

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALINE ANDRIOLI CHESINI

PEDAGOGOS(AS) EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO: FAZERES E
SABERES

CURITIBA
2015

ALINE ANDRIOLI CHESINI

PEDAGOGOS(AS) EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO: FAZERES E
SABERES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.a. Dra. Suzane S. Löhrr

CURITIBA
2015

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Chesini, Aline Andrioli

Pedagogos(as) em instituições de acolhimento: fazeres e
saberes / Aline Andrioli Chesini. – Curitiba, 2015.
152 f.

Orientadora: Profª.Drª. Suzane S. Löhr
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Pedagogia – didática – Curitiba (PR).
 2. Atuação profissional – ética – valores humanos.
 3. Instituições de acolhimento – assistência a menores –
convivência comunitária.
- I. Título.

CDD 371.967



PARECER

Defesa de Dissertação de Aline Andrioli Chesini para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Suzane Schmidlin Löhr, Prof.^a Dr.^a Irene Rizzini, Prof.^a Dr.^a Lídia Natália Dobrianskyj Weber, Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "PEDAGOGOS(AS) EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO: FAZERES E SABERES".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Suzane Schmidlin Löhr		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Irene Rizzini		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Lidia Natália Dobrianskyj Weber		aprovada
Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá		aprovada

Curitiba, 18 de maio de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Dedico este trabalho a todas as crianças e todos os adolescentes institucionalizados, em especial àqueles e àquelas que, em algum momento, cruzaram minha trajetória profissional e fizeram diferença em minha vida.

Dedico, ainda, aos pedagogos e às pedagogas que colaboraram com o estudo, e que ajudaram a revelar caminhos possíveis à atuação desse profissional em instituições de acolhimento, cenário que ainda parece nebuloso e merece olhares atentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Paraná pela oportunidade de poder me aproximar da concretização de mais um sonho: tornar-me mestre em educação; em especial à banca que compôs o processo de seleção e que enxergou em minha pessoa o potencial necessário para atender às expectativas do programa e da linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Agradeço a cada integrante da banca de qualificação, prezados Ricardo Antunes de Sá, Irene Rizzini e Araci Assinele-Luz, bem como aos integrantes da banca de defesa da dissertação, Ricardo Antunes de Sá, Irene Rizzini e Lídia Weber, ambas presididas por minha orientadora Suzane Löhr, por cada olhar dedicado ao trabalho e por somarem, com suas experiências engrandecedoras.

Agradeço à minha família, pelas bases de minha formação humana e por serem a grande referência de minha existência.

Agradeço, acima de tudo, à Deus, por não me abandonar jamais e ser minha fortaleza perante qualquer desafio. Nesse momento em especial, agradeço pela vinda da Luísa e pela família que está me permitindo formar, ao lado de meu admirável esposo Diego Flores Chesini.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educaçãoes.

Brandão, 1981.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar os fazeres e os saberes de pedagogos(as) em instituições de acolhimento, verificando as atividades que realizam e as possíveis dificuldades encontradas. A pesquisa foi realizada em instituições de acolhimento que atendem crianças e adolescentes em três cidades brasileiras: Novo Hamburgo – RS, Curitiba – PR e Brasília – DF. As instituições de acolhimento existentes nas três cidades foram levantadas em pesquisas na internet e complementadas junto aos órgãos municipais responsáveis, os quais também informaram sobre a existência ou não de pedagogos(as) nas equipes técnicas das instituições do respectivo município. Para identificar as atividades desenvolvidas por esses profissionais, as instituições foram contatadas e os profissionais daquelas que deram seu aval positivo foram convidados a participar do estudo. Assim, nove pedagogos foram entrevistados. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas quali e quantitativamente, gerando categorias de respostas, que foram agrupadas na análise final. Além disso, foram analisados três currículos de cursos de Pedagogia, um em cada município supracitado, para que fossem identificados os pontos de conexão e de distanciamento entre as informações obtidas com os participantes, sobre a relação entre a formação em Pedagogia e as instituições de acolhimento como cenário de atuação. Com base nos dados obtidos, foram estruturados quatro grandes temas – atividades voltadas aos acolhidos, à equipe, às famílias e à gestão – dentre os quais achou-se 23 categorias de fazeres e 45 subcategorias, sendo que uma dessas se subdivide em outras oito. Os principais fazeres destacados em cada um desses grandes grupos foram: acompanhar o desenvolvimento dos acolhidos e sua vida escolar; realizar acompanhamento, supervisão e avaliação da equipe, além de sua formação continuada; desenvolver atividades de relação com as famílias; e realizar registros sobre a história de vida e o desenvolvimento dos acolhidos. Foi constatado que os fazeres dos pedagogos em instituições de acolhimento são bem diversificados, atendendo tanto às demandas desse universo, quanto criando caminhos e alternativas. Tais fazeres recebem sustentação nos saberes dos pedagogos, oriundos da graduação, bem como nos subsídios buscados para ampliar e fortalecer os conhecimentos e a atuação em instituições de acolhimento.

Palavras-chave: Instituições de Acolhimento. Pedagogo. Formação de pedagogos. Áreas de atuação da Pedagogia.

ABSTRACT

This study aims to identify the know-how and knowledge of the pedagogues in institutions for children and adolescents, checking the activities they perform as well as possible difficulties encountered. The survey was conducted in institutions that receive children and adolescents in three cities: New Hamburg - RS, Curitiba - PR and Brasília - DF, those are located in Brazil. The existing institutions for children and adolescents in the three cities were collected in research on the internet and complemented with municipal government, which also reported the existence or not of the pedagogues in the technical staff of the institutions of the respective municipality. To identify the activities developed by these professionals, institutions were contacted and professionals of those who gave their positive endorsement were invited to participate. Thus, nine pedagogues were interviewed. The interviews were recorded, transcribed and analyzed qualitatively and quantitatively, generating categories of responses, which were grouped in the final analysis. In addition, three curricula of Pedagogy Programs were analyzed, one in each aforementioned municipality, to identify connection points and detachment between the information obtained from participants on the relationship between pedagogic training and the institutions as acting scene. Based on the obtained data, four major themes were structured - focused activities welcomed, staff, families and the management - of which was found with 23 categories and 40 subcategories from know-how, and one of these is subdivided into eight other. The main know-how featured in each of these major groups were: monitor the development of and welcomed their school life; perform monitoring, supervision and evaluation of staff, and their continuing education; develop activities related to families of origin; and make records about the history of life and the development of welcomed. It was noted that the know-how of pedagogues in institutions are well diversified, given both the demands of this universe, as creating paths and alternatives. Such doings receive support in the knowledge of pedagogues, from the undergraduate course as well as on subsidies sought to expand and strengthen the knowledge and the work in institutions.

Keywords: Institutions. Pedagogue. Pedagogues training. Activity areas of Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1– LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO POR TEMÁTICA: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO	22
QUADRO 1 – RELAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS DO ECA E AS ORIENTAÇÕES PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	35
GRÁFICO 2 – FAIXA ETÁRIA ATENDIDA POR CADA INSTITUIÇÃO	54
QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	56
GRÁFICO 3 – QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES NAS QUAIS OS PEDAGOGOS JÁ ATUARAM.....	57
GRÁFICO 4 – DIRECIONAMENTO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PEDAGOGOS ENTREVISTADOS, EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO	58
QUADRO 3 – UNIVERSIDADES QUE POSSUEM OU NÃO DISCIPLINAS QUE ABORDAM A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO FORA DO UNIVERSO ESCOLAR	109

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DIVISÃO DE TRABALHOS POR ÁREA DE CONHECIMENTO.....	21
TABELA 2 – MAPEAMENTO DE INSTITUIÇÕES E PEDAGOGOS(AS)	49
TABELA 3 – QUANTITATIVO DE INSTITUIÇÕES E PEDAGOGOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	50
TABELA 4 – PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO ÀS RESPONSABILIDADES DAS ATIVIDADES VOLTADAS AOS ACOLHIDOS, NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO	59
TABELA 5 – ACOMPANHAR O DESENVOLVIMENTO DOS ACOLHIDOS: FAZERES, PROPORÇÃO DE PEDAGOGOS QUE OS REALIZAM E RESPONSABILIDADE PERCEBIDA.....	61
TABELA 6 – ACOMPANHAR A VIDA ESCOLAR: FAZERES, PROPORÇÃO DE PEDAGOGOS QUE OS REALIZAM E RESPONSABILIDADE PERCEBIDA	67
TABELA 7 – PRESERVAR E FORTALECER A CONVIVÊNCIA COMUNITÁRIA: FAZERES, PROPORÇÃO DE PEDAGOGOS QUE OS REALIZAM E RESPONSABILIDADE PERCEBIDA	72
TABELA 8 – ATUAR NO DESLIGAMENTO: FAZERES, PROPORÇÃO DE PEDAGOGOS QUE OS REALIZAM E RESPONSABILIDADE PERCEBIDA	74
TABELA 9 – REALIZAR ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES: FAZERES, PROPORÇÃO DE PEDAGOGOS QUE OS REALIZAM E RESPONSABILIDADE PERCEBIDA	78
TABELA 10 – AVALIAR NECESSIDADE DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: FAZERES, PROPORÇÃO DE PEDAGOGOS QUE OS REALIZAM E RESPONSABILIDADE PERCEBIDA	80
TABELA 11 – PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO À RESPONSABILIDADE FRENTE AO ACOMPANHAMENTO DOS ACOLHIDOS EM	

ATIVIDADES ENVOLVENDO DESMEMBRAMENTO DE LAÇOS, ACOLHIMENTO, DROGADIÇÃO, DISCIPLINA E MEDIAR CONFLITOS	82
TABELA 12 – PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO À RESPONSABILIDADE DAS ATIVIDADES VOLTADAS À EQUIPE, NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO	86
TABELA 13 – ACOMPANHAMENTO, SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DA EQUIPE ATUANTE NA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO: FAZERES, PROPORÇÃO DE PEDAGOGOS QUE OS REALIZAM E RESPONSABILIDADE PERCEBIDA	87
TABELA 14 – FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE: FAZERES, PROPORÇÃO DE PEDAGOGOS QUE OS REALIZAM E RESPONSABILIDADE PERCEBIDA	90
TABELA 15 – RESPONSABILIDADES DOS FAZERES DOS PEDAGOGOS, VOLTADOS ÀS FAMÍLIAS, NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO	94
TABELA 16 – RESPONSABILIDADES DOS FAZERES DOS PEDAGOGOS, VOLTADOS À GESTÃO, NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO	97
TABELA 17 – DISCIPLINAS DA PEDAGOGIA REFERIDAS PELOS PEDAGOGOS COMO CONTRIBUINTES À ATUAÇÃO EM INSTITUIÇÃO	106
TABELA 18 – OUTROS SUBSÍDIOS BUSCADOS POR PEDAGOGOS, PARA ALÉM DA GRADUAÇÃO, PARA A ATUAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO	108

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 ABORDAGEM GERAL DO PROBLEMA.....	17
1.2 OBJETIVOS	18
1.2.1 Objetivo geral	18
1.2.2 Objetivos específicos.....	19
1.3 QUESTÕES DE PESQUISA	19
1.4 PEDAGOGOS(AS) EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO: CONHECENDO O CENÁRIO ATUAL A PARTIR DE PESQUISAS ANTERIORMENTE REALIZADAS .	20
2 BASES TEÓRICAS	26
2.1 A INSTITUIÇÃO FAMÍLIA E AS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO	26
2.2 A PEDAGOGIA E O(A) PEDAGOGO(A).....	41
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
4.1 AS INSTITUIÇÕES	54
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	55
4.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PEDAGOGOS ENTREVISTADOS NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO: OS FAZERES	57
4.3.1 Atividades voltadas aos acolhidos.....	59
4.3.1.1 Acompanhar o desenvolvimento	60
4.3.1.2 Acompanhar a vida escolar	67
4.3.1.3 Preservar e fortalecer a convivência comunitária.....	71
4.3.1.4 Atuar no desligamento.....	74
4.3.1.5 Engajar acolhidos em cursos profissionalizantes	76
4.3.1.6 Realizar atividades pedagógicas complementares	77
4.3.1.7 Avaliar necessidade de atendimento especializado	80
4.3.1.8 Outros fazeres dos profissionais, voltados aos acolhidos	82

4.3.2 Atividades voltadas à equipe.....	86
4.3.2.1 Acompanhamento, supervisão e avaliação	87
4.3.2.2 Formação continuada da equipe	89
4.3.2.3 Definição do papel e valorização profissional.....	92
4.3.2.4 Capacitação introdutória de novos funcionários.....	93
4.3.2.5 Seleção da equipe.....	94
4.3.3 Atividades voltadas às famílias	94
4.3.4 Atividades voltadas à gestão.....	97
4.3.5 Percepções dos entrevistados sobre a atuação de pedagogos em instituições de acolhimento	101
4.4 OS SABERES DOS PEDAGOGOS QUE SUSTENTAM A ATUAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO	105
4.4.1 Relação da formação em pedagogia com a atuação na instituição de acolhimento, sob o olhar dos entrevistados	105
4.4.2 Análise de três currículos de graduação em pedagogia.....	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	118
REFERÊNCIAS DE PESQUISAS SOBRE INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO..	125
REFERÊNCIAS DE PESQUISAS SOBRE A ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS	142
APÊNDICES	145

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investiga a atuação de pedagogos(as) nas equipes técnicas de instituições de acolhimento que atendem crianças e adolescentes.

As instituições de acolhimento que atendem crianças e adolescentes fazem parte do Serviço de Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social. Tais instituições representam uma medida legal de proteção, assegurada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a ser aplicada quando os direitos da criança ou do adolescente, garantidos na mesma legislação, forem violados. É importante destacar que, para chegarem a esses espaços, as crianças já passaram por situações difíceis. Além disso, o acolhimento institucional agrega a ruptura do acolhido com a vida que lhe é familiar, com suas referências e seus vínculos, podendo incluir família, amigos e escola; estabelece-se a convivência em um local de passagem, de vínculos instáveis.

Na instituição, os direitos do público acolhido precisam ser respeitados. Logo, há uma série de preceitos legais e normativos que visam qualificar o atendimento prestado, sendo indispensável contar com profissionais de diferentes áreas. No entanto, nem sempre a estrutura que cerca as instituições de acolhimento possibilita que profissionais com a devida formação lidem cotidianamente com as crianças e os adolescente acolhidos, para atender as demandas existentes.

No presente estudo, o profissional-alvo de análise é o(a) pedagogo(a). Constata-se, nas normativas que delineiam o trabalho das instituições de acolhimento (Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social; Orientações Técnicas para o serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes; Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais), que o(a) pedagogo(a) não é tido como profissional obrigatório nas equipes técnicas (ou de referência). No entanto, a prática revela que esse profissional vem sendo requisitado nesses espaços. Esse ponto já mostra a importância de se estudar o papel do pedagogo nas instituições de acolhimento, considerando-se, ainda, que são poucas as pesquisas encontradas que tratam especificamente das atividades desse profissional em dado contexto. No levantamento bibliográfico realizado nesse trabalho, foram encontradas apenas duas pesquisas nesse âmbito: de Izar (2011) e Pereira (2013).

Parte-se do entendimento de que o objeto de estudo da Pedagogia é a educação, a qual ocorre dentro e fora dos espaços escolares. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apesar de focar na educação escolar, define, em seu artigo 1º, que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996).

Em comunicação com outros campos do saber, a Pedagogia se preocupa com a ação do educar, com as teorias, os princípios e os métodos da educação. No presente trabalho, compreende-se que a atuação do(a) pedagogo(a) não está dissociada dos demais profissionais, mas conectada a eles de forma complementar e inter-relacionada.

Foi investigada a atuação de pedagogos(as) nas instituições de acolhimento que atendem crianças e adolescentes em três cidades de diferentes estados do Brasil (Brasília – DF; Curitiba – PR; Novo Hamburgo – RS¹), identificando as atividades que desempenham e relacionando com a formação em Pedagogia para esse contexto de atuação.

Mas por que o desejo da pesquisadora em olhar para as instituições de acolhimento, com a presente pesquisa? Para relatar esse interesse pessoal, assumo a primeira pessoa do singular e admito que, entre um vasto campo de possibilidades, opto por olhar para a criança acolhida em instituição por sentir-me compromissada, interessada, instigada e motivada por esse universo. Com vistas a explicar como minha história de vida pessoal se cruzou com as instituições de acolhimento, faço um convite à realização de um breve mergulho em minhas memórias...

Recém formada em Pedagogia e atuando há seis anos em sala de aula na educação infantil, nos primeiros meses de 2004, além de passar a atuar como pedagoga em escolas de educação infantil, fui chamada para assumir o cargo de Educadora Ocupacional no município de Novo Hamburgo-RS. Dentre as possibilidades de atuação no município, fui informada pela secretaria responsável de que eu seria alocada em um abrigo. O município possuía poucas instituições de acolhimento e cada uma atendia um público bem específico. Apenas uma tinha como foco o atendimento às crianças de zero a doze anos de idade e foi onde passei a

¹ A seleção das cidades é explicada em no capítulo “Procedimentos Metodológicos”.

atuar. Ainda que minha formação desse algum amparo para atuar com as crianças – envolvendo o seu desenvolvimento humano, os seus cuidados cotidianos, a dimensão cognitiva, os processos de ensino e aprendizagem que faziam parte da vida do abrigo, dentre outros –, tratava-se de um campo novo que despertava inúmeros pontos de interrogação em meu ser.

Trabalhei pouco mais de sete anos na instituição. Conheci muitas crianças e famílias, diferentes profissionais e pensamentos sobre as questões que perpassam esse universo; deparei-me com inúmeras situações que suscitaram dúvidas, receios, questionamentos, insatisfações, alegrias, desejos, outras emoções e outros sentimentos. Entre as situações experienciadas, percebi: falta de individualidade no processo de acolhimento, pois roupas, armários, calçados, espaços, tudo era coletivo, incluindo tempos e espaços, marcados por uma rotina fixa; a forma como pessoas entravam e saíam da vida das crianças, de um dia para o outro, a ponto de algumas delas expressarem que ali ninguém era amigo, pois amigo de verdade não some da vida do outro, e que haviam perdido as esperanças de ter amigos de verdade; a carência de uma visão profissional no cotidiano do acolhimento, pois a grande maioria das pessoas que atuavam diretamente com as crianças não tinha formação específica e, sendo serviço público, eram desviadas de suas funções, com o maior propósito de baratear mão de obra. Chegou-se a “concluir”, em uma reunião de equipe, que o currículo necessário para atuar naquele espaço seria “ser mãe”. Se por um lado eu vivenciava as dificuldades e distorções na compreensão do que seria esperado em um acolhimento, por outro, vislumbrei, em situações cotidianas, possibilidades de atuar com intencionalidade pedagógica, convivi com profissionais que tentavam fazer a diferença na vida dos acolhidos, tratá-los com humanidade, com personalização... Muitas lembranças me vêm à mente; pessoas e experiências que provocaram mudanças em minha forma pessoal de ver e perceber o mundo, no meu olhar e no meu fazer profissional.

Para qualificar tal atuação, realizei buscas individuais, incitei a criação de grupos de estudos entre meus colegas de profissão, participei de momentos de formação continuada propostos pelo município, realizei minha pesquisa de pós-graduação com foco nas crianças institucionalizadas e recentemente, apesar de não estar mais atuando em instituições de acolhimento, ingressei no mestrado com uma proposta de pesquisa voltada a esse universo, com o qual tenho o imenso desejo de contribuir.

1.1 ABORDAGEM GERAL DO PROBLEMA

Ser acolhido em instituição é um direito da criança e do adolescente. Porém, é preciso olhar para um cenário mais amplo a fim de refletir sobre o que circunda esse direito. A propósito, qual direito vem primeiro? Direito à saúde, à dignidade, à moradia, a ser criado e educado no seio de uma família? Ou direito à medida protetiva em instituição de acolhimento?

Junqueira (2012), ao pesquisar o reconhecimento de direitos e garantias de crianças e adolescentes em medida protetiva de acolhimento institucional, afirma que os avanços na legislação voltados aos direitos à infância e à juventude, embora signifiquem conquistas importantes, não são capazes, por si só, de garantir a preservação de seus direitos,

[...] principalmente quando a tônica de violação refere-se à institucionalização desses sujeitos. A prática puramente assistencialista e a aplicação da medida de acolhimento institucional como forma de contenção e controle social, infelizmente ainda encontram guarita em nosso ordenamento jurídico, penalizando crianças e adolescentes pelas desigualdades econômicas de nosso país e reforçando a perpetuação do ciclo de exclusão nas classes mais pobres. (JUNQUEIRA, 2012, p. 83).

No contexto da extrema desigualdade social observada no Brasil, que não pode ser vista como a única fonte geradora de problemas, percebe-se, minimamente, uma enorme vertente, pois enquanto um direito é afirmado ao ser humano, outro (ou mais) lhe é renegado. Nesse âmbito, para Rizzini (2010), existe um enorme descompasso entre a legislação brasileira, no que diz respeito à relevância do papel da família, e o enfrentamento prático das famílias: a falta de condições para criar seus filhos com dignidade. Para a autora, é extremamente relevante considerar “as ambiguidades e contradições entre o discurso de direitos e o de igualdade como orientadores das leis e das políticas públicas e o que se observa na realidade: elas parecem manter o foco na parcela pobre da população.” (RIZZINI, 2010, p. 22). São essas famílias que, na grande maioria das situações, são consideradas como desestruturadas e possuem suas crianças retiradas de casa (RIZZINI, 2006). Também é importante considerar que a família, vista enquanto lugar de proteção e segurança, acaba sendo desmistificada diante de constantes denúncias da violência sofrida no seio familiar (RIZZINI, 2010).

Certamente há muito para se pensar e repensar acerca da medida de proteção em instituição de acolhimento, dos serviços ofertados, da educação que circunda tais espaços, dos cuidados e dos olhares que as crianças e adolescentes recebem. A instituição de acolhimento é um lugar de relações instáveis, onde tudo e todos passam, transitam. Só este fato já é gerador de uma rede de conflitos e insegurança. Os sentimentos e as emoções, as aprendizagens e os ensinamentos, as construções e os desmoronamentos experienciados por crianças e adolescentes ao longo de sua institucionalização podem não ser fixos, imutáveis, mas será que um dia as suas marcas se apagarão? Percebe-se que é imprescindível pensar na qualidade das relações que ocorrem nesses espaços, nos profissionais que se fazem necessários para acolher e atender crianças e adolescentes de forma mais adequada, minimizando danos, ajudando os acolhidos a encontrar perspectivas positivas, superar possíveis traumas e receberem cuidados e educação condizentes com suas necessidades, seus direitos e desejos.

Como a Pedagogia, e tantas outras áreas de conhecimento podem contribuir para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes institucionalizados? A presente pesquisa pretende ser mais um passo nessa direção. Não dará conta de todas as situações citadas e merecedoras de investigação, mas ajudará a pensar no papel do profissional da pedagogia nessas instituições, nas possíveis contribuições desse profissional em específico à instituição de acolhimento, à vida das crianças e dos adolescentes acolhidos.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Identificar os fazeres e os saberes de pedagogos(as) em instituições de acolhimento, verificando as atividades que realizam e as possíveis dificuldades encontradas.

1.2.2 Objetivos específicos

Identificar as instituições de acolhimento, nas cidades de Curitiba, Novo Hamburgo e Brasília, que contam com pedagogos(as) em seu quadro de profissionais e aqueles(as) que atuam nas equipes técnicas.

Levantar informações sobre as atividades de pedagogos(as) em equipes técnicas de instituições de acolhimento que atendam crianças e adolescentes.

Identificar os pontos de conexão e de distanciamento entre as informações obtidas com os participantes, sobre a relação entre a formação em Pedagogia e as instituições de acolhimento como cenário de atuação, com os currículos de Pedagogia das universidades públicas² existentes nas três cidades-alvo do estudo.

1.3 QUESTÕES DE PESQUISA

Quais são as instituições de acolhimento de Novo Hamburgo – RS, Curitiba – PR e Brasília – DF que atendem crianças e adolescentes e quais possuem pedagogos(as) nas suas equipes técnicas (ou de referência)?

Quais são, com base na literatura, nos documentos consultados e no depoimento dos entrevistados, as atividades desenvolvidas por pedagogos(as) em instituições de acolhimento?

A formação em Pedagogia prepara os profissionais para a atuação em instituições de acolhimento que atendem crianças e adolescentes?

² Como na cidade de Novo Hamburgo não há universidade pública com curso de Pedagogia, será analisado o currículo da instituição particular mais antiga que oferece essa modalidade de formação.

1.4 PEDAGOGOS(AS) EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO: CONHECENDO O CENÁRIO ATUAL A PARTIR DE PESQUISAS ANTERIORMENTE REALIZADAS

As crianças e adolescentes em instituições de acolhimento já foram objeto de estudo de diversos trabalhos desenvolvidos no Brasil (ABRÃO, 2010; ALEXANDRE, 2003; ARRUDA, 2006; BENETTI, 2012; ROMANELLI, 2013, dentre outros), assim como as atividades de pedagogos(as) (AQUINO, 2011; BEDNARCHUK, 2012; BIZARRO, 2012; CARVALHO, 2012; etc.). No entanto, poucos estudos foram encontrados sobre a atuação de pedagogos em instituições de acolhimento (IZAR, 2011; PEREIRA, 2013).

Romanelli (2013) fez um levantamento sobre pesquisas envolvendo crianças e adolescentes em instituição de acolhimento, no período de 1990, ano de promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, até setembro de 2012. A pesquisadora levantou informações das bases de teses e dissertações das seguintes universidades: Universidade de São Paulo (USP); Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A autora utilizou para as buscas as palavras-chave: abrigo; institucionalização; acolhimento institucional; institucionalizada(s); institucionalizado(s); abrigado(s); abrigamento; adolescentes em situação de risco; adolescentes em situação de vulnerabilidade social; jovens em situação de vulnerabilidade social; e jovens em situação de risco. Em sua pesquisa, Romanelli (2013) encontrou 131 trabalhos, sendo 104 dissertações e 27 teses.

Para a presente pesquisa, partiu-se do levantamento de Romanelli (2013), ampliando-o mediante consultas nas bases de Teses e Dissertações da CAPES, bem como retomando as buscas nas bases das universidades consultadas pela autora para contemplar as pesquisas realizadas até abril de 2014. Foram localizados, ao todo, 178 trabalhos – 144 dissertações e 34 teses – sobre crianças e adolescentes em instituições de acolhimento, utilizando-se as mesmas palavras-chaves. Grande parte dessas produções foi realizada na área da Psicologia, conforme evidenciado na Tabela 1.

TABELA 1– DIVISÃO DE TRABALHOS POR ÁREA DE CONHECIMENTO

Área de Conhecimento	Quantidade total de trabalhos	Teses	Dissertações
Psicologia	73	13	60
Serviço Social	31	5	26
Educação	30	8	22
Enfermagem	7	2	5
História	5	1	4
Direito	4		4
Sociologia	4		4
Antropologia	3		3
Ed. Física	3		3
Políticas Sociais	3		3
Saúde	3	2	1
Arquitetura	1		1
Ciências Criminais	1		1
Ciências da Informação	1		1
Ciências Médicas	2	1	1
Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social	1		1
Fonoaudiologia	1		1
Linguística	1		1
Nutrição	1	1	
Políticas Públicas	1		1
Religião	1	1	
Cultura e Sociedade	1		1
Total	178	34	144

FONTE: A autora (2014)

Já sobre a prática do profissional de pedagogia, foram encontradas 27 Teses e Dissertações nas bases da CAPES e nas bases diretas das universidades acima referidas, sendo 1 tese e 26 dissertações. Foram utilizadas as palavras-chave: papel do pedagogo, pedagogo escolar, pedagogo não escolar, atuação do pedagogo, pedagogo em abrigo, pedagogo em instituição de acolhimento. O levantamento realizado compreendeu os anos de 2009 até 2014, sendo que o levantamento foi realizado até o mês de março do ano limite. Foram selecionadas apenas as pesquisas que abordavam a atuação de pedagogos, tanto no contexto escolar quanto fora desse âmbito, podendo ou não incluir a formação desse profissional. Os trabalhos selecionados abordam os temas pedagogo escolar (17 pesquisas), pedagogo não escolar (15 pesquisas) e formação do pedagogo (10 pesquisas). O Gráfico 1 evidencia o conjunto de pesquisas encontradas, divididas conforme a classificação de temática realizada, pois cada trabalho encontrado aborda um, dois ou três dos temas citados. Observa-se que a maior parte dos trabalhos encontrados abordam a atuação do profissional em contexto não escolar (37,04%), seguido do contexto escolar (22,22%).

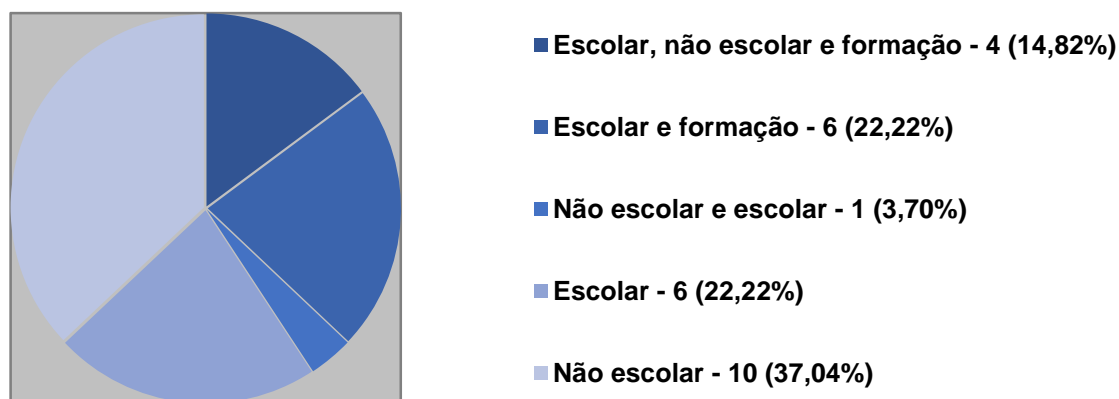


GRÁFICO 1– LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO POR TEMÁTICA: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO
 FONTE: A autora (2014)

Porém, cruzando-se esses dados para definir os trabalhos que tratam especificamente da atuação do(a) pedagogo(a) nas instituições de acolhimento, obteve-se apenas dois trabalhos (IZAR, 2011; PEREIRA, 2013). Tratando-se de dois trabalhos semelhantes ao estudo aqui proposto, tais pesquisas serão resgatadas para que suas conexões com o presente trabalho possam ser percebidas com maior riqueza, assim como os seus maiores diferenciais.

Ressalta-se que o maior diferencial entre as pesquisas encontradas no levantamento bibliográfico e o presente estudo diz respeito ao universo a ser investigado, pois enquanto Izar (2011) e Pereira (2013) pesquisam poucas instituições, em um único município cada uma, esta proposta envolve três municípios em três estados distintos.

Izar (2011) trata da práxis pedagógica em abrigos, visando responder: qual a educação que se deve desenvolver nestes espaços? Quem a faz, como a faz e para quê e quem a faz? Como se produz, avalia e fiscaliza o trabalho dito pedagógico destes espaços de atendimento social? Nesse contexto, segundo a própria autora (2011), o trabalho discute o universo do acolhimento institucional de crianças e adolescentes no campo da educação, partindo da investigação da educação atualmente desenvolvida nos abrigos para depois propor a construção de um novo paradigma educativo para esses espaços.

Os procedimentos utilizados por Izar foram: pesquisa bibliográfica, depoimentos orais e pesquisa-ação. Os dados foram coletados em três contextos: a) um abrigo na Região Metropolitana de São Paulo; b) capacitação de técnicos de

abrigo de cinco instituições distintas; c) um abrigo na cidade de São Paulo, que, na época da pesquisa, recentemente havia deixado de ser um internato para 200 crianças e adolescentes do sexo masculino. Izar (2011) não aprofunda a discussão sobre a formação, assunto que é explorado por Pereira (2013).

Sustentando a observação de que ainda há poucas pesquisas que tratam do papel do(a) pedagogo(a) em instituições de acolhimento, Izar (2011) salienta a escassez de trabalhos nessa área e não chega a destacar nenhuma pesquisa na mesma linha, ao realizar a revisão de literatura. A autora fundamenta a relevância de seu trabalho ao tratar da legislação e da natureza institucional dos abrigos brasileiros.

Ao tratar da práxis pedagógica nos abrigos, Izar (2011) faz uma análise bem ampla, não restringindo-se às atividades de pedagogos(as). Uma das conclusões da autora é que,

[...] o abrigo é um espaço de formação dúbio que tanto pode possibilitar aos acolhidos institucionalmente o desenvolvimento da submissão, da dependência e da insegurança como o da iniciativa, da responsabilidade, da criticidade e da autonomia. Um dos principais fatores determinantes para seus resultados é a práxis pedagógica destes espaços. (IZAR, 2011, p. 128).

A pesquisa de Pereira (2013) é de natureza qualitativa, com abordagem de estudo de caso do tipo etnográfico, na perspectiva histórico-cultural. Visou conhecer como se configura a atuação do pedagogo em abrigos do município de Vitória/ES e se a formação no curso de Pedagogia dá ou não suporte para a atuação em abrigos. Para esse fim, foram utilizadas variadas técnicas e procedimentos de pesquisa, incluindo observação, análise documental, entrevista e questionário. O trabalho enfatiza a Pedagogia Social; discorre sobre a formação profissional, tratando da atuação do pedagogo em contextos não escolares. Para a coleta de dados, 22 alunos em processo de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) responderam a um questionário que permitiu avaliar, no processo de formação de pedagogos, experiências e pontos de vista acerca das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, da Pedagogia Social e da educação popular, bem como sobre a educação não escolar e os abrigos. Outra fonte de coleta de dados foi uma entrevista com uma única pedagoga, atuante em cinco abrigos de Vitória/ES, os únicos que atendem a crianças e adolescentes no município.

Pereira (2013), em sua revisão de literatura, aborda o estudo de Izar (2011), ao tratar da práxis pedagógica em abrigos, além de pesquisas que falam do cotidiano

dos abrigos, da Pedagogia Social e, especificamente, sobre o direito à convivência familiar e comunitária.

Os resultados do estudo desenvolvido por Pereira (2013), sobre as funções, atribuições e contribuições do pedagogo, levaram à compreensão de que o abrigo possui especificidades que diferenciam esse espaço de qualquer outra instituição e(ou) campo de trabalho, tratando-se de um espaço-tempo considerado por crianças e adolescentes institucionalizados como temporário, uma casa provisória. Pereira (2013) diz que tal realidade precisa ser considerada por quem trabalha nesses espaços. Ao evidenciar que a pedagoga pesquisada precisou estudar a Política Nacional de Assistência Social e os três níveis de complexidade para melhor entender o contexto de seu trabalho, deixa claro que esse conhecimento não foi proveniente de sua formação básica. No entanto, afirma que foi a formação no Curso de Pedagogia que contribuiu para que a pedagoga pudesse estruturar metodologicamente as ideias dos educadores sociais, instituindo o planejamento, considerando as diferentes faixas etárias atendidas e conhecimentos sobre as diferentes fases do desenvolvimento humano. As atividades dessa profissional envolviam a oferta de formação continuada aos educadores, a elaboração de planejamentos (com foco nas necessidades de uma moradia, com sua rotina específica) junto aos educadores sociais, priorizando o acompanhamento à vida escolar das crianças e adolescentes, incluindo o apoio nas tarefas escolares. Ou seja, sua atuação foi descrita como sendo mais próxima dos educadores e não dos acolhidos (PEREIRA, 2013). Ao contrastar os dados coletados com a pedagoga que atua em instituição com as informações obtidas dos graduandos do curso de Pedagogia da UFES, Pereira (2013) destaca que o abrigo, enquanto campo de atuação profissional, foi pouco discutido no período de formação em Pedagogia, na universidade pesquisada.

Considerando-se que foram encontradas apenas duas pesquisas específicas sobre as atividades de pedagogos(as) em instituições de acolhimento e poucos materiais para subsidiarem essa discussão, a presente pesquisa pretende iniciar com um alcance exploratório. De acordo com Sampiere *et al.* (2006, p.98), essa classificação pode ser adotada tanto para pesquisas quantitativas, quanto qualitativas ou mistas, pois, de acordo com os mesmos autores, os estudos exploratórios examinam problemas pouco estudados, quando a literatura existente oferece estudos que contribuem para o entendimento da situação geral do assunto, mas não sobre o contexto específico. Logo, os estudos exploratórios ajudam com a familiarização de

fenômenos, principalmente em situações nas quais se dispõe de pouca informação (SAMPIERI *et al.*, 2006, p.100).

2 BASES TEÓRICAS

É importante conceituar legal e teoricamente o que se entende por instituições de acolhimento e por pedagogo, neste trabalho, para que a pesquisa possa ser melhor compreendida. Nesse intuito, os próximos subtítulos dirão respeito a esses temas.

2.1 A INSTITUIÇÃO FAMÍLIA E AS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Para se compreender com maior amplitude as instituições de acolhimento, sua função e seu papel social, é imprescindível partir da reflexão sobre a família e o seu papel, bem como da sociedade e do estado, na legislação brasileira e na voz de alguns autores, com os quais pretende-se dialogar, como Amazonas *et al.* (2003), Polonia e Dessen (2005), Silva (2004), Barros e Fiamenghi Jr. (2007), Rizzini e Kaufman (2007), Junqueira (2012), entre outros.

A família é defendida pela Constituição Federal Brasileira como sendo a base da sociedade (BRASIL, 1988, art. 226). Essa legislação afirma que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e 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, art. 227).

Para Rizzini (2006), mesmo estando fragilizadas, as famílias possuem as potencialidades das quais necessitam para criar seus filhos, sendo importante receberem o devido suporte do qual precisam, no tempo devido. Para a autora, nos primeiros sinais de necessidade de apoio demonstrados pela família, encontra-se as melhores oportunidades de intervenções capazes de evitar a institucionalização das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, sendo a família a base da sociedade, são necessários esforços, planejamentos e ações para manter crianças e adolescentes em suas raízes, assegurando-lhes seus direitos, para que cresçam em um ambiente saudável e propício ao seu pleno desenvolvimento. Ao encontro disso,

em 2006 foi publicado no Brasil, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, que tem como objetivo maior “favorecer nas três esferas públicas, guardadas as atribuições e competências específicas, o desenvolvimento pleno das famílias e a proteção aos vínculos familiares e comunitários.” (BRASIL, 2006b, p. 21). De acordo com Rizzini (2006), esse documento, assim como o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), evidenciam a gradativa tentativa de superação do paradigma que reduz às famílias a incapacidade de criar e educar os próprios filhos, desconsiderando as políticas públicas, carentes em assegurar emprego, saúde, renda, dentre outras mínimas condições de vida a todas as famílias. Trata-se de um importante material que deve nortear ações públicas, assim como as instituições de acolhimento, quando a criança ou o adolescente estiver nesses espaços. Por exemplo, manter proximidade com a família, nesse último caso, assim como com alguns elementos importantes da vida anterior da criança ou do adolescente, é imprescindível para que sejam mantidos os vínculos existentes com a família.

Além da legislação, diversos autores defendem a família como sendo um dos principais contextos de socialização da criança, além de ser o primeiro (AMAZONAS, DAMASCENO, TERTO, SILVA, 2003; POLONIA, DESSEN, 2005). No entanto, nem sempre as crianças e os adolescentes crescem no seio de suas famílias. Uma das razões que pode levar ao afastamento do convívio familiar é a execução de medida protetiva, a ser aplicada quando os direitos da criança e do adolescente forem violados. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), uma das medidas de proteção legais, que deve ser provisória e excepcional, é o acolhimento em instituição.

Para situar essa medida de proteção, cabe o entendimento de que os órgãos que constituem o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, no Brasil, são estruturados, pela Resolução CONANDA n. 113 (BRASIL, 2006c), em três eixos estratégicos de ação, quais sejam: defesa dos direitos humanos, sua promoção e o controle de sua efetivação. Na **defesa dos direitos humanos**, caracterizada pela garantia de acesso à justiça, com vistas a assegurar sua impositividade e exigibilidade, atuam os órgãos públicos, tais como judiciais, ministeriais, defensorias, advocacia e procuradorias, polícias civil e militar, conselhos tutelares e ouvidorias. Já

na **promoção dos direitos humanos**, tem-se a atuação de serviços e programas das políticas públicas, bem como de execução de medidas de proteção de direitos humanos e de medidas socioeducativas, com vistas à garantia integral dos direitos de crianças e adolescentes.

Art. 17. Os serviços e programas de execução de medidas específicas de proteção de direitos humanos têm caráter de atendimento inicial, integrado e emergencial, desenvolvendo ações que visem prevenir a ocorrência de ameaças e violações dos direitos humanos de crianças e adolescentes e atender às vítimas imediatamente após a ocorrência dessas ameaças e violações.

§ 1º Esses programas e serviços ficam à disposição dos órgãos competentes do Poder Judiciário e dos conselhos tutelares, para a execução de medidas específicas de proteção, previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente; podendo, todavia receber diretamente crianças e adolescentes, em caráter excepcional e de urgência, sem previa determinação da autoridade competente, fazendo, porém a devida comunicação do fato a essa autoridade, até o segundo dia útil imediato, na forma da lei citada. (BRASIL, 2006c, Art. 17).

Ou seja, é nesse segundo âmbito que se encaixam as instituições de acolhimento, à disposição dos Conselhos Tutelares e Poder Judiciário, para que medidas de proteção à criança e ao adolescente possam ser aplicadas a essas vítimas. Por fim, o **controle da efetivação dos direitos humanos**, cabe às instâncias públicas colegiadas próprias, com a participação de entidades sociais ao lado dos órgãos governamentais. Conforme Junqueira (2012), esse sistema, para ser efetivo, depende da interação entre seus atores, com seus instrumentos e espaços institucionais.

Se a execução de medidas protetivas, no âmbito da promoção dos direitos humanos do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil, visa à garantia integral dos direitos de crianças e adolescentes, é preciso analisar cuidadosamente se seus direitos estão de fato sendo integralmente garantidos. O presente trabalho lança olhares sobre algumas questões importantes a serem tratadas, nesse sentido, embora analisar se os direitos de crianças e adolescentes estão sendo integralmente garantidos não seja o foco do estudo. No entanto, olhar para as atividades desenvolvidas por pedagogos(as) em instituições de acolhimento significa reconhecer esse espaço como um lugar no qual ocorrem processos educativos. Relaciona-se com prestar atenção ao direito, de toda criança e adolescente, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à

cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, à proteção de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

É importante destacar que as duas legislações comumente referidas, o Estatuto da Criança e do Adolescente em conjunto com a Constituição Federal Brasileira de 1988, representam importantes conquistas na história do país, ao tratar de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. No âmbito internacional, Rizzini e Kaufman (2007) destacam que a Declaração dos Direitos da Criança, de 1924, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1959, e a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, são marcos importantes que rompem com a rejeição da visão de crianças como destituídas de determinados direitos. Para as autoras, existem outras referências legais internacionais voltadas às crianças e aos adolescentes que se encontram em maior vulnerabilidade por estarem sob responsabilidade da justiça: “as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Justiça Juvenil (United Nations Standard Minimum Rules) ou As Regras de Beijing (1985), afirmando que ‘os jovens não serão submetidos a penas corporais’ (Artigo 17.3)”. (RIZZINI; KAUFMAN, 2007, p. 14).

Situada a legislação brasileira que normatiza o acolhimento institucional, avançar-se-á nesse universo para ampliar a compreensão do funcionamento das instituições.

O estatuto supracitado é destinado a crianças e adolescentes, público esse definido no primeiro artigo da referida lei (BRASIL, 1990), logo, as instituições de acolhimento atendem pessoas de zero até dezoito anos de idade, pois a mesma legislação define a idade de criança como sendo até doze anos incompletos, e adolescente dos doze aos dezoito anos de idade. Mediante acolhimento, a guarda das crianças e dos adolescentes passa a ser do dirigente da entidade. Quanto ao tempo de acolhimento, por tratar-se de uma medida excepcional e provisória não deve exceder dois anos, afinal, “toda criança ou adolescente tem o direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta” (BRASIL, 1990). No entanto, em 2004, o Levantamento Nacional de Abrigos Brasileiros para Crianças e Adolescentes revelou que mais de 50% das 20 mil crianças e adolescentes acolhidos nas 589 instituições vinculadas à Rede de Serviço de Ação, da Secretaria de Assistência Social do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, viviam há mais de dois anos nesses espaços, variando entre dois e dez anos de abrigamento (SILVA, 2004). Já o levantamento publicado em 2013 (ASSIS; FARIAS,

2013) encontrou mais de 32% de crianças e adolescentes acolhidos, dos quase 37 mil localizados em 2624 instituições brasileiras, no intervalo de tempo anteriormente descrito. Pesquisadores como Barros e Fiamenghi Jr. (2007), assim como Pereira e Costa (2005), também observaram que o tempo de abrigamento acaba excedendo, em muitos casos, os dois anos preconizados pela legislação.

Sobre os motivos de acolhimento, que, como mencionado, legalmente estão relacionados à violação dos direitos da criança e do adolescente e não deveriam se vincular à falta ou a carência de recursos materiais – que, de acordo com o 23º artigo do Estatuto da Criança e do adolescente, por si só, não é suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar –, dados de pesquisa revelaram esse como o principal motivo de institucionalização, seguido de abandono, violência doméstica e dependência química (SILVA, 2004). Junqueira (2012), em pesquisa realizada no âmbito dos direitos de crianças e adolescentes em medida protetiva de acolhimento institucional, traz considerações importantes para o entendimento dessa questão ao afirmar que as famílias abandonadas pela sociedade, as quais formam um contingente sem acesso a bens de produção e socioculturais, imprescindíveis para a sua sobrevivência, acabam abandonando também. Geram-se os filhos de ninguém, no contexto dos processos burocráticos lentos, carência de compreensão acerca do desenvolvimento infantil e descaso dos poderes. “São crianças e adolescentes privados do pleno exercício de seus direitos. São cidadãos sem escolha ou poder de decisão que formam um aglomerado de nossos produtos sociais indesejáveis.” (JUNQUEIRA, 2012, p. 37).

Seguindo a mesma linha, Weber, tratando do abandono, acredita que,

Sistemas sociais opressivos que atuam sobre os setores de baixos recursos, estabelecem mecanismos pelos quais a sociedade como um todo se mostra como abandonante em relação às famílias desprivilegiadas que, por sua vez, reproduzem o mesmo modelo em relação aos seus filhos. (WEBER, 2000, p. 32).

Rizzini *et al.* (2006) destacam que a situação de pobreza representa um desafio que debilita famílias a cumprirem seu papel parental, por isso deve ser prioridade pública. Diante das considerações anteriores, embora esse não seja o foco do presente estudo, percebe-se que há muito para se investigar acerca do público acolhido e da real garantia de seus direitos, que antecede a aplicabilidade dessa medida protetiva.

Nesse capítulo, até o momento, falou-se da defesa da família enquanto lugar privilegiado para o desenvolvimento humano, sobre a legislação brasileira que evidencia essa preocupação, acerca da aplicação de medida protetiva como uma das razões para o afastamento do convívio familiar, na esfera da promoção dos direitos humanos; tratou-se, também, sobre o público, o tempo e os motivos de acolhimento, mas ainda é preciso situar as instituições no Sistema Único da Assistência Social (SUAS), tratar sobre as modalidades de atendimento e das normativas mais específicas que delinham o trabalho das instituições. Na continuidade, falar-se-á desses aspectos.

As instituições de acolhimento integram os Serviços de Alta complexidade do SUAS. De acordo com a Política Nacional de Assistência Social (BRASIL, 2004), tais serviços garantem a proteção integral, envolvendo alimentação, higiene, moradia, e trabalho protegido para indivíduos e famílias que precisem ser retirados de seu núcleo familiar e(ou) comunitário, por enfrentarem situação de ameaça ou, ainda, se encontrarem sem referência. Apesar do termo “proteção integral” constar nessa normativa, alimentação, higiene e moradia, além do trabalho protegido, parecem insuficientes para se falar em proteção integral. Já o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) atinge com maior profundidade a expectativa do desenvolvimento integral, afirmando ser dever não apenas da família, mas também da comunidade, da sociedade e do Poder Público garantir “a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”. Considerando que o estatuto é destinado a todas as crianças e adolescentes brasileiros, inclusive acolhidos, esse artigo deve ser alvo de análise e atenção quando se pensa nas instituições de acolhimento, ao falar-se em proteção integral.

Quanto às modalidades de serviço, os Serviços de Acolhimento Institucional podem ser organizados de formas distintas, conforme a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009b, p.4), incluindo abrigo institucional, casa-lar e residência inclusiva, sendo as duas primeiras as destinadas para o atendimento de crianças e adolescentes. Além do acolhimento institucional, faz parte, ainda, do Serviço de Acolhimento de Alta Complexidade, os serviços de acolhimento em república, em família acolhedora e a proteção em situações de calamidades públicas e de emergências.

No presente trabalho, ressalta-se que, independentemente da modalidade de oferta, são de interesse do estudo todas as instituições de acolhimento, contanto que atendam crianças e adolescentes e que se localizem nas cidades-alvo da pesquisa. Para melhor esclarecimento, cabe descrição dos dois serviços institucionais possíveis ao público desejado: abrigo institucional e casa-lar. De acordo com as Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009a), abrigo institucional é o espaço semelhante a uma residência, atendendo até 20 crianças e (ou) adolescentes por unidade. Já a casa-lar trabalha em unidades residenciais, contando com o trabalho de, minimamente, uma pessoa ou um casal que atue como educador/cuidador residente, em uma casa que não é a sua, atendendo até 10 crianças e(ou) adolescentes.

Para guiar o atendimento das entidades que realizam o acolhimento, o Estatuto da Criança e do Adolescente define nove princípios que devem ser seguidos, incluindo o não desmembramento de grupos de irmãos e a preservação de vínculos familiares (vinculada à reintegração à família), mas, mediante o insucesso de manutenção na família, é prevista a integração em família substituta. O atendimento nas instituições deve ser em pequenos grupos e personalizado e as atividades desenvolvidas devem ser em regime de coeducação, com a participação da comunidade no processo educativo. A transferência entre instituições deve ser evitada e as crianças e adolescentes devem participar da vida da comunidade. Por fim, outro princípio é a gradativa preparação para o desligamento do acolhimento. Cita-se, ainda, os parágrafos 2º e 3º dessa legislação, que garantem, respectivamente, o envio de relatórios semestrais à autoridade judiciária sobre cada acolhido e sua família; e a qualificação de todos os profissionais que atuam com os programas de acolhimento, incluindo membros do Poder Judiciário, Ministério Público e Conselho Tutelar, a ser promovida pelos entes federados, por intermédio dos Poderes Executivo e Judiciário. As Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes realizam orientações metodológicas que se aproximam dos princípios postos no estatuto.

Enquanto o estatuto afirma como princípio, no primeiro inciso do artigo 92, a preservação dos vínculos familiares e a promoção para a reintegração familiar, as Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes indicam como orientações metodológicas a elaboração de um plano de atendimento individual e familiar (PIA), a ser elaborado já na chegada da criança ou do adolescente,

visando orientar todo o trabalho a ser desenvolvido no decorrer do acolhimento. Orientam que os acolhidos e suas famílias participem desse processo, junto com os técnicos da instituição e outros integrantes da rede, para ajudar a planejar os encaminhamentos que levem à superação das razões que conduziram ao acolhimento. Outra orientação que se aproxima do estatuto é o acompanhamento da família de origem, para apoiar a família na reintegração e até mesmo para prevenir futuros afastamentos.

As Orientações Técnicas indicam, ainda, a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP), com toda a equipe de serviço, bem como com a participação das crianças, dos adolescentes e de suas famílias. Esse PPP deve nortear as práticas e ser avaliado constantemente. No PPP devem constar estratégias para o não desmembramento de grupos com vínculo de parentesco e mesmo para o fortalecimento de sua vinculação afetiva, para estimular “o contato da criança ou adolescente com seus pais e parentes” (BRASIL, 1990, Art. 92, inciso IX, § 4), orientações essas que são defendidas pelo ECA. Nesse mesmo documento, devem constar estratégias para um acolhimento receptivo e acolhedor, desde a chegada e durante todo o período, favorecendo a construção de vínculos de confiança e afetividade, o que ajudará a atender ao princípio de evitar a transferência entre entidades, considerando que a transferência romperia com os vínculos citados. Na estruturação do PPP, consta que devem ser organizados registros sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança e adolescente. Sugere-se, ainda, a criação de um livro da história de vida pessoal de cada acolhido, constituindo um de seus objetos pessoais.

O princípio da participação na vida da comunidade local aparece nas orientações ao tratar de duas orientações metodológicas: preservação e fortalecimento da convivência comunitária, bem como articulação intersetorial. Nesse sentido, é indicado que as instituições sejam localizadas em locais próximos ao contexto do qual as crianças e os adolescentes procedem, para que possam continuar na mesma escola, frequentar atividades religiosas, esportivas e culturais de seu costume, além de serem engajadas na vida diária da comunidade local, com oportunidade para a construção de laços afetivos. Essa vinculação pode viabilizar, inclusive, o princípio da participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

A articulação intersetorial, prevista nas Orientações, também vai ao encontro do princípio da participação na vida da comunidade, pois a comunicação entre as instituições de acolhimento e os órgãos da rede socioassistencial e do Sistema de Garantia de Direitos permite o engajamento de crianças e adolescentes acolhidos nessa rede, evitando-se integrar no interior da instituição aquelas atividades que forem de responsabilidade de distintos serviços.

Com relação ao princípio de preparação gradativa para o desligamento, as Orientações indicam que as crianças ou os adolescentes que serão desligados, bem como os funcionários da instituição e os colegas que permanecerão, tenham tempo para se despedir e para conversar sobre expectativas e inseguranças.

O Quadro 1 sintetiza essas informações.

Princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente	Orientações Metodológicas das Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes
I - preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar;	Plano de Atendimento Individual e Familiar Acompanhamento da família de origem
II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa;	Plano de Atendimento Individual e Familiar
III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;	As orientações metodológicas mencionam o atendimento personalizado em vários momentos.
IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;	Projeto Político Pedagógico: não-desmembramento de grupos com vínculos de parentesco e fortalecimento de sua vinculação afetiva
V - não desmembramento de grupos de irmãos;	
VII - participação na vida da comunidade local;	Projeto Político Pedagógico: preservação e fortalecimento da convivência comunitária Articulação Intersetorial
VIII - preparação gradativa para o desligamento;	Projeto Político Pedagógico: desligamento gradativo
IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo.	Projeto Político Pedagógico: preservação e fortalecimento da convivência comunitária
§ 2º Os dirigentes de entidades que desenvolvem programas de acolhimento familiar ou institucional remeterão à autoridade judiciária, no máximo a cada 6 (seis) meses, relatório circunstanciado acerca da situação de cada criança ou adolescente acolhido e sua família, para fins da reavaliação prevista no § 1º do art. 19 desta Lei.	Plano de Atendimento Individual e Familiar; Projeto Político Pedagógico: organização de registros sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança e adolescente.
§ 3º Os entes federados, por intermédio dos Poderes Executivo e Judiciário, promoverão conjuntamente a permanente qualificação dos profissionais que atuam direta ou indiretamente em programas de acolhimento institucional e destinados à colocação familiar de crianças e adolescentes, incluindo membros do Poder Judiciário, Ministério Público e Conselho Tutelar.	Gestão do trabalho e educação permanente (capacitação, formação continuada)

Princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente	Orientações Metodológicas das Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes
§ 4º Salvo determinação em contrário da autoridade judiciária competente, as entidades que desenvolvem programas de acolhimento familiar ou institucional, se necessário com o auxílio do Conselho Tutelar e dos órgãos de assistência social, estimularão o contato da criança ou adolescente com seus pais e parentes, em cumprimento ao disposto nos incisos I e VIII do caput deste artigo.	Projeto Político Pedagógico: não-desmembramento de grupos com vínculos de parentesco e fortalecimento de sua vinculação afetiva

QUADRO 1 – RELAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS DO ECA E AS ORIENTAÇÕES PARA O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
 FONTE: A autora (2014)

Essa revisão da legislação subsidiou a estruturação do instrumento de coleta de dados da pesquisa, permitindo questionar se os(as) pedagogos(as) entrevistados realizam ações ou atividades nessas dimensões, com tais preocupações.

Além desses princípios, para atender o público acolhido, existem algumas normativas que delinham o trabalho das instituições, envolvendo espaços, funcionários(as), dentre outros aspectos. A Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS – é uma dessas normativas e estabelece a relação de profissionais que devem compor o quadro funcional nos atendimentos de pequenos grupos dos serviços de Alta Complexidade, como as instituições de acolhimento, indicando um assistente social e um psicólogo para atender o número máximo de vinte usuários acolhidos em até duas instituições (BRASIL, 2006d). Já nas Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009a) consta simplesmente que a equipe técnica deve ser composta por dois profissionais para atender até vinte crianças. Ambos os documentos indicam como necessários, ainda, um coordenador para cada unidade, bem como um educador/cuidador e um auxiliar de educador/cuidador para até dez usuários, por turno. Porém, a quantidade de profissionais deverá ser aumentada quando houver usuários que demandem atenção específica (com deficiência, com necessidades específicas de saúde, pessoas soropositivas ou idade inferior a um ano) (BRASIL, 2006b; BRASIL, 2009a).

É importante refletir sobre o perfil desses educadores/cuidadores. Nas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a) e na NOB-RH/SUAS (BRASIL, 2006b), consta que a formação mínima de um educador/cuidador deve ser a de nível médio, acrescida de capacitação específica. Essa capacitação é tratada, no próprio documento das

Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a), como uma capacitação introdutória, que deve ser ofertada pelo sistema a fim de iniciar as atividades do profissional no serviço. O documento apresenta temas para serem trabalhados nessa capacitação e, em seguida, indica que o educador/cuidador deve permanecer um mínimo de 80 horas (oitenta horas) acompanhando o serviço, a rotina da instituição, como auxiliar, recebendo a supervisão de um educador/cuidador experiente, bem como da equipe técnica (BRASIL, 2009a). Tais normativas provocam algumas reflexões: para atuar com bebês, crianças e(ou) adolescentes em escolas, é exigido que o profissional tenha uma formação específica. Por que o profissional que atua diretamente com esse público, nas instituições de acolhimento, não precisa de uma formação maior do que a de nível médio acrescida de capacitação? Certamente esse é um terreno fértil para análises, pois percebe-se como extremamente importante direcionar um olhar atento aos profissionais que atuam nesses ambientes. A propósito, diferentes pesquisas evidenciam essa preocupação (BAZON, BIASOLI-ALVES, 2000; NOGUEIRA, COSTA, 2005; IZAR, 2011; PEREIRA, 2013).

Dos profissionais que mantêm o contato direto com crianças e adolescentes institucionalizados, de acordo com Giacomello e Melo (2011), não é exigida qualquer qualificação que os subsidie adequadamente para o cuidado com esse público, que possui histórias de vida tão peculiares. No entanto, esses profissionais certamente passam muito mais tempo com as crianças do que os professores. Conforme referido anteriormente, é exigida a formação específica apenas para a equipe técnica das instituições, mas não há exigência para que o pedagogo faça parte dessa equipe e venha a contribuir com as reflexões e práticas educativas – e mesmo as deseducativas – que fazem parte do cotidiano desses espaços.

Diante da atuação de profissionais sem qualquer qualificação, Romanelli (2013) defende que se tem uma das fontes de problemas referente aos recursos humanos, em instituições, que conduz a práticas e relações educativas inadequadas. Barros e Fiamenghi Jr. (2007) acreditam que a falta de formação dos cuidadores revela despreparo para a função, gerando comportamentos inadequados com os acolhidos, deixando-os desamparados, ao mesmo tempo em que os próprios cuidadores revelam desamparo, sem conhecer, por exemplo, as necessidades de carinho e afeto das crianças para seu saudável desenvolvimento. Os autores salientam, inclusive, que em pesquisa realizada, depararam-se com pequenas agressões cometidas pelos cuidadores, bem como, na tentativa de inibir

comportamentos indesejados dos acolhidos, direcionavam palavras ásperas às crianças, falando delas enquanto pessoas e não sobre suas atitudes. Prada, Williams e Weber (2007) também evidenciam a presença de controle coercitivo, bem como de punição física, nos achados de sua pesquisa em instituições.

Concebendo-se que educação ocorre em diversos ambientes da atuação humana, com ou sem intencionalidade, tratando-se da formação dos indivíduos, em sentido amplo, não restrito ao universo acadêmico, observa-se, nas práticas relatadas ações que caminham no sentido da deseducação, de encontro ao defendido por Franco (2011). Atuando nas equipes técnicas, o pedagogo poderia orientar a equipe, contribuindo com a percepção das intencionalidades educativas que fazem parte de cada ação cotidiana, as quais devem ser pensadas criticamente em função do saudável desenvolvimento dos acolhidos. Por outro lado, sua base de formação, sustentada na docência, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006a), também abriria campo de atuação a esse profissional como responsável pela condução direta no manejo das crianças. Afinal, trata-se de um profissional que, dentre outras questões, deve estar apto a trabalhar pelo desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças, atuando em espaços escolares ou mesmo nos não escolares, “na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006a, Art. 5º).

No entanto, nas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a) e na NOB-RH/SUAS (BRASIL, 2006b) o profissional da pedagogia não é mencionado, embora diversas atividades descritas nos referidos documentos pudessem ser desenvolvidas e(ou) receber suporte desse profissional. Exemplos de atividades encontradas nesses documentos, que poderiam estar relacionadas à atuação do pedagogo, evoluem: a) desenvolver educação continuada, com vistas à qualificação dos profissionais; b) auxiliar no cumprimento das orientações metodológicas para que o ambiente e os cuidados ofertados à criança e ao adolescente acolhido sejam facilitadores ao seu desenvolvimento, contribuindo com o seu desenvolvimento integral, com o conhecimento e ressignificação da história pessoal, bem como com o fortalecimento da autonomia, da inserção social e da cidadania; c) coordenar o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico e nele incluir atividades para trabalhar com questões pedagógicas complementares; d) auxiliar educadores/cuidadores no desempenho de seu papel, contribuindo para que ofertem um cuidado individualizado

às crianças e adolescentes acolhidos, construindo estratégias para desenvolver um ambiente estruturante aos acolhidos; e) também aparece como função de educadores/cuidadores o acompanhamento de atividades escolares (BRASIL, 2009a), que poderiam ser orientadas ou mesmo conduzidas por um pedagogo.

Ao encontro das análises propostas nos últimos parágrafos, a Resolução n. 17, de 20 de junho de 2011, ratifica a equipe de referência definida pela NOB-RH/SUAS e reconhece as categorias profissionais de nível superior para atender as especificidades dos serviços socioassistenciais. O documento reforça que compõem obrigatoriamente as equipes de referência dos Serviços de Proteção Social Especial de Alta Complexidade um assistente social e um psicólogo, mas reconhece outras categorias profissionais de nível superior que poderão integrar as equipes de referência, incluindo o pedagogo.

A preocupação com o quadro funcional que atende crianças e adolescentes em instituições de acolhimento ganha força quando pesquisas destacam efeitos da institucionalização na vida de crianças e adolescentes.

Romanelli (2013), anteriormente citada por seu estudo de levantamento acerca de pesquisas envolvendo crianças e adolescentes em instituição de acolhimento, de 1990 até 2012, identificou os efeitos da institucionalização na vida de crianças e adolescentes. Seus achados incluíram sentimentos negativos, problemas psicoemocionais com pares e adultos, atraso no desenvolvimento, aumento de adoecimento, sofrimento e adoecimento psíquico e baixo desempenho escolar.

Para Cavalcante, Magalhães e Pontes (2009), a permanência contínua e prolongada da criança em ambiente institucional influencia diretamente nos processos de saúde e doença na primeira infância, deixando as crianças mais vulneráveis aos problemas dermatológicos e às doenças infecciosas, assim como a diversos estados de depressão.

A alta rotatividade de profissionais em uma instituição, de acordo com Nogueira e Costa (2005), bem como a pouca preocupação com cuidados individualizados, ocasionam perda de informações fundamentais de sua história e de seus processos, além de objetos pessoais, brinquedos, entre outros, que constituem a individualidade e a história de cada criança. Para as autoras, há falta de qualidade nas relações afetivas e é reproduzida a carência, marcadas por atendimentos massificados, por horários um tanto rígidos, com contatos mecânicos e sem tempo efetivo para diálogos e trocas afetivas. Para Alexandre e Vieira (2004), essas questões

interferem no saudável desenvolvimento das crianças, pois a falta de laços afetivos na infância pode afetar a forma como elas passarão a se relacionar com o outro, no meio que as cerca.

Ao encontro dos efeitos acima referidos, Parreira e Justo (2005) conceituam o que é ser abrigado, provocando reflexões relevantes sobre o que ser acolhido pode significar na vida de crianças e adolescentes:

Ser abrigado [...] Significa lidar com as facetas do abandono e com a falta de referenciais. Significa defrontar-se com a ausência de uma filiação, de um lugar próprio onde o sujeito possa reconhecer-se numa história, no tempo e no espaço, podendo visualizar seu passado, identificar sua linhagem e posicionar-se na rede familiar que assegura seu posicionamento psicossocial primário. Significa deparar-se com a ausência da filiação primária, constituída na vivência afetiva, que designe à criança um lugar psicossocial sólido e seguro, um lugar que lhe assegure a possibilidade do desejo dentro dos parâmetros da lei, conectando-a assim com os outros e com a cultura de maneira geral. (PARREIRA, JUSTO, 2005, p. 176).

Como é possível perceber nos parágrafos acima, sabe-se que a institucionalização acarreta em repercussões na vida do público acolhido e, ainda, que a quantidade de crianças que crescem nas instituições de acolhimento é expressiva. Lembra-se que pesquisa realizada no ano de 2004 encontrou cerca de 20 mil crianças e adolescentes vivendo nas instituições (SILVA, 2004). Já em 2010 esse número chegou a quase 37 mil (ASSIS; FARIAS, 2013). Ou seja, essas questões reforçam a relevância de se pensar seriamente nos profissionais que atuam e mesmo naqueles que deveriam atuar no cotidiano das instituições, preocupados com as crianças e adolescentes que ali vivem, no suporte que eles recebem e naquele que deveriam receber, para atender aos cuidados e à educação a fim de que sejam condizentes com suas reais necessidades, seus direitos e deveres, bem como que se preocupem com seus sonhos e desejos. Afinal, observa-se que a instituição de acolhimento é um espaço social que está participando do desenvolvimento e da formação de crianças e adolescentes, de vidas humanas. Considera-se, ainda, que a formação pode tomar os mais diversos direcionamentos, promovendo, por exemplo, uma vida produtiva, ou uma vida de frustrações, pois as instituições de acolhimento, inegavelmente, envolvem educação e práticas educativas, como defendem vários autores (NOGUEIRA, COSTA, 2005; MOTTA *et al.*, 2006; PRADA, WILLIAMS, WEBER, 2007; PENNA, CARINHANHA, LEITE, 2009; IZAR, 2011; PEREIRA, 2013).

Nogueira e Costa (2005) defendem que atividades profissionais destinadas à infância, como no abrigo, deveriam ter uma equipe qualificada para seu exercício, pois faz parte das práticas existentes uma estreita relação entre cuidado e educação. Motta *et al.* (2006) encontraram práticas educativas positivas (como conversar com a criança e explicar o que pode/não pode fazer; inspirar confiança; demonstrar interesse pelos sentimentos e pelas atividades da criança, etc.) e negativas (castigar; punir fisicamente; mostrar-se indiferente perante a criança, etc.) nas instituições e as relacionaram com o desenvolvimento da empatia. Afirmam os autores que “os cuidadores desempenham um papel de destaque na educação das crianças nas instituições” (MOTTA *et al.*, 2006, p. 531). Prada, Williams e Weber (2007) ressaltam como achado de sua pesquisa o uso da punição física como uma prática educativa. Para as autoras, os abrigos devem estabelecer parâmetros de educação e atenção de forma afetuosa, além de práticas educativas positivas. Penna, Carinhonha e Leite (2009) salientam que, nas práticas em instituições de acolhimento, cuidado e educação caminham lado a lado. Izar (2011) defende o potencial do abrigo como um espaço que pode promover o desenvolvimento humano, a partir da compreensão do trabalho pedagógico como fio condutor da instituição. Pereira (2013) afirma que inúmeras práticas educativas ocorrem nos abrigos e que ações de formação continuada aos educadores, ofertada pela pedagoga entrevistada, auxilia na melhoria da atuação profissional. As ideias desses autores foram aqui esboçadas para que possa ser percebida a dimensão do que seria educação ou o que seriam as referidas práticas educativas: questões que extrapolam o universo escolar e que tampouco dizem respeito somente ao acompanhamento dessa dimensão, na instituição de acolhimento. Ao falar-se de educação e de práticas educativas que perpassam as instituições, os autores revelam ações de ensino e aprendizagem muito mais voltadas à vida. Conforme defende Izar (2011), apoiada em Souza Neto (2002), a práxis pedagógica nas instituições pode ser compreendida como subsídio às crianças e aos adolescentes na aprendizagem do diálogo, da interação e das negociações com o cotidiano, contribuindo com a conquista da cidadania, bem como com o desenvolvimento da criatividade e da inventividade.

2.2 A PEDAGOGIA E O(A) PEDAGOGO(A)

Para investigar as atividades desenvolvidas por pedagogos(as) nas instituições de acolhimento, é importante tratar das concepções de Pedagogia e de pedagogo adotadas nessa pesquisa.

Libâneo (2011a, 2011b) defende a Pedagogia enquanto base da docência e um campo investigativo constituído da teoria e prática da educação, que “diz respeito ao estudo e à reflexão sobre o fenômeno educativo [sempre em transformação], sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo.” (LIBÂNEO, 2011a, p.63-67).

Outros pesquisadores se aproximam dessa linha de pensamento, como Melo (2012), que define a Pedagogia como o campo de conhecimento que estuda a educação, a prática educativa, de maneira sistemática, e Sá (2008), que, ao apoiar-se em Ferreira (1986), enfatiza que a Pedagogia diz respeito à teoria e à ciência da educação.

Para Libâneo (2007), a Pedagogia é um campo de conhecimento, antes de ser um curso de graduação.

Não se trata de insistir se ela é ou não uma ciência, mas que ela tem um corpo teórico, um conjunto de conceitos que, mesmo não sendo precisos e claros, formam uma base teórica para lidar com a prática educacional. Ou seja, o conhecimento pedagógico se define pelo campo empírico que é a realidade educativa, tem métodos de investigação que permitem a elaboração sistemática de resultados válidos, a explicação e compreensão dessa realidade para a transformação da prática. (LIBÂNEO, 2007, p. 16 e 17).

A Pedagogia tem um caráter ético-normativo, ao envolver intervenção humana e comprometimento moral de quem a realiza, por isso Libâneo (2011a, p. 98) justifica que ela “pode formular princípios e diretrizes que dão coerência à contribuição das ciências da educação quando estas colocam a ação educativa como referência para suas investigações.” Integrar enfoques parciais das diversas ciências cabe à Pedagogia, com vistas à “uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativos” (LIBÂNEO, 2010, p. 38 e 54; 2011a, p. 71). Para Libâneo (2010) a Pedagogia tanto compõe o conjunto das ciências da educação, quanto lhes

assegura unidade e sentido. Ou seja, a Pedagogia comunica-se com outras áreas do saber. Sá (2000) coloca essa interlocução como fundamental.

Nesse sentido, Pimenta (2011a) alerta para o fato de que quando o fenômeno educativo é analisado pelo olhar das diversas ciências, não são especificamente os objetos da teoria e da prática da educação que são detectados, mas sim dessas ciências em específico.

A descrição, explicação, interpretação que as ciências com prolongamentos para a educação oferecem aos problemas/fenômenos educativos, não são suficientes para captar o real educativo. Um real cuja especificidade é o *movimento*, a *ação refletida*, a *prática* de educar (a práxis?) no qual o caráter utópico é essencial, utopia essa [...] [como um sonho] enraizado no real, que dele emerge e para ele volta [...]. PIMENTA (2011a, p. 58).

Ou, seja, a Pedagogia, ao ter a educação, prática e teórica, como objeto de estudo, justamente apoia-se em diversas áreas de conhecimento que tratam da educação e do desenvolvimento humano, para integrá-las, para pensar nos processos educativos, nas formas de intervenção metodológicas e de organização, para assumir a tarefa de,

[...] orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidade sociais e políticas, cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização, num determinado contexto histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa. (LIBÂNEO, 2010, p. 142).

A educação, enquanto prática social, é o objeto de estudo da Pedagogia (PIMENTA, 2011a).

A Pedagogia, de acordo com Libâneo (2010), ao mesmo tempo que orienta a ação educativa, ocupando-se de métodos e maneiras de ensinar, também se ocupa da problemática educativa, considerando sua historicidade e totalidade. Ocupa-se do estudo sistemático do ato educativo, da educação intencional, da prática educativa realizada na sociedade, perguntando-se, inicialmente, sobre os interesses das propostas educacionais.

O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na

sociedade. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. (LIBÂNEO, 2010, p. 30).

Investiga fatores que participam da formação humana com vistas a “extrair objetivos sociopolíticos e formas de intervenção organizativa e metodológica em torno dos processos que correspondem à ação educativa.” (LIBÂNEO, 2010, p. 96).

Educação, para Libâneo (2010; 2011b) envolve todo o conjunto de influências, tanto do meio natural quanto social, que se relacionam com o desenvolvimento humano em relação ativa com seu meio social, portanto ocorre em muito espaços sociais, como na família, nas empresas, nos meios de comunicação. Nesse sentido, as práticas educativas são diversas e Libâneo (2010) as distingue em educação formal, não-formal e informal: **educação formal** é aquela que se realiza em instituições formativas, sendo essas escolares ou não, possuindo ação intencional, sistemática, com objetivos educativos definidos e claros; **educação não-formal** é a realizada fora dos marcos institucionais, porém com alguma estruturação e sistematização, logo, com intencionalidade; **educação informal** se realiza no ambiente sociocultural, de forma não intencional, sem estar relacionada a instituições específicas; a educação informal acontece nas relações do indivíduo e dos grupos com o meio, das quais resultam experiências, conhecimentos, perpassando inclusive a educação formal e a não-formal. No entanto, Libâneo (2010) destaca que há um entrecruzamento, uma interpenetração entre essas três modalidades e essa compreensão é essencial para evitar reducionismos.

Somente é possível compreender as práticas existentes de educação não formal a partir do entendimento de educação em “seu sentido mais amplo, ou seja, é preciso a compreensão que as ‘educações’ são mútuas e se complementam enquanto processos de formação humana e social” (MEIRELES, 2011, p.94).

Para Libâneo, a educação formal e a não formal são aquelas das qual a Pedagogia se ocupa, por seu cunho intencional, apresentando uma relação de influências implicada em escolhas relacionadas aos fins desejáveis, além de ser prática social, por isso sua compreensão se dá no contexto da sociedade que integra (LIBÂNEO, 2010).

“O campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia.” (LIBÂNEO, 2010, p. 51).

A sociedade atual demanda uma variedade de cenários de atuação para o pedagogo e Libâneo (2010) alerta para o fato de que, nesses diversos espaços de atuação, os requisitos ao exercício profissional, embora tratem de modalidades da prática pedagógica, podem ser de natureza distinta, o que justificaria a necessidade de formar pedagogos especialistas e não docentes.

Voltando às demandas da sociedade atual, Franco (2011, p.106-107) expressa que, perante o atual momento sócio-histórico, diversas instâncias educativas da sociedade estão educando no sentido da deseducação, ensinando na não humanidade e construindo referências de desigualdade, por isso destaca que pedagogos, profissionais com formação voltada à compreensão e à transformação da práxis educativa, precisam atuar nas mais diversas instâncias sociais com potencial educativo. Essa fala da autora provoca intensas reflexões sobre o papel educativo da mídia, de sites, de projetos extraclasse realizados dentro da escola, de instituições de acolhimento, de projetos sociais, da escola pública, da escola privada... Remete às discussões atuais sobre a desvalorização da instituição família na televisão, sobre os valores deturpados que rogam nas telenovelas e até mesmo em desenhos animados, acessíveis a crianças e adolescentes de todas as idades; faz pensar no contraste existente entre a educação que acontece nas escolas públicas e nas privadas.

Percebendo-se intenso potencial educativo na instituição de acolhimento, um lugar no qual predominam as populações mais carentes em termos econômicos, um espaço da educação não formal, faz-se importante problematizar as possibilidades de atuação do profissional da pedagogia nesses espaços, com vistas à qualificação do atendimento prestado e, conseqüentemente, ao melhor desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados.

Defendendo a atuação do pedagogo em contextos diferentes dos tradicionais, sendo o trabalho de pedagogos em instituições de acolhimento uma proposta neste sentido, Franco (2011, p,110), destaca que, por intermédio de diferentes meios e em distintos espaços sociais, se faz educação em toda a sociedade. Para ele:

[...] à medida em que esta sociedade se tornou tão complexa, há que se expandir a intencionalidade educativa para outros contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessários ao exercício pleno da cidadania; portanto as referências e reflexões sobre as diversas formas e meios de ação educativa na sociedade deverão também constar no rol de atribuições de um pedagogo e, mais que isto, referendar seu papel social transformador. (FRANCO, 2011, p,110).

Na mesma linha de análise apontada pela autora acima referida, Libâneo (2011a) diz que em distintos ambientes e instituições, cada vez mais, mostra-se necessário e se reivindica a presença de profissionais com capacitação pedagógica. Isso ocorre porque, na sociedade globalizada, as práticas educativas vão expandindo sua dimensão e tornando-se mais complexas, abrindo campos de atuação escolar e extraescolar ao profissional da pedagogia. Para Libâneo (2010), o pedagógico perpassa a sociedade como um todo.

Considerando que o objeto de estudo da Pedagogia é a educação e que esta ocorre tanto nos espaços escolares quanto em outros espaços sociais, observa-se que o campo de atuação de pedagogos(as) é amplo. Nesse sentido, encontra-se diversas pesquisas que abordam a atuação de pedagogos em ambientes não escolares (FREITAS, 2012; LEITE, 2012; MASCARENHAS, 2011; MEIRELES, 2012; QUINTEROS, 2012; ROCHA, 2012; etc.), como hospitais, empresas, tribunal de justiça, ONG`s, etc.

Diante desse vasto cenário de atuação do pedagogo, Libâneo (2011a) diz que é possível falar-se de três tipos de pedagogos, que seriam os pedagogos *lato-sensu*, *stricto-sensu* – especialistas e *stricto-sensu* – professores. Os primeiros envolvem os profissionais, de forma mais abrangente, que lidam com distintos domínios e problemas da prática educativa. Os *stricto-sensu* – especialistas, como o próprio nome já diz, dizem respeito aos profissionais que, apoiando-se em outras ciências da educação, atuam com pesquisa, formação profissional, coordenação pedagógica, dentre outros, sem restringir suas atividades ao ensino. O último tipo de profissionais compreende os professores de diversos níveis e modalidades de ensino.

Outros autores defendem, ainda, que a Pedagogia em contextos sociais se refere à Pedagogia Social, que tem como objeto a educação social (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003), que se ocuparia de intervenções educativas “dirigidas especificamente ao desenvolvimento da sociabilidade de sujeitos ou grupos em situação de conflito social; [...] da sociedade em contextos educativos não formais; [ou intervenções] não formais sobre sujeitos ou grupos em situação de conflito social” (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003, p. 26). Para esses autores, a Educação Social provém da união de três famílias prévias: a educação especializada, a educação para adultos e a animação sócio cultural. Dedicada à educação, pretende que mudanças ou desenvolvimento pessoal sejam experimentadas pelos sujeitos, mas entende que, para isso, a mudança do meio é essencial.

No Brasil, Paulo Freire é considerado o grande inspirador da Pedagogia Social, mesmo sem sequer ter mencionado tal termo em suas produções. No primeiro congresso brasileiro que tratou dessa temática, realizado em 2006, os estudiosos reunidos concluíram (e explicitaram em carta registrada pela comissão do evento) que educação indígena, ambiental, no campo, política, hospitalar, alimentar, em saúde, em valores, em cidadania e direitos humanos, para o trabalho, dentre outros, são práticas de Pedagogia Social, exigindo a ampliação da oferta de formação em Pedagogia Social, bem como se trata de uma área que precisa se fortalecer conceitual e metodologicamente (SILVA; NETO; MOURA, 2011).

A Pedagogia Social, no Brasil, ainda vem tomando corpo, gradativamente. Ao mesmo tempo, a formação do pedagogo trazida pela resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006³ também vem sendo tema de profundos debates, desde sua proposição, e suscita grandes discussões. No presente trabalho, essas questões não serão aprofundadas. Pretende-se apenas apontar para discussões que envolvem a Pedagogia, pois, atualmente, é Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, licenciatura, formando um único profissional, com várias possibilidades de atuação. Alguns artigos dessa resolução, como o 4º e 5º, serão trazidos, nas próximas linhas, para que possam ser melhor observadas as possibilidades de aproximação entre o pedagogo e algumas atividades a serem desempenhadas em instituições, comentadas no subcapítulo anterior.

No artigo 5º, consta que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a dezesseis pontos, que traduzem a amplitude do campo de ação de pedagogos(as). As aptidões dos egressos, de acordo com Brasil (2006a, Art. 5º), incluem: trabalhar em espaços escolares e não escolares em diversos níveis e modalidades que envolvam o processo educativo, promovendo a aprendizagem; contribuir com a superação dos mais diversos tipos de exclusões; demonstrar consciência da diversidade e respeito às diferenças; desenvolver trabalhos em equipe e estabelecer diálogo entre a área educacional e outras áreas de conhecimento; participar da gestão das instituições, contribuindo desde a elaboração até o acompanhamento e a avaliação do projeto pedagógico, além de planejar, executar, acompanhar e avaliar projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;

³ Para referência completa, ver: BRASIL, 2006a.

pesquisar diferentes objetos, como os processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios; utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; dentre outros. As atividades desses profissionais englobam, de acordo com o Art. 4º dessa mesma resolução, o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de tarefas próprias do setor da Educação e de projetos e experiências educativas fora do contexto escolar, bem como a produção e difusão de conhecimentos científico-tecnológico sobre a educação, em contextos escolares e não escolares.

Dentre as atividades elencadas como parte do rol de atribuições do pedagogo, há várias que devem ser desempenhadas nas instituições de acolhimento, conforme Brasil (2006d e 2009a). Nesse sentido, a atuação do profissional da pedagogia nesses espaços só tende a contribuir, pois, como afirma Franco (2011, p.120),

[...] o pedagogo estará prioritariamente no exercício da prática pedagógica quando estiver com o coletivo dos participantes da prática educativa, orientando, esclarecendo, conscientizando e produzindo elementos (teorias e ações) para a transformação dos sujeitos, das práxis e das instituições. Pode ele ser ou não docente [até mesmo educador/cuidador], e será muito bom que o seja.

Para Franco (2011, p.118), são as ações dos sujeitos, e não as imposições de legisladores e administradores, que devem apontar finalidades sociais e coletivas para as quais a prática pedagógica, com sustentação na ciência pedagógica, oriente a práxis educativa. Concordando com grande parte dessa ideia, a complexidade da sociedade atual e suas demandas pedagógicas podem guiar a atuação, as reflexões e as teorias da Pedagogia para cada vez mais se integrarem aos espaços com potencial educativo, inclusive na formulação de leis que dizem respeito ao seu vasto campo de interesse.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como o interesse da pesquisa se concentrou nas atividades de pedagogos(as) em instituições de acolhimento que atendem crianças e adolescentes, inicialmente foi preciso restringir o campo de coleta de dados. Foram selecionadas três cidades que fazem parte do trânsito da pesquisadora, em diferentes estados do Brasil: Novo Hamburgo – RS, Curitiba – PR e Brasília – DF. Essa seleção foi realizada por conveniência, por tratarem-se de cidades nas quais a pesquisadora mora, estuda e/ou tem família. No entanto, tal seleção foi reafirmada pelos benefícios consideráveis que poderia trazer ao estudo, uma vez que envolve a capital federal, Brasília, de onde saem as leis de todo o país; uma capital referência no índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH), no Brasil, ocupando o 10º lugar no *ranking* geral do país⁴: Curitiba (CHEDIEK; NERI; CHAVES, 2013); e uma cidade da região metropolitana de outra capital importante no país, Porto Alegre, contemplando uma amostra do interior, Novo Hamburgo, possibilitando uma maior diversidade de regiões, ou seja, uma seleção rica e variada.

Em seguida, fez-se necessário identificar as instituições de acolhimento que atendem crianças e adolescentes nesses três municípios e aquelas que possuem pedagogo(a) atuando em suas equipes técnicas.

Para mapear as instituições existentes em Novo Hamburgo – RS, Curitiba – PR e Brasília – DF foi realizado um levantamento com informações inicialmente coletadas na internet e complementadas junto aos órgãos municipais responsáveis: Secretaria de Desenvolvimento Social – SDS –, em Novo Hamburgo; Fundação de Ação Social – FAS –, em Curitiba; Diretoria de Serviços de Acolhimento – DISA –, da Secretaria de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda – SEDEST –, em Brasília. Esses órgãos informaram sobre a existência ou não de pedagogos(as) nos quadros de profissionais de todas as instituições do respectivo município e informaram sobre sua atuação (se atuam em equipe técnica ou outra função).

Nesse levantamento foram identificadas 71 instituições que atendem crianças e adolescentes, apenas nessas três cidades. Dessas, 13 possuem pedagogos(as) atuando nas suas equipes técnicas.

⁴ No atlas de 2013, o IDH foi calculado com base nos dados do censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os dados encontrados estão sintetizados na Tabela 2.

TABELA 2 – MAPEAMENTO DE INSTITUIÇÕES E PEDAGOGOS(AS)

Cidade – Estado	Instituições que atendem crianças e adolescentes	Instituições municipais	Instituições filantrópicas / conveniadas	Pedagogos(as) atuantes em funções variadas / Quantidade de instituições	Pedagogos(as) atuantes em equipes técnicas / Quantidade de instituições
Novo Hamburgo – RS	5	0	5	0 / 2	1 / 3
Curitiba – PR	47	8	39	7 / 7	6 / 6*
Brasília – DF	19	2	17	14 / 8	5 / 4
Total geral	71	10	61	21 / 17	12 / 13

FONTE: A autora (2014)

*Dois pedagogos não atenderam os critérios de inclusão e uma instituição negou-se a participar, restando três participantes de três instituições, em Curitiba.

Em Novo Hamburgo foram localizadas cinco instituições que atendem crianças e adolescentes, mantidas por três diferentes instituições. Apenas duas das instituições que atendem crianças e adolescentes no município não possuem pedagogo(a). As outras três, que são de responsabilidade atual de uma única instituição mantenedora, terceirizada pelo município, contam com um profissional da pedagogia em sua equipe técnica, que deve atender as três instituições.

Em Curitiba, foram localizadas 47 instituições que realizam acolhimentos. Dessas, 8 compõem a rede pública da Fundação de Ação Social (FAS) e 39 são conveniadas ao município. Inicialmente foram identificadas 18 instituições com pedagogos(as), sob a responsabilidade de 15 entidades, sendo seis profissionais na função de coordenadores de seis diferentes instituições e oito atuando em equipes técnicas de 11 instituições, além de uma estagiária de pedagogia em uma instituição. No entanto, logo nos primeiros contatos com as entidades, uma fundação responsável por quatro instituições do município perdeu sua pedagoga, que atuava em todas as instituições, em processo de renovação contratual, assim como ocorreu com outra instituição que também possuía uma pedagoga. Além disso, duas instituições trocaram seus(suas) pedagogos(as) recentemente, sendo que eles(elas) não possuíam experiência prévia em instituição, não cumprindo com os critérios de inclusão da presente pesquisa. Logo, o convite para pedagogos(as) participarem da pesquisa seria feito a quatro profissionais que atuam nas equipes técnicas de quatro instituições de Curitiba, porém uma instituição negou-se a participar, restando três

profissionais de três distintas instituições desse município para serem convidados para o estudo.

Em Brasília foram localizadas 19 instituições, duas municipais e 17 filantrópicas ou conveniadas ao município. Dentre as instituições, nove possuem 19 pedagogos(as) distribuídos em seu quadro profissional, sendo que cinco atuam nas equipes técnicas de quatro instituições e 14 atuam em outras distintas funções de oito instituições. Desta forma, apenas cinco profissionais possuíam os critérios de inclusão da pesquisa.

Ao todo, nas três cidades, foram dez instituições participantes da pesquisa, duas municipais e oito conveniadas ou terceirizadas, as quais contam com a atuação de nove pedagogos(as) que foram convidados(as) a participar do estudo, conforme Tabela 3. Os(as) nove pedagogos(as) que atuam nas instituições participantes aceitaram fazer parte da pesquisa.

TABELA 3 – QUANTITATIVO DE INSTITUIÇÕES E PEDAGOGOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

Cidade – Estado	Instituições participantes	Quantidade de entidades/órgãos/fundações representantes	Número de pedagogos(as) nas instituições participantes
Novo Hamburgo – RS	3	1	1
Curitiba – PR	3	3	3
Brasília – DF	4	3	5
Total Geral	10	7	9

FONTE: A autora (2014)

Identificadas as instituições-alvo do estudo, passou-se às etapas seguintes: contato com as entidades responsáveis; apresentação do projeto; solicitação de autorização das mantenedoras para complementar a documentação exigida por Comitê de Ética em Pesquisa; envio do projeto para o Comitê; e, somente após a aprovação⁵, contato com os possíveis participantes. Aos participantes foi apresentado o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido⁶.

Entendendo as instituições de acolhimento como um espaço de proteção, procurou-se adotar procedimentos metodológicos que evitassem uma demasiada invasão às instituições e às crianças acolhidas, mantendo o foco no problema de pesquisa: as atividades de pedagogos(as).

⁵ Número do parecer: 684088. CAAE: 30806114.0.0000.0102.

⁶ Ver modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no Apêndice 1.

Como critérios de inclusão no estudo, adotou-se: atuar como pedagogo(a) em equipe técnica de instituições de acolhimento, que atendem crianças e adolescentes, com tempo mínimo de seis meses. Foram excluídos aqueles profissionais que, apesar de formados em Pedagogia, desempenhavam outras funções e aqueles que não tinham o tempo mínimo de seis meses de atuação em instituições. Todos os profissionais convidados aceitaram participar do estudo.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada participante, individualmente. Para esse momento foi construído um roteiro⁷, com 17 questões.

A entrevista é definida, conforme Richardson (1999), como uma comunicação bilateral. **Entre** (se refere ao espaço que separa duas coisas ou pessoas) + **vista** (ato de ver – ou perceber – algo) = **entrevista** (ato de perceber, que é realizado entre duas pessoas). Sampieri *et al.* (2013, p 425) salientam que a entrevista possui um caráter mais íntimo, definindo-se como um momento de conversa e troca de informações.

As perguntas foram estruturadas para que os participantes fornecessem dados sociodemográficos gerais (idade, sexo, titulação), sendo então instigados a discorrer sobre suas experiências em instituições de acolhimento, a caracterização das instituições em que atuam, as atividades que realizam nesses espaços, as possíveis contribuições ou lacunas da formação em Pedagogia para a atuação nesse contexto, as necessidade ou não de ampliação de subsídios para a atuação, os desafios encontrados para a prática profissional, bem como as principais relações identificadas como essenciais entre o(a) pedagogo(a) e outros profissionais. Além desses questionamentos, ao final da entrevista, cada participante foi indagado quanto ao desejo de contribuir com outras questões não contempladas ao longo da entrevista.

Ao falarem sobre suas próprias experiências, das facilidades e dificuldades encontradas, os profissionais foram questionados sobre as relações com a formação inicial em Pedagogia. Para contribuir com as reflexões sobre essas informações, fazem parte do estudo análises dos currículos de cursos de Pedagogia, de uma instituição pública de cada uma das cidades-alvo do estudo. Considerando-se que na cidade de Novo Hamburgo não há universidade pública, foi analisado o currículo da instituição particular mais antiga que oferece graduação em Pedagogia.

As questões serviram como um roteiro, pois como os participantes tinham liberdade para falar abertamente sobre a pergunta realizada, sua estruturação

⁷ Ver roteiro de entrevista no Apêndice 2.

permitiu que nenhuma questão deixasse de ser abordada, para não se perder de vista o foco da coleta de dados. Ao mesmo tempo, elas puderam ser aprofundadas de acordo com as respostas fornecidas, o que só foi possibilitado por pesquisadora e entrevistado estarem em diálogo, num ato de perceber, realizado entre duas pessoas, conforme conceituado por Richardson (1999).

Para aplicação do instrumento, foi marcado um dia e um horário com cada pedagogo(a), no seu ambiente de trabalho, iniciando com uma breve conversa sobre a pesquisa e permanecendo acessível para quaisquer esclarecimentos.

As entrevistas foram gravadas com auxílio de um gravador de voz e transcritas em documento de texto. Após a transcrição das entrevistas e finalização da pesquisa, o áudio foi destruído para garantir o sigilo e o anonimato dos participantes, conforme normativas éticas de pesquisa com seres humanos.

Goméz, Flores e Jimenez (2002) salientam que sentimentos de apreensão e de desconfiança mútua costumam envolver os primeiros contatos entre entrevistador e entrevistado. De acordo com os autores, para contribuir no processo de superação desses sentimentos, é importante assegurar alguns cuidados, como respeito (a iniciar pelo cumprimento do local e do horário combinados), sigilo e anonimato, capacidade de escuta e de estímulo à continuidade da colocação das informações, de maneira confortável e livre, bem como respeito ao universo pessoal do entrevistado. Foram tomadas todas as precauções sugeridas por Goméz, Flores e Jimenez (2002) quanto a cumprimento do local e do dia combinados, garantia do anonimato, escuta atenta e gravação do conteúdo, incentivando a continuidade da fala do entrevistado por meio de resposta verbal mínima (ex.: Uhum...), ou trazendo o discurso para o tema da entrevista, quando o entrevistado desviava o assunto.

De acordo com Cozby (2003), não se deve assumir que as informações que serão prestadas em entrevistas e questionários serão enganosas, porém aponta que a predisposição mais comum é dar uma resposta socialmente aceitável. Embora existam vários fatores que podem interferir nesse fato, como o assunto e a confiança depositada no pesquisador, Cozby sugere que seja adotada uma postura honesta e aberta com os participantes sobre informações quanto aos usos dos resultados da pesquisa e sobre seus objetivos. Sugere, ainda, que seja garantido o anonimato aos participantes. Para o autor, esses cuidados levam a esperar honestidade nas respostas dadas pelo entrevistado. Ressalta-se que tais cuidados foram observados na presente pesquisa.

Conforme estimado, as entrevistas duraram entre 45min e 1h e 45min.

Embora as questões do próprio roteiro sirvam como guia para construir as categorias, as entrevistas permitiram que subcategorias de análise fossem trazidas pelos próprios participantes da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 AS INSTITUIÇÕES

A pesquisa envolveu nove entrevistados(as)⁸, os(as) quais atuam em dez instituições de acolhimento, distribuídas nas já referidas cidades de Novo Hamburgo – RS, Curitiba – PR e Brasília – DF. Das dez instituições, três possuem um único pedagogo, uma possui dois pedagogos e as demais seis possuem um atuando em cada equipe técnica. Dessas, uma atende somente meninos, uma apenas meninas e as demais atuam em regime de coeducação. Lembra-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente diz que o atendimento nas instituições deve ser em regime de coeducação, contribuindo com o não desmembramento de grupos com vínculo de parentesco. Nesse sentido, oito atendem ao preconizado pela Lei, enquanto que duas estão em desacordo.

Com relação à faixa etária que atendem, elas podem ser visualizadas no Gráfico 2:

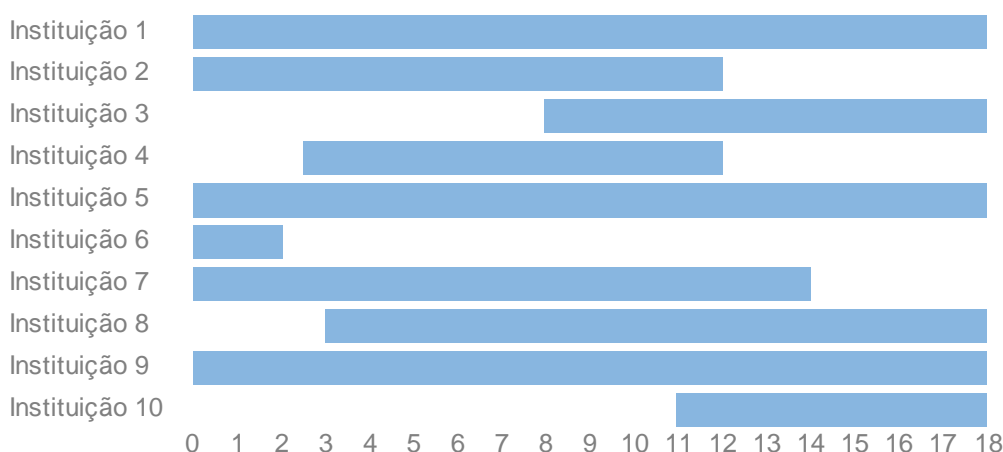


GRÁFICO 2 – FAIXA ETÁRIA ATENDIDA POR CADA INSTITUIÇÃO
 FONTE: A autora (2014)

⁸ Para evitar a identificação dos(as) entrevistados(as), não apenas seu nome, mas também o sexo será ocultado no decorrer da pesquisa, por isso serão utilizados os termos “Pedagogo X” e “Entrevistado X” para referi-los.

Inferese que essa classificação etária das instituições pode dificultar a concretização do princípio do ECA que prevê o não desmembramento de grupos de irmãos, sendo que apenas duas das dez instituições atendem a todo o público previsto pelo estatuto.

Com relação à modalidade do atendimento, três são organizadas em casais e sete em abrigos. É válido considerar que as diferentes especificidades do atendimento também podem interferir nas possibilidades de fazeres dos pedagogos, porém a presente pesquisa não abrange essa dimensão, sendo que ela poderia ser investigada em novas pesquisas.

Foi solicitado aos entrevistados que disponibilizassem algum documento que contivesse informações para contribuir na caracterização das instituições, contendo missão, atividades previstas para a instituição, descrição, etc. Das dez instituições envolvidas, apenas quatro forneceram esse acesso, porém apenas em um dos documentos continha a missão da instituição. Nos demais nada constava sobre as informações solicitadas. A missão à qual se teve acesso dizia: “ser referência de acolhimento e cuidado aos adolescentes, reconfigurando as lógicas do abrigo na perspectiva de uma política de proteção que não segregue, e sim que liberte.”.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Foram entrevistados nove pedagogos, como explicitado anteriormente. O Quadro 2 sintetiza os principais dados desse público, pertinentes à pesquisa:

Entrevistado	Idade	Formação	Tempo de atuação em instituições	Tempo de atuação na(s) instituição (ões) atual(is)	Vínculo	Carga Horária
Entrevistado 1	48	Pedagogia; especialização em Educação Sexual	26 anos	26 anos	Cedido pela Secretaria da Educação	40 horas
Entrevistado 2	44	Pedagogia; especialização em Psicopedagogia Clínica Institucional	12 anos	1 ano e 2 meses	CLT	40 horas

Entrevistado	Idade	Formação	Tempo de atuação em instituições	Tempo de atuação na(s) instituição (ões) atual(is)	Vínculo	Carga Horária
Entrevistado 3	28	Pedagogia; especialização em Docência para o Ensino Superior	5 anos	5 anos	Servidor Público (concurso)	40 horas
Entrevistado 4	43	Pedagogia; pós-graduada em Psicopedagogia	10 meses	10 meses	Servidor Público (concurso)	40 horas
Entrevistado 5	49	Balé Clássico; Pedagogia; especialização em Educação Física, Séries Iniciais, Docência do Ensino Superior e Orientação (em curso)	1 ano e meio	1 ano e meio	CLT	20 horas
Entrevistado 6	25	Pedagogia; especialização em Pedagogia Social	6 anos	2 anos e 8 meses	CLT	40 horas
Entrevistado 7	35	Pedagogia	1 ano (mais tempo de voluntária)	1 ano	CLT	40 horas
Entrevistado 8	36	Pedagogia; especialização em Educação Infantil	2 anos	2 anos	CLT	40 horas
Entrevistado 9	32	Pedagogia; especialista em Gestão Educacional; mestrado em andamento	1 ano	1 ano	Servidor Público (concurso)	40 horas

QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS
 FONTE: A autora (2014)

Observa-se que, dos nove entrevistados, quatro possuem entre 40 e 50 anos, três entre 30 e 40, e dois têm entre 20 e 30 anos de idade. O tempo de atuação é bem variado, oscilando de um até 26 anos de atuação. Com relação ao regime de contratação, cinco são contratados e quatro são concursados, sendo que oito trabalham 40 horas semanais e apenas um trabalha 20 horas por semana. O menor nível de escolarização desses profissionais é a graduação e o nível mais elevado é

de mestrado em andamento, encontrando-se um profissional em cada uma dessas situações. Os demais sete pedagogos possuem especializações. Com relação ao quantitativo de instituições de acolhimento nas quais esses profissionais já atuaram em sua jornada profissional, ele pode ser visualizado no Gráfico 3:

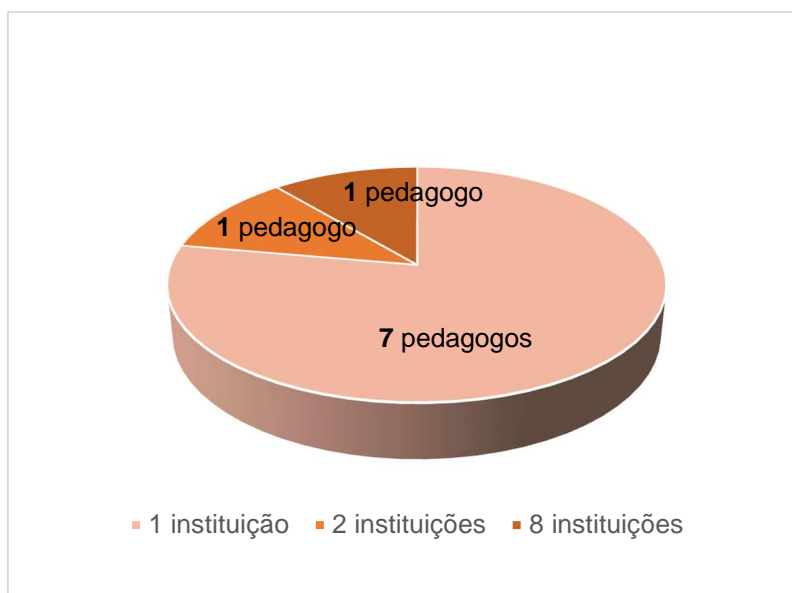


GRÁFICO 3 – QUANTIDADE DE INSTITUIÇÕES NAS QUAIS OS PEDAGOGOS JÁ ATUARAM
 FONTE: A autora (2014)

Ou seja, a grande maioria (sete pedagogos) atuou em um único espaço, também variando de um até 26 anos esse tempo de atuação, conforme já evidenciado no Quadro 2. Apenas um atuou em dois espaços e outro em oito instituições.

4.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PEDAGOGOS ENTREVISTADOS NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO: OS FAZERES

Para identificar as atividades desenvolvidas pelos pedagogos nas instituições de acolhimento, as respostas dadas pelos entrevistados foram classificadas e tabuladas. O Gráfico 4 apresenta a síntese dos resultados encontrados quanto ao direcionamento das atividades desenvolvidas, as quais serão cuidadosamente apresentadas e analisadas no decorrer do estudo.

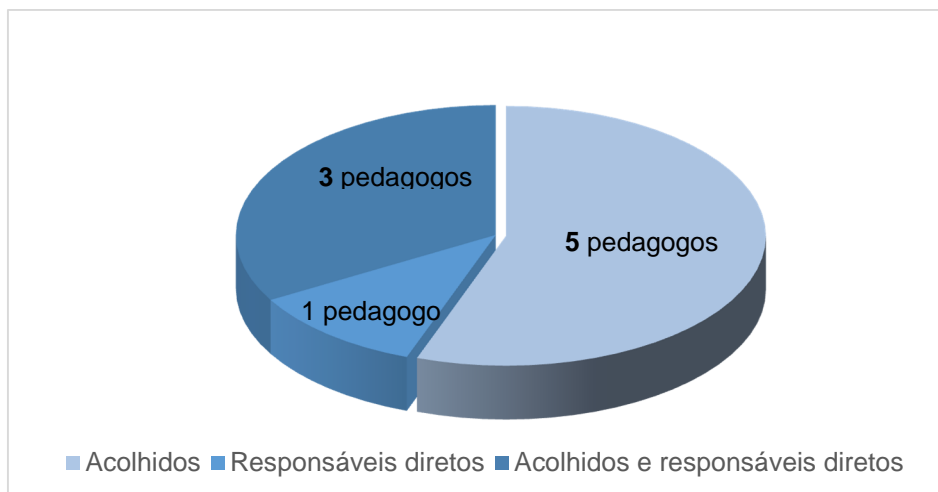


GRÁFICO 4 – DIRECIONAMENTO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PEDAGOGOS ENTREVISTADOS, EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO
FONTE: A autora (2014)

Foi possível identificar que, do conjunto de atividades realizadas pelos nove entrevistados, cinco profissionais têm sua atuação mais direcionada aos acolhidos (às crianças e adolescentes), três dividem suas principais atribuições entre os acolhidos e os responsáveis diretos pelos acolhidos (equipe de cuidadores, mães sociais e afins) e um atua mais na direção dos responsáveis diretos.

Os profissionais que direcionam a sua atuação aos acolhidos, desempenham mais atividades com responsabilidade direta voltada às crianças e aos adolescentes. Os que atuam na direção dos responsáveis diretos trabalham mais com orientação e acompanhamento da equipe de cuidadores, mães sociais e afins. Já aqueles que dividem suas responsabilidades entre acolhidos e responsáveis diretos possuem seus afazeres direcionados de forma mais equilibrada entre esses dois públicos.

Dentro dessas três dimensões, o conjunto de fazeres dos pedagogos inclui atividades voltadas: aos acolhidos, à equipe, às famílias e à gestão.

Na sequência serão detalhados e analisados os fazeres voltados aos acolhidos.

4.3.1 Atividades voltadas aos acolhidos

Dentre as atividades realizadas, como responsabilidade direta, indireta ou da equipe, mas voltadas aos acolhidos, foram identificadas 12 categorias. Na Tabela 4 é possível conhecê-las e verificar a quantidade de entrevistados que relatou desenvolver cada atividade.

TABELA 4 – PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO ÀS RESPONSABILIDADES DAS ATIVIDADES VOLTADAS AOS ACOLHIDOS, NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Atividades desenvolvidas	Proporção total	Responsabilidade		
		Direta	Indireta	Da equipe
Acompanhar desenvolvimento	9/9	6/9		5/9
Acompanhar vida escolar	8/9	8/9	1/9	5/8
Preservar e fortalecer a convivência comunitária	7/9	3/9		6/9
Atuar no desligamento	5/9	4/9	2/9	2/9
Engajar acolhidos em cursos profissionalizantes	5/9	4/9	1/9	
Realizar atividades pedagógicas complementares	5/9	5/9		
Avaliar necessidade de atendimento especializado	4/9	3/9		2/9
Evitar desmembrar parentes	3/9			3/9
Receber novos acolhidos	3/9			3/9
Resgatar acolhidos da drogadição	2/9			2/9
Aplicar disciplina/punição	1/9			1/9
Mediar conflitos	1/9	1/9		

FONTE: A autora (2014)

Observa-se que todos os pedagogos atuam no acompanhamento do desenvolvimento dos acolhidos, oito no acompanhamento à vida escolar (o único profissional que não mencionou desempenhar essa função atua em uma instituição que não atende crianças em idade escolar) e sete no fortalecimento da convivência familiar e comunitária. Essa última dimensão, por sua vez, só foi referida por constar em uma das perguntas da entrevista.

Outra questão importante a ser considerada na análise desses dados é a responsabilidade pelos fazeres, descrita pelos respondentes. A responsabilidade atribuída a cada atividade direcionada às crianças e adolescentes foi classificada em **direta**, quando o pedagogo mencionou como sua função, de responsabilidade direta; **indireta**, quando o pedagogo relatou fazer, mas sem ser o seu papel primordial; ou

da equipe, quando os respondentes mencionaram fazeres que cabem à equipe, em conjunto, incluindo o pedagogo. Por vezes o mesmo respondente apontou uma tarefa como de sua responsabilidade direta ou indireta e também como tarefa de responsabilidade da equipe, o que fez com que o número de respostas quanto a quem se refere a responsabilidade da tarefa por vezes excedesse o número de participantes no estudo.

A tabela foi organizada da atividade mais expressiva, quantitativamente falando, para a menos referida e as análises seguirão essa mesma lógica. Dentre o conjunto de atividades realizadas pelos pedagogos, sob sua responsabilidade direta, indireta ou como constituinte de uma equipe, acompanhar o desenvolvimento foi a única categoria dos fazeres na qual todos os profissionais mencionaram desenvolver atividades. A seguir, os dados encontrados nas referidas categorias serão melhor esboçados e analisados.

4.3.1.1 Acompanhar o desenvolvimento

Essa categoria envolve fazeres diretos ou subcategorias voltadas ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Foi a categoria mais expressiva quantitativamente, sendo que nove dos nove entrevistados realizam algum fazer nessa dimensão. Há uma fala que expressa adequadamente a categoria:

Primeiro eu tenho que acompanhar o desenvolvimento global das crianças. Eu tenho que observar se o desenvolvimento dela motor, físico, emocional está indo bem. Como é a interação dela com o ambiente, a socialização, tudo isso. E aí a gente faz um acompanhamento desde quando o bebê chega, ou a criança maior, desde o primeiro dia que chega, com o acolhimento dessa criança. (ENTREVISTADO 1).

Nesse agrupamento, foram encontradas oito subcategorias: desenvolvimento cognitivo, motor, físico, emocional e da afetividade, estimulação precoce, sociabilidade e fortalecimento da autonomia. A Tabela 5 evidencia todos esses fazeres e as responsabilidades descritas pelos entrevistados:

TABELA 5 – ACOMPANHAR O DESENVOLVIMENTO DOS ACOLHIDOS: FAZERES, PROPORÇÃO DE PEDAGOGOS QUE OS REALIZAM E RESPONSABILIDADE PERCEBIDA

Fazeres dos pedagogos ao acompanhar o desenvolvimento dos acolhidos	Proporção total	Responsabilidade		
		Direta	Indireta	Da equipe
Fortalecimento da autonomia	8/9	3		5
Desenvolvimento da afetividade	1/9	1		
Desenvolvimento cognitivo	1/9	1		
Desenvolvimento emocional	1/9	1		
Desenvolvimento físico	1/9	1		
Desenvolvimento motor	1/9	1		
Desenvolvimento da sociabilidade	1/9	1		
Estimulação precoce	1/9	1		

FONTE: A autora (2014)

Observa-se que, analisando as subcategorias separadamente, com exceção do fortalecimento da autonomia, as demais atividades foram referidas uma única vez, cada. Talvez fosse de se esperar que acompanhar o desenvolvimento cognitivo, por exemplo, aparecesse com maior destaque. É possível que a forma de coleta de dados tenha influenciado nos resultados, pois se os pedagogos recebessem uma lista com atividades para averiguarem o que fazem ou não, pode ser que anotassem outras categorias. Porém, como não foi encontrado um referencial que pudesse subsidiar uma relação bem completa, esse procedimento não seria o mais adequado, no momento. No entanto, os resultados deste trabalho podem contribuir com novas pesquisas, no estilo comentado.

Com relação ao **fortalecimento da autonomia**, trata-se de uma das questões norteadoras da entrevista, não sendo citada por nenhum entrevistado antes da pesquisadora referi-la. Dos nove entrevistados, oito realizam ações visando fortalecer a autonomia de crianças e adolescentes. Dos oito, apenas três possuem esse fazer como sua responsabilidade direta e dois a referiram voltada à profissionalização. Embora esse fazer tenha uma categoria específica, por tratar-se de uma responsabilidade específica e direta de alguns profissionais, ela apareceu nas falas sobre autonomia, por representar possibilidades de autonomia financeira, favorecendo as condições de saída de adolescentes da instituição. “A gente tenta trabalhar essa autonomia porque eles vão sair daqui e depois, e aí? Quem é que vai resolver as coisas para eles?” (ENTREVISTADO 4). A fala a seguir expressa um

pouco da ideia tanto do Entrevistado 4 quanto a do Entrevistado 1, embora a transcrição remeta ao que disse o Entrevistado 1:

[...] quando os adolescentes fazem 14 anos, a gente começa a dar incentivo à profissionalização. Então a gente inscreve no menor aprendiz, para ir para um trabalho, a gente coloca em curso de informática, ou um outro curso que ele queira fazer. Eu estou com uma menina aí que está fazendo curso de confeitaria. Ela está aprendendo como se faz brigadeiros de sabores, como se faz decoração de bolos, decoração de festas, é isso que ela quer fazer. A gente respeita, ela tem essa habilidade, ela gosta! Beleza, está fazendo isso. A gente costuma respeitar o que eles escolhem, porque se você for impor, vira uma confusão. (ENTREVISTADO 1).

Conforme as Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento, a autonomia deve ser proporcionada desde a organização do ambiente, estimulando o desenvolvimento de habilidades compatíveis com as variadas faixas etárias de crianças e adolescentes acolhidos.

Nessa direção deve-se considerar, por exemplo, desde as condições para estimular a exploração do ambiente e desenvolvimento psicomotor das crianças nos primeiros anos de vida, até a aquisição da autonomia para o autocuidado, preservação de objetos pessoais e cumprimento de responsabilidades decorrentes de atividades desenvolvidas na comunidade – lazer, esporte, cultura, saúde, educação, qualificação profissional, trabalho, etc. (BRASIL, 2009a, p. 53).

Na Instituição 6, que atende apenas bebês, o pedagogo inicialmente disse acreditar que as crianças eram muito pequenas para que qualquer trabalho de autonomia fosse desenvolvido. No entanto, ao ser questionado quanto a fazeres do cotidiano, percebeu que sim, que são realizadas atividades que favorecem a autonomia, como a escolha de brinquedos, que ficam acessíveis aos bebês: “eles têm N possibilidade de brinquedos para escolher, lógico que a gente tem muito aquela cautela para dar brinquedos que não machuquem, porém, o que acontece, eles têm muitas escolhas de brinquedos” (PEDAGOGO DA INSTITUIÇÃO 6⁹). Conforme evidenciado, esse profissional deixa claro que não se vê como o responsável direto pelo desenvolvimento da autonomia dos acolhidos, julgando ser responsabilidade da equipe.

⁹ Não foi colocado o entrevistado para evitar associações entre as instituições e os profissionais que atuam nelas, contribuindo para assegurar o anonimato dos pedagogos. A Instituição 6 não é a mesma em que atua o Entrevistado 6.

Outro profissional disse que na instituição trabalham pela autonomia, diariamente:

[...] a gente trabalha por isso. Nas questões escolares: vocês têm que fazer a lição bem feito, vocês têm que anotar. Eu falo: “vocês têm que se virar!”. A partir... A gente deixa mais a partir dos 7 ou 8 anos, porque até essa idade a gente ainda tem que estar acompanhando mais de perto. Nas questões da escola, se tem um passeio, alguma coisa: se organize. Ah, tem retiro na igreja: se organize, faça sua mala, se vire, arrume seu armário... Isso a agente faz até com os pequenininhos, para desenvolver a autonomia mesmo: arrume seu armário, guarde sua escova de dente, tire a sua roupa e coloque no cesto. (ENTREVISTADO 6).

Como desenvolver a autonomia representa muito mais do que simplesmente sugerir que crianças e adolescentes “se virem”, o pedagogo foi questionado quanto a outros âmbitos, como, por exemplo, o alimentar. O Entrevistado 6 afirmou que os acolhidos podem escolher o que querem comer e, inclusive, escolherem se querem ou não comer. “[...] Claro que tem regras, como qualquer casa: ah, não vai comer, tudo bem, mas vai ter que esperar às três e meia para tomar o café.”. Nos casos em que as crianças não possuem práticas alimentares saudáveis e variadas, o pedagogo explica que tenta ensiná-las, assim como outros funcionários envolvidos, a experimentar coisas diferentes. ““Oh, a tia vai colocar uma beterraba aqui no cantinho e uma cenourinha. Se você gostar, você repete, senão você pode deixar, tá bom?”. ‘Tá bom!’”. Além disso, podem acessar a cozinha e a geladeira em momentos variados:

A hora que eles querem, eles batem na porta da cozinha e: “Tia, me dá uma maçã? Tia me dá uma banana? Me dá um pedaço de mamão.”. E a tia da cozinha descasca e dá para eles, ali na porta. Os maiores não, eles já pegam e já lavam, mas os pequenos têm isso. O que mais? Iogurte: quando a gente recebe doação ou compra iogurte, que não é uma coisa que tem todo dia, mas às vezes tem, também a gente deixa a geladeira, para o lado de fora. Eles podem pegar o que eles querem, tem a geladeira ali para o lado de fora e sempre tem suco pronto, água, se eles quiserem. (ENTREVISTADO 6).

Ou seja, provavelmente a regra de esperar até a próxima refeição se aplique para os casos em que as crianças não querem comer em uma das refeições principais, pois, na fala do Entrevistado 6, fica claro que as crianças e os adolescentes têm liberdade para acessar lanches como frutas e iogurtes. O Entrevistado 1 também afirmou que as crianças menores precisam dessas orientações voltadas à alimentação, à construção de uma rotina, etc.

Consta nas Orientações Técnicas que deve ser oportunizado às crianças e aos adolescentes a realização de pequenas mudanças nos espaços privativos, realizar escolhas e também participar da organização mais ampla do espaço, conforme suas capacidades. Dessa maneira, com gradativa ampliação de possibilidades “e estritamente com função pedagógica, devem participar da organização da rotina diária da instituição e assumir responsabilidade pelo cuidado com seus objetos pessoais, com seu autocuidado e cumprimento de compromissos” (BRASIL, 2009a, p. 53). Nas entrevistas, vários pedagogos relatam essa preocupação,

[...] são atitudes pequenininhas que vão criando neles uma autonomia. O brincar e organizar, acendeu, apagou, abriu, fechou, sempre estou pegando no pé, o respeito, o ajudar, ver se alguém está precisando de ajuda, perguntar, a boa educação, o bom hábito, o convívio. (ENTREVISTADO 7).

Vai chegando essa idade também [cerca de 14 anos] a gente começa a liberar a andar de condução que não é a da instituição, então eles vão de ônibus para a escola e voltam de ônibus da escola. De ônibus coletivo, sabe? Porque eles têm que começar a aprender a se virar, né? (ENTREVISTADO 1).

No entanto também há falas que evidenciam algumas dificuldades, como a falta de condições para a construção das individualidades e o foco no coletivo:

[...] o espaço, sendo coletivo, por ter essa falta de recurso, às vezes é difícil, não tem o armário separado, às vezes não tem a roupa que ele gostaria de ter, mas a gente sempre procura garantir que sejam individualizados os pertences, o interesse é ouvido, o que ele se interessa, o que ele quer fazer, então ele sempre tem essa escuta, é garantida essa escuta do acolhido em relação ao que ele vai fazer ele tem direito de optar. (ENTREVISTADO 3).

É, a criança aqui não tem muita autonomia, eu vou ser bem sincera. Ela tem autonomia assim: “ai agora eu não quero brincar no parquinho, eu quero brincar na varanda”, beleza, isso pode, mas os horários têm que ser respeitados, assim, ela tem o horário de atendimento pedagógico, ela tem que vir, né? Ela tem o horário da consulta médica, ela tem que ir, ela não pode escolher, se ela pode ou não. O horário da alimentação, aqui também os horários são pré-estabelecidos. Claro que ela pode, depois de uma hora, duas horas do almoço dizer assim: “nossa eu queria tomar um suco”, beleza, mas ela tem que ter tido, ela tem que almoçar naquela hora porque existe a rotina do dia a dia. Na verdade é como é um pouco na casa da gente também né? Mas a gente tem que criar esse hábito na criança, de comer de tantas em tantas horas, de ter uma alimentação adequada, então tem algumas coisas que ela tem que seguir. E às vezes, por exemplo, a gente trabalha com voluntários. Então eu tenho um voluntário que ele dá aula de capoeira todo o sábado de manhã. Você pode até não participar da capoeira, mas eu não tenho, hoje, nenhum voluntário para trabalhar outro esporte, então ele vai ter que fazer. Ou ele faz capoeira ou ele não faz nada, então ele faz capoeira [risos]. Então não é muito uma escolha, você está entendendo? É uma coisa

que, olha, mas é isso que tem, então se é isso que tem, você vai topa. (ENTREVISTADO 1).

Acerca das rotinas marcadas por momentos rígidos, Nogueira e Costa (2005) afirmam que, nas instituições de acolhimento, os acolhidos vivem uma condição tensa e permanente de espera (inicialmente por algo importante e fundamental: sua saída da instituição, seu futuro, seu retorno à família de origem, sua adoção, a maioridade, ...).

[...] constata-se que o período em que se encontram institucionalizadas acaba reproduzindo aspectos de sua vida que são confusos, incertos e angustiantes. Essa condição tensa e permanente da espera se reproduz em momentos do cotidiano, como esperar para comer, esperar para brincar, esperar para tomar banho, esperar, esperar. (NOGUEIRA; COSTA, 2005).

Pedagogos poderiam problematizar essas questões com maior ênfase, seja no trato direto com os acolhidos, seja no trabalho desenvolvido com os responsáveis diretos pelas crianças e adolescentes. Izar (2011), por exemplo, evidencia ações bem nesse sentido, de promover outros olhares nas instituições, envolvendo os acolhidos em assembleias que promoviam a tomada de decisões coletivas tanto de resolução de conflitos, quanto de definição de ações a serem realizadas na organização da instituição. Também salienta ações da Pedagogia nas orientações sobre autonomia aos responsáveis diretos, que possuem o “papel de orientar a criança e o adolescente nas atividades mais simples do cotidiano, mostrando-lhe como é possível fazer, mas deixando-a(o) escolher entre as inúmeras possibilidades disponíveis” (IZAR, 2009, p. 121).

Um olhar atento à questão da autonomia é essencial na instituição e o pedagogo poderia apropriar-se com maior consciência desse fazer, considerando, ainda, que,

Preservar a individualidade de qualquer ser humano é imprescindível para que ele se reconheça como uma pessoa única entre milhares de outras. O desenvolvimento da percepção de si de uma criança só acontece se ela puder fazer escolhas, por pequenas que forem, vivenciar múltiplas experiências, testar suas habilidades, descobrir suas preferências, ou seja, viver com um certo nível de autonomia. (PRADA; WILLIAMS; WEBER, 2007, p. 22).

Foram mencionados, nessa subcategoria, em menor frequência, outros fazeres dos pedagogos: acompanhar o **desenvolvimento cognitivo, motor, físico,**

emocional e da afetividade, bem como estimulação precoce e sociabilidade.

Esses surgiram em menor expressividade quantitativa, sendo referidos uma vez cada, mas foram relatados como igualmente importantes e constituem questões voltadas à preocupação com o desenvolvimento dos acolhidos.

Um dos pedagogos relata atuar com um público bem arredio¹⁰, que praticamente não permanece na instituição por muito tempo, por isso ele desenvolve muitas atividades voltadas à socialização, ao desenvolvimento do aspecto social.

[...] algumas coisas o estado até tem obrigação de nos oferecer – alimento, moradia, enfim –, mas outras coisas mais refinadas, que são importantes também, a gente precisa conquistar. Então aí eu parto sempre por essa coisa da responsabilidade do outro, puxar o outro se conscientizar que ele precisa aprender a tratar bem as pessoas a sua volta, que isso vai gerar amizades e que as amizades geram apoio, a gente ajuda quem a gente gosta, então eu tenho tido um resultado fantástico com isso [...] (ENTREVISTADO 9).

Há outras categorias e subcategorias que se relacionam com essa questão, como a resolução de conflitos, mas aqui se destaca o olhar atento sobre o desenvolvimento da socialização, pois o pedagogo percebe que na própria escola, por mais que o acolhido possa avançar pouco na escolarização formal, a preocupação com o desenvolvimento da sociabilidade merece destaque, pois,

[...] só o fato de [...] deixar de ser uma pessoa que vai atacar a sociedade e passar a ser alguém que consegue conviver com a sociedade, eu já acho isso um grande ganho, porque senão você vai ter que investir em mais presídios para prender mais bicho, porque é o que a pessoa acaba se tornando: bicho, ela se torna um animal, as reações são animais. [...] Tudo bem que ele não aprendeu a ler durante três anos, mas hoje ele é uma pessoa carinhosa, ele é uma pessoa afetiva, uma pessoa compreensiva. (ENTREVISTADO 9).

Esse conjunto de fazeres voltados ao desenvolvimento está estreitamente relacionado com o que poderia ser esperado de um profissional com formação em Pedagogia, considerando que as diretrizes do curso apontam que contribuir para o desenvolvimento das dimensões física, psicológica, intelectual, social, dentre outras, faz parte das expectativas de exercício profissional para o egresso da Pedagogia (BRASIL, 2006a).

¹⁰ Arredio, conforme o dicionário Priberam (<http://www.priberam.pt>) significa arisco, ou seja, bravo, que mostra pouca educação, tempestuoso, que não corresponde a carícias com bons modos, os evita, esquiva.

4.3.1.2 Acompanhar a vida escolar

A segunda categoria de maior expressividade quantitativa foi “acompanhar a vida escolar”, pois oito dos nove profissionais relataram desempenhar essa atividade. O único profissional que não realiza nenhum fazer nesse sentido atua em uma instituição que só atende bebês.

Essa categoria compreende 10 fazeres diferentes e um deles se desdobra em outros oito. São eles: acompanhar retorno à / permanência na escola; realizar transferência / matrícula; acompanhar cadernos; mapear histórico escolar; acompanhar realização de tarefas escolares; desenvolver hábitos de estudo; ajudar na realização de trabalhos; desenvolver atitudes de cuidados com o material escolar; orientar educadores quanto à realização das tarefas; manter contato com a escola (que se subdivide em: participar de reuniões na escola; resolver conflitos na escola; conscientizar e sensibilizar a escola; frequentar a escola ou conversar por telefone; comunicação via agenda ou *e-mail*; levar no primeiro dia de aula; conhecer novos professores, passar informações; conversar para entender mudança de comportamento da criança).

Com relação à proporção de pedagogos entrevistados que desempenham cada um desses fazeres, bem como sobre a responsabilidade (se direta, indireta ou da equipe), essas informações podem ser visualizadas na Tabela 6:

TABELA 6 – ACOMPANHAR A VIDA ESCOLAR: FAZERES, PROPORÇÃO DE PEDAGOGOS QUE OS REALIZAM E RESPONSABILIDADE PERCEBIDA

Fazeres dos pedagogos no acompanhamento à vida escolar	Proporção	Responsabilidade		
		Direta	Indireta	Equipe
Manter contato com a escola	8/9	13		8
Participar de reuniões na escola	6/9	1		5
Resolver conflitos na escola	3/9	1		2
Conscientizar e sensibilizar a escola	3/9	3		
Frequentar a escola ou conversar por telefone	3/9	2		1
Comunicação via agenda ou <i>e-mail</i>	2/9	2		
Levar no primeiro dia de aula	2/9	2		
Conhecer novos professores, passar informações	1/9	1		
Conversar para entender mudança de comportamento da criança	1/9	1		

Fazeres dos pedagogos acompanhamento à vida escolar	no	Propor- ção	Responsabilidade		
			Direta	Indireta	Equipe
Acompanhar retorno à / permanência na escola		5/9	3		2
Realizar transferência / matrícula		4/9	4		
Acompanhar cadernos		3/9	3		
Mapear histórico escolar		3/9	3		
Acompanhar realização de tarefas escolares		2/9	2		
Desenvolver hábitos de estudo		2/9	2		
Ajudar na realização de trabalhos		1/9		1	
Desenvolver atitudes de cuidado com o material escolar		1/9	1		
Orientar educadores quanto à realização das tarefas		1/9	1		

FONTE: A autora (2014)

Nesse momento, a análise da responsabilidade – se direta, assumida de forma indireta (quando o pedagogo relatou fazer, mas sem ser o seu papel primordial) ou um fazer partilhado pela equipe – é fundamental, pelo fato dessas ações serem relacionadas com a escola, âmbito tradicional de atuação do pedagogo. Os resultados encontrados refletem isso, pois a maior parte das respostas esteve concentrada na categoria referente ao fazer direto do pedagogo.

Um profissional com preocupação com a vida escolar da criança institucionalizada recebe amparo consistente ao se olhar tanto para normativa da área (BRASIL, 2009a), quanto para pesquisas realizadas (SILVA, 2004; SIQUEIRA, 2009; SERAFINI, 2004). O levantamento Nacional de Abrigos Brasileiros para Crianças e Adolescentes, coordenado por Silva, em 2004, investigou quase 600 instituições e identificou 20 mil crianças e adolescentes institucionalizados, dos quais quase 17% dos adolescentes na faixa etária de 15 a 18 anos de idade eram analfabetos. Na mesma época, os índices de analfabetismo dessa faixa etária, no Brasil, representavam 3% (SILVA, 2004).

Siqueira (2009) encontrou índice de repetência de 72,7% entre as 155 crianças e adolescentes de sete a 16 anos, institucionalizados em instituições governamentais e não governamentais da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Também identificou baixa escolaridade e baixos escores de desempenho escolar nesse mesmo universo de investigação. Serafini (2004) pesquisou 62 crianças de quatro anos e nove meses a onze anos e oito meses, em quatro instituições da Grande Porto Alegre – RS. Dessas, quase 32% já repetiram o ano durante o período de

acolhimento, e das 68,4% que não repetiram, grande parte encontrava-se em defasagem com relação à idade esperada.

Nas pesquisas citadas (SILVA, 2004; SIQUEIRA, 2009; SERAFINI, 2004), percebe-se a demanda por um profissional que se preocupe com a vida escolar do público acolhido. Um profissional que o ampare, que identifique as lacunas a serem superadas e que possa contribuir para que a criança e o adolescente consigam avançar no âmbito da educação, tão estreitamente relacionado, não apenas com seu presente, mas, também, com seu futuro, incluindo suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Lembra-se que, conforme a resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006a), cabe ao profissional com formação em Pedagogia fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental. Também lhe cabe trabalhar pela promoção da aprendizagem dos sujeitos, nas diferentes fases do seu desenvolvimento, nos diversos níveis e modalidades do processo educativo, seja em espaços escolares ou nos não escolares.

O conjunto de análises acima esboçado compreende com maior ênfase as subcategorias: mapear histórico escolar; acompanhar retorno à / permanência na escola; acompanhar realização de tarefas escolares; ajudar na realização de trabalhos; orientar educadores quanto à realização das tarefas; acompanhar cadernos; desenvolver hábitos de estudo; desenvolver atitudes de cuidado com o material escolar. Com relação aos demais fazeres da categoria “Acompanhar a vida escolar”, faz-se importante acrescentar algumas análises, voltadas à: realizar transferência/matricula e manter contato com a escola (com seus desdobramentos encontrados na pesquisa).

As Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009a) recomendam evitar romper os vínculos com a escola anterior, mantendo a criança ou o adolescente onde já estudavam para que não ajam prejuízos acadêmicos, nem mesmo rompimento de vínculos construídos e brusca mudança de rotina. No entanto, quatro dos nove pedagogos entrevistados relatam como um de seus fazeres a realização de transferência escolar para uma unidade próxima à instituição. Uma delas está localizada em zona rural e a recomendação das Orientações Técnicas pode não ser seguida por esse motivo, no entanto as outras três não possuem esse dificultador. A pesquisa não desvendou as razões, mas

estudos posteriores poderiam aprofundar esse olhar e, quem sabe, instigar a revisão das ações adotadas, visando ao melhor desenvolvimento dos acolhidos.

Já sobre os contatos com a escola, de acordo com as Orientações Técnicas que subsidiam os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009a), os serviços de acolhimento devem comunicar-se constantemente com as escolas que as crianças e os adolescentes frequentam, com vistas a acompanhar seu desempenho. Na presente pesquisa, essa comunicação ficou evidente no desenvolvimento de diversos fazeres, como contatos presenciais, por telefone, via agenda, *e-mail*, em reuniões e em diálogos com diferentes profissionais das escolas. Algumas falas podem exemplificar:

Eu faço, assim, todo acompanhamento de escola, contato direto com a direção, com a pedagoga, com os professores [...] (ENTREVISTADO 7).

[...] eu vejo a agenda dessas crianças três vezes por semana, no mínimo, [...] Sabe essas coisas que têm que ser informadas? Então, eu sempre estou sabendo o que está acontecendo e essa agenda é meu maior canal de comunicação com a professora. (ENTREVISTADO 1).

Eles também me procuram, uhummm... E eles se sentem bem seguros assim. Ligam, perguntam realmente o que está acontecendo... Às vezes a criança apresenta um perfil diferente: "Nossa! *Fulaninho* hoje estava muito quieto e ele não é assim. Aconteceu alguma coisa?". (ENTREVISTADO 6).

Ainda como um desdobramento do contato com a escola, tem-se o fazer de "conscientizar e sensibilizar a escola", que se sustenta nas Orientações Técnicas. Essa normativa recomenda a realização de ações para conscientizar e sensibilizar a escola a fim de evitar quaisquer situações de discriminação ou de preconceito, favorecendo a integração das crianças e dos adolescentes à escola. Dos nove entrevistados, três pedagogos relatam ter esse fazer como constituinte de suas responsabilidades diretas. Eis algumas falas que evidenciam tais ações:

E a gente tem um trabalho também, que é o de tirar essa placa que tem na criança de "eu sou abandonada e eu moro num lugar muito triste, onde tem uma bruxa que cuida de mim", né? Então a gente faz um trabalho de trazer a escola para dentro da instituição. (ENTREVISTADO 1).

[...] a gente está tentando sensibilizar também a educação para ver a dificuldade que a gente sente porque quando eles descobrem que é abrigo já ficam: "ai, que saco!", sabe? "Já vem mais uma criança problemática para a minha escola". E assim, a gente tem sentido muita dificuldade com relação a isso: a matrícula dos nossos acolhidos e que eles realmente permaneçam na escola, porque na escola eu acho que não tentam, meio que excluem mesmo eles. [...] a gente tem conseguido assim ir nas escolas, se apresentar tentar

sensibilizar para eles vejam os adolescentes com outro olhar [...] (ENTREVISTADO 4).

No conjunto de análises dessa categoria, percebe-se a relevância da atuação do pedagogo perante o acompanhamento da vida escolar dos acolhidos. Esse profissional tem formação específica em uma área que, retomando as concepções de Libâneo (2010) e Pimenta (2011a), tem a educação como objeto de estudo, integrando diversas áreas de conhecimento que abordam a educação e o desenvolvimento humano, a fim de aprofundar as reflexões sobre os processos educativos, as formas de intervenção metodológicas e mesmo de organização. Nesse sentido, esse profissional desenvolve capacidade para:

[...] orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas, cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização, num determinado contexto histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa. (LIBÂNEO, 2010, p. 142).

Assim sendo, mesmo sem possuir suas atribuições claramente especificadas em legislação, no contexto das instituições de acolhimento, ou sem ser exigido nesses espaços, o pedagogo que atua nessa esfera parece apropriar-se com intensidade desse fazer – acompanhar a vida escolar e seus desdobramentos –, concebendo-o como uma responsabilidade primordial de seu cargo ou de sua função. Talvez essa assunção deva ser refletida em associação com o fato de que atividades educacionais formais tendem a ser consideradas como o âmbito mais relacionado com o papel do pedagogo. Pereira (2013), por exemplo, evidencia nos achados de sua pesquisa que a educação escolar ainda é mais explorada no curso de Pedagogia do que a educação em contextos não escolares.

4.3.1.3 Preservar e fortalecer a convivência comunitária

O questionamento sobre ter ou não ações voltadas à preservação e ao fortalecimento da convivência comunitária fez parte do roteiro da entrevista, tendo sido mencionado, antes da referida questão, apenas por um entrevistado, que destacou

realizar atividades de saídas da instituição para conhecer a cidade, realizar atividades de lazer, etc. Os demais só fizeram menção ao serem indagados sobre isso. Destaca-se que, conforme referido nas bases teóricas, o Estatuto da Criança e do Adolescente preconiza a participação das crianças e dos adolescentes institucionalizados na vida da comunidade local. Da mesma forma, as Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes preveem que o Projeto Político Pedagógico da instituição dimensione a preservação e o fortalecimento da convivência comunitária, assim como, em 2006, nasce o já comentado Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Ou seja, trata-se de uma preocupação latente na legislação brasileira.

Na presente pesquisa, os fazeres que os pedagogos realizam nessa dimensão podem ser visualizados na Tabela 7, bem como a responsabilidade (se direta do entrevistado, indireta ou da equipe).

TABELA 7 – PRESERVAR E FORTALECER A CONVIVÊNCIA COMUNITÁRIA: FAZERES, PROPORÇÃO DE PEDAGOGOS QUE OS REALIZAM E RESPONSABILIDADE PERCEBIDA

Fazeres dos pedagogos para preservar e fortalecer a convivência comunitária	Proporção total	Responsabilidade		
		Direta	Indireta	Da equipe
Programar idas a eventos da comunidade, atividades de lazer ou culturais	6/9	3		3
Engajar acolhidos em atividades esportivas	2/9	2		
Participar de atividades escolares extracurriculares	2/9			2
Abertura para comunidade – orientações	1/9			1
Contatar responsáveis de colegas para permitirem vinda de amigos	1/9	1		
Ir à casa/a comemorações de colegas	1/9	1		

FONTE: A autora (2014)

Nessa categoria, percebe-se que a responsabilidade dos fazeres dos profissionais se divide entre direta e da equipe. Os fazeres de responsabilidade direta se relacionam muito mais à programação, ao estabelecimento de parcerias que possam proporcionar o engajamento de acolhidos em atividades diversificadas, como esportivas, à validação de propostas e ao monitoramento de saídas de acolhidos. Esse monitoramento pode ser bem exemplificado na seguinte fala: “A gente tem as regras; eu preciso ter o telefone da mãe, falar com a mãe primeiro, combinar a ida e

a volta, mas pode sim, eles têm essa convivência mais com o pessoal da escola mesmo.” (ENTREVISTADO 6).

Ao falarem de tal categoria, alguns entrevistados demonstraram pouca valorização pela atividade, não identificando a amplitude de tal ação para a vida presente e futura do público acolhido. Um dos entrevistados mencionou que executa tais ações apenas no sentido de atender aos pedidos das crianças para irem a eventos da comunidade, para levarem colegas à instituição, ou, ainda, nas férias, momento em que participa da organização de passeios, como ir ao parque aquático. Outro, disse que se quer fazer algo com os acolhidos, tem que ser assim: “Enfia todo mundo dentro da Kombi e vamos levar para passear [...] E se a gente quer uma saída à praia, enche a Kombi de linguiça e pão e vamos sair, sabe. Tem que ser assim.” (Entrevistado 7). Ou seja, o pedagogo poderia se incumbir com maior propriedade do planejamento de estratégias e ações com foco na preservação e no fortalecimento da convivência comunitária, percebendo-a como uma oportunidade de construir vínculos afetivos relevantes com a comunidade, o que, ainda, favoreceria o desenvolvimento da socialização e mesmo da autonomia dos acolhidos (BRASIL, 2009a). Para ampliar a relevância dessa dimensão, destaca-se a fala de Izar (2011), para quem:

O trabalho com a comunidade está diretamente relacionado à visão que esta virá a ter da instituição e dos que dela participam. Assim, o estabelecimento de uma boa relação com [...] equipamentos existentes e possíveis de serem utilizados pelas crianças e adolescentes é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma convivência comunitária de qualidade que garanta a liberdade das crianças e adolescentes vivenciarem experiências sem serem estigmatizadas. (IZAR, 2011, p. 111).

Na fala dos entrevistados foi possível observar que as instituições nas quais a pesquisa foi realizada utilizam, em geral, os equipamentos da comunidade, como: escolas regulares, instituições que ofertam cursos profissionalizantes, médicos e demais especialistas da saúde, etc. Há duas instituições que possuem atendimento médico básico em suas unidades (uma médica voluntária e, em outra instituição, um médico da rede pública vai à instituição periodicamente para realizar consultas), mas utilizam os serviços especializados da própria rede.

4.3.1.4 Atuar no desligamento

Atuar no desligamento das crianças e adolescentes da instituição de acolhimento é outra categoria de atividade que foi descrita como sendo desempenhada por cinco pedagogos. Essa atuação se dá basicamente em seis distintos fazeres, que podem ser contemplados na Tabela 8:

TABELA 8 – ATUAR NO DESLIGAMENTO: FAZERES, PROPORÇÃO DE PEDAGOGOS QUE OS REALIZAM E RESPONSABILIDADE PERCEBIDA

Fazeres dos pedagogos que atuam no desligamento	Proporção total	Responsabilidade		
		Direta	Indireta	Da equipe
Participar da transferência escolar	3/9	1	2	
Preparar acolhidos profissionalmente	2/9	2		
Orientar sobre rotina escolar	1/9	1		
Participar de visitas, orientar e avaliar a viabilidade do desligamento	1/9			1
Participar do processo de adaptação da criança e da família	1/9			1

FONTE: A autora (2014)

Os entrevistados que assumiram responsabilidade indireta no desligamento de acolhidos foi em função de que a responsabilidade de conseguir vaga e realizar a transferência é da família, mas se ela sentir dificuldade e solicitar ajuda, são os pedagogos que irão interferir no sentido de viabilizar vaga em escola para a criança ou adolescente, nas proximidades de onde virá a residir.

Os dois fazeres que aparecem como responsabilidade da equipe, relacionam-se a atividades que exigem o envolvimento da equipe técnica que esses profissionais integram. Eis algumas falas que exemplificam essa questão: “[...] nós fazemos visitas nas casas e a partir dessas visitas nós também relatamos se é viável essa adolescente voltar para o convívio familiar, se é um espaço adequado [...]” (ENTREVISTADO 8); “A gente fala pelo computador, pelo telefone, manda carta, manda foto e eles de lá para cá. Aí eles já vão se conhecendo através de fotografia, vão se conhecendo por telefone: ‘oh meu benzinho aqui é sua vovó, vem falar com a sua vovó’, e assim vai.” (ENTREVISTADO 1).

Os fazeres descritos pelos respondentes como sua responsabilidade direta, compreendem: orientar sobre rotina escolar, participar da transferência escolar e preparar acolhidos profissionalmente. As orientações sobre a rotina escolar são dadas aos responsáveis, já que diversos acolhidos não têm hábitos de estudo bem desenvolvidos. Nesses casos o pedagogo convida tais responsáveis para participarem do momento de fazer a lição de casa, instrumentando-os para que no futuro possam ajudar a criança no desenvolvimento de hábitos de estudo. O outro fazer descrito, relativo a responsabilizar-se pelo processo de transferência da criança, foi registrado por um dos pedagogos e, segundo ele, já começa a fazer as devidas articulações quando a possibilidade da desinstitucionalização é anunciada.

Conforme visto anteriormente, a legislação (ECA) preconiza que o desligamento seja gradativo, para que crianças adolescentes e mesmo funcionários tenham tempo de se despedir, de falar sobre suas expectativas, de se prepararem para esse novo momento. Todos os fazeres mencionados vão ao encontro dessa preparação, revelando que o desligamento ocorre gradativamente. Apenas uma fala de um pedagogo revela uma atuação preocupante nesse sentido, até mesmo falta de articulação de um trabalho que seria considerado de equipe:

ENTREVISTADO 7 – [...] hoje estar super, hiper empolgada com uma criança, que nem já aconteceu, cheia de atividades com ela e planos para amanhã, e de tarde ela foi embora com a família. Eu não tomo conhecimento, assim, de como está o processo, quanto tempo a criança vai levar para ir embora e até no começo eu ficava meio brava, assim, de não saber.

PESQUISADORA – Uhummmm...

ENTREVISTADO 7 – Mas agora não me interessa mais, eu quero trabalhar com ele enquanto estiver aqui dentro. Eu estou fazendo a minha parte, sabe? Tenho curiosidade de saber como é que está a criança, mas não procuro mais saber se vai ficar seis meses, três meses, um ano. Não! O que eu puder buscar para a criança eu busco, seja um curso, uma atividade aqui diferenciada, um professor que venha de reforço, eu sempre vou de atrás enquanto ela está aqui dentro.

PESQUISADORA – E os outros profissionais sabem quando isso vai acontecer?

ENTREVISTADO 7 – A assistente social e a psicóloga sabem.

PESQUISADORA – Só elas?

ENTREVISTADO 7 – É, elas têm esse conhecimento [...]

PESQUISADORA – Mas isso não é trabalhado, preparar ela, o educador, não?

ENTREVISTADO 7 – Não. Assim, tempo longo, longo prazo, não. Eu sei que quando está próximo de acontecer alguma coisa, assim, do gênero de voltar, a psicóloga tem um trabalho com a criança, mas é assim: faz o trabalho de manhã e de tarde...

Essa fala expressa descompasso com a legislação, desrespeito com os acolhidos, falta de visão profissional acerca dos funcionários que fazem parte do trabalho e fragmentação da considerada equipe técnica que, apesar de assumir diferentes papéis, poderia se complementar na atuação e nas discussões conjuntas, como revelado em tantos outros fazeres destacados pelos pedagogos. Uma vez que esse posicionamento apareceu somente uma vez em todas as entrevistas realizadas, merece ser analisado com cautela e ser explorado em pesquisas futuras.

4.3.1.5 Engajar acolhidos em cursos profissionalizantes

Dos seis pedagogos que atuam em instituições que atendem adolescentes até os dezoito anos, cinco evidenciaram fazeres visando engajar acolhidos em cursos profissionalizantes. O único que não destacou nenhum fazer nesse sentido comentou que atua mais na função de coordenação e que as atividades específicas ficam a cargo das instituições.

Esse fazer não se divide em subcategorias, mas cabe retomar os dados esboçados no quadro inicial para compor a análise pontual: cinco de nove pedagogos entrevistados realizam esse fazer, sendo quatro como responsabilidade direta e um como indireta.

O pedagogo que realiza esse fazer como responsabilidade indireta evidencia que cabe ao serviço social realizar o encaminhamento aos estudos, a cursos profissionalizantes e afins. No entanto, quando os acolhidos não seguem tais recomendações, o pedagogo interfere no sentido educativo, realizando palestras e conversas que destaquem a relevância do estudo e da profissionalização em suas vidas, tanto no momento presente quanto, principalmente, em seu futuro. Relata o pedagogo: “então são várias intervenções educativas, mas assim, separadamente, que vão surgindo de acordo com as demandas.” (ENTREVISTADO 8).

Os outros quatro possuem esse fazer como sua responsabilidade direta. Segue outra fala que exemplifica o fazer:

[...] Contato com a escola, contato com cursos profissionalizantes, com Pronatec, com... sabe? É mais no sentido de profissionalização dos meninos e a escolaridade deles. (ENTREVISTADO 4).

Esse fazer encontra respaldo nas Orientações Técnicas e no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006b). O primeiro documento orienta a atuação em direção à “aquisição da autonomia para o autocuidado, preservação de objetos pessoais e cumprimento de responsabilidades decorrentes de atividades desenvolvidas na comunidade” (BRASIL, 2009a, p. 53), incluindo a qualificação profissional. As Orientações salientam, ainda, que atenção especial na qualificação profissional seja dada aos adolescentes atendidos que tenham poucas chances de voltar à família de origem ou de serem colocados em famílias substitutas. O Plano Nacional voltado à convivência familiar e comunitária também indica que o serviço de acolhimento deve incluir os adolescentes em programas de qualificação profissional.

Entende-se esse âmbito como importantíssimo, pois, como bem salienta Romanelli (2013), jovens em instituições de acolhimento possuem suas possibilidades de transformação de condições reduzidas, mediante a falta de oportunidades de profissionalização, enfrentando empecilhos diante do mercado de trabalho e, possivelmente, enfrentando dificuldades de condições de sobrevivência.

4.3.1.6 Realizar atividades pedagógicas complementares

Cinco pedagogos relataram realizar atividades pedagógicas complementares com os acolhidos, conforme Tabela 9, seja para ajudar a superar dificuldades relacionadas à vida escolar, para estabelecer combinados no início de cada ano, para vigorarem no decorrer dos meses, ou outras. Destaca-se que todos esses profissionais possuem a sua atuação (geral, não apenas nesse fazer) mais direcionada aos acolhidos.

TABELA 9 – REALIZAR ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES: FAZERES, PROPORÇÃO DE PEDAGOGOS QUE OS REALIZAM E RESPONSABILIDADE PERCEBIDA

Fazeres dos pedagogos na realização de atividades pedagógicas complementares	Proporção total	Responsabilidade		
		Direta	Indireta	Da equipe
Desenvolvimento de atividades para ajudar em questões escolares	3/9	3		
Estabelecimento de combinados	1/9	1		
Outras atividades pedagógicas	3/9	3		

FONTE: A autora (2014)

O desenvolvimento de atividades para ajudar em questões escolares é realizado por três profissionais. A fala abaixo traz um exemplo de situação concreta desse fazer:

[...] Essa situação aqui, o que foi? “– Tia eu sei o que é o x, mas eu não sei fazer o x de mão”. – “Ah tá, então a gente vai fazer o x de mão”. – “Ah, mas tia eu vou fazer agora e depois eu já esqueci”. – “Então a gente vai fazer num lugar onde você consiga ver”. [...] eles valorizam mais quando eles fazem. (ENTREVISTADO 6).

Outro profissional pontua que tem o cuidado de, durante esses trabalhos pedagógicos para contribuir com o avanço em questões escolares, não ir muito além do que a escola está trabalhando, para evitar que a sala de aula se torne sem graça:

Mas tem uma coisa que, pedagogicamente, eu acho importante ressaltar: eu não trabalho a novidade. A novidade é a escola que tem que dar. Eu [...] brinco, converso, uso material concreto e aí ele chega lá e já tem mais facilidade na escola, mas a novidade, quem dá, é a professora, senão a escola seria muito sem graça e eu não posso fazer isso. (ENTREVISTADO 1).

Sobre o estabelecimento de combinados relatado por um profissional, as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a) trazem como orientação metodológica a explicitação de regras de convívio, envolvendo construção ou reconstrução com os acolhidos, visando à organização de um ambiente seguro e previsível. Destaca-se o comentário desses combinados serem realizados pelo pedagogo no início do ano: parece existir certa relação com o ano escolar, no entanto, a instituição de acolhimento é a moradia, ainda que temporária, dos acolhidos e a configuração de um grupo não se dá anualmente, mas sim por um tempo relativo, considerando que crianças e

adolescentes podem chegar ou sair em qualquer período. Logo, a construção de combinados anuais poderia ser problematizada.

Por fim, o fazer relacionado a outras atividades pedagógicas contempla ações de três profissionais, envolvendo projetos, como construção de um galinheiro (Entrevistado 7), oficina de Ciências (Entrevistado 9) e atividades diversificadas, como trabalhos sobre conhecer a cidade na qual se situa a instituição (Entrevistado 1). Para fins e exemplificação, segue uma fala que denota o fazer realizado:

[...] Agora com esse projeto que a gente está em mente, assim, que é do galinheiro, na verdade não é só ter o galinheiro, mas a gente vai trabalhar a afetividade, a educação ambiental, a sustentabilidade, o cuidado com os bichinhos. Vai levar um tempo, porque eu já fiz esse projeto e [...] demora um pouquinho.

PESQUISADORA – Uhummm...

ENTREVISTADO 7 – Mas é muito satisfatório uma coisa que quando começa a dar frutos assim é bem gratificante e isso tudo incentiva a autonomia também, porque eles vão aprender a cuidar do que está lá fora, a gente vai trabalhar a limpeza, reciclar, cuidar da casa, cuidar dos bichinhos, plantar, colher, organizar. (ENTREVISTADO 7).

Como destacado, ao conceituar teórica e legalmente as instituições de acolhimento, esse conjunto de fazeres, voltado à realização de atividades pedagógicas complementares, encontra amparo nas Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2009a), que indicam que as instituições devem elaborar seu Projeto Político Pedagógico e nele incluir um tópico que considere a realização de atividades para trabalhar com questões pedagógicas complementares com o público acolhido. Embora as orientações indiquem que o serviço de acolhimento deva ser semelhante a uma residência, trata-se de uma moradia temporária e as relações e concepções que sustentam a atuação nesses espaços precisam ser questionadas. Não seria preciso muito profissionalismo para dar conta das demandas do público acolhido? Certamente, sim!

Realizar atividades pedagógicas complementares, traçando estrategicamente objetivos a serem alcançados, na perspectiva dos interesses e necessidades manifestados pelas crianças e pelos adolescentes, pode sim ser um fazer atribuído ao pedagogo nesses espaços. Seja no desempenho de atividades voltadas aos acolhidos, seja nas orientações voltadas aos cuidadores, mães sociais e afins, o pedagogo é um profissional que tem toda uma formação voltada a esse campo. Trazendo um pouco das experiências pessoais da pesquisadora para exemplificar a questão, relembra-se que essa atuou mais de sete anos em uma instituição, como

educadora, tendo sua formação em Pedagogia. Em sua saída, houve toda uma preocupação em trabalhar esse rompimento: os motivos do afastamento (casamento e mudança de estado), a distância existente, os custos com deslocamento (nas diferentes possibilidades de fazê-lo) e conseqüente redução do contato, os sentimentos aflorados, os desejos mútuos para a vida de cada um, etc. Tudo isso foi trabalhado e o rompimento, apesar de sofrido, foi elaborado. Trata-se de uma visão pedagógica para situações vivenciadas no cotidiano das instituições.

4.3.1.7 Avaliar necessidade de atendimento especializado

Essa categoria apareceu no discurso de quatro profissionais, os quais mencionaram nos fazeres a realização ou encaminhamento de reforço escolar, bem como para outros especialistas. Um dos entrevistados realiza esses dois fazeres. A síntese dos dados consta na Tabela 10:

TABELA 10 – AVALIAR NECESSIDADE DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: FAZERES, PROPORÇÃO DE PEDAGOGOS QUE OS REALIZAM E RESPONSABILIDADE PERCEBIDA

Fazeres dos pedagogos na avaliação de atendimento especializado	Proporção total	Responsabilidade		
		Direta	Indireta	Da equipe
Outros especialistas	2/9			2
Reforço escolar	3/9	3		

FONTE: A autora (2014)

Os quatro profissionais que se posicionaram direcionam suas atividades gerais aos acolhidos, não apenas nesta categoria. Ou seja, atuam nas instituições desenvolvendo mais atividades voltadas às crianças e(ou) aos adolescentes.

Para avaliar a necessidade de encaminhamento para atendimentos especializados da fonoaudiologia, psicopedagogia, neurologia ou outro, os pedagogos relatam atuar em equipe, conforme se observa nas falas abaixo:

Se a gente percebe atraso nesse desenvolvimento, a gente encaminha para os profissionais habilitados, desde o médico, que começa pelo médico aqui da instituição, até chegar em um especialista, que vai me dizer o porquê

daquele atraso, ou se é só um atraso circunstancial, da questão social que ela vem, ou se não, se tem um comprometimento neurológico, ou alguma coisa, e também para dar encaminhamentos, tanto médico quanto pedagógico. (ENTREVISTADO 1).

[...] para ver se a criança vai com a psicopedagoga, para ver se criança vai para um fono, junto com a equipe técnica toda: eu a psicóloga e a assistente social. (ENTREVISTADO 6).

Nessas falas, percebe-se, no primeiro trecho, que há um médico que atua na instituição. Falas complementares deixaram claro que, naquela instituição, especificamente, há um especialista que atende os acolhidos duas vezes por semana. Essa prática pode ser questionada à luz das normativas da área. O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006b) indica que as demandas de saúde, lazer, educação, dentre outras, das entidades de acolhimento, devem ser supridas pelos serviços disponíveis na rede, a fim de propiciar a convivência comunitária por meio do convívio com o contexto local. As Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a) também indicam que não devem ser ofertadas, no interior das instituições, atividades que sejam da competência de outros serviços. Ambas normativas encontram amparo no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que tem como princípio do acolhimento a participação na vida da comunidade. Provavelmente a qualidade dos cuidados prestados aos acolhidos seja melhor com uma estrutura mais completa, mas não é o que preconiza a legislação. Talvez essa questão fosse passível de análises mais profundas e, porque não, reformulações na legislação, se comprovados maiores benefícios aos acolhidos.

Com relação à avaliação voltada ao reforço escolar, trata-se de um fazer realizado por três profissionais. Todos eles também possuem suas atividades cotidianas mais direcionadas aos acolhidos. O pedido de reforço escolar nem sempre é encaminhado para profissionais da rede, pois às vezes são realizados pelos próprios pedagogos que atuam na instituição de acolhimento, como evidencia o Entrevistado 1: “Eu reforço a novidade que aquela professora me diz: olha, eu introduzi a divisão – na matemática – e percebi que ele teve dificuldade.” Ou, ainda, o Entrevistado 6: “[...] as crianças que têm dificuldade eu encaminho para o reforço, seja fora ou eu mesma, aqui, fazendo reforço com elas.”. Nessa última fala já se observa o uso da rede também. O entrevistado complementa: “Se a gente precisa encaminhar para um reforço, a gente encaminha. Precisa encaminhar para um KUMON, para a

psicopedagoga? [...]” (ENTREVISTADO 6). O Entrevistado 7 salientou que busca parceiros para auxiliar com o reforço escolar. Ou seja, realizando dentro ou fora da instituição, para além das análises legais realizadas no parágrafo acima, percebe-se que a responsabilidade de avaliação voltada ao reforço escolar é assumida diretamente pelos pedagogos. Novamente se faz referência à relação entre o profissional da pedagogia e as situações educativas.

4.3.1.8 Outros fazeres dos profissionais, voltados aos acolhidos

Conforme destacado no quadro inicial da análise de dados, há mais cinco fazeres dos pedagogos, voltados aos acolhidos. Para lembrar, são eles: evitar desmembrar parentes; receber novos acolhidos; resgatar acolhidos da drogadição; aplicar disciplina/punição e mediar conflitos. Nenhuma dessas categorias de atividades possui subcategorias de fazeres. Na Tabela 11, esses dados foram resgatados:

TABELA 11 – PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO À RESPONSABILIDADE FRENTE AO ACOMPANHAMENTO DOS ACOLHIDOS EM ATIVIDADES ENVOLVENDO DESMEMBRAMENTO DE LAÇOS, ACOLHIMENTO, DROGADIÇÃO, DISCIPLINA E MEDIAR CONFLITOS

Atividades desenvolvidas	Proporção total	Responsabilidade		
		Direta	Indireta	Da equipe
Evitar desmembrar parentes	3/9			3/9
Receber novos acolhidos	3/9			3/9
Resgatar acolhidos da drogadição	2/9			2/9
Aplicar disciplina/punição	1/9			1/9
Mediar conflitos	1/9	1/9		

FONTE: A autora (2014)

Essas foram as categorias com menor expressividade quantitativa, dentro dos fazeres dos pedagogos, voltados às crianças e aos adolescentes acolhidos.

Sobre “**evitar desmembrar parentes**”, três pedagogos referiram atuar nessa dimensão, em conjunto com a equipe técnica das instituições. Abaixo, foram recuperadas algumas falas para exemplificar:

[...] chegam irmãos, a gente cava uma vaga, a gente dá um jeito, nem que uma casa às vezes fique com mais gente por um período de tempo, até que alguém seja adotado, ou alguém vá para a casa da família, ou que alguém, a gente perceba que tem maturidade, para mudar de casa, né? Mas a gente não separa os irmãos. (ENTREVISTADO 1).

[...] Tem situações que tem irmãos menores num abrigo, irmãos maiores noutro abrigo. Se tenta, dentro do possível, manter os irmãos no mesmo, mas tem situações que isso não acontece.

PESQUISADORA – Quando há uma situação em que tem que avaliar essa questão, você, enquanto pedagogo, atua nesse momento?

ENTREVISTADO 2 – Sim. A gente faz isso em equipe, nunca é uma pessoa só que decide, a gente vai conversar sobre a situação. Tem situação, por exemplo, só para exemplificar, tem duas crianças num abrigo e outra criança no outro abrigo, que não é o da *rede*. Né, então assim: Ah, eles gostariam que a irmã viesse para o nosso abrigo. Aí a gente vai ter que pensar juntos né, se isso vai ser possível em termos de estrutura, não que a gente não queira a criança ou adolescente, mas é porque os abrigos estão estruturados para as faixas etárias. (ENTREVISTADO 2).

As ações dos pedagogos nessa dimensão vão mais ao encontro de debater com as equipes para buscar soluções para manter os irmãos juntos, atendendo à legislação. No entanto, o último trecho referido mostra descompasso com a legislação vigente, pois o Estatuto da Criança e do Adolescente já prevê o não desmembramento de grupos de irmãos, bem como o atendimento em regime de coeducação, que contribui com a garantia do não desmembramento. A Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009b) segue as diretrizes do ECA (BRASIL, 1990), indicando que os serviços devem atender crianças e adolescentes, bem como as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a). Logo, a estruturação em faixas etárias não atende ao preconizado pela legislação brasileira. Há outra instituição que só atende bebês, agravando ainda mais a dificuldade em manter uma preocupação com o não desmembramento de grupos com vinculação de parentesco, tanto que o pedagogo evidencia não atuar nessa dimensão.

Quanto ao fazer “**receber novos acolhidos**”, trata-se de uma atividade que possuía pergunta já direcionada no roteiro de entrevista, portanto todos os pedagogos falaram um pouco dessa dimensão. Os quatro que não atuam especificamente na recepção de novas crianças ou adolescentes relataram um pouco sobre como ocorre o processo nas instituições. Os outros três evidenciaram ter fazeres nessa dimensão, mas como uma responsabilidade da equipe, seja na própria recepção, seja nas orientações dadas pela equipe técnica à equipe de trabalho. O Entrevistado 1, por exemplo, relatou que são trabalhados com a equipe de cuidadores os procedimentos de como receber um novo acolhido, incluindo a primeira higiene na instituição, que

também é um momento de conhecer as possíveis marcas físicas que a criança ou adolescente carrega. “[...] é um momento delicado, né, então ele tem que ser o menos invasivo possível, mas ele é invasivo, não tem jeito, sabe?” (ENTREVISTADO 1). Outro pedagogo disse que, com a equipe técnica, trabalha “[...] para que os educadores estejam preparados para receber essa criança, desde saber como preencher o formulário, né, que vai ser encaminhado, que documento ele tem que solicitar, até como receber essa criança. (ENTREVISTADO 2).

As Orientações Técnicas pontuam como uma orientação metodológica às instituições a construção de um Projeto Político Pedagógico que preveja a recepção acolhedora, bem como postura receptiva e acolhedora ao longo do acolhimento. Incluem nessas orientações que as equipes técnicas ou outros profissionais sejam capacitados para o momento da recepção, abarcando sentimentos e manifestações que fazem parte desse instante. Ou seja, crianças e adolescentes chegam constantemente em instituições e mesmo que não seja o pedagogo quem irá desempenhar o fazer da acolhida, esse é um momento importante que será assumido por alguém na instituição. Planejá-lo de uma forma ampla, contemplando espaços, fluxos de comunicação, ações e responsáveis, conforme delineado nas Orientações (BRASIL, 2009a), contribui para a integração do acolhido a esse novo ambiente. Certamente o profissional da pedagogia, integrando a equipe técnica, tem muito a contribuir com o planejamento desse momento, bem como com a sistematização da capacitação aos profissionais incumbidos dessa tarefa.

Sobre o fazer “**resgatar acolhidos da drogadição**”, ele foi referido por dois profissionais que relataram lidar cotidianamente com essas situações:

[...] E tem a questão do tráfico também, que é muito forte isso. Então assim, os traficantes realmente sabem que menor “não dá nada”, vamos dizer assim, e aí eles abordam mesmo. A questão do tráfico também é muito forte a gente percebe isso.

PESQUISADORA – E como isso chega a vocês?

ENTREVISTADO 4 – Os outros falam, eles sempre comentam, não tem jeito, eles sempre comentam, porque a gente tem um vínculo forte com eles, então eles têm liberdade de chegar para a gente e falar, sabe, a gente dá espaço para que eles conversem com a gente. (ENTREVISTADO 4).

[...] nós lidamos com meninos viciados em *crack*, que já foram da prostituição, que conhecem esses pontos de tráfico e tudo, então a nossa tensão sobre eles tem que ser muito maior, mas não no sentido agressivo, mas no sentido de companheirismo, de amizade de conscientizar [...]. (ENTREVISTADO 9).

Ambos profissionais relataram que essa dimensão é de responsabilidade da equipe, assim como “aplicar disciplina”, fazer que foi citado por um único profissional e também foi descrito como responsabilidade da equipe:

Quando tem alguma questão de disciplina e precisa ser aplicada uma disciplina numa criança – jogou o caderno no chão, não quis fazer a lição na escola, a professora mandou um bilhete – então, aí eu converso com a psicóloga e com a mãe social e aplicamos uma disciplina: não vai sair pra fora hoje, não vai poder brincar fora de casa, esse tipo de disciplina que a gente aplica. (ENTREVISTADO 6).

Inegavelmente, há situações que requerem uma estrutura diferente: meninos de rua, mães adolescentes, bebês... Percebe-se que algumas instituições não atendem ao preconizado pela legislação e a segregação do público acolhido pode dificultar o não desmembramento de grupos com vinculação de parentesco. No entanto, vale a reflexão: assim como o cuidado com bebês, lidar com a drogadição é bastante complexo e requer preparo diferenciado. Quem atua com bebês não precisa ter este domínio, mas quem for trabalhar com adolescentes, precisa no mínimo conhecer. Porém, diante de critérios de contratação tão “simplificados” para os cuidadores, é provável que esse diferencial não exista, na prática.

O último fazer é “**mediar conflitos**”, executado por um pedagogo. Enquanto a entrevista estava sendo realizada, entrou um garoto e começou a relatar um acontecimento do dia anterior, falou de sua chateação e pediu a intervenção do pedagogo. Nesse momento o profissional comentou que havia se esquecido de relatar que ele media conflitos o tempo todo. Apesar de essa responsabilidade ser compartilhada com a equipe, os relatos do pedagogo deram a entender que ele se tornou uma referência aos acolhidos, dentre outros aspectos, por assumir uma postura de alguém que se preocupa com cada indivíduo e por ser alguém que ajuda os adolescentes a conquistarem pertences mais elaborados, que não seriam de obrigação do Estado lhes prover, mas os quais viram objetos de desejo no contexto social da atualidade.

Esses últimos fazeres não encontram respaldo nas normativas das instituições, no entanto expressam situações concretas que precisam ser refletidas para que alcancem êxito nos fins aos quais se destinam.

4.3.2 Atividades voltadas à equipe

Dentre as atividades realizadas, como responsabilidade direta, indireta ou da equipe e voltadas à equipe profissional, foram identificadas cinco categorias. Na Tabela 12 é possível averiguar tais categorias e a quantidade de entrevistados que relatou desenvolver cada atividade, além das responsabilidades assumidas.

TABELA 12– PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS QUANTO À RESPONSABILIDADE DAS ATIVIDADES VOLTADAS À EQUIPE, NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Atividades desenvolvidas	Proporção total	Responsabilidade		
		Direta	Indireta	Da equipe
Acompanhamento, supervisão e avaliação	7/9	1	3	6
Formação continuada da equipe	7/9	1		6
Definição do papel e valorização profissional	5/9		3	2
Capacitação introdutória de novos funcionários	3/9			3
Seleção da equipe	2/9	1		1

FONTE: A autora (2014)

Observa-se que as mais expressivas são: “acompanhamento, supervisão e avaliação da equipe” e “formação continuada da equipe”, com sete pedagogos desempenhando tais fazeres; e “definição do papel e valorização profissional”, com cinco pedagogos no desempenho da atividade.

Assim como nas atividades voltadas aos acolhidos, aqui a responsabilidade atribuída a cada atividade direcionada à equipe foi classificada em **direta**, quando o pedagogo mencionou como sua função, de responsabilidade direta; **indireta**, quando o pedagogo relatou fazer, mas sem ser o seu papel primordial; ou **da equipe**, quando os respondentes mencionaram fazeres que cabem à equipe, em conjunto, incluindo o pedagogo. Lembra-se que, por vezes, o mesmo respondente apontou uma tarefa como de sua responsabilidade direta ou indireta e da equipe, o que fez com que o número de respostas quanto à responsabilidade da tarefa excedesse o número de participantes no estudo.

Na continuidade, cada categoria será analisada com maior detalhamento e profundidade, a começar pelas mais expressivas: acompanhamento, supervisão e avaliação, bem como formação continuada da equipe.

4.3.2.1 Acompanhamento, supervisão e avaliação

No roteiro de entrevista, tinha-se uma questão para cada uma dessas dimensões. No entanto, para análise de dados coube um olhar integrado. A Tabela 13 evidencia cada fazer da categoria e as responsabilidades assumidas.

TABELA 13 – ACOMPANHAMENTO, SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DA EQUIPE ATUANTE NA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO: FAZERES, PROPORÇÃO DE PEDAGOGOS QUE OS REALIZAM E RESPONSABILIDADE PERCEBIDA

Fazeres dos pedagogos no acompanhamento, supervisão e avaliação da equipe	Proporção total	Responsabilidade		
		Direta	Indireta	Da equipe
Acompanhamento	6/9	1	2	3
Supervisão	5/9		2	3
Avaliação	4/9		1	3

FONTE: A autora (2014)

Observa-se que há três fazeres nessa categoria. No fazer voltado ao **acompanhamento de funcionários**, o pedagogo que o assume como sua responsabilidade direta destaca que seu foco de atuação é no acompanhamento da área pedagógica em específico. Ou seja, acompanha a preocupação dos educadores com as tarefas da criança, incluindo sua realização e correção, a organização dos materiais escolares, etc.

Entre os que desempenham esse fazer como sua responsabilidade indireta, um pedagogo relatou que o faz de forma informal, no cotidiano, observando a atuação e dando *feedback* aos educadores, por não possuir autonomia na instituição. Outro salientou que, enquanto integrante da equipe técnica, tem o papel de orientar, estar junto, acompanhar, mas não de cobrar.

Os demais três pedagogos que desempenham esse fazer como responsabilidade compartilhada com a equipe técnica citaram diferentes atuações: um atua em reuniões semanais, junto com os demais técnicos, momentos em que o dia a dia da instituição é discutido, a atuação dos profissionais e também os casos de crianças e adolescentes; outro acompanha os registros semanais feitos por cada mãe social, observa o grupo, discute com a equipe técnica e prepara pautas de reuniões de grupo com essa equipe para aprofundar o acompanhamento realizado; e o terceiro pedagogo faz o acompanhamento por intermédio de observações, conversas pontuais

com educadores, sobre questões específicas analisadas, e reuniões sistemáticas com o grupo, sempre em diálogo com a equipe técnica.

Já na **supervisão**, tem-se a atuação de cinco pedagogos. Os que realizam esse fazer como responsabilidade indireta salientaram ações de uma supervisão que caminha no sentido de ter subsídios para prestar orientação ou para levar informações a outros responsáveis, como evidencia a seguinte fala:

Eu atuo olhando [...] aí eu passo para a psicóloga e a psicóloga conversa com ela. Mas não é assim uma atribuição minha, sabe, só a cargo de ajudar mesmo, de olhar. Como eu estou há mais tempo aqui, eu sou o único que faz 40 horas, então eu acabo vendo mais coisas, só nessa questão, mas não é uma atribuição minha. (ENTREVISTADO 6).

Aqueles que assumem como uma responsabilidade da equipe relataram observar, conversar individualmente com o funcionário que demandou alguma necessidade específica, colher informações com o grupo e com os acolhidos, conforme fala abaixo:

Fica também nesse tripé, assim, os coordenadores observam bastante a pessoa, a gente sempre pergunta como é que está o fulano [...] (ENTREVISTADO 2).

Sobre a **avaliação** da equipe e do serviço, quatro pedagogos referiram atuar nesse fazer, sendo que um evidenciou responsabilidade indireta e três responsabilidade da equipe. O pedagogo que referiu responsabilidade indireta salientou que essa avaliação não ocorre de maneira formal, mas sim que acaba acontecendo nas reuniões de equipe, nas discussões coletivas. Ou seja, o pedagogo relatou fazer, mas sem uma preocupação direcionada, sem ser o seu papel efetivo. Outros dois pedagogos também evidenciaram as reuniões de grupo como um espaço de avaliação do serviço pela equipe, assumindo-as com convicção como uma responsabilidade coletiva. O terceiro revelou que, anualmente, todos os integrantes da equipe, exceto equipes diretiva e técnica, preenchem autoavaliações e elegem um funcionário destaque.

Romanelli (2013) detecta a falta de acompanhamento como um dos problemas referentes aos recursos humanos das instituições. Na mesma direção, Bazon e Biasoli-Alves (2000) revelam que, nas instituições, há ausência ou carência de acompanhamento e supervisão contínuos, voltados aos profissionais que lidam cotidianamente com as crianças e adolescentes acolhidos. Nesse sentido,

acompanhamento, supervisão e avaliação devem caminhar com muita proximidade, visando uma atuação adequada ao público acolhido. Por exemplo: associar “acompanhar” com “observar e dar *feedback*”, meramente, pode restringir a dimensão, pois um acompanhamento efetivo envolve orientar, trabalhar as demandas dos profissionais, contribuir com a melhoria de sua atuação, etc. A própria realização de autoavaliação pode ser muito válida, mas vale o questionamento: será que alcança sua plenitude se não ocorrerem trocas e discussões a respeito? Romanelli (2013) afirma que a experiência por si só não é garantia de uma atuação adequada, pois o conjunto que envolve critérios de contratação, carência no acompanhamento, na supervisão e na avaliação da equipe de cuidadores, potencializa atuações inadequadas, a começar com o fato de que os profissionais não possuem os conhecimentos sobre as necessidades das crianças e dos adolescentes, nem mesmo sobre seu desenvolvimento. Essas questões, por sua vez, se relacionam com bastante proximidade da formação continuada da equipe, analisada na sequência.

4.3.2.2 Formação continuada da equipe

Esta categoria, conforme observado na Tabela 12, foi mencionada por sete dos nove profissionais, ao discorrerem sobre sua atuação em atividades voltadas à formação, como capacitações e afins, nos espaços internos ou externos à instituição, bem como o estímulo ou o encaminhamento para que os integrantes da equipe completem seus estudos. Com relação ao último fazer mencionado, é importante considerar que os profissionais que atuam no cuidado cotidiano das crianças e adolescentes, como educadores e mães sociais, não possuem formação específica e muitos locais possuem critérios de seleção que exigem uma escolarização baixa (como 1º grau), ou não a exigem.

Na Tabela 14 podem ser observados todos os fazeres encontrados, nessa dimensão, a proporção de pedagogos que realizam cada atividade e a responsabilidade descrita por cada respondente.

TABELA 14 – FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE: FAZERES, PROPORÇÃO DE PEDAGOGOS QUE OS REALIZAM E RESPONSABILIDADE PERCEBIDA

Fazeres dos pedagogos na formação continuada da equipe	Proporção total	Responsabilidade		
		Direta	Indireta	Da equipe
Formação na instituição	5/9	1		4
Formação fora da instituição	4/9			4
Estímulo/encaminhamento para equipe completar os estudos	1/9	1		

FONTE: A autora (2014)

A maioria das vezes em que os fazeres foram referidos (oito vezes), os pedagogos evidenciaram assumir responsabilidade no coletivo da equipe, ou seja, trata-se de fazeres que cabem à equipe em conjunto, incluindo o pedagogo. Cinco atuam na formação continuada da equipe na instituição, quatro direcionam para fora dela e um mencionou estimular os profissionais atuantes na instituição de acolhimento para conclusão os estudos básicos.

Acerca da **formação realizada dentro das instituições**, um dos pedagogos relatou que há um dia fixo na semana destinado ao desenvolvimento de projetos de formação continuada. A equipe técnica se organiza para desenvolver os assuntos pertinentes a cada área, assim como é aberto espaço para estagiários de universidades que apresentam projetos com o intuito de participar da formação continuada da equipe. Outro pedagogo relatou que a equipe aproveita o dia das reuniões semanais para, em alguns momentos, realizar discussões teóricas. No entanto, comentou:

Mas teoria a gente sempre tenta, de uma certa forma, meio que simplificar porque o tempo é curto, né, são duas horas que gente tem dessas, então não dá para trabalhar um texto muito longo. Então se traz uma citação para poder refletir sobre aquilo, né, para se pensar numa maneira que não é só porque eu acho, só nesse fazer, do dia a dia, mas de alguém já pensou sobre isso. A gente sempre tenta mesclar com o teórico também. (ENTREVISTADO 2).

Discutir apenas uma citação ou não prever tempo adequado para um aprofundamento podem ser ações questionados quanto à qualidade e mesmo à validade para considerar como formação continuada. As Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a), inclusive, indicam que o tempo para a formação seja previsto no planejamento da instituição e nas escalas de trabalho. Lembra-se que se trata de profissionais que já não possuem uma base de formação que permita um

conhecimento sobre o desenvolvimento dos acolhidos, sobre a repercussão da sua trajetória de vida nesse mesmo desenvolvimento, sobre as necessidades específicas do público atendido, etc. Logo, pensar em formação continuada implicaria em realizar estudos mais profundos e relevantes do que debater uma citação. A carência no preparo dos profissionais que atuam no cuidado direto com os acolhidos é apontada por autores como Martins e Szymanski (2004), bem como por Barros e Fiamenghi Jr. (2007).

Em outra instituição, o pedagogo relatou que a equipe técnica procura trazer profissionais de fora da instituição e estagiários de universidades para desenvolver temas pertinentes, que no cotidiano da instituição mostram-se fragilizados e aquém daquilo que chama de “eficiência de trabalho” desejada.

O único pedagogo que mencionou esse fazer como sua responsabilidade direta, fazendo parte de suas atividades preparar o processo de formação continuada, disse estar retomando a atividade agora, pois precisou ausentar-se por alguns meses de sua atuação.

Quanto à **formação realizada fora da instituição**, trata-se de parcerias ou mesmo de cursos e afins, pesquisados pelo pedagogo, em conjunto com a equipe técnica, e sugeridos aos funcionários. Outro pedagogo relatou que a instituição possui parceria com uma ONG, responsável pelas capacitações, e que semestralmente precisa, em conjunto com psicólogo e assistente social, propor os temas pertinentes para estudo.

Acerca do **“estímulo/encaminhamento para completar os estudos”**, ele foi referido por um pedagogo, que mencionou ser esse fazer de sua responsabilidade direta, e afirmou:

[...] agora, com as exigências das Orientações Técnicas, também estou investindo no encaminhamento dos funcionários para voltarem à escola e no suporte pedagógico mesmo, com eles, para todos terem o ensino médio completo, no mínimo. (ENTREVISTADO 1).

É importante destacar que investir na formação dos profissionais que atuam na instituição de acolhimento, está previsto nas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a), que indicam que:

Investir na capacitação e acompanhamento dos educadores/cuidadores, assim como de toda a equipe que atua nos serviços de acolhimento [...] é

indispensável para se alcançar qualidade no atendimento, visto se tratar de uma tarefa complexa, que exige não apenas “espírito de solidariedade”, “afeto” e “boa vontade”, mas uma equipe com conhecimento técnico adequado. Para tanto, é importante que seja oferecida capacitação inicial de qualidade e formação continuada a tais profissionais, especialmente aqueles que têm contato direto com as crianças e adolescentes e suas famílias. (BRASIL, 2009a, p. 57).

A contratação de profissionais sem formação para desempenharem funções sociais tão importantes, perante crianças e adolescentes que foram retirados de suas famílias por estarem vivenciando situações de risco, já merece reflexões, estudos e críticas. Juntar a falta de formação com um processo de capacitação deficitário piora esse quadro. Romanelli (2013) acredita que falhas de educadores, ao desempenharem suas funções, podem ser provocadas ou mesmo intensificadas devido a falhas nos processos de contratação e de formação continuada.

O pedagogo pode encontrar na formação continuada das equipes que trabalham em instituições de acolhimento um fértil e consistente terreno para sua atuação. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o pedagogo deve estar apto a “trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2006a, art. 5, IV).

4.3.2.3 Definição do papel e valorização profissional

Nessa dimensão foram classificados cinco pedagogos que desempenham o fazer: três assumindo-o como responsabilidade indireta e dois como da equipe. Os que a assumem como responsabilidade indireta referiram ações de valorização em falas, em pequenas ações de carinho e homenagem, seja em datas comemorativas ou no cotidiano. A definição do papel ocorre mais em discussões, em reuniões, etc. Eis uma fala que exemplifica: “Acho que a gente sempre busca definir, quando a gente conversa, que a gente senta para as reuniões, que a gente está refletindo sobre um trabalho, de uma certa forma vai definindo os papéis, né.” (ENTREVISTADO 2). Ou seja, são ações que não evidenciam a assunção da responsabilidade de uma forma

direta, planejada, intencionalmente desempenhada. Os pedagogos relataram fazer, mas sem ser o seu papel primordial.

As Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a) indicam que educadores/cuidadores precisam ter clareza de seu papel, reconhecendo seu valor e contribuindo para que os vínculos familiares sejam fortalecidos. Nesse sentido, destacam que cabe à equipe técnica a função de orientar sobre esse papel, valorizar e não desautorizar esses profissionais, principalmente na presença dos acolhidos. Desta forma, por mais que os fazeres descritos pelos pedagogos possam contribuir, poderiam se aproximar mais das orientações ao serviço.

4.3.2.4 Capacitação introdutória de novos funcionários

Como penúltimo fazer das ações voltadas à equipe, tem-se a capacitação introdutória de novos funcionários: a segunda atividade menos expressiva da categoria, apresentando a atuação de três pedagogos. Todos assumem esse fazer como responsabilidade da equipe. Dois referiram que essa dita capacitação ocorre nas informações passadas na entrevista e um salientou que a capacitação ocorre de forma individual, através de um acompanhamento constante da chegada até o momento em que colegas mais antigos percebem que um vínculo foi formado com a instituição.

As Orientações Técnicas indicam esse como o momento de “[...] inserir o profissional no serviço e na equipe já existente, permitindo, ainda, que acompanhe, como observador, os diferentes momentos da rotina e a possibilidade de posterior discussão sobre as observações realizadas.” (BRASIL, 2009a, p. 58).

Ou seja, os fazeres destacados pelos pedagogos não atingem essa profundidade. Mais uma vez, é importante retomar a questão de que há um grande contingente de educadores, cuidadores ou mães sociais que são admitidos sem qualquer formação para atuar com crianças e adolescentes. A capacitação introdutória, que deveria, ainda, ser seguida de formação continuada, acompanhamento, supervisão e avaliação, seria o mínimo para que o novo profissional tivesse algum preparo básico à função. Nesse campo, novamente

destaca-se o potencial da atuação do pedagogo, que poderia contribuir na sistematização desse momento introdutório.

4.3.2.5 Seleção da equipe

A seleção da equipe é atividade desempenhada por dois dos nove pedagogos. Um assume como responsabilidade direta, outro da equipe. Lembra-se que duas instituições são municipais, nas quais atuam três pedagogos, logo o ingresso se dá por concurso público e o processo de ingresso não chega a passar pela equipe técnica.

O pedagogo que assume o fazer como responsabilidade direta relatou realizar entrevistas, buscando maiores informações do(a) candidato(a), mas também expressando todo o perfil da instituição. Já o pedagogo que participa da seleção em conjunto com a equipe, debate com a coordenação e com o profissional da psicologia desde a etapa de seleção dos currículos. Como a equipe técnica das instituições tem principalmente a função de atuar frente aos demais integrantes da equipe das instituições, parece coerente que participe da seleção da equipe que irá coordenar.

4.3.3 Atividades voltadas às famílias

Foram identificadas duas categorias de fazeres voltados às famílias, seja como responsabilidade declarada direta, indireta ou da equipe. Na Tabela 15 é possível averiguar tais categorias e o número total de entrevistados que relatou desenvolver cada atividade, assim como as responsabilidades descritas.

TABELA 15 – RESPONSABILIDADES DOS FAZERES DOS PEDAGOGOS, VOLTADOS ÀS FAMÍLIAS, NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Atividades desenvolvidas	Proporção total	Responsabilidade		
		Direta	Indireta	Da equipe
Relação do serviço com as famílias	5/9	1	4	
Acompanhamento das famílias	2/9		1	1

FONTE: A autora (2014)

Lembra-se que a responsabilidade **direta** se aplicou nos casos em que o pedagogo mencionou como sua função primordial, de responsabilidade direta; **indireta**, quando o pedagogo relatou fazer, mas sem ser o seu papel propriamente dito; ou **da equipe**, quando os respondentes mencionaram fazeres que cabem à equipe, em conjunto, incluindo o pedagogo.

No estabelecimento de **relação do serviço com as famílias**, tem-se a atuação de cinco pedagogos. Desses, quatro assumem o fazer como responsabilidade indireta. O primeiro pedagogo relatou realizar, esporadicamente, palestras, falas informativas, sobre a vida escolar dos acolhidos, incluindo exposições dos trabalhos. Outro pedagogo relatou que se busca uma relação próxima, de contato, mas que nem sempre é possível. O terceiro dos quatro pedagogos referidos destacou que atua apenas quando a família quer alguma informação sobre a vida escolar do acolhido ou quando precisa auxiliar na transferência para outra escola. O último disse que se relaciona com as famílias apenas quando precisa trabalhar estratégias didático-pedagógicas para a superação do acolhimento, envolvendo acolhido e sua família. Ou seja, todos os quatro pedagogos relataram atividades que realizam, mas que não fazem parte de seu papel essencial: fazem esporadicamente, quando surgem demandas específicas. Já o pedagogo que descreveu esse fazer como sua responsabilidade direta, relatou que, sempre que um acolhido entra em processo de desinstitucionalização, “eu chamo aqui e passo a questão escolar. Em dia de visita a mãe fica aqui junto, fazendo lição” (ENTREVISTADO 6). Ou seja, esse profissional já expressou essa como uma função que lhe cabe diretamente.

Quanto ao **acompanhamento das famílias**, em geral foi mais relatado como sendo uma atribuição dos assistentes sociais. Dois pedagogos evidenciaram participar desse acompanhamento nas instituições, mas um com responsabilidade indireta e outro em equipe. O pedagogo que relatou compartilhar a responsabilidade pelo fazer com a equipe mencionou a visita das crianças que estão em processo de socialização, que ocorre uma vez na semana, das 14h às 17h. Concebeu o acompanhamento como uma observação dessas visitas. Já o outro pedagogo, expressou:

Nós estamos sempre em contato com essa família. Sempre informando, buscando algum campo em que a família possa ajudar; então sempre tem contato.

PESQUISADORA – E quanto às suas ações?

ENTREVISTADO 8 – Eu só entro quando é específico, não é uma coisa de rotina, que faça parte do protocolo. É específico mesmo. (ENTREVISTADO 8).

Percebe-se, nos fazeres relatados, importantes caminhos de atuação para garantir o direito de crianças e adolescentes à convivência familiar, na manutenção de laços e na proximidade das instituições com as famílias de origem. De acordo com as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a), algumas das principais razões de se realizar um acompanhamento da família de origem é para manter os vínculos, melhor avaliar o afastamento da criança ou do adolescente do convívio com sua família e acompanhar o trabalho desenvolvido pela rede local com cada família. Para isso, podem ser realizadas visitas às famílias, reuniões de orientação individuais e em grupo, entrevistas individuais e familiares, orientações individuais, familiares e grupais. As Orientações preveem que o acompanhamento familiar deve contribuir para:

[...] a acolhida da família, a compreensão de sua dinâmica de funcionamento, valores e cultura; a conscientização por parte da família de sua importância para a criança e o adolescente e das decisões definitivas que podem vir a ser tomadas por parte da Justiça, baseadas no fato da criança e do adolescente serem destinatários de direitos; a compreensão das estratégias de sobrevivência adotadas pela família e das dificuldades encontradas para prestar cuidados à criança e ao adolescente e para ter acesso às políticas públicas; a reflexão por parte da família acerca de suas responsabilidades, de sua dinâmica de relacionamento intrafamiliar e de padrões de relacionamentos que violem direitos; o desenvolvimento de novas estratégias para a resolução de conflitos; o fortalecimento da autoestima e das competências da família, de modo a estimular sua resiliência, ou seja, o aprendizado com a experiência e a possibilidade de superação dos desafios; o fortalecimento da autonomia, tanto do ponto de vista socioeconômico, quanto do ponto de vista emocional, para a construção de possibilidades que viabilizem a retomada do convívio com a criança e o adolescente; o fortalecimento das redes sociais de apoio da família; o fortalecimento das alternativas para gerar renda e para garantir a sobrevivência da família. (BRASIL, 2009a, p. 33-34).

As Orientações Técnicas apresentam uma visão bem ampla e sistêmica dessa dimensão, que podem contribuir com uma melhor sustentação da atuação de instituições de acolhimento, inclusive de pedagogos.

4.3.4 Atividades voltadas à gestão

As atividades realizadas e voltadas à gestão – ou seja, à organização, às burocracias, à documentação ou semelhante –, indicadas pelos respondentes como responsabilidade direta, indireta ou da equipe, foram classificadas em quatro categorias, que podem ser visualizadas na Tabela 16, incluindo a quantidade de entrevistados que relatou desenvolver cada fazer e responsabilidade assumida:

TABELA 16 - RESPONSABILIDADES DOS FAZERES DOS PEDAGOGOS, VOLTADOS À GESTÃO, NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Atividades desenvolvidas	Proporção total	Responsabilidade		
		Direta	Indireta	Da equipe
Registros: história de vida e desenvolvimento	9/9			9
Discussões de casos	7/9			7
Plano de Atendimento Individual e Familiar	6/9			6
Construção do Projeto Político-Pedagógico	3/9			3

FONTE: A autora (2014)

Os nove pedagogos referiram atuar em, minimamente, uma atividade voltada à gestão, percebendo todos os fazeres como responsabilidade da equipe. Realizar registros sobre a história de vida e o desenvolvimento de crianças e adolescentes acolhidos foi a categoria de destaque dentro das atividades voltadas à gestão, com todos os pedagogos entrevistados (nove) empenhados nesse fazer.

Analisando-se as respostas dos entrevistados voltadas aos **registros sobre a história de vida e o desenvolvimento** de cada criança ou adolescente acolhido, todos os pedagogos relataram que possuem, na instituição, prontuários, manuais ou digitais, para a realização de registros, os quais devem ser complementados pela equipe técnica. Dos nove entrevistados, oito relataram que realizam registros do histórico ou da evolução de cada acolhido. Desses oito, um expressou, ainda, que são acrescidas as informações do atendimento realizado pela rede. Quatro dos nove pedagogos também colocam documentos ou cópias dos originais nesses prontuários, três descrevem o desenvolvimento observado, seis registram sobre a vida escolar (sendo que, dos nove entrevistados, oito fazem acompanhamento da vida escolar, mas dois não citaram nada específico ao tratarem desses registros, no entanto, falaram que registram suas ações, o desenvolvimento das crianças e dos

adolescentes, etc., o que pode vir a contemplar os registros sobre a vida escolar). Há cinco que comentaram que os prontuários possuem registros médicos, cinco falaram que acrescentam fotos e um expressou que é colocada toda a história de vida dos acolhidos.

As Orientações Técnicas para o serviço (Brasil, 2009a) afirmam que a equipe técnica deve organizar um prontuário para cada acolhido, com registros de seu histórico de acolhimento, documentações, informações sobre seu desenvolvimento, vida escolar e saúde. Semanalmente, deveriam ser realizados relatórios para sintetizar as informações pertinentes sobre todos esses âmbitos, além de outros. Esse material seria para consulta de profissionais autorizados. O documento sugere, ainda, a construção de um livro com a história de vida de cada acolhido para contribuir com a construção de sua identidade, que deveria fazer parte de seus pertences pessoais, a ser levado no momento do desligamento. “Esse livro deve ser uma produção da própria criança ou adolescente, com fotos e outras criações de sua autoria” (BRASIL, 2009a, p. 47), realizado com auxílio de um adulto.

De acordo com as respostas dos entrevistados, grande parte das instituições não chegam a realizar esses materiais de forma tão elaborada.

É registrado formalmente tudo o que acontece, todos os encaminhamentos, tudo o que a pessoa fez dentro da instituição. Por exemplo, começou a estudar, foi trabalhar, fez tal documento, as intervenções pedagógicas, tudo é registrado. (ENTREVISTADO 8).

Uma das propostas mais completas foi relatada pelo Entrevistado 1:

Nós temos, na instituição, uma pasta individual de cada adolescente, contendo desde a certidão de nascimento até toda a evolução do caso. Toda a evolução do processo e todos os relatórios que nós mandamos para a vara da infância e que os outros atores da rede nos mandam, então a gente tem o relatório do conselho tutelar, o relatório as vezes de um CAPES sobre a situação da mãe, do CREAS, sobre a situação da família, está tudo dentro dessa pasta. No gabinete médico, tem uma outra pasta que é a pasta da área de exames e saúde. Que aí é específica do gabinete médico, aonde a coordenadora, que é uma médica, acompanha o desenvolvimento da criança, as vacinações e tudo isso. E a área pedagógica eu tenho, por ano, um caderno aonde cada menino ganha as suas folhas lá e aí eu vou dizendo, vou relatando, vou fazendo pequenos relatórios [...] eu guardo sempre, os primeiros desenhos, eu guardo as fotografias de festinha da escola, eu guardo de cada um, para quando for embora levar as lembranças escolares. Agora, para adoção especificamente, por exemplo, eles levam o que eles escolhem levar [...] (ENTREVISTADO 1).

Além disso, dos nove pedagogos, apenas quatro relatam que esse material é levado com o acolhido no desligamento. Dos quatro, dois explicam que, quando se trata de uma adoção, o material só é levado quando os pais adotivos desejam, pois alguns preferem não levar nada. Outro pedagogo disse que só são levados os arquivos médicos. Os demais ficam arquivados na instituição. Guardar essa história apenas na memória não parece ser uma das melhores alternativas.

Depara-se, assim, com a realidade de crianças que vão ficando sem história: afinal, a sua história passada acaba ficando guardada nas pastas, nos arquivos e restrita aos técnicos da instituição – história feia, de abandono, de miséria, maus-tratos, violência – logo, uma história da qual a criança deve ser poupada (na visão das pessoas responsáveis por ela na instituição). Além disso, há a dificuldade dos próprios adultos ao ter que lidar com tais conteúdos. Ou seja, o caminho mais fácil e menos doloroso é o de se restringir o contato das crianças com dados de seu passado e de sua história, no intuito de protegê-las e, conseqüentemente, de se proteger (ainda que esse processo ocorra de forma inconsciente). (NOGUEIRA; COSTA, 2005).

Nogueira e Costa (2005) trazem importantes reflexões sobre os registros de vida e sobre o acesso de crianças e adolescentes a sua própria história. As Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a), inclusive, trabalham na mesma direção. Profissionais preparados para atender o público acolhido e suas famílias (de origem ou substituta) podem conduzir esse processo de forma adequada, pois não se trata de falar tudo, de forma impensada ou mesmo desrespeitosa, como destacado por alguns pesquisadores (IZAR, 2011; ROMANELLI, 2013).

Sete pedagogos afirmaram participar da realização de **discussões dos casos**, assumindo esse fazer como uma responsabilidade partilhada em equipe. "[...] a ideia é a gente se reunir e falar sobre os casos dos adolescentes e falar sobre o que vai ser feito [...] Então é uma reunião bem extensiva, bem detalhada, acaba tomando segunda-feira a tarde toda." (ENTREVISTADO 9). Todos realizam esse fazer em reuniões coletivas, em equipe técnica ou com grande parte da equipe da instituição, para discutir ações adotadas, resultados, possíveis encaminhamentos ou mesmo a continuidade do atendimento. Um entrevistado relatou, ainda, que a rede de apoio que atende a criança ou adolescente pode ser convidada a participar da reunião, dependendo do caso a ser discutido.

A pergunta realizada aos entrevistados, realizada com base nas orientações metodológicas das Orientações Técnicas, questionava quanto a estudos de caso, mas

como os entrevistados falaram muito mais de discussões, originou-se essa categoria. Estudo de caso seria uma,

[...] reflexão coletiva que deve partir das informações disponíveis sobre a família e incluir resultados das intervenções realizadas. Na medida do possível deve ser realizado com a participação dos profissionais do serviço de acolhimento, da equipe de supervisão do órgão gestor, da Justiça da Infância e da Juventude e de outros serviços da rede que acompanhem a família. (BRASIL, 2009a, p. 32).

Nem todos mencionaram a inclusão da rede e nenhum citou a Vara, os quais poderiam integrar esses debates. Pelos relatos, nota-se que mais do que ter um papel definido perante as discussões dos casos, cabe ao pedagogo se posicionar, nesse coletivo, compartilhando suas ações, suas observações, proposições e avaliações. Trata-se de um intervir que, segundo Libâneo (2011a), deve ser atento ao fenômeno educativo – para somar ao grupo nas decisões, com as especificidades do olhar pedagógico.

Inclui-se nos afazeres voltados à gestão a elaboração de **Plano de Atendimento Individual e Familiar** (PIA). Dos nove entrevistados, seis relataram envolver-se, descrevendo esse fazer como uma responsabilidade de equipe. As falas abaixo exemplificam essa questão:

[...] qualquer situação diferenciada eu tenho que alimentar o PIA: a criança reprovou, a criança foi muito mal, a criança mudou a situação escolar; depois que começou a convivência, a criança melhorou... Então tem que alimentar o PIA. A gente alimenta o PIA geralmente a cada três meses, dois meses. (ENTREVISTADO 6).

[...] Uma vez por semana, toda quarta-feira, a gente se reúne e coloca lá as situações novas, o que a assistente social trouxe de novo, a minha área, a nutricionista; as ações que a gente vai desenvolver depois daquele dia. (ENTREVISTADO 7).

Lembra-se que as Orientações Técnicas para o Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes realizam a orientação metodológica de elaborar um plano de atendimento individual e familiar (PIA) na chegada da criança ou do adolescente na instituição, envolvendo acolhidos, suas famílias, técnicos e atendentes da rede local de serviços nesse processo. No PIA se deve delinear o trabalho a ser desenvolvido, planejando os encaminhamentos que conduzam à superação das razões que desencadearam o acolhimento, à reintegração familiar ou recolocação em família substituta. Analisando-se essas prerrogativas, percebe-se que os pedagogos

entrevistados referiram muito mais uma visão de passado, concebendo o PIA como uma espécie de relatório, do que essa percepção do documento como um subsídio aos passos subsequentes. Certamente analisar o que já foi feito é premissa para pensar na continuidade, porém esse olhar à frente é fundamental para que o documento originado realmente possa ser considerado um plano de atendimento individual e familiar.

Os três pedagogos que mencionaram responsabilidade na **construção do PPP** da instituição, referiram-na como sendo de equipe. Dois explicaram que o desenvolvimento do PPP ocorreu ou ocorre entre a equipe técnica. Em uma das instituições, ele foi construído em 15 dias. Já o terceiro pedagogo afirmou: "a gente montou um grupo de discussão com representante de todas as áreas: cuidador, assistente social, coordenação, então foi um grupo." (ENTREVISTADO 3).

A participação na construção do PPP encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006a). No entanto, sua realização em 15 dias e envolvendo apenas a equipe técnica não atende às Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a), que indicam que a elaboração deve ocorrer em conjunto com o(a) coordenador(a), bem como com os demais profissionais, com os acolhidos e suas famílias. Veiga (1995) também defende que o PPP deve ser um trabalho coletivo, que contemple a instituição como um todo e cada um de seus atores, constituindo-se em um processo coletivo e democrático, de profundas reflexões que partam do cotidiano da instituição. "Tudo que é criado deve vir o cotidiano e retornar a ele para ser confirmado e validado" (VEIGA, 19995, p. 56). As Orientações Técnicas de construção desse PPP, dos tópicos a constar, se aproximam dos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente, muitos dos quais já foram discutidos na presente pesquisa.

4.3.5 Percepções dos entrevistados sobre a atuação de pedagogos em instituições de acolhimento

Os pedagogos foram questionados quanto a possíveis relações importantes entre o pedagogo e outros profissionais, visando à qualidade do atendimento

prestado, possíveis dificuldades, diferenciais e desafios perante sua atuação em instituições.

Dos nove entrevistados, oito referiram que o trabalho em equipe é fundamental. Eis algumas falas:

[...] acredito que se não tiver essa atuação vai ficar uma lacuna na vida desse acolhido, porque vai faltar alguma coisa, então o profissional tem que estar junto; é uma equipe multidisciplinar. (ENTREVISTADO 3).

Então, o que eu acho que contribui é o trabalhar em equipe, e muitas vezes o problema escolar da criança não é escolar: é um problema que... Ela está conversando uma coisa com a psicóloga que eu não faço nem ideia porque a psicóloga não abre, e está tendo um problema, uma angústia, que está refletindo na escola. Então quando a gente senta em equipe [...] eu falo: "Olha, fulaninho de uma hora para a outra parou de render na escola não sei o que eu faço, estou conversando com a professora, estou pegando ele aqui, ele ali, mas não estou...". "Ai, ENTREVISTADO 6, então eu vou conversar com ele porque é uma questão emocional dele, eu e a psicóloga – porque eles não têm atendimento com a psicóloga aqui de dentro, né, é fora – eu e a psicóloga dele estamos conversando sobre isso, fique tranquila que eu vou conversar com ele". Ou então está acontecendo alguma coisa no processo, que eu também não tenho acesso ao processo, então não sei o que está acontecendo. Eu falo e a assistente social fala: "Ah, ENTREVISTADO 6, é que eu conversei com ele sobre o processo e pode ser isso, mas vamos conversar com ele de volta." O que é bem importante é isso, sabe: equipe [...]. (ENTREVISTADO 6).

Um pedagogo destacou como principal relação profissional apenas o trabalho ao lado do psicólogo. Embora o eixo central desta pesquisa não seja investigar o papel ou os papéis da equipe, seus limites e complementações, reconhecer o trabalho em equipe como essencial à ampliação da qualidade dos serviços prestados é um indicativo de que o trabalho multidisciplinar merece outros olhares. Em consonância com a atuação do pedagogo, é importante retomar uma das menções do quinto artigo das Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, que coloca como aptidão esperada ao profissional com essa formação a de desenvolver trabalhos em equipe e estabelecer diálogo entre a área educacional e outras áreas de conhecimento (BRASIL, 2006a, Art. 5º).

Ao falarem sobre essas relações, surgiu em alguns discursos a percepção de que o trabalho do pedagogo parece ser discriminado. Por ele não ser um profissional obrigatório nesse espaço, dois profissionais percebem que secretarias não se preocupam com sua formação continuada, deixam para segundo plano as demandas encaminhadas por esse profissional, etc. Um terceiro pedagogo afirmou: "Existe muito: meio que isola, teu nome não está nem nos documentos; você não é um

profissional necessário aqui... Então, na verdade é. Na nossa casa isso não acontece, mas eu já vi acontecer em outras” (ENTREVISTADO 6). Posicionamento parecido, mencionando a necessidade do pedagogo na equipe e a luta para construção de seu espaço profissional, apareceu no discurso de vários entrevistados. A fala do entrevistado 3 é um exemplo neste sentido, sendo tratado como como um desafio à atuação:

[...] acredito que o desafio maior é, como eu posso dizer, as pessoas não só respeitarem, mas considerarem o nosso trabalho. Acho que esse é o maior desafio: ter o respeito, a valorização, a consideração dos demais que atuam dentro, que às vezes não entendem, não sabem, não veem o nosso trabalho como algo importante, então acho que esse é o maior desafio da gente se colocar como profissional importante, obrigatório e que faz a diferença. (ENTREVISTADO 3).

Além desse desafio, surgiram outros, como a falta de cuidado dos acolhidos com seu material escolar, impedimentos internos, baixa atratividade da escola e lidar com o público específico das instituições, em função de uma formação mais voltada ao universo escolar. Foi baixa a frequência de menção de tais aspectos nas entrevistas (cada um referido uma vez), mas trata-se de aspectos que merecem uma atenção cuidadosa e poderão gerar pesquisas futuras.

A baixa atratividade, acima citada, é um dos fatores que se relaciona com a evasão, tratando-se de outra questão enfrentada em algumas instituições, principalmente naquelas que atendem adolescentes. Conforme um dos pedagogos:

A evasão é muito grande, eu acho que o problema também, não é só nosso, é um problema da educação também, porque às vezes os meninos são meio que excluídos sabe, quando a escola descobre, a própria escola mesmo exclui. A gente percebe isso quando vai fazer a matrícula. Quando a gente vai fazer a matrícula é: “nossa, de novo menino do abrigo? Deus o livre, esses meninos são difíceis demais, sabe?” Então, assim, a gente percebe isso, que a própria escola exclui. Não tem atividades que segurem esses meninos. Deveria ter uma atividade diferenciada para esses meninos que a gente acompanha, sabe? Mas também é difícil para a educação, então a gente fica entre a cruz e a espada, a gente não sabe o que faz para tentar realmente conseguir que eles frequentem a escola, porque a própria escola meio que exclui. A gente tem um grupo de trabalho junto com a educação, isso já foi um ganho porque a gente tem oportunidade de colocar as dificuldades que a gente encontra. (ENTREVISTADO 4).

Apesar das dificuldades encontradas, os pedagogos percebem contribuições, mediante sua atuação, na construção de alternativas para beneficiar as instituições e o público acolhido.

[...] o pedagogo tem essa visão global e tem um conteúdo formal que dá a ele a segurança de fazer uma avaliação numa situação diferente, eu acho isso [...] Você tem que trabalhar na promoção do indivíduo e quem promove o indivíduo é a educação. (ENTREVISTADO 1).

[...] o pedagogo tem toda uma didática. A gente estuda didática disso, didática daquilo [...] Então, assim, a gente pode contribuir com a forma de atuar dentro da instituição de acolhimento. (ENTREVISTADO 4).

[...] como pedagogo eu tenho percebido que eu tenho conseguido desmistificar uma ideia precoce das pessoas. A maioria acha que escola é para ler, existe muito esse vínculo: você vai para a escola para aprender a ler, e o papel do pedagogo é ensinar a ler. E eu tenho conseguido trazer para essa instituição uma visão de educação num sentido mais macro que a leitura e aí Paulo Freire complemente muito bem isso, a leitura ela acontece em múltiplos níveis, e você pode trazer a leitura não com apenas um abecedário, mas com uma articulação social, com uma capacidade de convivência, com a capacidade de trabalho [...] (ENTREVISTADO 9).

Entre as contribuições citadas, foram destacadas aquelas voltadas às crianças e adolescentes mediante o acompanhamento da vida escolar, com redução de reprovações e, em uma instituição, reconhecimento com conseqüente ampliação de número de bolsas em colégios particulares. Outro profissional relatou, ainda, que os colegas de atuação percebem que diminuiu bastante o número de problemas na escola, como brigas e conflitos do gênero.

As maiores dificuldades à atuação relatadas pelos pedagogos, em questões que não se relacionam com a formação, voltam-se: ao reconhecimento dos limites de atuação, com vistas a deixar de assumir papéis que não fazem parte de suas funções, falta de recursos e a sobrecarga estressante envolvida nesse meio. Para reconhecer os limites de sua atuação, é provável que seja necessário definir melhor o espaço de atuação do pedagogo e os fazeres que lhe são cabíveis. Até o momento foi possível observar que, em diferentes instituições dos três municípios/estados investigados, os pedagogos assumem fazeres semelhantes entre si, em alguns casos, e muito divergentes em outros, apontando para um espaço em construção. As demais dificuldades esboçadas apontam para caminhos a serem investigados em outras pesquisas, a fim de que possam ser melhor compreendidas e analisadas.

4.4 OS SABERES DOS PEDAGOGOS QUE SUSTENTAM A ATUAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Anteriormente foram apresentados os fazeres de pedagogos realizados em instituições de acolhimento que atendem crianças e adolescentes. Mas quais são os saberes que sustentam suas ações? Eles certamente abrangem os teóricos e práticos, oriundos de cursos, estudos, bem como da experiência individual e coletiva, porém a pesquisa focou nos saberes teóricos, principalmente nos provenientes da graduação em Pedagogia. Nesse sentido, a seguir serão esboçados e discutidos os dados voltados a esse universo investigado.

4.4.1 Relação da formação em pedagogia com a atuação na instituição de acolhimento, sob o olhar dos entrevistados

Com vistas a averiguar se a formação em Pedagogia prepara os profissionais para a atuação em instituições de acolhimento que atendem crianças e adolescentes, preparando os profissionais com os saberes necessários, os pedagogos foram indagados quanto a essa questão.

Apenas quatro pedagogos referiram que, em sua graduação em Pedagogia, tiveram a oportunidade de tratar da atuação do pedagogo fora do universo escolar. As disciplinas mencionadas foram: Pedagogia Empresarial, Pedagogia Hospitalar, Organização Pedagógica em Espaços Não Escolares e disciplinas de Práticas Pedagógicas. Nenhum pedagogo teve disciplinas que tratassem da Pedagogia Social.

De uma forma geral, os entrevistados falaram que o curso contribuiu com o desenvolvimento de um olhar mais globalizante, um olhar que percebe o todo. Um pedagogo comentou que o curso lhe preparou para reconhecer o potencial de cada indivíduo e trabalhar para desenvolver essas individualidades, sem querer colocar todas as crianças e adolescentes dentro de uma mesma caixinha, esperando coisas semelhantes de todos, inclusive profissionalmente falando. Outros três compartilharam da ideia da relevância de reconhecer, identificar e valorizar os interesses individuais. Um dos entrevistados argumentou que o curso, muito mais do que lhe preparar para a atuação direta, lhe ensinou a ser um pesquisador, a

reconhecer que é preciso assumir a postura de pesquisador para descobrir coisas diferentes, dispor-se a buscar o desconhecido, a viver situações inéditas, a criar e utilizar instrumentos de pesquisa e registros. No decorrer das falas, algumas disciplinas foram citadas como contribuintes para o desenvolvimento de saberes que sustentam os fazeres de pedagogos em instituições de acolhimento. A Tabela 17 sintetiza as informações obtidas:

TABELA 17 – DISCIPLINAS DA PEDAGOGIA REFERIDAS PELOS PEDAGOGOS COMO CONTRIBUINTES À ATUAÇÃO EM INSTITUIÇÃO

Disciplina	Proporção de pedagogos que a referiram
Psicologia da educação	3/9
Avaliação	2/9
Didática	2/9
Estágio / Prática	2/9
Sociologia da educação	2/9
Antropologia	1/9
Metodologia do ensino	1/9

FONTE: A autora (2014)

É possível observar, no quadro acima, que nenhuma disciplina foi referida em mais de três entrevistas, muito embora algumas descrições de contribuições gerais possam ser aproximadas dos currículos dessas áreas. Como justificativas para o destaque às matérias citadas, os pedagogos expressaram que é importante, em sua atuação, conhecerem sobre: desenvolvimento humano, relações e o afetivo (Psicologia da Educação); como avaliar as situações e os diferentes aspectos dos indivíduos, inclusive seus avanços e retrocessos (Avaliação); as formas de atuar dentro da instituição de acolhimento e as diferentes maneiras de se atingir os fins desejados (Didática e Metodologia do ensino); práticas em espaços sociais (Estágio / Prática); a Pedagogia como uma arte, contemplar o belo, reconhecer que em cada sujeito, mesmo que tenha ações violentas, ríspidas, podem ser observadas ações e características elogiáveis, parabenizáveis (Sociologia da Educação); percepção para o tipo de sociedade que se deseja (Antropologia da Educação).

Sobre o estágio, afirmou um dos entrevistados, que “[...] levava para a sala e falava para a professora: ‘Eu tenho que fazer isso, isso e isso. Eu não sei como é que eu faço. Você sabe fazer?’. Às vezes a professora sabia, às vezes não sabia. As professoras da faculdade eram bem abertas e me ajudavam.” (ENTREVISTADO 6).

A Pedagogia, conforme um dos pedagogos, ensina que é preciso saber justificar as escolhas realizadas: "eu preciso saber por que eu faço dessa forma né, porque eu acho que isso também é uma questão pedagógica, e eu tenho que saber o motivo pelo qual eu faço." (ENTREVISTADO 2). Acredita que se trata de uma referência tanto para a própria atuação, quanto para o trabalho de orientação. No decorrer dessas justificativas, alguns teóricos foram citados, tais como: Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, Freud e Winnicott.

Com relação às dificuldades enfrentadas na atuação e possíveis relações com a formação, os entrevistados citaram duas questões: o tempo de formação (1/9), bem como a falta de disciplinas e discussões sobre a Pedagogia fora da escola, no contexto social (3/9). Abaixo, algumas falas sobre a formação:

Bom, eu acredito que o curso tinha que ter disciplinas obrigatórias nas várias áreas, porque o profissional sai de lá [...] com a formação geral que ele pode atuar em qualquer campo, mas o curso em si não te dá isso, especialização não, ele te dá a visão de mundo, agora ele não te habilita a ser um pedagogo na área empresarial, ele não te habilita a ser um pedagogo social, ele não te habilita praticamente a nem ser um professor, porque as disciplinas são muito básicas. [...] você chega no final do curso, tem que fazer um estágio e, às vezes no desespero, você escolhe aquele que se encaixa com a sua vida naquele momento e você não conhece os demais campos. Então acredito que falta isso, ter o conhecimento das várias áreas de atuação para que o profissional saia de lá e busque a área que mais interessa [...] então falta muito, fica mais na escolarização e as demais áreas ficam prejudicados. (ENTREVISTADO 3).

Na realidade a formação para o pedagogo é mais focada na educação. Na sala de aula, para ser coordenador pedagógico... E nada para o social. Nada. Assim, pelo menos na minha formação não tive nada para o social, e foi justamente aonde eu vim parar [...] eu senti muito no começo, por conta de não ter uma capacitação. [...] eu já fui para montar o código estrutural, que não existia. Então, assim, montar uma coisa que eu não sabia nem como era, que não teve nem capacitação, não teve nada... Então eu fiquei assustada. Fiquei muito assustada, sabe? (ENTREVISTADO 4).

Os três pedagogos que relacionaram algumas dificuldades de atuação a questões da formação, por falta de disciplinas e discussões sobre a Pedagogia fora da escola, no contexto social, relataram que precisaram buscar outros subsídios para atuarem em instituições, expressando que buscaram leituras de legislações específicas e literatura sobre instituições e/ou temas que circundam esse universo. Mas, além desses, outros entrevistados também referiram buscar ampliar tais subsídios. A Tabela 18 evidencia os subsídios recorridos e a proporção de pedagogos que buscou cada um:

TABELA 18 – OUTROS SUBSÍDIOS BUSCADOS POR PEDAGOGOS, PARA ALÉM DA GRADUAÇÃO, PARA A ATUAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Subsídios além da graduação	Proporção de pedagogos que a referiram
Cursos ofertados pelo município/estado	3/9
Especialização	2/9
Leituras de legislações específicas e literatura sobre instituições e/ou temas que circundam esse universo	2/9
Cursos ofertados por entidades parceiras	1/9

FONTE: A autora (2014)

A fala de um dos entrevistados foi resgatada para contribuir no entendimento dessa ampliação de subsídios, ao dizer que buscou “[...] estudar as resoluções técnicas e aí eu fiz por conta própria de entender o que é o acolhimento típico, as responsabilidades de um acolhimento, estudar o ECA.” (ENTREVISTADO 9).

Para melhor contextualizar as falas e preocupações dos pedagogos entrevistados quanto à graduação em Pedagogia, em associação com suas demandas no contexto das instituições de acolhimento, buscou-se alguns currículos de Pedagogia. Foram selecionados currículos de alguns cursos ofertados nas cidades de realização da pesquisa, explicitados no próximo subcapítulo. No entanto, é importante considerar que a constante busca por capacitação, a ideia de formação continuada, acompanham a sociedade atual, independentemente da área de atuação. No universo da educação, a própria legislação incentiva a formação continuada (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996), assim como as normativas das instituições (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2006b).

4.4.2 Análise de três currículos de graduação em pedagogia

Para identificar os pontos de conexão e de distanciamento entre as informações fornecidas pelos participantes, sobre a relação entre a formação em Pedagogia e as instituições de acolhimento como cenário de atuação, com currículos de Pedagogia, foram analisados os materiais dos cursos de três universidades, uma em cada município no qual a pesquisa foi realizada. Em duas cidades foram selecionadas universidades públicas, porém a terceira só possuía instituições

privadas, sendo adotado como critério para definir a instituição do currículo a analisar, aquela universidade mais antiga a ofertar o curso, no município.

Conforme observado na Tabela 17, Psicologia da Educação foi a disciplina mais referida, numericamente falando, como contribuinte à bagagem necessária para a atuação com crianças e adolescentes em instituições de acolhimento. Os três currículos analisados possuem essa área no rol de ementas dos cursos. Quanto às disciplinas de Práticas Pedagógicas, Didática e Avaliação, também mencionadas pelos entrevistados como importantes em sua formação, observou-se sua existência em todos os currículos, porém totalmente voltadas ao universo escolar (inclusive Práticas Pedagógicas). Sociologia e Antropologia também são disciplinas presentes em todos os currículos examinados. Quanto às Metodologias de Ensino, uma instituição não possui, uma dilui metodologias em outras disciplinas e a terceira possui todas as metodologias também voltadas ao universo escolar.

Sobre as disciplinas que quatro entrevistados afirmaram terem abordado a atuação do pedagogo fora do universo escolar, além da Prática Pedagógica, que já foi contemplada acima, tem-se: Pedagogia Empresarial, Pedagogia Hospitalar e Organização Pedagógica em Espaços Não Escolares. O Quadro 3 esboça as universidades que possuem tais disciplinas, com a mesma nomenclatura ou outra que trate do mesmo escopo.

Disciplinas	Universidade 1	Universidade 2	Universidade 3
Pedagogia Empresarial	Não	Não	Não
Pedagogia Hospitalar	Não	Sim	Não
Organização pedagógica em espaços não escolares	Não	Não	Sim

QUADRO 3 – UNIVERSIDADES QUE POSSUEM OU NÃO DISCIPLINAS QUE ABORDAM A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO FORA DO UNIVERSO ESCOLAR
 FONTE: A autora (2014)

Percebe-se que, das três disciplinas, apenas duas universidades ofertam uma cadeira, cada. Ou seja, apenas quatro pedagogos tiveram a oportunidade de tratar da Pedagogia fora do contexto escolar e a maioria, se tivesse estudado dentro dos currículos analisados, certamente não teria construído a mesma bagagem que destacaram ter sido relevante em sua formação. Os três currículos investigados estão

bastante centrados no universo escolar. A crítica talvez não fosse a mesma ao se tratar de uma formação mais generalista. As próprias disciplinas referidas pelos pedagogos entrevistados como contribuintes para a atuação no contexto das instituições (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Metodologia, etc.) não foram voltadas à atuação do pedagogo nesse contexto em específico. Ou seja, trata-se de áreas que possibilitam a discussão da sociedade, dos sujeitos, do desenvolvimento humano, de planejamento, de objetivos e organização do trabalho pedagógico, dentre outros aspectos, de forma mais ampla.

Também não foram identificadas, nos currículos analisados, disciplinas que tratassem da área social ou especificamente de instituições de acolhimento. Um dos entrevistados, inclusive, expressou:

Eu acho que não tem como, porque esse aqui é um outro leque. A Pedagogia é como uma pizza, né? Você vai pegar um pedaço e esmiuçar aquele pedaço, então quando você entra na parte social é outro pedaço da pizza.[...] então eu acredito que não tem como, teria que ter vários... É como eu falo, teria que ter mais Psicologia em Pedagogia – só tive um ano, então é muito pouquinho também –, mas aí você precisa se especializar nessa área da Psicologia e é mesma coisa com a Pedagogia Social: tem a Pedagogia que é uma, agora eu preciso me especializar nessa parte social, que é o que eu vejo, assim, que às vezes eu dou umas tropeçadas porque me falta isso. (ENTREVISTADO 7).

Nesse sentido, é possível realizar uma equiparação com o cenário profissional da atualidade, no qual as exigências feitas aos trabalhadores de qualquer âmbito se relacionam à capacidade de trabalho em equipe, criatividade, dinamismo, busca por soluções e informações. O profissional que for atuar em empresa, em fábrica, em escola, em escritório, etc., provavelmente terá que se inteirar do contexto para desempenhar seu trabalho com maior qualidade (e até satisfação, profissionalismo, etc., ampliando as possibilidades de reconhecer-se no todo). Alguém com formação em contabilidade, por exemplo, precisará dominar o sistema específico que a empresa utiliza. Por que para o pedagogo seria diferente? O profissional que atuará em uma escola, certamente lerá, discutirá na graduação sobre milhares de leis sobre esse contexto, mas as leis que tratam do contexto de instituições de acolhimento, que é o caso, não são vistas (ou pouco o são), atualmente, no curso de Pedagogia. Ao contrário da defesa de Libâneo (2011a, 2011b), que assume a Pedagogia enquanto base da docência e um campo investigativo constituído da teoria e prática da educação, os currículos dos cursos, sustentados na Resolução CNE/CP n. 1/2006

(BRASIL, 2006a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, carregam implícita a docência como base da Pedagogia. A resolução faz esse mesmo movimento, apesar de defender um campo de atuação muito mais amplo a esse profissional, que extrapola a sala de aula e o universo escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do texto foram apresentadas as questões que serviram de norte à realização de toda a pesquisa. Nesse momento, cabe resgatá-las para que se verifique se de fato foram respondidas, ou se elas suscitaram novos questionamentos. A primeira pergunta era: quais são as instituições de acolhimento de Novo Hamburgo – RS, Curitiba – PR e Brasília – DF que atendem crianças e adolescentes e quais possuem pedagogos(as) nas suas equipes técnicas (ou de referência)? Essa pergunta atende ao primeiro objetivo específico esboçado, que pretendia identificar as instituições de acolhimento, nas referidas cidades, que contassem com pedagogos(as) atuantes nas equipes técnicas. Esse questionamento foi respondido, e o objetivo citado foi alcançado, no terceiro capítulo, momento em que foram abordados os procedimentos metodológicos e esboçados os dados encontrados na pesquisa de levantamento realizada. Lembra-se que, ao todo, foram identificadas 71 instituições que atendem crianças e adolescentes nas três cidades supracitadas, das quais 13 possuem pedagogos(as) atuando nas suas equipes técnicas, ou seja, 18,31% do total de instituições encontradas. Pelas razões explicadas no Capítulo 3, apenas nove pedagogos, atuantes em dez instituições, participaram do estudo.

O resgate teórico realizado e mesmo os fazeres dos pedagogos atuantes nas equipes técnicas das instituições, revelados no estudo, indicam que as instituições de acolhimento possuem papel educativo. Diante disso, é questionável o reduzido número de pedagogos atuantes nesse cenário e mesmo sua não obrigatoriedade nas normativas das instituições.

Para confirmar o alcance do segundo objetivo, respondendo à segunda pergunta, que pretendia revelar as atividades desenvolvidas por pedagogos(as) em uma instituição de acolhimento, é importante considerar toda a análise de dados realizada no quarto capítulo. O mesmo capítulo é encerrado respondendo ao terceiro e último questionamento proposto no escopo da pesquisa, voltado à formação em Pedagogia em relação ao preparo dos profissionais para a atuação em instituições de acolhimento que atendem crianças e adolescentes. Com base nos dados obtidos, foram estruturados quatro grandes agrupamentos de fazeres, relacionados ao público a quem a ação é dirigida: atividades voltadas aos acolhidos, à equipe, às famílias e à

gestão. As repostas dadas pelos entrevistados puderam, então, ser organizadas em 23 categorias de fazeres, as quais, por sua vez, desmembraram-se em 45 subcategorias, sendo que uma dessas se subdivide em outras oito. Aqui serão resgatadas algumas considerações relevantes, voltadas às duas últimas questões. Inicialmente, serão revisitadas as análises das atividades voltadas aos acolhidos.

Todos os pedagogos realizam fazeres voltados a acompanhar o desenvolvimento de crianças e adolescentes acolhidos e foram destacados vários caminhos positivos, voltados ao desenvolvimento das dimensões física, psicológica, intelectual, social, dentre outras. Por outro lado, os dados encontrados e analisados também revelaram que os pedagogos poderiam atuar com maior consciência frente ao desenvolvimento da autonomia dos acolhidos. Essa autonomia, inclusive, recebeu associações com o fazer de engajar os acolhidos em cursos profissionalizantes. Essa dimensão é assumida por cinco dos seis pedagogos que atuam em instituições que atendem adolescentes e de fato é importantíssima para se pensar em, e construir com eles próprios, um projeto de futuro para esses jovens.

Quanto ao acompanhamento da vida escolar, envolve um conjunto de fazeres que foram evidenciados como uma das categorias de maior responsabilidade direta na função dos pedagogos. É inegável que o papel do pedagogo é fortemente associado ao universo escolar. Talvez essa seja uma das justificativas que sustentem esse achado da pesquisa, mesmo que esse profissional não tenha seu papel em instituições claro, definido, nem mesmo seu espaço garantido pela legislação e pelas normativas do acolhimento. O fato é que inúmeras pesquisas anteriores (como de SILVA, 2004; SIQUEIRA, 2009 e SERAFINI, 2004) já revelaram que entre as crianças e adolescentes acolhidos existem números gritantes de repetência, evasão, defasagem idade/série, dentre outros, que justificam fortemente a presença de um profissional que se aproprie dessa dimensão e olhe com atenção para a vida escolar dos acolhidos. O pedagogo certamente tem muito a contribuir com as instituições nessa proposta, em todos os seus desdobramentos. Por vezes, inclusive, esse fazer necessita de outro, a saber: a realização de atividades pedagógicas complementares, que, ainda, está estreitamente relacionado com o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Outro fazer que merece destaque no fechamento desse trabalho é a preservação e o fortalecimento da convivência comunitária, pois observou-se que o pedagogo poderia ser mais incumbido da responsabilidade de planejar estratégias e

ações nessa dimensão, que ainda parece não ser tratada com a merecida relevância. Acredita-se que atuar frente à preservação e ao fortalecimento da convivência comunitária propicia a criação de vínculos afetivos relevantes com a comunidade, contribuindo com o desenvolvimento da socialização e mesmo da autonomia dos acolhidos, defendida pelas Orientações Técnicas (BRASIL, 2009a). Essa aproximação com a comunidade também pode contribuir com o desenvolvimento de um outro olhar sobre os acolhidos, sem estigmas negativos.

Com relação às atividades voltadas à equipe, merecem destaque os três fazeres mais expressivos: acompanhamento, supervisão e avaliação; formação continuada da equipe; e definição do papel e valorização profissional. Falando de acompanhamento, supervisão e avaliação, tem-se de fato um importante espaço a ser ocupado também pelo pedagogo. Os fazeres desenvolvidos pelos pedagogos entrevistados apontaram para possibilidades de atuação, ao mesmo tempo que revelaram fragilidades, como realização de acompanhamento e supervisão de forma um tanto superficial, por meio de ações simplistas como meramente acompanhar e dar feedback ou solicitar autoavaliações que não são efetivamente trabalhadas. Algumas das fragilidades percebidas precisam ser pensadas no contexto mais amplo da estrutura das instituições, como os critérios de contratação, considerando-se, inclusive, análises destacadas em pesquisas anteriores.

Tem-se, na equipe das instituições, um perfil de fragilidade técnica e conceitual, considerando-se que, dos responsáveis pelos cuidados diretos das crianças, como cuidadores, mães sociais ou semelhantes, não se exige qualquer formação específica para exercer o cargo. Lembra-se que a formação exigida nas normativas (como Orientações Técnicas e NOB-RH/SUAS), é em nível médio, com uma capacitação inicial a ser ofertada pelos próprios sistemas. No entanto, ao serem indagados sobre essa capacitação, os pedagogos revelaram que nem sempre ela efetivamente acontece e que geralmente as informações básicas são transmitidas num encontro inicial, como na própria entrevista. Nesse sentido, pretende-se retomar uma indagação realizada na abertura do trabalho, para que novas pesquisas possam olhar atentamente para essa questão: por que o profissional que atua diretamente com esse público, nas instituições de acolhimento, não precisa de uma formação maior do que a de nível médio acrescida de capacitação, se até mesmo um profissional que passa apenas meio turno com crianças e adolescentes em escolas, por exemplo, precisam de toda uma formação específica para isso?

Os processos de acompanhamento, supervisão e avaliação podem reduzir os problemas referentes a recursos humanos e atuações inadequadas perante os acolhidos. Nesse sentido, o fazer voltado à formação continuada da equipe, também assumido por sete dos nove entrevistados, bem como à definição do papel e à valorização profissional, revelaram-se como importantíssimos às instituições, por razões muito próximas às já mencionadas nas frases anteriores: falta de formação da equipe de cuidadores. Esses profissionais certamente precisam de um suporte de qualidade para o desempenho do papel que lhes é atribuído, que não pode ser simplesmente equiparado ao de um familiar. É preciso investir no profissionalismo, nas instituições de acolhimento, pois a responsabilidade perante os acolhidos, com sua formação e projetos de vida, precisa ser muito consistente. Só pelo fato de estarem em instituições de acolhimento já se infere que a família, a sociedade e(ou) o estado, falharam com esses sujeitos, em algum momento de sua história. Estar acolhido não deve ser sinônimo de mais pesos, equívocos ou desleixe com seu desenvolvimento, sua individualidade e sua história de vida.

Na terceira dimensão temática, tem-se as atividades voltadas às famílias, na qual foram encontradas apenas duas categorias de fazeres, perante as quais acredita-se que os pedagogos não demonstraram muita clareza quanto à relevância de sua atuação. Alguns chegaram a delegá-la apenas aos assistentes sociais. Não se trata de colocar um profissional em detrimento ao outro, mas sim de pensar nas possibilidades de complementariedade da equipe multidisciplinar. Pensar nas ações para manter os vínculos familiares, contribuir com estratégias pedagógicas nesse sentido ou até para superar as razões do acolhimento, acompanhar o trabalho realizado pela rede com as famílias, dentre outros, pode somar às famílias, à atuação do pedagogo com cada acolhido e mesmo frente à sua atuação com a equipe de cuidadores, em subsídios, orientações, etc.

Por fim, as demandas de gestão, voltadas às burocracias, documentação, organização do trabalho, dentre outros, não poderiam ficar de fora das considerações finais, até porque essas atividades envolvem o debate e o registro, tanto de histórias quanto de projetos de vida, além de delinearem o trabalho a ser realizado. Podem, ainda, configurar “o marco inicial da mudança das práticas de atendimento institucional” (IZAR, 2011, p. 106), como é o caso do Projeto Político Pedagógico, documento esse em que apenas três dos nove pedagogos exerceram participação na construção, sendo que em uma instituição ele foi elaborado em enxugados 15 dias.

Percebe-se que os fazeres dos pedagogos em instituições de acolhimento são bem diversificados, atendendo tanto às demandas desse universo, quanto criando caminhos e alternativas. A forma escolhida para a coleta de dados certamente trouxe contribuições e também apresenta limitações nos resultados, pois, talvez, se os pedagogos recebessem uma lista com atividades para apontar o que fazem ou não, pode ser que se recordassem de outros fazeres. Essa seria uma nova pesquisa e é provável que os resultados deste estudo ofereçam suporte para tal proposta.

Os fazeres categorizados recebem sustentação nos saberes dos pedagogos e na pesquisa foram investigados aqueles oriundos da graduação, bem como de outros subsídios teóricos buscados para ampliar e fortalecer os conhecimentos e a atuação em instituições de acolhimento. Nesse sentido, a seguir serão realizadas as considerações finais sobre o terceiro questionamento do projeto dessa presente pesquisa: a formação em Pedagogia prepara os profissionais para a atuação em instituições de acolhimento que atendem crianças e adolescentes? De acordo com os entrevistados, sim e não. Não, porque à maioria faltaram disciplinas específicas para a atuação do profissional em contextos que não fossem escolares, principalmente sociais. Sim, porque o curso desenvolveu questões importantes ao trabalho com a pessoa em desenvolvimento, envolvendo avaliação, planejamento estratégico, conhecimentos sociológicos, antropológicos, psicológicos, didáticos e metodológicos, dentre outros. Alguns saberes de destaque, foram: conhecer do desenvolvimento humano, de relações e sobre o afetivo; saber justificar as escolhas realizadas; saber pesquisar, criar e utilizar instrumentos de pesquisa e registro; entender como avaliar o desenvolvimento dos acolhidos; conhecer as normativas, a legislação e o funcionamento das instituições.

Nesse sentido, o trabalho também alcança seu terceiro e último objetivo específico, que visava identificar os pontos de conexão e de distanciamento entre as informações obtidas com os participantes, sobre a relação entre a formação em Pedagogia e as instituições de acolhimento como cenário de atuação, com os currículos de Pedagogia de algumas universidades. Certamente há muito para se investigar, pensar e repensar acerca da formação de pedagogos (e possivelmente de tantos outros profissionais), sobre as diretrizes nacionais do curso e sobre os âmbitos de atuação. No entanto, na presente pesquisa não se concluiu, nem se defende a ideia, de que um currículo generalista deixe o profissional despreparado para a atuação em instituições de acolhimento ou que um único curso tenha que dar conta

de aprofundar todos os cenários possíveis à atuação desse profissional. Defende-se, sim, uma formação sólida, consistente, principalmente nas bases da Pedagogia, que possui a educação como seu objeto de estudo, seja ela prática ou teórica, em contexto escolar ou em outro âmbito da sociedade.

Todo esse percurso atende ao objetivo maior, de identificar os fazeres e os saberes de pedagogos(as) em instituições de acolhimento, identificando as atividades que realizam e as possíveis dificuldades encontradas. A esse respeito, apareceu nos discursos dos entrevistados, ora como dificuldade, ora como desafio, a necessidade da valorização do pedagogo no espaço do acolhimento. Os olhares voltados a essas questões, e mesmo cobranças do segmento, podem contribuir com a conquista dos pedagogos por esse espaço de atuação, bem como impulsionar o desenvolvimento de políticas públicas que afirmem esse lugar, contribuindo com a definição do papel do pedagogo nesse cenário de atuação.

Os resultados da pesquisa pretendem ampliar os conhecimentos atuais sobre as atividades desenvolvidas por pedagogos(as) nas instituições de acolhimento e suscitar reflexões sobre o espaço desse profissional em dado contexto, bem como provocar reflexões sobre sua formação. Tal alcance possui não apenas valor teórico, considerando que grande parte dos estudos sobre a instituição de acolhimento parecem ser provenientes de outras áreas (como da Psicologia e da Sociologia), mas também social, pois tanto os(as) pedagogos(as) quanto as demais pessoas, comprometidas em zelar pelos direitos de crianças e adolescentes nas instituições de acolhimento, poderão se beneficiar dos resultados obtidos.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, D. T.; VIEIRA, M. L. Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.9, n.2, p. 207-217, 2004.

AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida; DAMASCENO, Prisciany Ramos; TERTO, Luisa de Marilak de Souza; SILVA, Renata Raimundo da. Arranjos familiares de crianças das camadas populares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, p. 11-20, dez. 2003. (Número especial).

ASSIS, Simone Gonçalves de; FARIAS, Luís Otávio (orgs.). **Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento**. São Paulo: Hucitec Editora, 2013.

BARROS, Raquel de Camargo; FIAMENGHI JR., Geraldo A. Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, Oct. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000500024&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2014.

BAZON, Marina Rezende; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. A transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2014.

BIZARRO, Adelina Maria Salles. **Formação do pedagogo**: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as egressos/as do curso de licenciatura em pedagogia da UPE-Campus Garanhuns de 1996 a 2010. 199 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtml>. Acesso em 04 nov. 2013.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 05 nov. 2013.

BRASIL. **Lei n. 9394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 maio, 2014.

BRASIL. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006. **Diário Oficial da União**, ano CXLIII, n. 92, Brasília-DF, 16 maio de 2006a. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA *et al* (Coord.). **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2006b. Aprovado pelo CONANDA e pelo CNAS, em 13 de dezembro de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA. **Resolução n. 113**, de 19 de abril de 2006. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. CONANDA, 2006c. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id2410.htm>>. Acesso em 06 ago. 2014.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Sistema Único de Assistência Social – SUAS. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social: NOB-RH/SUAS**. Brasília, 2006d. Aprovada pela resolução n.269, de 13 de dezembro de 2006 - DOU 26/12/2006.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. Resolução Conjunta n. 1, de 13 de dezembro de 2006. Aprova o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. **Diário Oficial da União**, n. 244, Brasília-DF, 21 de dezembro de 2006e. Seção 1, p. 107.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social (coord.). **Orientações Técnicas para o serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. Brasília: 2009a. Aprovado pela Resolução Conjunta n. 1, de 18 de junho de 2009. Aprovado pela Resolução Conjunta CNAS/CONANDA n. 1, de 18 de junho de 2009. Alterado pela Resolução Conjunta CNAS/CONANDA n. 2, de 16 de setembro de 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução n. 109**, de 11 de novembro de 2009, Diário Oficial da União. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Conselho Nacional de Assistência Social. Brasília, 25 nov. 2009b. Seção 1, p. 82.

Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/aceso-a-informacao/legislacao/assistenciasocial/resolucoes/2009/Resolucao%20CNAS%20no%20109-%20de%2011%20de%20novembro%20de%202009.pdf>>. Acesso em 18 dez. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional da Assistência Social. Resolução CNAS n. 17, de 20 de junho de 2011. Ratifica a equipe de referência definida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS e reconhece as categorias profissionais de nível superior para atender as especificidades dos serviços socioassistenciais e das funções essenciais de gestão do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. **Diário Oficial da União**, ano CXLVIII, n. 118, Brasília-DF, 21 jun. 2011. Seção 1, p.79.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CAVALCANTE, L. I. C.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R. **Processos de saúde e doença entre crianças institucionalizadas: uma visão ecológica**. Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.14, n.2, p. 615-625, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232009000200030&script=sci_arttext>. Acesso em: 06 ago. 2014.

CHEDIEK, Jorge; NERI, Marcelo Côrtes; CHAVES, Marilena. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013**. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA; Fundação João Pinheiro – FJP. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/> Acesso em 12 out. 2014.

COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciência do comportamento**. Tradução de Paula Inez Cunha Gomide e Emma Otta; revisão técnica José de Oliveira Siqueira. São Paulo, Atlas, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 57-75, 119-138

FOERSTER, H. Von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 59-74.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIACOMELLO, Karina Jorgi; MELO, Luciana de Lione. Do faz de conta à realidade: compreendendo o brincar de crianças institucionalizadas vítimas de violência por meio do brinquedo terapêutico. **Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 1571-1580, 2011. Suplemento 1.

GOMÉZ, Gregorio Rodrigo; FLORES, Javier Gil; JIMENEZ, Eduardo Garcia. **Metodologia de la investigación cualitativa**. Havana, Cuba, 2002. p. 167-184.

IZAR, Juliana Gama. **A práxis pedagógica em abrigos**. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082011-161330/pt-br.php>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

JUNQUEIRA, Luciana Villela. **Do direito aos direitos**: uma análise do discurso de crianças e adolescentes em medida protetiva de acolhimento institucional. 92 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

LEVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p.11-33, 2007.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In.: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 63-100.

_____. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In.: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 127-158.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Conversas sobre didática e currículos: a que vem este livro. In. LIBÂNEO, J. C.; NILDA, A. (Orgs.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. Brincando de casinha: significado de família para crianças institucionalizadas. **Estudos em Psicologia**. Natal, v. 9, n. 1, abr./2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000100019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2014.

MELO, Ana Lídia Braga. As práticas educativas desenvolvidas por pedagogos em espaços não escolares e os saberes profissionais mobilizados. In. **Anais VII**

Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. Encontro Estadual de Política e Administração da Educação. II Simpósio Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica. Pernambuco: ANPAE, 2012.

MOTTA, D. da C. *et al.* Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.11, n.3, p. 523-532, 2006.

NOGUEIRA, Paula Cristina; COSTA, Liana Fortunato. Mãe social: profissão? Função materna? **Estilos Clin.**, São Paulo, v. 10, n. 19, dez., 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1415-71282005000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 ago. 2014.

PARREIRA, Stella Maris de Castro Pipinis e JUSTO, José Sterza. A criança abrigada: considerações acerca do sentido da filiação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 175-180, mai./ago. 2005.

PENNA, L. H. G.; CARINHANHA, J. L.; LEITE, L. C. A prática educativa de profissionais cuidadores em abrigos: enfrentado a violência vivida por mulheres adolescentes. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 7, n.6, p. 981-987, 2009.

PEREIRA, Pâmela Rodrigues. **A atuação do pedagogo em abrigos do município de Vitória/ES.** 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6723_Disserta%E7%E3o%20P%E2mela%20Rodrigues%20Pereira.pdf>. Acesso em: 04 out. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005.

PRADA, Cynthia Granja; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes. **Psicologia: Teoria e Prática.** v. 2, n. 9, p. 14-25, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999. p. 207-219.

RIZZINI, Irene (coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes**: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

RIZZINI, Irene; KAUFMAN, Natalie Henever. Entre a garantia de direitos humanos e a realidade de vida das crianças e adolescentes em âmbito internacional. **Saúde e direitos humanos**, ano 4, n. 4, p. 7-26, 2007. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

RIZZINI, Irene. Para além da centralidade da família. **Diálogos**. Ano 7, n. 7, p. 20-22, jul./2010.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão**: Educador Social. Tradução de: ROSA, Ernani. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SA, Ricardo Antunes de. Pedagogia: identidade e formação. O trabalho pedagógico nos processos educativos não-escolares. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 171-180, 2000.

_____. Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 32, _____, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jul. 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernández *et al.* **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

_____. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Deisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. F.; BASTOS, A. C. de S. Padrões de interação entre adolescentes e educadores num espaço institucional: resignificando trajetórias de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n.1, p. 45-52, 2002.

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

SILVA, Roberto da; NETO, João Clemente de Souza; MOURA, Rogério (orgs.). **Pedagogia Social**. 2. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 145-152.

WEBER, Lída Natalia Dobrianskyj. Os filhos de ninguém. **Conjuntura Social**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 30-36, 2000.

REFERÊNCIAS DE PESQUISAS SOBRE INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

ABAID, J. L. W. **Vivências adversas e depressão**: um estudo sobre crianças e adolescentes institucionalizados. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ABRÃO, M. J. **As implicações do aprisionamento dos pais no exercício do direito à educação e à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes em regime de abrigo na cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ACCORSI, M. **A vida em abrigos**: um estudo sobre práticas sócio-educativas entre educadores e crianças abrigadas. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ACKERMANN, S. R. **Um espaço e muitas vidas**: Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina em Florianópolis na década de 1940. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

ALBORNOZ, A. C. G. **Psicoterapia psicanalítica com crianças e adolescentes institucionalizados**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ALEXANDRE, D. T. **Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ALMEIDA, M. R. **Os processos subjetivos no acolhimento e na adoção de crianças por casal homoafetivo**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Psicologia – Psicologia Social). Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALMEIDA, N. M. C. **Labirintos e mosaicos: institucionalização da infância com deficiência**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro biblioteca depositária, 2012.

ALMEIDA, T. L. **Hupomnêmata**: registro de histórias de vida de adolescentes em acolhimento institucional como escrita de si. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ALVES, E. S. **Abrigamento de crianças e realidade familiar**: a desmistificação do abandono. 205 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

AMORIM, D. C. **O sistema de abrigo em Chapecó**: possibilidade e limites da implementação de direitos para crianças e adolescentes. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ANTONIO, M. L. B. **Avós, pais e netos**: relações socioafetivas intergeracionais em situação de pedido de guarda na Vara da Infância e Juventude / Comarca de Santos/SP. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

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

AVARCA, C. A. C. **A noção de família em processos judiciais**: uma análise a partir de casos de violência sexual infantil. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

AZEVEDO, R. G. **O caso AMIB**: institucionalização, estigma e controle social. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BABADOPULOS, A. L. **Que mulher eu posso ser?**: a constituição do psiquismo na menina vitimizada. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

BALDISSERA, M. J. S. **"Eu, a casa e a escola"**: narrativas de adolescentes em conflito com a lei acerca de si, da casa abrigo e da escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BATISTA, J. M. S. **A resiliência na história de vida de adolescentes institucionalizados**: possibilidades para a prática de enfermagem. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BENETTI, D. S. **Adolescentes em situação de acolhimento institucional prolongado**: análise do processo de desligamento. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Especial - educação do indivíduo especial). Universidade Federal de São Carlos, 2012.

BENEVENUTI, J. **Derivação de classes comportamentais importantes para administrar condições de vida de crianças e jovens que vivem em comunidades de abrigo**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BENTO, R. **A história de vida de crianças e adolescentes como mediadora da reintegração no contexto familiar**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BERNARDI, D. C. F. **Concepções de infância em relatórios psicológicos judiciais.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BOFF, A. A. **Recortes de interações entre cuidadoras e crianças institucionalizadas:** uma avaliação das funções parentais à luz da psicanálise. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BOUCINHA, I. A. **Narrativas de jovens que experimentaram a proteção em abrigos na década de 90.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BRARYMI, G. P. **Avaliação do Desenvolvimento de Crianças em Acolhimento Institucional.** 136 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Pará, 2012.

BRAUNSTEIN, H. R. **Ética do cuidado: das instituições de cuidado e pseudo cuidado.** Tese (Doutorado em Psicologia). Área: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CALCING, J. **Saúde mental em crianças e adolescentes institucionalizados.** 70 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, 2012.

CAMARGO, V. L. K. **Famílias acolhedoras:** um estudo comparativo. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARDOSO, D. **A vida na República Nova Esperança:** uma observação no interior de uma instituição de proteção de adolescentes em situação de risco. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

CARETA, D. S. **Análise do desenvolvimento emocional de gêmeos abrigados no primeiro ano de vida:** encontros e divergências sob a perspectiva Winnicottiana. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CARETA, D. S. **Quando o ambiente é o abrigo:** cuidando das cuidadoras de crianças em acolhimento institucional. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARLOS, D. M. **Fatores de proteção sob a ótica de adolescentes vítimas de violência doméstica e abrigados - subsídios para a construção da resiliência.** Dissertação (Mestrado em Ciências – Saúde Pública). Escola de Enfermagem. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CARREIRÃO, U. L. **Irmãos em abrigos**: possibilidades e limites para o resgate do direito à convivência familiar e comunitária. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

CARVALHO, A. C. **Das instituições aos caminhos cotidianos** - a política de proteção e o processo de institucionalização de crianças e adolescentes em medida de proteção. 116 p. Dissertação (Mestrado em Política Social). Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais. Universidade Católica de Pelotas, 2012.

CARVALHO, F. C. F. **A proteção integral e as contradições do acolhimento institucional para adolescentes em situação de rua no município do Recife**. 145 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco.

CASTILHO, M. L. C. **Migração, história e transmissão**: uma família que se conta. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAVAZZANI, A. L. M. **Um estudo sobre a exposição e os expostos na Vila de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais de Curitiba**: (Segunda metade do século XVIII). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

CECATTO, G. M. **Comportamento agressivo e aspectos psicodinâmicos em crianças abrigadas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CINTRA, A. L. **Corpo a corpo**: representações identitárias, singularidades e abrigos institucionais para crianças. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

COMIRAN, G. **Crianças e adolescentes infrequentes na escola**: desafios e limites dos mecanismos protetivos de direito. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COPOLLA, M. E. A. **Mães que perdem seus filhos na justiça**. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CORDOVA, M. F. **Sistema de garantia de direitos, famílias, crianças e adolescentes**: cenários de acolhimento. 261 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2012.

COSTA, A. C. P. **Trajetórias sociais de jovens que vivenciaram o processo de desligamento por maioria em abrigos institucionais**. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do sul, 2012.

CRUZ, C. A. **A evasão em situações de abrigo**: um estudo psicanalítico sobre a atitude antissocial do ponto de vista de Winnicott. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2013.

CRUZ, E. F. **Espelhos d'AIDS**: infâncias e adolescências nas tessituras da AIDS. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CRUZ, L. **Desarticulando as políticas públicas no campo da infância**: implicações da abrigagem. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

D'ARÓZ, M. S. **Concepções de cuidado familiar na visão de adolescentes abrigados, das suas famílias e de educadores de uma ONG**. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

DALBEM, J. X. **Características da representação do apego em adolescentes institucionalizados e processos de resiliência na construção de novas relações afetivas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DELL'AGLIO, D. D. **O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes**. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

DIAS, W. A. **Construções possíveis**: o convívio em um projeto público de acolhimento familiar. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

DIBO, M. **Intervenção psicológica com mandalas**: técnica do desenho de mandala em um grupo de crianças de 8 a 12 anos, vítimas de abandono, moradoras em casa de abrigo. Tese (Doutorado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

DORING, M. **Situação dos órfãos em decorrência da AIDS em Porto Alegre/RS e fatores associados à institucionalização**. Tese (Doutorado em Saúde Pública). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FEITOSA, A. G. S. **A infância abrigada**: impressões das crianças na casa abrigo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FERIGOLO, M. **Uso de drogas em indivíduos institucionalizados e associação entre fatores de risco e dependência de drogas ilícitas**. Tese (Doutorado em Ciências Médicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

FERREIRA, M. R. P. **Crianças que não conseguem esquecer**: sobre o traumático na infância. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FIGUEIREDO, J. G. **Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas**: histórias de crianças e adolescentes abrigados. 98 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional). Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

FIGUEIREDO, N. S. **A judicialização dos conflitos com crianças e adolescentes atendidos por programas de acolhimento institucional integral no município de São Gonçalo**. 100 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

FREITAS, Debora Duarte. **Infâncias em situação de acolhimento**. 111 p. Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, 2012.

GALLO, M. **Os direitos sociais colocados em pauta na construção de metodologia para abrigo**: a experiência da Fundação Criança de São Bernardo do Campo-SP. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GLENS, M. **Órfãos de pais vivos**: uma análise da política pública de abrigamento no Brasil. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GNOATO, G. **Nos caminhos da rua**: a mobilidade social do menino de rua na cidade de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Infância e da Adolescência). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

GUEDES, C. F. **Acolhimento institucional na assistência à infância: reflexões a partir da experiência de um abrigo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia – Psicologia Social). Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GUIMARAES, C. P. **Suporte social como mediador de resiliência em adolescentes institucionalizadas**: um estudo de caso. 80 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

HADLER, O. H. **Nas trilhas de João e Maria**: a produção do sujeito jovem entre práticas de institucionalização, políticas públicas e formas de governo. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

HOEPFNER, A. M. **Um homem para chamar de pai**: as concepções de paternidade de meninos afastados de suas famílias e colocados em regime de abrigo. Dissertação

(Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

HOLLAND, C. V. "**Todos juntos ao redor da mesa**": uma avaliação da alimentação em abrigos". Tese (Doutorado em Nutrição humana aplicada). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

HONORATO, A. A. S. **O significado do momento da saída de adolescentes de instituição de acolhimento ao completarem a maioridade civil: e agora?** Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

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

JANCZURA, R. **Abrigos e políticas públicas**: as contradições na efetivação dos direitos da criança e do adolescente. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

JUNQUEIRA, L. V. **Do direito aos direitos**: uma análise do discurso de crianças e adolescentes em medida protetiva de acolhimento institucional. 92 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

KERN, F. A. **Adolescentes abrigados**: suas vivências e a compreensão de seus projetos de vida. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

KREUZ, S. L. **Da convivência familiar da criança e do adolescente na perspectiva do acolhimento institucional**. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

KURYLO, C. C. C. **Instituição & gênero**: e a formação para o século XXI? Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LEITE, J. O. **A Educação do corpo de crianças e jovens**: um estudo de caso no cotidiano de um abrigo. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LEONCIO, W. A. H. **Consultas terapêuticas de crianças abrigadas e seus pais**: uma investigação dos vínculos familiares. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LEPIKSON, M. F. P. **Meninos e meninas em risco**: análise da prática da (des)proteção em regime de abrigo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

LIMA, R. M. **Acolher em rede**: desafios para a garantia dos direitos da criança e do adolescente. 96 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Biblioteca, 2012.

LIRA, P. P. B. **Processos de significação sobre família em crianças acolhidas institucionalmente** 165 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

LOPES, E. **A institucionalização de crianças e adolescentes à luz do direito fundamental à convivência familiar e comunitária**: uma análise sociojurídica da implementação do acolhimento institucional no município de Fortaleza-CE. 172 p. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional). Universidade de Fortaleza, 2012.

MACHADO, C. **A influência da família na socialização da criança institucionalizada**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MARIANO, H. A. **A infância e a lei**: o cotidiano de crianças pobres e abandonadas no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX e suas experiências com a tutela, o trabalho e o abrigo. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MARINHO, L. G. **Avaliação da política de assistência social para crianças e adolescentes afastados do ambiente familiar**: um estudo de caso da sociedade para o bem estar da família - SOBEF no município de Maracanaú-CE. 218 p. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas). Universidade Federal do Ceará, 2012.

MARMELSZTE JN, R. **Psicoterapia para crianças e adolescentes abrigados**: construindo uma forma de atuação. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARTINEZ, A. L. M. **Adolescentes no momento de saída do abrigo**: um olhar para os sentidos construídos. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARTINS, C. S. **A institucionalização de crianças e adolescentes vítimas da violência doméstica**: o cuidar na visão das instituições e das famílias envolvidas. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTINS, E. **“Vamos brincar de casinha”**: a construção do significado de família na interação de crianças institucionalizadas. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MARTINS, S. R. de C. **Proposta de intervenção com famílias de crianças e adolescentes institucionalizados**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MEDEIROS, H. M. F. **Existir de crianças com AIDS em casa de apoio sob o olhar da teoria de Paterson e Zderad**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MEDEIROS, M. **Olhando a lua pelo mundo da rua: representações sociais da experiência de vida de meninos em situação de rua**. Tese (Doutorado em Enfermagem). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto SP, 1999.

MEIRELLES, G. A. L. **Os Conselhos Tutelares e a democratização da Política de Abrigamento para crianças e adolescentes no município de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

MENDES, C. L. P. C. **Vínculos e rupturas na adoção: do abrigo para a família adotiva**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MIRANDA, S. M. G. A. **Criança e adolescente em situação de rua: políticas e práticas sócio-pedagógicas do poder público em Curitiba**. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MIURA, P. O. **A violência intrafamiliar em Brasil e Portugal: uma avaliação das ações terapêuticas a partir de duas cidades, Arujá e Coimbra**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MONTES, D. C. **O significado da experiência de abrigo e a auto-imagem da criança em idade escolar**. Dissertação (Mestrado em enfermagem pediátrica). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MOURA, G. G. **Quem não pega, não se apega? O acolhimento institucional de bebês e as (im)possibilidades de construção de vínculos afetivos**. 238 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto, 2012.

NUNES, E. S. N. **Das ruas ao internato: experiências infantis - Abrigo de menores do estado de Santa Catarina - Florianópolis (1950-1972)**. Dissertação (Mestrado em História Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, M. B. O. **A Irmandade da Misericórdia de São Paulo e a assistência aos expostos: recolher, salvar e educar (1896-1944)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, A. C. **A situação da lei na ótica da subjetividade: um estudo no vivido das crianças e jovens na Casa-Lar, Bela Vista - Vitória – ES**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, A. P. G. **O caráter provisório do abrigo e a passagem adolescente: pensando transitoriedades.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

OLIVEIRA, A. L. V. **Princípios e diretrizes norteadores do desenvolvimento humano junto a adolescentes em situação de vulnerabilidade.** 103 p. Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social. Fundação Visconde de Cairú, 2012.

OLIVEIRA, B. N. P. **Currículo e inclusão: escola e (des)abrigo de alunos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, D. N. **Circulação de crianças e adolescentes em Vargem Grande Paulista-SP.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, E. A. C. **A maioria construída na arte de viver na rua: experiências de jovens que percorreram o caminho das ruas, da institucionalização e da desinstitucionalização.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

OLIVEIRA, J. P. M. **Do ser-menina ao ser-mulher: experiências e sentidos do adolescer em contexto de acolhimento institucional feminino.** 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Amazonas, 2012.

OLIVEIRA, V. **Famílias de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional e o rompimento do convívio familiar: algumas reflexões.** 133 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Franca, 2012.

ORESTES, F. M. **Processos classificatórios na recepção, triagem e encaminhamento de crianças e adolescentes aos abrigos: permanências e mudanças após a ação civil pública.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PADILHA, M. G. S. **Adolescentes institucionalizadas vítimas de abuso sexual: análise de um processo terapêutico em grupo.** Dissertação (Mestrado em Psicologia da Infância e da Adolescência). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

PASCHOAL, S. B. N. **Mediação cultural dialógica com crianças e adolescentes: oficinas de leitura e singularização.** Dissertação (Mestrado em ciência da informação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PECORA, T. T. **Infância, educação e crianças acolhidas**: o olhar de professores das escolas públicas de Corumbá/MS. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

PEREIRA, J. A. B. **O direito fundamental de liberdade da convivência familiar e comunitária da criança e do adolescente**. Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PEREIRA, P. R. **A atuação do pedagogo em abrigos do município de Vitória/ES**. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6723_Disserta%E7%E3o%20P%E2mela%20Rodrigues%20Pereira.pdf>. Acesso em: 04 out. 2013.

PETERS, E. B. O. **A relação entre o prescrito e o real no discurso jurídico de destituição do poder familiar**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PILAR, U. B. **Substituindo famílias**: continuidades e rupturas na prática de acolhimento familiar intermediada pelo estado em Porto Alegre, 1946/2003. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PINEDA, D. **Acolhimento institucional e modos de subjetivação**. 166 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da USP, 2012.

PINTO, F. S. C. N. **Grupo Mix**: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PIOVESAN, F. C. **O direito à convivência familiar**. Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

POLETTO, M. **Bem-estar subjetivo**: um estudo longitudinal com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

POLETTO, M. **Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PORTELLA, E. M. B. **Proteção social**: a experiência dos adolescentes em acolhimento institucional. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PRADA, C. G. **A família, o abrigo e o futuro**: análise de relatos de crianças que vivem em instituições. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Infância e da Adolescência). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

PRADA, C. G. **Avaliação de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

PRESTES, A. B. **Ao abrigo da família**: emoções, cotidiano e relações em instituições de abrigamento de crianças e adolescentes em situação de risco social e familiar. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

REY, S. **Crianças em abandono**: a hipótese do complexo de Édipo. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

RIBEIRO, C. A. P. **Construção da autonomia moral junto a crianças e adolescentes de um abrigo institucional**: pesquisa de intervenção. 310 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, 2012.

RIBEIRO, L. C. **A trajetória de vida de um jovem que vivenciou o rompimento dos vínculos familiares e um longo período de abrigamento**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

RIBEIRO, T. **Mães sociais: que profissão é essa?** 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2012.

RIBEIRO, V. C. **A relação com o saber de crianças em acolhimento institucional**. 134 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, 2012.

RIGONI, M. H. **Do terço a chácara**: a expressão da alteridade na construção do sujeito para os meninos de Quatro Pinheiros. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

RIMOLI, J. **Direito a delicadeza**: crianças e adolescentes livres da exploração sexual. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ROCHA, F. H. **Biopolíticas e práticas institucionais**: percursos de jovens com experiência de institucionalização prolongada. 147 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2012.

ROCHA, P. K. **Brinquedo terapêutico e crianças institucionalizadas vítimas de violência**: propondo um modelo de cuidado de enfermagem. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

RODRIGUES, L. **Na cena jornalística, os serviços de acolhimento e a adoção**: incitamentos à vontade de família. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RODRIGUES, P. D. **Abrigos provisórios**: afetos passageiros? estudo sobre assujeitamento/resistência em adolescentes no interior de serviços de acolhimento. 117 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia - Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

RODRIGUEZ, S. I. N. **Pensando sobre si mesmos**: o que adolescentes em situação de vulnerabilidade social aprendem ao enfrentar adversidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ROMANELLI, B. M. B. **O que é feito dos jovens?** Dimensões psicossociais e educativas no processo de acolhimento institucional. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SANCHEZ, L. L. **Um lugar para chamar de meu...** o direito à convivência familiar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional. 175 p. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SANTOS, A. C. R. dos. **O acolhimento institucional de crianças e adolescentes**: protege ou viola? AVARCA, C. A. de C. A noção de família em processos judiciais: uma análise a partir de casos de violência sexual infantil. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, C. L. dos. **A universidade vai à casa lar**: olhares de meninas participantes de um projeto de extensão. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas, 2012.

SANTOS, C. P. **A escuta de sujeitos adolescentes que vivenciaram o abrigamento**: contribuições psicanalíticas. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, C. S. D. **O que leva uma mãe a abandonar um filho?** Dissertação (Mestrado em Psicologia da Infância e da Adolescência). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

SANTOS, R. B. **O fogo da modernização**: tradição e tecnicismo no Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina em Florianópolis (1940-1980). Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SANTOS, S. D. M. **Filhos da lua: a ausência de relações sociais de reconhecimento em crianças que vivem em instituições de atendimento a infância.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SARTORELLI, J. B. **Condições de vida de crianças e jovens que vivem em unidades de abrigo: a percepção pelos jovens e pelas crianças e os processos de gestão dessas condições pelos que cuidam da instituição.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SAUAIA, N. M. L. **Psicoterapia de orientação junguiana com foco corporal para grupos de crianças vítimas de violência: promovendo habilidades da resiliência.** Dissertação (Mestrado em Psicossomática e Psicologia Hospitalar). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SAVI, A. E. **Abriço ou lar? Um olhar arquitetônico sobre os abrigos de permanência continuada para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SEGUI, F. A. C. **Sentidos do vínculo afetivo para educadores de instituições de acolhimento: um estudo de caso.** 103 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia - Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

SERAFINI, A. J. **Teste de fábulas: um estudo com crianças abrigadas.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

SERRANO, S. A. **O abrigamento de crianças de zero a seis anos de idade em Ribeirão Preto: caracterizando esse contexto.** Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, C. P. **Alterações de linguagem em crianças com histórias de desagregação familiar: três estudos de caso.** Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, F. C. L. **Escola, educação profissional e trabalho o caso de uma unidade de abrigo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

SILVA, F. L. **Como ocorre a reintegração familiar? Investigando esse processo em uma amostra de crianças acolhidas.** 194 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, H. H. A. C. **Grupo de vivência de sonhos: psicologia analítica aplicada ao desenvolvimento de cuidadores/educadores de casa-abrigo.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, I. R. **Caminhos e (des)caminhos do plano nacional de convivência familiar e comunitária**: a ênfase na família para a proteção integral de crianças e adolescentes. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SILVA, I. S. S. B. **À procura do cuidado**: tecendo saúde, cultura e sociedade em um abrigo para crianças enfermas. 200 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Cultura e Sociedade). Universidade Federal da Bahia, 2012.

SILVA, J. F. M. **Abrigar o corpo, cuidar do espírito e educar para o trabalho**: ações do estado do Paraná à infância do "Abrigo Provisório Para Menores Abandonados" ao "Educandário Santa Felicidade". Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SILVA, M. L. **Lei nacional de adoção e acolhimento institucional: o ponto de vista de psicólogos e assistentes sociais**, 227 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

SILVA, M. N. M. **Controle e repressão em uma sociedade de classes**: estudo da institucionalização e do processo educativo de dois abrigos infantis em Bragança Paulista. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, R. G. **Educar para ser**: dilemas nas práticas educativas com crianças e adolescentes em situação de risco. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Tese (doutorado) - Universitat de Barcelona. Defesa: Barcelona.

SILVA, S. C. **A rua da escola**: estudo de significados construídos por adolescentes abrigados. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SILVA, S. P. A. F. **Programas de acolhimento institucional**: conhecendo a realidade das crianças e adolescentes no município de São Gonçalo/RJ. 132 p. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade Federal Fluminense, 2012.

SIQUEIRA, A. C. **Crianças, adolescentes e transições ecológicas**: instituições de abrigo e família como contextos de desenvolvimento. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SIQUEIRA, A. C. **Instituições de abrigo, família e redes de apoio social e afetivo em transições ecológicas na adolescência**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.26, n.3, p. 407-415, 2010.

SNIZEK, B. K. **Chegadas partidas**: um estudo etnográfico sobre relações sociais em casas-lares. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SOARES, S. M. G. M. **Família-abrigo-rua**: construção de significados dos adolescentes nas passagens por contextos de desenvolvimento. 236 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

SOMMERHALDER-MIIKE, H. **Oficina de TV, uma prática educacional**: estudo de caso de uma criança abrigada. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUSA, C. M. P. **Traços de compaixão e misericórdia na história do Pará**: instituições para meninos e meninas desvalidas no século XIX até início do século XX. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, F. H. O. **Todos precisam de uma família?** O acolhimento institucional e os discursos que o sustentam. 140 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2012.

SOUZA, L. A. **Abrigo dos filhos do povo**: a formação para os "filhos do povo" segundo as ideias e propostas de Raymundo Frexeiras (1918 a 1920). 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, 2012.

SOUZA, L. P. **A contribuição da arte/educação comunitária para o atendimento técnico no abrigo infanto-juvenil "Meu Guri"**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SPERANCETTA, A. **Educar-cuidar**: práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TAFNER, A. M. S. **Oficina Expressiva de desenho e pintura com crianças e adolescentes abrigados e seu cuidador**. 235 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Área: Psicologia Clínica. Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TINOCO, V. **O luto em instituições de abrigamento**: um desafio para cuidadores temporários. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

TRINDADE, J. M. B. **Metamorfose**: de criança para menor: Curitiba - início do século XX. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

VALENTE, J. A. G. **O acolhimento familiar como garantia do direito à convivência familiar e comunitária.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VALENTIM, N. S. **Delineamento adaptativo/psicológico de mães de crianças abrigadas.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VINCENZI, M. R. R, C. **Os mecanismos protetores utilizados por uma equipe multidisciplinar na promoção de crianças e adolescentes resilientes.** Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VOLIC, C. **A preservação dos vínculos familiares:** um estudo em abrigos. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ZOLA, M. B. **Convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes:** a questão das políticas públicas/sociais em relação à família - estudo acerca de suas possibilidades em diferentes cidades. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

REFERÊNCIAS DE PESQUISAS SOBRE A ATUAÇÃO DE PEDAGOGOS

AQUINO, Soraia Lourenco de. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de pedagogia**. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, 2011.

BEDNARCHUK, Joanice Zuber. **Formação inicial em matemática: as manifestações dos egressos de pedagogia sobre a formação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

BIZARRO, Adelina Maria Salles. **Formação do pedagogo: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as egressos/as do curso de licenciatura em pedagogia da UPE-Campus Garanhuns de 1996 a 2010**. 199 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

BELLINATO, Roberta. **Professores visitam as casas de seus alunos: uma experiência interpretada à luz da Pedagogia Social**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2012.

CARVALHO, Lilia Cristiana Lopes de. **Pedagogo da Educação Infantil: significados e sentidos da atuação profissional**. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, 2012.

COSTA, Rubisvania Ferreira da. **Políticas de formação do licenciado em pedagogia e a representação social sobre o trabalho do pedagogo escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

FIORIN, Bruna Pereira Alves. **Trabalho e Pedagogia: considerações a partir dos discursos de pedagogas na escola**. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

FREITAS, Riane Conceição Ferreira. **O trabalho do pedagogo no tribunal de justiça do Pará: os desafios da inovação no exercício profissional**. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2012.

IZAR, Juliana Gama. **A Práxis Pedagógica em Abrigos**. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LEITE, Pedro Franz Oliveira. **O papel do pedagogo nas organizações empresariais: um estudo de caso**. 87 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social). Fundação Visconde de Cairú, 2012.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. **Percepções de médicos sobre o papel do pedagogo no trabalho com crianças hospitalizadas: o caso do hospital das clínicas**

da UFBA. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2011.

MEIRELES, Tatiane de Fátima Wanzeler. **O desafio do pedagogo nos espaços de educação não formal.** 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

MIRA, Marília Marques. **O papel do estágio supervisionado para o exercício profissional dos pedagogos escolares:** possibilidades e desafios. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

MULLER, Camila Mariane. **A práxis supervisora educacional:** do controladorismo à coordenação. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2012.

NASCIMENTO, Franc Lane Sousa Carvalho do. **Os saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental:** experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA. 174 p. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí, 2011.

PEREIRA, Pâmela Rodrigues. **A atuação do pedagogo em abrigos do município de Vitória/ES.** 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PITA, Tatiana de Jesus. **Destino social de alguns egressos do curso de pedagogia de uma instituição de ensino superior privada com baixa avaliação no ministério da educação.** 83 p. Dissertação (Mestrado em Educação: história, política, sociedade), 2011.

QUINTEROS, Islane Morrone. **O pedagogo em instituições não-escolares no município de Corumbá-MS:** seus espaços de trabalho e as necessidades da sociedade contemporânea. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

ROCHA, Adriana do Espírito Santo. **Pedagogia hospitalar:** atividades lúdico-educativas no processo de humanização do Hospital Regional Amparo de Maria Estância (SE). 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tiradentes, 2012.

ROCHA, Vanessa Oliveira de Azevedo. **O curso de pedagogia da UFES:** um olhar de egressos sobre a perspectiva da educação inclusiva. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

SILVA, Caroline Cardoso. **Percursos e deslocamentos:** histórias de formação de uma pedagoga no campo das ações socio-educativas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2010.

SILVA, Fernanda Costa Fagundes. **A formação de docentes:** relações entre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

SOMACAL, Cristiane Maccari. **Professor pedagogo**: que profissional é este? Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0844-D.pdf>>. Acesso em 22 jul. 2014.

TEIXEIRA, Aura Tereza do Nascimento. **Avaliação da supervisão pedagógica do colégio Pedro II**: uma experiência vivida. 44 p. Dissertação (Mestrado em Avaliação Instituição de Ensino). Fundação Cesgranrio, 2011.

VIANA, Sttela Pimenta. **As significações e repercussões do percurso formativo de pedagogos(as) egressos(as) do projeto Paranoá em suas trajetórias profissionais na educação de jovens e adultos**. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2012.

VOGT, Grasiela Zimmer. **Reunião pedagógica**: a formação continuada no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do RS, 2012.

WITHERS, Simone Weinhardt. **Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral**: representações do pedagogo sobre seu trabalho. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	146
Apêndice 2 – Entrevista semiestruturada para pedagogos(as) que atuam em abrigo na equipe técnica/de referência.....	150

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, mestrandas Aline Andrioli Chesini e orientadora Suzane Schmidlin Löhr, pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, pedagogo(a) que atua em instituição de acolhimento que atende crianças e adolescentes, a participar de um estudo intitulado “Pedagogos(as) em instituições de acolhimento: fazeres e saberes”. Você foi selecionado(a) por atuar como pedagogo(a) em equipe técnica (ou de referência) em instituição(ões) de acolhimento.

A relevância desse estudo justifica-se principalmente por não existirem muitos estudos que tratem especificamente do papel do pedagogo nas instituições de acolhimento. As normativas que delineiam o trabalho das instituições não mencionam a obrigatoriedade desse profissional para compor a equipe técnica (ou de referência), no entanto, a prática revela que esse profissional vem sendo requisitado nesses espaços.

- a) O objetivo desta pesquisa é identificar as atividades de profissionais da pedagogia em instituições de acolhimento, verificando se a formação em Pedagogia prepara os profissionais para esse contexto.
- b) Caso você aceite participar da pesquisa, será necessário participar de uma entrevista, que será gravada. Estima-se entre 45min e 2h para responder ao instrumento. As perguntas são relacionadas à sua experiência em instituições de acolhimento, atividades que realiza, possíveis contribuições e(ou) lacunas da formação em Pedagogia para a atuação nesse contexto, as necessidades ou não de ampliação de subsídios para a atuação, os desafios encontrados para a prática profissional, bem como as principais relações identificadas como essenciais entre o pedagogo e outros profissionais.

Rubricas: Participante da Pesquisa e /ou responsável legal_- _____ Pesquisador Responsável_____ Orientador_____ Orientado_____
--

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240 Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- c) Se você experimentar algum desconforto ou sentir-se constrangido ao participar da entrevista, por não compreender alguma questão, pelo tempo de dedicação que se fará necessário ou mesmo ao expor seus pensamentos, percepções e fazeres profissionais, poderá, desde que solicite, receber apoio das pesquisadoras, que estarão acessíveis para esclarecer dúvidas, ou ajudar na solução do desconforto. Se mesmo com o apoio das pesquisadoras você sentir algum desconforto, poderá, sem qualquer consequência, retirar sua autorização para participação na pesquisa. É importante destacar que o foco do estudo está nas informações prestadas, as quais serão analisadas de forma agrupada, preservando a identidade dos participantes e das instituições envolvidas na pesquisa.
- d) O benefício relacionado com sua participação é a possibilidade de você refletir sobre sua contribuição profissional, enquanto pedagogo(a) atuando em instituições de acolhimento, pois com essa pesquisa, espera-se:
1. contribuir com a ampliação dos conhecimentos atuais sobre as atividades do pedagogo em instituições de acolhimento que atendem crianças e adolescentes;
 2. revelar contribuições e carências da formação em Pedagogia para a atuação em contexto de instituições de acolhimento;
- No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado(a) com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- e) As informações coletadas poderão ser utilizadas para a dissertação de mestrado e publicação dos resultados dessa pesquisa, bem como para aprofundamento posterior em estudos sobre o tema pesquisado, desde que respeitadas todas as normas previstas em lei e pelo Comitê de Ética.

Rubricas:
Participante da Pesquisa e /ou responsável legal_-

Pesquisador Responsável_____
Orientador_____Orientado_____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR –CEP:80060-240
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- f) A pesquisadora Aline Andrioli Chesini (pedagoga e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná) e sua orientadora, professora doutora Suzane Schmidlin Löhr, responsáveis por este estudo, poderão ser contatadas para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Você receberá uma cópia desse termo e terá os contatos com você.

Contatos:

Aline Andrioli Chesini:

Telefone: (41) 9232-0001, de segunda a sexta-feira, das 13h às 22h.

Mensagens (SMS) recebidas serão respondidas em até 4h.

Endereço eletrônico (e-mail): andrioli.aline@gmail.com, todos os dias da semana e horários. Os *e-mails* recebidos serão respondidos em até 24h.

Suzane Schmidlin Löhr:

Endereço eletrônico (e-mail): lohr@superig.com.br, todos os dias da semana e horários.

As pesquisadoras poderão ser contatadas presencialmente:

Endereço comercial: Rua Gal. Carneiro, n. 460, Curitiba-PR. CEP: 80.060-150.

Ed. D. Pedro I, Reitoria da UFPR. PPGE de Educação, sala 402, nas terças-feiras à tarde, das 13h30min às 17h.

- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- h) As informações relacionadas ao estudo somente poderão conhecidas por pessoas autorizadas (as pesquisadoras Aline Andrioli Chesini e Suzane Schmidlin Löhr). Se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade.**

<p>Rubricas: Participante da Pesquisa e /ou responsável legal_- _____ Pesquisador Responsável_____ Orientador_____Orientado_____</p>
--

<p>Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR –CEP:80060-240 Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br</p>

- j) A entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo em áudio será desgravado ou destruído.
- k) Você não terá qualquer despesa com a pesquisa.
- l) Quando os resultados forem publicados não aparecerá seu nome e sim um código.
- m) A pesquisadora compromete-se a disponibilizar um horário para dar retorno aos participantes sobre os resultados finais do estudo, constituindo-se esta disponibilização como a contrapartida por participar do estudo.

Rubricas: Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____ Pesquisador Responsável _____ <small>Assinatura</small> <small>Assinatura</small>
--

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240 Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Eu, _____
 li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que poderei receber esclarecimentos sempre que desejar e que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

 (Assinatura do participante de pesquisa ou responsável legal)
 Local e data:

 Aline Andrioli Chesini

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240 Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICE 2**ROTEIRO DE ENTREVISTA: ATIVIDADES DE PEDAGOGOS(AS) EM
INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO**

Andrioli, A. e Löhr, S.

1. Sexo
2. Idade
3. Titulação
4. Qual é a sua experiência em instituições de acolhimento?
Funções
Tempo de atuação
Vínculo (contratado /concursado/voluntário/projeto)
5. Sobre a(as) instituição(ões) em que atua hoje:
Nome
Faixa etária de atende
Número de meninos e de meninas que atende
6. Quais são as atividades que você desenvolve na instituição, enquanto pedagogo(a) atuante na equipe técnica?
7. Você acompanha a vida escolar das crianças?
Se não: outra pessoa o faz? Qual profissional?
Se sim: como realiza esse acompanhamento?
Conversa com elas sobre a escola; observa os cadernos; acompanha no desenvolvimento das atividades (temas, trabalhos, etc.); mantém contato com a escola, com os professores; etc.
Frequência

- 8.** Quais são (quando existirem) as suas ações/atividades, enquanto pedagogo(a), nas seguintes dimensões:

Projeto Político-Pedagógico

Seleção da equipe

Capacitação introdutória de novos funcionários

Supervisão de novos funcionários

Acompanhamento da equipe

Formação continuada da equipe

Articulação no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS

Articulação com o Sistema Único de Saúde – SUS

Articulação com o Sistema Educacional

Avaliação da equipe

Proposta receptiva e acolhedora na chegada da criança/adolescente e durante o período de acolhimento

Não desmembramento de grupos com vínculos de parentesco e fortalecimento de sua vinculação afetiva

Organização de registros sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança e adolescente

Definição do papel e valorização dos educadores

Relação do Serviço com as famílias

Preservação e fortalecimento da convivência comunitária

Fortalecimento da autonomia da criança, do adolescente e do jovem

Estudos de caso

Plano de Atendimento Individual e Familiar

Acompanhamento das famílias

Desligamento gradativo

Outros profissionais se envolvem nessas dimensões?

- 9.** A formação inicial em Pedagogia contribuiu para a sua atuação nessas atividades? De que forma?

- 10.** Você sentiu ou sente alguma dificuldade para o desenvolvimento dessas atividades? Se sim, quais? Relaciona alguma das dificuldades com a sua formação? Explique.

11. Seu curso de graduação em Pedagogia teve alguma disciplina que abordou o contexto social? Se sim, você lembra o nome da(s) disciplina(s) e qual foi a relevância dessa(s) disciplina(s) para sua atuação, hoje?
12. Seu curso de graduação em Pedagogia tratou da atuação do pedagogo fora do universo escolar? Se sim, você lembra o nome da(s) disciplina(s) e qual foi a relevância dessa(s) disciplina(s) para sua atuação, hoje?
13. Além da sua graduação, você precisou buscar outros subsídios para o seu trabalho em instituição? Onde/quais?
14. Você acha que existe algum diferencial para a instituição e/ou para a criança em decorrência do seu trabalho enquanto profissional da pedagogia?
15. Você enfrenta algum desafio à sua atuação? Qual(quais)?
16. Na sua percepção, há alguma relação que você identifica como importante entre o(a) pedagogo(a) e outros profissionais, visando a qualidade do atendimento prestado?
17. Você gostaria de apontar mais alguma questão relacionada ao tema da pesquisa, que não tenha encontrado espaço para comentar acima?