

Práticas de Acolhimento em Abrigo Infanto-Juvenil

Marta Nörnberg¹

Marilu Menezes²

Resumo

Este artigo apresenta e analisa atividades cotidianas de acolhimento institucional desenvolvidas em uma instituição de atendimento a crianças e jovens vítimas de violência. O objetivo é mostrar as práticas realizadas pela instituição, caracterizadas como ações de cuidado do outro e como espaço de exercício de uma Pedagogia que se afirma nos princípios democráticos do diálogo e da participação. Resulta de uma pesquisa caracterizada como estudo de caso que permitiu uma análise pontual e detalhada dos aspectos cotidianos. Utilizando-se da descrição das práticas realizadas e da análise de documentos, o que se propõe aqui é relatar como é feito o acolhimento das crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Acolhimento institucional. Abrigo. Ética do Cuidado. Planejamento.

RECEPTION PRACTICES IN A SHELTER-INSTITUTION FOR CHILDREN AND YOUTH

Abstract

This article presents and analyses some of the daily activities developed in a shelter-institution for children and adolescents victims of violence. The main goal is to show the practices developed by the institution as actions of care and as space for the exercise of a Pedagogy based on the democratic principles of dialog and participation. It results of a research characterized

¹ Doutora em Educação/UFRGS. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. martaze@terra.com.br

² Mestre em Educação/UFRGS. Assessora de Projetos em Educação Popular da Fundação Luterana de Diaconia (FLD). marilu@fld.com.br

as a case study that allowed a punctual and detailed analysis of daily aspects. By using the description of the developed practices and analysis of documents what is proposed here is to tell how it's performed the reception of children and adolescents.

Keywords: Residential care. Shelter. Ethics of Care. Planning.

Este trabalho resulta de um estudo de caso, realizado entre 2007 e 2010, que se ocupou em pesquisar as práticas de acolhimento institucional realizadas por um abrigo, localizado no município de Taquara, RS.³ Apresenta uma descrição analítica do contexto empírico, buscando explicitar e materializar as diferentes estratégias e práticas utilizadas para acolher crianças e jovens vítimas de violência. São os procedimentos constituídos e realizados pela instituição, como a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, as Oficinas Pedagógicas e a organização de estratégias de registro, como o Diário de Casa, os aspectos centrais em análise neste artigo.

O estudo de caso é um método de pesquisa adequado “quando se colocam questões do tipo como e por que, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2001, p. 19). De acordo com Triviños (1987, p. 33), o estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa profundamente, podendo ser um sujeito ou até mesmo uma comunidade” (grifo do autor).

A coleta de dados foi realizada a partir de observações realizadas no cotidiano do abrigo, registradas em diário de campo, bem como da análise de documentos como o Projeto Pedagógico e os Diários de Casa. Nas observações das sessões coletivas de planejamento com os educadores e das atividades cotidianas, em especial as Oficinas Pedagógicas e as ações de coordenação realizadas pela pedagoga, seguimos os princípios metodológicos da observação participante (Valladares, 2007; May, 2001; Minayo, 1999; White, 2005) na medida em que interagimos provocando questões e reflexões sobre o que estavam discutindo ou realizando.

³ De acordo com as combinações estabelecidas com a direção do abrigo, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, não serão fornecidos detalhes que identifiquem a instituição, os educadores e as crianças e jovens acolhidos.

A análise compreendeu a confrontação dos elementos oriundos dos campos empírico e teórico. A partir de diferentes perspectivas teóricas que permitem uma reflexão e construção conceitual sobre Cuidado e Instituição, postas por Heidegger (1999), Novaski (1991) e Maffesoli (1996, 1998, 2003), buscou-se compreender e mostrar que este abrigo cumpre uma função necessária e constitutiva do modo de ser no mundo por meio daquilo que se faz em coletividade para acolher e cuidar.

A análise do cotidiano institucional permite afirmar que o planejamento e as atividades de acolhimento realizadas neste abrigo se orientam a partir da ética do cuidado na medida em que os próprios educadores também constituem seu modo de cuidar mediante a prática da participação e da reflexão, dada pelo registro narrativo (Josso, 2004), e a experiência, no cotidiano institucional, de uma relação com as crianças e os adolescentes em que se exercita a Pedagogia da escuta e do diálogo (Freire, 2002).

Durante o processo de observação e análise, procuramos captar as sensações e os sentimentos tornados gestos e/ou palavras, procurando entender o que foi dito e/ou escrito pelos sujeitos – educadores e crianças – como expressões que materializam as práticas educativas como manifestações de cuidado e de garantia de espaço para a escuta e o diálogo. Tal propósito foi realizado a partir daquilo que tem um fundo emocional, trazido pelas lembranças, pelos sentimentos e pelas experiências vividas. Para Barbier (1993, p. 188), são “valores últimos, isto é, aquilo que nos liga à vida, aquilo em que investimos mais quanto ao sentido da vida”. E cada um de nós tem em si esses valores, que são carregados e vividos nas mais diferentes experiências, porque trazem e têm uma emoção como base e orientação.

Procuramos seguir a trilogia metodológica indicada por Barbier (1993, p. 206-207), a da sensibilidade *ecológica*, *ética* e *estética*. A sensibilidade *ecológica* consiste na compreensão do todo, o que permite perceber de que forma cada um dos sujeitos se integra na globalidade e como se dá o processo de interdependência. A sensibilidade *ética* apresenta aqueles comportamentos pertinentes e aquelas atitudes justas que trazem em si uma vontade de querer-

viver. A *ética*, por sua vez, expressa o desejo de continuidade de um conjunto social e a responsabilidade que se assume em relação a essa continuidade, remetendo ao equilíbrio e à relativização dos diferentes valores que formam um conjunto social. Ela cumpre a função da religação, “quando o mundo é devolvido a si mesmo, quando vale por si mesmo, que vai se acentuar o que me liga ao outro” (Maffesoli, 1996, p. 27). A sensibilidade *estética* consiste em achar o que é bom, belo, agradável, confortável. Ela se revela nas minúsculas ações do cotidiano quando, inflamados e eufóricos, os sujeitos vivem atos de alegria. A *estética* é a expressão de uma felicidade manifesta pelo sentir-se seguro, alegre, tranquilo, potente.

Nessa perspectiva, a escuta sensível e multirreferencial (Barbier, 1993) aparece como possibilidade de entender e dizer algo sobre o objeto em estudo, explicá-lo a partir de um ponto de vista, em confrontação com outros pontos de vista, pois a explicação se faz na explicação (Maturana, 1999). Nas palavras de Morin (1998, p. 329-341), é preciso “*comunicar em vez de isolar e separar*”, pois, deste modo, pode-se reconhecer traços singulares, originais, concebendo a unidade e a multiplicidade de toda realidade estudada, indicando o que provém do *complexus*, aquilo que é tecido junto, afinal “o universo de fenômenos é inseparavelmente tecido de ordem, de desordem e de organização” (1998, p. 215).

Quando misturamos é que podemos conceber o mundo em suas múltiplas formas. É a mistura ininteligível que abre condições para uma relativa inteligibilidade do universo, adverte Morin (1998, p. 214). É na combinação da dialógica ordem-desordem que se faz organização, e essa mesma dialógica constitui e está presente na complexidade das práticas de acolhimento e cuidado institucional que são realizadas pelo abrigo, objeto deste estudo de caso.

O paradigma da complexidade, mediante o aprofundamento do problema ordem, desordem e organização, não enclausura o exercício investigativo na lógica do objeto puro, mas ensina que o objeto é visto, percebido, coproduzido por nós, observadores-conceptores. “O mundo que conhecemos, sem nós, não é mundo, conosco é mundo” porque “nosso mundo faz parte de nossa visão de mundo, a qual faz parte de nosso mundo” (Morin, 1998, p. 223).

Assim, constituímos a forma de interpretar as situações de acolhimento institucional realizadas por este abrigo mediante suas práticas e processos de construção de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), de realização das Oficinas Pedagógicas e de reflexão sobre o sentido e vivido por meio da escrita do Diário de Casa.

Na sequência, este texto segue três pontos em sua redação. Inicialmente, em *Sobre a instituição*, fazemos uma apresentação do abrigo, indicando aspectos que contextualizam sua história e sua funcionalidade social e o próprio processo de reordenamento institucional. A seguir, refletimos sobre a disposição *da instituição enquanto lugar de cuidado e proteção*, momento em que situamos, conceitualmente, a abordagem teórica que sustentou o estudo. Por fim, *sobre as práticas educativas de acolhimento e gestão institucional* apresenta os processos e ações realizadas no cotidiano do abrigo, que tem como base uma Pedagogia que valoriza princípios democráticos de participação, de escuta e de diálogo e reconhece, na prática do registro, possibilidades de formação humana, do se constituir enquanto pessoa.

Sobre a instituição

A instituição em estudo foi fundada em 1978 em resposta à lógica que no Brasil ordenava a institucionalização das crianças pobres mediante a Doutrina da Situação Irregular instaurada pelo Código de Menores. Era comum, a partir do final do século 19, a prática de encaminhar crianças e adolescentes pobres para os chamados “internatos de menores”. Rizzini et al. (2007, p. 31) explicam: “A fácil retirada da criança de sua família para essas instituições criou uma verdadeira cultura da institucionalização.”⁴

⁴ Para ampliar e compreender a cultura de institucionalização no Brasil, ver Pilotti, F.; Rizzini, I. (2009).

A partir dos anos 90, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que “cria condições legais para que se desencadeie uma verdadeira revolução, tanto na formulação de políticas públicas para a infância e a juventude, como na estrutura e funcionamento dos organismos que atuam na área” (Firmo, 1999, p. 32), e a instalação dos conselhos de direitos e tutelares, gradativamente as instituições iniciam o processo de reordenamento administrativo e pedagógico.

Os Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente (CMD-CAS) são formados por representantes da sociedade civil organizada (entidades vinculadas ao atendimento de crianças e adolescentes) e por representantes do poder público responsável por deliberar e controlar a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente. Cada município do país deve constituir o seu Conselho, havendo ainda o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). O Conselho Tutelar (CT) é órgão municipal, composto por cinco membros escolhidos pela comunidade local para um mandato de três anos, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, cujas atribuições envolvem o acolhimento de denúncias de violência, encaminhamentos e requisição de serviços especializados e representação de casos no sistema Judiciário.

No abrigo em estudo, até a promulgação do ECA, qualquer membro da família poderia solicitar a institucionalização da criança, devendo apenas comprovar a situação de pobreza ou a necessidade da sua internação em razão de sua conduta, dificuldades de socialização na escola ou desobediência. A partir de 1991 os encaminhamentos para abrigamento deveriam ser feitos pelos conselheiros tutelares e/ou juízes da Infância e Juventude. Nos documentos da instituição é possível verificar que, desde 1992, este abrigo também passa a priorizar o atendimento de crianças e adolescentes oriundos do município de Taquara e região circunvizinha, respeitando o que determina o ECA, no parágrafo único do artigo 101, a fim de garantir o retorno ao convívio familiar ou a colocação em família substituta, próxima a sua região/cidade de origem.

Neste abrigo, o processo de reordenamento institucional intensificou-se a partir de 1995. Conforme se constata na análise de documentos, como atas de reuniões e histórico descrito no Projeto Pedagógico, houve envolvimento e participação de inúmeros atores, tanto do âmbito interno quanto externo, além de agências cooperadoras do Brasil e da Europa na redefinição das práticas e processos de acolhimento às crianças e adolescentes. Nesse período, o abrigo eliminou procedimentos de institucionalização das crianças e adolescentes e inaugurou novas práticas. No relatório alusivo aos 25 anos da instituição, encontramos o seguinte registro que descreve o deslocamento realizado na forma do acolhimento realizado:

Aos poucos os horizontes foram se alargando, novas pessoas foram se juntando ao grupo, alguns se afastaram e novos referenciais foram se estabelecendo. Pouco a pouco, a filosofia do “se o lar existe é por causa das crianças” foi se criando. Um movimento que veio no encalço do processo de implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Relatório Institucional, 2003, p. 15).

O atendimento cotidiano passou a ser realizado em múltiplas oficinas, denominadas Oficinas Pedagógicas, com uma metodologia que sustenta este espaço como lugar de escuta, de diálogo e construção coletiva de conhecimentos. Conseqüentemente, foi preciso criar espaço e tempo para a formação dos educadores; para isso foram propostas as reuniões coletivas, momento em que são organizados estudos a partir das demandas por eles identificadas durante o processo cotidiano de cuidado às crianças e adolescentes.

Desde 2007 o trabalho educativo é realizado por meio da elaboração de projetos de pesquisa e de trabalho. Vários projetos já foram executados nas áreas de violência, educação ambiental e sexualidade/afetividade envolvendo o público interno – crianças e adolescentes em situação de acolhimento – e externo – crianças, adolescentes e adultos da localidade em que está situado o abrigo, especialmente os e as colegas de turma da escola do município que todas frequentam.

Atualmente, trata-se de uma instituição de reconhecida credibilidade⁵ no atendimento de vítimas de violência, especializada no atendimento de adolescentes, tendo escolhido esta clientela justamente por ela estar sendo vítima dentro da própria rede de proteção social. Na região em que se situa, a imensa maioria dos abrigos tem como clientela exclusiva apenas crianças até 12 anos.

O abrigo atende, em média, 40 meninos e meninas, entre 8 e 18 anos. O acolhimento somente é realizado mediante autorização judicial ou por encaminhamento do Conselho Tutelar. A instituição possui uma área comum na qual está localizada a cozinha, o refeitório, a sala de estar, a biblioteca, o laboratório de informática e outros três ambientes, denominados de Casa das Gurias, Casa dos Guris e Casa dos Pequenos. Nessas casas estão situados os quartos, a sala de televisão e a sala de estudos, além de uma dependência tipo quitinete para o educador ou educadora que realiza o plantão. O pátio possui *playground*, quadras esportivas de voleibol e futebol, pomar e jardim. A área administrativa funciona em um prédio distante cerca de 30 metros das demais casas, logo à entrada do pátio da instituição.

Da instituição enquanto lugar de cuidado e proteção

Conforme explicou a coordenadora pedagógica da instituição, a primeira prática inaugurada no abrigo, por volta de 1995, foi o estabelecimento de reuniões pedagógicas coletivas semanais de educadores e coordenação pedagógica para elaborar os planos de atividades e discutir o cotidiano institucional. No ano seguinte, conforme relato da pedagoga, “foram inauguradas as reuniões mensais gerais de funcionários e as reuniões por setores, a cozinha, o pessoal dos serviços gerais e os educadores, que funcionam por demanda” (Diário de

⁵ Em 2007 o abrigo foi classificado pela Associação dos Magistrados Brasileiros como uma das sete instituições brasileiras que desenvolvem as melhores práticas de retorno ao convívio familiar. Um registro similar é encontrado em ofício enviado pelo Judiciário local, ao abrigo, por ocasião do processo de Avaliação Institucional realizado no período de 2007/2008.

Campo, 2008). Essas reuniões são coordenadas pela pedagoga, cuja atividade principal, por ela expressa, envolve organizar o espaço institucional de acolhimento em função da missão do abrigo: “Promover o atendimento de crianças e adolescentes vítimas de violência com vistas ao retorno ao convívio familiar e à reinserção comunitária” (PPP, 2008).

A partir de 1997 foram organizados os espaços coletivos de decisão protagonizados pelas crianças e adolescentes abrigados. Tal processo foi recontado pela pedagoga da instituição:

Os guris e as gurias são os sujeitos centrais no planejamento e avaliação semanal das oficinas. Eles e elas programam e avaliam os procedimentos educativos das casas em que residem; constroem projetos de pesquisa envolvendo a comunidade interna e externa; realizam avaliações gerais que orientam o processo de planejamento institucional; avaliam o trabalho dos funcionários da instituição, fornecendo subsídios para a qualificação do atendimento (Diário de Campo, 2008).

Ao longo das observações realizadas percebemos que, por meio de sua ação participativa, as crianças e os jovens são responsáveis por definir o conteúdo da agenda da instituição, junto aos diversos setores, mas principalmente com relação aos programas e atividades cotidianas, fazendo-os funcionar em torno das suas demandas. Os programas desenvolvidos pela instituição se estruturaram ouvindo os jovens em suas necessidades. Entre os programas desenvolvidos estão: o acompanhamento escolar, o atendimento com técnico das áreas de saúde ou educação, a inserção na comunidade, a educação espiritual, as oficinas pedagógicas, o retorno ao convívio familiar.

Além dos programas voltados para o atendimento das demandas dos adolescentes, há práticas organizacionais de gestão democrática direcionadas para a formação, o intercâmbio e a sustentabilidade que seguem demandas da equipe de técnicos, funcionários e gestores do abrigo e da mantenedora. Há uma preocupação de que as práticas formativas e de acolhimento realizadas no abrigo possam auxiliar no processo de qualificação de outras instituições de acolhimento institucional da região em que se situa.

Ao longo de 2008, enquanto realizávamos o estudo de caso, o abrigo protagonizou a organização e realização de um curso de qualificação e formação do educador de abrigo, programa que foi financiado com recursos buscados junto a Rede Parceria Social. O foco e objetivo geral da formação foi o de “apropriar-se de procedimentos qualificados de planejamento, execução e avaliação de atividades com crianças e adolescentes em situação de acolhimento” (Projeto de Formação de Educadores de Abrigo, 2007, p. 3).⁶

Em matéria de definição e realização de processos e procedimentos que garantam a participação, a escuta e o diálogo, podemos aferir que as tomadas democráticas de decisão, por meio desses espaços coletivos de ação e formação, e a participação de todos os sujeitos institucionais nos processos, não só de efetivação, mas, principalmente, de planejamento e avaliação, permitem situar o abrigo como uma instituição que está rompendo práticas seculares de não inclusão dos sujeitos nos processos organizativos. A garantia desses processos e procedimentos tornam o abrigo lugar de cuidado porque nele são realizadas ações educativas a partir da perspectiva democrática.

Circunscrevemos as ações que esta instituição realiza no campo da ética do cuidado porque é a palavra do cotidiano. É a palavra mpregada para caracterizar aquilo que ela realiza, mas também é o termo que expressa aquilo que a instituição deseja: crianças e jovens que possam cuidar de si, do outro e do mundo. Ou seja, tudo o que faz parte da vida desta instituição está voltado para o cuidado da vida e de vidas humanas. O cuidado é a dimensão pela e para a qual se voltam as ações educativas, sejam elas individuais ou coletivas. No contexto do abrigo em análise, as ações de cuidado são as que dão sentido ao educar e ao assistir, constituindo o modo de *ser* daquele que se envolve com essas dimensões.

⁶ Além do abrigo objeto deste estudo, seis instituições de abrigo da região e os conselhos tutelares dos municípios de Igrejinha, Parobé e Sapiranga participaram do Projeto de Formação de Educadores de Abrigo.

Ao educar, cuidamos do outro. Ao cuidar, educamos o outro. Assim, o ato de educar é um ato de cuidado, pois a pretensão maior que se espera é a cura, aqui assentada na perspectiva teórica de Martin Heidegger (1999). Esperamos que o sujeito se eduque, aprenda, desenvolva-se autonomamente, cresça em potencialidades, fique curado do que o impede de viver e estar feliz. O processo de auto-organização é um ato de cura, pois busca dar e constituir sentido para a existência, auxiliando a pessoa a encontrar as ferramentas necessárias para viver bem e feliz. Ao educar, no entanto, cuidamos da vida em seu sentido mais amplo, pois enquanto humanos, nossas ações de cuidado estão vinculadas a uma coletividade que possibilita que cada sujeito possa humanizar-se, tornar-se gente, pessoa humana. Caracterizamos este abrigo como uma instituição de cuidado porque ele também busca, mediante suas ações, fazer e refazer a própria ideia do que é viver em coletividade, ser humanidade e humano, por meio da construção de práticas educativas democráticas.

As instituições apresentam-se como decorrentes da vontade, da necessidade ou desejo de estar próximos uns dos outros; ou, institucionalizamos nossos atos porque acreditamos que uma instituição torna possível que a nossa existência ocorra de forma mais ordenada, pacífica e funcional, o que nos permite, em tese, viver melhor em sociedade. O movimento de dar sentido ao mundo, pela entrega ao *estar-junto-com-o-outro-no-mundo*, significa, conforme Novaski (1991, p.16), que para a pessoa humana *dar-se ao mundo é dar sentido ao mundo*. Esvaziar-se de si mesmo e buscar um sentido para o mundo poderiam ser descrições possíveis para dizer, ao menos, um dos motivos pelos quais as pessoas constroem o sentido de coletividade, principalmente aquele que é experimentado nas diferentes instituições. Dessa forma, podemos entender que a instituição cumpre a sua função (seu modo de ser) em coletividade e, por meio da *ocupação e preocupação*, cuida do outro, que é plural, complexo e múltiplo em seu *modo de ser*.

Essa relação, enquanto fruto da consciência intencional, apresenta o *ser* a partir da dimensão ética de quem deseja *estar-junto-com-o-outro-no-mundo*. Para tanto, as ações de *cuidado* aparecem como propulsoras para a constituição

do *ser-no-mundo-com-os-outros* (coletividade) por meio da instituição, que se constitui, por excelência, em um *lócus* de cuidado, tanto no sentido da realização de suas ações concretas quanto no de suas definições e intencionalidades políticas. Com esse entendimento, é próprio do compromisso público-jurídico da proteção e do caráter ético-estético-político do processo sociocultural atribuir à instituição uma virtude de cuidado, mediante ações de assistência e educação.

No caso das crianças e jovens vítimas de violência atendidas neste abrigo, a instituição tem um caráter de proteção e lhes serve como um espaço-tempo em que lhes é permitido projetar sua própria existência. Em um dos diários analisados, encontramos o seguinte registro de uma adolescente: *“Hoje estou saindo daqui. Espero que nunca mais volte pro Lar, a não ser pra passear, é claro. Mas podem ter certeza que nunca vou esquecer desse lugar porque foi aqui que eu aprendi o sentido da vida”* (V., 2008).

Tomando como referência o relatório de Avaliação Institucional Externa, pode-se concluir que o abrigo cumpriu, para a jovem que registrou seu depoimento, a função do *não-lugar*, conforme explicitou o coordenador do processo avaliativo:

O abrigo é, antes de tudo, um momento crucial na vida de uma criança ou um adolescente. Seu universo familiar (conhecido) é substituído pela instituição que o acolhe. Seus laços de parentesco, amizade e vizinhança ficam suspensos e ameaçados. A identidade vive uma ameaça extrema, pois, na definição de quem somos os parâmetros básicos são a nossa filiação familiar e comunitária. O abrigo é quase um não-lugar, por isso deve ser transitório (Silva, 2008, p. 6).

Isso põe, propõe e dispõe, no âmbito da instituição, a constituição do ser e estar no mundo. É no cotidiano das relações estabelecidas do espaço intrainstitucional que práticas e saberes se constituem e instituem, se formam e conformam, se organizam, estabilizam e se configuram; mas, também, é nesse mesmo contexto institucional que saberes e práticas são evocados e provocados como tensionamentos, problematizações, refutações. Esse movimento gerador de saberes em relação constitui-se na intencionalidade educativa do espaço

institucional do abrigo como “um quase não lugar” que, ao mesmo tempo, permite à jovem e a tantas outras afirmar ou sentir: “*nunca vou esquecer desse lugar porque foi aqui que eu aprendi o sentido da vida*”. Pode-se afirmar que não importa saber qual foi o conteúdo do sentido da vida apreendido; importa é o movimento enquanto aprendiz do sentido da vida.

A instituição em estudo é um lugar de altíssima complexidade (Morin, 2002), pois está atravessada por conflitos e envolvida com situações de extremo sofrimento humano. Olhar a instituição como lugar de complexidade permite compreender que ela é o que é em razão das vidas que ali se constituem. As crianças e adolescentes estão ali por que foram vítimas de formas cruéis de violência, de abandono, de negligência, pois aqueles a quem foi confiada a função de proteger – pais e professores –, tornaram-se seus algozes, restando-lhes o lugar de cuidado ofertado pela instituição. Nesse movimento de institucionalizar para cuidar, o olhar complexo sobre a humanidade da humanidade permite entender que somos humanos que surgem de uma pluralidade e justaposição de elementos decorrentes da trindade que nos conforma enquanto indivíduo, sociedade, espécie (Morin, 2002, p. 51-55).

Sobre as práticas de acolhimento e gestão institucional

Dentro do movimento de constituir as formas interação e intervenção educativa, possibilitando a mudança de comportamento, a resiliência e/ou reabilitação do jovem, a introdução de diferentes procedimentos pedagógicos de gestão do abrigo foram fundamentais porque têm imprimido ao cotidiano institucional, especialmente no período após o ano de 2003, outras formas de estabelecer os vínculos entre crianças e jovens e, destas, com os adultos-cuidadores. Entre os vários procedimentos adotados estão a construção e a organização do Projeto Político-Pedagógico (PPP), as Oficinas Pedagógicas e a escrita dos Diários de Casa.

Há várias ações que acontecem a partir da interação entre os diferentes sujeitos que circulam no ambiente institucional. Durante o período de observação, percebemos que muitas dessas interações são espontâneas e não necessitavam de um regramento estabelecido *a priori*. Elas ocorriam como se fossem expressões de um sentimento de segurança que sentiam por estar, temporariamente, sendo acolhidas no abrigo. Chamava a atenção a forma como as crianças e adolescentes abrigados se aproximavam para acolher o novo colega que chegava ao abrigo, conduzido pelo conselheiro tutelar. Era um chegar junto, ficar ao lado, marcado por poucas palavras, mas potencializado pelo gesto de acompanhar até o quarto, mostrar as dependências do abrigo, convidar para brincar, ou, apenas, ficar sentado, próximo, ao lado, sem nada dizer ou fazer.

Um garoto aparentando ter doze anos chega ao abrigo conduzido pelo conselheiro tutelar. Seus olhos demonstram tristeza e aparentam medo. Rapidamente um grupo de adolescentes do abrigo se aproxima e fica olhando-o, à espreita. A pedagoga se apresenta e acolhe o jovem com um cumprimento de mãos. Olha ao redor e chama o grupo de adolescentes para que venham conversar com o garoto. Ela entra no prédio administrativo acompanhada pelo conselheiro tutelar. O jovem, timidamente, olha ao redor; abaixa a cabeça e senta-se na soleira da área de entrada do prédio administrativo. Faz-se silêncio. Ninguém pergunta nada; ninguém fala nada. Durante um longo período o que apenas vejo são os garotos do abrigo sentaram-se ao redor do jovem recém-chegado. E assim ficam até que a coordenadora pedagógica retorna e pede para que todos sigam juntos para mostrar ao garoto a sua casa e o seu quarto (Diário de campo, 2008).

Em outros momentos observados eram as correrias pelo pátio durante as horas de brincar livre ou no retorno da escola que expressavam uma determinada forma de estar no abrigo. Algumas vezes flagramos o olhar compadecido para com o colega que chorava a ausência da mãe que não apareceu no dia da visita. Ou ainda, a mão do educador sobre os ombros do adolescente que lamentava porque novamente não conseguiu uma nota azul na prova de Matemática e isso não seria bom para ser mostrado ao juiz por ocasião de sua audiência de retorno ao convívio familiar. Enfim, as ações de interação entre crianças e adolescentes e, destas, com os adultos, sempre se ocupavam com aquilo que era mais imediato,

presencial e cotidiano, ações que marcavam a força do presenteísmo, daquilo que se faz no cotidiano e que de algum modo imprime sentido ao *estar-junto* (Maffesoli, 2003, p. 77-109).

Em instituições, porém, são as atividades de intervenção, caracterizadas por objetivos a serem alcançados mediante as atividades programadas, que também atestam e qualificam a funcionalidade institucional. Elas são planejadas por aqueles que são responsáveis pelas ações educativas, no caso deste abrigo, os adultos-cuidadores, sejam eles os educadores, os técnicos ou os funcionários. As atividades de intervenção levam em consideração a expectativa da comunidade institucional, buscando sempre ouvir as necessidades e desejos das crianças e dos jovens abrigados.

As ações de intervenção buscam organizar a vida, fazendo uso de recursos externos que estimulam a construção ou a articulação de movimentos internos de aprendizagem da criança e do jovem enquanto pessoa, sempre com vistas à construção de um saber. Pode-se ressaltar que as ações de intervenção estão voltadas mais diretamente para o futuro, pois querem servir de fundamento para a movimentação do sujeito no agora, mas, principalmente, na posteridade, quando retornar ao convívio em sua família e comunidade de origem. E estas ações também são de cuidado porque favorecem a formação humana.

Neste abrigo, a cultura do planejamento foi tomada como enunciativa e definidora de um modo de organização e ação que visava à constituição de um espaço democrático de conversa e de tomada de decisão em torno do que será ou não feito durante um determinado tempo e lugar. Para efetivamente realizar o movimento do planejar, o cotidiano do abrigo e as demandas das crianças e adolescentes eram apresentadas como elementos principais de (re)organização das atividades educativas.

Uma primeira marca que caracteriza a Educação Popular é a abertura de espaços para a participação e o diálogo, mas não qualquer diálogo: o diálogo que se faz a partir dos problemas cotidianos e existenciais daqueles que vivem juntos num determinado lugar, construindo conhecimentos, atitudes e ações.

Freire (2002, p. 153) discorre sobre a disponibilidade para o diálogo como testemunho da “abertura aos outros”, como “disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios”, enfim, saberes necessários à prática educativa.

Uma segunda marca, decorrente desse princípio orientador inicial, relaciona-se ao modo como a participação e o diálogo são organizados e consolidados. Para tanto, é preciso discutir sobre o lugar do saber popular, o dito “senso comum”, como potência das práticas e dos processos de ação coletiva que visam à consolidação do planejamento participativo. Brandão (2003, p. 13) adverte sobre tal potencialidade quando assim escreve: “que àquilo que damos o nome de “senso comum” ou mesmo de “pensamento selvagem”, configura outras alternativas de fazer perguntas e criar sistemas de buscar respostas”.

Na lógica reflexiva aqui proposta, o saber comum – aquele da lógica do cotidiano institucional e das demandas das crianças e adolescentes –, denominado “senso comum”, é tomado como potência ilimitada na criação de uma sistemática de atividades e ações que estão sendo construídas na instituição. Tais saberes têm auxiliado os educadores a valorizar e redimensionar a cultura do planejamento como ação criadora de novas formas de educar, trazendo consigo o valor da emancipação e marcando a dimensão política e ideológica da educação como lugar de construção de processos democráticos. Processos e ações que se constituem em articulação com as necessidades, desejos, vontades, angústias, mazelas das crianças e adolescentes, porque elas “estão no centro do abrigo, movimentando o cotidiano” (Fala da Pedagoga, Diário de Campo, 2007).

O PPP é um documento que apresenta as finalidades, as concepções, os objetivos, as estratégias que são utilizadas para realizar as diferentes atividades desenvolvidas na instituição. O processo inicial de construção do PPP desta instituição transcorreu ao longo de dois anos, a partir do final do ano de 2000. Inicialmente foi realizada uma pesquisa com o público interno e externo, buscando saber o que estes tinham a dizer sobre a instituição, suas críticas, seus elogios, seus medos, suas dúvidas, suas sugestões. Após a análise dos dados, elaborou-se a missão, os objetivos, o referencial teórico, os procedimentos e os

programas. A partir desse projeto o planejamento estratégico foi feito, servindo de instrumento para instituir o projeto pedagógico e, logo após, o regimento foi reescrito, adequando-se ao projeto pedagógico da instituição.

Desde 2006 vem sendo realizada a revisão anual do PPP no coletivo do abrigo. A cada releitura são estabelecidas adaptações e/ou mudanças em decorrência da alteração da conjuntura socioeconômica na qual o abrigo está situado. No caso da instituição em foco, o PPP não está dentro de uma gaveta; está sobre a mesa de trabalho. É sempre ao projeto que o grupo de educadores e gestores se reporta; é sempre nele que referenciam a ação educativa cotidiana. Em um dos momentos de nossa observação, enquanto conversávamos com um conselheiro tutelar que havia trazido uma adolescente ao abrigo, um dos educadores entrou na sala em que estávamos, mexeu sobre alguns documentos dispostos sobre a mesa, pegou um material encadernado e, voltando-se para nossa direção, disse: “Desculpa o barulho. Vim pegar nossa “bíblia” (fazendo o gesto com as mãos, das aspas) para conversar com os guris sobre o que queremos pedir para que seja alterado no projeto do Lar” (Diário de Campo, 2007).

Outra prática desenvolvida refere-se às assembleias dos jovens, ocasião em que discutem os objetivos e as metas das Oficinas Pedagógicas, visando a constituir, na instituição, ações educativas pensadas e programadas junto com as crianças e jovens, intensificando, assim, a Pedagogia da participação, da escuta e do diálogo. Nesses momentos os jovens indicam temas, reveem as ações que serão desenvolvidas, sugerem mudanças. Nas assembleias também são discutidos temas e situações decorrentes dos processos relacionais, como as brigas, a não realização das tarefas escolares ou de organização do abrigo.

O programa de atendimento mais antigo do abrigo são as Oficinas Pedagógicas. Sua realização iniciou-se no ano de 1996 e, desde então, teve diferentes formatos. Inicialmente era realizado apenas por alguns educadores do abrigo ou profissionais contratados mediante projetos de financiamento específicos para tal atividade. A partir de 1998 voluntários ou instituições parceiras passam a oferecer e a realizar Oficinas, como é o caso de uma voluntária na área da pintura e, outra, na área do corte e costura e jardinagem. Desde 2002 cada educador

é desafiado a organizar e oferecer atividades em formato de oficina a partir das habilidades artísticas e técnicas que possui. A administração institucional responsabiliza-se pela oferta dos recursos necessários e pela capacitação do educador, quando este solicita, a fim de que ele possa melhorar sua performance enquanto oficinheiro. Ao organizar as atividades de oficina dessa forma, a instituição sempre tem tido uma gama enorme de atividades, o que permite que as crianças também possam identificar suas próprias habilidades, inserindo-se na variedade de oficinas oferecidas.

Um aspecto observado nesse processo de organização das atividades diz respeito à formação do educador que, ao identificar suas habilidades, torna-se, ao mesmo tempo, mais sensível em relação a reconhecer e identificar habilidades das crianças, potencializando-as. Um dos educadores contou-nos que sua oficina nasceu de uma brincadeira que realizou com as crianças e adolescentes num domingo em que estava de plantão.

Era domingo e as crianças brincavam com retalhos de madeira. Algumas vieram me pedir martelos, serrotes e pregos porque queriam construir carrinhos. Elas tinham recolhido esses retalhos de madeira no lixo da madeireira que funciona aqui perto. Elas pegaram os retalhos quando voltavam da escola e esconderam no pomar. Dessa brincadeira realizada com as crianças e adolescentes, naquele domingo, surgiu a idéia da Oficina Pedagógica de Artesanato (Diário de Campo, 2008).

Por fim, a terceira prática educativa em análise são os Diários de Casa. Em cada casa há dois tipos de Diário. O primeiro consiste num caderno no qual os educadores relatam o que aconteceu durante o seu turno de trabalho. O educador que atuará no próximo turno, como uma de suas primeiras atividades, lê o que está registrado no caderno. A prática do registro tem sido importante porque permite aos próprios educadores refletirem sobre os eventos ocorridos, propiciando, inclusive, repensarem sobre as atitudes e procedimentos adotados em relação às ações realizadas pelos jovens. O Diário torna-se, assim, não só um lugar de descrição, mas de reflexão sobre a própria forma de intervenção

adotada. Conseqüentemente, o registro no Diário de Casa também tem possibilitado que os educadores conversem sobre a forma como cada um age em relação às crianças.

Cada criança também possui um Diário. Nele são descritas pelo educador diferentes situações do dia a dia da criança, seja no abrigo, seja na escola. Além da descrição do que aconteceu com a criança, o educador escreve sobre as atitudes, os sentimentos externados, as aprendizagens que percebeu na forma de estar da criança. A partir das reuniões de planejamento em que os registros eram lidos, decidiu-se que as crianças deveriam ter acesso ao Diário. Desde então, as crianças e adolescentes passaram a ler o Diário e contribuir, contando ou escrevendo a sua versão dos fatos, questionando o que foi registrado pelo educador ou, ainda, relatando sua percepção ou proposta de mudança de atitude. Em vários momentos observamos o educador e a criança conversando sobre o que havia sido registrado. O teor da conversa geralmente era sobre as posturas e as atitudes que precisavam ou podiam mudar. “Vivemos, durante esse momento, um espaço de aconselhamento mútuo” disse-nos um dos educadores (Diário de Campo, 2008). Pode-se concluir que, da prática do registro no Diário e da conversa sobre o escrito, experimenta-se o exercício do cuidado de si, o auto-conhecimento, o mútuo acolhimento.

O material registrado nos Diários também tem sido utilizado pela Coordenação Pedagógica para escrever os relatórios que são enviados ao Juiz da Infância, servindo de apoio e orientação para o processo de retorno da criança ao convívio familiar.

A prática de registro, seja a realizada pelo educador ou pelo adolescente, torna-se extremamente pedagógica na medida em que, ao parar para registrar o vivido ao longo de um dia de trabalho, marcado por interações e intervenções, educador e jovem vivem o processo de reflexão na ação e sobre a ação. Os registros realizados tornam-se verdadeiras narrativas sobre o modo de ser e estar na relação com o outro, que se lança em relação com os modos de estar na vida que se vive, dia a dia, na instituição.

A narrativa de si e do outro permite expressar ao mesmo tempo a singularidade e vislumbrar o universal, o que possibilita perceber o caráter processual da formação e da vida, porque ao escrever percebemos que nossa história é narrada em vida, pois articula espaços, tempos e diferentes dimensões de nós mesmos e dos outros, ensina Josso (2004). Ao fazermos isso, buscamos e experimentamos uma sabedoria de vida que nos permita afrontar o destino e a morte. O registro torna-se, portanto, um recurso que permite, de modo estético, pensar sobre a vida e sobre o que se faz na vida, do eu e do tu. Tal movimento requer e constitui-se no exercício do *estar-sendo*, o que Maffesoli (1998) denomina de abertura e constituição de uma razão sensível, o que exige uma ética que “remete efetivamente para o cuidado de perceber em sua globalidade a experiência humana, da qual o elemento sensível não é o menos importante” (p. 195), mas aquele que movimenta o agir humano.

O que se observou é que a realização dessas práticas pedagógicas tem auxiliado no processo de cuidado e proteção das crianças e jovens, algo que foi afirmado pelos educadores em uma das reuniões coletivas em que avaliavam a validade ou não dos Diários. Os educadores reconhecem que o Diário é uma possibilidade qualificada de cuidado e atenção à criança e ao jovem:

Quando eu li o que a J. escreveu sobre a forma como eu falei com ela quando vi que não tinha arrumado o seu quarto, percebi o quanto tenho sido impaciente com ela. Ontem mesmo, antes de terminar meu turno, escrevi no diário que eu iria procurar ser menos rude. E, antes de ir embora, eu li para ela o que eu havia escrito no diário. Hoje, quando eu cheguei, vi que ela fez um desenho para mim no diário (Diário de Campo, 2008).

Tomado na perspectiva de Heidegger (1999), para quem o movimento do ser enquanto cuidado é, em si, um movimento de cura, pode-se afirmar que, nessa instituição, as pessoas vivem a experiência do cuidado mediante as práticas de reflexão, de escrita, de conversa. Assim, o cuidado passa a fazer parte do modo de ser de cada sujeito na instituição, introduzindo nelas a noção de que cada pessoa é quem tem a possibilidade de projetar e construir a sua existência, mediante a relação e o vínculo que estabelece com o outro.

Abrindo algumas conclusões

Por meio da análise das práticas e procedimentos de acolhimento realizados no abrigo, objeto deste estudo de caso, constata-se que este desenvolve ações de cuidado do outro e articula práticas pedagógicas com base numa Pedagogia que se afirma nos princípios democráticos da participação, do diálogo e da escuta.

Sua ação se estabelece de forma complexa, pois a organização da instituição em estudo é proveniente de uma ordem advinda de processos teleológicos, própria de processos pedagógicos; organização que decorre de uma desordem provocada pelas turbulências, pelas condições aleatórias, pelas desigualdades socioeconômicas, de erros que emergem dos processos relacionais presentes na forma de organização da sociedade contemporânea.

Trata-se de uma organização que também é gerada ou auto-gerada desde as acomodações e prospecções que os sujeitos do abrigo protagonizam e fazem a cada dia, o dia inteiro, como formas de acolher e cuidar das crianças e adolescentes vítimas de violência. É na complexidade do abrigo, e a partir dela, que o acolhimento institucional acontece, portanto tem sempre elementos de determinação e de aleatoriedade.

As ações de cuidado desenvolvidas no abrigo situam-se na complexidade das relações da rede de proteção e promoção do direito à convivência familiar e comunitária. São decorrentes do próprio processo de acolhimento institucional que articula atos de educar e proteger a criança e o adolescente mediante a organização de suas ações, que são realizadas na forma da definição de um Projeto Político-Pedagógico, da promoção de Oficinas Pedagógicas e da escrita dos Diários de Casa.

O *cuidado está no educar* porque as ações pedagógicas desenvolvidas no interior da instituição buscam a possibilidade da civilidade, da cidadania, da humanização, da aprendizagem de novos saberes, da autonomia. Fazem parte do ato de cuidar as intervenções educativas que possuem um viés mais ordenado e sequencial, entre elas: o estabelecimento da rotina de atividades, as atividades

corporais e cognitivas como um todo, o estabelecimento do regramento social e individual, a aprendizagem de saberes profissionais, a realização de atividades de organização do espaço e do tempo de cada um, especialmente aquelas que são realizadas nas Oficinas Pedagógicas ou no ato de refletir e registrar o vivido nos Diários.

O *cuidado está no proteger* sempre que as ações de cuidar-assistir são entendidas como aquelas que estão voltadas para a assistência das necessidades básicas e elementares para a existência e a manutenção de um corpo humano em seu estado saudável e de bem-estar. A ação mais premente desse modo de cuidar é a proteção que se espera que a instituição garanta às crianças e aos jovens, cuidando do seu corpo, das suas necessidades vitais de alimentação, de saúde, de moradia, atendendo-os com respeito e dedicação, além de dispensar proteção e segurança, ações que constituem a noção cuidar-assistir.

A instituição recebe o ônus de ser *a outra casa* da criança, ou seja, a morada, o *ethos* social onde a criança projetará e construirá o seu modo de ser e viver em sociedade. É preciso, portanto, que a instituição esteja sempre revendo a sua função social, mantendo sua perspectiva coletiva, mas possibilitando que o mesmo lugar garanta a constituição da subjetividade, do jeito de ser de cada um. Para ser uma instituição de cuidado, todavia, é preciso que os próprios educadores aprendam o que é cuidar no exercício efetivo e cotidiano do que faz parte do dia a dia da convivência e das necessidades humanas.

Com base nas evidências observadas e analisadas, é possível sustentar que o abrigo em estudo é uma instituição de cuidado e proteção social. Uma instituição que não tem uma história só de acertos, mas que constrói a sua história dia após dia na forma como tem cuidado das crianças e jovens que ali vivem e no modo como tem articulado as práticas educativas desde a perspectiva de uma Pedagogia que se estrutura em valores democráticos, caracterizados pela escuta sensível e pelo diálogo permanente com as crianças e adolescentes acolhidos.

Ser uma instituição de cuidado é ser um lugar que oferece espaço e tempo necessários para que cada pessoa possa constituir-se como humana e, assim, possa apreender aquilo que faz parte do humano, construindo, desta forma,

sentidos e formas para suas necessidades de relações e vínculos familiares e comunitários. Uma instituição de cuidado volta todas as suas ações para as pessoas, pois sabe que quem cuida educa; e quem educa, cuida!

É no registro de uma das jovens que captamos a sutileza da força das ações do cotidiano deste abrigo. Força que permite reconstituir novas formas de estar no mundo: “*Nossa, como mudou a minha vida para melhor desde o dia que vim para cá, parece que eu estou mais madura e segura do que eu falo e faço*” (Diário da S., 2007).

Referências

- BARBIER, R. A escuta sensível em educação. *Cadernos da Anped*, Porto Alegre, n. 5, p. 187-216, 1993.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/1990.
- BRANDÃO, C. R. *A pergunta a várias mãos*. A experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FIRMO, M. de F. C. *A criança e o adolescente no ordenamento jurídico brasileiro*. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *O instante eterno*. O retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. 1. reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MAY, T. *Pesquisa social*. Questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MORIN, E. *O método 5*. A humanidade da humanidade. A identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. 2. ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NOVASKI, A. J. C. Historicidade e instituições humanas. *Pro-Posições*, São Paulo: Unicamp, n. 4, p. 16-52, abr. 1991.

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

RIZZINI, I. et al. (Coord.). *Acolhendo crianças e adolescentes*. Experiências de promoção de direito à convivência familiar e comunitária no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unicef; Ciespi; Rio de Janeiro, RJ: PUC-RIO, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante. *Rev. Bras. Ci. Soc.* [on-line], vol. 22, n. 63, p. 153-155, 2007.

WHYTE, W. F. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Tradução Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Documentos de pesquisa

NÖRNBERG, M. *Diário de campo*. Taquara, 2007-2008. (Manuscrito).

Documentos institucionais

Diários de Casa. Taquara, 2005-2009 (manuscrito).

Projeto Político-Pedagógico. Taquara, 2008 (digitalizado).

Regimento. Taquara, 2006 (digitalizado).

Projeto de Formação de Educadores de Abrigo. Taquara, 2007 (digitalizado).

Relatório Institucional 2003. Taquara, 2003 (digitalizado).

SILVA, J. A. S. *Relatório de Avaliação Institucional*. Taquara, 2008 (digitalizado).

Recebido em: 22/3/2010

Aceito em: 23/5/2011