o exercício da autonomia “[...] exige uma reflexão crítica, um ato do pensamento sobre as regras a que nos submetemos” (MENIN, 1996, p.41). Nesse sentido, parece que não estava claro para o grupo que o planejamento de um trabalho coletivo deveria sair do coletivo e não de “professores que estão ali para ensinar”. Talvez o formato das reuniões, como estudo e exposições de conteúdos, mesmo sendo fomentadas as discussões do grupo como uma “mesa redonda”, proporcionou para alguns participantes a ideia de que estávamos ensinando condutas, o que não era nossa intenção e constantemente os alertávamos com relação a isso.

Consideramos a participação de alguns funcionários extremamente produtiva para o prosseguimento do estudo, pois havia o relato de problemas condizentes ao desenvolvimento da autonomia, tanto das crianças/adolescentes quanto dos próprios profissionais, verificados na rotina do abrigo, ainda que frequentemente se reconhecessem como vítimas da gestão da instituição, de falhas no comportamento de outros funcionários (relacionamentos, falta de interesse na educação das crianças/adolescentes, não cumprimentos das regras etc.) e das próprias crianças/adolescentes. Como o caso do Participante 8, que ressaltou o quão difícil é a educação moral, porque, segundo ele, as crianças que vivem no abrigo, muitas vezes, trazem valores de suas casas que são incompatíveis com o apregoado por muitos dos funcionários, a exemplo da forma violenta com que resolvem os conflitos. Ele alega que é muito difícil mudar esses valores. Carvalho (2002), porém, afirma que as atitudes do educador são um forte instrumento para a educação moral e ética, não se ensinam valores falando sobre eles, mas agindo conforme tais valores. Ao mencionar que as crianças trazem de suas casas condutas violentas e que por isso é difícil estabelecer

uma forma diferente de resolução de conflitos, por exemplo, o Participante 8 desconsidera a importância de sua ação no processo de educação moral das crianças.

No que se refere ao fato de os funcionários não estarem se entendendo quanto ao estabelecimento da educação das crianças/adolescentes, isso estava gerando um problema de comunicação que, de forma geral, era reconhecido por todos, no entanto, era para eles de difícil solução. Acreditamos que isso estava ocorrendo devido a uma dificuldade em tomar a iniciativa para resolver tal problema, o que conseqüentemente refletia na educação das crianças. A opinião constante entre os funcionários era de não falarem a “mesma linguagem”, e que isso seria fundamental para o bom andamento do trabalho na instituição, como relata um deles:

Aí entra aqui, que o funcionário não fala a mesma linguagem [...] porque o período crítico aqui dentro da entidade é das cinco às sete e meia da tarde, da janta até sete e meia. Então tem funcionário aqui [...] que tem pulso forte, tem plantão que não tem. Por quê? Porque esses que eles falam que tem pulso forte, tem autoridade aqui dentro [...]. [A gente] tá pedindo, tá pegando prato, tá pedindo [por] favor, tá levando pra lá, e [as crianças] não obedece. Outro funcionário chega para a televisão, e diz para as crianças: “oh, silêncio ou não vai ter lanche” todo mundo senta e fica quietinho, ela virou as costas começa a anarquia, se ela ficar aqui tá tudo em paz, por quê? Porque tem o que tirar. Outra chega, dá um tênis, dá um chocolate, agrada, agora como a gente não tem o que tirar é só falar, pra ele tanto faz. Por isso que não fala a mesma linguagem, eles vão obedecer aqueles que vai favorecer a eles. (Participante 8).

Com a fala desse funcionário, podemos refletir sobre dois pontos diferentes: o uso da mesma linguagem e a relação de respeito. Na questão da linguagem, percebemos que, para os funcionários, deveria haver um consenso na maneira de se educar as crianças, todavia, não se discute qual a forma adequada de se estabelecer essa educação, de modo que, em muitos momentos, verificamos que grande parte desses educadores é favorável a falas que impõem sua autoridade. Com efeito, essa “mesma linguagem” pode ser classificada em três tipos diferentes, como esclarece Vinha (2000): linguagem acusatória (quando atacamos alguém ou acusamos), linguagem paternalista (estado superprotetor, não dá margem à ação do sujeito) e linguagem descritiva (buscam-se apresentar os fatos como eles são, pro-

curando interpretar os sentimentos, desejos, o que se está vendo ou, então, colocar um problema a ser resolvido). Nesse sentido, vemos não só a necessidade de estabelecer entre os educadores uma “mesma linguagem”, mas também de analisar a qualidade dessa linguagem e optar pela mais adequada à educação moral.

[...] é importante ressaltar que essa coerência não se refere somente às normas ou à postura de um mesmo educador, mas diz respeito também a harmonia de ideias e atitudes dos adultos que são os responsáveis pela educação da criança. (VINHA, 2000, p.268).

No que concerne ao respeito estabelecido em alguns momentos, como presente na fala desse funcionário, há o uso excessivo da coação adulta por parte de alguns funcionários e da negligência de autoridade por parte de outros, pois estes, vendo que sua “ordem” não alcança a obediência, desistem ao se verem perdidos diante de situações de desrespeito, além de crerem que isso acontece porque eles “[...] não têm o que dar nem o que tirar”. Como já vimos, segundo Piaget (1930/1996), tanto a atitude de coação quanto os procedimentos puramente verbais não alcançam a autonomia moral, já que a primeira conserva a necessidade de sempre ser governado pelo outro, enquanto os últimos não permitem experiência e autocrítica. A própria fala desse participante retrata que nem um nem o outro tipo de educação escolhida por eles está surtindo efeito, uma vez que “*todo mundo senta e fica quietinho, ela virou as costas começa a anarquia, se ela ficar aqui tá tudo em paz*”. Para ele, essa “paz” ocorre porque aquele funcionário “*tem o que tirar*” e ele não, no entanto, sabemos que, nessa relação de respeito unilateral, com a ameaça ou a vingança do adulto, pode-se alcançar a obediência da criança em curto prazo, mas ela não será o bastante para educar moralmente, de forma que se colabore para o desenvolvimento da autonomia, como já mencionamos.

O *líder autoritário* ou *autocrático* concentra todo poder, é diretivo e controlador [...] O líder permanece separado da vida do grupo e intervir apenas para direcionar o trabalho ou fazer demonstrações quando as crianças apresentam dificuldades. Utiliza um sistema de prêmios e castigos. Neste tipo de liderança valoriza-se a disciplina, a obediência ao líder e a eficiência [...] No caso do *líder autoritário*, a produtividade do grupo é boa (ainda que uniforme, isto é, com uma redução das di-

ferências individuais) apenas quando o chefe está presente. (PARRAT-DAYAN, 2011, p.70-72 grifo do autor).

Observamos, no decorrer das reuniões, que muitos dos funcionários não se identificam como educadores e, por essa razão, não têm uma postura dessa ordem. Constatamos também a dificuldade de alguns funcionários construírem uma autocrítica, fazendo uso, frequentemente, de falas defensivas ou apontando o que consideram atitudes erradas cometidas por outro funcionário.

Em uma das reuniões, antes do seu início, deu-se um caso de desrespeito e violência de um pré-adolescente para com o Participante 6, o qual ficou muito aborrecido, a ponto de ele chegar chorando e querendo desabafar. Outro funcionário igualmente relatou sua angústia concernente à falta de respeito das crianças para com os funcionários. Colocou-se no papel de vítima da situação, manifestando a vontade de agir como eles e lamentando não poder fazê-lo, evidenciando uma confusão entre o papel do educador e do educando:

Quando um menino xinga e a gente vai responder, alguém diz: “Calma! Ele é revoltado”, Revoltado tá agente, porque eles xingam a gente de vários nomes [...] (Funcionário).¹²

Desse modo, torna-se evidente que, para trabalhar em serviços de acolhimento, o funcionário deve ser capacitado e ter experiência em atendimento à criança e ao adolescente, como bem sugerem as Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento de Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009); além desse preparo, sua postura deve ser adequada como a de um educador, de sorte a não adotar o mesmo nível de comportamento da criança ou do adolescente.

É necessário estabelecer uma preparação que proporcione um conhecimento e gere uma atitude que conduza a avaliar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem, a ser criadores de estratégias e métodos de intervenção, coope-

¹² Dentre os funcionários apenas dez foram chamados de participantes quando citamos suas falas por terem estado presentes durante todo o período do estudo. Os demais, em suas falas, são chamados de funcionários.

ração, análises, reflexão, a construir um estilo rigoroso e investigador. (BUXARRAIS, 1997, p.25, tradução nossa).

Nas declarações dos participantes, há muitos pontos que deveriam ser trabalhados para que as crianças/adolescentes possam ter participação mais ativa na instituição e poderem se autogovernar, a começar principalmente pela formação e orientação dos funcionários, que frequentemente se encontram fragilizados diante de certas situações, sem saber a melhor maneira de enfrentá-las e resolvê-las.

Apesar dos esforços para discutir o conteúdo das reuniões da maneira mais acessível possível, notamos que ficava difícil para alguns funcionários entendê-lo. Uma medida encontrada para haver melhor compreensão foi a utilização de exemplos práticos, entretanto, principalmente em relação à questão da justiça retributiva e distributiva, ainda houve dificuldade de entendimento. Buscamos exemplos ocorridos no próprio abrigo, por meio dos relatos dos funcionários, e indagamos qual foi a estratégia de resolução: mesmo depois de investigarmos com eles qual seria a intervenção mais adequada para estabelecer a educação moral voltada para autonomia, grande parte dos funcionários afirmava acreditar na justiça retributiva, sobretudo na sanção expiatória como melhor forma de resolução. Mais uma vez, aqui vimos sobressair a relação unilateral e a necessidade de estabelecer o controle para obter os resultados esperados, mesmo que isso aconteça em detrimento da justiça para as crianças não envolvidas no problema. Como demonstra o seguinte exemplo:

O lanche que eles levavam para escola. A escola oferece o lanche, mas nós dávamos para eles levarem, dávamos, porque eles estavam vendendo ou trocando [...] por mais que foram orientados, por mais que a gente conversava, [...] a gente ficava sabendo que eles vendiam ou trocavam, nós acabamos com o lanche: 'Se vocês querem comer lanche, vão comer o da escola' (Participante 1).

De fato, esse assunto é realmente muito delicado, porque sabemos o quão difícil é pensarmos quais os melhores procedimentos a serem tomados em face de uma infração cometida por um indivíduo. Em um primeiro instante, podemos até apelar para a mais primitiva das sanções,

a sanção expiatória, a fim de que, por meio dela, o infrator sinta “na pele” a consequência de seu ato e não volte mais a cometê-lo ou, ainda, que os outros, vendo o seu castigo, não queiram cometer a mesma falta. Contudo, como educadores, não seria melhor sermos conscientes de que nossas estratégias devem ser direcionadas para o aprendizado desse indivíduo, para que ele não cometa mais tal falta por ter compreendido que ela não é adequada, não sendo justa para si e para os outros?

Nas reuniões, foi frequente escutarmos que a orientação e a conversa não estão adiantando, conforme ressaltou um funcionário:

Eles aqui, eu acho que eles não tá sabendo o que o certo e o errado, eles estão vivendo o jeito que eles querem sabe, por mais que você tenta falar – ‘Isso tá errado, não faz isso’ – parece que não entra na cabeça deles, são muito assim, sei lá, acho que meio rebelde sabe pra falar a verdade [...]
(Participante 10).

Notamos, nessa fala, assim como em outras ao longo dessas reuniões, que há uma crença na prática da educação verbal e, ao mesmo tempo, uma descrença na efetividade dessa prática, de sorte que, para compensá-la, lançam mão de sanções expiatórias como, por exemplo, retirar algo de que eles gostem para fazer valer sua palavra de autoridade e fazer cumprir as regras; no entanto, alguns dos participantes já perceberam que esses castigos não estão surtindo o resultado esperado, conforme a seguinte fala: “*Alguém chegar aqui e falar ‘você vai ficar sem lanche’ [...] nossa, eles nem ligam, não mexe mais*”. Não obstante, mesmo conhecendo a não eficácia dessa punição, essa atitude ainda era frequente na instituição, pois alegavam ser a única maneira de punir as crianças, já que não se pode educar com a força física, prática esta defendida por alguns dos funcionários, os quais enfatizavam constantemente que foram educados assim e que isso “*nunca matou ninguém*”, pelo contrário, “*formou muito homem*”. Esses funcionários, centrados em sua maneira de entender a realidade, demonstram não conceber outras atitudes para se educar, exceto as que vivenciaram ou as que acreditam ser mais eficazes (mesmo constatando que não são), não compreendendo com isso a possibilidade de exercer na rotina do abrigo um grupo democrático, em que as crianças/adolescentes participem ativamente, construindo as regras, discutindo sobre os problemas e pensando e ajudando a escolher soluções e, quando houver a necessidade de punição,

preferir a sanção por reciprocidade ao invés da expiatória, como discute Vinha (2000).

Com essas reuniões, conseguimos ter uma dimensão mais profunda da situação da instituição, que, como a maioria delas, de forma geral, enfrenta situações difíceis referentes à educação moral.

Para o diagnóstico a respeito do desenvolvimento do juízo moral concernente à noção de justiça das crianças/adolescentes desta instituição, realizamos entrevistas clínicas individualmente. As crianças/adolescentes foram interrogadas com quatro histórias que apresentavam, em seu conteúdo, situações ocorridas na relação de crianças com adultos (ambos imaginários). Foram investigados três diferentes aspectos: escolha entre sanção expiatória ou sanção por reciprocidade e se acredita ou não na eficácia da punição; opção pela justiça retributiva ou pela justiça distributiva; escolha entre a igualdade e a autoridade adulta.

As crianças/adolescentes participantes deste estudo foram aquelas com idade entre 06 e 15 anos de idade que permaneceram na instituição durante todo o processo do projeto, totalizando 08 sujeitos. A proposta inicial era ter como sujeitos crianças/adolescentes entre 06 e 12 anos, por ser mais acessível o juízo moral nessa faixa etária e ser o período crítico do desenvolvimento moral, mas, a pedido da instituição, incluímos os adolescentes de até 15 anos, não apresentando com isso nenhuma desvantagem para o estudo. Nos relatos das falas dessas crianças/adolescentes fizemos uso de nomes fictícios, mantendo assim a preservação da identidade de cada sujeito.

3.1.1 SANÇÃO EXPIATÓRIA *VERSUS* SANÇÃO POR RECIPROCIDADE

Para verificar o juízo das crianças/adolescentes nos aspectos da punição e de sua eficácia, servimo-nos de uma história¹³ em que fosse permitido à criança/adolescente escolher espontaneamente uma punição para o menino que desrespeitou uma regra e depois optar entre três punições escolhidas pelo pai do menino, dentre as quais havia duas sanções por reciprocidade e uma sanção expiatória. Almejávamos com isso, em primeiro

¹³ As histórias completas estão no Anexo 1.

lugar, observar se a criança/adolescente escolheria de forma espontânea a sanção por reciprocidade ou a sanção expiatória, ou, ainda, se seria favorável a não punição, resolvendo o problema de forma mais igualitária, como por meio de conversa e explicações. Em segundo lugar, com as alternativas de punições expostas, pretendíamos constatar se a criança/adolescente mantinha sua escolha (pela sanção expiatória ou por reciprocidade) ou a mudava, e qual seria sua explicação que justificasse tal opção.

Alguns exemplos da opção pela sanção expiatória:

Pôr de castigo. Que castigo? Ficar sem jogar bola, porque se tá jogando bola, deve deixar sem jogar bola. O pai pensou em outras três castigos, qual seria o melhor? Dar umas palmadas. Por que você acha essa melhor? Pra ele aprender a não fazer mais aquilo. Qual a mais chata? Ficar uma semana no escuro. (Tiago, 9 anos).

Embora saibamos que um dos tipos de sanção por reciprocidade é “[...] privar a criança de uma coisa que ela tenha estragado” ou de que tenha feito mau uso (KAMII; DEVRIES, 1991, p.32), percebemos que a escolha de Tiago (9 anos), ao dizer espontaneamente que o menino deveria “*ficar sem jogar bola, porque se tá jogando bola, deve deixar sem jogar bola*”, está provavelmente mais ligado ao fato de que ele acredita que o adulto deve exercer o seu “poder” em relação à criança; sendo assim, essa seria uma atitude punitiva e não por reciprocidade. Entendemos, por conseguinte, porque Tiago, ao ter diante de si a possibilidade de escolher, dentre as sanções expostas a ele, a sanção por reciprocidade ou a sanção expiatória, ele opta pela expiatória, em que o pai deveria “*dar umas palmadas*” e a justifica como eficaz para o menino “*aprender a não fazer mais aquilo*”.

Como exemplo da escolha pela sanção por reciprocidade, temos:

Falar com ele, não brigar com ele, só conversar pra não brincar de bola, brincar lá fora. Poderia ser, mas o pai pensou em três castigos, qual deles seria o melhor, o mais justo? 1, economizar o dinheiro pra pagar outra lâmpada. Por que esse é o melhor? Pros adultos ter mais educação e não bater nas crianças, só conversar. Qual você acha a mais chata? A 2ª, dar palmadas. (Paulo, 9 anos).

Paulo (9 anos), em sua escolha espontânea e entre as alternativas, optou pela sanção por reciprocidade. Sua fala parece demonstrar insatisfação no tratamento em relação às crianças, clamando por igualdade expressada quando afirma que os adultos deveriam “*ter mais educação*”. Argumentamos que “parece”, pelo fato de ele poder ter sido levado a dar uma “pequena lição de moral” em quem estava aplicando o interrogatório (PIAGET, 1932/1994, p.158), porque verificamos que em nenhuma outra história apresentada posteriormente ele tendeu para a igualdade, pelo contrário, tendeu a favor da autoridade adulta, sendo justa sua punição, e da obediência da criança a ela.

Entre os argumentos dados pelas crianças/adolescentes, houve aqueles que não tiveram explicações: talvez por desinteresse em responder ou porque o interrogado não conseguiu explicar sua escolha, de modo que classificamos essas respostas como transição, semelhantes àquelas em que o pensamento do interrogado mudou no decorrer de sua estruturação, mas não deixou clara sua postura. Resposta de transição:

Não sei. O pai pensou em outros três castigos, qual deles seria o melhor? Primeira. Por que ele é o melhor? Não sei. (Alex, 13 anos).

Ainda com essa mesma história, mas em sua parte b, propusemos-nos investigar se essas crianças/adolescentes sentem necessidade da punição para não haver reincidência da falta cometida.

Notamos aqui também três classificações diferentes nas respostas dadas pelas crianças/adolescentes. Conforme já explicitado, a mais frequente foi a que indica necessidade de sanção. Exemplos dessa categoria:

O que o pai conversou. [...] Porque o outro já tinha levado castigo. Então você acha que se ele for castigado ele não vai fazer de novo? Eu acho. Se você fosse o pai qual seria? (volta na resposta anterior e completa) Depende do que ele fez, se for grave deve castigar, se não for tão grave explicar, mas se fazer de novo deve castigar. Qual o pai mais legal? O que castiga. Qual o pai mais justo? O que conversa. Porque o pai que castiga ele não vai fazer mais aquilo e com o pai que conversa ele pode fazer de novo. (Tiago, 9 anos).

Podemos notar nessa resposta detalhes importantes a serem analisados. Tiago (9 anos) acredita que o menino que cometeu a falta novamente foi aquele para o qual o pai havia apenas explicado, já que, diferentemente do outro garoto, ele ainda não havia sido castigado. Para Tiago, a explicação pode ser uma medida favorável, se a falta não for muito grave, mas, se a criança mesmo assim voltar a fazer, deverá ser castigada, ou seja, essa fala está ligada à responsabilidade objetiva que, segundo Piaget (1932/1994), aparece como um produto da coerção moral exercida pelo adulto; nesse caso, a criança avalia a intensidade da falta pelas consequências materiais ou pelo nível de raiva ou nervosismo do adulto e não pela intenção do ato. Tiago, talvez fazendo confusão com a palavra “justo”, enfoca a eficácia que tem a punição para a não reincidência, salientando que o menino que o pai castigou não irá cometer mais a falta, enquanto, para “*o pai que conversa ele pode fazer de novo*”.

Ao observarmos a rotina dessas crianças/adolescentes no abrigo e nas reuniões de estudo junto aos funcionários, percebemos que há coincidência na eleição das sanções expiatórias, o que nos leva a refletir se a circunstância de o maior número das respostas serem direcionadas para a necessidade de sanção estaria na postura de muitos dos educadores da instituição que, frequentemente, usam de ameaça de retirada de “algo bom” ou de recompensas para alcançar a obediência dessas crianças/adolescentes, empregando constantemente a autoridade adulta e dificultando o desenvolvimento da solidariedade e, com isso, o juízo mais apurado como da justiça distributiva estudado no Capítulo 2.

Como exemplo para a categoria das respostas em que não se julgou a necessidade de punição, temos:

Não sei não. O que o pai tinha castigado. Por que ele voltou a jogar? Porque passou muito tempo, não sei. Qual o pai mais justo? O que explicou. Por quê? Porque não deu castigo e não bateu no filho. Você acha que castigo resolve? Não. Por quê? Porque a criança fica muito nervosa e começa a fazer tudo de novo. (Alex, 13 anos).

O que nos chama mais a atenção na resposta de Alex (13 anos) é a sua explicação sobre por que o castigo não resolve para a reincidência; ele diz que “*a criança fica muito nervosa e começa a fazer tudo de novo*”. A

explicação de Alex apresenta um fator comum, observado no abrigo e em muitas escolas em que a criança ou adolescente não concorda com a punição que o adulto aplica a uma determinada falta e se indigna e, como protesto ou para ser notado ou ouvido, ele se revolta e comete a mesma falta novamente. Muitas vezes, essa indignação é classificada pelos adultos como indisciplina ou rebeldia, todavia, os educadores não devem ignorá-la, pois a indignação, segundo La Taille (2006), é um sentimento moral e, dessa forma, uma prova que a criança/adolescente não está alheia ao universo moral. Para o autor, mesmo a indignação ser ligada a uma rebeldia, *a priori* não é negativo, porque essa criança/adolescente tem um valor moral que deve ser discutido para investigar se ela tem causa e assim trabalhar, mas o que vemos acontecer é a queixa do educador e a prática de rótulos em crianças ou adolescentes que tomam a atitude observada por Alex.

Temos ainda a resposta que classificamos como de transição, visto que, embora o interrogado tenha indicado como reincidente o menino que foi punido, ele afirma que os dois pais tomaram a atitude certa, de modo que não fica claro seu juízo em relação à necessidade ou não da punição. Eis a resposta:

O que o pai castigou. Porque ele voltou a fazer isso? Porque não pode quebrar. Qual o pai mais justo? Os dois fez certo. Se você fosse o pai qual seria? Falava que não pode brincar. (Vinícius, 15 anos).

Ao analisarmos os conteúdos apresentados nos dados concernentes à escolha dos diferentes tipos de sanções e sua eficácia, notamos que a maioria das crianças/adolescentes, ao escolher espontaneamente uma punição, opinava preferencialmente pela sanção expiatória, a maneira mais primária da noção de justiça. Em relação às opções entre as alternativas oferecidas, as respostas de transição foram as mais escolhidas principalmente entre os adolescentes. Quanto à questão da necessidade da sanção para evitar a reincidência da falta, percebemos que, na maioria das respostas, imperava a necessidade de haver punição, mesmo entre as crianças mais velhas e adolescentes. Esses dados sugerem um predomínio da transição em relação ao interrogatório da parte A da História I, e predomínio da tendência heterônoma no juízo das crianças/adolescentes em relação ao interrogatório da parte B dessa mesma História.

3.1.2 JUSTIÇA RETRIBUTIVA *VERSUS* JUSTIÇA DISTRIBUTIVA

Para verificar a noção de justiça dos interrogados, dispusemos de duas histórias em que a justiça retributiva entra em conflito com a justiça distributiva. Utilizamos duas histórias para analisar situações distintas: a primeira não envolve nenhuma falta e a figura do adulto é representada pela mãe; na segunda, há uma falta cometida por uma criança, punida com sanção expiatória, e a figura do adulto é representada por uma professora.

Alguns exemplos da opção pela justiça retributiva:

Legal. Ela está certa? *Sim, porque os meninos têm que ser bem obediente, porque senão Deus não perdoa as crianças que não são obedientes.* (Paulo, 9 anos).

(Pensa) eu acho certo. Por quê? *Porque a mãe gostava mais do obediente que ficava quieto e não fazia bagunça.* Você acha justo? *Eu acho.* (Tomás, 14 anos).

Notamos que, nessas respostas, há um predomínio da autoridade adulta no tratamento das crianças e a obrigatoriedade da obediência. Paulo (9 anos) ainda enfoca que “*os meninos têm que ser bem obediente, porque senão Deus não perdoa as crianças que não são obedientes*”, enfatizando ainda mais a autoridade do adulto que, por sua vez, tem a “ajuda” divina caso seja desobedecido. Tomás justifica a justiça retributiva na afetividade: para ele, o adulto pode gostar mais da criança que não lhe causa problemas e privilegiá-la. Frequentemente, essas são as justificativas que muitos adultos dão às crianças desobedientes, no entanto, na medida em que estas vivenciam a cooperação, sobretudo nas crianças mais velhas e adolescentes, elas tendem a não achar justas tais ações e justificativas, ainda que não tenha sido o que percebemos entre nossos interrogados.

Os dois próximos exemplos constituem respostas favoráveis à justiça distributiva:

Acho errado. Por quê? *Porque se um é obediente e o outro bagunça, os dois são igual, eles têm o mesmo sangue. Porque foi ela que criou os dois.* O que ela deveria fazer? *Por o desobediente de castigo.* E quando ela for repartir o doce? *Reparte igual.* (Tiago, 9 anos).

Vemos nesse exemplo que a distribuição do doce deve ser feita igualmente entre os irmãos, pois, como afirma Tiago (9 anos), como mãe, esse adulto deve tratar os dois filhos da mesma forma, mas ele não descarta a justiça retributiva para o filho desobediente. Desse modo, Tiago, na distribuição dos doces, é favorável à justiça distributiva, enquanto, para solucionar o problema de desobediência, prefere a justiça retributiva.

Ainda em relação a essa história, houve interrogados que mudaram o pensamento no decorrer das respostas, contudo, não consolidaram tal mudança. Classificamos aqui essas respostas como de transição. Eis um exemplo:

Tem que dar igual. Por quê? Porque... ele é filho dela. O que ela deve fazer com o desobediente. Colocar de castigo. E na hora de distribuir os doces? Deixar sem. Por quê? Porque desobedeceu. (Otávio, 11 anos).

Para a história no contexto de sala de aula, em que a figura do adulto está representada pela professora, observamos o seguinte exemplo para resposta como a opção pela Justiça Retributiva:

Certo. Foi certo o que a professora fez? Sim. Por quê? Porque o outro ficou xingando, emburrado e não querendo ajudar os outros. O que você faria se fosse a professora? A mesma coisa. (Alex, 13 anos).

Houve ainda uma resposta de transição que não aprova a atitude da professora, no entanto opta também por um castigo e não deixa claro sua posição na distribuição do ato, eis o exemplo:

Chato. Por quê? Porque fica na sala de aula de castigo. O que você faria? Ficava sentado sem brincar. (David, 8 anos).

Ao compararmos os dados obtidos no interrogatório da História II com os obtidos na História III, percebemos que apenas na História II houve incidência de justiça distributiva, ainda que em pequena quantidade, mas o que nos faz refletir é que, na História III¹⁴, mesmo com a presença de uma sanção expiatória, quase todas as crianças/adolescentes interrogadas foram favoráveis à atitude da professora, pela justiça retri-

¹⁴ A história apresentada para essa análise foi retirada e adaptada de uma situação real ocorrida no abrigo, durante o estudo de diagnóstico.

butiva. Podemos nos arriscar a explicar esse fato pela situação de abrigo em que vivem, pois, nesse caso, é comum a criança/adolescente fantasiar a figura de uma mãe ideal e o que espera de sua relação com os filhos; já com a professora, notamos que eles reproduzem, muitas vezes, o que estão acostumados a vivenciar no ambiente do abrigo e da escola. Apesar dessa diferença, os dados indicam que em ambas as histórias há o predomínio da tendência heterônoma no juízo tanto das crianças como dos adolescentes.

3.2 IGUALDADE *VERSUS* AUTORIDADE

Assim como a História II, a História IV traz a mãe como a figura do adulto. Pretendemos, com essa história, identificar se as crianças/adolescentes são favoráveis à igualdade entre crianças acima da autoridade adulta ou, de outra forma, preferem que a obediência ao adulto prevaleça.

Eis o exemplo de resposta que favorece a autoridade adulta acima da igualdade:

Mandar ele fazer sozinho (Sérgio). Mas a mãe pediu para o Miguel fazer sozinho, o que ele falou? Não sei não. Se fosse você o que você teria falado? Eu fazia tudo bem, fazia sozinho. Por quê? Porque Miguel saiu. Você acha justo fazer sozinho? Não. E por que você faria? Porque minha mãe falou. (Vinícius, 15 anos).

Podemos perceber nesse exemplo que a autoridade da mãe se sobrepõe à igualdade entre os irmãos. Na resposta de Vinícius, mesmo ele achando injusto apenas um realizar toda a tarefa sozinho, ainda assim, acredita que a ordem deve ser obedecida pelo fato da mãe ter “falado”, ou seja, por sua autoridade.

Apenas um dos interrogados favoreceu a igualdade acima da autoridade adulta:

Humbum, sim. Por que você acha que ele respondeu que sim? Só pra ficar adiantado, pra depois brincar. Você acha justo? Não. Por quê? Porque o outro ficava brincando e o outro ficava trabalhando. Por que ele fez então? Só pra ajudar a mãe, pra ela não ficar triste pra não sofrer. Se você fosse o Miguel? Fazia a mesma coisa. (Alex, 13 anos).

Na explicação de Alex (13 anos), não há apenas a obediência ao adulto; ele, apesar de achar a ordem injusta, prefere a submissão ao que a mãe está pedindo para ajudá-la “*pra ela não ficar triste*”. Piaget (1932/1994) relata que esse tipo de resposta seria uma forma refinada de igualdade, pois ela não indica simplesmente uma igualdade pura, acima de tudo, mas uma benevolência, a criança acha injusta a ordem, mas prefere se submeter para não deixar a mãe triste, para ajudar a mãe, para evitar discussões.

Houve também crianças que mudaram seu pensamento no decorrer da estruturação de sua resposta, mas não deixaram clara sua postura, casos que classificamos como transição. Exemplo:

Não, porque ele tava com preguiça. É justo? É, porque ele tá certo porque ele fez o que a mãe pediu. O que ele fez? Lavou e enxugou. Você acha justo? Não, porque ele tinha que lavar e o outro enxugar. (David, 8 anos).

Ao analisarmos os dados gerais obtidos no interrogatório da História IV podemos notar que há uma equivalência entre as escolhas pela autoridade adulta e resposta de transição. O dado que nos chama mais atenção é, sem dúvidas, a predominância da escolha pela autoridade adulta entre os adolescentes, fase em que se esperaria um grau mais elaborado de respostas. Podemos concluir com isso, que o ambiente em que vivem, estaria dificultando o desenvolvimento de um juízo moral mais apurado, mesmo entre os adolescentes.

Concluindo, verificamos que o desenvolvimento moral das crianças/adolescentes, no aspecto da justiça, se caracterizava como predominantemente ligado à obediência à autoridade, ao respeito unilateral e a não participação na elaboração de regras. No que tange à educação moral, notaram-se práticas baseadas na autoridade e em procedimentos verbais, sendo a sanção predominante a do tipo expiatória. O relacionamento entre os funcionários não favorecia que se entendessem com relação às ações educativas a serem estabelecidas por todos, o que levava a frequentes desentendimentos e a uma postura derrotista frente às possibilidades de resolução de conflitos e problemas.

Com relação à visão das crianças em relação à função do abrigo, na entrevista semiestruturada realizada em estudo anterior, a maioria dos

entrevistados¹⁵ apreciava a instituição pelas condições de estudo formal que lhes eram proporcionadas, como reforço escolar e aulas de inglês e informática. Sobre o que poderia ser melhorado na instituição, responderam que a melhora consistiria em obter mais “presentes” e não haver brigas. E, quando questionados sobre o que poderiam fazer para contribuir com a melhoria da situação na instituição, apontaram que isso poderia se dar com a saída de todos os outros, ou seja, que a instituição se tornasse seu próprio lar.

Com a avaliação dos resultados do diagnóstico, ambos os lados do estudo, autores e instituição (representada pelos funcionários participantes do estudo) puderam constatar a necessidade de uma ação planejada, em que todos os funcionários pudessem participar e compor uma equipe disposta a constituir um ambiente que fosse favorável ao desenvolvimento moral voltado para a autonomia das crianças/adolescentes em situação de abrigo. Esse é o assunto do próximo capítulo.

¹⁵ Dentre os entrevistados no estudo de diagnóstico 5 permaneceram no abrigo e participaram deste estudo.

Capítulo 4
O CAMINHO DA MUDANÇA
ESTRATÉGIA – PLANEJAMENTO E INTERVENÇÃO
ADULTOS E CRIANÇAS/ADOLESCENTES ENVOLVIDOS
EM PRÁTICAS REFLEXIVAS

*Caminhante, são teus passos
o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar se faz caminho,
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se voltará a pisar.
Caminhante, não há caminho,
mas sulcos de escuma ao mar.
Antonio Machado
Poema XXIX de Provérbios y Cantares*

Como construir um caminho de mudança sem envolvimento dos atores que constituem o próprio ambiente? O trabalho do caminhante, nesse caso, dos caminhantes, foi inicialmente o de trazer para o caminho a necessidade de transformação. Isso foi feito por meio da proposta de quatro reuniões com os funcionários da instituição. Em função de questões que surgiram nesse momento novos rumos foram traçados. Vejamos, um tema recorrente era a assunção de responsabilidade pela resolução de problemas, na maioria, administrativos, isto é, distante da competência dos funcionários em resolvê-los, revelando a dificuldade destes de se colocarem como participantes no problema da instituição e se mostrarem agentes do processo de mudança, atribuindo a esse momento a oportunidade de pensarem e elaborarem ações a serem realizadas por eles mesmos. O que ficou

claro, na fala de alguns funcionários, foi a necessidade de todos cumprirem os futuros combinados para o planejamento funcionar, isso, no sentido de que “não adianta eu fazer a minha parte se o outro não fizer também” (funcionário), demonstrando a preocupação da ação do outro e não da sua própria. Ainda nesse sentido, um funcionário salienta: “Para isso precisaria ter um cabeça” (funcionário); com isso, percebemos que alguns funcionários apresentam necessidade de terem constante vigilância e assistência para se sentirem amparados no trabalho e terem certeza de que todos estão fazendo sua parte.

Além da necessidade de vigilância e de assistência, esse funcionário ainda afirma o medo existente nas relações entre os funcionários, evidenciando uma relação unilateral entre as diferentes funções e a falta de cooperação: “[...] essa liberdade que eu estou tendo de falar com você eu não tenho em falar com eles, porque você vai falar, eles não aceitam” (funcionário). Acreditamos que, para se pensar em constituir um ambiente favorável para o desenvolvimento moral de crianças/adolescentes em situação de abrigo, no âmbito do trabalho desses profissionais, também deve haver a constituição desse mesmo ambiente. O que notamos nessas falas é a predominância do respeito unilateral entre os funcionários e, ainda, a crença da necessidade desse respeito para o bom funcionamento do “sistema”, mas com a presença de cooperação. Por conseguinte, permitimo-nos fazer a seguinte pergunta: é possível ter cooperação em uma relação unilateral? Acreditamos que o pedido desses funcionários seja para uma colaboração, mais no sentido paternalista do que propriamente o de cooperação entre iguais, o que torna esses profissionais dependentes da avaliação do outro para o desempenho de sua função. Segundo Leme (2011, p.171), esse tipo de controle seria evitado, se as normas e valores sociais estivessem internalizados; nesse caso, elas fariam parte do “sistema motivacional das pessoas”, de modo que “[...] o controle dos outros é substituído pelo autocontrole”.

Em uma das turmas, foi levantada a necessidade de haver maior respeito nas relações não apenas entre crianças/adolescentes e adultos, mas também entre adultos e crianças/adolescentes, evitando-se atitudes como ameaças e intimidação. Isso evidencia que, apesar de ser uma fala de poucos, há funcionários preocupados em estabelecer no ambiente do abrigo uma relação de respeito mútuo, dando valor ao sentimento da criança/

adolescente como sujeito na relação interpessoal. Não obstante, na maioria das falas, há a predominância de queixas de falta de respeito de criança/adolescente para com os funcionários, colocando-os como vítimas daqueles, e ainda a existência do desrespeito entre os próprios funcionários; essa queixa é igualmente apresentada como vitimização do sujeito na relação, como no exemplo a seguir:

[...] nós aqui dentro da entidade não falamos a mesma linguagem, nenhum funcionário colabora com o outro, inclusive eu, [...] então se a gente não falar a mesma linguagem a gente não vai ter controle nunca [...] se a gente não tiver isso entre os funcionários [respeito entre os funcionários] nós não vamos conseguir dominar essas crianças [...] eu peço desde o dia em que eu entrei aqui para não jogar bola no salão [...] eu vou embora, deixam, e eu fico de ruim e você de bom? [...] Então eu espero que esse planejamento de hoje a gente consiga realmente, primeiro, respeito entre nós funcionários, para que a gente possa dirigir essas crianças. (Participante 2).

Vimos que, segundo a fala do Participante 2, o objetivo de se buscar o respeito entre os funcionários seria para ter “controle”, “dominar” e “dirigir” as crianças/adolescentes, e não para haver um ambiente democrático e de cooperação. Na fala desse funcionário, há a preocupação de como a sua imagem estaria sendo avaliada pelas crianças/adolescentes e pelos outros funcionários, além da necessidade de se estabelecer a autoridade adulta como forma de alcançar a obediência estrita das crianças/adolescentes. Mas, qual seria o fator indispensável para se educar moralmente uma criança/adolescente? Ser considerado por eles bom, por deixá-los fazer o que quiserem, ou ruim, por dar-lhes limites, seria um parâmetro para avaliar essa educação? Negligenciar sua autoridade como educador em virtude de desrespeito de outros funcionários seria plausível para se constituir um ambiente cooperativo?

Segundo Piaget (1932-1994, p.239), “[...] a autoridade como tal não poderia ser fonte de justiça”, pois o desenvolvimento desta supõe a autonomia, porém, isso não significa que o adulto não influencie no desenvolvimento da justiça, “mesmo a distributiva”, influência que irá ocorrer no processo da prática da reciprocidade com a criança e quando ele educa com o exemplo e não somente com as palavras.

Desse modo, vemos a importância de se estabelecer um ambiente de respeito mútuo entre os funcionários, não somente para a boa relação entre eles, mas, sobretudo, como exemplo de relacionamento para as crianças/adolescentes, pois os exemplos de relacionamento interpessoal descritos pelos funcionários e que são frequentemente observados e vivenciados pelas crianças/adolescentes é o respeito unilateral. Há relatos de desrespeito entre os funcionários e pelas regras, o uso de palavrões e fofocas na presença de crianças/adolescentes. Sendo assim, esses fatos são tomados como referência para as crianças/adolescentes de uma relação interpessoal competitiva, em que os conflitos não são resolvidos com reflexão e consciência dos envolvidos, mas com a imposição ou simplesmente ignorados. Na verdade, isso evidencia que os próprios adultos não estão sendo autônomos e apresentam dificuldade de cooperarem entre si e estabelecerem uma relação de reciprocidade.

A moral da consciência autônoma não tende a submeter as personalidade (sic) a regras comuns em seu próprio conteúdo: limita-se a obrigar os indivíduos a “se situarem” uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectivas resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares. (PIAGET, 1932-1994, p.295).

Além desse tema sobre o respeito das crianças/adolescentes com os funcionários, houve outro tema discutido por eles sobre o envolvimento ativo das crianças/adolescentes como o de propiciar um espaço para estes manifestarem seus interesses e resolução de problemas. Houve, diante desse tema, discordâncias entre as turmas em alguns pontos e consenso em outros. Em uma turma se julgou necessário esse envolvimento, já na outra os membros eram de opinião que as crianças não seriam capazes de participar de atividades dessa natureza, como demonstra a fala abaixo:

Esse item das crianças darem opinião eu acho que ainda está muito cru [...] porque eles vão por tudo o que eles querem do bom e do melhor, só que o importante não está sendo cumprido, das obrigações, ter deveres e obrigações e isso não está sendo claro para eles (Participante 2).

Essa fala evidencia, como em outras descritas anteriormente, que alguns funcionários imaginam que as crianças precisam de constante vigi-

lância e controle para desempenhar seus deveres na instituição, devido à insegurança desses funcionários em lidar com os erros e os possíveis conflitos gerados em atividades democráticas ou, ainda, por acreditarem que as crianças/adolescentes não são capazes de lidar com a liberdade, porém, esquecem que essa liberdade não quer dizer falta de limites, mas a possibilidade de escolher e não determinar o que querem. Segundo Kamii e DeVries (1991), “[...] se o conjunto de ‘deveres’ ou ‘proibições’ é determinado pelos adultos, a criança não terá oportunidades suficientes para construir suas próprias regras de conduta”, a possibilidade de as crianças/adolescentes experienciarem situações em que eles pudessem expor suas necessidades, sugestões ou problemas concernentes as relações sociais do convívio na instituição seriam, a nosso ver, produtivas para o desenvolvimento da autonomia, pois, para Piaget (1932-1994), a criança irá desenvolver sua autonomia moral primeiramente nas ações em sua relação de cooperação com seus pares para depois desenvolvê-la em sua consciência. Em decorrência não devemos esperar o ambiente mudar, aguardando o amadurecimento da criança para propor tais atividades, como acredita o Participante 2, mas, pelo contrário, é a partir dessas atividades que se possibilitará a mudança no ambiente e o desenvolvimento moral da criança.

Para alguns funcionários, não é possível às crianças se reunirem para discutir assuntos pertinentes ao convívio no abrigo, nem eleger um representante para participar das reuniões junto aos funcionários, porque não seriam capazes de manter entre crianças/adolescentes e funcionários uma relação de cooperação para o desempenho dessa atividade. A comparação que fazem é com a lei vigente em presídios ou Fundação Casa, em que não ocorre a delação entre os internos, seria “a lei do mais forte e isso não tem mudança” (Participante 1). Nesse sentido, algumas concepções sobre a possibilidade de construção de um ambiente cooperativo ficam claras: em primeiro lugar, a única possibilidade de participação das crianças/adolescentes em situação de assembleia seria para delatar o que acontece entre eles; outra concepção é de que, na assembleia, seriam tratados conflitos particulares e que isso não seria adequado para ser compartilhado com crianças/adolescentes. Tais ideias são contrárias à concepção de assembleia discutida por Puig (2000, apud LODI, 2004, p.16-17):

Uma assembléia é um momento escolar organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar de tudo que lhes pareça pertinente para melhorar a convivência e o trabalho escolar [...] Educadores e educadoras sabem que as assembleias são e servem para tudo o que acabamos de expor, mas também as vêem como uma excelente oportunidade para formar moralmente alunos e alunas. Sem que se perca nenhuma de suas funções explícitas, as assembleias são momentos muito úteis como meio para construir capacidades psicomorais e para transmitir atitudes e valores.

Na segunda reunião para planejar as ações, sentimos que a maioria dos funcionários ainda não percebia a necessidade de mudança e, para aqueles que eram conscientes de sua necessidade, ainda era difícil formular estratégias que envolvessem todos os funcionários, já que somente eram pensadas situações já ocorrentes e pontuais (certos trabalhos do Participante 4).

O Participante 2 foi o que mais se pronunciou, demonstrando insegurança no projeto e descrença na possibilidade de mudança. Tentamos pensar com o grupo ações em que as crianças/adolescentes pudessem ser ativos, pensar nos problemas, discutir sobre eles e serem encorajados a tomarem decisões no dia-a-dia, lembrando sempre que as mudanças não ocorreriam instantaneamente, mas seriam fruto de um trabalho contínuo. Quanto a isso, esse funcionário relata sobre a dificuldade de se trabalhar com os adolescentes:

Eles não sabem trabalhar em grupo, e a reunião que a gente faz aqui é trabalhar em grupo, porque, pingue-pongue os grandes querem tomar conta, e não vem dizer para mim que há mudança porque não há, os grandes querem tomar o poder e a gente não tem como mudar, a cabeça dos grandes é diferente, aí a gente vira as costas eles ó nos pequenos (sinal de bater) [...] pra nós consertarmos aqui como outra instituição, no meu ver, teria que começar tudo de novo a começar pelos funcionários [...] porque se os funcionários não se posicionam nós não vamos mudar [...] no tempo que estou aqui eu não consegui mudar uma cabeça de funcionário, da regra da casa, não da personalidade de cada um [...] (Participante 2)

Esse funcionário demonstra, com essa fala, que nenhuma ação acarretará mudança nas relações no abrigo, porque, segundo ele, não há

solução possível para uma melhora. Ele percebe que inculcar valores não muda a cabeça nem de funcionários nem de crianças/adolescentes, mas também não crê em nenhum outro tipo de procedimento para que se melhorem as relações interpessoais na instituição, favorecendo o desenvolvimento moral, como se o abrigo estivesse perdido. Vinha e outros (2011) esclarecem que, para haver mudança na instituição, o educador deve sentir que esta é necessária, ela não irá ocorrer por imposição ou modismo, mas com a real compreensão, o compromisso e a aceitação do próprio educador, num processo de dentro para fora.

Quando o educador não acredita naquilo que está sendo estudado e, autonomamente, não deseja trabalhar de acordo com tais princípios, as mudanças ocorridas, quando há, são apenas de “fachada”, parciais e superficiais. (VINHA et al, 2011, p.290).

Relatando um ato de vandalismo de um adolescente, o mesmo participante complementa:

[...] eu olhei pra cara dele, sinceramente, pode falar que eu estou errada, mas me ensinam a trabalhar então, eu virei para a cara dele e falei: “Você não tem é vergonha na cara, não é porque você está num abrigo que você acha que é um coitado, ou você vai crescer como homem ou você vai deixar de ser homem agora”, eu falei, porque é o momento da raiva por isso que eu quero que seis horas vocês ficam aqui todo dia [...] ele olhou bem para minha cara e da risada [...] todos nós aqui somos capazes, mas eu estou dizendo um pouco eu, agora o que eu vou falar – “me dá uma solução, por favor” – porque a prática, gente, é a história da vida. (Participante 2).

O participante justifica ter-se exaltado ao falar com o adolescente, porque estava no momento da raiva e, ao mesmo tempo em que ele se mostra duro para mudanças, ele pede por ensinamento e solução, retirando de si a responsabilidade de pensar e refletir sobre qual seria a melhor solução e atitude para enfrentar o problema, delegando-as a outrem. Mesmo com essa postura de submissão, esse funcionário se mostra descrente de que nós, como externos à realidade do abrigo (embora tendo realizado dois estudos anteriores, na instituição), encontraríamos uma saída, não só pelo problema de desrespeito das crianças/adolescentes, mas, especialmente,

pela dificuldade de se trabalhar com os funcionários que, segundo ele, não estão preocupados com o trabalho com as crianças/adolescentes.

Foi proposto que passássemos uma semana na instituição e que somente depois desse período é que poderíamos voltar a conversar e propor algum tipo de mudança. Para o funcionário citado, depois desse período, nossa visão mudaria, pois sentiríamos o quão difícil estava a situação na instituição. Perante essa proposta, aceitamos passar cinco dias subsequentes na entidade, observando sua rotina (manhã, tarde e algumas noites). Depois desse período, em uma conversa informal com o funcionário que propôs a observação, ele nos perguntou o que estávamos sentindo em relação ao funcionamento da instituição e se realmente pensávamos que seria possível uma mudança; respondemos a ele que continuávamos acreditando e que, para começar a haver mudança, seria importante que os envolvidos no processo também acreditassem, porque, dessa maneira, teríamos entusiasmo para encabeçá-la. Esse funcionário disse então que a palavra certa era “acreditar” e disse que estava pronto para começar a intervenção. No entanto, devemos ressaltar que “[...] essa crença jamais deve ser um ato de fé, mas sim, de investigação e reflexão”. (VINHA et al., 2011, p.290).

Em busca da constituição de um ambiente sociomoral cooperativo com o envolvimento de todos os participantes do abrigo utilizamos estratégias distintas: planejamento, intervenção junto aos funcionários e intervenção com as crianças/adolescentes.

Foram realizadas um total de quatro reuniões com o propósito de definir as ações que seriam implementadas na instituição. A intervenção com os funcionários e crianças/adolescentes aconteceu com o uso de estratégias diferentes. Com os funcionários, promovemos reuniões para pensarmos juntos sobre os problemas enfrentados pela instituição, no que diz respeito aos desafios em educar moralmente as crianças/adolescentes em situação de abrigo e traçar estratégias para essa educação. Para isso, fez-se necessário que os funcionários pudessem vivenciar situações por meio de dinâmicas que expressassem alguns problemas apontados por eles próprios ou verificados nas observações e conversas com eles, de sorte que se proporcionasse uma reflexão real e uma possível tomada de consciência.

Com as crianças/adolescentes, a intervenção se deu por meio de sessões de atividades. Essas atividades foram selecionadas no decorrer da intervenção, conforme a necessidade apresentada pelo grupo e durante as observações na instituição. Apesar de seus objetivos específicos, elas foram projetadas e tematizadas de acordo com os objetivos traçados neste estudo.

Apresentaremos os resultados com os educadores/cuidadores e crianças/adolescentes de acordo com as temáticas mais presentes, visto que no decorrer das reuniões alguns problemas ou questões surgiam reiteradamente. Tomamos tais temas como subtítulos nos quais reunimos as reflexões e análises realizadas por nós a respeito delas. Consideramos que essa forma traria maior contribuição para o entendimento do processo de constituição do ambiente sociomoral cooperativo em abrigos institucionais e dos problemas evidenciados na situação do que a mera apresentação cronológica das reuniões.

4.1 PRIMEIROS PASSOS EM BUSCA DE MUDANÇAS

Após conseguirmos conquistar essa crença nos funcionários da instituição foi possível iniciarmos o processo de mudança com a intervenção junto aos funcionários, em seguida, com as crianças/adolescentes.

4.1.1 EM BUSCA DO (RE) CONHECIMENTO DO PROBLEMA E (RE) CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS REFLETIDAS NA ROTINA DE ABRIGO INSTITUCIONAL COM OS FUNCIONÁRIOS

Os procedimentos de intervenção utilizados com os funcionários do Abrigo Institucional estudado foram reuniões de ações. Essas reuniões ocorreram em nove sessões quinzenais. Algumas sessões por razão de pequenos imprevistos, como festas, feriados e férias, tiveram espaçamento de tempo maior, no entanto, não ultrapassou mais do que vinte dias.

Norteamos cada reunião de maneira que os participantes pudessem identificar os princípios que direcionam suas ações e o respeito empregado por eles na rotina do abrigo; com a articulação da experiência e da teoria, provocar desequilíbrios e repensar práticas a partir de princípios como: justiça, respeito mútuo, igualdade.

A escolha dos temas foi sendo feita de acordo com a necessidade percebida ou declarada pelos funcionários, nas observações participantes e também no decorrer das próprias reuniões de intervenção. Tomamos essa medida para que os temas partissem de suas próprias crenças, sendo algo significativo para os funcionários e não algo imposto. Apresentaremos nesse momento os principais temas trabalhados, resultados obtidos e análises realizadas.

4.1.1.1 DE QUEM É A RESPONSABILIDADE DA EDUCAÇÃO

Com a intenção de possibilitar a reflexão dos funcionários da instituição a respeito da responsabilidade de cada um na educação das crianças/adolescentes levamos para a discussão a fábula, “O rato e a ratoeira”¹⁶, uma alegoria que problematiza a atribuição de responsabilidade individual no grupo *versus* a consciência de responsabilidade pelo coletivo. Após a leitura desta fábula, iniciaram imediatamente comparações com a rotina do abrigo. Em alguns momentos puderam se ver no problema, vezes como integrantes e responsáveis para resolvê-lo, vezes como vítimas.

Quando eu estava lendo me veio de encontro com a instituição, a gente começa já a pensar, e a verdade é que o mundo que a gente vive hoje ninguém quer assumir problemas de ninguém. É aquela coisa: já basta o meu, vou assumir o dela? Não, Deus me livre! E a gente por estar numa entidade de abrigo, a gente tem as crianças. E que a gente, todos nós, convivemos com o problema delas, que se repercute no comportamento deles, na agressividade, rebeldia, tem horas que dá vontade de torcer o pescoço, não é? É normal, [...] tem dia que você tem menos paciência, tem dia que você tem mais paciência, e isso é normal, todos nós somos seres humanos! Então é bem isso aqui, cada um com o seu problema, e no fim todo mundo se envolve com o problema. (Participante 1).

No relato apresentado, o participante relacionou a fábula com o tipo de relação predominante na rotina da entidade, comparando o drama enfrentado pelo rato com o problema enfrentado na instituição concernente às crianças/adolescentes. Na realidade, se algum funcionário enfrenta um problema com alguma criança/adolescente ou se alguma delas está

¹⁶ Esse conto é atribuído a Esopo e pode ser encontrado por exemplo no site: <http://pensador.uol.com.br/frase/NzE1Mzc/>

passando por algum problema, isso diz respeito a todos os funcionários, e a não solução desse problema acarreta em consequência para todos, como bem ilustra o resultado final da fábula. Outro participante diz que, mesmo quando não queremos nos envolver no problema com as crianças/adolescentes, no decorrer do dia isso será inevitável.

A oportunidade de pensar sobre sua função e desempenho na instituição é de extrema importância para a iniciação de qualquer intervenção que promova novas práticas, pois somente quando nos vemos como sujeitos do processo as mudanças serão reais, isto é, não serão impostas pela autoridade, mas sentidas como necessárias pelos membros da equipe. Entretanto, sabemos que no trabalho em equipe dificilmente todos sentirão a necessidade ao mesmo tempo, e isso acaba se tornando um empecilho para os interessados, porque aqueles que não percebem tal necessidade não se envolvem no projeto, deixando-o para os demais profissionais e tornando o trabalho improdutivo e pontual. A esse respeito, Carvalho (2004, p.440) descreve a necessidade que se tem em desmistificar que uma boa equipe de trabalho é aquela constituída “[...] pelo conjunto de ‘preceptores’ isolados [...] cujos êxitos são conquistas individuais e cujo trabalho pode se dar de forma individualizada”.

Observamos, nas atitudes e falas de alguns dos funcionários do abrigo, que eles não se veem como verdadeiros educadores, que a responsabilidade em educar as crianças/adolescentes é dos funcionários com função específica de educador/cuidador, enquanto eles, como auxiliares, poderiam aconselhar ou fazer pequenas intervenções, mas não teriam a responsabilidade da educação. De acordo com Kamii e Devries (1991), se o trabalho não incluir toda a equipe de profissionais, sua harmonia será prejudicada, dificultando cada processo, pois o que adiantará, por exemplo, um educador trabalhar com as crianças a importância de se comer legumes e insistir com elas acerca do seu consumo, durante as refeições, se em sua ausência outro profissional as ameaça, dizendo que se não comerem legumes não irão tomar suco (exemplo extraído de uma experiência apresentada na fala do Participante 2, durante uma das reuniões de planejamento). Além disso, em se tratando de Abrigo Institucional, todos os profissionais são considerados educadores, pois se tornam referência para as crianças/

adolescentes, tendo papel fundamental no processo de desenvolvimento moral, emocional, dentre outros aspectos intrínsecos ao ser humano.

Podemos dizer que, assim como o trabalho desenvolvido em grupo cooperativo entre crianças, em que estas devem utilizar habilidades sociais e cognitivas, favorecendo o aprendizado da cidadania (PARRAT-DAYAN, 2011), o trabalho cooperativo entre os adultos também proporcionará a estes uma melhor relação interpessoal de respeito mútuo. Para haver realmente um trabalho cooperativo entre os funcionários da instituição, estes devem não somente ajudar uns aos outros, nos trabalhos técnicos ou com as crianças/adolescentes, mas nesse desempenho exercitar o diálogo, sabendo falar e ouvir e especialmente se colocando no lugar do outro e sabendo tomar decisões.

Perguntamos ao grupo: como podemos auxiliar o funcionário que está enfrentando um problema com uma criança, na tentativa de ajudá-lo a resolver? A atitude escolhida pelos participantes foi de, no caso de desrespeito, fazer com que a criança respeite o funcionário, se porventura o erro tiver sido cometido pelo funcionário, isso deve ser resolvido depois com este, mas, na hora, deve-se cobrar o respeito da criança, porque, segundo eles, não se pode tirar a autoridade de um funcionário na frente da criança. Diante dessa visão, ocorreu-nos a seguinte questão: e o respeito do funcionário com a criança, será que acontece nesse momento de resolução de conflito? De fato, o profissional não deve ser desautorizado, mas isso não significa que a criança pode ser desrespeitada em prol da autoridade do adulto. Uma solução para isso é a implementação de assembleias, nas quais todos os envolvidos participariam com o propósito de resolver o problema. Nessas assembleias todos os presentes têm voz para expor o seu lado no conflito e juntos chegarem a uma resolução ou acordo, como propõe Kohlberg (BIAGGIO, 2002) e é evidenciado na pesquisa de Izar (2011), no caso do ambiente de abrigo.

Tratando deste tema, alguns participantes trouxeram a discussão a respeito da necessidade de “todos falarem a mesma linguagem”. O Participante 3, por exemplo, relata: “[...] *vamos supor que o Participante 7’ fala assim – Tiago senta direito – aí eu chego lá e deixo ele sentar de qualquer jeito, eu tô desrespeitando ele*”. Então, vimos que, para que se tenha o entrosamento na linguagem estabelecida no trabalho em uma instituição, é

necessário que haja diálogo entre a equipe de trabalho, não um diálogo de imposição ou apenas de informação, mas um diálogo que permita trocas e crescimento:

A convivência é sempre transpassada pela palavra, uma vez que, por meio da linguagem, é possível elaborar uma compreensão conjunta de tudo que afeta a coletividade e cada um dos seus membros. Isso acontece porque a linguagem facilita a construção de soluções para os conflitos ou de projetos comuns e também porque, dialogando, cada um se sente comprometido com aqueles com quem fala. (MARTÍN GARCIA; PUIG, 2010, p.68).

É importante aqui ressaltar a relação entre a obtenção da obediência e os métodos para alcançá-la. Segundo Vinha (2000, p.262), é natural que as crianças desobedeçam às regras, de sorte que o educador não deve focar sua atenção no fato em si, “[...] mas sim nos procedimentos que o adulto utiliza para tal”.

Um participante relata os horários nos quais acontece o maior índice de tumulto e problemas com as crianças/adolescentes, que é o horário em que todos, crianças/adolescentes, estão reunidos e há somente dois funcionários na instituição. Em relação a isso, outro participante relata:

[...] por que eles aprontam nesse horário? Porque [...] os outros funcionários foram embora, - “Fiquei preso, estamos presos, todos presos, por que então não vamos bagunçar? Agora vamos todos ficar à vontade” – aí é hora onde eles aprontam. (Participante 7).

Em relação a esse horário, um participante se pronunciou:

[...] deu cinco horas, só vai ficar os funcionários [auxiliar de cuidador], aí é essa hora que tem que ter união, que o Participante 5 tá olhando as crianças, [...] se a gente tá por aqui tem que olhar também, então em comparação pode falar – ah o Participante 5 tá aí, o Participante 8 tá aí, que se vira, eu tô indo embora – deixa o pau torar; às vezes eu até tô vendo a coisa errada, mas eu fico quieto, mas isso aí é errado. [...] tem uns horários, fim de semana, às vezes na parte da tarde, [...] às vezes as crianças tá jantando, tá uma [...] bagunça ali, às vezes tá o Participante 8, tá o Participante 5, tá eu, tá olhando aquela bagunça e ninguém se interfere, entendeu, então essa é uma hora que tem que todo mundo se unir e tem que interferir. (Participante 10).

Fica claro que os participantes têm consciência do problema e também de uma possível solução, no entanto, o problema continua ocorrendo. Perguntamo-nos por que o período do final da tarde e começo da noite é crítico, se durante a noite há apenas um funcionário para estar com todas as crianças/adolescentes e esses conflitos não são constantes. Podemos nos arriscar a concluir que o problema real está na postura de cada um em relação ao seu papel na instituição e na educação das crianças. Quando nos sentimos responsáveis por algo, não é comum delegarmos ao outro tal responsabilidade, mas a assumirmos.

Nos assuntos referentes às atitudes individuais de um funcionário perante um conflito com uma criança/adolescente, alguns participantes apresentaram certa resistência em se orientarem para a resolução do problema sozinho, não se sentindo capazes de sanar pequenas questões.

Houve falas como a seguinte: *“Mas diante disso que você tá falando, muitas vezes ele vai virar pra você e falar – você não manda em mim”* (Funcionário 8). Conforme já relatamos, alguns funcionários não se veem como educadores e, nesse sentido, eles próprios não acreditam que têm autoridade para mediar uma situação conflituosa; nesses momentos, é comum ameaçarem as crianças, dizendo que contarão o fato a um funcionário específico (que eles julgam ter maior autoridade). Em face dos exemplos contados por esses funcionários, tentamos juntamente com outros funcionários participantes, encorajá-los, procurando que eles pudessem se reconhecer como membros importantes na equipe de trabalho.

O desentendimento entre a equipe de funcionários se alia ao fato de considerarem que crianças/adolescentes que vivem no abrigo se sentem como autoridades na instituição. Quanto a isso, o Participante 1 comenta:

Eles [as crianças/adolescentes] usam a frase “quem manda aqui somos nós”, porque eles têm a sensação de que eles mandam. Se o Participante 2 proibiu o boné e eu ganhei, quem é que manda?

Diante desse relato, percebemos que a falta de harmonia da educação visível no abrigo tem gerado uma confusão no papel de autoridade. Por vezes, alguns adultos se portam com autoritarismo, outros são extremamente complacentes à custa desse autoritarismo e, assim, crianças/ado-

lescentes criam um espaço de liberdade não assistida. Com esses fatores, a autoridade e o limite ficam fragilizados e quase esquecidos nas relações. Carreras e outros (1998) enfatizam que, para a criança, o educador/a é o representante dos valores vigentes na sociedade, ele é para ela como um guia de valores, mas para ser esse guia deve reconhecer e exercer sua autoridade.

Pareceu-nos claro que a questão se resume ao fato de que os funcionários não assumem a postura de educadores, não exigindo o respeito a si e desrespeitando as crianças/adolescentes. Isso leva ao clima de disputa de autoridade ao invés de constituir uma relação de educador/educando. Diante disso, propusemos uma discussão a partir do seguinte exemplo:

Tem mãe que diz para o filho: “Se você não comer a comida, eu vou falar para o seu pai”. (Autores).

Alguns participantes se manifestaram:

Acontece muito isso. (Participante 3).

Isso é transferir responsabilidade, não quer assumir. (Participante 1).

Com esse e outros exemplos apresentados pelo grupo como da história de uma novela, pudemos refletir como os problemas estão sendo resolvidos na própria entidade e o porquê de alguns funcionários obterem respeito pelas crianças e outros não. Acreditamos que isso ocorra, porque a responsabilidade de educá-las e de intervir nos comportamentos indesejados está ficando a cargo somente de alguns funcionários, de sorte que as crianças/adolescentes obedecem somente àqueles que as repreendem e que cobram uma postura adequada: mas será que essa obediência está acontecendo pelo respeito e pela regra em si ou pela coação? Diante da fala dos funcionários, parece que são válidas ambas as hipóteses, quer dizer, dentre os funcionários que se veem como educadores, alguns conseguem obediência e respeito predominantemente pela coação e outros, também predominantemente pelo respeito mútuo.

O Participante 8 mostrou-se descrente que uma postura de educador iria resolver sua relação com as crianças/adolescentes:

Você pode conversar, mas se ele vai ficar sentado é outra coisa [...] o que acontece no passe¹⁷, até então os meninos sabiam que tinha a regra que tinha que estar todo mundo no passe, aí, o que aconteceu com o pessoal do passe? “Ah, você vem se você quiser, você não é obrigado”, agora, desde que ele falou isso, como é que você vai obrigar que ele vá lá? (Participante 8).

Nós, enquanto pais, a gente obriga “você vai para a igreja”, qualquer religião que seja. (Participante 1).

[...] Antigamente não tinha essa bagunça, todo mundo ficava quieto. (Participante 8).

Segundo Kamii e Devries (1991), o fato de o educador não estabelecer uma relação de respeito unilateral entre ele e a criança não quer dizer que tudo lhe será permitido; dessa forma, não se utilizar do autoritarismo para obter a obediência de uma criança não significa que irá permitir que ela o desrespeite ou que tome todas as decisões por conta própria. O educador que assumir uma postura democrática num ambiente cooperativo fará uso de sua autoridade moral e intelectual, porque “[...] existem situações na qual os adultos precisam ser coersivos (sic), simplesmente, porque são responsáveis pelo bem-estar da criança e sabe mais sobre saúde e segurança”. (KAMII; DEVRIES, 1991, p. 33). No entanto, o exemplo utilizado pelo Participante 8 se torna ainda mais delicado, por se tratar de práticas religiosas. Dizemos dessa forma, pois, que diferentemente da educação religiosa familiar, no abrigo, cada criança/adolescente em seu convívio familiar anterior ao abrigo possivelmente já praticava alguma religião e, embora a instituição tenha boas intenções em proporcionar educação religiosa às crianças/adolescentes que nela vivem, devem respeitar a origem religiosa de cada um. A proposta presente nas orientações técnicas para os serviços de acolhimento (BRASIL, 2009) é de o abrigo proporcionar acesso a atividades religiosas da própria religião da criança/adolescente, como descreve:

Os antecedentes religiosos de crianças e adolescentes deverão ser respeitados tanto pelo serviço de acolhimento quanto por aqueles com os quais venha a manter contato em razão de seu acolhimento. Nenhuma criança ou adolescente deverá ser incentivado ou persuadido a mudar sua orientação religiosa enquanto estiver sob cuidados em serviço de acolhimento.

¹⁷ Rito religioso

Visando a garantia do direito à liberdade de crença e culto religioso, assegurado no Art. 16 do ECA, os serviços de acolhimento devem propiciar, ainda, que a criança e o adolescente possam satisfazer suas necessidades de vida religiosa e espiritual. Nesse sentido, deve ser viabilizado o acesso às atividades de sua religião, bem como o direito de não participar de atos religiosos e recusar instrução ou orientação religiosa que não lhe seja significativa. (BRASIL, 2009, p.15).

A preocupação do Participante 8 não era exatamente a prática religiosa, mas a falta de controle das crianças/adolescentes que não queriam dela participar, com a manutenção da ordem. Contudo, pelo exemplo, observamos ainda que, a favor desse controle e de ordem, alguns funcionários estavam querendo obrigar as crianças/adolescentes a participar de atos religiosos sem a sua vontade, contrariando a postura dos próprios ministrantes, que, segundo a fala do funcionário, entendia que elas/eles poderiam participar se quisessem.

Também discutimos sobre o ambiente de abrigo como sendo acolhedor e sobre a necessidade de a criança/adolescentes se sentir como pertencente àquela casa e participante de suas atividades, abordando a necessidade de não permitir que esses momentos de interação da criança/adolescente nas atividades da casa sejam premiados, mas vistos como uma oportunidade de a criança se sentir útil, ter pequenas responsabilidades e preservar o ambiente em que vive. Houve relatos como o que segue:

Aconteceu um fato essa semana agora, que eu falei assim “Quem que vai limpar o refeitório para mim?” – ninguém respondeu, aí o David veio e falou assim, “Não, tia, deixa que eu limpo, que eu varro e que eu passo pano na mesa”. Aí eu virei e falei assim, para todo mundo escutar: “Ah, então David eu vou te dar um prêmio, porque você se prontificou a limpar”. Aí eu ouvi aquilo que eu queria ouvir, todos falaram: “Ah, eu também quero limpar”. Então, eu percebi que isso não é legal, eu fiz um teste e consegui captar que não é legal, senão eles vão fazer tudo em troca de alguma coisa. Então eu melhorei nisso, eu aprendi, porque eu fazia, eu era uma pessoa que fazia isso [...] Mas o David foi tão legal, porque ele foi espontâneo, não foi por troca de nada [...] deí, mas aí eu falei que não foi por troca, aí eu falei com todos: “Eu queria ver até onde vocês iam” [...] Mas eu estou aprendendo, já melhorei bastante a respeito disso. (Participante 2).

Esse participante traz à discussão sua reflexão a propósito de sua postura como educador na relação com as crianças. Em sua autocrítica, ele percebe que sua ação não estava sendo educativa de responsabilidade, mas gerando nas crianças valores como o de troca e interesse individual. Como já frisamos, “[...] é impossível educar sem errar” (VINHA, 2000); por isso, vemos como um resultado importante para nosso estudo o relato desse participante, pois, em outras reuniões, este defendia a troca como uma alternativa de educação para crianças que vivem em abrigo.

Em alguns momentos, surgiu a discussão da falta de limites das crianças/adolescentes do abrigo; alguns funcionários, sobretudo os auxiliares de cuidador, ainda se mostravam inseguros em se reconhecer como educadores e em agir dessa maneira. Esse assunto foi tratado desde nossa primeira reunião de estudo, mas ainda não era um assunto totalmente superado, como mostram os relatos:

Participante 5: Sabe o que eu acho que deveria fazer? O Participante 1 chamar eles em uma reunião e falar assim “Oh, quando vocês entrarem no chuveiro, vou dar um prazo de quantos minutos”, para eles aprenderem.

Autores: [...] Vocês se sentem como educadores aqui dentro?

Participante 5: Eu me sinto, meia, mas me sinto.

Funcionário: Não é totalmente, porque ela não é uma babá.

Vemos que, para alguns funcionários, ser educador ainda corresponde ao fato de exercerem uma função específica: como auxiliares, eles seriam “meio” educadores. Contudo, educar a criança em valores morais é uma tarefa coletiva de toda a equipe de trabalho, sendo assim, todos, independentemente de sua função no abrigo, tornam-se educadores por “inteiro”, suas atitudes, intervenções e exemplos podem ser suficientes para contribuir ou atrapalhar o procedimento de educação de toda a equipe, como afirma Kamii e DeVries (1991). Por essa razão, é imperiosa igualmente a comunicação e o entrosamento de toda a equipe de profissionais. Um participante expõe:

Muitas vezes a gente acaba sendo como mentirosa aqui dentro. Eu estou me sentindo insegura nas coisas que a gente vai tomar atitude com a criança e a criança chega para o outro e fala uma coisa que não é real, então precisa prestar muita atenção nisso [...] a comunicação é muito importante, a

sinceridade é muito importante, porque a criança precisa muito de você, mas desde que você seja sincero, porque se você é sincera com a criança, ela também vai te respeitar e vai ser sincera, e aqui não há isso. Não há uma interação total, não há [...] tem funcionário que você vai falar alguma coisa já emburra [...] cheguei ao ponto de falar para a diretoria que eu não quero mais tomar conta de funcionário [...] (Participante 2).

A fragilidade de entrosamento e comunicação entre essa equipe de funcionários está criando em alguns deles angústias e prejudicando o desempenho de sua função e, principalmente, o trabalho educativo com as crianças/adolescentes. Como seria possível criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia das crianças/adolescentes, se os próprios funcionários não se entendem e não há, em muitos casos, o respeito mútuo entre eles? É evidente que a hierarquia entre as funções sempre existirá e é preciso, nesse meio educativo, que é uma entidade de serviço de acolhimento; entretanto, é possível estabelecer cooperação entre elas, mesmo que esta não seja plena, partindo do pressuposto de que “[...] nunca há cooperação absolutamente pura”, mesmo nas relações entre iguais (PIAGET, 1932-1994, p.79).

4.1.1.2 RESPEITO INTERPESSOAL NO AMBIENTE DE ABRIGO

Um de nossos objetivos foi refletir junto aos funcionários sobre a qualidade dos relacionamentos que estabelecemos com as pessoas, principalmente no ambiente de trabalho, assim como os motivos que nos levam a nos relacionarmos melhor com uma pessoa do que com outra, além de questões inerentes ao relacionamento interpessoal, como: afinidade, desapontamento, generosidade, valores, diálogo e a linguagem. Utilizamos como recurso para estimular a discussão a “Dinâmica dos Bombons”, a qual consistia em cada participante pegar o bombom preferido de uma caixa. Depois de todos pegarem os bombons, deveriam trocar com outro participante.

Na troca dos bombons, os participantes expressaram frases como as seguintes: “*Comer esse dai vai me dar uma azia*”; “*Tem coisas que a gente tem que trocar na vida, gostando ou não a gente tem que trocar*”; “*Eu gostei de*

trocar, eu vou saborear um que eu nunca comi”; “Eu tive que dar o da cor que eu gostava e o maior [...] agora eu vou ter que ficar com esse pequeno”.

As falas ditas pelos participantes e suas reações foram utilizadas como base de comparação com situações que ocorrem no dia-a-dia, nas relações interpessoais no trabalho na instituição, tanto nas relações entre os funcionários como nas relações com as crianças/adolescentes.

Essa dinâmica levou os funcionários a comparar seus atos com os bombons, de maneira que concluíram que o que é bom para um pode não ser bom para o outro. Esse assunto os fez refletir a respeito da dificuldade de um relacionamento em que os envolvidos apresentam valores diferentes e conflitantes. O participante 10 relata:

Eu acho assim: dentro de uma equipe sempre tem alguém que não é aceitável, sempre tem um. Então a pessoa convive com aquilo ali, porque é o dia-a-dia, então eu acho que eu tenho que fazer a minha parte de conviver com todo mundo. Agora, tem aquela parte, que nem ela fala, que ninguém é obrigado a gostar de ninguém, só que tem o respeito. A pessoa tem que respeitar um com o outro e procurar viver numa equipe, se você quiser continuar naquele lugar que está.

Esse participante percebeu que, para o convívio em uma equipe de trabalho, é preciso que se estabeleçam valores como o respeito e a tolerância, já que, conforme Martín Garcia e Puig (2010), para fazer parte de uma equipe é necessário aprender a relacionar-se com pessoas de personalidades diferentes. Na articulação de uma equipe, é comum haver conflitos, tanto profissionais como pessoais; para os autores, prever esses conflitos e não os ignorar é essencial para evitar que eles assumam uma proporção indesejada ou alterem o trabalho de convivência da equipe. Os autores ainda afirmam:

O conhecimento mútuo ajuda a prever alguns conflitos e tirar proveito das divergências [...] ter respeito pelos demais, certo nível de tolerância, senso de humor e capacidade para relativizar alguns temas são aspectos valiosos para administrar os conflitos. (MARTÍN GARCIA; PUIG, 2010, p.110).

Tratando-se do respeito à opinião do outro, o Participante 2 ressalta:

Quantas vezes eu já discordei do Participante 7, hoje eu já olho, a gente já conversa, vê, eu falei: “Participante 7, eu não estou te expondo [impondo], você pensa” [...] Porque ela tem direito de pensar, ela tem direito de dar a opinião dela, como eu também tenho a minha, mas primeiro eu já expus o problema para ela, “você vai topar?”, “pensa”, porque não podemos ser egoístas, o doce não é só meu, porque se eu comer o doce sozinha, escondida, não está valendo a pena ficar na entidade. Eu penso assim.

Ao mesmo tempo em que o Participante 2 diz que se deve respeitar a opinião dos outros, em seu exemplo, ela expõe sua opinião e o problema, restando para o Participante 7 pensar e dizer se concorda ou não. Sendo assim, com esse exemplo, não percebemos um trabalho em equipe como o descrito por Martín Garcia e Puig (2010), pois o problema não foi pensado em conjunto pelos participantes, mas por apenas um deles.

Segundo Martín Garcia e Puig (2010), para o respeito interpessoal é importante o conhecimento mútuo, de que se podem retirar vantagens das diferenças, a criatividade em formular procedimentos educacionais pode ser maior em uma equipe heterogênea do que em uma equipe em que todos pensam da mesma maneira. No entanto, deve haver o cuidado na formulação desses procedimentos, direcionando-os sempre pelos princípios universais (respeito, justiça, igualdade etc.) e não os fixarem para a obtenção do controle garantindo a ordem, a disciplina. No relacionamento de uma equipe, é necessário haver respeito entre as partes, pois, como indivíduos, cada funcionário apresenta uma personalidade diferente e com isso terá visões distintas diante de um problema. Para haver harmonia na educação moral das crianças/adolescentes, é preciso implementar o diálogo entre os funcionários, não simplesmente para dizer o que pensa ou opinar, mas sobretudo para conhecer e entender o ponto de vista do outro e assim, formularem juntos planos de ação para promover o desenvolvimento da criança/adolescente em todos os aspectos. Um dos aspectos que emergiu nas reuniões referente ao respeito interpessoal foi uma queixa de que as crianças/adolescentes não conseguiam respeitar aos outros, aos pertences alheios, seus próprios, como os da instituição. Diante disso, introduzimos uma discussão a respeito de como o indivíduo desenvolve a autovaloriza-

ção, a valorização de outrem e do patrimônio, e a contribuição do adulto, nesse desenvolvimento. Para isso, levamos para discussão a poesia intitulada “Pessoas são diferentes”, de Ruth Rocha (ROCHA; FLORA, 1996).

As primeiras contribuições dos participantes foram a identificação de que todos os seres humanos são diferentes, no entanto, igualmente dignos de serem respeitados em suas diferenças, conforme ressaltam as seguintes falas:

Eu tento tratar todo mundo igual independente, mas respeitando os limites de cada um, as qualidades e os defeitos de cada um. (Participante 3).

Eles são diferentes, mas a gente tem que ter paciência e entender os dois. (Participante 7).

[...] é difícil a gente ter no dia-a-dia essa visão igual de uma criança, porque a gente acaba levando a nossa afetividade, aquela que a gente tem mais facilidade para lidar [...] mas a gente tem que respeitar todo o ser humano como igual. (Participante 4).

Os participantes pareciam ter convicção de que é necessário respeitar todos os seres humanos, mesmo com suas diferenças, mas também demonstravam que isso não é uma tarefa fácil, quando relatam “[...] tem que ter paciência”, “[...] a gente acaba levando a nossa afetividade”. Nesse sentido, ao indagarmos o que a gente tende a fazer nessas situações, um participante respondeu: “Colocar num bolo e tratar todo mundo igual” (Participante 1). Não é novidade o reconhecimento das diferenças de características e personalidades dos seres humanos, contudo, a nossa discussão gira em torno de qual é a nossa relação interpessoal considerando essas diferenças. Assim como os participantes afirmam, é necessário agir com equidade em nossos relacionamentos com os outros, exercitando o nível mais elevado da justiça distributiva, como descreve Piaget (1932/1994), porém, eles mesmos ressaltam que esse exercício não é fácil, pois exige habilidade e imparcialidade.

O problema ocorre quando as diferenças pessoais não são respeitadas ou quando elas são extremamente destacadas, como, por exemplo, quando elogiamos uma criança em detrimento de outra:

A questão da beleza fica claro, aqui. Quando vêm as visitas o pessoal gosta de paparicar o Paulo, porque é mais clarinho, tem aquele ar de coitadinho, então fica muito claro. (Participante 4).

Chegou uma visita, outro dia, veio e queria pegar uma criança para levar, viu o David, “Ai que menino lindo dos olhos verdes”, os outros ficaram assim, sabe? (Funcionário).

Diante desses dois exemplos, percebemos a crítica desses participantes em relação ao olhar de algumas pessoas que vêm visitar a instituição. A sensação é de que elas selecionam as crianças como estando em “vitrines”, sem respeitar os sentimentos das demais crianças e mesmo os daquela que está em evidência. Nesse caso, o elogio da pessoa visitante estaria supervalorizando uma criança e provocando ciúmes nas demais, e provavelmente também gerando nestas o sentimento de inferioridade e rejeição. Para Vinha (2000, p.528), “[...] o elogio é um remédio poderoso, e por isso deve ser utilizado com parcimônia e conhecimento”.

Um dos participantes, quanto à questão do elogio, expõe:

O elogio é muito importante até um ponto, a gente não pode ficar elogiando muito não. Porque a pessoa se acha sabe. Eu até, quando uma pessoa me elogia eu não me acho, porque eu penso assim, eu não posso ficar me achando, pra que ficar me achando, eu fiz minha obrigação, a gente fica contente, mas não pode ficar se achando. (Participante 6).

Esse participante percebeu que nem sempre o elogio faz “bem” para a pessoa elogiada, ele usa a expressão “a pessoa se acha”, não no sentido de autovalorização, mas de supervalorização advinda externamente. Ele diz: “*Eu fiz minha obrigação*”; desse modo, esse participante não vê o elogio em exagero como positivo, porque, segundo ele, esse tipo de elogio não permite à pessoa avaliar sua ação, mas se supervalorizar. Segundo Vinha (2000), esse é o elogio valorativo, que pode acarretar para a pessoa um aprisionamento à constante avaliação externa, ou seja, esse indivíduo, ao receber o juízo de valor quanto à sua característica ou caráter – como, por exemplo, “*Você é uma boa cozinheira, a comida estava uma delícia*” –, buscará sempre fazer uma comida gostosa para agradar as pessoas e receber novos elogios. Tratando-se de um indivíduo em formação, isso pode ser considerado ainda mais preocupante, pois, em casos como esse, a criança não aprenderá a se autoavaliar, mas a esperar do outro essa avaliação. De acordo com Ginott (1989 apud VINHA, 2000), ao contrário do elogio valorativo,

que avalia a personalidade ou julga o caráter da pessoa, o elogio apreciativo descreve os esforços e a realização de uma pessoa e nossos sentimentos sobre os mesmos, possibilitando que o indivíduo elogiado faça por ele mesmo a avaliação de sua ação e, conseqüentemente, sua autovalorização.

Nenhuma criança desenvolverá um espírito crítico e autônomo, nem uma autoestima realista e positiva, se ficar na dependência dos julgamentos do adulto, para saber sempre se o que fez é certo ou errado, ou mesmo, para saber quem ela é. (VINHA, 2000, p.541).

Outra questão discutida a respeito de como o indivíduo desenvolve a autovalorização, a valorização de outrem e do patrimônio, e a contribuição do adulto, nesse desenvolvimento envolveu os problemas relacionados à individualidade e a coletividade de pertences das crianças/adolescentes em situação de acolhimento. Quanto a isso, os funcionários relataram que as crianças/adolescentes não tinham um local para guardar seus pertences de modo que tivessem fácil acesso a eles. O armário existente era do tipo roupeiro para vestiário ficava trancado e guardava alguns pertences particulares aos quais as crianças/adolescentes não tinham acesso direto. Alguns dos funcionários eram favoráveis a construção de um armário a que as crianças/adolescentes tivessem acesso, para guardarem seus brinquedos individuais e algum outro pertence que pudessem buscar quando assim desejassem. Outros funcionários enxergavam dificuldades em disponibilizar o acesso às crianças/adolescentes. Exemplificaremos algumas das falas dos participantes:

Eu acho que seria importante ter um armário, eu citei até no dia dos doces que eles ganham, parece que são meio robozinho assim, então ganhou tem que comer na sexta-feira a noite porque senão no outro dia ou vai perder [...] então eles não têm um lugar onde eles podem garantir que aquilo é deles e está em segurança [...] então se tivesse um armário individual que tivesse uma chave que NÃO ficasse na mão deles [...] eles destroem, porque muitas vezes, eles sabem que aquilo não vai durar muito porque não tem um lugar para guardar. (Participante 4).

Eles até tem objetos individuais, pessoais, só que ficam trancados porque uns destroem as coisas dos outros, até tem dentro do armário porta-retratos, o Tomás já ganhou uma almofada da mãe dele, o outro ganhou uma foto, fica tudo dentro do armário que fica trancado. Porque senão um destrói as coisas dos outros [...] é um desrespeito total à privacidade do outro. (Participante 1).

Eles não têm respeito nem por eles próprios, quanto mais com as coisas dos outros. (Participante 3).

No Natal [...] nós não guardamos nenhum brinquedo, até radinho foi dado para eles, tudo o que era brinquedo eu só guardei as roupas conforme foi combinado, o que aconteceu? No dia seguinte, não tinha mais brinquedo. (Participante 3).

Mas onde que eles poderiam guardar os brinquedos que ganharam? (Autores).

Alguns levaram para casa, outros no dia seguinte antes de irem para casa já trocaram, eles não têm interesse de guardar. (Participante 3).

Eles trocam, vendem [...] não dão valor. (Participante 1).

Antigamente era só o coletivo, e hoje eles têm o individual [...] O diretor da época queria que ficasse tudo livre para eles, que eles tivessem participação nas coisas, mas ele mesmo viu que isso não dava certo. (Participante 2).

A grande questão que percebemos, na fala desses funcionários, é a dificuldade que as crianças/adolescentes estão tendo em valorizar seus pertencem e os pertences dos outros segundo os critérios do adulto. A medida que esses funcionários encontraram para evitar o “desrespeito com os pertences alheios e aos próprios” foi de trancar os armários e dar acesso restrito às crianças/adolescentes com supervisão de um adulto. Porém, evitar que uma determinada coisa aconteça permitirá que essas crianças/adolescentes aprendam a respeitar seu patrimônio e o do outro? Pensamos que isso cria um certo círculo vicioso em que não se atribui responsabilidade por não se acreditar no potencial de construção da criança/adolescente e por outro lado, tal capacidade não se constrói por falta de oportunização de situações que lhe coloquem uma necessidade de construção.

Pudemos notar também nessas falas que eles têm seus armários pessoais, mas alguns não se prontificam em guardar seus pertences. Qual o sentido que eles veem em um armário a que não podem ter pleno acesso? Qual o motivo de se sentirem obrigados a preservar seu patrimônio e o patrimônio do outro? Vemos nisso uma situação até certo ponto perversa, uma vez que o adulto cria uma regra para algo que não consegue resolver e culpabiliza o outro (crianças/adolescentes) pela necessidade de criar tal regra. Poderíamos pensar em várias formas de trabalhar o valor de si e a

necessidade que todos têm de manter algum nível de privacidade e intimidade e como isso deveria ser respeitado por todos (até porque é uma necessidade de todos), mas a situação é “resolvida” criando uma “solução instantânea” que é a regra de trancar o armário com chave.

As crianças/adolescentes do abrigo, segundo demonstra o Participante 3, “[...] não têm respeito nem por eles próprios, quanto mais com as coisas dos outros”. Pelas considerações acima, somente com o respeito mútuo é possível desenvolver a valorização consciente de si, do outro e do patrimônio. Uma não acontece sem a outra, assim, uma criança/adolescente somente respeitará o outro e os objetos (privado e público) internamente, se vir significado nesse respeito, e esse significado apenas surge quando há a descentração: ao se colocar no lugar do outro ou daquilo que o representa, a pessoa torna-se capaz de valorizá-lo, o que igualmente só fará sentido quando ela desenvolver sua própria valorização. Caso não haja autovalorização, a valorização do outro e do patrimônio se tornam exterior ao sujeito (somente o fazem para não sofrerem sanção ou para receberem vantagens). Obviamente, para isso, também são necessários outros pré-requisitos, como a noção de individualidade e da coletividade, que se dará no exercício da vida social.

4.1.1.3 A INSEGURANÇA (VULNERABILIDADE), A LINGUAGEM DO EDUCADOR E A PRÁTICA DO RÓTULO

Com efeito, a maior queixa entre os funcionários do abrigo era o fato de não falarem a mesma linguagem, por essa razão, sentimos a necessidade de tratar deste assunto. Como esse tema era significativo para eles, procuramos formular uma estratégia de intervenção em que eles pudessem tomar contato com diferentes tipos de linguagem e classificá-las, eles próprios, indicando qual seria a mais adequada para empregar, mantendo uma reflexão constante no motivo de sua adequação. Como recurso para disparar uma discussão a respeito do tema, introduzimos uma pequena história contada por Ginott (1989 apud VINHA, 2000) em que uma mulher casada ao preparar o café da manhã se depara com várias situações adversas, como seu filho chorar, telefone e campainha tocarem, não encontrar a chave etc., com essas ocorrências a torrada queima. O autor então oferece

algumas possibilidades de resposta do marido dessa mulher. A primeira delas é questionando sua capacidade de realizar tarefas simples de modo acusatório, a segunda é de piedade e paternalista e a terceira é uma linguagem descritiva e compreensiva. Pedimos que os participantes contassem se eles haviam percebido em sua rotina algum exemplo de fala parecida com as demonstradas na história. Poucos dos participantes se pronunciaram:

De a criança sentar errada na mesa. “Tiago não é assim, você está cansado de ouvir que não é assim”. Aí ele tira e depois vira de novo. Aí a gente tem que ficar repetindo. (Funcionário).

Eu acho que aqui tem muitos. O menino não pode entrar na cozinha ‘não, porque já tem a cozinheira’, o menino não pode lavar o banheiro ‘não, porque já tem a menina da limpeza’. (Participante 1).

Nos exemplos acima, mostram-se frases acusatórias e paternalistas. Na primeira, como demonstra o participante, não se obtêm resultados positivos, já que a criança volta a ter o comportamento indesejado. A fala do Participante 1 ilustra a fase atual concernente a uma situação específica vivenciada pelo abrigo, que é o fato de as crianças/adolescentes não poderem ter obrigações de realizar tarefas domésticas. Os próprios participantes creem que essas tarefas seriam importantes para a formação da criança/adolescente, mas, por decisão judicial, elas deixaram de ser uma prática na instituição. Segundo o Participante 1, isso ocorre por interpretação da Lei, porque esta em si não proíbe que a criança/adolescente cumpra tarefas domésticas: o que não deve ocorrer é ela/ele realizar o trabalho no lugar do funcionário.

Porque dentro de uma entidade fica mais difícil ainda, porque quando está na responsabilidade do pai se vê com bons olhos essas obrigações, agora, numa entidade não é bem visto, porque tudo vai falar que a gente está abusando da criança. (Participante 3).

Eles não são empregados, o trabalho é claro que o funcionário deve fazer, mas deve haver colaboração, mas não pode! (Participante 1).

Sabemos que, no plano do desenvolvimento da criança, é necessário que ela execute pequenas responsabilidades para se tornar responsável, aprenda que a organização, manutenção e preservação são itens importantes para o exercício do respeito (de si, do próximo e do patrimônio).

Todavia, na instituição, assiste-se ao engessamento dessas práticas e, com isso, interfere-se no desenvolvimento da criança, tanto em relação à prática, como ao exercício de tarefas de vida diária importantes para o convívio em grupo e até mesmo sozinha, quanto ao emocional, como o pertencimento, isto é, se sentir como pertencente àquela casa, não apenas inserida, mas cooperando.

É possível também pensar o abrigo como um ambiente em que a alegria e a brincadeira têm condição de aflorar nas atividades cotidianas. 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).

Para buscar estimular nas crianças/adolescentes a cooperação e o entrosamento, nas atividades do abrigo, são fixadas duas obrigações gerais: arrumar a cama e retirar o próprio prato após as refeições. Nas atividades com o Participante 4, as crianças/adolescentes são solicitadas a colaborar com a organização do ambiente utilizado após as atividades, no entanto, segundo a fala desse participante, em outras reuniões, dificilmente eles colaboram espontaneamente, prestando alguma ajuda somente após muitos pedidos, o que leva a entender que a cooperação não é encarada pelas crianças/adolescentes como uma necessidade intrínseca ao convívio em grupo. Essa colaboração não está sendo significativa para elas/eles, não constituindo mais do que uma obrigação de atender à ordem vinda do adulto.

Por essa razão, qualquer atividade com as crianças/adolescentes deve ser conduzida usando-se uma linguagem adequada à sua real compreensão. Embora uma atividade seja bem intencionada, se utilizarmos uma linguagem acusativa, ameaçando ou sendo paternalista, dificilmente ela será útil para o desenvolvimento da criança/adolescente.

Após os exemplos de tipos de linguagem exibidos pelos participantes, entregamos ao grupo uma série de frases expressando diferentes tipos de linguagens – Linguagem acusatória, Linguagem paternalista, Linguagem descritiva – e pedimos para que eles as organizassem em dois diferentes grupos: as adequadas para serem ditas e as inadequadas.

Após isso, deveriam reclassificá-las segundo os três tipos de linguagens já mencionados.

No momento da atividade, ouvimos de alguns participantes: “*Tem algumas aqui que eu falo [...] mas no fundo eu acho errado*” (Participante 3); “*Eu acho que não deve se falar [...] aí ele vai sempre querer ser o coitadinho*” (Participante 6); “*Intimida ainda mais a pessoa, eu acho [...] você não permite a pessoa amadurecer e crescer*” (Participante 1).

Com essa atividade, os participantes puderam se ver em diferentes situações e refletir se o uso daqueles exemplos de frases era adequado ou não em uma relação de ensino e respeito à criança/adolescente e também no relacionamento com os colegas de trabalho. Como pudemos notar, em falas como a do Participante 3, havia funcionários que identificavam suas próprias falas nas frases por nós ilustradas e, mesmo que reconhecendo que era frequente o seu uso, acreditavam que não era adequada para ser dita. Isso evidencia a necessidade de estudos teóricos e de refletirmos sobre nossa prática para formularmos estratégias de mudança naquilo que está interferindo negativamente no procedimento de ensino estabelecido, para que possibilite tornar o ambiente de abrigo mais propício ao desenvolvimento da autonomia moral. Como destaca Vinha (2000, p.30),

[...] sabemos ser impossível educar sem errar, o erro é encarado como inevitável no processo educativo; necessário à construção do conhecimento. Todavia, consideramos que muitos erros podem ser evitados com o estudo teórico e a reflexão contínua sobre a prática.

Em alguns momentos da atividade, houve confusão na interpretação das frases expostas, pois alguns participantes não estavam entendendo a relação de seu conteúdo com o sujeito psicológico presente nela, como no exemplo do Participante 4: “*Acho que depende da situação, do que está ocorrendo, porque, se a criança está subindo na janela, você vai falar, ‘nossa, você não me ouve, desce daí’[...] para não colocar em risco a criança*”. É evidente que não devemos esperar que a criança aprenda tudo com a experiência vivenciada, como, por exemplo, deixá-la cair da janela para que saiba que não se deve subir em janelas, mas, no momento de sua intervenção, deve-se ser claro e objetivo, “*janela não é lugar para se subir*”, ao invés

de partir para acusação “*mas você nunca me ouviu*”, preferindo colocar em evidência a situação e não a criança.

As palavras que usamos fazem uma grande diferença. Uma coisa é o que se está querendo dizer, e outra é o que o receptor compreende. São dois elementos distintos. A maneira como nos dirigimos às pessoas causa impressões em suas emoções, e faz diferença em seus sentimentos. (VINHA, 2000, p.279).

Certos funcionários observaram que o uso de uma linguagem acusatória iria propagar ainda mais o comportamento indesejado que a criança/adolescente estava apresentando. Assim como na fala do Participante 1, ilustrada acima, o Participante 4 declara: “*ela rotula a criança, você nomeia a criança daquilo aí fica ‘você é chato’, aí o grupo dos meninos começam, ‘ah você é chato, o funcionário falou que você é chato’*”. Então, esse tipo de linguagem não estaria prejudicando somente a tomada de consciência da criança/adolescente, mas sua socialização na instituição.

Quanto à escolha por um determinado tipo de linguagem em vez de outro, um funcionário expõe:

Às vezes você tenta de mil e uma formas, já passou por essa fase de acusar, já passou pela fase de explicar, já passou por mil e uma formas e você não vê resultado de nada [...] é cansativo. (Participante 3).

Na verdade, em nossa função de educador, angustiamos-nos quando nossa prática demora em ter os resultados esperados, esquecendo-nos de que estamos lidando com seres humanos, passíveis dos mais diversos tipos de sentimentos, personalidades, percepções, enfim, são indivíduos. Devemos ser pacientes e perseverantes em nossos princípios, visto que, caso nos apressemos em busca de resultados instantâneos, contrariando para isso nossos princípios e utilizando todos os diferentes tipos de linguagem – se um dia uso uma linguagem descritiva, no outro a acuso e em outro uso de paternalismo com ela – como isso será encarado pela criança/adolescente? Isso equivale ao tipo de linguagem eleita por toda a equipe de educadores, a necessidade de se constituir harmonia no procedimento educativo. Devemos ter ciência de que o desenvolvimento moral da criança/adolescente não se dará instantaneamente, como frequentemente deseja-

do, mas é um processo longitudinal que necessita de atenção e persistência de todos os educadores envolvidos em propiciar a ela um espaço em que possa praticar relações de cooperação e respeito mútuo.

Com o mesmo propósito, trabalhamos com uma outra técnica, a “Dinâmica dos Rótulos”. O objetivo dessa dinâmica foi propiciar uma situação em que os funcionários da instituição pudessem ser rotulados, identificando quais sentimentos que os rótulos lhes trariam e como se sentiriam na relação com os outros, tendo esses rótulos. Para isso, propusemos uma dinâmica que consistia em fixar em todos os participantes um rótulo, de maneira que não fosse visível para o rotulado, mas somente para os demais. Todos do grupo deveriam se relacionar de acordo com o que lessem no rótulo dos demais. Os rótulos eram os seguintes: malcriado, malandro, cruel, sensível, amoroso, inteligente, malicioso e dedicado.

Os funcionários participaram ativamente da dinâmica, porém, houve muita dificuldade em diferenciar a brincadeira proposta quanto à realidade vivida, de forma que, em muitos momentos, falavam frases como: “*mas ela não é assim*”; “*ela deveria ser assim, mas falta alguma coisa para se tornar isso*”; “*mesmo que ela quiser, ela não vai ser isso*”. Por essa razão, nessas ocasiões, era difícil haver interação como proposto pela atividade, surpreendendo-se medo em ser mal interpretado por parte de uns e não aceito por outros. Repetíamos à turma que aquela atividade era como um teatro em que eles estavam representando um papel, e não estávamos questionando se eles eram o que dizia o rótulo ou não. Entendido isso, conseguiram realizá-la bem.

Nesse primeiro momento da dinâmica, verificamos o quão frágil era o entrosamento entre alguns funcionários da instituição, no sentido de sentirem medo de participar da brincadeira e se relacionar conforme o rótulo do colega de trabalho, ou não acreditar que este era digno de um rótulo agradável. Dentre os que não tiveram dificuldade de entrosamento, notamos um dinamismo na atividade e criticidade, tanto com a percepção de si perante a fala dos colegas, quanto com o julgamento do outro segundo o rótulo.

Houve falas como: “*Vixe!*” (Participante 5); “*Você não me engana!*” (Participante 2); “*Uma pessoa que escolhe o caminho errado!*” (Participante

4); “*Você não pode continuar do jeito que é, tem que mudar*” (Participante 6); “*Eu sou um monstro!*” (Participante 2). Com essas frases, observamos como o rótulo estigmatiza as pessoas nas relações interpessoais. Nesse caso, as pessoas aderem a papéis de acusadoras ou de vítimas.

No segundo momento da dinâmica, propusemos que dois participantes (um com o rótulo considerado “bom” e outro com o rótulo considerado “ruim”) sorteassem uma dentre um conjunto de quatro faltas, tais como: deixou o banheiro sujo, não arrumou a própria cama etc. Deveriam, um de cada vez, colocar-se no lugar de quem havia cometido essa falta e os demais deveriam se colocar no lugar de pais que comentassem a falta. Ressalte-se que o rótulo deveria ser mantido. Feito isso, disseram para o participante com rótulo “bom”: “*Eu ficaria surpreso com ela*” (Participante 10); “*Propaganda enganosa*” (Participante 1); “*Como eu tenho esse rótulo eu dizia ‘qual é a tua?’*” (Participante 2); e, para o participante com rótulo “ruim”: “*Eu já esperava*” (Participante 9); “*Para ela eu castigo já*” (Participante 10). Os participantes direcionaram a resolução do problema segundo as características apresentadas nos rótulos e não pela falta em si, não levando em conta que esse ato poderia enfatizar ainda mais o rótulo e, quanto à educação moral, não estariam proporcionando a tomada de consciência da criança/adolescente sobre seu ato, independentemente de suas características marcadas pelo adulto. Para Piaget, o desenvolvimento moral ocorre segundo a interação estabelecida do sujeito com o meio e de uma construção interna, sua auto-organização (LA TAILLE, 2006); a partir disso, La Taille (2006, p.15) afirma:

O processo de construção dá-se na interação com o meio, e essa interação é mediada pelas ações do sujeito sobre esse meio. Se houver pouca interação, haverá pouca construção, e se a interação deixar pouco espaço às atividades estruturantes do sujeito, haverá pouca construção, ou construção parcial.

Desse modo, podemos também concluir que toda vez que uma intervenção diante de uma falta seja feita de modo que se puna o indivíduo pelo rótulo que lhe impõem, além de ser constantemente estigmatizado, interferindo em sua afetividade e relacionamento interpessoal, será prejudicado o seu desenvolvimento moral, já que a punição recebida não

corresponderá a sua falta, podendo ser tolerada sem maiores explicações, visto que ela/ele “nunca agiu dessa maneira”, ou expiatória, porque “já se esperava” isso dela/dele.

Notamos que o Participante 2, ao longo da dinâmica, começou a agir segundo o que seus colegas comentavam dele, como, no início da atividade, dizia que estava se sentindo “um monstro”, nesse momento, ele diz: “*Como eu tenho esse rótulo, eu dizia ‘qual é a tua?’*”. Se percebemos que, nessa atividade, um adulto muda sua atitude em função de sua interação com o grupo, o que se dirá de uma criança que, em sua relação, é constantemente tratada segundo os rótulos que lhe impõem?

Quando uma criança é chamada de feia, estúpida, burra ou desastrada, há reações externas e internas em seu corpo [...] É importante mudarmos nossa maneira de “enxergar” a criança, retirando os rótulos que colocamos em cada um, mostrando que ela pode ser tudo aquilo que quiser vir a ser. (VINHA, 2000, p.290).

Diante dessa situação, percebemos o quanto o uso da linguagem construtiva se faz importante na relação com o sujeito, o quão indesejadas são suas atitudes em resposta às linguagens improdutivas, como a paternalista e a acusativa.

No terceiro momento dessa atividade, pedimos para que os funcionários se sentassem e relatassem o que estavam sentindo com o entrosamento de seus colegas. Tivemos frases como:

Eu tô imaginando que não é coisa boa que tá nas minhas costas.
(Funcionário).

O Participante 7 vai sair daqui depressiva. (Participante 1).

[...] vai chegar uma hora que vai explodir. (Participante 7).

Eu me senti elogiado. (Participante 10).

Perante essas falas, verificamos que essa atividade fez com que esses funcionários se sentissem mesmo dentro de uma situação real em que se rotula e se é rotulado, sentindo-se incomodados, principalmente aqueles que receberam um rótulo não agradável, ficando à margem do grupo. O Participante 2 relatou:

Eu me senti mal, eu me senti, mas não sou eu, é o meu personagem. Eu não gostaria de voltar nesse personagem que me puseram, porque eu senti no olhar de cada um que eu sou uma bruxa.

Quando o Participante 2 vê o que está escrito em seu rótulo (cruel) comenta:

[...] realmente aqui dentro do serviço eu sou a cruel [...] porque eu tenho que cumprir a ordem da diretoria [...] eu me sinto péssima, porque eu não gostaria dentro de um grupo, dentro de uma casa dessas me sentir dessa forma. E realmente, por ordem ou não de cair, caiu numa pessoa certa daquilo que realmente acontece aqui dentro, então as pessoas me olham com crueldade, sim [...] eu não queria que tivessem medo de mim, eu queria que tivessem respeito por mim...

Mais uma vez, notamos, na fala desse participante, que a relação entre alguns funcionários está fragilizada, não se encontrando nela cumplicidade e solidariedade para amenizar a vulnerabilidade própria do ambiente de trabalho (lembrando que se trata de educadores/cuidadores e auxiliares de educador/cuidador de crianças/adolescentes em situação de risco social). Campos (2011) retrata que uma equipe de cuidadores necessita igualmente de cuidado, e que esse cuidado pode partir da própria equipe de trabalho, na troca de experiência, angústias e, sobretudo, o apoio ao enfrentar um problema ou um relacionamento difícil dentro da rotina:

A preocupação, o carinho que tínhamos com os pacientes, tínhamos também entre nós. A possibilidade de nos expressarmos livremente, francamente e a garantia de valor de cada um, que oferecíamos aos pacientes, era também compartilhada e vivenciada entre nós. (CAMPOS, 2011, p.123).

No entanto, não conseguimos identificar essa cumplicidade no relacionamento entre alguns funcionários do abrigo, porém, foram constantes as queixas de falta de entrosamento e falta de respeito entre eles. Desse modo, cremos que a vulnerabilidade desses profissionais fica cada vez mais acentuada, necessitando de cuidados. Além disso, pudemos notar que o Participante 2 se sentiu incomodado ao perceber que um colega de trabalho sentia “medo” dele, manifestando a vontade de que esse “medo”

fosse, na verdade, “respeito”, evidenciando com isso a necessidade de interagir com os demais colegas com uma relação de reciprocidade. Todavia, isso nos leva a questionar o porquê de esse colega sentir medo na relação entre eles; possivelmente isso tenha sido constituído pela forma com que o Participante 2 se impunha nessa relação e ainda pelo fato de haver notoriamente uma autoridade na hierarquia de suas funções.

Ainda nessa discussão entre alguns participantes, um funcionário desabafou, dizendo-nos que se sentia rotulado e preso nesse rótulo em seu trabalho na instituição, porque, segundo ele, é sempre usado na comparação com os outros funcionários, sendo dito que com ele “as crianças se comportam”. Tal situação o fazia se sentir incomodado diante dos colegas de trabalho e aprisionado, com medo de errar. Com esse relato, observamos que um rótulo nunca pode ser bom, pois tanto quando o consideramos ideal ou quando o desqualificamos, o indivíduo rotulado agirá conforme o esperado e não se sentirá livre para fazer diferente, trazendo consequências desagradáveis para o sujeito rotulado e para o grupo em que ele convive. No caso desse funcionário, mesmo sabendo que naturalmente seu trabalho é bem aceito, ele se sente frustrado com o desconforto dos demais funcionários (que são comparados com ele), com a falta de liberdade de errar e, como bem sabemos, todos os seres humanos são passíveis de erros e acertos.

Desse modo, partindo do pressuposto de que “[...] a identidade pessoal só pode ser construída com base na relação que cada sujeito mantém com os demais” (MARTÍN GARCIA; PUIG, 2010, p.52), consideramos os rótulos também como prática que dificulta o desenvolvimento da autovalorização de um indivíduo. Quanto a isso, os participantes declaram:

[...] É normal, a gente acaba rotulando. (Participante 1).

Acho que não é por maldade, é por observar mesmo. A gente só não pode levar isso adiante [...] isso já não sai assim nem como rótulo, já sai como rotina [...] antes da gente colocar o rótulo, eu tenho certeza que a gente tenta ajudar o máximo. (Participante 3).

A pessoa constrói muitas vezes o seu rótulo [...] então eu acho que existe duas vertentes, a gente muitas vezes acaba colocando “ah, tinha que ser aquele moleque chato”, mas tem o rótulo que você constrói também. (Participante 1).

Está expressa a dificuldade dos participantes se desvencilharem dos rótulos. Percebemos o quanto os funcionários se envolveram e desqualificaram o uso dos rótulos durante a dinâmica, no entanto, em outro momento alguns alegaram que muitas vezes o seu uso é inevitável e espontâneo, mesmo porque, segundo eles, antes de rotular, houve tentativas com o objetivo de ajudar a pessoa na mudança de comportamento e não se obteve sucesso. Ocorre aqui quase que uma culpabilização da vítima, ou seja, o rótulo foi atribuído a ela em função de como ela se apresenta nas relações.

O Participante 1 acrescenta que as próprias pessoas podem se autorrotular e, com isso, os outros a rotulam segundo o que lhes é passado por ela própria. Entretanto, acreditamos que o que acontece nesse caso é, na verdade, a construção de identidade do sujeito que, com suas características, pode resultar em rótulos, mas estes são impostos pelos outros e não por ele mesmo. Como descrito acima por Martín Garcia e Puig (2010), a identidade de um indivíduo é construída socialmente, de forma que, se essa identidade provoca com suas características ações indesejadas para o convívio social, há a possibilidade de ser reelaborada, ao vê-la com novos olhos, estabelecendo-se uma relação de respeito mútuo e linguagem construtiva, mesmo quando se faz um elogio, “mostrando”, como já mencionado, “[...] que ela pode ser tudo aquilo que quiser vir a ser”, conforme afirma Vinha (2000, p 290).

4.1.1.4 DIFICULDADE NA ESCOLHA DA PUNIÇÃO E O SENTIDO DAS REGRAS

Um tema frequente foi a dificuldade dos funcionários em encontrar uma punição adequada para ser aplicada no caso de descumprimento de regras ou de conflitos interpessoais. Grande parte dos funcionários acredita que as crianças/adolescentes não têm valores como os deles, nesse sentido, dificilmente será possível educá-los como “nossos filhos”. Alguns participantes disseram o quanto é difícil lidar com os meninos em algumas situações, para que entendam que devem respeitar os funcionários. Relataram um exemplo ocorrido no dia anterior, em que um dos meninos havia batido em um dos funcionários; a partir desse exemplo, transcorreu uma discussão sobre a melhor maneira de puni-lo. Seguem os pontos principais dessa discussão:

Participante 1: [...] *Muitas vezes a gente fica de mãos atadas, até os funcionários fala: aí o que você vai fazer? A gente relata para o juiz. A gente vai tirar o que ele mais gosta, o que muitas vezes não vai surtir efeito. Porque muitas vezes no meu ponto de vista a criança pede pra levar um tapa. Só que a gente não vai fazer isso [...] um psiquiatra já falou isso para gente, que muitas vezes você tem que pegar a criança e dar aquele “chacoalhão” que a criança [acorda] porque ela não está te ouvindo, isso foi até uma orientação de médicos que já passaram para a gente [...] só que aí essa criança chegou ao ponto de agredir um funcionário aqui dentro, aí o que fazer, como é que fica?*

Participante 2: *Assim, às vezes também, completando o que ela está falando, a atitude desse menino, a gente quer tirar as coisas, assim, não um arroz, feijão, almoço e janta, isso é básico, mas tirar os privilégios. Por que, que a gente tá tirando? Por ter acontecido [...] Mas, eu já vi colegas de trabalho fazer o contrário. A ‘Participante 2’ saiu pela porta, eu dou. E já aconteceu.*

Participante 1: *Aí não entende por que criança não obedece aos funcionários.*

Autores: [...] *será que esse está sendo o melhor castigo para a criança? Será que isso realmente vai resolver o problema? Será que não seria possível pensar em outra alternativa?*

Participante 2: *Eu acho que, no momento, não. Porque com a convivência no dia-a-dia, que me deixa doente, vamos supor, hoje eu falo: ‘Participante 6’, na janta você vai fazer lanche pra todo mundo com guaraná. Mas eu quero que fulano de tal não tome o guaraná e nem o lanche, dá comida normal, um suco se tiver, mas o guaraná e o lanche você não dá’. Isso dói muito pra ele (para a criança), dói; porque você não tem outro método de tirar, sinto muito, mas não tem.*

Participante 10: *Bom, mas eu posso ser sincero agora? [...] Eu acho que revolta ainda mais a criança. [...] A coisa mais doída, e eu me revoltei várias vezes por causa disso, é você tirar, vamos supor, um doce, tá todo mundo comendo um doce [...] eu vou sentir...*

Autores: *O que o senhor vai sentir? O senhor vai sentir vontade de obedecer ou...*

Participante 10: *Não, eu vou obedecer, eu não ganhei, vou ficar quieto, só que dentro de mim eu vou ficar sentido, aí se é uma pessoa normal, se é uma pessoa que não toma remédio, que é “cabeça”, então pode até se conformar com aquilo ali, agora se é uma pessoa que depende de um remédio, que depende de... aquela pessoa vai ficar revoltada por dentro, a próxima vez que ele for agir ele vai agir com mais violência ainda.*

Participante 2: *[Mas] você tem que tirar alguma coisa que é de bom.*

Participante 10: *Tirar vamos supor uma diversão aí, sim, aí eu até concordo, porque não é uma coisa que a pessoa vai sentir no paladar, vai sentir o gosto.*

Autores: Não seria a mesma coisa?

Participante 2: *Alguma coisa você tem que tirar da criança, porque não pode por a mão, você conversa, você explica, você passa para a coordenação da criança, aí ela conversa, mas virou as costas [...]; [ele sentiu] a dor que eu tirei do lanche, [mas] e a dor que ele chutou o funcionário?*

Autores: Mas será que é a mesma coisa?

Participante 2: *Ah, eu acho, os valores deles porque não é a mesma coisa que o filho da gente, é muito diferente, o filho que está dentro da entidade é diferente dos filhos nossos, e muitas vezes o funcionário acha que é a mesma coisa, e não é [...] então se ele quer tanto aquele lanche que machuca ele, porque que não respeita para ter o lanche? [...]*

Autores: E se ele não tiver o lanche, aí ele não precisa respeitar o funcionário?

Participante 2: *Lógico que precisa, mas eu estou querendo dar um exemplo disso, porque a mesma criança que chutou é a mesma criança que eu tirei [...] se o lanche não é bom tirar, por quê? O que vamos tirar deles? Vai passar a mão na cabeça, porque ele é institucionalizado? Não pode! [...] mas se a gente junta nós os funcionários da instituição vê como a gente vai tratar as crianças e todo mundo concordar vai ser uma beleza [...] por quê? Porque nós vamos fazer a mesma coisa que todo mundo tá pensando, não para fazer o que fizeram comigo, empurrando a criança contra mim.*

Podemos notar, nesses trechos da discussão, aspectos relevantes. Os mais evidentes são: a falta de entrosamento entre os funcionários na educação das crianças/adolescentes, acarretando com isso problemas nos momentos em que se devem estabelecer limites para as crianças/adolescentes, e a dificuldade em formular estratégias de ensino quando há a necessidade de sanção.

Devemos lembrar que o objetivo de promover a educação moral é a construção da autonomia – a criança se descentrar, entender que, numa relação, devemos respeitar e exigir o respeito, que as regras de um grupo servem para o seu bom convívio social e são construídas para serem cumpridas independentemente de se obter vantagens pessoais ou punições –;

e não o contrário, permitindo que a criança permaneça em seu estado de heteronomia.

A disciplina imposta de fora ou sufoca toda personalidade moral, ou então, pelo contrário, a prejudica mais do que lhe favorece a formação [...] a criança obediente é por vezes um espírito submetido a um conformismo exterior, mas que não se apercebe “de fato” nem do alcance real das regras às quais obedece, nem da possibilidade de adaptá-las ou de construir novas regras em circunstâncias diferentes. (PIAGET, 1980, p.68).

O que nos parece, no debate dessa reunião, seria que os funcionários, em geral, estavam preocupados em manter a ordem na rotina da instituição e o respeito nas relações, e os procedimentos escolhidos para alcançar esse objetivo eram ligados ao respeito unilateral e as punições voltadas para a sanção expiatória. Alguns funcionários que se queixavam pelo fato de que colegas de trabalho os desautorizavam perante a criança/adolescente não cumpriam as regras da entidade, o que estava interferindo na imposição de limites das crianças/adolescentes. Realmente, como já discutimos em itens anteriores, para se educar em valores, os profissionais devem ser coerentes em suas condutas; para Macedo (1996), se há uma regra, sua compreensão deve ser repetida em todas as circunstâncias, assim como sua regulação e extensão precisam ser respeitadas por todos os que estão submetidos a ela. Desse modo, esses funcionários têm razão em se queixarem da falta de comprometimento de seus colegas, porém, os procedimentos observados na relação desse grupo devem ser repensados quando se trata de mudança nas relações, respeito mútuo e educação moral.

Reconhecemos que em alguns momentos, para se educar moralmente uma criança é necessário puni-la, já que a criança necessita de limites e de compreender as consequências de seus atos; sabemos que pensar em como isso seria possível frequentemente nos parece complicado. Na fala do Participante 1, a medida encontrada pela instituição é fazer um relatório para o juiz e “retirar o que ele mais gosta”; para o Participante 2, deve-se retirar algo de bom para a criança/adolescente sentir o seu erro; o Participante 10 ressalva que retirar coisa de comer revolta ainda mais a criança/adolescente, mas para ele seria tolerável retirar uma diversão. Em consequência, a medida encontrada pela equipe para educar a criança/adolescente que infringiu alguma regra ou desrespeitou algum funcionário

seria a retirada de alguma coisa de que ela/ele goste, mesmo que percebam que essa medida não está mudando o comportamento da criança/adolescentes, como declara o Participante 1.

Percebemos ainda que essa medida, em alguns momentos, é usada como vingança do adulto como na fala do Participante 2: “[*ele sentiu*] a dor que eu tirei do lanche, [*mas*] e a dor que ele chutou o funcionário?”. Nesse caso, a relação entre a falta cometida pela criança e a punição adotada é arbitrária, porque “[...] o único cuidado é com a proporcionalidade entre o sofrimento imposto pela sanção e a gravidade da falta cometida” (VINHA, 2000, p.369). Conforme exposto no Capítulo 2, para Piaget (1932/1994), punição dessa natureza é concebida por quem tende a achar correto que os faltosos devem sentir a punição com a mesma intensidade de sua falta. O funcionário, como o adulto da relação, deveria aproveitar situações como a exemplificada para levar a criança/adolescente a refletir sobre seus atos e suas consequências; a melhor maneira para isso, de acordo com Piaget, é por meio das sanções por reciprocidade, ou seja, sanções condizentes com a falta cometida.

Essa “sanção” não tem como objetivo “expiar o débito”, e muito menos ser dolorosa, mas sim educar, mostrar que houve a ruptura do elo de solidariedade, fazendo com que o culpado compreenda o significado de sua falta. Todavia, para que essa sanção seja efetiva, a criança deve valorizar o vínculo social e desejar sua restauração. A sanção por reciprocidade auxilia na coordenação das diferentes perspectivas, permitindo à criança colocar-se no lugar do outro ou perceber o ponto de vista daquele que sofreu o efeito de sua ação. (VINHA, 2000, p.371).

Considerando a importância de discutirmos mais esse aspecto da escolha de punições, levamos algumas histórias fictícias que ilustravam situações em que crianças/adolescentes desobedeciam a ordens ou infringiam regras, com três tipos de castigo para o grupo escolher o mais adequado, sendo dois deles sanção expiatória e um deles sanção por reciprocidade.

Apresentamos as seguintes questões:

“Para que serve o castigo?”

“Qual deve ser minha preocupação, ao escolher uma sanção?”

“O que é uma sanção justa? O que está por trás de uma sanção justa?”

Em alguns momentos, as respostas dos funcionários tendiam a julgar a melhor sanção aquela que condiz com a falta cometida, em outros momentos, esses mesmos funcionários pendiam suas respostas para a sanção expiatória, como no exemplo seguinte:

Acho que mediante o que ele apronta você vai ver uma coisa que seja condizente com aquilo, você não vai, tipo assim, uma agressão física [...] que nem o Paulo, o Paulo tem uma mania feia de ficar escarrando na pia do banheiro, eu já falei pra ele que da próxima vez ele vai lavar [...] porque ninguém é obrigado, [...] que ele lave dez, vinte vezes a porcaria que ele fez lá, quem sabe assim não entra na cabeça dele que ali não é lugar de assuar nariz de jogar sujeira ali.

[...] não digo surrar, mas eu acho que de vez em quando uns tapas faz bem, sim. (Participante 3).

Acreditamos que, como nas reuniões de estudo e nas reuniões de intervenção ocorreram discussões teóricas em que se defendia, quando necessário, o uso de sanção por reciprocidade, alguns funcionários relataram que esta seria a melhor forma de se educar moralmente, diante de uma falta. Concluímos dessa forma, pois, quando esses funcionários se reportavam às suas crenças sobre as punições em alguns momentos, nessa reunião, demonstravam-se nostálgicos à educação de seus pais e avós, alegando que antigamente era mais fácil educar, porque hoje em dia não se pode bater nas crianças. O Participante 1 sustentou que “*umas palmadas bem dadas é sempre bem-vindas*”, pois, segundo ele, “*há hoje uma inversão de valores*”, as pessoas estão achando que “*tudo traumatiza as crianças*”, e isso não é verdade.

Apesar de esse participante ser favorável a palmadas (castigo corporal), ele relata sanções por reciprocidade empregados em seus filhos:

Um dia, eu lembro um exemplo bem claro com minha filha, “Manoela!”, adolescente é sempre assim “Já vou!” [...] aí nesse dia eu disse “Manoela, vá colocar a mesa”, (responde) “ai, não vou” [...] eu coloquei a mesa e não coloquei o prato dela. Hora que ela chegou à mesa falou: “Ué, cadê meu prato?”, (resposta) “Venha pôr, você não pôs para os outros”, nunca mais. (Participante 1).

Consideramos essa discussão difícil e delicada, visto que havia diferentes maneiras de tratar do assunto e dificuldade em pensar em novas estratégias de educação desvinculadas da visão do passado, porque, em suas falas, predominava a coação adulta. Outro problema foi a dificuldade concernente à história de vida da criança/adolescente em situação de acolhimento. Para a maioria dos funcionários, essas crianças/adolescentes não responderiam a uma educação de respeito mútuo, pela justiça distributiva ou mesmo com sanções por reciprocidade, como evidencia a seguinte fala:

Os tipos de crianças que são atendidos aqui, a mãe se prostitui ou o pai já enfiou uma faca nela. O pai está preso e é a avó que cuida, porque a mãe abandonou [...] são essas histórias mirabolantes [...] isso é falência familiar, não existe outro termo, é falência da família. Se ele não tem nenhuma condição dentro da casa dele, que ele deveria ter respeito, o que dirá dentro de um abrigo? Que aí é onde é muito mais perigoso, muito mais demorado o seu resultado, você não tem vínculo com ninguém. (Participante 1).

Semelhante é a opinião de outros funcionários do abrigo. Eles acreditam que é diferente educar seus filhos e educar as crianças da instituição. Se pensarmos desse modo, deveríamos imaginar que diferentes procedimentos teriam o mesmo fim, ou seja, fazer uso da sanção por reciprocidade, justiça distributiva e, com isso, o predomínio do respeito mútuo com um grupo de crianças, e uso de sanção expiatória e fazer predominar o respeito unilateral em outro, poderiam levar ambos ao desenvolvimento moral. Todavia, não pensamos que isso seja possível. Como vimos, para Piaget (1932-1994), há dois tipos de relações morais que conduzirão aos dois tipos de morais existentes: a coação leva à heteronomia e a cooperação à autonomia.

Quanto a isso, devemos levar em consideração a gênese do desenvolvimento moral do indivíduo, quer dizer, desde sua tendência de anomia (início de sua vida social), passando pela tendência heterônoma até a predominância da tendência autônoma. Para a criança adentrar no universo moral, como estudado no Capítulo 2, ela necessita de um relacionamento que gere o sentimento de obrigação e, com isso, os primeiros deveres aceitos e sentidos como obrigatórios. Para isso, Piaget (1980), afirma que esse relacionamento é composto pela primeira noção de respeito, a qual “[...] começa com a mistura de afeição e de medo” (p.65). Dessa forma, o afeto sozinho não será suficiente para alcançar o respeito, assim como também

o medo sozinho acarretará um respeito simplesmente externo (para evitar castigos ou obter recompensas). Nessa perspectiva, é de fundamental importância que a criança pequena crie em si o sentimento de obrigação para que, depois, esse primeiro respeito seja suscetível de assumir formas superiores – o respeito mútuo. O respeito mútuo, segundo Piaget (1980), será composto ainda pela mistura de afeição e medo, no entanto, esse medo será apenas como temor de decair diante do olhar do outro; esse respeito continua sendo fonte de obrigação, “[...] mas origina um novo tipo de obrigações que não mais impõe propriamente regras preestabelecidas: o próprio método propicia a sua elaboração”. (PIAGET, 1980, p.67).

Como relatou o Participante 1, no abrigo, é “[...] muito mais demorado o seu resultado, você não tem vínculo com ninguém”; assim, um passo importante a ser dado nessa instituição (como em outras que enfrentem essa mesma situação) é a constituição de vínculos. O Participante 4 é da seguinte opinião: “*Você tem que trabalhar o emocional primeiro para depois trabalhar a questão de regra e isso é muito complicado*”. Mas será possível desvincular esses dois processos? Temos consciência de que, em se tratando de crianças em situação de acolhimento, considerando suas experiências de vida anterior ao abrigo, em ambientes de extrema coerção e negligência, elas terão dificuldades de constituir vínculos sociais e afetivos em uma entidade, entretanto, essa dificuldade não pode ser usada como “desculpa verdadeira” para não se estabelecer e constituir um ambiente diferente do encontrado em suas antigas casas. Se se almeja formar indivíduos autônomos, isso não poderá ser diferente. Quanto a isso, um funcionário destacou:

Eu acho que o agrado para essa pessoa, inclusive pela convivência que a gente tem, uma pessoa que quando já está num sistema assim, quanto mais você agradar ele acha que você está com medo dele [...] agora se você falar “PARA”, ele já toma aquele choque “Opa, eu vou parar de chutar” aí ele passa a ter medo, inverte, aí ele passa a ter medo [...] se você avançar nele e tentar segurar só aí você pode preparar que até tapa você toma. Então você tem que dar um chega para lá bem alto para ele sentir. (Participante 10).

Para esse participante, a criança/adolescente precisa sentir medo do adulto para saber que este é a autoridade, contudo, conforme já mencionamos, o medo sozinho ocasionará o respeito externo, ele pode parecer eficaz por ser imediato, porém não estará proporcionando o respeito efe-

tivo, o sentimento de obrigação que estenderá em si como a necessidade de respeitar todos os seres humanos e, como indica o Participante 10, a criança/adolescente estará respeitando somente aquelas pessoas pelas quais sente medo.

Quando abordadas as punições por reciprocidade, um participante relata uma experiência vivenciada por ele, no abrigo:

Comigo aconteceu assim com o César, sexta-feira [...] “Ai, tia, abre aqui”, [ela responde] “Agora não posso, estou limpando o refeitório, o que você quer?”, “Ai, é que eu esqueci o meu brinquedo na bolsa” [...] terminei tudo, ele esperou, foi na biblioteca abrir a bolsa, o que que o César pegou? Um caderno e um estojo da escola [...] (o funcionário diz) “Não! cadê o brinquedo que você ia pegar?”, “Ai, tia, mas é que eu tenho que fazer o dever da escola”, “Não, dever da escola segunda-feira a professora está aqui e ela vai fazer com você”, mas ele abraçou esse caderno e eu não fui nele com violência para tomar, eu disse “Tudo bem César”, e ele foi saindo [...] “você vai, pode ir, só que a responsabilidade é toda sua, porque depois você vai me jogar, que foi eu que abri a biblioteca, que foi eu quem te dei, isso com certeza você vai falar, você sabe que o dever da escola você deve fazer quando a professora estiver com vocês [...] da outra vez não vai acontecer mais, porque você me machucou, eu não vou mais confiar em você” [...] como ele dormiu peguei e guardei na bolsa dele, aí no domingo ele veio me cobrar [...] “guardei porque não é justo, eu falei para você” [...] quando foi mais tarde ele queria que eu abrisse o roupeiro [...] “Não, você lembra que eu falei para você sexta-feira, que eu perdi a confiança em você, e eu não vou abrir o roupeiro”. (Participante 7).

Esse participante demonstrou em sua fala que tenta em sua função de educador punir as crianças/adolescentes com sanções por reciprocidade. Percebemos que alguns funcionários estavam buscando entender o sentido da educação moral voltada para a autonomia, alguns deles relatavam experiências de situações dessa natureza, tanto no abrigo como em suas casas, mas ainda as consideramos pontuais, comparando com outros relatos desses mesmos funcionários e dos demais. É verdade que, no exemplo supracitado, houve alguns pontos em que certas falas poderiam ser repensadas, como “a responsabilidade é toda sua”, “isso com certeza você vai falar”, “você me machucou”, embora possamos notar, em sua essência, a tentativa de estabelecer com a criança um respeito mútuo, sendo condizente com a sanção da criança.

O tema sobre as regras na instituição e ao seu cumprimento era frequente, de sorte que elaboramos uma dinâmica com o objetivo de criar uma situação em que fosse possível aos funcionários refletir sobre o sentido da constituição de regras, a necessidade de sua regularidade e quais devem ser os princípios que as regem. Propusemos um jogo com o uso do *Tangram*, que foi formulado com regras que dificultavam sua execução.

Todos participaram da atividade e se envolveram na brincadeira. Alguns se manifestavam durante o jogo com frases do tipo: “*É um sistema militar?*” (Participante 1); “*Aí eu perco uma bala*” (Participante 10); “*Ver e não poder fazer é horrível*” (Participante 2). Essas frases demonstravam o quanto estavam desconfortáveis com as regras impostas.

Aproveitamos esse desconforto em face das regras do jogo e propusemos uma reflexão do sentido dessas regras. A conclusão a que chegaram foi de que elas não serviam para nada: “*Para que ficar com a boca aberta?*” (Participante 9); “*Cansativo [...] judia da gente*” (Participante 3); “*Essa regra atrapalhou*” (Participante 5). Com isso, pudemos refletir como as regras da instituição estariam sendo encaradas pelas crianças/adolescentes, qual o sentido de elas existirem. A partir desse exame, houve uma reflexão em conjunto sobre uma regra recentemente estabelecida, como se verifica em alguns trechos:

Participante 2: *Por exemplo, eu e o Participante 4, EU fiz uma regra, porque, vamos ver se eu estou errada, porque nós estávamos tendo um problema no banheiro, de cinco em cinco minutos os meninos vão para o banheiro. Então eu estipulei assim, a gente vai fechar o banheiro, e na hora do intervalo a gente abre para que eles tenham o controle de ficar na sala. Eu pensei nisso, de controle, de eles ficarem mais, porque eles não têm parada [...] eu sinto que é falta de limites para eles terem uma regra, porque na escola tem uma regra, aqui eles também tem que ter regra, não está tendo regras aqui para eles. Eles estão fazendo o que eles bem entendem. [...] Eu não vou mentir, eu achei para mim, para facilitar eles não saírem da sala, e principalmente o banheiro também, porque aquela porta não foi colocada à toa, estamos tendo problemas [...] Mas ao mesmo tempo eu fico preocupada, porque eu já acompanhei eles no banheiro e eles não fazem nada, eles fazem a caca na parede para saírem correndo, e isso facilitou muito, porque não teve mais caca no banheiro, não teve mais caca na parede, acabou [...]*

Autores: (para o Participante 4) *É um problema?*

Participante 4: *Então, na verdade, eu até coloquei para o Participante 2 o que que acontece. É o Paulo e o César; o Paulo, porque qualquer barulho*

de carro, qualquer coisa que acontece lá fora ele tem essa necessidade de sair e aí, não que ele peça para mim, ele sai e daí a hora que ele está aqui fora a desculpa que ele dá para as pessoas é que ele está aqui fora porque ele foi no banheiro. Então eu falei, essas saídas não têm nada a ver com o banheiro [...] Então essas saídas não têm relação com o banheiro, na verdade é a válvula de escape que eles usam [...]

Participante 2: *Isso me incomodou muito, eu não vou negar, não.*

Autores: Como eram sempre os dois, e os outros, será que estariam pagando um preço por eles?

Participante 2: *Eu não sei, por isso é que estou sendo sincera.*

Participante 4: *Então, foi isso que eu coloquei para o Participante 2, falei “Eu acho que a gente não pode prejudicar o grupo por conta dos dois”. Lembra que eu coloquei isso? Eu falei da gente fazer uma fichinha de banheiro e água, porque eles têm necessidade deles irem ao banheiro e beber água, aí sai um de cada vez, sabendo-se que não está com a fichinha é porque está burlando alguma regra.*

Para o Participante 2, as crianças/adolescentes deveriam ter regras na instituição, para que elas tenham limites. Nesse sentido, ele constituiu uma regra que a seu ver acabaria com um problema de idas frequentes ao banheiro. Segundo esse participante, a regra foi pensada somente por ele e repassada para o grupo de crianças/adolescentes. No entanto, segundo Vinha (2000, p.246),

[...] as regras são acordos elaborados pelos integrantes do grupo que beneficiam a todos, ordenando as relações. Esses acordos não são rígidos, estáticos ou preestabelecidos, nem privilegiam alguns em detrimento de outros.

Nesse caso, a única pessoa privilegiada seria o Participante 2, porque “[...] isso facilitou muito porque não teve mais caca no banheiro, não teve mais caca na parede, acabou”. Se almejarmos que as crianças/adolescentes aprendam a dosar seus desejos, respeitar os horários, ter assiduidade, respeitar sua vez e a vez do outro, ter interesse em participar das atividades etc., e estabelecemos uma regra que os controla, que evite que pensem, que evita o erro, não estaríamos na verdade impedindo que eles desenvolvessem as capacidades que esperamos? Macedo (1996), abordando o lugar do erro nas leis e nas regras, afirma que “[...] o erro pode ser um observável

para quem o julga, mas não necessariamente para quem o comete”. Assim, como uma resposta julgada errada é algo externo, o erro se tornaria válido a partir do momento em que não fosse considerado uma resposta, mas um questionamento, como um problema que exige crítica e superação.

Não estamos sustentando que o educador não deve estabelecer limites à criança e muito menos que não deve haver regras; pelo contrário, para a criança entrar no universo moral e por sua tendência heterônoma, é indispensável que ela saiba o que deve ou não deve fazer, contudo, para La Taille (apud VINHA, 2000), esses limites não devem ser vistos como “[...] algo ‘que não pode ser feito’, mas serem interpretados com um sentido positivo”, de forma a possibilitar ao indivíduo se situar em suas relações sociais, auxiliando sua tomada de consciência de qual posição ocupa no grupo.

Com a preocupação em resolver o problema, o Participante 4 pensou em outra possibilidade de regra, que dessa vez não prejudicaria as demais crianças/adolescentes; no entanto, ambos os participantes não expuseram como alternativa levar o problema junto ao grupo de criança/adolescente para tentar resolvê-lo, constituindo com eles uma regra significativa.

Houve discussões nessa reunião a respeito do não cumprimento das regras do próprio funcionário: *“a regra é cumprida 2 dias, no terceiro dia já não é cumprida mais”* (Funcionário).

Ou o fato de confronto entre regras e ordens, como no caso de um funcionário exigir que uma criança/adolescente cumpra uma regra e, quando esta vai executá-la, outro funcionário exige o cumprimento de outra regra em detrimento da primeira.

Aí o César voltou e falou: “Então eu não sei quem eu obedeço porque o funcionário mandou” [...] então eles fica na cabeça com o conflito, está lavando falam que não é para entrar, mas o funcionário autorizou.
(Participante 4).

Entendemos que, uma vez estabelecida, a regra deve ser cumprida. Mesmo se sabendo que a regra tem a flexibilidade de mudança conforme o grupo sinta necessidade de adequação, é igualmente necessário haver regularidade e ser cumprida por todos que integram o grupo. Acreditamos

que, para que isso seja efetivo, os funcionários do abrigo devem estabelecer diálogo uns com os outros e, em decorrência, flexionar as regras de acordo com a dinâmica da rotina na instituição.

Para alguns funcionários, além do problema de descumprimento das regras entre eles, há o descumprimento de regras pelas crianças/adolescentes, que, mesmo o funcionário exigindo o cumprimento da regra e explicando seu sentido, a criança/adolescente não obedece e, com isso, devem-se tomar medidas punitivas (segundo eles afirmam). Um participante expõe sua opinião:

Eu cresci ouvindo um ditado dos meus avós que ou você aprende por amor ou aprende pela dor. Se você não aprender dentro da sua casa, você vai aprender na rua e é aonde a cobrança é muito mais difícil. Tem crianças que você vai tentar, tentar, tentar passar valores de respeito, de ser um bom cidadão, de dali para frente ter uma família [...] muitas vezes você não vai conseguir, porque envolve uma série de situações [...] então vai na questão de cultura, valores que são familiares [...] se você vê que você está tentando ensinar, tentando ensinar, e não entra, não aceita, não assimila, de alguma forma você vai ter que conter esse menino, porque se ele não for contido onde ele está, ele vai ser contido pela sociedade [...] eu sou da seguinte opinião, um “psicotapa” na hora bem certa é fundamental [...] ninguém fica traumatizado porque leva tapa. (Participante 1).

Nessa fala, o participante acredita que a instituição tem uma obrigação moral de educar a criança/adolescente e, caso isso não ocorra, a sociedade irá fazê-lo. A questão não é duvidar da função de moralização da instituição, mas pensar no que isso significa e em qual é a qualidade dessa educação. Para o Participante 1, muitas vezes “passar valores” (educação verbal) não resolve e, se a criança/adolescente não aceita, deve-se “conter esse menino”, encontrando como medida eficaz a sanção expiatória, um “psicotapa”. No entanto, como ressaltam Ramos e outros (2011, p.327), o educador deve “[...] buscar a formação de sujeitos autônomos, seja ele ‘difícil’ ou não”, por isso a importância de se constituir um ambiente cooperativo.

4.1.1.5 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Muitas vezes a dificuldade em implantar novas condutas no meio educativo pode levar alguns educadores a desistirem e voltarem a exercer

práticas antigas que interrompem a constituição do ambiente sociomoral cooperativo que almejavam implantar. Um fator importante como descrevem Hersh; Paolitto e Reimer (2002), é a falta de consciência de que esse trabalho requer paciência e o educador necessita esperar para começar a ver o resultado, que muitas vezes é demorado. No entanto, a persistência dos educadores é fundamental para que esse ambiente seja efetivado e promova o desenvolvimento moral voltado para autonomia dos educandos. Essa ansiedade foi notada nos funcionários ao longo das reuniões de intervenção.

Com o propósito de recuperação de tudo o que havíamos trabalhado (cooperação, iniciativa, relacionamento, linguagem, respeito, sentido das regras, conflitos, punição e valorização) fizemos uma dinâmica que consistia em uma resolução de problema em dupla: cada um dos integrantes deveria descascar e chupar uma bala, mas, um dos integrantes teria que ficar com os braços imobilizados. Seguindo a dinâmica, as duplas pensaram como poderiam resolver o problema, no entanto, a maioria dos participantes pensava e agia individualmente. Outros, depois de tentativas frustradas em solucionar o problema individual, combinaram com seu parceiro de dupla uma maneira de resolverem o exercício, utilizando-se de diálogo e cooperação; houve ainda, em uma das duplas, o fato de um de seus integrantes resolver sozinho o problema, “ajudando” o companheiro. No momento da atividade, os participantes diziam frases como: “Gente não vai dar”; “E agora?”. Mostravam-se ansiosos para resolver o tal problema, mas se esqueciam de que não estavam sozinhos para resolvê-lo.

Depois que realizaram a dinâmica, indagamos aos participantes a respeito da solução do problema e obtivemos respostas como: “Eu quis ajudar a colega!” (Participante 2); “Era para ajudar um ao outro” (Participante 9); “É o caso da ‘tadinha’, ‘tadinha, ela está imobilizada então eu vou ajudar” (Participante 9); “Não houve diálogo [...] faltou isso” (Participante 2).

Com essa dinâmica e com a discussão instigada por ela, pudemos notar que os participantes recuperaram alguns assuntos trabalhados nas reuniões anteriores, relembrou a importância de se estabelecer o diálogo e a cooperação entre a equipe, contudo, como percebido na execução da atividade, essa ainda não era uma prática da maioria deles.

Propusemos ainda, uma atividade em que os participantes pudessem expressar o que significou para eles essas reuniões e se houve algum proveito, nas reflexões por elas sugeridas. Para isso, dispusemos a eles cartolinas, lápis de cor, canetas coloridas, revistas, colas e tesouras, para formarem uma figura com essa representação.

As Fotos 1 e 2 ilustram os resultados dessa avaliação com os comentários dos participantes.

Foto 1- Avaliação turma 1



Fonte: Elaborado pelos autores

Com essa turma, houve comentários como:

Eu vejo assim como uma união, é o meu ponto de vista, mas muitas vezes para que isso aqui aconteça [tem que] mexer com as nossas ideias. É muito bom porque além de se unir mexeu com as ideias de cada um. Mas ao mesmo tempo, que eu pouco participei, eu vejo isso como não união, “eu sou mais e posso mais”; “eu sei tudo” [...] não sei se vocês concordam comigo [...] muitas vezes para mim valeu, mas muitas vezes também me preocupou muito. (Participante 2).

Eu achei que foi muito bom, porque tem muitas coisas que a gente já aprendeu e já viu o temperamento das pessoas [risos] só pela reunião que teve a gente já conhece o temperamento das pessoas, sabe o jeito da pessoa, serviu para conhecer porque só vendo você não conhece. (Participante 9)

Por que eu coloquei um jacaré? Porque o jacaré se sente um poderoso porque ele tem uma boca grande, porque ele sabe tudo, mas ele também pode ser caçado e morto. (Participante 2).

O que eu pensei o Participante 2 já colocou. (Participante 8).

O limão serve para bastante coisa [...] a pessoa é azeda, mas serve [risos] é um tempero. Se uma pessoa vai fazer uma salada “hum, se tivesse um limãozinho!” (Participante 9).

[...] ninguém pensa como o outro, por mais que seja unido, as diferenças são grandes, eu penso de fazer de um jeito a pessoa pensa em fazer de outro, nunca ninguém faz igual. (Participante 10).

Foto 2- Avaliação turma 2



Fonte: Elaborado pelos autores

A partir dessa representação houve o seguinte diálogo:

A minha parte fala a respeito dos funcionários. Cada um tem a sua raiva dentro de si; a gente deve respeitar as experiências dos mais antigos, que tem muito a nos ensinar e isso não significa que não podem aprender; todos tem uma força muito grande dentro de si [...]; a gente tem que ter união; uma coisa que o Participante 6 me ensinou e que eu vou levar para o resto da vida, que é depois da tempestade sempre vem a calmaria; e quando a gente não dá o devido respeito e o devido reconhecimento para o funcionário, seja ele novo, seja ele antigo, a pessoa só se sente um lixo, é difícil aquele que não sente. (Participante 3).

As nossas crianças, são crianças assim, é um olhar de medo, de insegurança, é “o que eu posso esperar?”, de pânico, descontente, então é bem o que a gente vê nos olhos das nossas crianças sempre, todos os dias [...] o ideal seria chegar a essa criança, a gente estar unido para poder trabalhar para chegar numa criança feliz, contente, que tenha alegria. (Participante 4).

O que eu pensei aqui, foi o seguinte: é o ensinar para as crianças, que a gente tem esse compromisso de ensinar, de orientar, de você criar jovens para o futuro; que todas as profissões dentro de uma instituição são estritamente necessárias, tem o seu devido valor [...]; para você construir um mundo melhor ninguém trabalha sozinho, você sempre depende de outras pessoas [...] ninguém consegue fazer tudo sozinho; o vencer em equipe que é muito mais satisfatório do que eu sozinho; e que muitas pessoas deveriam calar a boca e olharem para o próprio “rabo”. (Participante 1).

Eu quis dizer assim a atenção para as crianças, o cuidado. (Participante 6)

Aqui eu escrevi que a vida é um jogo e temos que lutar para a vitória [...] a gente nunca desanimar, por pior que esteja nós estamos lutando, parece que não vamos vencer, mas temos que lutar para vencer; é, no caso dos meninos, porque é difícil lidar com eles. Aqui não podemos ficar [...] de cara fechada, porque eles estão sempre preocupados com a gente [...] aqui é a união [...] o socorro, a humildade e a caridade [...] alguém precisa de um socorro a gente tem que mostrar o companherismo e mostrar alegria, não ficar deprimido porque ajudou. Aqui mesmo na idade avançada [...] eles estão sempre aprendendo, eles não sabem de tudo [...] e aqui também, precisamos de alguém “não me deixe só” se tiver alguém triste, alguns dos meninos [...] ou mesmo entre nós, não ficar julgando [...] aqui mostra os ensinamentos com as crianças, a gente tem que ter paciência, os bons conselhos o bom senso para lidar com eles. (Participante 7)

Aqui é para ter mais cuidado e atenção para o que eles andam vendo na internet, e ali é uma aula de respeito ao meio ambiente. (Funcionário).

Essa atividade teve grande participação dos funcionários, de sorte que pudemos perceber que faziam grandes reflexões e as expunham ao grupo. Suas representações foram no sentido do convívio na instituição em relação suas angústias, conflitos, respeito, união, e o objetivo em favorecer a educação não formal às crianças/adolescentes. Isso se fez ainda mais evidente, ao examinarmos as figuras coladas e explicadas por um funcionário recém-contratado, que participou unicamente dessa reunião. Apesar de ele estar a par do conteúdo das reuniões (exposto no momento da recuperação), ele expressou com suas figuras o cuidado que temos que ter com as

crianças na internet e a educação ambiental, temas não relacionados em nossas reuniões o que evidencia que de fato os demais participantes foram impactados pelos temas discutidos.

Além de avaliar o envolvimento dos funcionários nas reuniões de intervenção, essa reunião de recuperação e avaliação nos proporcionou um momento de reflexão de nossa própria ação. Quanto a isso, podemos dizer que nos esforçamos para instigar a discussão entre os funcionários concernentes aos temas abordados e, nos momentos oportunos, fizemos introdução de teorias para o aprofundamento das discussões. Constatamos que é importante a participação voluntária em reuniões dessa natureza, pois, para Vinha e outros (2011), a formação continuada deve ser significativa para os participantes, a fim de que gere mudanças efetivas.

Apesar de claramente termos notado que as reuniões instigaram a reflexão dos participantes, em alguns momentos de nossas discussões surgiam falas arraigadas em um modelo de relação em que predominava o respeito unilateral, o uso de sanções expiatórias e até um certo descrédito de que as coisas pudessem ser diferentes. Como exemplo disso, o Participante 2 enfatiza:

[...] eu acho que para ele ter essa pipa, que eu acho que é normal como minha mãe me educou, para eu ter uma boneca eu preciso sofrer muito para ter a boneca. Então eu penso assim, para ele ter essa pipa, esse esporte que ele gosta tanto, ele também tem que conquistar. [...] Eu vou refletir nisso, mas nesses anos todos, eu penso dessa forma.

Acreditamos que expor aos leitores a fala desse participante é importante para refletirmos sobre nossa ação, que, assim como a postura dos educadores, também deve ser de paciência, persistência e, como afirma Vinha (2000), é um longo e árduo caminho. Podemos avaliar que nove reuniões de intervenção são pouco para mudar práticas que já vêm sendo empregadas em muitos anos de trabalho desses profissionais. O que podemos, e esperamos ter alcançado, é um início de reflexões de suas práticas, que observamos na fala desse participante, ao manifestar tal preocupação – e também em falas de outros participantes.

4.2 DO LÚDICO À REALIDADE: CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADAS E A REFLEXÃO DE CONDUTAS MORAIS DO SEU DIA-A-DIA

As atividades com as crianças/adolescentes tiveram início a partir do interesse do Participante 4 em construir junto a elas regras de convivência. Segundo Thiollent (1997), esse tipo de situação é bastante frequente e até mesmo esperado na pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador está em constante contato com o grupo pesquisado, recebendo devolutivas e dando contribuições.

A pesquisa visa desvendar um leque aberto composto de possibilidades de ação progressivamente descobertas, formuladas ou escolhidas pelos grupos que participam ativamente no processo. As correspondentes decisões não se tomam por “decreto”, mas em função de deliberações e da conscientização dos atores. (THIOLLENT, 1997, p.25).

Encontramos, nesse convite, a oportunidade de estabelecermos uma intervenção também com as crianças/adolescentes e, com isso, trabalhar com elas assuntos concernentes à educação moral, por meio de atividades em que pudéssemos propor situações que permitissem a elas vivenciar experiências, discutir a respeito de valores morais e provocar reflexões sobre atitudes de seu dia-a-dia.

Cada sessão de atividade foi desenvolvida com base no envolvimento e interesse da criança/adolescente. Nos casos em que houve novos interesses a respeito do tema trabalhado, dávamos prosseguimento à atividade em outra sessão. Será exposta aqui a descrição dessas atividades e reflexões a respeito. Como os dois grupos de crianças/adolescentes realizaram as sessões em datas diferentes, faremos a apresentação seguindo a lógica dos temas trabalhados e não a ordem cronológica.

4.2.1 CONSTRUÇÃO E APLICABILIDADE DAS REGRAS DO GRUPO

O tema de construção e aplicabilidade das regras foi o que gerou as atividades realizadas com crianças/adolescentes, na medida em que o Participante 4 trouxe a demanda de trabalharmos regras de convivência. A proposta desse participante era bem diretiva e até simples, na medida em que se referia a construir um cartaz com regras do grupo. A partir disso,

realizamos várias propostas que compuseram as atividades com as crianças/adolescentes.

Iniciamos as atividades com uma proposta que lhes proporcionasse condições de pensar a respeito de seu grupo social e das relações que estabelecem nele. Como afirma Vinha (2003b, p.251), “[...] para se viver em sociedade é necessário haver limites”; sendo assim, nos grupos sociais entre crianças/adolescentes, esses “limites” também são necessários. Sabemos que, principalmente na primeira infância, os adultos impõem limites às crianças, mas, mesmo que isso não se dê de modo autoritário, a percepção da coação é presente e importante para o início da vida social. Apesar disso, a criança pode ser envolvida nesse processo de maneira que esses limites possam ser construídos junto delas, especialmente no que rege as relações entre elas.

As regras, em qualquer situação, têm que preservar e propiciar ao sujeito o respeito por si próprio e pelo outro [...] em geral, as regras são acordos elaborados pelos integrantes do grupo que beneficiam a todos, ordenando as relações. Esses acordos não são rígidos, estáticos ou pré-estabelecidos, nem privilegiam alguns em detrimento de outros. (VINHA, 2003, p.252).

Antes de começarmos a proposta da atividade, as crianças/adolescentes se manifestaram contrariamente a ela, ainda que não soubessem do que se tratava, afirmando que não queriam realizá-la, muito menos se tivessem que falar sobre família. Diante de tal manifestação, esclarecemos que a atividade não era para falar sobre as famílias, mas que gostaríamos de saber deles como é a vida em sociedade e quais seriam as coisas necessárias para um bom convívio em grupo. Então, eles respondiam nossas indagações com frases com conteúdos de bons costumes e regras de bom convívio, porém, notamos que tanto os que respondiam quanto os que se recusavam não estavam entendendo ou interessados na proposta, de sorte que utilizamos as frases expostas por eles, para direcionar melhor nossa atividade.

Pudemos notar que apenas uma conversa não foi suficiente para chamar a atenção das crianças/adolescentes e incentivar o interesse delas em participar da discussão; talvez essa atividade tivesse sido melhor ini-

ciada caso usássemos algum texto/história e, a partir dele, instigássemos o envolvimento de todos, como sugere Puig (2004).

Depois de exemplificar alguns tipos de grupos sociais e suas possíveis regras, perguntamos para as crianças/adolescentes se elas formavam um grupo. Como a resposta foi positiva, continuamos perguntando se, como grupo, elas teriam o poder de elaborar regras para o convívio entre elas e se haveria a necessidade dessas regras. Novamente a resposta foi positiva, sugerimos então, a construção de regras de convivência para aquele grupo. Porém, elas/eles não se demonstravam interessados em participar da atividade.

Acreditamos que esse desinteresse ocorreu sobretudo pela maneira com que a atividade foi iniciada e conduzida. As crianças/adolescentes não estavam vendo sentido na proposta e assim não poderíamos dar prosseguimento à construção das regras, pois elas não teriam valor, ou seja, como o próprio grupo não via a necessidade dessa constituição, não se submeteria a ela a não ser pela imposição, e esse não era o propósito da atividade. Abrimos então um diálogo com a turma. Relatamos que, diante do desinteresse em elaborar suas próprias regras, talvez não fosse mesmo o momento de realizarmos essa atividade, no entanto, se assim fosse, eles deveriam continuar com as regras que fossem dadas prontas para eles.

Ouvindo isso, eles repensaram e não concordaram conosco. Disseram que queriam construir as regras de seu grupo. Para nos certificarmos de que era um interesse da maioria, pedimos para que erguessem a mão os que queriam realizar a atividade. Somente César não quis participar. Dissemos a ele que aquele era um momento em que todos estavam pensando em como melhorar o convívio, que ele poderia se sentir livre em não participar, mas, como parte integrante do grupo, também ficaria sob as regras que seriam elaboradas. Não querendo participar, César começou a atrapalhar as demais crianças/adolescentes, sendo alvo de reclamações. Nessa situação, podemos conversar com a criança que está perturbando as demais e propor a ela alternativas para a solução do problema, como, por exemplo: “Toda a turma quer construir as próprias regras de convivência; se você não quiser participar também, poderá ficar com o grupo, mas se você quiser atrapalhar, deverá se retirar. Você acha que é capaz de ficar sem incomodar os outros?”. Dessa forma, não simplesmente excluiríamos momentaneamente a criança, mas permitiríamos que ela agisse conforme sua escolha (entre as sugeridas)

e pensasse sobre a consequência natural dessa atitude. Para Vinha (2003a, p.237), o educador “[...] deve ajudar a criança a controlar seus impulsos, tornando-a apta para refletir sobre as consequências de seus atos”.

O conflito como o que ocorreu com César faz parte das relações interpessoais. Muitas vezes, os conflitos são encarados pelos educadores como algo indesejável, de modo que tentam ao máximo evita-los, porém, segundo Vinha (2003a), eles são oportunidades para a aprendizagem. No caso dessa atividade, o conflito foi exposto para a turma e juntos traçamos um melhor caminho para sua solução. Voltando à atividade de construção das regras, pedimos para as crianças/adolescentes escolherem como gostariam de manifestar sua opinião de quais regras sentiam a necessidade de existir entre eles. A maioria escolheu a forma escrita; por isso, demos a cada um uma folha de papel e lápis. Percebemos que o interesse maior na constituição das regras era do Participante 4 que nos fez a proposta, entretanto, naquele momento, as crianças/adolescentes viram a oportunidade de eles próprios pensarem e constituírem suas regras. Sabemos que cada regra é instaurada por sua necessidade, mas, como aquelas crianças/adolescentes já tinham experiência de vivência no grupo e dificilmente tiveram oportunidade de pensar em regras segundo os problemas que já haviam acontecido e que persistiam, não vimos maiores problemas em fazer daquela atividade um momento de construção legislativa. É oportuno lembrar que cabe nesse momento apenas a construção das regras, ficando as sanções somente para ser pensadas e aplicadas quando houver falta. Assim,

[...] combina-se com a classe apenas as regras, pois, como vão contribuir para a organização do ambiente de trabalho, devem ser elaboradas por todos, porém, a escolha da sanção diz respeito somente ao educador e à criança que cometeu a falta, não sendo problema do grupo. (VINHA, 2000, p.256).

No momento da elaboração das regras, algumas crianças estavam com dificuldade em como escrevê-las. Propusemos, nesse sentido, que escrevessem coisas que gostariam que acontecessem e coisas que não gostariam que acontecessem em seu convívio com as demais pessoas no grupo. Fazendo isso, permitiu-se que as crianças/adolescentes se colocassem na relação com os outros, possibilitando a discussão das regras por meio da reciprocidade.

Finalizando a escrita individual, fizemos uma exposição de todas para o grupo. Discutimos cada uma e selecionamos as que iriam para o quadro de regras, dessa vez elaborando-as em formato de regras. Essa elaboração foi pensada e realizada pelas próprias crianças/adolescentes, com o acompanhamento do Participante 4 e por nós. Ao acabarmos a discussão e elaboração dessas regras, perguntamos se eles estavam sentindo falta de alguma regra que seria boa de ser incluída; houve nova discussão e inclusão de algumas outras regras.

Deu-se, nesse dia, um fato interessante, quando as crianças preparavam a sala para ir almoçar: Otávio e Bruno começaram a brincar de “lutinha”: lembramos a eles que haviam criado uma regra de não brincar de lutar, porque eles não gostavam de ser agredidos nesse tipo de brincadeira. Todavia, Bruno argumentou que a regra ainda não tinha sido colocada na parede, razão pela qual não precisava ainda ser cumprida. Percebemos assim que Bruno ainda não considerava as regras construídas como válidas, porque faltava o registro. Quanto a isso, Vinha (2000) afirma a importância do registro das regras, porque muitas crianças acreditam nas regras e em sua validade quando estão escritas no papel, não tendo o mesmo valor as escritas na lousa e apagadas ou as ditas oralmente.

O conteúdo das regras construídas pelas crianças/adolescentes ultrapassou o ambiente de “sala de aula”, abarcando suas ações no âmbito da instituição. Com isso, sentimos necessidade de incluir no trabalho os adolescentes que não estavam presentes no dia. Questionamos esses adolescentes a respeito da convivência em grupo e eles ressaltaram a necessidade do respeito uns pelos outros. Apresentamos as regras criadas pelas outras crianças/adolescentes e as discutimos uma a uma, inquirindo se acreditavam ser importantes, o porquê e sua reciprocidade. Houve algumas brincadeiras quando as regras se referiam a coisas que costumavam praticar, mas que não julgavam corretas. Eles validaram todas e disseram que acreditavam que estavam boas, fazendo ressalva apenas a uma das regras, que julgavam dever ser melhor elaborada, porque estava dando margem a algumas infrações, de forma que a reelaboraram.

Percebemos que, assim como a posição queixosa dos adultos, as crianças/adolescentes também tinham essa prática. Frequentemente, elas se colocavam como vítimas na relação, justificando suas ações pelo com-

portamento do outro, isto é, “se ele me bate, vou bater nele para ‘descontar’ e devolvo o golpe” – sendo atribuída uma sanção vingativa, que, segundo Piaget (1932-1994), não quer dizer que seja uma sanção expiatória, mas simplesmente indica uma exata reciprocidade. Notamos também que havia muita dificuldade de elas se colocarem no lugar do outro, nas discussões sobre as regras, de sorte que, ao mesmo tempo em que gostavam de brincar de “lutinha”, elas não gostavam de que o outro brincasse com elas dessa mesma brincadeira, pois os machucava – dificuldade de descentração que ocorria igualmente com os mais velhos. Isso poderia ser explicado pelo fato de que pouco se conversava, nos momentos de desentendimentos, e seus conflitos eram resolvidos frequentemente pela imposição de um adulto. Quando ocorre o contrário, como ressalta Vinha (2003a), o educador, ao mediar o conflito, permitindo que a criança controle seus impulsos e possibilitando que ela reflita sobre sua ação e suas consequências, também estará promovendo a descentração e a reciprocidade, condições necessárias para considerar as perspectivas e os sentimentos dos outros.

Após a elaboração das regras, procedemos a digitação e impressão das mesmas. Pedimos que em duplas ou trios, as crianças/adolescentes lessem e discutissem se elas realmente comporiam o quadro de regras e, caso encontrassem algo a ser modificado, eles poderiam fazer seus apontamentos que discutiríamos sobre as mudanças. Eles leram e validaram as regras, não apontaram nenhuma mudança e também não descartaram nenhuma delas. Com a aprovação do grupo, o próximo passo na construção das regras seria sua publicação.

A validação pelo grupo é necessária, visto que, “[...] é importante que todos considerem a regra e a cumpram, pois isso garante a igualdade de condições”. (VINHA, 2003b, p.253).

Com o objetivo de publicar e possibilitar a concretização das regras propusemos que as organizássemos em folhas de EVA de forma que ficassem espaços para colar desenhos (feitos por todos) relacionados com as regras. Para a proposta e planejamento das crianças/adolescentes, foram disponibilizados dois cartazes, um cartaz para as atitudes que posso e outro para as atitudes que não posso fazer. As regras foram fixadas de modo que pudessem ser substituídas ou retiradas caso não fizessem mais sentido.

Isso é importante para caracterizar que a regra não é absoluta, diferente do princípio que a embasa.

O passo seguinte seria o de ilustrar as regras e completar os cartazes. Uma intercorrência se deu nesse momento, aliás, muito esclarecedora a respeito das relações estabelecidas na instituição. O Participante 2 relatou-nos que também havia elaborado algumas regras com as crianças/adolescentes, as quais foram feitas por eles em grupos por idade, depois reunidas e aprovadas por todos. Como ele achasse que deveríamos ver o caderno com essas regras, sugerimos que ele também tomasse conhecimento das regras elaboradas pelas crianças/adolescentes conosco. Ao ler ambas as construções de regras, percebemos que muitas delas eram parecidas, algumas se complementavam e outras eram diferentes, de modo que sugerimos ao Participante 2 para conversarmos com eles e reunirmos as regras. Ele concordou, solicitando uma cópia para anexar em vários pontos da entidade. Conforme ressalta Vinha (2000, p.274),

[...] o trabalho com a elaboração das regras pelo grupo jamais deve ser visto como uma concessão dada às crianças, necessitando ser cuidadosamente refletido pelos educadores. Esse estudo é também necessário para evitar que [...] a elaboração das normas de convivência seja, na verdade, somente mais um instrumento de manipulação disfarçada a serviço da manutenção das relações de respeito unilateral..

Esse participante parece ter entendido a importância de se constituir as regras junto às crianças/adolescentes, no entanto, seu maior objetivo era usar das regras para obter a obediência, não pela regra, nem por seus princípios (justiça, respeito, reciprocidade etc.), mas pela troca, já que, junto da elaboração das regras, ele fez uma enquete das coisas que as crianças/adolescentes queriam ter na instituição, prometendo a elas que as teriam, caso cumprissem as regras. Como a atitude do Participante 2 contrariava nosso trabalho com as crianças/adolescentes, conversamos com ele, discutindo nossa posição e proposta com elas, de que as regras devem ser cumpridas por sua necessidade e não por punição ou recompensa. Ele, por sua vez, nos colocou sua posição, identificando as crianças/adolescentes da instituição como sendo diferentes das de nossa casa, razão pela qual, segundo ele, elas somente cumpririam as regras se tivessem algo em troca, mas que pagaria para ver se iria funcionar da maneira como estávamos

propondo. Com a atitude desse participante, podemos notar o quão difícil é se desvencilhar das antigas práticas para dar lugar a novas atitudes que, muitas vezes, vão demorar a surtir resultado (contrariando o efeito instantâneo e passageiro da coação).

Reunimos as crianças/adolescentes, conversamos sobre a situação e elas concordaram em agrupar as regras. Elas participaram, dando sugestões de como poderiam ser refeitas algumas regras e como poderiam acrescentar outras. Quando chegamos à discussão de duas regras sugeridas e escritas no caderno por outra funcionária, observamos a necessidade de elas serem avaliadas para defini-las ou não como regras. Elas discutiram e colocaram os seus pontos de vista, sobretudo em relação à regra que direcionava o bom comportamento delas na hora do passe do domingo (prática religiosa). As crianças/adolescentes confidenciaram que muitas vezes não queriam participar do passe e, por essa razão, não se comportavam bem. Diante disso, lembramos a elas que, do mesmo modo como nas outras atividades em que ninguém era obrigado a participar, também nessa deveríamos respeitar uns aos outros, mas que, precisaríamos nos comportar adequadamente, mesmo não participando dela; dessa forma, estariam respeitando tanto aqueles que querem participar como a pessoa que a está dirigindo.

As crianças/adolescentes sugeriram fazer uma regra que se deveria ter “bom comportamento” em todas as atividades; aventamos, por conseguinte, a possibilidade de discriminar algumas delas como ilustração. O problema da regra sugerida pelo funcionário, visto pelas crianças/adolescentes, não era a questão do comportamento, porém, de que elas não queriam se sentir obrigados a participar, quando não sentiam vontade, dos rituais religiosos. E, como já discutimos, essa vontade deve ser respeitada, logo, a instituição não deve impor nenhuma espécie de prática religiosa às crianças/adolescentes que nela residem (BRASIL, 2009).

Feito o acoplamento das regras, os meninos começaram a ilustrá-las. Todos participaram dessa atividade. Para cada regra, elas discutiam como poderiam ilustrá-la e os desenhos expressavam muita criatividade. Prontos, os EVAs foram colados em uma sala de atividades.

4.2.2 INDIVIDUALIDADE: COMO PERCEBO MEUS PRÓPRIOS SENTIMENTOS E COMO GOSTO DE SER TRATADO

Durante uma atividade de contação de história, lemos o conto “El niño de cristal” (CARRERAS, 1998), que relata a vida de um menino nascido invisível, cujo pensamento podia ser lido por todos. As crianças ficaram muito interessadas na história e faziam muitas perguntas e apontamentos, durante seu relato. Houve crianças que diziam não querer ser esse menino, pois, segundo elas, deveria ser muito ruim as pessoas poderem saber sempre o que estamos pensando. Vimos esse comentário muito oportuno e importante para discutirmos; inserimos também na discussão qual a importância de termos segredos e qual a importância da sinceridade. Esse mesmo assunto surgiu em outro momento quando lemos o livro intitulado “O reizinho e ele mesmo” (TOGNETTA, 2010a). Como é um livro com muitos escritos e figuras ricas para discussão, optamos por discutir parte por parte do livro, como se estivéssemos vivenciando junto ao “reizinho” aquela história. As crianças viram a capa e tentaram adivinhar o que o livro traria. Depois da leitura de cada parte do livro, retomávamos e discutíamos o que tinha acontecido, se acontece conosco, por que aconteceu e por que acontece. No final da leitura e discussão perguntamos para cada um se eles se conheciam e pensamos no quanto isso é importante.

As crianças/adolescentes diziam, assim como o personagem, como gostavam ou não de ser tratados. O Participante 4 interveio, sublinhando que não era somente bom saber o que gostamos e o que não gostamos que os outros nos façam, mas o que fazemos para os outros. Aproveitamos essa fala para perguntar para as crianças/adolescentes quais as consequências de nossas ações, quando fazemos para os outros coisas desagradáveis, e discutir por que não devo fazer para o outro aquilo que não quero para mim (reciprocidade, tema que também foi discutido).

O Participante 4 pediu permissão para Paulo para expor um fato ocorrido na semana. Ele autorizou e o participante relatou. No momento de sua exposição, Paulo começou a chamá-lo de mentiroso, mas o Participante 4 continuou expondo e afirmando que estava dizendo a verdade. Perguntamos para Paulo o que ele havia dito; ele respondeu que não se lembrava, porém, que não era o que o participante estava dizendo. Ele se altera e sai da sala. Essa foi a forma de reagir uma vez que provavelmente

se sentiu como o menino de cristal da história anterior, viu-se exposto e um momento de conversa coletiva que poderia ser muito produtivo para expressão dos sentimentos na vida do grupo, tornou-se absolutamente aversivo, quando o Participante 4 conduziu sua fala com palavras acusativas, despertando em Paulo a necessidade de se defender; como estava se defendendo de um adulto, não conseguiu formular argumentos e decidiu se retirar da sala. Vimos, com isso, a importância de estabelecermos falas descritivas na condução de uma discussão, para que o problema seja exposto, e não os envolvidos, como orienta Vinha (2000).

Encerramos a discussão e começamos uma das atividades que o livro sugere, para expressarmos nosso sentimento em algumas situações. Enquanto as demais crianças/adolescentes faziam a atividade, Paulo, que havia retornado para a sala, pede-nos uma folha de atividade para também fazer. Orientamo-lo, juntamente com o César e Bruno, que apresentam dificuldade de leitura. Para os que já haviam terminado a primeira atividade, entregamos e explicamos a segunda, que propunha a expressão do que gosta e do que não gosta de fazer no ambiente da instituição e quando está com seus amigos. Ambas as atividades eram de cunho pessoal e sua divulgação no grupo dependeria da vontade das crianças/adolescentes. Todos participaram das atividades, demonstrando interesse, entretanto, algumas as divulgavam entre si, enquanto outras preferiam mantê-las em segredo.

Para os adolescentes do período da tarde, realizamos igualmente essa atividade com o mesmo objetivo. Durante a discussão do livro, eles admitiram que é difícil conversar, porque os outros não querem saber de falar, já partem para briga ou ficam retrucando e questionando como resolver o problema, quando o outro não quer resolvê-lo. O nível de discussão entre os adolescentes foi mais complexo do que com as crianças, porque eles mostraram interesse em entender como poderiam agir com as crianças, quando estas os irritavam; contudo, queriam que tivéssemos a solução pronta, como uma receita, não compreendendo que a resolução de um problema não é algo fácil e muito menos que possa ser ensinado, mas que dependerá de cada situação e das pessoas que estão se relacionando. Talvez o pedido dos adolescentes possa indicar os hábitos vivenciados na instituição, que valorizam a transmissão de valores e a resolução dos conflitos pelos adultos. Como afirmam DeVries e Zan (1998), são os adultos que determinam a natureza do

ambiente sociomoral. Se a intenção for formar indivíduos autônomos, faz-se importante que os educadores ofereçam atividades que estimulem a interação entre as crianças/adolescentes, as quais são fundamentais para propiciar sua descentração, de sorte que passam a considerar pontos de vista diferentes do seu próprio e, assim, aprendem a cooperar entre si e, quando surgirem os conflitos, resolverem de maneira cooperativa.

O ambiente sócio-moral da criança é formado, em grande parte, de incontáveis ações e reações do adulto para com a criança, que formam o relacionamento adulto-criança. As relações com outras crianças também contribuem para o ambiente sócio-moral, mas os adultos frequentemente estabelecem os limites e possibilidades dessas relações. (DEVRIES; ZAN, 1998, p.52).

Os adolescentes também fizeram as atividades propostas pelo livro e, como no período da manhã, houve aqueles que as compartilhavam e os que as mantiveram em segredo. Percebemos que, nessas atividades, seria oportuno realmente deixá-los à vontade para realizá-las, já que se tratava de sentimentos pessoais.

Outro ponto que nos parece importante destacar é o quanto a literatura pode ser meio para o trabalho com valores, sentimentos e nesse caso, com temas ligados ao relacionamento interpessoal. No caso desse grupo com crianças/adolescentes abrigados foi flagrante o papel da literatura no sentido de abrir um canal de comunicação para expressão de conteúdos pessoais que provavelmente não encontrariam outra forma de ser trazido à tona.

4.2.3 ALTERIDADE: ACEITANDO O OUTRO EM MINHA VIDA, EXERCITANDO A COOPERAÇÃO, A SOLIDARIEDADE E O RESPEITO

No trabalho com a música “Ciranda”, do grupo musical “Palavra Cantada” (1996), vimos uma oportunidade de reflexão a respeito da vida em grupo. Elas gostaram muito da proposta e participaram da discussão, trazendo elementos importantes para a vivência no próprio grupo.

Expusemos também dois cliques feitos por internautas de músicas conhecidas e propusemos uma atividade em que eles iriam transformar a

música “Ciranda” em um clipe. Todas ficaram entusiasmadas com a proposta e começamos a confecção do clipe. Para isso, junto com o Participante 4, pensamos em cada trecho da música para elaborar como o clipe se estruturaria. As crianças/adolescentes traziam propostas de desenhos, nós anotávamos na sequência da letra da música e, assim, começaram a desenhar.

No momento da preparação do clipe, notamos certa cooperação entre algumas crianças/adolescentes, por meio de sugestões ou ajuda na pintura ou desenho. Como o método ativo exposto por Piaget (1930-1996), essa atividade permitiu que as crianças/adolescentes colaborassem entre si no trabalho. Para Piaget (1930-1996), atividades em grupo favorecem a educação moral ativa e supõem que a criança/adolescente possa fazer experiências morais. Sendo assim, o ambiente que ela está constitui um meio próprio para tais experiências. Neste estudo, cabe ressaltar que o abrigo deveria ser um meio próprio para essas experiências.

O que julgamos importante foi o envolvimento entre as crianças/adolescentes, tanto na execução da atividade, quanto entre elas. Com isso, acreditamos que, além de reflexão, estávamos promovendo situações em que eles pudessem vivenciar o respeito mútuo, cooperação e solidariedade, já que o exercício lhes requeria elaboração coletiva.

Outra atividade proporcionada pela música foi a busca do tatu-bolinha, mencionado na música. Pudemos promover com isso uma situação em que as crianças/adolescentes pudessem explorar os jardins do abrigo juntos e cooperar para a execução da atividade.

Como as crianças/adolescentes mencionaram que haviam visto, no ambiente do abrigo, o tatu-bolinha de jardim, saímos em busca dele. Durante a procura, os meninos permaneceram unidos e entusiasmados, querendo encontrar o bichinho. Quando um tinha uma ideia de onde poderia buscar, os outros o acompanhavam na procura. Porém, não conseguimos localizar nenhum tatu-bolinha, provavelmente por ser inverno; no entanto, a atividade foi desempenhada, no que diz respeito ao envolvimento das crianças/adolescentes e de sua diversão.

Piaget (1930-1996) ressalta que um procedimento fecundo de educação moral deve envolver a cooperação. De fato, observamos que a grande vantagem em direcionar as atividades conforme os interesses e curiosidades

das crianças/adolescentes é que o resultado se torna gratificante e significativo, mesmo que não seja totalmente contemplada a atividade (no caso de não encontrarmos o tatu-bolinha). Enfatiza Piaget (1930-1996, p.22):

Se, realmente, o desenvolvimento moral da criança ocorre em função do respeito mútuo, além do respeito unilateral [...] a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como o procedimento mais fecundo de educação moral.

Ainda aproveitando o interesse pelo tatu-bolinha, realizamos uma pesquisa sobre a diferença e a vida do tatu-bolinha e do tatu-bola, para sabermos um pouco mais sobre os hábitos desses animais, como, por exemplo, sua vida em grupo e a comparação com os nossos sentimentos, nessa mesma relação. Levamos para as crianças/adolescentes textos e fotografias do tatu-bolinha e do tatu-bola, analisando as semelhanças e diferença entre eles. Nessa atividade, surgiram muitos comentários, as crianças/adolescentes se mostraram muito interessadas e faziam perguntas sobre a vida desses animais. Ressaltamos que uma característica comum entre os dois animais é o fato de se enrolarem como uma bola, quando se sentem ameaçados (embora o tatu-bolinha se enrola também para reter seu líquido). Depois de discutirmos essa característica, propusemos passar para a segunda atividade, em que eles viveriam uma situação diferente; pedimos para que prestassem atenção em suas reações e sentimentos, durante sua execução. A atividade era a seguinte: quatro deles iriam ficar vendados e os outros quatro seriam os seus guias, iríamos dar uma volta pela instituição nessas condições e, ao voltarmos, inverteríamos os papéis.

O Participante 4 sugeriu que fôssemos dar uma volta no quarteirão e começamos a nos preparar, vendando e discutindo quais seriam as duplas (visto que há grande diferença de tamanho entre eles, para a segurança de todos, seria melhor as alturas se equivalerem). Pelo fato de falta de afinidade entre eles, houve muita discussão para decidirem as duplas e aceitarem as sugestões. Paulo não queria participar, caso não fosse com Bruno, mas o Participante 4 não queria essa dupla, já que naquela semana “Paulo estava perturbando sexualmente Bruno” (sic).

Em muitos momentos do estudo, foi manifestada pelos funcionários da instituição a dificuldade de trabalharem com a precocidade de

interesses sexuais com elementos inerentes à relação sexual adulta, pois não há casos apenas de curiosidade infantil, mas interesse pela penetração e certa agressão sexual. Vimos que esse não é um problema apenas ocorrido nesse abrigo; em outras pesquisas realizadas em instituições de acolhimento, como a de Carvalho (2008), aponta-se a mesma dificuldade em se trabalhar esse assunto e enfrentar problemas dessa natureza. Acreditamos que esse tipo de comportamento deveria ser mais bem investigado e certamente seria possível traçar ações para a sua solução.

Na atividade proposta, Paulo não queria ir com ninguém, exceto Bruno, e brigou com o Participante 4, que o deixou fora da atividade. Nenhum dos meninos quisera ir com César, de sorte que o Participante 4 o conduziu, David ficou sem guia e foi conduzido por nós. Nossa intenção, com essa atividade, era também criar um ambiente em que as crianças/adolescentes pudessem estreitar o vínculo entre eles, porém, não podíamos forçá-los e lamentamos a não participação de Paulo na atividade.

Como as crianças/adolescentes estavam agitados, o Participante 4 achou melhor não irmos para a rua, mas descer até a quadra poliesportiva, e assim fizemos. Otávio guiou Murilo, direcionando seus passos. Bruno começou sendo guiado por Alex, contudo, devido ao medo, tirou a venda e Alex passou a guiar Tiago, formando um trio de guia. Chegando à quadra, todos deram uma volta por ela e depois fizemos a troca de papéis. Demos uma volta pela quadra e voltamos para o lugar de início. Percebemos que as crianças/adolescentes se divertiam com a execução da atividade, uns se mostrando responsáveis com os colegas, já outros provocando situações de risco para o companheiro vendado.

Feita a atividade, sentamo-nos em círculo no pátio da instituição, para refletirmos sobre ela. Primeiro, perguntamos a cada um: quando estava na condição de cegos qual foi a sensação e o sentimento. Alguns disseram que sentiram medo, justificando que não sabiam para onde o companheiro os estava conduzindo; Bruno afirmou que foi por essa razão que tirou a venda de seu olho. Murilo e Alex confessaram que olharam a maioria do tempo, mas, quando não estavam olhando, também sentiram medo. É comum as pessoas sentirem medo nessa atividade, pela insegurança de caminhar com os olhos vendados e precisarem confiar plenamente em seus guias; no caso dessas crianças/adolescentes, com sua história de

vida, acreditamos que tenha sido mais difícil confiarem uns nos outros, até porque a relação entre eles, na maior parte do tempo, é estabelecida por meio de competição.

Os que não sentiram medo alegaram que estavam confiando em seu guia e, por essa razão, andaram normalmente, como foi o caso de César, guiado pelo Participante 4, e David, guiado por nós, ou seja, confiavam na responsabilidade do adulto em os guiarem. Então nos arriscamos a afirmar que, como essas crianças/adolescentes não experienciam relação de cooperação entre eles, fica difícil estabelecerem confiança uns nos outros, o que fica claro quando comparamos com César e David, que estavam sob a responsabilidade de um adulto e relataram sentir confiantes na atividade. Como afirma Tognetta (2003, p.239), “[...] um ambiente cooperativo favorece relações de confiança”. Desse modo, o fato de essas crianças viverem em um ambiente em que predomina o respeito unilateral à autoridade adulta e vivenciarem poucas ou nulas relações de cooperação entre iguais, justifica, ainda que parcialmente (pelos envoltimentos afetivos anteriores ao abrigo), a dificuldade de estabelecerem relações de confiança uns com os outros, e mostrarem confiança, quando se trata da relação com um adulto, evidenciando uma visão da gerontocracia, existente mesmo que alguns adultos tenham tido ações que descaracterizassem essa confiança (já que são crianças/adolescentes em situação de risco).

Perguntamos ainda sobre a situação contrária, isto é, qual o sentimento ao conduzir o outro. Em geral, não souberam explicar esse sentimento, mas César disse que, quando conduziu o companheiro, sentiu obrigação de cuidar para que nada de mal acontecesse a ele. Conversamos então que, para executarmos essa atividade sem sentir medo, era necessário estabelecermos confiança uns nos outros. Comparamos os sentimentos de medo que sentiram nessa atividade com a reação de medo do tatu-bola e do tatu-bolinha, além de diferenciarmos o que nós podemos fazer para afastar o medo, como manter uma relação com os outros de confiança, mas que, para isso ser possível, precisamos dar e receber confiança.

As crianças/adolescentes tinham muita dificuldade em expressarem sua opinião, principalmente quando se tratava de seus próprios sentimentos. Quando se tratava, por exemplo, de explorar a vida do tatu-bolinha, elas participavam e discutiam com maior entusiasmo, demonstrando

um interesse maior. É provável que isso ocorra pela vulnerabilidade de sua situação, como crianças/adolescentes que vivem em serviços de acolhimento e que sofreram com a negligência de seus pais anteriormente a esse acolhimento. Nesse caso, notamos que assuntos que se mostravam diretos à expressão de sentimentos próprios geravam desconfiança e desinteresse.

Depois da discussão, as crianças/adolescentes apresentaram interesse em realizar a atividade novamente, para explorarem o que não tinham explorado e o que constataram ser possível, durante a conversa, contudo, como tempo estava avançando, o Participante 4 salientou que não seria possível, pois teriam que terminar algumas atividades, evidenciando a preocupação tradicional com o cumprimento e a produção do conteúdo e não percebendo o alcance da produtividade que poderia resultar da continuidade desse momento.

Em outro momento, essa mesma atividade foi proposta para três outros adolescentes que não estiveram presentes nesse dia. Explicamos a atividade e discutimos quem iria guiar quem; como estavam em três, tentamos esquematizar com eles um modo de um guiar o outro, sem deixar ninguém de fora, visto que Vinícius costumava ser excluído, quando Tomás e André estavam juntos. Assim, o Tomás guiou Vinícius, este guiou o André, que guiou Tomás.

O exercício começou com Tomás guiando o Vinícius: ele não tomava o devido cuidado de indicar os obstáculos, fazendo o alerta muito em cima da hora; na verdade, fez bastante brincadeira, mas o guiou. Depois foi a vez de o Vinícius guiar André; enquanto guia, Vinícius provocou situações em que colocava o colega em perigo, como, por exemplo, direcionar André para o muro sem avisá-lo. Tomás tentou alertar, mas André acabou colidindo com o muro. Depois da colisão, André, para se guiar, resolveu acreditar na direção das vozes vindas entre nós e Tomás. Trocamos de dupla e foi a vez do Tomás ser guiado pelo André, passeando com o colega por lugares diferentes, mas sempre que havia obstáculos, ele o avisava para evitar sua queda. A atitude desses três adolescentes pareceu-nos uma reprodução e diferenciação de suas próprias ações, isto é, o primeiro não conduziu bem o segundo, que descontou a atitude do primeiro e fez pior, na direção do terceiro, o qual, por sua vez, indignado por sentir efeitos do descuido do segundo, guiou exemplarmente o primeiro. Entretanto, devemos também ressaltar que o primeiro

e o terceiro eram amigos, o que nos faz perguntar se a atitude do terceiro seria diferente, caso não houvesse essa relação de amizade e cumplicidade, se agiria com atitude semelhante ou pior da que teve o segundo.

Encerrada essa atividade, nós nos reunimos na sala para discutir o que cada um sentiu enquanto “guia” e enquanto “cego”. A dificuldade maior, dita por eles, foi no papel de cego, pois não estavam enxergando e não confiavam no outro. André ressaltou que estava confiando em seu guia até colidir com o muro, declarou que Vinícius nunca poderia guiar nenhum cego de verdade, na rua, que ele provocaria um acidente. Aproveitamos essa fala para discutir o efeito de nossas ações na vida do outro e da atitude deste em nossa vida, como é difícil enfrentar um problema, quando não podemos contar com ninguém nesses momentos de dificuldade. Tomás e André discutiram com Vinícius, inconformados com sua atitude, e este, por sua vez, demonstrou ter ficado envergonhado, admitindo não ter agido bem no papel de guia. Esse problema, durante a atividade, permitiu que os adolescentes discutissem entre si a respeito de suas atitudes e as consequências de seus atos, despertando sentimentos e elaboração de argumentos necessários em uma discussão de ideias; no entanto, Vinícius não deixa claro sua posição, apenas confessa sua culpa, possivelmente por se sentir coagido por seus colegas.

Pudemos constatar que, na relação entre esses três adolescentes, estava evidente a relação vertical expressa por André e Tomás para com Vinícius, que se sentia constantemente coagido, especialmente por André. Na discussão entre os três, Vinícius dificilmente justificava suas ações, cedendo e concordando com os demais, de modo que não ocorria efetivamente um diálogo, já que o elemento necessário para isso, a interação entre os sujeitos, como discute Dongo-Montoya (1996), não está presente.

Para a atividade de finalização do clipe levamos um *notebook* para a edição das figuras/fotos e vinculação da música. As crianças/adolescentes se envolveram na atividade e, com a supervisão e com nossa ajuda, editaram o clipe. Houve uma participação direta no manuseio do computador e também por meio de sugestões na edição.

No momento da escolha dos desenhos, algumas crianças não queriam que selecionássemos um desenho feito por César, pois achavam que

estava feio, mas, como presenciamos sua elaboração, vimos que este não foi feito com desleixo: estava “feio”, no conceito dos garotos, por falta de habilidade. Argumentamos que, mesmo “feio” ou não, o clipe era produção do grupo, de maneira que o desenho de cada um deveria ser respeitado e, que se aquele desenho não fosse colocado, César não estaria representado na produção do clipe. Explicamos que uns podem ter mais habilidades em uma atividade e outros, mais habilidades em outra, e a inclusão do desenho de César seria importante para seu sentimento de pertencimento ao grupo.

Depois de finalizada a edição o clipe foi postado na internet. O endereço da postagem é: <https://www.youtube.com/watch?v=hnmdCtcx9_A>.

Elas demonstraram orgulho ao ver a finalização do trabalho, mas ainda criticavam o desenho feito por César, apelidando a menina do desenho de “bruxa” e provando que nossa mediação na atividade anterior não surtiu o efeito esperado, o respeito pelo outro. Percebemos que as crianças/adolescentes sujeitos de nosso estudo expressam certa dificuldade em se relacionar com cooperação e respeito mútuo com seus iguais, ocorrendo casos, por exemplo, de desdenho a produções alheias, estragando objetos de outrem e os seus próprios; mas, como discutimos em uma das reuniões com os funcionários, um dos principais motivos dessa ocorrência é a carência do respeito de si próprio, dificilmente trabalhado nas relações interpessoais da rotina no ambiente do abrigo.

As relações interpessoais são o contexto para a construção do “*self*” pela criança, com sua consciência de si mesmo e auto-conhecimento complexo. Na verdade, o ambiente sócio-moral colore cada aspecto do desenvolvimento de uma criança. Ela é o contexto no qual as crianças constroem suas idéias e sentimentos sobre si mesmas, sobre o mundo das pessoas e o mundo dos objetos. (DEVRIES; ZAN, 1998, p.51).

Na atividade de leitura do livro “A história da menina e do medo da menina” (TOGNETTA, 2011). O livro trata de uma menina que se sentia diferente dos demais colegas da escola, era rejeitada e zombada por eles, e sentia medo de tudo, principalmente medo do medo. Certo dia, resolveu enfrentar o seu medo e começou a socializar com seus colegas, descobrindo que todos nós temos medo, mas devemos saber lidar com ele e não alimentá-lo, impedindo-o de ficar grande, sem controle.

Antes da leitura do livro, pedimos para que as crianças/adolescente descrevessem as características da menina. A maioria delas, comentava as características físicas da menina de maneira pejorativa, como “magrela”, “quatro zóio” (sic), entre outras. Diante de suas falas, indagamos a elas se gostariam de ser tratados como estavam chamando a menina; responderam que não gostariam que isso acontecesse. Percebemos que, para essas crianças/adolescentes, era engraçado ofender as pessoas, ressaltando suas diferenças, todavia, quando questionados, afirmavam não gostar de ser ofendidos, dizendo que era “bom zombar os outros”, de modo a evidenciar como era difícil se descentrarem e se colocarem na perspectiva do outro. A atitude das crianças/adolescentes em caracterizar a menina da história de forma pejorativa, merece maior investigação, porque o comportamento delas, na conversa, pode indicar possíveis autores de *bullying*, como descrevem Tognetta e Vinha (2008, p.206):

Geralmente, o comportamento de intimidação e provocação constante esconde alguém amargo, que aprendeu a resolver seus problemas de falta de valor a si mesmo buscando rebaixar os outros.

Esse comportamento não foi apenas notado nessa atividade, mas em vários momentos, como nas observações participantes. Utilizam nesse caso, especialmente, ofensas às mães, caracterizando o outro pela imagem da mãe, como, por exemplo, ao chamar o menino de “pinguinha”, quando sua mãe é alcoólatra.

As crianças/adolescentes mostraram muito interesse na leitura e discussão a respeito do medo de cada um e, embora não relatassem os seus próprios medos, acharam interessante saber que todos podem ter medo de alguma coisa, tendo as ilustrações do livro ajudado para despertar esse interesse. Depois da leitura, fizemos coletivamente uma atividade indicada pelo livro, na qual havia quatro perguntas iniciadas com “Como você se sentiria se...”. Os meninos em sua totalidade demonstravam se sentir com raiva, quando se colocavam na questão e manifestavam a solução dos problemas por meio da violência e revide, pois, segundo eles, nem sempre a conversa “funciona” e, quando o outro não quer ouvir, não resolve. Isso nos fez discutir o que deve acontecer para uma conversa surtir efeito, proporcionando condições para que eles refletissem que to-

dos os envolvidos no conflito devem participar de sua resolução, a fim de que ela ocorra, ou seja, para resolver um problema por meio da conversa, devemos saber expressar nossa opinião e saber ouvir a opinião do outro, e assim chegar a um consenso por meio do respeito mútuo. É importante diferenciar aqui o respeito mútuo, nessa ação, do consentimento mútuo simplesmente, que pode não estar ligada a nenhum sentimento moral, como afirma Piaget (1932/1994).

Propusemos uma segunda atividade também sugerida no livro, que era composta por um quadro de características com espaços a serem preenchidos com pessoas conhecidas que apresentavam tais características. O objetivo da atividade era perceber que todos são diferentes, mas, mesmo com essas diferenças, todos têm seu valor e devem ser respeitados. Os nomes escolhidos para colocarem na tabela foram, em sua maioria, os próprios nomes e os nomes dos colegas ou dos funcionários da instituição. No momento dessa atividade, não interferimos, deixando-os livres para fazer comentários, ocasião em que não houve referência negativa em relação às características das pessoas, diferentemente do que acontecia em alguns momentos da discussão da história, como já relatamos. Tendiam a nomear as características que julgavam apropriadas para as pessoas a que expressavam maior afeto ou com o seu próprio nome.

4.2.4 AS RELAÇÕES DE GRUPO: RESOLUÇÃO DE CONFLITO E O EXERCÍCIO DO DIÁLOGO

Vinha e outros (2011) aborda o tema conflitos na escola como sendo algo recorrente e que demanda grande parte do tempo e energia dos membros da instituição no intuito de resolve-los. A forma de resolução em geral é autocrática, no sentido de calar o conflito ao invés de utiliza-lo como um momento potencialmente construtivo. No abrigo essa situação não é diferente e realizamos uma atividade com o objetivo de promover uma situação em que as crianças/adolescentes pudessem resolver juntos um problema de difícil execução, exercitar o diálogo entre elas e refletir sobre possibilidades de ação, quando se enfrenta um problema. Para isso, levamos para elas a dinâmica “Nó no círculo” e a estorinha “O conto da Tartaruga” (CARRERAS, 1998) A atividade foi feita em um pátio em fren-

te à instituição, em que havia espaço para sua realização. Formamos um círculo e explicamos a dinâmica. Eles precisariam erguer as mãos para o alto e segurar, com cada mão, a mão de um companheiro diferente e, ainda segurando as mãos, colocá-las para baixo. Feito isso, os garotos deveriam compor um círculo sem imperfeições.

No princípio, as crianças/adolescentes tentavam cada um por si resolver o problema, mas isso resultava em um nó ainda maior. Notamos que elas não dialogavam entre si e cada um procurava resolver o problema ao mesmo tempo. Tanto os mais velhos como os mais novos não formulavam estratégias em conjunto e não pareciam perceber que a maneira como estavam tentando não estava resolvendo. Podemos fazer uma comparação desse momento da atividade com a prática das regras do jogo de bolinha pelas crianças pequenas, descrita por Piaget (1932-1994), que, com o seu egocentrismo, jogam para a satisfação pessoal e não se socializam com os outros. Verificamos ainda uma semelhança com a “dinâmica da bala” realizada junto aos funcionários, os quais não usavam o diálogo para resolver o problema proposto, fazendo tentativas solitárias e muitas vezes frustradas, até chegarem à conclusão de que precisavam do outro para a solução do problema conjunto.

Orientamos as crianças/adolescentes a tentar formar uma estratégia juntos, então eles começaram a pensar e escutar a opinião uns dos outros e, quando acontecia de um se orientar por si próprio, o círculo ficava mais enrolado e elas o reprendiam. Nesse momento, percebemos que elas notaram que aquele problema somente seria resolvido se elas agissem juntas, pensando em uma estratégia. Depois de inúmeras tentativas, formaram um círculo com apenas um menino com a face voltada para fora, concluindo a dinâmica.

Sentamo-nos no chão para a leitura do conto da tartaruga. O conto relatava a história de uma tartaruga que estava perdida na floresta e, para ajudá-la a encontrar o caminho de casa, os duendes da floresta colocaram em seu casco uma erva mágica e lhe disseram que, toda vez que ela quisesse saber o que fazer, ela deveria colocar sua cabeça dentro do casco, cheirar a erva mágica e pensar, assim ela saberia o que fazer.

Discutimos a história, comparando-a com a dinâmica, refletindo sobre quais os pontos comuns entre as duas atividades. As crianças/adolescentes participaram ativamente das discussões e compararam a dificuldade que elas encontraram em parar para pensar na dinâmica, com a dificuldade da tartaruga. Na atividade do “Nó no círculo”, o uso da conversa era fundamental para resolver o problema, levando-nos a constatar, como igualmente tinha acontecido nas observações, que essas crianças/adolescentes não exercitam a linguagem construtiva entre eles e têm muita dificuldade quando isso é proposto. Concorrem para tal a maneira com que suas relações são conduzidas, no ambiente do abrigo; as frequentes soluções dos conflitos pelos adultos; as poucas oportunidades de fazerem escolhas e a fragilidade das relações interpessoais.

Segundo Dongo-Montoya (1996), as trocas cognitivas (ações de reunir informações, colocá-las em relação ou em correspondência, introduzir reciprocidade) permitem ultrapassar a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, comportando desse modo as duas formas de ações humanas – “[...] a ação individual e a ação interindividual”. (DONGO-MONTOYA, 1996, p.72). Dito de outra maneira, a linguagem representada aqui pelo diálogo, além de toda função simbólica, ajuda a criança a se relacionar com outrem e a resolver problemas de maneira coletiva, por meio de trocas de pontos de vista, sendo importante por possibilitar a evocação de conceitos ou esquemas interiorizados. Todavia, para que isso seja possível, não é suficiente dominar a linguagem ou as outras funções simbólicas. A qualidade de socialização desse indivíduo vai influenciar, segundo o autor, a capacidade dessa operação.

Se semelhante processo é realizado pelo indivíduo, isso não significa que ele se baste a si mesmo, inclusive porque jamais existe um indivíduo isolado. A operação embora sendo resultado de um processo construtivo individual, alcançado a partir da interação incessante com os objetos, não se constitui sem a participação dos outros indivíduos, com os quais é necessário compartilhar (socializar) os significados representados. Por isso é que simultaneamente às coordenações de ações realizadas pelo indivíduo (operações) se produzem coordenações de ações entre os indivíduos (co-operações e trocas cognitivas). (DONGO-MONTOYA, 1996, p.71).

No caso dessas crianças/adolescentes, o ambiente não tem permitido o exercício dessas trocas cognitivas. Um exemplo claro se verifica no momento da mediação da resolução do conflito social, quando frequentemente o adulto intervém, buscando saber o ocorrido para encontrar o “culpado” ou simplesmente afasta os envolvidos. Se, como salienta Vinha (2003a), momentos de conflitos são oportunidades para o aprendizado, esses adultos, com essa atitude, estariam dificultando esse aprendizado. Para Dongo-Montoya (1996), a troca simbólica se faz extremamente necessária para a criança comunicar, expressar suas experiências, seus saberes, seus sentimentos, além de conhecer e interpretar os dos outros. E, conforme o autor, somente com “esse movimento de dupla mão” se faz possível abrir possibilidades para a interiorização da ação e para a co-operação.

Diante dessas considerações, percebemos o quão necessário é a ação do educador como promotor e facilitador desse processo, assim como a relação interpessoal entre iguais. Vimos frequentemente ações que facilitam o cuidado da criança/adolescente pelo educador, mas que, na verdade, não auxiliam a criança/adolescente a refletir sobre seus atos e suas consequências naturais. Podemos notar, também, que a dificuldade do uso da linguagem não se dá somente entre as crianças/adolescentes, como lembrado anteriormente: muitos funcionários da instituição também tiveram dificuldades semelhantes às das crianças/adolescentes, em dinâmicas propostas nas reuniões de ação.

Como observamos que a relação entre as crianças/adolescentes, na maioria das vezes, se dá por competição e o “querer se dar bem”, propusemos outra atividade com o objetivo de instaurar uma situação em que elas pudessem pensar e agir de modo que tivessem que buscar com o outro a melhor maneira de se resolver um problema (que envolve competição).

Levamos a dinâmica do “Potrinho” (CARRERAS, 1998), que foi realizada de duas maneiras diferentes. A primeira foi dividir as crianças/adolescentes em dois grupos, sendo entregue ao primeiro grupo uma sequência de figuras em que dois potrinhos amarrados um ao outro com uma corda curta viam, cada um de seu lado, um monte de palha que desejavam comer, mas não conseguiam, por estarem amarrados e, no final da sequência, achavam uma solução para resolver o problema. Para o outro grupo, entregamos a mesma sequência, mas nesta havia o diálogo durante

o transcorrer da história e como chegaram à solução. Pedimos para ambos os grupos observarem a sequência e discutirem entre si qual a mensagem que ela trazia. Depois disso, abrimos a discussão e cada grupo expôs a sua opinião e sua reflexão. Discutimos nessa atividade a importância de estabelecer o diálogo para solucionar um problema coletivo, o desejo em buscar a vantagem pessoal e a necessidade da solução do problema que seja boa para todos os envolvidos.

Como David e Alex não estavam presentes durante essa atividade, o Participante 4 teve a ideia de propor a atividade para eles de forma diferente, em que eles representariam os potrinhos. Quando eles chegaram, conversamos com eles e, ao aceitarem a brincadeira, amarramos ambos pelos pés e colocamos diante deles “batatas fritas” de brinquedo, em uma distância que não conseguiriam alcançar. Dissemos a eles que, na brincadeira, eles estavam com fome e doidos para comer as batatas, porém, como eles não as estavam alcançando, eles deveriam resolver esse problema. Ambos tentaram com toda força pegar as batatas, mas sem sucesso.

As crianças/adolescentes que já haviam realizado a dinâmica ficaram ansiosas pela solução do problema, mas os orientamos a esperar para ver como o David e o Alex iriam solucioná-lo. Os dois paravam para pensar, mas voltavam a usar a força; depois de muito esforço, um deles sugeriu que o outro o acompanhasse para comer e, depois, ele o acompanharia também. Combinado isso, ambos foram para um dos montes e um dos meninos “comeu a batata”, todavia, no momento de acompanhar o que ainda não havia “comido”, forçou para não deixá-lo “comer”, impedindo que alcançasse o monte de “batatas”, havendo então uma discussão entre eles e o que não havia “comido” conseguiu chegar até seu monte. Com essa situação, discutimos o que havia acontecido e novamente, mas agora com um exemplo prático, os pontos discutidos na atividade com os dois grupos do início. Verificamos que, na atividade prática, houve a participação concreta das crianças/adolescentes e com isso a reprodução de práticas de seu dia-a-dia, principalmente o “sacanear” (sic) o outro. Atividades como essa permite a interação entre as crianças e o surgimento de conflitos, mas longe de querermos evitá-los, uma vez que surge também, como afirma Vinha (2000), a oportunidade de promover o aprendizado dessas crianças para, em função da resolução deste por elas próprias (com a mediação do educador). Assim, de acordo com DeVries

e Zan (1998, p.70), “[...] organizar a interação com colegas é também preparar o terreno para conflitos inevitáveis”.

Em outro momento realizamos essa mesma atividade com outros dois adolescentes que não estavam presentes nas oportunidades anteriores. Durante a execução da atividade, Tomás sugeriu para Vinícius ir com ele até o seu prato e depois ele iria até o prato dele, assim os dois comeriam; entretanto, Vinícius não concordou, pois, para ele, não era justo deixar o outro ser o primeiro em seu lugar, estando assim ligado à justiça retributiva, segundo Piaget (1932/1994). Tomás pensa em outra alternativa e propõe para Vinícius tirarem “joquempô”, de sorte que quem ganhasse iria primeiro e o outro o acompanharia. Porém, Vinícius não concordou, pois, como dependia da sorte, estava com medo de perder no jogo e ser o segundo a comer a suposta comida. Como Vinícius não aceitava nenhuma proposta e não sugeria nada, Tomás ficou nervoso. André, que os observava, começou a falar que eles tinham que entrar em um acordo. Tomás tentava convencer Vinícius, mas este estava irredutível. Tomás ficou muito nervoso e se sentou no chão, esperando que Vinícius se decidisse, mas este também se sentou no chão. Mostramos a eles, pois, que iríamos ficar muito tempo lá, se eles não resolvessem o problema. André sugeriu novamente que entrassem num acordo e Tomás, vencido pelo cansaço, decide ir com Vinícius primeiro, para que este “comesse sua comida” e, depois, vai com Vinícius até sua “comida” e a “come”. Depois da atividade, discutimos o que tinha acontecido e qual tinha sido a atitude dos dois. Os adolescentes (Tomás e André) disseram que Vinícius tinha sido egoísta e queria ser o primeiro em tudo, querendo sempre ganhar; André frisou ainda que não é sempre que ganhamos, às vezes temos que ceder, como fez Tomás. Não perceberam que a proposta de Tomás também visava seu próprio benefício, pois a primeira alternativa foi ele “comer” primeiro e depois Vinícius. Vinícius, como na atividade do Cego e seu Guia, ficou envergonhado diante de sua atitude e demonstrou ter entendido a situação. Todavia, compreendemos a atitude de Vinícius quando não aceita as propostas que acredita serem injustas, porém, percebemos claramente sua dificuldade em por meio do diálogo encontrar uma solução que ele pudesse admitir como justa, ainda que para isso, tivessem que, por exemplo, suspender a atividade, realizar uma outra disputa que envolvesse a habilidade ao invés da sorte e o ga-

nhador seria o primeiro a “comer”, já que ele não aceitou que houvesse o privilégio de um e que a sorte decidisse a ordem. Com essa atividade ficou ainda evidente a importância da prática no lugar do discurso. Enquanto a atividade foi observada em gravuras e discutida, os verdadeiros conflitos não foram notados. A tomada de consciência se deu muito mais efetivamente na prática (dramatização) da situação.

Ainda com a perspectiva de trabalho com resolução de problemas, usamos o livro “Era outra vez o reizinho e seus vizinhos” (TOGNETTA, 2010c). Em alguns momentos, durante a leitura e discussão, tínhamos que parar para chamar a atenção de algumas crianças que brigavam entre si, aproveitando a oportunidade para discutir com eles o assunto tratado no livro e compararmos com a prática que estavam vivenciando. Já que o livro trata de um clubinho, comparamos a vivência deles com esse clubinho: o que acontecia de semelhante, como, por exemplo, as atitudes deles durante os conflitos. Elas diziam que muitas vezes é difícil resolver os problemas conversando, porque, quando o outro não quer ouvir, é melhor partir para a briga. Percebemos com as falas dessas crianças/adolescentes que a forma mais eficaz para a solução do conflito é o revide do comportamento daquele que o agride, porque é difícil estabelecer o diálogo com o outro que não se interessa em resolver o problema conversando. Acreditamos que isso seja reflexo dos hábitos do ambiente em que vivem, pois frequentemente os conflitos são evitados ou solucionados pelos adultos, não se permitindo, desse modo, que as crianças/adolescentes exercitem sua interação com seus iguais, seja para trocarem pontos de vista, seja para trocas cognitivas. A fim de que isso fosse possível, o ambiente deveria favorecer relações cooperativas, como sugere Tognetta (2003, p.239):

Somente um ambiente cooperativo pode elucidar esse respeito mútuo e promover a evolução da moralidade, porque ela é conseguida quando podemos refletir sobre o comportamento interpessoal, sobre a convivência social, sobre o tipo de vida que leva, sobre os valores que pretendem conduzir o comportamento ou sobre as vivências conflitivas.

Depois dessas reflexões, propusemos um jogo indicado no livro (com algumas adequações) sobre os sentimentos e expressões que temos diante de algumas situações. O jogo fluiu e as crianças/adolescentes discutiam os

sentimentos nas situações e demonstraram se divertir brincando. Conforme enfatizam Kamii e DeVries (1991), atividades de jogo são importantes para a interação entre as crianças e para que vivenciem a observância das regras. Foi o que notamos com essa atividade com as crianças/adolescentes.

Com outros dois adolescentes que não estavam presentes nesse momento, realizamos a leitura do livro e um jogo de trilha inspirado no livro. Nesse jogo, três bonequinhos deveriam caminhar em direção à chegada. Pela ordem (definida pelo “joquempô”), cada jogador deveria retirar o cartão com uma situação e o jogador avançaria para a casa em que estivesse o sentimento adequado (indicando contentamento ou descontentamento), vencendo o jogador que atingisse primeiro a casa da chegada.

Os adolescentes demonstraram ter gostado de jogar e quiseram repeti-lo algumas vezes. No final de nossas atividades do dia, as demais crianças/adolescentes chegaram da escola e alguns se reuniram em nosso grupo. Tomás disse que tinha um “fedor” perto dele e, como Murilo tinha acabado de chegar no grupo, ele se sentiu ofendido, achando que Tomás o estava provocando e se indignou, questionando: “Por que você está falando assim comigo?” (disse isso sem estar com a voz alterada), ao que Tomás revidou nervoso, respondendo que não era dele que estava falando. Os dois ficaram nervosos. Quando Murilo foi guardar sua mochila, discutiu novamente com Tomás, que também revidou. Murilo começa a ofender com suas palavras a Tomás, fazendo referência a sua mãe. Um agride o outro verbalmente, nesse momento, André interfere na discussão, pedindo para Tomás parar e perguntando: “O que nós aprendemos hoje?” Tomás responde: “Nada”; dá uma risadinha e vai se sentar para assistir a TV. Percebemos, com essa situação, que, assim como as crianças/adolescentes declararam nas discussões das atividades, era difícil se controlarem para resolver o problema, de forma que eles tendem a preferir revidar as ofensas e agressões, no entanto, vimos na intervenção de André a tentativa de resolver o problema de outra maneira, nesse caso, procurando evitar ceder às provocações dos menores e ajudando o colega controlar o seu nervosismo.

As atividades com as crianças/adolescentes tiveram duração aproximada de 3 meses. Mesmo com um tempo tão curto, retomando os objetivos e resultados percebemos vários aspectos positivos e problemas que emergiram. Um exemplo disso foi o reconhecimento do autovalor por

parte das crianças/adolescentes nas discussões em torno da literatura. Isso gerou um descontentamento por parte dos funcionários, já que geraria um maior questionamento das regras e atitudes tomadas de modo autoritário e desrespeitoso.

“Sulcos de espuma ao mar”. O vislumbre da mudança e a construção dos caminhos para essa mudança trazem muitas incertezas, medos, trazem à tona as fragilidades das pessoas e da instituição. Quando os sulcos de espuma no mar começam a ser mais do que isso e passam a ter as pegadas dos caminhantes, nos deparamos com as possibilidades de tropeço, as quedas de fato e as dores das feridas geradas. Isso por um lado leva a um questionamento do “será que é possível?” e por outro instiga a curiosidade pela descoberta da resposta. É assim que nos encontramos. Colocamos no próximo capítulo as avaliações que fizemos no processo de intervenção na instituição.

CAPÍTULO 5

MUDANÇA PARA TODOS?

AVALIANDO O PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Se você quer realmente entender alguma coisa, tente mudá-la. Kurt Lewin

Retomando o trabalho como um todo, reencontramo-nos com a citação de Lewin. O trabalho de intervenção nos possibilitou uma nova compreensão a respeito da instituição de abrigo, a respeito do processo de construção de relações cooperativas e baseadas no respeito mútuo e levantou vários novos questionamentos com relação às composições educativas nas instituições de acolhimento e no que isso reflete no desenvolvimento de crianças/adolescentes acolhidos.

Para maior clareza, dividimos as nossas reflexões a respeito do trabalho de intervenção em três partes: considerações sobre o ambiente de abrigo na visão dos funcionários; considerações sobre o ambiente de abrigo na visão das crianças/adolescentes acolhidas; e juízo moral das crianças/adolescentes.

5.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O AMBIENTE DE ABRIGO NA PERCEPÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS

Para avaliar como os funcionários percebem a instituição após o processo de intervenção elaboramos uma entrevista semiestruturada com alguns objetivos que definiram as seguintes categorias: apreciação de sua própria função na instituição em relação às crianças/adolescentes; reconhecimento de sua função em situações de conflito interpessoal; apreciação

do ambiente da instituição como facilitador do desenvolvimento moral; mudança no relacionamento entre funcionários após a intervenção; e, mudança no relacionamento dos funcionários com as crianças/adolescentes após a intervenção.

5.1.1 APRECIÇÃO DE SUA PRÓPRIA FUNÇÃO NA INSTITUIÇÃO EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS/ADOLESCENTES

Essa categoria visa entender qual a postura dos funcionários quanto à educação moral das crianças/adolescentes buscando analisar como se veem no papel de educadores considerando as várias funções técnicas¹⁸ que exercem na instituição. É visível que a maioria dos participantes, ao explicar o objetivo de sua função no abrigo, descreveu apenas o que diz respeito ao trabalho técnico, sendo que apenas dois mencionaram o papel de educar a criança e um deles ao relatar sua função de educador colocou ênfase na educação formal que de fato pratica enquanto professor.

O Participante 1, por exemplo, tem uma visão abrangente de sua atuação, percebendo as dimensões saúde, educação, reforço escolar, recreação, lazer, enfim, mostra-se ciente de sua responsabilidade nessas tarefas não só em função do aspecto técnico, mas também em função do relacionamento que tem com as crianças/adolescentes. Em contrapartida, foi prevalente a postura de centraram sua atenção e atuação apenas considerando a descrição de sua função no cargo ocupado sem o vislumbre de seu papel educativo.

Nesse momento não nos cabe concluir que os participantes que não declararam, em sua função, o papel de educador não se sentem como tal e não exerçam essa função; fica-nos, porém, a dúvida se está claro para eles que o papel de educador é inerente a qualquer função que possam realizar numa instituição de acolhimento, seja por membros da equipe técnica, seja educador/cuidador ou auxiliar de educador/cuidador. Verificamos que, para a maioria dos participantes, quando mencionam algum tipo de responsabilidade educativa, esta se refere às ações disciplinares, como a de corrigir, dar orientações e limites às crianças/adolescentes. Três funcioná-

¹⁸ Por trabalho técnico entendemos as funções inerentes ao cargo ocupado, por exemplo, as funções do cargo de cozinheira, as funções do cargo de jardineiro e assim por dia

rios relataram que, além da disciplina e orientações necessárias para educar, lidavam com o emocional da criança, dando-lhe atenção e carinho; um deles frisou que, além do ensino formal com as crianças/adolescentes, tem que trabalhar o emocional, mas, para ele, lidar com o emocional dessas crianças/adolescentes é um fator que dificulta o exercício de sua função. Um exemplo desse tipo de resposta é:

Bem, tirando a parte de desestrutura [emocional] que alguns meninos trazem, dentro da sala é um relacionamento bom [...] a criança que tem a dificuldade maior, que é o Paulo e o César, que desestrutura o grupo, mas os demais do grupo respondem bem ao trabalho (Participante 4).

Quando tratamos de uma instituição de serviço de acolhimento, pensamos em um lar provisório para crianças/adolescentes em situação de risco, de modo que almejamos encontrar nessas instituições atributos inerentes a um lar, como os cuidados básicos de higiene e alimentação, educação não formal e, sobretudo, afeto e carinho. Percebemos que, muitas vezes, a maior preocupação dos funcionários da instituição analisada está em cumprir com sua tarefa relacionada ao cuidado da criança/adolescentes e/ou manutenção da entidade, além da preocupação em corrigir e orientar as crianças/adolescentes, porém, a questão do afeto poucas vezes é mencionada, assim como as relações de respeito e carinho. Ferreira (2007) alude à importância de se estabelecer uma relação afetiva com a criança/adolescente, já que é uma necessidade intrínseca a todo ser humano. Piaget (1932-1994, p.52), concordando com as pesquisas realizadas por Bovet, afirma que “[...] o sentimento de obrigação só aparece quando a criança aceita imposições de pessoas pelas quais demonstram respeito”; sendo assim, primeiro ela respeita a pessoa para depois respeitar a regra e, ainda, segundo Piaget, o respeito da criança se inicia com o misto da relação de afeto e medo que se dá na relação com, por exemplo, o pai ou a mãe (o sentimento de medo depois se transforma em medo de decair ao olhar do outro).

Para obtermos uma resposta mais direta sobre a responsabilidade que acreditam ter na educação das crianças/adolescentes, perguntamos aos participantes quem educava as crianças/adolescentes no abrigo e, em seguida, se acreditavam ter alguma responsabilidade nessa educação.

Diante dessa questão mais direta, a maioria dos funcionários observou que é função de todos a educação das crianças/adolescentes. Outros, apesar de afirmarem que acreditam ter alguma responsabilidade nessa educação, ressaltaram que esse papel não faz parte de sua função. Um participante atribuiu a responsabilidade aos funcionários que, em suas atribuições específicas, trabalham diretamente com as crianças, mas, ao ser questionado se pensa ter alguma responsabilidade nessa educação, ele declarou que também tem o dever de educar.

Ferreira (2007) considera que todos os funcionários de uma instituição são educadores, por lidarem com as crianças em desenvolvimento e, por essa razão, devem ser considerados a formação continuada, a carreira, a hora de descanso e os aspectos de desenvolvimento do profissional. Nesse sentido, Kamii e DeVries (1991) alertam que o trabalho em equipe é fundamental para se constituir um ambiente de educação sociomoral, pois de nada adiantaria o trabalho de apenas alguns dos membros da equipe se outros os contrariassem em suas ações; assim, como está na fala do Participante 9, em suas conversas não poderia “deseducar” as crianças/adolescentes:

Bom, quem educa eles são vários educadores, tem a diretora [...] o Participante 2 e 3, esses aí são os educadores. [...] Tenho, tenho responsabilidade na educação deles porque se eu não dar (sic) um bom exemplo para eles eu estou ‘deseducando’ eles, então, eu tenho obrigação de educar eles também [...] (Participante 9).

Na verdade, essa não “deseducação” é essencial para o desenvolvimento moral da criança e para a constituição de um ambiente sociomoral. Entretanto, não a vemos como suficiente para isso, porque nossa grande preocupação diante dessas respostas é o fato de ainda haver um número considerável de funcionários entendendo que sua contribuição é secundária. Podem concluir, a partir disso, que sua ação não é muito importante, de sorte a negligenciar sua intervenção nessa educação, delegando ao outro essa função e prejudicando o desenvolvimento da criança/adolescente que necessita de uma intervenção efetiva e não provisória ou inexistente.

Menin, Bataglia e Shimizu (2011) ao se referirem a respeito da aplicação e execução de projetos de educação moral e valores morais em escolas, discutem as dificuldades encontradas, no âmbito escolar, em har-

monizar o trabalho de toda equipe. Uma das dificuldades relatadas pelas autoras que também encontramos em nosso trabalho foi que “[...] nem todos participam com o mesmo ânimo, ou com uma metodologia dinâmica” (MENIN;BATAGLIA;SHIMIZU, 2011, p.277). Segundo Martínez (1994), uma das causas mais notáveis da ineficácia das reformas educacionais é que estas são pouco implementadas nas formas de proceder dos educadores, justamente por não perceberem a sua importância e necessidade. O que verificamos nessa instituição é a forma compartimentalizada das funções de cada funcionário e, em face desse fator, grande parte deles encontra dificuldade em se identificar como educadores e desempenhar esse papel, não favorecendo o desenvolvimento moral das crianças/adolescentes que vivem na entidade.

5.1.2 RECONHECIMENTO DE SUA FUNÇÃO EM SITUAÇÕES DE CONFLITO INTERPESSOAL

Investigamos as medidas tomadas pelos funcionários nos momentos em que ocorrem os conflitos interpessoais, tanto entre as crianças/adolescentes, como entre funcionários e as crianças/adolescentes, procurando identificar se há ou não intervenção educativa ou transferência de responsabilidade da intervenção adulta, do educador. Também vimos a necessidade de conhecer a crença desses funcionários concernente aos motivos que geram os conflitos na instituição, porque assim pudemos verificar se há nesses conflitos elementos da formação moral do sujeito.

As respostas dadas se referiram a medidas imediatas tomadas durante o momento do conflito. A medida mais relatada nas respostas dos participantes foi a de separar os envolvidos e amenizar como forma de apaziguar os ânimos, medidas estas que julgavam capazes de evitar maiores problemas, como a violência física. A fala do Participante 6 exemplifica essa atitude:

[...] eles discutem, mas quando eles começam a discutir eu já entro no meio, eu não deixo eles ficarem nervosos, é difícil assim eles ficarem nervosos comigo, porque eu penso assim, “se eu deixar eles ficarem nervosos, vai ser pior para eu separar”, antes que implica e já começa a falar, começa agredir um o outro, eu já faço um jeito pra separar, entrar no meio.

Sem dúvida, a medida encontrada por esse participante facilitaria o seu trabalho com a criança/adolescente, porém, será que dessa maneira a criança/adolescente aprenderá com o conflito? Como vimos no Capítulo 2, o conflito interpessoal, sobretudo entre iguais, conforme Piaget (1932-1994), é necessário para a descentração do indivíduo, a fim de perceber que há pontos de vista diferentes do seu e, com isso, permitir que com o exercício da cooperação entre iguais possa avançar da moral heterônoma para a moral autônoma.

A segunda medida mais descrita foi conversar com os envolvidos, corrigi-los e orientá-los, apontando a maneira correta de se agir, como demonstra o seguinte exemplo:

Eu corrijo eles só falando, eu corrijo assim, falo para eles “Não adianta vocês ficarem xingando a mãe de vocês, a mãe do outro, você não sabe nem o que a mãe do outro está aprontando, está trabalhando para cuidar dos outros seus irmãos nas suas casas e vocês xingando suas mães, xinga uns aos outros, mas não a mãe” (risos) você sabe o que a mãe está fazendo? A mãe está lutando lá para pagar a água, a luz, pagar aluguel e você está aí brigando, xingando a mãe dele, por quê? (Participante 9).

Com essa medida, há a busca por meio da fala de convencer a criança/adolescente a acabar com a briga, a discussão; contudo, não percebemos a solução do problema nem a tomada de consciência da criança/adolescente, pois, segundo o complemento da fala do Participante 9, “[...] sai um para lá e outro para cá, mas sai respondendo um pro outro ainda ‘eu vou te pegar’ [...] mas aí eu falo ‘mas, agora não, agora você não vai pegar ninguém’, um vai para lá e o outro vai para cá”. Outro participante também favorável à conversa relata que muitas vezes esta não surte efeito, porque alguns funcionários contrariam o seu dito, lamentando a falta de união entre eles. Porém, não atentam para a fragilidade de seu ensino puramente verbal para o desenvolvimento moral da criança, não provocando nenhuma espécie de conflito interno capaz de promover tal desenvolvimento, como afirma Piaget (1932-1994, 1930-1996).

Um dos participantes relatou a importância de “chamar à razão” nesses momentos:

A gente sempre tem que tentar chamar à razão, chamar à razão para ele ser crítico da situação e dependendo da situação ele tem que pedir desculpa, tem que ter humildade [...] isso faz parte de um caráter de uma pessoa a gente tem que assumir nossos erros [...] No conflito entre eles, quando você pára para analisar, você começa a perguntar para eles, você observa assim, cada um tem sua parcela de culpa [...] e a gente sempre tenta orientar e mostrar para ambos num conflito, assim, questão de respeito entre si, a individualidade, valores e que a partir do momento que você passa por uma agressão física, uma aversão verbal você perde a sua razão. (Participante 1).

Notamos, nessa fala, um avanço em relação às outras respostas, pois, para esse participante, é importante intermediar a conversa entre os envolvidos, tentar perceber o ponto de vista do outro e se respeitarem, no entanto, não ficou clara a participação da criança nessa medida de solução, de quem parte o ato de pedir desculpas, se é algo decidido ou imposto, requerendo melhor investigação.

Outro participante menciona como medida apenas o acompanhamento da situação, mantendo-se em alerta para que os envolvidos não se machuquem, alegando não poder tocar na criança:

Se a gente ficar corrigindo o Tiago, o David pra responder é muito assim, rebelde [...] se você for lá por a mão – “Eu vou falar que você me bateu” – aí, o que eu vou fazer? [...] eles vão se distanciando e pronto, você só fica acompanhando pra não deixar aquela luta, aquele desentendimento chegar a ponto de um machucar o outro [...] Às vezes, acontece de um outro maior – “Oh, vai parar...”, no caso, o Alex ou então o André, eu peço pra eles “Não machuque, não bata, só separe”, aí separa. (Participante 7).

Vimos, nesse caso, a não intervenção do adulto no conflito, de forma que podemos dizer que houve a negligência de sua autoridade. Segundo Vinha (2003a), a ênfase de uma educação construtivista não está na solução do conflito em si, mas nos procedimentos: “[...] o que irá fazer a diferença é a forma com que os problemas são enfrentados” (p.235).

É relevante destacar que alguns funcionários, quando questionados a propósito da melhor maneira de resolução dos conflitos, responderam que “[...] tudo que tinha que ser feito já foi feito”, como reitera o Participante 3:

[...] a gente conversa muito com psiquiatra, com psicólogo, tá sempre recebendo uma orientação, então tudo que você possa imaginar pra ser feito tá sendo feito, sabe, muitas vezes a gente não tem mais pra onde correr [...] como eu já trabalhei com 'drogadictos' [drogados], chega a um certo ponto, que nem a psicóloga falou, "tem hora que não depende mais de você, depende da pessoa", depende deles também, a gente tá educando, eles não querem.

Com exceção do Participante 1, que relata julgar importante ouvir as crianças/adolescentes e mediar a solução do conflito com elas, as respostas dos demais participantes tenderam mais para uma solução por parte do adulto, sendo ela de evitar o aumento do conflito ou a orientação verbal para sua solução, não levando em conta a importância de seu papel como mediador em ajudar. Uma postura mais construtiva seria a de levar em consideração os conflitos ou partir deles para que a criança/adolescente possa chegar à tomada de consciência dos diferentes pontos de vista presentes nas relações com os outros, o respeito a essas diferenças e das consequências de seus atos, o que “[...] envolve a descentração e a reciprocidade, condições necessárias para considerar perspectivas e os sentimentos dos outros” (VINHA, 2003a, p.237).

Um ponto interessante a ser analisado é se esses participantes veem algum atributo moral no conflito interpessoal e na sua solução. Apesar de grande parte atribuir a esses conflitos conteúdo moral relacionado a valores e regras, como o Participante 3 que diz:

Acho que é eles não se respeitarem, acho que eles não respeitam a si próprios, sabe, então eles mesmos se colocam em situações, é, constrangedoras muitas vezes, é agressivo com outro, por besteira.

Alguns justificam os conflitos interpessoais no abrigo alegando referências ao inexplicável, sem motivação e à naturalização do comportamento (algo que está na pessoa de modo inato). Um exemplo desse tipo de resposta foi a do Participante 9:

[...] esses meninos já trazem no sangue o que não é bom, o que não é bom vem desde o pai e a mãe, eles já são bem grandinhos, não são pequeninhos mais, eles já estão sabendo o que estão fazendo, eles já vêm lá da casa deles com o sangue, já viu o que aconteceu lá com o pai e com a mãe, então já

vem de lá, então é duro você limpar o sangue de uma pessoa dessa, então é difícil. (Participante 9).

A diferença que podemos perceber entre as respostas desses dois grupos é que, no primeiro, demonstram acreditar que o motivo para o conflito interpessoal se dá segundo as construções e interferências sociais; desse modo, embora não mencionada pelos participantes, há a possibilidade de intervenção educativa e mudança na situação para favorecer o desenvolvimento das crianças/adolescentes em situação de acolhimento. Ainda nessa perspectiva de interferência do meio social no desenvolvimento moral da criança, Piaget (1930-1996) sustenta que, por meio do método “ativo”, o educador possibilita que a criança experimente diretamente realidades como a disciplina, a solidariedade e a responsabilidade, permitindo que ela descubra por si mesma, “[...] pouco-a-pouco, suas leis constitutivas” (PIAGET, 1930-1996, p.22) e preparando-a para a autonomia da consciência por experimentações verdadeiras e não por meio de procedimentos fundados na heteronomia.

Quanto ao segundo grupo, fecha-se qualquer possibilidade de se obter resultado favorável ao desenvolvimento da criança/adolescente, mesmo mediante uma intervenção educativa, pois “é algo inexplicável” ou porque “traz no sangue o que não é bom”. Nesse segundo grupo de respostas, percebemos como está arraigado o senso comum tendendo a acreditar que as relações interpessoais são naturais e não construídas socialmente; a partir dessa perspectiva, pode-se isentar o educador de qualquer espécie de culpa, caso haja frustrações no processo educativo, como se as regras não fossem construídas socialmente e não houvesse a possibilidade de interiorização delas pelo sujeito, contrariando, assim, este nosso trabalho.

5.1.3 APRECIÇÃO DO AMBIENTE DA INSTITUIÇÃO COMO FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO MORAL

Quando pensamos no ambiente institucional em relação ao desenvolvimento moral, devemos avaliar como são constituídas e vivenciadas as regras. Os funcionários relataram que na instituição, as regras são transmitidas nas reuniões, apresentadas na contratação e, no caso das crianças,

no momento em que chegam ao abrigo, vão tomando contato com elas aos poucos, no dia-a-dia. Três participantes relataram, paralelamente às regras gerais da casa, sobre a construção das regras pelas crianças/adolescentes com nossa participação (como relatado no capítulo 4), um deles referindo-se à sua participação nessa construção (Participante 2). Notamos que as regras construídas pelas crianças/adolescentes ainda não eram de conhecimento da maioria dos funcionários, levando-nos a concluir que não havia participação destes, nem no cumprimento nem na observação. Quanto a isso, o Participante 2 explica:

[...] então a regra está existindo agora, que foi posto na parede, isso aí é muito importante, mas aquilo tudo tem que ser filmado e por em outra parede também, não é só ali dentro da sala, tem que ser ali, tem que ser aqui, tem que ser lá em cima, para que todo mundo fale “Oh, você está fugindo da regra”, isso é muito vago, só ali dentro daquela sala, eu acho que tem que ter um jeito da gente fazer do lado de fora nem que se mandar ampliar [...]

A importância que esse participante atribui à regra é a possibilidade de constante vigilância, por esse motivo, acredita que uma cópia deveria ser distribuída para todo o ambiente do abrigo. Porém, vemos a relevância do conhecimento dos demais funcionários a respeito dessas regras, para haver a participação de todos nesse processo de regulação, de maneira que o funcionário não seria o detentor do poder, mas, juntamente com a criança/adolescente, se submeteria também à regra. No caso da não observância às regras que guardam nesse local um poder quase mítico, a consequência apontada pelos participantes é quase sempre direcionada para a punição das crianças/adolescentes faltosas e ainda para aqueles que transferem a responsabilidade. Um exemplo que resume bem a ideia desse grupo de respostas é o seguinte:

[...] eles vão perdendo o que eles gostam, têm que perder, alguma coisa têm que fazer, por exemplo, nós fomos ao Hopi Hari [parque de diversões no interior de São Paulo], a diretoria no início disse que todos deveriam ir ao Hopi Hari, aí viu que deu trabalho, o Paulo fez o show lá, eles não cumpriram a regra que prometeram, então não é assim, por exemplo, domingo vai ter o passeio. O que está acontecendo agora? Eles não vão, o Participante 4 escolheu quem ia tomar sorvete com ele. Não é que escolheu, foram os melhores, e isso afeta eles, sabe, tirar uma coisa de que gosta. Então colocou a regra na parede, eu acho importante, tem que ter uma consequência, se você não cumprir. É a vida que a gente está ensinando para os meninos, lá

fora vai ter regras também, eles têm que cumprir, senão não vão conseguir nada. (Participante 2).

Os funcionários utilizam frequentemente a sanção expiatória. A justificativa para essa sanção é que a criança/adolescente sentirá o seu erro e, com isso, ela estaria sendo educada para cumprir as regras e ter um bom comportamento, porém, estimulam a competição: “vão os melhores”, “os obedientes”; expiam suas ações com sanções que nada têm a ver com a falta cometida, não proporcionando a tomada de consciência da regra e da consequência natural de seus atos. Inculca-se muitas vezes na criança/adolescente que se deve obedecer à regra para não ser castigada ou para ser recompensada. Desse modo, segundo Kamii e DeVries (1991), pelo fato de a sanção expiatória não ter uma relação “lógica” com a falta, a criança não sente a necessidade de mudar o seu comportamento para evitar o castigo, ou mesmo para ganhar uma recompensa como no exemplo supracitado. Em outros momentos, os funcionários relataram a respeito dessa situação que alguns deles alertavam frequentemente as crianças a respeito de seus comportamentos, com expressões como “Quem não tiver um bom comportamento não irá ao parque”; segundo esse mesmo relato, algumas crianças ficaram quietas, “mas também não abriam a boca para nada”, outras “continuavam agindo da mesma maneira”. Foi relatado na sequência que as ameaças da retirada do lazer das crianças com mau comportamento não foi cumprida, pois, conforme a fala de um participante, a diretoria da instituição permitiu que todos fossem ao passeio. Para Vinha (2000), uma ameaça não cumprida faz o adulto perder créditos ao olhar da criança, devendo-se evitar fazer promessas/ameaças que não se poderá cumprir.

O Participante 1 apresentou um exemplo de sanção em que ficou evidente sua preocupação em mostrar consequências reais da atitude da criança faltosa e não puni-la expiatoriamente. Nesse caso, o participante expõe uma situação supondo que uma criança se recuse a se alimentar no horário do almoço, mesmo que um funcionário o alerte de que o almoço não ficará disponível em outros horários; terminado o horário do almoço, a criança se interessa em comer, então, segundo o Participante 1, ela não poderia comer o almoço, mas apenas o lanche no próximo horário:

Tudo isso é conversado com ele – “Oh, se você não almoçar agora você vai ficar com fome depois vai ter o lanche na escola, se você ficar na entidade só vai ter o lanche mais tarde, você não vai almoçar mais tarde” – então isso eles têm muito claro. (Participante 1).

Esse participante menciona ainda que não é possível generalizar as medidas e consequências de uma falta, porque isso “depende muito de situação para situação”, dando, assim, o exemplo somente quando foi solicitado. Mesmo sendo um número pequeno, diante da resposta desse participante, pudemos notar que há práticas executadas pelos funcionários que possibilitam à criança/adolescente sentir a consequência natural de seus atos, experienciando a reciprocidade. Essa sanção por reciprocidade, como afirmam Kamii e DeVries (1991, p.31), “[...] são caracterizadas por coerção mínima e ter uma natural ou lógica relação com o ato de sancionar”, proporcionando à criança a possibilidade de refletirem sobre suas ações.

Refletindo a respeito do porque da preferência das sanções expiatórias em detrimento das sanções por reciprocidade, questionamos qual a posição dos funcionários a respeito da capacidade de tomada de decisão pelas crianças/adolescentes. Notamos que a maioria acredita que eles não sabem ou não são capazes de tomarem pequenas decisões no dia-a-dia na instituição ou, ainda, quando as tomam é para “contrariar as regras”. Por outro lado, alguns entendem que em alguns momentos, as crianças/adolescentes tomam decisões por si mesmas, como quando almejam algo.

[...] aconteceu na semana passada, um menino veio me pedir assim: “Tia, hoje vai ter jogo do Brasil” e o jogo do Brasil passa de quarta-feira e a gente sabe que fica até mais tarde, aí eu perguntei para ele assim: “E a escola amanhã?” – “Ah, não sei”... Falei: “Como não sabe?” para me dar uma resposta dessa é melhor não me falar nada... “Não, tia, eu levanto”, “Isso que eu quero ouvir se você vai levantar ou se você não vai levantar, porque vai acabar tarde”; e foi permitido, então assim, ele veio pedir e eu queria ouvir qual seria a atitude dele no dia seguinte, se ele sabia o que ele deveria fazer ou não, se ele sabe que tem um compromisso ou não, porque no dia seguinte ele levantou numa boa, então eu acho isso importante, a gente quer que isso parta deles, que eles tenham crítica, que eles saibam quais são as obrigações, qual é o dia-a-dia, não tem problema de eles assistirem um jogo de futebol, mas eles têm que saber o compromisso [...] mas assim, sempre com orientação. (Participante 1).

Há uma fala frequente na instituição de que os adultos podem ter sucesso no incentivo a tomada de decisão das crianças/adolescentes e no propício de condições para a sua independência. Ainda assim, uma minoria desses adultos afirmam que pelo fato das crianças não serem capazes de tomar suas próprias decisões, não acreditam que o adulto poderia estimulá-las a tomar decisões.

Nesse sentido, temos que a maioria dos participantes creem que o adulto tem a possibilidade de incentivar crianças/adolescentes a tomar decisões e ser independentes (na medida do possível, não contrariando sua natureza). Mais uma vez, identificamos a necessidade de entrosamento, discussão e reflexão em conjunto, para definirem os procedimentos educativos a serem seguidos, sem se embasarem no senso comum, mesmo porque, entre os relatos apresentados nessa categoria de análise, as medidas mais mencionadas para a intervenção do adulto fazem parte da educação verbal, que, segundo Piaget (1930-1996), não é suficiente para o sujeito interiorizar as regras, a reciprocidade nas relações interpessoais, assim como as consequências dos seus atos, o que se busca em um ambiente cooperativo e sociomoral.

5.1.4 MUDANÇA NO RELACIONAMENTO ENTRE FUNCIONÁRIOS APÓS A INTERVENÇÃO

Com referência a como os funcionários se relacionam, resolvem os conflitos e a possibilidade de mudança nesse relacionamento, após a intervenção realizada na instituição, notamos que de forma geral, os participantes apreciaram seu relacionamento com os demais funcionários como “bom”, “sem problema”, mesmo entre os que sentem necessidade de mais proximidade ou daqueles que se denominam “quietos”. As medidas para resolução de conflitos entre eles, quando há, são por meio da conversa direta com o envolvido e também mencionaram ser importante ter paciência com o outro nessas situações. A maioria dos participantes notou mudança no relacionamento entre eles após a intervenção, no entanto, como os motivos para essa mudança eram diversos, dividimos as respostas em subgrupos, para melhor esclarecer a opinião dos participantes.

Para o grupo que afirmou ter percebido mudanças nas relações em virtude da intervenção, temos como exemplo:

Eu acho. Mudou bastante [...] . Agora, depois das reuniões, foi modificando bastante coisa, teve um entendimento também porque sabedoria a pessoa tem, mas se não tiver entendimento num coisa nada [...] então depois da sua reunião até esses tempos atrás eu falei para o Participante 10: 'É, depois dessas reuniãozinha que a Carla está tendo, vindo aí, vocês pensam que não está valendo nada, mas está, está valendo, porque já mudo bastante coisa aqui dentro' [...] (Participante 9).

Entre as respostas que julgaram haver mudanças devidas também a outros fatores ocorridos no abrigo, temos o seguinte exemplo:

Para mim, fica pouco visível, algumas pessoas mudaram, não sei se pelo trabalho, eu acho que essas pessoas mudaram por orientação dos novos diretores, com medo de ser mandado embora e não pelo trabalho [...] eu não sei se essas pessoas mudaram com medo da diretoria, com medo de ser mandado embora ou se elas tomaram consciência através do seu trabalho, o que eu acho mais difícil, eu acho que a primeira opção é mais válida, porque você vê que a pessoa relata, as pessoas relatam através das outras que foram mandadas embora, porque várias foram mandadas embora. (Participante 4).

Por último, um dos exemplos daqueles que garantiram não ter percebido mudanças nas relações.

Mas já tinha, continua com as mesmas coisas, né [...] Porque eu não presto atenção, se houve ou não houve [risos]. (Participante 6).

Em face das respostas, verificamos que, apesar de terem ocorrido os fatores que geraram mudanças na instituição, como a troca de diretoria, na apreciação geral dos participantes surgiram alguns resultados proveitosos, embora, de acordo com algumas falas, isso não tenha sido “integral”. Sabemos o quanto é difícil alcançarmos resultados positivos e participação efetiva de todos os membros de uma equipe, sobretudo quando a participação nos estudos coletivos não tenha sido encarada como opcional e voluntária, como foi o caso de alguns dos funcionários, em nossas reuniões. Nessa perspectiva,

[...] nenhum curso de formação, por melhor que seja, obriga a consciência do participante a agir de acordo com os pressupostos trabalhados, isto é, faz com que ele tenha aceitação interna de que aquilo que foi estudado é válido e procure colocar em suas ações. (VINHA et al., 2011, p.290).

Mesmo assim, ainda que seja em alguns casos, houve funcionários que identificaram na rotina do abrigo mudança no relacionamento entre os funcionários, especialmente nos fatores de trato e respeito ao outro, como destaca o Participante 3:

[...] uma parte boa foi que, em relação aos funcionários, passaram a se respeitar mais, isso foi um ponto que eu percebi e que muitas vezes você, tendo jeito pra falar, você consegue resolver certos tipos de picuinha e que guardar isso pra você vai fazer mal, então é melhor você chegar no mesmo dia, depois de algum momento já passado do calor da discussão, você chegar pra pessoa e falar assim, ó: “Eu não gostei do que aconteceu, não gostaria que acontecesse mais”, então, esse respeito aumentou, apesar que tem muita gente que não tem uma forma assim, delicada de se colocar, mas está colocando.

Podemos atribuir também o fato de se perceber poucos resultados ou resultados parciais ao tempo de aplicação e execução, como aponta o Participante 4, ao ser questionado sobre o motivo de não terem acontecido mudanças, em sua opinião: *“Talvez porque o trabalho teria que ser mais estendido, teria que ser mais profundo”*. Acreditamos que um trabalho dessa natureza deve ter prosseguimento, sobretudo pela própria instituição, mantendo horários de reuniões de capacitação, como sugerido por documento oficial (BRASIL, 2009), ou para trocas de experiências e apoio emocional compartilhado entre a equipe, conforme propõe Campos (2011). São momentos como esses que permitem ao grupo se conhecer melhor, amenizar a situação de vulnerabilidade comum do trabalho em instituição de acolhimento, trocar experiências, fazer estudos que ajudem a formular estratégias de ações educativas desarraiadas das ações movidas pelo senso comum.

5.1.5 MUDANÇA NO RELACIONAMENTO DOS FUNCIONÁRIOS COM AS CRIANÇAS/ ADOLESCENTES APÓS A INTERVENÇÃO

Observamos que a maioria dos funcionários relatam perceber mudanças nas relações entre adultos e crianças/adolescentes, entretanto, dentre eles, apenas a metade atribui essa mudança, ainda que pontual, à intervenção. Para identificar mais claramente seus pensamentos a respeito do assunto discutido, exemplificaremos os grupos identificados.

Entre os participantes que afirmaram verificar mudanças pontuais, temos o seguinte exemplo:

Entre os funcionários e os meninos, em relação a se impor não, tem alguns funcionários, que a maior reclamação na reunião foi os meninos não respeitarem que não fez nada pra melhorar, sabe, tentou uma, duas vezes, na terceira viu que não deu certo, falou “Não vou tentar mais”, fica do jeito que está, então, tem alguns que não conseguiram assimilar que é um trabalho demorado, que é um trabalho cansativo, que é um trabalho repetitivo [...] uma coisa que antes eu não tinha hábito e comecei a ter agora é sentar e conversar, eu tinha depois parei, me afastei, aí depois eu voltei [...] (Participante 3).

Um dos participantes evidenciou que houve mudança em virtude das reuniões, mas também em função de mudanças na entidade:

Oh, com a equipe para trabalhar com criança eu acredito que sim, principalmente, logo depois das dinâmicas, mas existe uma grande diferença assim, está havendo uma mudança na entidade, porque agora foram contratados dois monitores, os monitores são responsáveis pelas crianças feriado e final de semana que isso não tinha e era uma falha muito grande que tinha dentro da entidade [...] (Participante 1).

Entre os funcionários que atribuíram mudanças em função de outros fatores, temos:

Não, a única coisa que mudou foi os monitores, que entrou os monitores agora, e mudou, que nós o que tiver que fazer, continua a mesma coisa, não mudou nada, o que eu tiver que falar pro menino, que ele estiver fazendo errado eu vou falar e passar pra eles, “Ó, está acontecendo assim, assim, assim” [...] (Participante 10).

Por último, quanto às respostas daqueles que não perceberam nenhuma mudança, temos:

[por que não mudou?] é essa falta de visão de grupo, é um grupo com poucas instruções, as pessoas que não conseguiram visualizar, entender e ver os objetivos, acho que é isso [...] o meu relacionamento está comprometido por outros fatores que é o que eu te coloquei que está tendo este desconforto desde o início do ano que não está sendo solucionado, a gente está num campo de batalha tentando arrumar soluções e a gente, pensando, pensei, em cada reunião a gente discutia, pensava em uma estratégia [...] mas eu estou de mãos atadas, porque o importante é chegar aqui para apagar o fogo [...] (Participante 4).

Dentre aqueles que verificaram mudanças pontuais em virtude das reuniões, há os que relataram sua própria experiência vivida no âmbito do abrigo, afirmando fazer uso de reflexão das suas práticas no relacionamento com as crianças/adolescentes, prática essa que não era realizada antes ou estava esquecida.

Diante dessas respostas, pudemos perceber a relevância do uso de dinâmicas e discussões entre os participantes deste estudo, que teve como proposta não expor nossos conhecimentos, valores e princípios, porém, a partir deles, criar meios para a construção de conhecimentos, valores e princípios pelos próprios funcionários. O resultado que vimos foi participantes preocupados em avaliar suas ações e buscar novas posturas que favoreçam um ambiente mais cooperativo, procurando o respeito mútuo no âmbito da instituição. Visto isso,

[...] sem desconsiderar a importância do ambiente estimulador, a real compreensão, o compromisso, a aceitação é um processo de construção paulatina pelo professor, ocorrendo de dentro para fora e não o contrário. (VINHA et al, 2011, p.291).

Devemos considerar ainda que houve alguns participantes, ao longo da entrevista, que foram contraditórios em alguns de seus relatos. Um exemplo disso é o Participante 6 que relata sua reflexão e táticas educativas no relacionamento com as crianças/adolescentes e, em outro momento expõe a não crença de seu papel de educador na instituição, só o fazendo com ajuda de outros. Com isso, podemos concluir que, para alguns funcionários, o papel de educador e sua postura no relacionamento

entre ele e as crianças/adolescentes ainda não está claro, o que acentua a importância de desempenhar essa função em um trabalho harmônico com os demais profissionais da equipe.

Houve participantes, como ilustrado, que não viam a necessidade de mudanças e que também não perceberam nenhuma mudança no relacionamento entre funcionários e criança/adolescente. Como destacamos (CARVALHO, 2004; VINHA et al., 2011; MENIN, et al., 2011), para reuniões que propõem uma nova prática educativa surtir resultado entre uma equipe de trabalho, há a necessidade de esta reconhecer o problema e, em consequência, sentir a necessidade de mudança, caso contrário, a nova prática não ocorrerá e, se acontecer, não será efetiva.

O Participante 4, um dos que responderam não ter observado mudanças, atribuiu esse fator principalmente à situação de instabilidade que a instituição estava enfrentando, com a transição para nova diretoria. Ele ainda declara que somente será possível praticar novas estratégias quando amenizar a situação do abrigo e das crianças/adolescentes:

Acho que muita coisa foi legal, muita coisa os meninos desenvolveram, a atividade das regras, mas, não vejo inserida ainda, talvez muita coisa aconteceu, vai ter que ser retomado e talvez a hora que o grupo estiver mais tranquilo que tiverem numa fase melhor. (Participante 4).

Sem dúvidas, transições como esta tornam a rotina e as relações mais delicadas, no entanto, esse participante demonstra não ter entendido que os momentos de conflitos são importantes para a execução de práticas educativas voltadas para o desenvolvimento da autonomia e que somente em um ambiente cooperativo, principalmente entre iguais, será possível desenvolver a autonomia, conforme ressalta Piaget (1932-1994), mesmo que em germe, na relação entre criança e adulto. Como será possível esperar um ambiente “mais tranquilo” para realizar novas estratégias? Em acréscimo, como alcançar a “tranquilidade” (no caso de paz e respeito, não isenta de conflitos pessoais) senão pelo respeito mútuo?

A cooperação moral e intelectual é a fonte de tudo o que é vivo e ativo na vida social por oposição a coerção inerte da herança coletiva. No domínio moral, a relação de amizade, de colaboração profissional, etc.,

tem nos iniciado numa outra moral, além daquela da obediência aos imperativos do grupo. (PIAGET, 2003, p.191).

Portanto, por se tratar de um trabalho realizado em um serviço de acolhimento, em que lidamos com seres humanos, os quais estão em constantes transformações, enfrentamos variáveis não controláveis, como a troca de diretoria da instituição e, com ela, novos acontecimentos e mudanças consideráveis na rotina do abrigo. Por conta dessa situação, alguns dos participantes relataram alguns fatos que, segundo eles, tornaram frequentes os conflitos no relacionamento entre crianças/adolescentes e funcionários.

Esses fatos também foram notados quando perguntamos aos funcionários se eles perceberam mudança nas relações interpessoais entre as crianças/adolescentes. De forma geral, os funcionários relataram não ter percebido mudanças, acreditam que o relacionamento entre as crianças/adolescentes dependem do momento, dificultando a observação de mudanças. No entanto, alguns funcionários ressaltaram que havia atividades exteriores ao abrigo proporcionadas pela nova diretoria que estavam influenciando negativamente o comportamento das crianças/adolescentes. Segundo eles, a nova diretoria estaria propondo atividades externas ao abrigo, “fora de sua realidade social”. Como exemplos dessas atividades, os participantes mencionaram as sessões de acupuntura oferecidas às crianças/adolescentes e a convivência com crianças de classe econômica mais alta. Percebendo que esse problema estava influenciando negativamente as crianças/adolescentes e baseando-se nas sugestões apresentadas no documento de Organização de Serviços de Acolhimento (BRASIL, 2009), que declara que os abrigos não devem oferecer condições superiores à realidade social da criança/adolescente, a equipe pediu para a diretoria a suspensão dessas atividades, sendo assim favorecido o entrosamento entre equipe e diretoria, necessário para o bom andamento da rotina e transformações na realidade da instituição.

5.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O AMBIENTE DE ABRIGO NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS/ADOLESCENTES ACOLHIDAS

Considerando que as crianças/adolescentes acolhidas também devem ter voz na avaliação da instituição enquanto lugar de habitação,

convívio interpessoal diário e educação buscamos levantar suas percepções em relação ao processo educativo constituído na instituição. Para tanto, propusemos às crianças/adolescentes um novo momento de reflexão individual a respeito da instituição. A análise desses dados possibilitou a sistematização do conteúdo em três categorias de análise: apreciação da instituição; regras na instituição; e, função da instituição.

5.2.1 APRECIÇÃO DO ABRIGO

Nessa categoria reunimos os dados relativos à apreciação do abrigo de acordo com sua organização e avaliação afetiva. Em geral, as crianças/adolescentes classificaram o abrigo como “bom”. Otávio (11¹⁹) justifica sua avaliação dizendo:

Otávio (11): *Acho bacana, porque tá bem pintado, bem arrumado. Eles cuidam bem de nós, roupa, comida, a gente vai para passeio, material da escola.*

Na resposta de Otávio, ele faz uma apreciação geral dos benefícios que o abrigo traz, segundo sua visão. Outro adolescente avalia o abrigo segundo as relações interpessoais estabelecida na rotina, razão pela qual afirma que a instituição melhorou com a saída de uma criança que, em sua opinião, não mantinha um bom relacionamento com ele. Percebemos nesse último tipo de avaliação o quão frágil se mostra a resolução de conflitos, assim como a sensação de apego afetivo entre as próprias crianças/adolescentes, que, mesmo vivendo juntos por um período longo, consideram a saída do outro como uma boa solução para o ambiente melhorar. Segundo Martín-García e Puig (2010, p.48), as relações interpessoais influenciam profundamente a convivência de qualquer grupo humano, e “[...] sua qualidade afeta decisivamente o estado anímico e o nível de rendimento das pessoas”, de modo que acreditamos ser crucial não somente estabelecer um envolvimento afetivo entre adultos e crianças/adolescentes, como discutido, mas também incentivar essa relação entre as próprias crianças/adolescentes para que se sintam acolhidos e pertencentes ao grupo de iguais, o

¹⁹ Mesmo havendo um intervalo de um ano aproximadamente entre o início da intervenção e sua avaliação, optamos em manter a mesma idade das crianças/adolescentes, para permitir melhor comparação e análise dos dados.

que não identificamos durante o período em que estivemos presentes na instituição.

Quanto à apreciação afetiva da instituição verificamos que a maioria das crianças/adolescentes descreve a instituição segundo as atividades recreativas, tanto para atribuir o que gosta de realizar em sua rotina como o que não gosta, por exemplo:

Alex (13): *De brincadeiras.*

Outras crianças/adolescentes atribuíram sua apreciação, principalmente quando relataram o que não gostavam de fazer no abrigo, de acordo com os feitos ou consequências no envolvimento interpessoal na instituição, como no seguinte exemplo:

Paulo (9): [O que não gosta de fazer] *Não gosto quando eles me batem. Quem? Os moleques.*

Foi também possível notar que as crianças/adolescentes entrevistadas tenderam a apreciar a instituição pelo que elas vivenciam, por essa razão classificam as atividades desenvolvidas no abrigo como referência para relacionar o que gostam e o que não gostam de fazer; no entanto, o que igualmente podemos observar é que, sobretudo ao relatar a opinião sobre o que não gostava de fazer no abrigo, a maioria das crianças/adolescentes focalizou fatores presentes nas relações sociais, mesmo que suas classificações e motivos se diferenciasssem. Isso nos mostra que, de um modo geral, as crianças/adolescentes ainda não estão descentradas, ou seja, conseguem visualizar o que gostam que a instituição lhes proporcione e o que não gostam que os outros façam para eles, mas não se colocam como agentes ativos no abrigo. Apenas o adolescente Otávio (11) colocou-se, em suas respostas referentes a essa categoria, ele próprio como sujeito ativo, salientando seu querer e suas dificuldades:

Otávio (11): *De levar a atenção [ser chamado atenção] da diretoria. Para mim (sic) não ser chamado à atenção eu tenho que obedecer as regras e fazer as coisas. É fácil ou difícil cumprir as regras? Às vezes é difícil porque a gente quer fazer alguma coisa que não pode, por exemplo, de jogar a bola no salão, mas não pode. Por que não pode? Porque pode quebrar um vidro da porta ou sujar a parede. E onde pode jogar bola? Na quadra.*

Otávio parece estar ciente de que seus atos geram consequências, mas também afirma o quão difícil é fazer vencer sua força de vontade em relação aos seus desejos. Nesse primeiro momento, poderíamos dizer que ele procura agir com o objetivo de preservar a regra que se justifica em existir, apresentando indícios de autonomia moral, conforme explicita Piaget (1962/2006, p.119):

A fidelidade pode ser uma atitude espontânea do indivíduo, mas na medida em que intervém na fidelidade um elemento de força de vontade, uma necessidade de conservar valores, do ponto de vista do outro e não somente do seu próprio, neste sentido aparece então justamente a dimensão moral. (Tradução nossa).

Todavia, ao afirmar que tentará respeitar as regras construídas e que somente assim não será “chamada sua atenção”, percebemos que, como as demais crianças/adolescentes, Otávio ainda age em função da autoridade adulta.

5.2.2 REGRAS E CONFLITOS NA INSTITUIÇÃO

Com relação à avaliação das crianças/adolescentes sobre conflitos e regras, a maioria acredita ser dever cumprir as ordens dadas pelos adultos, porque é obrigação ou porque devem obediência ao adulto, como no exemplo:

Tiago (9): *Eu cumpro. Porque eu devo obedecer. Por quê? Porque é dever.*

Outros atribuem o dever de cumprir regras a fatores como obtenção de vantagem:

David (8): *Cumpro [...] Pra não ficar sem as coisas legal. (sic).*

E há ainda os que agem motivados por sua razão ou sentimentos, como o fato de “pensar antes de fazer as coisas”, “querer ajudar” ou “para seguir a regra”. No último caso, para Otávio, a razão para respeitar o adulto se resume ao dever respeitar as regras. Para ele, a regra é inviolável e coer-

citiva, sua violação autoriza o adulto a sancionar a criança/adolescente e, assim, ainda se mostra favorável à autoridade adulta:

Otávio (11): [...] Eu faço porque tem que respeitar o que ele está dizendo, que é para obedecer o que ele está falando. Ele está certo? Tá. Por quê? Porque tem regra, porque tem a regra escrita que não pode fazer aquilo lá.

Assim como Otávio, as demais crianças/adolescentes são da opinião que, ao se descumprir uma ordem, devem ficar de castigo, confirmando a crença na necessidade de sanção expiatória apresentada na entrevista clínica. Percebemos, em face dessas respostas que elas reproduzem o que ocorre na sua rotina na instituição, favorecendo a sanção e a obediência, evidenciando seu realismo moral, apresentando o dever como essencialmente heterônomo:

É bom todo ato que testemunhe uma obediência à regra ou mesmo uma obediência ao adulto [...] Portanto, a regra não é absolutamente uma realidade elaborada pela consciência, nem mesmo julgada ou interpretada pela consciência: é dada tal e qual, já pronta, exteriormente à consciência; além disso, é concebida como revelada pelo adulto e imposta por ele. Então, o bem se define rigorosamente pela obediência. (PIAGET, 1932/1994, p.93).

Com relação a resolução de conflitos, a maioria das respostas manifestou como medida preferencial a conversa entre os envolvidos, mesmo que seja orientada por um adulto ou que não resolva o problema, como no exemplo:

Otávio (11): O adulto ou adolescente separa a briga. O que você acha que deveria acontecer? Conversar com os dois que estava brigando. O que começou [o motivo] a briga, para eles se entenderem, não adianta brigar.

Algumas crianças/adolescentes pensam que os adultos devem intervir, separando e/ou conversando com aquele que começou a briga. Outros ainda, também creem que deve haver interferência do adulto, mas por meio de sanções. Seguem-se exemplos dos dois tipos de pensamento:

Tomás (14): [o que acontece?] *A tia entra no meio ai ela para a briga ai fica normal.* O que você acha que deveria acontecer? *Conversar com quem começou a brigar.*

Tiago (9): *Os dois ficam de castigo.* O que você acha que deveria acontecer? *Ficar de castigo.*

Vimos que, no juízo da maioria das crianças/adolescentes, a resolução de uma briga ou conflito social deve ser resolvido pela conversa entre/com os envolvidos, diferentemente de seus relatos nas sessões de atividades, que direcionavam as resoluções de conflitos pelo revide, com brigas corporais e xingamentos. Chama-nos ainda a atenção a presença de um adolescente, Tomás, no grupo das respostas que recorre ao adulto para resolução do problema, fato esse comum entre as crianças menores. Para ele, basta conversar com a criança/adolescente que iniciou a briga, como se esta não fosse gerada por fatores interpessoais e ocorrida tão somente por um dos lados, e não pelo desentendimento de ambos. Não é possível concluir se a conversa é reciprocidade mais elaborada ou elementar semelhante ao revide ou vingança, porque isso não foi questionado. Não é possível, igualmente, assegurar que essa conversa não seria apenas uma reprodução do discurso adulto (ainda que não seja praticado por ele).

5.2.3 FUNÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Com relação à função da instituição como um local que propicie o desenvolvimento integral da criança/adolescente, buscamos investigar qual a concepção destes em relação ao tipo de aprendizagem presente no Abrigo. Grande parte dos acolhidos resumiu a aprendizagem em: “obedecer, ajudar e/ou respeitar”. Vejamos um exemplo:

Alex (13): *Sobre educação, comportamento.* O que você acha que mais aprende? *Educação.* Que tipo? *Ajudar, respeitar.* Você acha isso importante? *Habá.* Por quê? *Pra depois que sair da [Instituição]. ajudar a família, as pessoas, obedecer ao patrão.*

Outros acreditam que aprendem atividades escolares, como no exemplo:

Paulo (9): *A estudar [...] Para nós saber na escola e quando crescer.*

Um adolescente frisou que se aprende no abrigo a respeitar, viver em grupo e respeitar as regras:

Otávio (11): *Aprende se quiser aprender, aprende a respeitar, a viver em grupo. O que você acha que mais aprende? O que mais aprende é a respeitar a regra, porque tem bastante regra. Você acha isso importante? É importante, porque quando você sair lá fora vai ter muita regra, aonde você vai tem regras, é muito importante saber respeitar as regras.*

Há ainda um adolescente que afirma aprender a ajudar nas atividades domésticas com um funcionário específico, como relata:

Tomás (14): *Ajudar o Participante 9 [...] Porque é bom.*

Em face dessas diferentes concepções, podemos notar o quanto a autoridade adulta rege, na rotina da instituição, uma vez que a maioria das crianças/adolescentes revelou aprender, sobretudo, a obedecer, julgando essa circunstância como fator importante para sua vida futura. Para investigar melhor a apreciação da instituição como ambiente educativo sociomoral, buscamos investigar como poderia ser melhorado o tratamento que elas/eles recebem na instituição e em que as crianças/adolescentes poderiam contribuir para isso.

Aproximadamente metade das crianças/adolescentes manifestou que nada precisaria mudar na instituição, para que melhorasse seu tratamento, outros acreditam dever aumentar o respeito entre eles próprios e para com os funcionários; e ainda houve os que dissessem que como fator de melhora, dever-se-ia evitar as brigas. Seguem alguns exemplos dessas falas:

Alex (13): *Nada, continuar assim mesmo.*

Bruno (7): *Eu respeitando ele e eles me respeitando e a gente respeitando os funcionários também.*

Paulo (9): *Bater (os meninos).*

Com relação a contribuição de cada um para que o ambiente fosse melhor, a maioria pensa que o maior respeito entre eles seja o fator fundamental, alguns apontaram as crianças/adolescentes deveriam ter mais respeito ou obedecer aos funcionários, e outros consideraram como melhora o não gritar ou falar alto entre eles. Eis alguns exemplos:

David (8): *Um respeitar o outro.*

Paulo (9): *Os meninos tem que ter respeito, mais, muito mais respeito (com os funcionários).*

Vimos, portanto, que o respeito entre eles é desejado e visto como importante para melhorar o tratamento recebido na instituição. Nessa perspectiva, ocorrem-nos as seguintes questões: se o respeito mútuo entre as crianças/adolescentes é tão desejado por elas, qual o motivo de ele não ocorrer? Como podemos notar, a maioria das crianças/adolescentes destacou que a instituição não necessita mudar, no entanto, a maioria apontou que as crianças/adolescentes poderiam contribuir para que houvesse melhora: poderia esse fator evidenciar uma supremacia dos adultos da instituição?

Fica evidente que as crianças/adolescentes encaram a autoridade do adulto como intocável e digna de ser obedecida acima de seus desejos; mesmo na resolução de conflitos entre elas/eles, a autoridade do adulto se faz necessária, quando não utilizada para resolver o problema, é empregada para indicar a melhor maneira de resolução (a conversa). Ao compararmos com os dados de nossas observações, podemos dizer que essas crianças/adolescentes reproduzem exatamente o que a maioria dos adultos lhes apregoam, pois, para se evitar brigas verbais e corporais, elas são constantemente orientadas a levar o problema para o adulto resolver. Mesmo que elas, na prática, tentem resolver seus conflitos sozinhas, retribuindo a agressão sofrida, julgam, como podemos perceber na entrevista, que isso deve ser evitado.

Dependendo da natureza do ambiente sócio-moral geral da vida de uma criança, ela aprende de que forma o mundo das pessoas é seguro ou perigoso, carinhoso ou hostil, coercitivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório. (DEVRIES; ZAN, 1998, p.51).

No juízo de algumas dessas crianças/adolescentes, é imperioso haver o respeito entre eles, porém, cremos que isso se torna difícil de ser realizado na prática, em função dos hábitos existentes no ambiente da instituição. Não exercitam resolver eles próprios seus conflitos sociais e morais, falar sobre seus desejos e sentimentos ou sentirem que são ouvidos. Percebemos que elas veem o abrigo como um ambiente em que se aprendem condutas sociomorais, contudo, ainda predomina o respeito exterior à regra, aos outros e a si próprio.

5.3 JUÍZO MORAL DAS CRIANÇAS/ADOLESCENTES

Descreveremos a seguir os dados obtidos a partir das entrevistas clínicas pós-intervenção. Nesse momento fizemos uso do mesmo instrumental utilizado no início dos trabalhos na instituição (vide descrição no Capítulo 3) com o objetivo de analisar os resultados em relação ao juízo moral, referente à noção de justiça. Seguimos, assim, o mesmo critério para a classificação das respostas e os mesmos aspectos de investigação trazidos em cada história, apresentados na entrevista clínica de diagnóstico.

5.3.1 SANÇÃO EXPIATÓRIA *VERSUS* SANÇÃO POR RECIPROCIDADE

Apresentaremos, a seguir, a classificação das respostas relativas à escolha dos interrogados pela sanção expiatória ou pela sanção por reciprocidade, além dos casos que se encontram em transição.

Um exemplo da opção pela sanção expiatória é a sugestão de Tomás:

Tomás (14 anos): *Deixar ele sem sair com os amigos dele a noite e ir pra cama cedo. O pai pensou em outras três: 1° Que ele pegasse seu dinheiro que havia economizado para comprar uma lâmpada nova? 2° Dar-lhe umas palmadas? 3° Deixar-lhe ficar no escuro durante uma semana? Qual delas é a melhor? O segundo, dá um tapa. Por quê? Porque pra ele não fazer mais. Qual é o pior castigo desses três? A segunda. Qual é? A que bate.*

Na resposta de Tomás, há elementos que deixam clara sua escolha pela sanção expiatória, sendo ela por castigos físicos e que seja a mais chata das alternativas. Não houve nenhuma resposta em que pudemos considerar que o interrogado escolheu uma sanção por reciprocidade.

A maioria das respostas foi tomada, por sua imprecisão de posicionamento, como de transição. Como exemplo desse tipo de resposta, há a de Otávio, que, apesar de fazer a opção pela sanção por reciprocidade, consequência direta e material ou restitutiva, ele não soube explicá-la:

Otávio (11 anos): *Ficar sem jogar vídeo game, ficar sem assistir, ficar de castigo pra não ir brincar (na rua). O pai pensou em outros três castigos, qual deles seria o melhor? Ficar sem lâmpada no quarto. Por quê? Ah, também tinha o de pagar, mas eu acho que ficar sem lâmpada é melhor. Por que ela é a melhor? Eu não sei. Qual que é a mais chata? As palmadas, eu acho que é as palmadas. Por quê? Porque apanha, não sei.*

Quanto à parte B dessa história, correspondente à necessidade de punição para impedir uma nova infração, percebemos que, na maioria das respostas, imperou a necessidade de haver punição; mesmo entre as crianças mais velhas e adolescentes, apenas um adolescente se mostrou favorável à não punição para a não reincidência:

Vinícius (15 anos): *O primeiro. Por que você acha que é ele? Eu não sou adivinho. Se você fosse o menino e seu pai tivesse te castigado, você voltaria a jogar? Não. E se seu pai tivesse explicado? Também não. O que é melhor para resolver o problema? Conversar. Por quê? Pra não ficar de castigo e não apanhar. O que o pai acharia melhor? Conversar com ele.*

Pelas respostas dessas crianças/adolescentes, vemos que eles acreditam na eficácia do castigo, já que, segundo eles “só explicar não resolve”, podendo acontecer o esquecimento, não entendimento ou simplesmente o fato de não quererem ouvir a explicação de seus pais, de sorte que a punição é a melhor medida para a não reincidência da falta. Mesmo o adolescente que escolheu a conversa como melhor medida para resolver o problema de uma infração demonstra ter essa escolha para “não ficar de castigo e não apanhar”, ou seja, não a entendendo como medida eficaz, mas menos ruim ou dolorida para se resolver o problema. Nesse sentido, assim como os demais interrogados, este também acredita na supremacia

do adulto e na necessidade de obediência da criança, e não na sanção como uma medida de reciprocidade do seu ato, o que também confirma a preferência pela sanção expiatória atribuída na parte A da história.

Diante dos dados obtidos no interrogatório da História I parte A, vimos que houve a predominância de respostas tendendo para o nível de transição. Enquanto que para a parte B dessa História houve a predominância da tendência heterônoma. Esses dados sugerem um possível desequilíbrio no juízo desses interrogados. No entanto, ainda com prevalência da moral heterônoma, em que, segundo Piaget (1932-1994) a regulação é externa ao indivíduo.

5.3.2 JUSTIÇA RETRIBUTIVA *VERSUS* JUSTIÇA DISTRIBUTIVA

Para esse item de análise, apresentaremos o conjunto de respostas de duas histórias, como as evidenciadas na entrevista clínica de diagnóstico. Para a história II como exemplo das respostas nas quais os interrogados escolhem a justiça retributiva, temos:

Bruno (7 anos): *Eu acho que o menino ficou com raiva e começou a bagunçar. É justo o que a mãe fez? É. Por quê? Porque ele se comportava, aí ele falou pra mãe: - Mãe, por que você deu maior pra ele? Aí a mãe respondeu: - Filho, você tem que se comportar que nem o seu irmão. Aí os dois respeitavam e foram igual pro passeio e recebeu o mesmo pedaço de doce.*

Alex (13 anos): *Certo. Por quê? Porque ele se comporta, obedece a mãe. Teria outro jeito para resolver? Deixar o filho obediente brincar e o desobediente de castigo no quarto. E os doces? Dar pro filho obediente metade maior. E pro desobediente? Metade menor.*

Nos exemplos ilustrados, verificamos que creem que a autoridade do adulto justifica a desigualdade no tratamento das crianças; dessa maneira, para essas crianças/adolescentes, importa que a criança obedeça ao adulto para ser digna de um tratamento igualitário. Bruno, em sua resposta, começa a analisar o sentimento da criança que foi sancionada e as consequências que essa sanção ocasionaria na criança, numa análise que, como afirma Piaget (1932-1994), é própria daqueles favoráveis à justiça distributiva. Todavia, no decorrer de seu discurso, Bruno voltou-se a favor da autoridade, colocando a justiça retributiva acima da justiça distributiva

e revelando que é justo punir o desobediente. Bruno ainda simula uma possível conversa em que a criança punida (provavelmente indignada pela sanção) pergunta para sua mãe o motivo da desigualdade e, mais uma vez a favor da autoridade da mãe, ressalta que houve a obediência igual dos irmãos e ambos foram tratados iguais. Assim, Bruno entende que o tratamento desigual pode ocasionar a revolta, contudo, acredita que a solução para o problema não é a justiça distributiva, mas a obediência. Dessa mesma maneira, Alex é igualmente favorável à sanção como uma boa medida de solução do problema e, mesmo quando sugere outra punição que não seja a divisão desigual do doce, quando volta a ser questionado sobre esse assunto, reafirma a favor da justiça retributiva.

Enfatiza Piaget (1932-1994, p.203):

Numa família numerosa, onde a educação moral está assegurada pelo contágio dos exemplos, mais do que por uma vigilância constante dos pais, a ideia de igualdade poderá desenvolver-se muito mais cedo.

O abrigo seria, por conseguinte, um lugar propício para essa evolução na ideia de igualdade, já que é um lar onde vivem e se relacionam muitas crianças/adolescentes com idades próximas, como também há o relacionamento destes com os adultos. No entanto, no abrigo estudado, isso não é notado dessa maneira, pois, como vimos, não pôde ser percebido um número considerável da ideia de igualdade entre crianças nas respostas dos interrogados. Provavelmente isso possa ocorrer pelo mesmo motivo que contrapõe a ideia de educação moral atribuída por Piaget, na citação supramencionada – a questão da vigilância constante do adulto. Nesse abrigo, como em muitos outros, há a preocupação constante em assistir as crianças/adolescentes, principalmente para lhes garantir segurança, tendendo-se com isso a evitar sempre que possível os diversos conflitos, como medida protetiva. Há ainda a vigilância para que não haja diferença de tratamento acentuada, quanto a presentes, alimentação, entre outros; não obstante, quando os adultos da instituição creem que há momentos em que se faz necessário premiar a obediência ou punir o desobediente, fazem uso das divisões desiguais ou dos favorecimentos (como idas a passeios, brincadeiras etc.), conforme pudemos constatar em vários momentos do trabalho realizado.

Para as respostas que direcionam uma escolha pela justiça distributiva, obtivemos:

Otávio (11 anos): *Não pode ser assim, tem que dar a quantidade certa pra cada um, por causa que ninguém é melhor que ninguém. E se fosse um brinquedo? Tinha que dar igual, né. Por quê? Por que ninguém é diferente de ninguém.*

Como podemos notar, Otávio é irredutível na questão da igualdade, para ele, não faz sentido favorecer um por ser obediente e punir ao outro desobediente, porque, segundo ele, “ninguém é melhor que ninguém”; embora ele não tenha feito menção às situações psicológicas que poderiam estar inerentes a história, ele justifica sua resposta com uma lei universal, que resumiria qualquer discordância de um tratamento desigual.

Houve também aquele que mudou de ideia no decorrer do interrogatório, mas que não se mostrou firme em sua nova escolha, motivo pelo qual a classificamos como transição. Eis o exemplo:

Paulo (9 anos): *Um mau exemplo. Por quê? Um mau exemplo, porque tem que falar com ele, da 3ª vez que ele não obedecer tem que punir ele. O que ela deveria fazer com o doce? Não sei. Dá um pouquinho pro desobediente, bastante pro obediente. Uma outra criança disse que deveria dar igual pras duas, você concorda com ela? Concordo. Por quê? Tem que dá o tanto certo pra cada um. E você acha isso justo? É. Por quê? Não sei. Porque a mãe não era justa.*

Ainda para a diferenciação da justiça retributiva e justiça distributiva, apresentamos aos interrogados outra história, mas, dessa vez, com a figura da professora para representar a autoridade adulta.

A maioria das respostas teve como juízo a justiça retributiva, independentemente da idade da criança/adolescente. Três respostas foram consideradas como transição, não se apresentando nenhuma como favorável à justiça distributiva. Reproduzimos, em seguida, um exemplo das respostas relativo à justiça retributiva:

Tiago (9 anos): *Injusto. Por que é injusto? Porque sim. O que a professora devia fazer? Deixar o desobediente sem educação física. Por quê? Porque ele mereceu, porque, quando a professora falou, ele não obedeceu.*

Percebemos nessa resposta como esta criança acredita que a justiça retributiva deve prevalecer em relação à justiça distributiva, mesmo quando esta não tem nada a ver com a falta cometida, como também evidenciado com a história anterior. Tiago, por exemplo, não achou justo a professora ter deixado a criança faltosa sem recreio, porém, ele escolhe um castigo semelhante – “deixar o desobediente sem educação física” – e justifica tal castigo não por alguma forma de retribuição, mas como uma “vingança do adulto”, já que a criança o desobedeceu, evidenciando, novamente, o juízo desse grupo de resposta pela tendência heterônoma.

Como exemplo de resposta em transição, temos a seguinte:

Tomás (14 anos): Foi. Por quê? *Porque a professora pediu pra ele guardar e ele foi no outro brinquedo, aí o outro guardou e a professora deixou ele de castigo.* Teria outro jeito pra ela resolver? *Tinha.* Como? *Deixar os dois ir pro recreio, mas quando voltar, o que não guardou não vai mais brincar de brinquedo, aí ele vai ficar de castigo lá no canto.*

Na resposta de Tomás, é possível observar que, como os demais interrogados, ele acredita na supremacia do adulto, apesar de abrir a possibilidade de se permitir a distribuição igual (os dois irem ao recreio), desde que, ao voltar, a criança faltosa tenha seu castigo garantido.

Piaget (1932-1994) destaca ser comum a criança julgar por muito tempo que a sanção tem primazia sobre a igualdade, quando esta vive em um ambiente onde há predomínio da prática de punição e de uma regra rígida sobre as crianças, aceitos de modo passivo. Diante dessa afirmação, podemos justificar o índice da escolha pela justiça retributiva apresentado em ambas às histórias.

Assim, quando analisamos os dados do interrogatório da História II notamos uma equivalência na quantidade das respostas que escolheram como opção a Justiça Retributiva e das respostas que escolheram como opção a Justiça Distributiva. Quanto aos dados do interrogatório da História III, podemos notar que houve a predominância de respostas com a opção da Justiça Retributiva, e conseqüentemente a predominância da tendência heterônoma. Acreditamos que essa diferença entre as histórias ocorreram simplesmente pelas figuras de autoridades nelas representadas (mãe e professora), que trazem consigo a fantasia do ideal da relação entre mães e

filhos, assim como da realidade vivenciada nas relações com professores e educadores/cuidadores em que na maioria das vezes o autoritarismo é legitimado.

5.3.3 IGUALDADE *VERSUS* AUTORIDADE

Para essa história, encontramos grupos de respostas concernentes à escolha pela igualdade entre crianças ou a favor da autoridade adulta, e ainda, aquelas respostas como transição.

Respostas que favorecem a autoridade adulta acima da igualdade:

Bruno (7 anos): *Ele falou “Mamãe”, mas meu irmão foi brincar e eu não, mas deixa eu vou fazer tudo que você mandar. Foi justo? Foi certo. Por quê? Porque a mãe dele foi certa, ela sabe o que faz. Aí o menino que saiu pra fora pra brincar ficou um mês lavando a louça e o menino que lavou a louça ao menos uma vez ficou um mês/3 dias jogando vídeo game, aí depois que ele ficou três dias jogando vídeo game, ele ajudou o irmão e os dois respeitou a mãe.*

Podemos verificar, nesses exemplos, que esses interrogados acreditam que a ordem do adulto, mesmo quando há diferenciação no tratamento das crianças, se justifica pela sua autoridade, nesse exemplo está no sentido de que ele “sabe o que faz”. Na resposta de Bruno, primeiramente ele avalia o estado psicológico da criança, prevendo uma espécie de indignação, no entanto, esta não é suficiente para fazê-lo acreditar que a igualdade deve vencer a autoridade da “mãe”, e talvez como um “consolo” para essa indignação, ele completa sua resposta, favorecendo o obediente com uma boa recompensa.

Na perspectiva de Piaget (1932-1994), no desenvolvimento da justiça distributiva parece ser possível distinguir três grandes etapas: na primeira, a justiça não é diferenciada da autoridade das leis; na segunda, o igualitarismo desenvolve-se e prevalece diante de qualquer situação; e, na terceira, o igualitarismo simples cede espaço para a equidade.

Desse modo, as respostas apresentadas no grupo acima parecem estar de acordo com a primeira etapa do desenvolvimento da justiça distri-

butiva, justificando, assim, essas crianças julgarem justa a ordem do adulto, mesmo que seja contra o seu desejo.

Estão expostos, em seguida, exemplos de respostas que favorecem a igualdade acima da autoridade adulta:

Otávio (11 anos): *É justo. Não, a mãe teria que falar pro Sérgio fazer, fazer o trabalho que ele tinha que fazer.* O que o Miguel respondeu? *Acho que ele respondeu que cada um tem que fazer a sua parte, que cada um deve fazer.* E se, mesmo assim, ela pedisse pra ele fazer as duas coisas? *Ele ia fazer.* Por quê? *Pra ajudar a mãe dele, não sei.*

Tomás (14 anos): *Não. Falou não.* É justo a mãe ter pedido pro Miguel fazer as duas coisas? *Não.* Por quê? *Porque o outro queria brincar e não queria fazer a tarefa e o outro ia fazer mais.* Foi justo o Miguel ter falado não pra mãe dele? *Não.* Por quê? *Porque ele não queria fazer os dois serviços.* E ele deveria fazer? *Não.*

Podemos diferenciar esses exemplos segundo as três etapas possíveis do desenvolvimento da justiça distributiva consideradas por Piaget (1932-1994) e descritas acima. Para esses exemplos, percebemos as duas últimas etapas. Sendo assim, Tomás direciona sua resposta para a segunda etapa, em que está presente o igualitarismo puro; ele demonstra que, apesar de não “ser certo” dizer “não” para sua mãe, ainda assim Miguel (personagem da história) não deveria realizar os dois afazeres. Já Otávio parece direcionar sua resposta mais para a terceira etapa desse desenvolvimento, pois, embora não ache justa a ordem da mãe, ele afirma que poderia ser cumprida não simplesmente como uma obrigação ou obediência, mas porque se deseja ajudar a mãe. Porém, não podemos afirmar que Otávio tenha realmente essa noção mais refinada da justiça, porque, segundo Piaget (1932-1994), também há a possibilidade de essa atitude ser fruto da educação recebida, quer dizer, uma obediência com apelo de cooperação. Nesse sentido, seria necessária uma melhor investigação, a fim de entender se ele realmente considera a situação particular de cada um ou leva em conta as circunstâncias atenuantes de cada situação.

Como exemplo de resposta de transição, temos:

Alex (13 anos): *Que na janta o Sérgio faz tudo.* Foi certo a mãe ter pedido para o Miguel fazer as duas coisas? *Não.* Por quê? *Por causa que só ele ia fazer e o irmão dele não ia fazer nada, ficava brincando.* Na janta

também o Sérgio fez a mesma coisa, o que o Miguel deveria fazer? *O Miguel faz, mas depois ele ganha alguma coisa em troca. Por que ele faz? Pra depois ele ganhar presente por tudo que ele fez no almoço e na janta.*

Podemos observar que Alex não acha justa a ordem da mãe, contudo, justifica sua ação de obedecê-la simplesmente porque acredita que Miguel irá “ganhar um presente” em troca, afirmando a autoridade da mãe. Como a resposta de Alex não define sua posição da escolha pela igualdade ou pela autoridade, nós a classificamos como transição.

Os dados apresentados no interrogatório da História IV apontaram uma predominância das respostas que optaram pela igualdade indicando uma tendência da moral autônoma no juízo das crianças/adolescentes para essa história.

5.4 REFLEXÕES SOBRE A INTERVENÇÃO

Ao analisarmos o resultado de cada item trabalhado, podemos fazer uma comparação entre o início e o final do processo permitindo-nos avaliar sob o ponto de vista dos vários atores do ambiente institucional os avanços alcançados ou limitações enfrentadas no decorrer dele.

No trabalho com os funcionários vale destacar dois aspectos que consideramos muito importantes para avaliação deste estudo e planejamento de estudos futuros. O primeiro aspecto diz respeito ao fato dos participantes terem conseguido de fato avaliar criticamente sua postura na relação interpessoal com os demais colegas de trabalho, fato esse que gerou mudanças positivas nesse relacionamento, conforme relatado por alguns participantes no momento da entrevista. Da mesma forma, houve uma mudança na postura dos funcionários em seu trabalho com as crianças/adolescentes, mudança essa que transpassou das reuniões para sua prática no dia-a-dia, como também foi relatado por alguns funcionários na entrevista de avaliação. O segundo aspecto se refere ao fato dos participantes cuja função não seja diretamente ligada a aprendizagem (auxiliares de educador/cuidador), não acreditarem que desempenhem na verdade, um papel ativo de educadores, mas apenas de colaboradores. Durante o processo, houve aqueles que declararam ter refletido sobre sua prática, mas,

ainda assim, não se reconhecem como educadores, ou seja, aparentemente não tomaram consciência plena de que a função que exercem ultrapassa os limites do título do cargo que ocupam.

Ao estabelecermos relação entre a entrevista clínica de diagnóstico e a entrevista clínica de avaliação com as crianças/adolescentes podemos verificar se houve alguma espécie de mudança no juízo das crianças/adolescentes interrogadas em relação à entrevista clínica de diagnóstico com a de avaliação. O Quadro 2 expõe os dados gerais das entrevistas clínicas de diagnóstico e avaliação.

Quadro 2- Dados gerais das entrevistas clínicas de diagnóstico e avaliação.

Criança/adolescente	H.I (D)	H.I (A)	H.II (D)	H.II (A)	H.III (D)	H.III (A)	H.IV (D)	H.IV (A)
Bruno	S.E*	T*	J.R	J.R	J.R	J.R	A	A
David	T	S.E	T	J.R	T	J.R	T*	I*
Tiago	S.E*	T*	J.D	J.D	J.R	J.R	T	A
Paulo	S.R	T	J.R*	T*	J.R	J.R	T*	I*
Otávio	T	T	T*	J.D*	J.R*	T*	I	I
Alex	T	T	J.R	J.R	J.R	J.R	I	T
Tomás	T	S.E	J.R*	T*	J.R*	T*	A*	I*
Vinícius	T	T	J.D	J.D	J.R*	T*	A	A

Fonte: Elaborado pelos autores.

Legenda-

H. I	História I	(A)	(Avaliação)	J.D	Justiça Distributiva
H. II	História II	S.E	Sanção Expiatória	A	Autoridade
H. III	História III	S.R	Sanção por Reciprocidade	I	Igualdade
H. IV	História IV	J.R	Justiça Retributiva	T	Transição
(D)	(Diagnóstico)				

A análise do Quadro 2 mostra que houve 11 (onze) situações em que as respostas na fase de avaliação mostrou um progresso da tendência heterônoma para transição ou da transição para a tendência à autonomia (são os casos marcados no referido Quadro com um asterisco). Em 14 (catorze) situações as avaliações permaneceram inalteradas e em 7 (sete) situações houve um retrocesso da transição para a tendência heterônoma e em 1 (um) caso da tendência à autonomia para a transição.

A análise quantitativa e qualitativa dos dados apresentados no Quadro 2 indica que houve maior número de alterações para um nível su-

perior do que para um nível inferior nos casos em que houve mudança. A passagem das respostas da tendência heterônoma para o nível de transição no juízo moral da maioria dos interrogados pode ser considerado aceitável e um avanço quando levamos em consideração o curto período de intervenção e o curto período transcorrido da entrevista de diagnóstico para a entrevista de avaliação (aproximadamente um ano). Para um resultado superior, acreditamos que seria necessário não apenas o prosseguimento das atividades, mas a efetividade de uma comunidade justa no âmbito do abrigo, que ainda não foi implantada nessa instituição.

Gostaríamos de comentar os casos em que houve retrocesso. Este dado deve ser interpretado como um indício de que a resposta superior não estava suficientemente consolidada para se manter, principalmente considerando que as regressões se deram da transição para a tendência heterônoma. Importante também lembrar que para Piaget (1932-1994) as tendências morais não se constituem como estágios duros como ocorre no desenvolvimento cognitivo.

Quando estabelecemos uma comparação entre as entrevistas semiestruturadas de diagnóstico e de avaliação com as crianças/adolescentes observamos que o principal resultado foi a mudança na apreciação, por parte das crianças, da função da instituição em relação à educação constituída em sua rotina. Enquanto no estudo de diagnóstico (realizado anteriormente), a maioria dos entrevistados ressaltou os aspectos formais de estudo, na entrevista de avaliação, as crianças/adolescentes, em sua maioria, apreciaram a instituição pela educação não formal, como obediência e respeito às regras, aos funcionários e às demais crianças/adolescentes. Além disso, ao invés de relacionarem a melhoria da instituição com mais presentes e menos brigas (resultado da entrevista semiestruturada no estudo prévio), na entrevista de avaliação, a maioria das crianças salientou que a instituição não precisaria mudar em nada, outros acreditavam dever aumentar o respeito entre eles próprios e para com os funcionários e diminuir as brigas; para a contribuição das demais crianças/adolescentes, a maioria afirmou que poderia melhorar, de modo que pudesse constituir um maior respeito entre eles.

Esses dados indicam que, embora as crianças/adolescentes acreditassem na supremacia do adulto, atribuindo a eles a necessidade de estes

serem obedecidos e respeitados com um respeito unilateral, eles estão visualizando a instituição como um lugar em que se aprende, sobretudo, a estabelecer relações sociais e que, nessas relações, é necessário haver respeito.

Sabemos que essa maneira de raciocinar ainda é elementar, visto que impera o respeito unilateral, a obediência cega à regra e ao adulto, no entanto, consideramos um grande avanço no que tange à visão anterior que tinham da instituição. A visão de grupo e eles próprios sentindo a necessidade de respeito a todos e respeito mútuo, principalmente entre eles, faz com que visualizemos essa mudança como necessária e relevante para o prosseguimento de constituição de um ambiente cooperativo ou sociomoral. Como afirma Puig (1998b), a educação moral não é apenas um processo de socialização, mas sem essa socialização ela não é possível.

Creemos que o fato de alguns funcionários terem encarado a constituição das regras como uma possibilidade de vigilância e cobrança para a obediência, tanto das regras como dos adultos, foi a principal razão para as crianças/adolescentes mencionarem o cumprimento e obediência às regras e aos funcionários como algo exterior e não algo em que eles próprios tiveram participação. Relembremos a fala do Participante 2, que se refere exatamente a essa crença do controle:

[...] então a regra está existindo agora, que foi posto na parede, isso aí é muito importante, mas aquilo tudo tem que ser filmado e pôr em outra parede também, não é só ali dentro da sala, tem que ser ali, tem que ser aqui, tem que ser lá em cima, para que todo mundo fale “Oh, você está fugindo da regra”, isso é muito vago, só ali dentro daquela sala, eu acho que tem que ter um jeito da gente fazer do lado de fora, nem que se mandar ampliar [...].

Como podemos perceber, mesmo com as atividades junto às crianças/adolescentes sendo trabalhada a ideia de que elas eram sujeitos de suas ações e, na constituição das regras, enfatizando-se a razão que justificaria sua existência, as crianças/adolescentes ainda viam as regras como algo obrigatório e exterior, porque alguns funcionários que tiveram contato com esse trabalho não o enxergavam como um possível promotor para autonomia, porém, como uma oportunidade de cobrar das crianças/adolescentes de forma coercitiva aquilo que elas mesmas constituíram, como demonstrado na fala do Participante 2. Percebemos que nosso trabalho,

nesse sentido, foi limitado por não ter conseguido enfocar também com os funcionários a razão da constituição das regras junto às crianças/adolescentes, para estabelecer um trabalho conjunto e contínuo, mesmo sem a nossa presença.

Devemos lembrar, entretanto, que houve uma reunião junto aos funcionários da instituição com o tema específico “O sentido das regras”. Como pudemos verificar na análise e discussão dessa reunião, os funcionários demonstraram ter compreendido a maneira de se constituir regras de convivência, observando sempre a razão e o princípio que levou a sua elaboração, excluindo desse modo qualquer espécie de constituição por controle ou meio facilitador para o educador e enfocando o desenvolvimento da autonomia moral das crianças/adolescentes. Essa compreensão ficou evidente principalmente quando o Participante 2 reviu uma regra por ele criada, que controlava o acesso das crianças/adolescentes ao banheiro para evitar o excesso de sua utilização e o controle de sua limpeza.

Do modo como a regra tem sido encarada por alguns funcionários, seu objetivo geral como uma medida de diminuição da heteronomia para promover a autonomia, como Devries e Zan (1998) destacam, está funcionando exatamente ao contrário; vimos isso como um problema a ser analisado com os funcionários e crianças/adolescentes. Por outro lado, como pudemos perceber, a construção de regras pelas crianças/adolescentes com essa proporção foi algo que antes não era praticado na instituição, passo que se fez muito importante para a introdução dessas crianças/adolescentes no universo da regularidade de forma concreta e ativa. Mesmo que, constituída por eles, as regras ainda permaneçam exteriores, cremos que seja o primeiro passo para o alcance de sua interiorização. Para que isso ocorra, é importante “[...] dar às crianças a possibilidade de regular seu comportamento voluntariamente” (DEVRIES & ZAN, 1998, p.138). Dessa forma, não podemos descartar, no caso desse abrigo, que o trabalho dos funcionários da instituição seja contínuo para a constituição de um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia moral das crianças/adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi discutir a situação das crianças/adolescentes abrigadas em relação ao desenvolvimento da autonomia moral. Para tanto, realizamos um trabalho de intervenção que se dispôs a propiciar um ambiente sociomoral cooperativo embasado no respeito mútuo entre todos os atores da instituição de sorte a favorecer a elaboração e o cumprimento consciente de regras de convivência. Iniciamos por uma retomada teórica contextualizando, ainda que brevemente, a situação de institucionalização da infância e o desenvolvimento da moralidade segundo Jean Piaget. A seguir, analisamos a situação do abrigo levantando possibilidades de intervenção. Descrevemos o trabalho realizado e avaliamos o processo como um todo. Cabe agora rever as limitações e vislumbrarmos perspectivas futuras. É esse o objeto que será tratado a seguir.

Quando iniciamos nosso estudo na instituição, com as reuniões de estudo para uma avaliação inicial das possibilidades de atuação na instituição, pudemos perceber que, ao serem tratados os problemas de educação moral de forma diretamente relacionada entre prática e teoria, alguns participantes tenderam a encarar nossas reuniões como uma espécie de aula ou um momento de aprenderem posturas “corretas”, e não como um momento de reflexão e busca de soluções para os problemas apontados por eles próprios. Houve também a postura de constante defesa por parte de alguns funcionários, muitas vezes se colocando em papel de vítima das circunstâncias ou acusando os outros pelo fracasso da educação não formal das crianças/adolescentes, quando não acusavam as próprias crianças/adolescentes por esse fracasso, alegando sua condição de “rebeldes”, que “trazem costumes e valores difíceis de serem mudados”. Alguns funcionários encaravam a participação nas reuniões como obrigatória, o que difi-

cultava a abertura para a discussão e fortalecia a falta de interesse. Outro aspecto importante que observamos foi a dificuldade de entendimento do conteúdo discutido por parte de alguns funcionários, sobretudo daqueles com grau menor de escolaridade, fato que igualmente contribuía para o desinteresse na participação.

A partir dessa análise decidimos por utilizar estratégias diferentes para tratar dos temas importantes no processo de intervenção. Elaboramos um programa com dinâmicas que provocavam a reflexão e a discussão entre os participantes. Percebemos que o uso de tais dinâmicas nas atividades desenvolvidas facilitou o envolvimento dos participantes, independentemente de seu grau de escolaridade. Propiciou também maior discussão, partindo dos sentimentos de cada um para a discussão concernente às práticas educativas e de relacionamentos interpessoais no âmbito do abrigo. Essas dinâmicas foram importantes, já que, por meio delas, o participante pôde vivenciar situações que permitiam experienciar sua atuação em práticas moralmente significativas. A respeito desse método, Puig (1998b, p.117-118) considera que:

Tem-se afirmado com frequência, e com razão, que o melhor modo de desenvolver simultaneamente a sensibilidade, o juízo e a conduta moral é aproximando-se pessoalmente das situações reais nas quais se vivencia uma problemática moralmente relevante. Ver a realidade de perto é o melhor modo de entendê-la e de sentir-se tocado por ela [...] Os enfoques socioafetivos são uma modalidade desta natureza: tentam oferecer, mesmo que artificialmente, uma oportunidade de vivenciar experiências moralmente significativas.

É verdade que, em algumas atividades propostas, como a dinâmica dos “rótulos”, houve problema por parte de alguns funcionários em diferenciarem o momento de fantasia (proposta para a realização da dinâmica) da realidade, dificultando, em um primeiro momento, a sua realização; por outro lado, atividades como essa foram as que proporcionaram maior reflexão e discussão sobre problemas enfrentados no dia-a-dia e que, muitas vezes, passavam despercebidos.

Superada as dificuldades iniciais na dinâmica dos rótulos, foi muito rica a discussão que se seguiu, pois, ainda que os participantes tenham percebido o significado do rótulo, reconheceram que o ato de rotular era

uma prática enraizada para muitos dos funcionários da instituição. E o fato dos funcionários se prenderem ao rótulo na prática do dia-a-dia estava impedindo que vissem novas perspectivas de se estabelecer a educação moral e, com ela, a possibilidade de as crianças/adolescentes se desenvolverem moralmente. É muito interessante observar que apesar de toda a reflexão gerada, a prática do rótulo era considerada necessária e até a responsabilidade pelo rótulo era atribuída em parte às crianças/adolescentes em função de seu comportamento. Em função disso, é claro que a prática de rotular não foi extinta, mas puderam experimentar e refletir o quão prejudicial estava sendo, no âmbito do abrigo.

Um dos assuntos frequentemente discutidos em nossas reuniões foi a respeito de quando há a necessidade do uso de sanção, de quais os tipos de sanções seriam mais adequados, a fim de educar a criança/adolescente. Esse assunto foi um dos mais delicados com que trabalhamos, pois a postura dos funcionários, na maioria das vezes, era fazer predominar a sanção expiatória (retirar algo que dá prazer), alegando que não havia muito que se fazer com crianças/adolescentes que não eram seus filhos. A alternativa a esse tipo de sanção, ou seja, a sanção por reciprocidade não era sequer cogitada pois ressaltavam a incapacidade de compreensão dessas crianças em entender as consequências de sua falta. Verbalizavam inclusive que a única alternativa à privação do prazer como sanção seria o uso da violência física, o que não seria possível dada a relação legal estabelecida pelo fato de estarem em ambiente institucional.

Em uma das reuniões de ação, quando discutimos estritamente sobre as escolhas de sanções, quando estas se fazem necessárias, levamos algumas histórias fictícias com sanções pré-estabelecidas, para que os funcionários pudessem escolher as que julgavam ser as mais adequadas. Nessa atividade, a maioria dos funcionários escolhia aquelas que faziam relação com a falta cometida, isto é, as sanções por reciprocidade, no entanto, ainda se reportavam à educação que seus pais e avós lhes deram, salientando que “palmas nunca tinham matado ninguém”.

Diante da escolha das sanções e da alusão à educação do passado, percebemos que alguns funcionários, embora tenham mudado a sua maneira de discutir hipoteticamente sobre as sanções, escolhendo sempre aquelas equivalentes à falta e com ruptura do elo social, quando as dis-

cutiam sob a perspectiva de sua vivência ainda preferiam as sanções expiatórias, justificando que estas fazem as crianças/adolescentes sentirem o efeito de sua falta. Por essa discrepância, vimos a escolha das sanções pré-estabelecidas como um ato de inteligência, escolhendo pela lógica da situação exposta. Piaget (1932-1994) já alertara sobre essa possibilidade no interrogatório com as crianças, de sorte que percebemos que isso também ocorreu no interrogatório com os adultos. Assim, foi utilizado mais o raciocínio lógico do que, propriamente, a interiorização a respeito da prática como educadores em momentos de conflitos sociais e de valores.

Apesar disso, verificamos nas observações participantes e durante a entrevista que alguns funcionários fazem uso da sanção por reciprocidade, porém, esta parece ser uma prática de poucos. Também pudemos constatar na entrevista que grande parte dos funcionários atribuía ainda a sanção expiatória (retirada de algo prazeroso) como a melhor medida para punir. Isso evidencia o quão difícil é para o indivíduo mudar práticas e pensamentos enraizados.

Um aspecto importante a ser destacado é o incômodo dos funcionários, quando as suas práticas começaram a ser questionados pelas crianças/adolescentes, como, por exemplo, o uso dos gritos para chamar a atenção.

Em ambas as situações, rótulos e sanções, fica clara uma relação contraditória entre por um lado crenças pessoais sobre como é a educação tradicional, e por outro, como algumas práticas são ineficazes e até prejudiciais para o ambiente institucional. Ao mesmo tempo, os discursos e observações evidenciam quão difícil é mudar, abrir mão do estabelecido e construir outra forma de vinculação.

É importante apontar uma limitação do estudo, que foi não termos realizado trabalho conjunto entre as crianças/adolescentes e funcionários. Seria bastante produtivo se durante o processo tivéssemos incluído algumas das atividades relacionadas a sentimentos envolvendo também os funcionários da instituição, já que seria possível falarem sobre sentimentos, “[...] respeitando o limite da intimidade de cada um”, como afirma Tognetta (2010b, p.10). Também poderíamos ter proposto trabalhos conjuntos na atividade da construção das regras sociais do abrigo realizado com a parti-

cipação das crianças/adolescentes e os Participantes 2 e 4. Lembrando de algo que ocorreu no início das reuniões com os funcionários fica clara a dificuldade que esse tipo de atividade geraria: em uma ocasião foi sugerido que um representante das crianças/adolescentes pudesse estar presente em reuniões de planejamento de atividades ou de resolução de problemas, muitos dos presentes consideraram que esse tipo de ação seria impossível, pois as crianças/adolescentes não teriam “capacidade” para tanto. Se consideramos que as reuniões conjuntas seriam bastante difíceis de serem implementadas e conduzidas, isso não significa que sejam pouco importantes ou impraticáveis. Pelo contrário, os estudos sobre implantação de assembleias em escolas sofrem as mesmas resistências e dificuldades, mas com a persistência, levam a um desenvolvimento da competência democrática que não é facilmente alcançável. Segundo Ramos (2014) na implementação das assembleias, muitos profissionais esperam verdadeira mágica e que os conflitos desapareçam. Isso não acontece. Os conflitos continuam a ocorrer, como é de se esperar, mas os estudantes desenvolvem estratégias mais assertivas de resolução desses conflitos. Por isso, consideramos uma limitação desse estudo a não realização conjunta e apontamos a relevância de trabalhos nessa direção em futuros estudos em abrigos institucionais.

Podemos destacar como os principais avanços desse estudo: a importância da reflexão, outorgada por alguns funcionários, nas práticas educativas e de relacionamento interpessoal com a equipe de trabalho e com as crianças/adolescentes; avaliação por parte de alguns funcionários, de melhora das relações interpessoais entre eles e os demais funcionários; percepção de alguns funcionários da necessidade de construção das regras junto às crianças/adolescentes. Quanto às crianças/adolescentes, vimos como principal avanço o fato de passarem a perceber o abrigo, não apenas como um local de estudo formal, mas como um ambiente social promotor de relações de respeito entre crianças/adolescentes, mesmo que as relações com o adulto ainda sejam vistas predominantemente de modo heterônomo. Além disso, foi possível notar um progresso no juízo moral das crianças/adolescentes, no sentido da passagem de respostas de respeito unilateral para respostas de nível transitório, evidenciando que na intervenção se produziu desequilíbrios das noções heterônomas de juízo moral.

Apesar de enfocarmos como um dos princípios deste trabalho a necessidade de estabelecermos uma comunidade justa em que crianças/adolescentes e adultos pudessem colaborar entre si e se respeitarem, isso não foi alcançado efetivamente no dia-a-dia da instituição, desse modo, as crianças/adolescentes não puderam vivenciar tal forma de comunidade. O que pudemos notar em virtude da intervenção desse trabalho, como supracitado, foram algumas evidências tanto no relacionamento interpessoal como nas atitudes das crianças/adolescentes e funcionários em favor da melhoria desse relacionamento.

Desse modo, apesar de haver progresso no sentimento dos integrantes do abrigo a fim de um estabelecimento de relações interpessoais que sobressaia o respeito a si e ao outro, o ambiente do abrigo não chegou a se caracterizar como um ambiente sociomoral cooperativo. O respeito ainda se encontrava sob um paradigma do respeito unilateral. Nesse processo, nota-se que embora à criança/adolescente fosse permitido “dizer o que sentem”, os adultos apresentavam dificuldades em aceitar as críticas advindas dessas, principalmente quando questionavam a postura arbitrária do adulto, ou seja, havia uma dificuldade por parte de alguns funcionários em acompanhar as transformações decorrentes do processo de constituição de um novo ambiente.

Atribuímos como um forte fator que inibiu a constituição de um ambiente sociomoral cooperativo a tendência para a imobilidade da própria instituição para as modificações inerentes ao processo dessa constituição. Assim, embora a entidade tenha aceitado participar da intervenção, ela se manteve fechada para mudança dos seus fundamentos. Possivelmente por isso as mudanças nos juízos das crianças ocorreram somente para o nível intermediário. Sendo assim, acreditamos que o progresso poderia ter sido maior caso a instituição outorgasse maior abertura para a prática e reflexão dos temas propostos junto às crianças/adolescentes no dia-a-dia do abrigo.

Como acreditamos que há necessidade de continuidade das práticas morais na instituição mesmo após a saída dos autores, sugerimos e demos suporte para que a instituição desse prosseguimento às atividades, com uma atividade contínua, juntamente com as crianças/adolescentes e também com os adultos da instituição. Essa atividade correspondeu à “Urna dos sentimentos” que propõe, sobretudo, momentos de reflexões e

discussão sobre sua vivência e relação interpessoal na entidade. A proposta foi a de terem uma prática que permitisse o acolhimento de sentimentos positivos ou negativos das crianças/adolescentes de modo que periodicamente pudessem abrir essa urna, ler o que foi ali depositado e conversarem sobre os temas. A urna foi confeccionada pelos autores e apresentada como proposta de atividade conjunta entre funcionários e crianças/adolescentes, para os Participantes 1, 3 e 4. Estes acolheram a ideia com entusiasmo e consideraram que essa era uma atividade muito interessante e necessária. Os autores se propuseram a participar de algumas reuniões conjuntas, para a implantação da atividade, mas não foram contatados.

Para o prosseguimento das ações junto aos funcionários, acreditamos que seja necessária a continuidade de reuniões entre eles, com o caráter de formação continuada, como bem sugere as Organizações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009).

Mesmo que este trabalho tenha tomado um grande volume, visto que houve uma extensa atividade junto aos participantes sujeitos do estudo e, com isso, inúmeros dados analisados e discutidos, não pensamos que tenha sido concluído. Os dados indicaram que a constituição de um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia moral das crianças/adolescentes está apenas se iniciando. Sendo assim, este trabalho se constituiu em arar a terra e plantar a semente, mas, para que ela seja germinada e se torne uma planta que dê frutos, é necessário que tenha prosseguimento e inclua novas contribuições.

Nos estudos anteriores, pudemos perceber que a dificuldade de se estabelecer uma educação moral, voltada para a autonomia, não é um problema pontual do abrigo estudado. Nesta investigação, pudemos notar que, na visão da maioria dos funcionários da instituição há a necessidade de se educar moralmente as crianças/adolescentes em situação de acolhimento, no entanto, a visão dessa educação ocorre principalmente pela questão de moralização ou doutrinação, também com um agravante, já que, para eles, as crianças/adolescentes em situação de risco “não respondem” a um tipo de educação mais cooperativo, como “nossos filhos”. Com isso, surgem as seguintes questões: como se faz possível um ambiente sociomoral, cooperativo, com a permanência desse tipo de visão? Por que, mesmo com o avanço das leis nacionais, passando as crianças/adolescentes

de “objetos” de permanência dos valores e bons costumes para “sujeitos” com o direito de se desenvolverem moralmente, não percebemos esse mesmo avanço nas perspectivas de educação desses funcionários? E, por fim, como as demais instituições de acolhimento têm percebido e realizado a educação moral? Acreditamos que essas questões merecem ser mais bem discutidas e analisadas.

REFERÊNCIAS

AIELLO, S. S. *Educação moral na escola: formação dos professores*. 2011. 126f. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Graduação em Pedagogia)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAPTISTA, M. V. Um olhar para a história. In: BAPTISTA, M. V. (Coord.). *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. P. 21-34.

BIAGGIO, A. M. B. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Logos).

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. Disponível em: < http://www.amavi.org.br/sistemas/pagina/setores/associal/arquivos/orientacoes_tecnicas_crianca_adolescente.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2012.

_____. *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. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 09 dez. 2006.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. *Código de menores*. Lei N. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Disponível em: < http://www.ciespi.org.br/media/lei_6697_10_out_1979.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. *Lei N. 4.513 de 1 de dezembro de 1964*. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providên-

cias. Disponível em: < http://ciespi.org.br/media/lei_4513_01_dez_1964.pdf>
Acesso em: 11 ago. 2011.

_____. *Lei N. 4.242 de 6 de janeiro de 1921*. Fixa a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1921. Disponível em: < http://www.ciespi.org.br/media/lei_4242_06_jan_1921.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

BUXARRAIS, M. R. *La formación del profesorado en educación en valores*: propuesta y materiales. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1997.

CAMPOS, E. P. *Quem cuida do cuidador*: uma proposta para os profissionais da saúde. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARRERAS, L. et al. *Cómo educar en valores*: materiales, textos, recursos y técnicas. Madrid, 1998.

CARETA, D. S. *Quando o ambiente é o abrigo*: cuidando das cuidadoras de crianças em acolhimento institucional. 2011. 241 f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARVALHO, C. *Um olhar sobre o abrigamento*: a importância das histórias infantis em contexto de abrigo. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? *Pro-posições*, v. 13, n. 3, p.157-168, 2002.

CARVALHO, J. S. et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-445, set./dez, 2004.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 55-83.

DEVRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil*: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Criando uma atmosfera sócio-moral em sala de aula. *Pátio*: Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 2, n.7, p.13-15, nov. 1998/jan. 1999.

DONGO-MONTOYA, A. O. *Piaget e a criança favelada*: epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis: Vozes, 1996.

DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. Tradução M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1980. (Primeira edição publicada em 1943).

- FERREIRA, M. C. R. (Coord.). *Proteção integral à criança e ao adolescente: que casa é essa?* Ribeirão Preto: CINEDEDI, 2007. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Kla7LmFDleE>>. Acesso em: 13 maio 2011.
- FRICK, L. T. *As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas*. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.
- GUARÁ, I. M. F. R. Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação. In: BATISTA, M. V. (Coord.). *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. p. 63-76.
- HERSH, R. H.; PAOLITTO, D. P.; REIMER, J. *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea, 2002.
- 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.
- KAMII, C.; DEVRIES, R. *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- KUNREUTHER, F. T.; FERRAZ, O. L. Educação ao ar livre pela aventura: o aprendizado de valores morais em expedições à natureza. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, fev. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012005000007&script=sci_arttext>. Acesso em: 6 mar. 2012.
- LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LEME, M. I. S. O diretor escolar e a gestão de conflitos na escola. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?: contribuições da psicologia*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 161-188. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).
- LODI, L. H. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria dos Direitos Humanos, 2003/2004.
- LUKJANENKO, M. F. S. P. *Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado*. 1995. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1995.
- MACEDO, L. de. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 179-209.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A escola e a construção das estruturas da inteligência na criança. *Biblioteca Professor Joel Martins*, Campinas, v. 2, n.1, out. 2000. Disponível em: < [http://www.cpsimoes.net/downloads/285_ETD-2008-321\[1\].pdf](http://www.cpsimoes.net/downloads/285_ETD-2008-321[1].pdf) > Acesso em: 20 maio de 2012.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 51-76.

MARTÍN-GARCIA, X.; PUIG, J. M. *As sete competências básicas para educar em valores*. São Paulo: Summus, 2010.

MARTÍNEZ, M. Rol del educador y de la escuela em el âmbito de la educacion moral. In: MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M. (Coord.). *La educacion moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: GRAÓ / ICE, 1994. p. 19-29.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. de (Org.). *Cinco estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

_____.; BATAGLIA, P. U. R.; SHIMIZU, A. M. Educação em valores e representações docentes: quem educa o professor? In: GUIMARÃES, C. M. et al (Org.). *Formação e profissão docente*. Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2011. p. 261-281.

PARRAT-DAYAN, S. *Como enfrentar a indisciplina na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PERES, S. ; TATIT, Z.. Ciranda. Interprete: Palavra Cantada. In: *Palavra Cantada*, 1996.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980.

_____. Os procedimentos da educação moral. Tradução Maria Suzana de Stefano Menin. In: MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 (Original publicado em 1930). p. 1-36.

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932).

_____. A vida social da criança. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. *Proepre: Fundamentos teóricos da educação infantil*. Campinas: Graf. FE: IDB, 2003.

_____. Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant. In: *Fondation Jean Piaget*, Genève, 2006. Disponível em: <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_54_cours_affect.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2012.

PUIG, J. M.; *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998a.

_____. *Ética e valores: método para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

_____. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Educação em Pauta).

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-54.

_____. et al. As classes difíceis e suas crises: uma proposta de diagnóstico e intervenção. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade? contribuições da psicologia*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 305-327. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).

_____. Esses adolescentes de hoje... podem sentir necessidade das regras na escola? In: TOGNETTA, L. R. P.; VINCENTIN, V. F. *Esses adolescentes de hoje: o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor*. Americana: Adonis, 2014. p.171-198.

RIBEIRO, C.A.P. *O desenvolvimento da noção de justiça nas crianças e adolescentes que vivem em abrigos provisórios na cidade de Marília-SP em procedência das relações existentes em suas rotinas*. Relatório Científico. São Paulo: FAPESP, 2008.

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

ROCHA, R.; FLORA, A. *Escrever e criar... é só começar*. São Paulo: FTD, 1996.

SANTOS, M. A. C. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 19-54.

SHIMIZU, A. M. et al. Representações de educadores de escolas brasileiras a respeito de educação em valores morais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: Anped, 2010. v. 1.

TARDELI, D. D.; PASQUALINI, A. R. B. Educação em valores: possibilidades de intervenção pedagógica na resolução de conflitos escolares. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?: contribuições da psicologia*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 191-226. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J.L.;

DANI, L.S.C. (Org.). *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: UFSM, 2008. p. 199-246.

TOGNETTA, L. R. P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2003. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).

_____. *O reizinho e ele mesmo*. Americana: Adonis, 2010a. (Coleção Falando de Sentimentos).

_____. *O reizinho e ele mesmo*. Suplemento. Americana: Adonis, 2010b. (Coleção Falando de Sentimentos).

_____. *Era outra vez o reizinho... e seus vizinhos*. Americana: Adonis, 2010c. (Coleção Falando de Sentimentos).

_____. *A história da menina e do medo da menina*. Americana: Adonis, 2011. (Coleção Falando de Sentimentos).

TRINDADE, J. M. B. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 ago. 2006.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 2000.

_____. Os conflitos interpessoais na relação educativa: problemas a serem resolvidos ou oportunidades de aprendizagem? In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. *Proepr: fundamentos teóricos da educação infantil*. Campinas: Graf. FE: IDB, 2003a.

_____. Considerações sobre a elaboração de regras na escola. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. *Proepr: Fundamentos teóricos da educação infantil*. Campinas: Graf. FE: IDB, 2003b.

VINHA, T. P. et al. A implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflito na escola: uma realidade a ser construída. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, P.V. *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?* Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 265-302.

WREGGE, M. G. *Escolas democráticas: um olhar construtivista*. 2012. 387 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SOBRE OS AUTORES

ADRIAN OSCAR DONGO MONTOYA

Possui graduação em Psicologia pela Universidad Nacional Mayor de San Marcos (1974), mestrado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1983), doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1988). Fez pós-doutorado no Laboratório de Psicologia Genética da Université de Lumière - Lyon 2 (1995-1996) e obteve o título de livre-docente na Unesp (1999). Atualmente é Professor Titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação - GEPEGE. Atua principalmente nos seguintes temas: Epistemologia Genética, Educação, Psicologia Genética, Psicologia da Educação e pensamento de Jean Piaget. As principais obras publicadas: Piaget e a criança favelada, pela Editora Vozes; Piaget: Imagem mental e a construção do conhecimento, pela Editora da Unesp; Teoria da aprendizagem na obra de Piaget, pela editora da Unesp.

CARLA ANDRESSA PLÁCIDO RIBEIRO DE FRANÇA

É doutoranda pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, Mestre em Educação e Pedagogia pela mesma instituição. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação GEPEGE (Unesp Marília). Entre suas principais atividades estão a Pesquisa científica e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Desenvolvimento moral, Relações interpessoais, Formação de educador; Psicologia da Educação, Pesquisa-ação, Ensino de deficientes visuais e Recursos didáticos adaptados ao ensino.

PATRICIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986), mestrado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (1996) e doutorado em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente é docente e pesquisadora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP, campus de Marília. É membro da Comissão de Ética do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e é assessora científica da FAPESP. É membro do Grupo de Estudos de Psicologia e Epistemologia Genéticas (GEPEGE), do Grupo de estudos e pesquisas em bioética e educação (G-BIO) e do Laboratório de Temas Filosóficos em Conhecimento Aplicado (LABFILC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação ética do profissional, atuando principalmente nos seguintes temas: competência moral, ética profissional, desenvolvimento moral e bioética.

SOBRE O LIVRO

Formato	16X23cm
Tipologia	Adobe Garamond Pro
Papel	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento	Grampeado e colado
Tiragem	300
Catálogoção	Telma Jaqueline Dias Silveira
Normalização	Sonia Faustino do Nascimento
Assessoria Técnica	Maria Rosangela de Oliveira - CRB-8/4073
Capa	Edevaldo D. Santos
Diagramação	Edevaldo D. Santos
Produção gráfica:	Giancarlo Malheiro Silva

2016

Impressão e acabamento

Gráfica Campus
Unesp - Marília - SP

Abrigo ou Casa?

Desenvolvimento moral de crianças e adolescentes abrigados

Desconheço escola ou instituição educativa que tem a intenção de formar sujeitos acríticos, submissos ou heterônomos. Pelo contrário, encontra-se presente o mesmo discurso e ideal de autonomia e ética em todas elas. Esses ideais também estão presentes no Abrigo Institucional em que a pesquisa relatada neste livro foi realizada. Contudo, no cotidiano, esse Abrigo, assim como outros, enfrentava muitas dificuldades nas relações, na organização, funcionamento e estrutura que pareciam indicar que, apesar das boas intenções, favorecer a construção da moralidade no cotidiano de uma entidade educativa é algo muito complexo.

Do prefácio de Telma Pileggi Vinha

ISBN 978-85-7983-798-2



9 788579 837982