

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Cristiane Delagnesi Zingano Suardi

**AÇÕES EDUCATIVAS EM SITUAÇÃO DE ABRIGAGEM E DESENVOLVIMENTO  
MORAL:**

**A Perspectiva dos Cuidadores em Núcleo de Abrigos Residenciais**

Porto Alegre

2012

Cristiane Delagnesi Zingano Suardi

**AÇÕES EDUCATIVAS EM SITUAÇÃO DE ABRIGAGEM E DESENVOLVIMENTO  
MORAL:  
A Perspectiva dos Cuidadores em Núcleo de Abrigos Residenciais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:**

Psicopedagogia, Sistemas de Ensino-Aprendizagem e Educação em Saúde

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria Luiza Rheingantz  
Becker

Porto Alegre

2012

*Dedico este trabalho a todas as crianças e  
adolescentes que por motivos diversos vivem  
abrigados.*

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir mais esta etapa em minha vida, quero manifestar minha gratidão...

A Deus;

Aos meus pais Hélio e Stella (in memoriam), meus primeiros mestres, pelas aprendizagens vivenciadas que me possibilitaram chegar até aqui;

Ao meu esposo, Roberto, pelas palavras de incentivo quando o desânimo se fez presente;

Aos meus filhos, Fernanda e Lucas, pelos tantos momentos em que não pude estar presente;

À Maria José, amiga de todas as horas, pela disponibilidade de sempre, me ajudando a acreditar que esta pesquisa seria possível;

À família Zingano e Suardi por compreender minha ausência;

À querida Márcia Amaral Corrêa de Moraes, que muito me incentivou a cursar o mestrado;

À amiga Maria Melânia pelos conhecimentos compartilhados;

À Professora Débora Dalbosco Dell'Aglio, que tão gentilmente me recebeu e indicou alguns caminhos;

A todos os cuidadores da Fundação de Proteção Especial, que me receberam sempre com muita atenção e carinho;

A todas as crianças e adolescentes abrigados pelo carinho e afeto com que me receberam;

À minha orientadora, Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker, por ter aceitado este desafio e ter me conduzido com paciência durante este percurso;

À banca examinadora desta dissertação pelas preciosas sugestões: Rosane Nevado, Darli Collares, Lia Beatriz De Lucca Freitas e Márcia Amaral Corrêa de Moraes;

A todos os mestres e colegas de Mestrado pelos conhecimentos compartilhados.

*Quando olho uma criança ela me inspira dois  
sentimentos, ternura pelo que é, e respeito  
pelo que posso ser.  
Jean Piaget*

## RESUMO

O presente trabalho investiga e reflete sobre o que pensam os cuidadores a respeito do desenvolvimento moral dos acolhidos. O referencial teórico utilizado foi a Epistemologia Genética, em especial o Desenvolvimento Moral na obra de Jean Piaget. A pesquisa tem como objetivo compreender como se caracteriza o ponto de vista dos cuidadores sobre a contribuição de suas ações cotidianas para o desenvolvimento moral de seus acolhidos. A pesquisa se desenvolveu em um Núcleo de Abrigos Residenciais ligado a Fundação de Proteção Especial, tendo como sujeitos 12 cuidadores que atuam com as crianças e adolescentes acolhidos. A metodologia adotada foi qualitativa e de estudo de caso único (YIN, 2010). Foram realizadas observações para a construção do roteiro de entrevista e para a elaboração de três histórias, com questões sobre ações educativas no cenário dos Abrigos Residenciais, usadas nessas entrevistas. A análise das respostas foi feita com base em três categorias construídas ao longo da análise: a) Formas de Relação, b) Criação de Normas e Regras, c) Valorização dos Sentimentos. Os resultados obtidos indicam que os cuidadores percebem-se como colaboradores do processo de socialização das crianças e adolescentes que vivem abrigados. Notam-se tentativas de propiciar e garantir a toda criança e adolescente o direito e o acesso ao cuidado e à educação (como ações práticas) ligadas aos afazeres cotidianos dos ARs e às possíveis demandas da vida futura. Os cuidadores não diferenciaram explicitamente a dimensão psicológica correspondente ao desenvolvimento cognitivo e moral das crianças e adolescentes. Quanto às normatizações nos ARs, segundo o ponto de vista dos entrevistados, são predominantemente decorrentes de relações coercitivas, baseadas no respeito unilateral e na heteronomia, apesar de em algumas situações haver indícios de relações cooperativas baseadas no respeito mútuo. O sentimento de respeito é compreendido pelos cuidadores entrevistados como um sentimento interindividual decorrente dos vínculos estabelecidos a partir da convivência e de afinidades, com predomínio do respeito unilateral. Há pouca argumentação que destaque o sentimento de respeito mútuo numa perspectiva de reciprocidade.

**Palavras-Chave:** Abrigagem. Desenvolvimento Moral. Respeito. Relações Interindividuais.

## ABSTRACT

The present work investigates and reflects on what caregivers think regarding the moral development of children and teenagers who live in residential shelters. The genetic epistemology was used as theoretical referential, particularly Jean Piaget's study of moral development. The research aims to understand how is the characterization of the caregivers standpoint about their contribution in the daily action can contribute to their moral development. The research was developed in the Núcleo de Abrigos Residenciais (Center of Residential Shelters) connected to Fundação de Proteção Especial (Foundation of Special Protection), and the subjects were 12 caregivers who work with sheltered children and teenagers. The methodology adopted was qualitative and involved single case study (YIN, 2010). Observations were made so that an interview script could be written, as well as three stories including questions about educational actions in the residential shelters, which were used in the interview. The replies were analyzed based on three categories: a) Forms of Relationships, b) Creation of Norms and Rules, c) Appreciation of Feelings. The results suggest that caregivers perceive themselves as contributors to the sheltered children and teenagers' process of socialization. The attempts to provide and ensure to every child and teenager the right and access to care and education (in the practical sense of the concept) were connected to the everyday chores of the residential shelters and to possible demands of their future life. The caregivers did not explicitly differentiate the psychological dimension which corresponds to the children and teenagers' moral and cognitive development. The establishment of norms in the residential shelters, according to the subjects interviewed, happen predominantly due to coercive relationships based on unilateral respect and heteronomy, although there are, in some situations, indications of cooperative relationships based on mutual respect. The feeling of respect is understood by the caregivers interviewed as an interindividual feeling which results from bonds established from social contact and affinities, with predominance of unilateral respect. Mutual respect in terms of reciprocity is rarely highlighted.

**Keywords:** Shelter. Moral Development. Respect. Interindividual Relationsh.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Protocolo</b> .....	50
<b>Quadro 2 – História A</b> .....	50
<b>Quadro 3 – História B</b> .....	51
<b>Quadro 4 – História C</b> .....	51
<b>Quadro 5 – Exemplo de entrevista transcrita</b> .....	54
<b>Quadro 6 - Formas de relações</b> .....	55

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AR	Abrigo Residencial
CQP	Coordenação de Qualificação Profissional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPSIPA	Escola Psicopedagógica para Pais
FAPA	Faculdades Porto Alegrenses de Educação, Ciências e Letras
FASC	Fundação de Atendimento Social à Criança
FASE	Fundação de Atendimento Sócio-Educativo
FEBEM	Fundação Estadual de Bem Estar do Menor
FPE	Fundação de Proteção Especial
LEP	Laboratório de Estudos Psicopedagógicos
NAR	Núcleo de Abrigos Residenciais
PEC	Programa de Educação Continuada
PPGEDU	Programa de Pós Graduação em Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	11
1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	12
1.2 DIRECIONANDO O OLHAR E A ESCUTA AOS CUIDADORES	14
1.3 PROBLEMA	17
1.4 OBJETIVOS	17
<b>1.4.1 Principal</b>	17
<b>1.4.2 Específicos</b>	17
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	18
2.1 O LEVANTAMENTO DE OUTRAS PESQUISAS SOBRE O TEMA	18
2.2 DISPOSIÇÕES LEGAIS DA ABRIGAGEM	19
2.3 O DESENVOLVIMENTO MORAL PARA PIAGET	21
<b>2.3.1 O conceito de respeito para Piaget</b>	33
<b>2.3.2 A importância da educação moral e do self government</b>	35
2.4 A TOMADA DE CONSCIÊNCIA E AS RELAÇÕES INTERINDIVIDUAIS	39
<b>3 METODOLOGIA</b>	45
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA	45
<b>3.1.1 Conhecendo o Núcleo de Abrigos Residenciais - NAR</b>	45
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	46
3.3 OS ACONTECIMENTOS NA FPE E NO NAR ESTUDADO	47
3.4 OS ACONTECIMENTOS NOS ABRIGOS RESIDENCIAIS	47
3.5 COLETA DE EVIDÊNCIAS	48
<b>3.5.1 Observações e Verificação de documentos</b>	48
<b>3.5.2 Entrevistas</b>	49
<b>3.5.3 Estudo Preliminar da Entrevista</b>	51
3.6 CUIDADOS ÉTICOS (DELVAL, 2002)	52
<b>4 A ANÁLISE</b>	53
4.1 OS PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE	53
<b>4.1.1 Transcrição das entrevistas</b>	53
<b>4.1.2 Leitura dos Protocolos</b>	54
<b>4.1.3 Os Primeiros Registros da Análise</b>	54
<b>4.1.4 A Configuração das Categorias</b>	55

<b>4.2 A DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE</b> .....	55
<b>4.2.1 As relações sociais e o desenvolvimento moral</b> .....	55
<b>4.2.2 As regras e as normatizações nos abrigos residenciais</b> .....	56
<b>4.2.3 A valorização dos sentimentos</b> .....	58
<b>4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	59
<b>4.3.1 As relações sociais e o desenvolvimento moral</b> .....	59
<b>4.3.2 As regras e as normatizações nos abrigos residenciais</b> .....	66
<b>4.3.3 A valorização dos sentimentos</b> .....	77
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	92
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento da Pesquisa</b> .....	97
<b>APÊNDICE B – Carta à Fundação de Proteção Especial</b> .....	99

## 1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes que vivem em abrigos residenciais faz parte da trajetória da pesquisadora, como psicopedagoga clínica e colaboradora do Laboratório de Estudos Psicopedagógicos - LEP da FAPA.

O tema que norteia este projeto é Ações Educativas em Situação de Abrigagem e Desenvolvimento Moral: A Perspectiva dos Cuidadores em Núcleo de Abrigos Residenciais.

A construção do objeto de estudo destaca a importância das relações sociais à luz da teoria piagetiana, uma vez que é nas relações interindividuais que se estabelecem as normas. Estas relações podem ser construídas com base no respeito unilateral ou no respeito mútuo e por vínculos de afeto e confiança, os quais tem a afetividade como fonte energética da qual depende o funcionamento da inteligência. Assim, é importante que se investigue como se caracteriza o ponto de vista dos cuidadores sobre a contribuição de suas ações cotidianas para o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes acolhidos, pois são eles que interagem diretamente com essas crianças e jovens.

A revisão bibliográfica realizada mostrou a relevância do estudo. O tema é atual e vem sendo discutido no espaço acadêmico. Este estudo pode trazer benefícios às ações educativas que acontecem nos ARs, além de possibilitar um reflexionamento sobre essas ações, já que, de acordo com a teoria piagetiana, existe um paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral. Para que as realidades morais se constituam, é importante que os indivíduos estabeleçam relações sociais, pois podem propiciar que se estabeleçam as normas. Ao longo de sua teoria, Piaget destaca que o respeito é um sentimento que se constrói nas trocas que a criança estabelece com o meio social. Portanto, a vida social é necessária por possibilitar ao sujeito compreender e transformar em normas os equilíbrios funcionais de toda a atividade mental. Contudo, a sociedade não é única, é formada por um conjunto de relações sociais, e estas podem ser construídas por vínculos afetivos. Partindo desses pressupostos, pode-se considerar que existe uma indissolúvel relação entre inteligência e afetividade, entre desejo e conhecimento, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento moral. Este estudo poderá contribuir para a reflexão dos cuidadores sobre suas ações educativas.

Como o tema envolve questões ligadas a abrigagem, trazem-se em um primeiro momento as disposições legais sobre o tema. Posteriormente, desenvolve-se a teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget, destacando a noção de respeito para o autor, a importância da educação moral e do *self-government*. O terceiro capítulo apresenta o delineamento metodológico da investigação, caracterizada como um estudo de caso, bem

como o contexto no qual se desenvolveu a pesquisa, a caracterização dos sujeitos e o caminho percorrido na elaboração do instrumento de pesquisa na busca das evidências. O quarto capítulo expõe os procedimentos adotados para a análise, a definição das categorias de análise e a discussão dos resultados alcançados. Para finalizar, no quinto capítulo são apresentadas as considerações finais e as conclusões da dissertação.

## 1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O desejo de tornar-me educadora teve início na infância, na primeira escola que frequentei. Era uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Porto Alegre, com compridos pavilhões de madeira. Apesar de não ter ficado na escola nos dois primeiros dias, com o passar do tempo aquele ambiente me fascinou e despertou minha curiosidade. Passei a admirar minhas professoras, algumas mais, outras menos, e a querer entender como as pessoas aprendiam. Passados alguns anos, comecei a perceber que nem todos aprendiam da mesma maneira, que gostar do professor e admirá-lo tornava a aprendizagem “mais fácil”, e que, mesmo assim, alguns alunos iam ficando para trás e outros passavam com grandes dificuldades. Permanecia a dúvida de como as pessoas aprendiam.

Foi nessa escola que tive minha primeira “*experiência de professora*”. Coursava a 5ª série e a escola não tinha professor substituto; assim, quando faltava algum professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, eu e mais uma colega éramos convidadas a assumir a turma. Era uma experiência fascinante. O tempo foi passando, terminei meus estudos e fui trabalhar em um banco. Minha curiosidade continuava, mas um pouco adormecida.

Resolvi então voltar a estudar. Entrei na Faculdade, na FAPA, graduei-me em Pedagogia Licenciatura Plena e depois fiz especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Comecei a encontrar respostas para minha inquietude. Ao longo da graduação e especialização, interessei-me pelas crianças que não conseguiam aprender e que, em sua grande maioria, apresentavam dificuldades disciplinares na escola. Em trabalhos investigativos ligados à prática Pedagógica e Psicopedagógica Institucional, realizados na Rede Estadual de Ensino (voltei às escolas que havia frequentado) e relacionados a questões de indisciplina no âmbito escolar, tive a oportunidade de constatar que muitos dos problemas apresentados pelos alunos estavam ligados às relações interpessoais, de vínculo e de poder, que envolviam os diferentes atores que constituem o espaço escolar.

A partir de um estudo de caso desenvolvido na clínica Psicopedagógica com uma criança que havia sido abrigada, aprofundi meus conhecimentos sobre as *Implicações do*

*Abandono e da Adoção na Aprendizagem e na Constituição do Sujeito* (2008), tendo como base referencial a teoria psicanalítica. Esse estudo foi propagador de muitos questionamentos, pois envolvia questões de rejeição, abrigagem, adoção, hiperatividade, falta de limites, relação simbiótica, que refletiam diretamente na formação do sujeito e, conseqüentemente, na aprendizagem. Dentre os questionamentos que surgiram naquele momento, destaco: Qual o cuidador referência na constituição desse sujeito, uma vez que constituir-se como sujeito depende reconhecer-se e ser reconhecido pelos outros? Quem foram os protagonistas das funções materna e paterna? Como se dá o processo de construção da autonomia intelectual e moral do sujeito abrigado? Como são construídas as regras normativas desses sujeitos?

Além desse estudo, participei como pesquisadora e Psicopedagoga Clínica voluntária no Laboratório de Estudos Psicopedagógicos – LEP – FAPA e na Escola Psicopedagógica para Pais – EPSIPA – FAPA, sob a coordenação da professora Dr<sup>a</sup>. Márcia Amaral Corrêa de Moraes, com o propósito de participar da experiência científica, de criar e aplicar um novo modelo de avaliação e intervenção, possibilitando uma investigação diagnóstica de natureza interdisciplinar dinâmica. Foi durante esse trabalho que voltei a ter contato com crianças e jovens acolhidos em abrigos residenciais (AR) na cidade de Porto Alegre, ligados à Fundação Especial de Proteção do Rio Grande do Sul (FPERGS) e que frequentavam a rede regular de ensino.

Para o atendimento psicopedagógico, as crianças e os jovens eram acompanhados por diferentes cuidadores. Comecei a perceber que dependendo de quem os acompanhava, mudava o humor e o rendimento nos atendimentos. Outro fator que influenciava bastante era a visita dos abrigados às famílias biológicas nos finais de semana. Minhas inquietações aumentaram e tiveram eco no ambiente escolar.

Procurei conhecer um pouco mais do universo em que as crianças e jovens estavam inseridos. Percebi, então, por parte da instituição que os acolhia, interesse em executar medidas de proteção, de promoção e de garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade social. Havia também uma preocupação com a inserção social e o desenvolvimento da autonomia das crianças e jovens cuidados pela instituição. Meu contato com o universo deles, porém, resumia-se aos monitores e à orientadora educacional, responsável por todas as questões ligadas ao desenvolvimento intelectual, afetivo e moral.

Assim, com o intuito de entender melhor e propiciar um atendimento de qualidade, busquei, no referencial piagetiano, meios que propiciassem aos abrigados a construção de estruturas que lhes permitissem lidar com a sua realidade, poder avançar e aprender. Tive

então a oportunidade de ler o *Juízo Moral na Criança* de Piaget (1994), que me permitiu trabalhar “*dilemas morais*” com os jovens em atendimento clínico, o que possibilitava que eles se colocassem no lugar do outro, tomassem decisões e pensassem sobre conflitos vivenciados no ambiente escolar e nos ARs.

Ao mesmo tempo, essa leitura despertou novos questionamentos: Como se dá o desenvolvimento moral dos sujeitos abrigados? No processo de constituição da moral, quem é o adulto referência para os abrigados? Qual tipo de respeito permeia as relações entre cuidadores e abrigados? Que tipo de relação social se estabelece entre cuidadores e abrigados? Qual a concepção de sanção que orienta a prática dos cuidadores diante da infração às regras nos abrigos de Porto Alegre? Como se estabelecem as regras normativas, se os sujeitos que constituem esse novo *grupo familiar* são provenientes de espaços singulares, diversificados?

Ingressei, então, como aluna PEC no PPGEDU/UFRGS com o intuito de aprofundar meus conhecimentos na teoria piagetiana e, quem sabe, encontrar respostas para minhas inquietações. Conforme fui conhecendo os conceitos, tomei consciência de que para Piaget (1998) a aprendizagem, bem como o desenvolvimento moral, acontece, entre outros fatores, pela interação das crianças entre si e delas com o adulto. O resultado dessa interação – simétrica (sujeitos da mesma idade) e assimétrica (sujeitos de idades diferentes) – é que possibilitaria à criança avançar da anomia à heteronomia e, quem sabe, chegar à autonomia intelectual e cognitiva – isto é, ser capaz de construir estruturas que lhes permitam descentrar-se, libertar-se de um egocentrismo inicial e, a cada novo patamar de desenvolvimento construído progressivamente, ser capaz de aprender e avançar.

Como a moralidade é a intersecção entre o desenvolvimento cognitivo e moral (LA TAILLE, 2006), e o respeito é o cerne dos relacionamentos, é pertinente que se busque conhecer como se caracteriza o ponto de vista dos cuidadores sobre a contribuição de suas ações cotidianas para o desenvolvimento moral dos acolhidos, já que estes podem ser os adultos referências com os quais os abrigados (subtraídos do convívio com seus genitores e na sua grande maioria desrespeitados em seus direitos mais primitivos por estes) estabelecem relações interpessoais de coerção e cooperação e podem, assim, desenvolver o sentido da disciplina, do respeito, da solidariedade, da cooperação e da responsabilidade.

## 1.2 DIRECIONANDO O OLHAR E A ESCUTA AOS CUIDADORES

A relação dos cuidadores com os abrigados é importante no desenvolvimento moral destes, pois, conforme Piaget (1930/1998, p. 27),

[...] a pressão exclusiva do adulto sobre a alma infantil conduz a resultados muito diversos [...] dependendo da educação moral [...] ela moldará consciências e determinará comportamentos muito diferentes uns dos outros. [...] haverá tantos tipos de reações morais quantas forem as formas de relações sociais ou interindividuais que ocorrerem entre a criança e seu meio ambiente.

Passei a dedicar um olhar e uma escuta mais atenta aos cuidadores que levavam as crianças nos atendimentos. A partir das conversas informais que estabelecíamos fui percebendo que “*a tia, o tio*” (expressão utilizada pelas crianças e adolescentes para se referir aos cuidadores) que eles mais respeitavam, mais atendiam às solicitações, eram justamente aqueles que lhes despertavam maior admiração e com quem estabeleciam um maior vínculo. O mesmo acontecia nos atendimentos: quanto mais me vinculava a eles, quanto mais conhecia suas histórias, melhores eram os resultados alcançados.

Nessa época, indicada pela professora e hoje orientadora Maria Luiza, conheci os livros: “Estudos Sociológicos”, “Inteligência e Afetividade” e “Sobre a Pedagogia”, de Piaget, que contribuíram para que eu compreendesse a importância da afetividade nas relações sociais, assim como a construção do sentimento de gratidão e de respeito pelo outro. Além disso, as obras também ressaltaram a importância de uma educação moral que privilegie as atividades desenvolvidas pela própria criança.

Simultaneamente, busquei autores contemporâneos que já vêm estabelecendo possíveis relações entre o desenvolvimento moral e a Epistemologia Genética, como Araújo (1999), Becker (2007), Freitas (2003), La Taille (1992, 1999, 2003), Macedo (1999), Menin (1998, 1999), Moraes (2008). Essas referências, entre outras, me possibilitaram tomar consciência da importância do desenvolvimento moral na construção de um sujeito autônomo, que interage com os outros e que se sente capaz de aprender.

Mais tarde iniciei uma revisão bibliográfica no LUME-UFRGS, com o intuito de conhecer o debate atual sobre Abrigagem e Desenvolvimento Moral. Nessa revisão, foi possível verificar que o tema é atual e vem sendo discutido no espaço acadêmico. Constatei que apesar de existirem diversas teses e dissertações, os enfoques ora contemplam aspectos ligados à temática Desenvolvimento Moral em espaços escolares à luz da teoria piagetiana, ora contemplam aspectos da temática Abrigagem à luz de teorias como Psicanálise, Antropologia Social, Psicologia Ambiental e Psicologia Positiva.

Cabe ressaltar que em momento algum tenho a pretensão, como pesquisadora, de considerar o presente estudo como inédito. Apenas acredito que se houvessem mais pesquisas envolvendo a temática Abrigagem e Desenvolvimento Moral, talvez pudéssemos compreender melhor o desenvolvimento dessas crianças (sem a construção de uma identidade

institucional: “criança de abrigo”) e as possíveis implicações que o acolhimento em ARs possa trazer na aprendizagem escolar, pois, conforme Piaget (1932/1994), existe um paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral. Para que as realidades morais se constituam, é importante que os indivíduos estabeleçam relações sociais, uma vez que são nas relações interindividuais que se constituem as normas. Para o autor, é o resultado dessas relações que possibilitará às crianças e aos adolescentes diferenciar e tomar consciência dos sentimentos de obrigação moral e de respeito e, colocar acima de seu eu o reconhecimento dos valores do outro e a realidade normativa.

As relações sociais podem ser construídas por vínculos de afeto e confiança, nos quais a afetividade ocupa o lugar de uma fonte energética da qual depende o funcionamento da inteligência. Para Piaget (2005, p. 22), “a afetividade pode ser causa de comportamento, intervindo sem cessar no funcionamento da inteligência, podendo causar acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual [...]”. Assim, é preciso que se investigue: Como se caracteriza o ponto de vista dos cuidadores, sobre a contribuição de suas ações cotidianas para o desenvolvimento moral dos acolhidos, pois são eles que convivem diretamente com essas crianças e jovens, que na sua grande maioria têm histórias de vida muito sofridas e são desrespeitados em suas necessidades básicas, o que pode refletir na aprendizagem escolar. Partindo desses pressupostos, há que se considerar que existe uma indissolúvel relação entre inteligência e afetividade, entre desejo e conhecimento, entre desenvolvimento cognitivo e moral.

Ao longo da pesquisa, busquei informações com a professora Débora Dell’Aglia, do Instituto de Psicologia da UFRGS, já que suas pesquisas desenvolvem-se nos ARs. Nessa ocasião, conheci o livro *O direito à convivência familiar e comunitária: Os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil* (2004), além de alguns trabalhos relacionados ao tema abrigagem e cuidadores. Dentre essas referências, podem ser destacados os trabalhos de: Mello (2004), Nogueira (2005 a), Nogueira (2005 b), Forgearini (2009), Penna (2009), Ferreira (2007, 2008, 2009).

Posteriormente, por indicação da professora Lia Freitas, do Instituto de Psicologia da UFRGS, cujas pesquisas relacionam-se com o Desenvolvimento Moral de Piaget, tive acesso aos Anais do VIII Congresso Brasileiro de Psicologia, ocorrido em Brasília em 2011. Dentre as pesquisas apresentadas no congresso, destacam-se: Geara, Palhares e Freitas (2011); Ferreira, Araujo e Pedroza (2011); Ribeiro, Montoya e Bataglia (2011).

O presente trabalho é fruto de observações, entrevistas e reflexões com o objetivo de responder ao seguinte problema:

### 1.3 PROBLEMA

Como se caracteriza o ponto de vista dos cuidadores, sobre a contribuição de suas ações cotidianas para o desenvolvimento moral dos acolhidos?

### 1.4 OBJETIVOS

#### 1.4.1 Principal

*Investigar e refletir sobre o que pensam os cuidadores a respeito do desenvolvimento moral dos acolhidos à luz da teoria piagetiana.*

#### 1.4.2 Específicos

- a) Observar o cenário das relações sociais estabelecidas entre cuidadores e acolhidos nas diferentes atividades rotineiras desenvolvidas nos ARs;
- b) Conhecer e analisar a assistência oferecida aos acolhidos a partir do que relatam os cuidadores sobre o aspecto moral das suas práticas profissionais;
- c) Compreender o que pensam os cuidadores sobre suas práticas profissionais e o desenvolvimento moral dos acolhidos nos ARs.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 O LEVANTAMENTO DE OUTRAS PESQUISAS SOBRE O TEMA

Com o intuito de apresentar o debate atual sobre o tema do projeto, além dos dispositivos legais, busquei, no Repositório Digital – LUME – UFRGS, teses e dissertações relacionadas ao mesmo, nos últimos cinco anos. A busca foi realizada a partir das palavras-chave: Menores Institucionalizados, Abrigos, ECA, Epistemologia Genética, Desenvolvimento Moral, Moralidade, Respeito Mútuo e Autonomia.

Selecionadas as teses e dissertações, num total de 29 trabalhos, foi realizada a leitura dos resumos. A partir dessa leitura os trabalhos foram classificados de acordo com os seguintes critérios: área, referencial teórico e orientador.

No Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia, foram desenvolvidas três pesquisas abordando o conceito de autonomia e na Escola de Enfermagem, no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, um trabalho referente ao conceito de autonomia.

Os autores Espirito Santo (2007) e Andrade (2010) abordam questões relativas à moralidade, objetividade e subjetividade em Kant, utilizando-o como referencial teórico em suas pesquisas. Fonseca (2010) trabalha o conceito de Responsabilidade Moral e utiliza Nietzsche como referencia teórica.

Dias (2009) trabalha a questão da autonomia e busca em Foucault seu referencial. Zatti (2007) também aborda o conceito de autonomia, mas utiliza como referencial Kant e Freire. Silva (2009) também desenvolve o conceito de autonomia, à luz da teoria de Freire.

No Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia, foram encontrados sete trabalhos. Desses, cinco versando sobre menores institucionalizados, abrigos e ECA, um versando sobre autonomia e um versando sobre ingratidão. No Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, foi desenvolvida uma pesquisa dissertando sobre a temática da abrigagem.

Dentre os trabalhos desenvolvidos referentes a Menores Institucionalizados, Abrigos e ECA, podem ser destacados os seguintes estudos: Horvath (2005), cujo trabalho tem por base teórica a Antropologia Social; Oliveira (2006), que orienta seu trabalho à luz da psicanálise; Siqueira (2006), cujo trabalho tem como referencial a Psicologia Ecológica ou Ambiental; Paludo (2008), cuja pesquisa está embasada na Psicologia Positiva; Boucinha (2010), que utiliza como referencial teórico a teoria de Foucault.

As pesquisas dessas autoras são importantes para este trabalho por trazerem relevância ao tema a ser investigado e evidenciarem a contribuição de diferentes olhares aos ARs, que neste caso é embasado à luz da teoria piagetiana.

No Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, foram encontrados dezessete trabalhos. Os autores referendados na Epistemologia Genética indicam as seguintes palavras-chave: Educação Moral, Desenvolvimento Moral, Autonomia, Moralidade, Abstração Reflexionante, Tomada de Consciência, Respeito Mútuo, Interação, Relação. Tais conceitos estão relacionados diretamente à temática deste projeto. Podem ser destacados, ainda: Inclusão, Aprendizagem, Prática de Ensino, Formação de Professores, Liberdade e Afetividade.

As pesquisas na Educação, orientadas à luz da Epistemologia Genética, integram duas linhas de pesquisa distintas: Psicopedagogia Processos de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde e O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contextos. Este projeto integrará um grupo de pesquisas que inclui os trabalhos de Rosseto (2005), Santos (2005), Farias (2006), Gallego (2006), Fonseca (2006), Lago (2007), Pierosan (2008), Leite (2008), Zaslavsky (2010) E juntamente com estes integra o projeto: *Contribuições da Epistemologia Genética para Práticas Escolares*.

Mostra-se relevante o desenvolvimento de pesquisas envolvendo esta temática à luz da Epistemologia Genética, pois o tema em debate é compatível com o que vem sendo estudado, discutido e produzido no PPGEDU e UFRGS.

## 2.2 DISPOSIÇÕES LEGAIS DA ABRIGAGEM

Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado pela Lei Federal nº 8.069/90, a criança e o adolescente passam a ser considerados como pessoas em desenvolvimento, que devem ter seus direitos fundamentais garantidos, como qualquer cidadão. O ECA constitui o marco legal de um processo prático-reflexivo referente a políticas públicas para a infância e adolescência, um instrumento norteador de novos paradigmas no atendimento e atenção a crianças e adolescentes em estado de abandono social ou prestes a ingressarem nessa situação (OLIVEIRA, 2006).

O ECA garante todas as oportunidades e facilidades que permitam a crianças e adolescentes desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social, em condições plenas e com dignidade. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público

assegurar a efetivação dos mesmos. Assim, nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Mesmo com a garantia da lei, nem sempre os direitos da criança e adolescentes são respeitados, principalmente por aqueles que deveriam protegê-los e ampará-los. Quando a família se desorganiza e, com dificuldades, não consegue mais desempenhar o seu papel, cabe ao poder público a tarefa de acolher e garantir que seus direitos fundamentais sejam preservados e respeitados.

Dentre as Políticas de Atendimento estabelecidas pelo ECA, os artigos 90 e 91 explicitam as disposições gerais sobre as entidades de atendimento, e o artigo 92 trata exclusivamente sobre entidades que desenvolvem programas de abrigo. Este ressalta que os vínculos familiares sejam preservados, que o atendimento seja personalizado e em pequenos grupos e que atividades em regime de co-educação sejam desenvolvidas (ECA, 2005).

Com a extinção da FEBEM, são criadas, através da Lei de nº 11.800 de 28 de maio de 2002, a Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (FASE), com o intuito de atender adolescentes infratores que estão cumprindo medidas sócio-educativas, e a Fundação de Proteção Especial (FPE), destinada à execução da medida de proteção – abrigo, voltadas a crianças e adolescentes vítimas de abandono, violência física e psicológica, maus-tratos ou em situação de risco social ou pessoal, devido a sua conduta.

A FPE conta com uma estrutura que compreende 42 abrigos residenciais. Atende crianças e jovens abrigados e no programa educativo em meio aberto (WIECHOREKI, 2011).

Todas as crianças e jovens são encaminhados pelas Varas da Infância e Juventude ou pelos Conselhos Tutelares. O atendimento oferecido é integral e envolve as áreas de saúde, educação, profissionalização, preparação para o trabalho, esportes e lazer, visando à inserção social e o desenvolvimento da autonomia. Essas atividades são organizadas como projetos de trabalho, desenvolvidos na FPE. Na ocasião da consulta encontramos os seguintes títulos: “Autonomia de vida; Programa de Preparação e Orientação para o Trabalho; Projeto Criança no Esporte; Voluntariado” (FUNDAÇÃO..., 2011).

A FPE tem por diretriz geral: “Contribuir e executar medidas de proteção, e promover os direitos fundamentais da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade social, através de ações articuladas com outros órgãos, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul”. (FUNDAÇÃO..., 2011).

Cada AR (Abrigo Residencial) faz parte de um NAR (Núcleo de Abrigos Residenciais). Os núcleos são distribuídos em seis zonas da cidade de Porto Alegre (Ipanema, Menino Deus, Belém Novo, Zona Oeste, Zona Norte e Intercap). Cada um é composto por um

diretor, assistentes de direção e um grupo de profissionais, normalmente constituído de enfermeiras, psicólogas, orientador educacional, assistente social, auxiliar de enfermagem, recreacionista. Esses profissionais desenvolvem um trabalho de apoio e parceria com os cuidadores das casas, com o objetivo de orientar as atividades desenvolvidas (OLIVEIRA, 2006).

As casas que servem de AR normalmente são alugadas em diferentes bairros da cidade e não possuem nenhuma identificação que as diferencie de uma residência comum. Cada AR comporta em média de doze a dezoito crianças e adolescentes de idades variadas (zero a dezoito anos), procurando preservar os laços de parentesco. O quadro de cuidadores é formado por doze profissionais, distribuídos em três turnos de trabalho e uma cozinheira.

### 2.3 O DESENVOLVIMENTO MORAL PARA PIAGET

O processo de construção da moral de uma criança não é inato. Ele ocorre desde o nascimento e desenvolve-se concomitantemente ao desenvolvimento intelectual e afetivo.

Conforme Piaget (1930/1998, p. 26):

O que é dado pela constituição psicobiológica do indivíduo [...] são as disposições, as tendências afetivas e ativas: a simpatia e o medo – componentes do ‘respeito’ -, as raízes instintivas da sociabilidade da subordinação, da imitação etc., e sobretudo certa capacidade indefinida de afeição, que permitirá a criança amar um ideal como amar a seus pais e tender ao bem [...].

Para o autor, assim como há um processo de construção da afetividade, do raciocínio lógico, há também um processo evolutivo na construção da moral: todo homem é capaz de uma ação moral desde que haja relação com o outro, isto é, a moralidade se constituirá por meio das trocas sociais afetivas que se estabelecem com o outro e se ampliam à medida que o universo de relações se amplia também. São os valores atribuídos às pessoas e a ação realizada (autovalorização) que constituem a base dos sentimentos morais. Para Moraes (2008), a moral será justamente a conservação desses valores.

Para Piaget, segundo Moraes (2008), a afetividade e a inteligência (e seus respectivos desenvolvimentos) têm um ponto de intersecção, se encontram na moral, mas possuem categorias distintas, naturezas diferenciadas.

De acordo com Piaget (2005, p. 103), “a afetividade pode ser causa de acelerações e retrocessos no desenvolvimento da inteligência, pode perturbar seu funcionamento, modificar seus conteúdos, porém não pode nem produzir nem modificar as estruturas”.

Piaget (apud MORAES, 2008) considera que a inteligência refere-se às estruturas, e a afetividade à energética, que propicia a construção e a ação dessas. No momento em que esse processo se efetiva, ambas tornam-se inseparáveis, uma vez que não existe conduta sem estrutura cognitiva, como não há estrutura sem conduta que a mova. Isto é, inteligência e afetividade evoluem juntas e em cada estágio do desenvolvimento podem ser observadas transformações coerentes.

Kant (apud FREITAS, 2003) considera que todo homem é capaz de ter uma conduta moral desde que sua vontade seja pautada por um querer reto, por uma boa vontade. Para Durkheim (apud FREITAS, 2003), a moral é social, existe independentemente dos indivíduos. Segundo este autor, há três elementos que são indispensáveis à moralidade: adesão a um grupo social, espírito de disciplina e autonomia da vontade.

Piaget (1964/2007a) afirma que para a moral se constituir é necessário que haja uma disciplina normativa, instituída através de relações interindividuais dos sujeitos – entre as crianças e os adultos ou entre elas e seus semelhantes. É por meio dessas relações que as normas morais nascem, e a criança passa a ter consciência do dever, tornando-se capaz, com o seu desenvolvimento, de colocar acima de seu eu a moral normativa. Piaget (1964/2007a) considera que o desenvolvimento moral de uma criança passa por três períodos: anomia, heteronomia, autonomia.

Durante o período da anomia, que é uma etapa de dependência absoluta, de centralização em si mesmo, em uma relação egocêntrica, na qual a consciência está centrada no eu, a criança não se importa com o outro, não tem noção de certo ou errado: seu comportamento é anárquico, não obedece a regras. Nesse período, a criança necessita a intervenção, a regulação de adultos e de pessoas mais velhas que administrem a sua rotina. Essas intervenções são denominadas de regras motrizes e não constituem deveres, mas somente regularidades. Conforme Piaget (2005), a reação das crianças com seus pais constitui o ponto de partida das esquematizações e das primeiras aquisições (primeiros hábitos e as primeiras percepções diferenciadas do outro), e essas aquisições estão relacionadas às percepções (ao sentimento de agrado e desagrado).

As primeiras atividades desenvolvidas pela criança no período sensório-motor – sugar, balançar, sacudir, agarrar, lançar – possibilitam a ela um sentimento de poder e eficácia quando da realização de exercícios de atividades que visam a adaptação. Isso é possível com o relaxamento do esforço adaptativo, pois no início o jogo de exercícios é puro prazer funcional – nas palavras de Piaget (1964/1978, p. 212), é “uma assimilação pela assimilação, que se manifesta na medida em que a assimilação de atividade própria se dissocia da acomodação às

coisas e onde, por consequência, o eu toma consciência e tira prazer dos poderes que adquire [...]”.

O período moral da anomia corresponde, no nível cognitivo, ao período da inteligência sensório-motora (desde o nascimento até o aparecimento da linguagem), quando a criança constrói a noção prática de objeto permanente, de espaço, de tempo, de causalidade, sendo todas essas noções construídas pouco a pouco e laboriosamente. Este período é decisivo para todo o desenvolvimento psíquico, pois representa a conquista de todo o universo prático que cerca a criança. É caracterizado por uma inteligência completamente prática, por meio da percepção e movimentos organizados em esquemas de ação, em detrimento de palavras e conceitos. Pode ser subdividido em três estágios: dos reflexos, da organização das percepções e hábitos e o da inteligência sensório-motora.

No estágio dos reflexos, a vida mental se reduz ao exercício de atividades reflexas, de fundo hereditário, que correspondem a tendências instintivas, como, por exemplo, a nutrição. Conforme Piaget (1964/2007a), com o exercício, essas atividades reflexas tornam-se mais complexas, por integração aos hábitos e percepções organizados, e constituem o ponto de partida de novas condutas, adquiridas com a ajuda da experiência, constituindo os esquemas de ações sensório-motores. Já no estágio da organização das percepções e hábitos, sempre que os movimentos atingem um resultado interessante, são assimiláveis a um esquema anterior, para que possam ser reproduzidos pelo sujeito logo em seguida. Durante o estágio da inteligência sensório-motora, os diversos movimentos, agora organizados em esquemas de ação, passam a se coordenar entre si, constituindo o que Piaget (2007a) denomina de atos de inteligência.

Quanto ao aspecto afetivo, durante o estágio das técnicas reflexas (que corresponde aos impulsos instintivos elementares), ocorrem as emoções primárias, ligadas ao sistema fisiológico das atitudes ou posturas (como, por exemplo, o medo). Já no estágio das percepções e hábitos, desenvolve-se uma série de sentimentos elementares (agradável/desagradável, prazer/dor), bem como os primeiros sentimentos de sucesso e fracasso. A criança começa a interessar-se pelo próprio corpo e pelo resultado de suas ações. Conforme Piaget (1964/2007a, p. 23), “os psicanalistas chamaram de ‘narcicismo’ a este estágio elementar da afetividade, mas é preciso compreender que é um narcicismo sem Narciso, isto é, sem a consciência pessoal propriamente dita”.

Com o desenvolvimento da inteligência e a construção do objeto permanente, aparece:

[...] um terceiro nível de afetividade: este é caracterizado, retomando o vocabulário da psicanálise, pela ‘escolha do objeto’, isto é, pela objetivação dos sentimentos e pela sua projeção sobre outras atividades que não apenas a do eu. [...] com o progresso das condutas inteligentes, os sentimentos ligados à própria atividade se diferenciam e se multiplicam: alegrias e tristezas ligadas ao sucesso e ao fracasso dos atos intencionais, esforços e interesses ou fadigas e desinteresses (PIAGET, 1964/2007a, p. 23).

Esses estados afetivos permanecem durante muito tempo indiferenciados do que é específico do sujeito e do que pode ser atribuído ao mundo exterior, e o mesmo ocorre em relação às pessoas. Os sentimentos primários como alegria, tristeza, sucesso e fracasso são experimentados também em relação às pessoas, originando daí os sentimentos interindividuais. É o começo das simpatias e antipatias, que vão se desenvolver amplamente no estágio seguinte.

Com o desenvolvimento, e diante de situações mais complexas, a criança passa a reconhecer o outro, e a necessidade de regras, de hierarquia, de autoridade torna-se evidente. A criança passa para o estado de heteronomia. Nesta fase, a obediência é a primeira forma de controle normativo que a criança é capaz. Ela nasce das relações interpessoais.

De acordo com Freitas (2003, p. 111), “para que uma norma de conduta seja sentida como obrigatória, é preciso que exista um sentimento de respeito entre os indivíduos”. A primeira manifestação de respeito que aparece na relação da criança com o outro é o respeito unilateral, decorrente das relações de coação estabelecidas entre as crianças e os mais velhos.

Segundo Piaget (1930/1998, p. 29), “[...] o respeito unilateral, fazendo par com a relação de coação moral, conduz [...] a um resultado específico que é o sentimento de dever”, que é regulado pelo amor e o temor. É porque a criança ama e respeita seus pais que as normas e os valores estabelecidos por eles têm um valor absoluto para ela. Para a criança, o julgamento do certo e do errado está subordinado ao adulto que a orienta; ela adota a escala de valores dos pais. Por essa razão, não relaciona as causas e motivações de um ato em intenções boas ou más, mas focaliza nos efeitos de seu ato. As regras, as instruções, são aceitas como sagradas e obrigatórias, e surge a consciência do dever.

Segundo La Taille (2005, p. 79), “o dever significa tão somente obediência a uma lei revelada e imposta pelos adultos”. Contudo, na prática, a criança não é capaz de segui-la. Surge, então, o que Piaget (1932/1994, p. 93) chama de:

*Realismo moral* a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso.

O realismo moral possui três características básicas, conforme La Taille (1992, p. 51):

a) é considerado bom todo ato que revela uma obediência às regras ou aos adultos que as impuseram; b) é ao pé da letra, e não no seu espírito, que as regras são interpretadas; c) há uma concepção objetiva da responsabilidade, ou seja, julga-se pelas consequências dos atos e não pela intencionalidade daqueles que agiram.

Neste período, as normas morais não são entendidas a partir de sua função social e nem são elaboradas pela consciência: a criança considera os deveres e os valores independentes da consciência e da situação à qual o indivíduo está preso. Piaget (1932/1994, p. 90) salienta que “[...] não é o caráter obrigatório da regra prescrita por um indivíduo que nos incita a respeitar esse indivíduo, é o respeito que temos por esse indivíduo que nos faz considerar como obrigatória à regra fixada por ele”.

Cognitivamente, a criança heterônoma está no estágio caracterizado por Piaget (1964/2007a) como da inteligência pré-operatória (em torno dos dois aos sete anos). Com o aparecimento da linguagem, surge na criança a capacidade de reconstruir suas ações passadas sob formas de narrativas, de antecipar suas ações futuras pela representação verbal e de representar alguma coisa por meio de outra coisa. Resultam disso três aspectos fundamentais para o desenvolvimento mental: o início da socialização das ações (possíveis trocas entre os indivíduos), interiorização da palavra (aparição da linguagem interior, do pensamento) e a interiorização das ações (capacidade de representação, de experimentação mental, intuição).

Por meio da socialização das ações, a criança começa a interagir com o outro. No início é simples imitação de uma ação ou de um som decorrente de uma excitação. Depois, a imitação torna-se mais precisa, até que seja capaz de reproduzir movimentos novos e cada vez mais complexos. O mesmo ocorre com a linguagem: no início é capaz de pronunciar palavras-frases elementares, depois substantivos, verbos e, finalmente, frases.

Entretanto, é somente com o aparecimento da palavra que a criança torna-se capaz de socializar seus pensamentos, isto é, de exteriorizar a vida interior. Como esse é um processo laborioso, dele podem decorrer três grandes categorias de relações. Uma é a coação exercida pelo adulto sobre a criança, quando é dada a ela uma gama de ordens e avisos que se tornam aceitáveis e obrigatórios por serem provenientes de um adulto significativo, e cabe, portanto, à criança copiar e tentar imitar. Nessa relação, existe toda uma submissão inconsciente, intelectual e afetiva. Já nas relações de trocas com as outras crianças, nota-se o que Piaget (1964/2007a) denomina de “monólogo coletivo”. Consiste muito mais em uma mútua excitação à ação do que propriamente em uma troca de pensamentos reais, como, por

exemplo, as brincadeiras coletivas ou de regras. Por fim, temos os solilóquios (pronunciados em voz alta), nos quais a criança fala a si própria sem cessar, em monólogos que acompanham seus jogos e suas atividades. Nota-se ainda predomínio do pensamento egocêntrico diante de grupos sociais.

Durante esta fase surgem os jogos simbólicos ou jogos de imitação, imaginação. Nos jogos simbólicos a criança faz de conta que exerce uma de suas ações habituais, como dormir, comer, tomar banho. Posteriormente, ela repete essas ações ficticiamente com outros objetos, que não ela própria, e começa assim a transformar alguns objetos em outros.

No período dos quatro aos sete anos, nota-se um progresso essencial dos jogos. Há uma crescente preocupação de imitação exata do real e das construções materiais que acompanham o jogo, tais como casas, berços, mesas e cozinhas. Essa mesma preocupação aparece nos desenhos e nas modelagens. Esses simbolizantes tornam possível o pensamento, e futuramente serão indispensáveis à aprendizagem escolar, pois para que a criança possa representar, seja através do desenho ou da escrita, um objeto, é necessário que ela o tenha internalizado.

Assim como o jogo de exercício reproduz por assimilação funcional cada uma das novas aquisições da criança, também o jogo de imaginação reproduz todo o vivido, mas por representações simbólicas. Nos dois casos, essa reprodução é, sobretudo, afirmação do eu por prazer de exercer seus poderes e de reviver a experiência fugaz. Os personagens fictícios que o jogo permite à criança acolher por seus companheiros só adquirem existência na medida em que servem de bons ouvintes ou de espelhos para o eu. A sua invenção supre aquilo que no adulto será o pensamento interior em suas formas residuais egocêntricas (divagação), assim como o monólogo dos sujeitos dessa idade equivale ao que, mais tarde, será a linguagem interior.

Nesta fase, de acordo com Piaget (1964/1978, p.179), “há passagem do egocentrismo inicial para a reciprocidade, graças a uma dupla coordenação nas relações interindividuais e nas representações correlativas”. Não existe, ainda, conservação nem reversibilidade no plano mental. Tudo é limitado aos esquemas perceptivos e aos esquemas de ação.

Os jogos de construção, trabalhos manuais, desenhos, assinalam uma transformação interna na noção de símbolo, no sentido da representação adaptada ao real e, segundo Piaget (1964/1978, p. 180), “[...] marcam o coroamento final do símbolo lúdico”.

No período dos sete aos doze anos, em média, a criança conserva-se moralmente heterônoma, mas no plano cognitivo atinge o estágio das operações concretas. É nesse período que ocorre a internalização das ações, a construção da noção de conservação e de

permanência, de reversibilidade, de lógica das classes, de relações, dos números. Essas coordenadas são agrupadas em sistemas de conjuntos que têm como leis a totalidade, e são essas estruturas de conjuntos que ajudarão na elaboração do pensamento. Há o declínio do egocentrismo intelectual e social.

Observa-se um duplo progresso no desenvolvimento mental da criança: a concentração individual e a colaboração efetiva. A criança torna-se capaz de cooperar, pois já não confunde mais seu ponto de vista com o dos outros, sendo capaz até mesmo de coordená-los. Além disso, torna-se capaz de pequenas reflexões, ou seja, de uma discussão interiorizada consigo mesma. Na busca da causalidade dos fatos, dos fenômenos, o animismo cede lugar a uma espécie de causalidade por identificação. A assimilação egocêntrica (princípio do animismo e do artificialismo) transforma-se gradualmente em uma assimilação racional, uma estruturação da realidade pela razão.

É durante esta fase que se institui a noção de tempo. Os acontecimentos, que até então eram ordenados apenas em sucessão, passam agora a serem coordenados por simultaneidade, e os intervalos entre os acontecimentos passam a ser levados em consideração. Já a noção de espaço, construída laboriosamente por meio de ações práticas durante os dois primeiros anos de vida, dá lugar, segundo Piaget (1964/2007a), a intuições extremamente limitadas e deformadas. O espaço primitivo não é homogêneo, nem contínuo; está centrado no sujeito. É somente depois dos sete anos que um espaço racional começa a ser construído por meio de operações gerais.

Conforme Piaget (1964/2007a, p. 48), a noção de operação se aplica a realidades diversas, mas bem definidas:

Existem operações lógicas, como as que compuseram um sistema de conceitos ou classes (reunião de indivíduos) ou de relações; operações aritméticas (adição, multiplicação, etc.), e seus inversos; operações geométricas (seções, deslocamentos, etc.); temporais (seriação dos acontecimentos, [...] sucessões e simultaneidade de intervalos) cuja origem é sempre motora, perceptiva ou intuitiva.

Essas operações têm seu ponto de partida nos esquemas sensório-motores, depois nas experiências afetivas ou mentais (intuitivas) até tornarem-se operatórias, isto é, quando duas ações que são do mesmo gênero passam a formar uma terceira, ainda do mesmo gênero, e podem ser invertidas (como, por exemplo: adição-subtração, multiplicação-divisão).

Conforme Piaget (1964/1978), há também um declínio evidente dos jogos simbólicos em proveito dos jogos de regras, do espírito de cooperação entre os jogadores, dos jogos

simbólicos coletivos, nos quais se observa uma coordenação cada vez mais estreita dos papéis e um total florescimento da socialização que desabrochará no nível precedente.

Os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras ou intelectuais em que há competição dos indivíduos. São regulamentados por leis, por regras transmitidas de geração em geração, ou por acordos momentâneos. Diferente do símbolo, a regra supõe, necessariamente, relações sociais ou interindividuais. A regra é uma regularidade imposta pelo grupo. Para Piaget (1964/1978, p. 182), “[...] o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado”. É quando as crianças descobrem que é necessário um conjunto de regras iguais para todos a fim do jogo tornar-se possível. Entretanto, muitas vezes as regras são modificadas ao longo do percurso do jogo. Nesta fase nasce o sentimento de cooperação, que possibilita ao eu tomar consciência de si e sentir-se ao mesmo tempo parte integrante de um grupo.

Para Piaget (2005), no plano afetivo os sentimentos interindividuais momentâneos (afeições, simpatias, antipatias), ligados à socialização das ações, começam a conservar-se. Já os sentimentos morais intuitivos ou os afetos normativos, provenientes das relações entre adultos e crianças e delas entre si, bem como as regularizações de interesses e valores, ligadas às do pensamento intuitivo em geral, começam a surgir quando se agregam sentimentos de semi-obrigação.

Com o desenvolvimento do pensamento intuitivo, os interesses se dividem e se multiplicam e passam a ser regulados pelos sentimentos de valorização e autovalorização (sentimentos de inferioridade, de superioridade), nos quais todos os sucessos e fracassos das atividades são registrados com base em uma escala de valores. Disso resulta um julgamento de si mesmo, que pouco a pouco pode levar a grandes repercussões sobre todo o desenvolvimento.

Constituído o sistema de valores, este passa a condicionar as relações afetivas interindividuais. Isto é, há simpatia em relação às pessoas que respondem aos interesses do sujeito e que o valorizam, e há antipatia em relação às que diferem do sujeito em gostos e em sua escala de valores. Piaget (1965/2007) considera que os laços de sangue estão longe de explicar o amor da criança pelos seus pais. Para ele, os valores das crianças são moldados com base nos valores dos pais e de outros adultos que são importantes, que são significativos na vida da criança. Assim,

[...] entre os valores interindividuais assim constituídos, existem alguns especialmente importantes: são os que a criança reserva para aqueles que julga como superiores a si, algumas pessoas mais velhas e seus pais. Um sentimento especial corresponde a estas valorizações unilaterais: é o respeito, que é um composto de afeição e temor, estabelecendo este segundo a desigualdade que intervém em tal relação afetiva (PIAGET, 1964/2007a, p. 38).

Desse modo, a primeira moral constituída pela criança é a obediência, e o critério norteador do que é o bem é, por muito tempo, a vontade dos pais. No início, os valores morais são concebidos como normativos, e passam a ser regulados não mais pelos sentimentos de simpatia ou antipatia, mas pelos sentimentos de respeito e temor pela regras impostas. Piaget (1964/2007a, p. 39) considera que: “A moral da primeira infância fica, com efeito, essencialmente heterônoma, isto é, dependente de uma vontade exterior, que é a dos seres respeitados ou dos pais”.

Quando a criança conquista a capacidade de operar, construindo e coordenando relações e descentrações, e consegue vivenciar as leis de reciprocidade, alcança o estágio de autonomia. Na autonomia – isto é, eu me rego – as leis e as regras são opções que a criança faz na sua convivência social pela autodeterminação. Nessa etapa, se houver respeito mútuo, cooperação, haverá o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. Para Piaget (1932/1994, p. 94), a autonomia:

Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e a própria consciência [...].

É a partir dos onze, doze anos que as crianças, conforme Menin (1999, p. 44), “passam a codificar as regras antes do jogo”. O tempo gasto na elaboração das regras pode, inclusive, ser maior que o próprio jogo. Todos os detalhes do jogo são previstos e discutidos detalhadamente, tentando torná-lo o mais justo possível. Passa haver um interesse real pela regra, pois foi elaborada em conjunto pelo grupo. Portanto, torna-se importante respeitá-la não por ser sagrada, mas por ela possibilitar que todos joguem em iguais condições. Caso o grupo considere importante fazer alterações nas regras do jogo, isso será possível e aceito desde que todos estejam de acordo.

Assim, o respeito pelas regras passa a ser compreendido como decorrente de acordos mútuos. Cada sujeito pode ser visto e concebido como um possível legislador, desde que as regras propostas sejam submetidas à apreciação e aceitação dos outros. Surge a interação, a

troca, a tomada de consciência e, principalmente, a capacidade de poder colocar-se no lugar do outro.

O sujeito autônomo é aquele que consegue construir novos entendimentos da realidade por meio do confronto, das trocas de opiniões, ideias, colaboração e intercâmbio com os pares de iguais. Sob a perspectiva moral, o sujeito autônomo é aquele capaz de transformar, reelaborar ou construir julgamentos morais e regras de convivência social partindo de um processo de conscientização e de tomada de decisão que surge do confronto e se dirige a um consenso, visando à conciliação entre a minimização das perdas pessoais e maximização dos ganhos pessoais e coletivos.

Portanto, ser autônomo é ser capaz de tomar decisões por si próprio, levando em consideração os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho de ação a seguir. Quando o ponto de vista do outro é considerado e há compreensão de que ninguém é livre para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente, há autonomia e há moralidade.

Piaget (1964/2007a) considera que a passagem do pensamento intuitivo para o pensamento lógico se efetua na segunda infância, pela construção das noções de agrupamento e grupos. As noções e as relações se constituem por meio de conjuntos, nos quais todos os elementos são solidários e se equilibram entre si.

No plano afetivo, a moral intuitiva heterônoma é gradativamente substituída por uma moral de cooperação e autonomia. À medida que começa a haver cooperação entre os indivíduos, que os diferentes pontos de vistas passam a ser considerados e que, paralelamente, as operações intelectuais tornam-se desprovidas de contradições e capazes de reversibilidade, surgem novos sentimentos morais, que levam a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva.

O novo sentimento, decorrente da nova forma de vida social e da cooperação, consiste, essencialmente, no respeito mútuo, resultado de um valor pessoal igualitário atribuído a todos os indivíduos, não havendo mais a valorização de uma ou outra ação isolada. O respeito mútuo é o cerne da amizade fundada nas relações de estima, de cooperação, e tem como consequência afetiva o sentimento de justiça. Ele conduz a uma nova organização dos valores morais e implica uma autonomia.

Para Piaget (1964/2007a, p. 55),

A honestidade, o sentido de justiça e a reciprocidade em geral, constituem sistema racional de valores pessoais, podendo-se, sem exagero, comparar este sistema aos 'agrupamentos' das relações ou noções que estão na origem da lógica, com a única diferença de que aqui são valores agrupados segundo uma 'escala' e não mais relações objetivas.

Ainda segundo o autor, este novo sistema de valores representa, no campo afetivo, o que a lógica representa para a inteligência (PIAGET, 1964/2007a).

Conforme o pensamento e os sentimentos se organizam, surgem regulações que têm como forma de equilíbrio final a vontade, que está ligada aos sentimentos morais autônomos. Para Piaget (1965/2007), a vontade é uma regulação de energia que oscila entre um prazer tentador e um dever. Dessa forma, basta que uma criança se interesse por um trabalho para encontrar as forças necessárias para desenvolvê-lo, assim como basta a perda de interesse para que cesse a energia empregada. É o sistema de interesses e valores, diga-se, mutável a cada instante, e de acordo com as atividades em curso, que dirige o sistema das energias internas, graças a uma regulação quase que automática e contínua. É coerente, portanto, que a vontade se desenvolva na mesma fase que as operações lógicas e ao mesmo tempo em que os valores morais se organizam em formas de sistemas autônomos, podendo ser comparados aos agrupamentos lógicos.

No estágio das operações formais, há toda uma lógica de operações especiais que se superpõem às precedentes. Piaget (1964/2007a) as chama de lógica combinatória e lógica das proposições, pois nesta etapa o adolescente se torna capaz de raciocinar e deduzir sobre hipóteses, proposições. Torna-se capaz de refletir sobre as ações independentemente dos objetos e de substituí-las por simples proposições.

A possibilidade de poder refletir sobre é, nas palavras de Piaget (1964/2007a), um pensamento de segundo grau, pois o pensamento concreto é a representação de uma ação, e o pensamento formal é a representação de uma representação de ações possíveis. São as operações formais que possibilitam ao pensamento destacar-se e libertar-se do real, propiciando reflexões e construções de teorias. Em outras palavras, é a inteligência formal que possibilita a libertação do pensamento.

Piaget (1964/2007a) afirma que toda nova capacidade da vida mental tem início com a incorporação do mundo por meio de uma assimilação egocêntrica para somente depois atingir o equilíbrio, por meio de uma acomodação ao real. É o mesmo que ocorre com a criança no período sensório-motor (assimila o universo à sua atividade corporal) e no período pré-operatório (jogo simbólico) no adolescente: existe um egocentrismo intelectual, manifesto pela crença na onipotência de sua reflexão, como se o mundo devesse se submeter aos sistemas e não o contrário. O equilíbrio é finalmente atingido quando o adolescente compreende que refletir significa adiantar e interpretar a experiência, e não contradizê-la.

Paralela à construção do pensamento formal, firma-se a vida afetiva do adolescente, com a conquista da personalidade, até este momento em formação, ao mesmo tempo em que

ocorre o início de sua inserção no mundo adulto. Para Piaget (1964/2007a), a personalidade é o resultado da autossubmissão do eu a uma disciplina qualquer. Esta implica cooperação e tem início no fim da infância, com a organização dos valores, das regras, da vontade, de forma autônoma e com a hierarquização e regularização das tendências.

Piaget (1964/2007a) considera que há personalidade a partir do momento em que se constitui um programa de vida, e este funciona como fonte de disciplina para a vontade e como instrumento de cooperação. Porém, para que esse plano de vida obtenha êxito, é necessário que o sujeito seja capaz de pensar e refletir livremente, o que é possível com o desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo. Nos adolescentes, os planos de vida centram-se principalmente nas relações pessoais, e seus pensamentos hipotético-dedutivos tendem mais a uma hierarquia de valores afetivos do que a um sistema teórico.

Quanto às sociedades dos adolescentes, estas são, para Piaget (1964/2007a), sociedades de discussão: seja a dois ou em pequenos grupos, o mundo é reconstruído em comum, e as críticas são uma constante, como se houvesse uma necessidade de ultrapassar o que já está construído. Posteriormente, com a inserção nos movimentos de grupos (sejam grupos de estudos, esportivos ou religiosos), os ensaios de reorganização se desdobram e o adolescente vai pouco a pouco transformando-se de um reformador em um realizador.

Pode-se constatar, então, que o processo de desenvolvimento intelectual ocorre, nas palavras de Piaget (1964/2007a), por meio de construções sucessivas do pensamento. Estas construções consistem na descentralização do ponto de vista egocêntrico, a fim de situá-lo em um patamar mais amplo de relações e noções, de modo que cada novo patamar construído integre o anterior. Paralelamente, ocorre a evolução afetiva, na qual laboriosamente o eu egocêntrico submete-se às leis de cooperação, graças ao desenvolvimento da reciprocidade e da coordenação de valores.

Para Piaget (1964/2007a, p. 65),

[...] é sempre a afetividade que constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva, pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia. Mas, a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhe fornece meios e esclarece os fins.

Piaget (1932/1994) considera necessário o desenvolvimento de uma autonomia intelectual e de uma autonomia moral, pois ambas sustentam o respeito mútuo, que, concomitantemente, sustenta o respeito a si próprio e o reconhecimento do outro.

### 2.3.1 O conceito de respeito para Piaget

Na teoria de Piaget o respeito é o sentimento fundamental que permite o desenvolvimento do julgamento moral. Faz-se necessário enfatizar o estudo sobre a sua gênese.

Para Piaget (1994), o respeito é um sentimento que se constrói em função das trocas que a criança estabelece com o meio social e decorre de dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação. No início da relação da criança com os outros, no período sensório-motor, não há normas, apenas regularidades que não são sentidas como obrigatórias. A fim de uma norma tornar-se obrigatória, é preciso que haja um sentimento de respeito entre os indivíduos, e, no princípio, esse é um sentimento atribuído principalmente à pessoa. As normas, os valores, as opiniões dos mais velhos têm valor absoluto para a criança, chegando inclusive a haver uma veneração à palavra da autoridade. A primeira forma de respeito que pode ser notada no desenvolvimento de todo ser humano é o respeito unilateral.

Com o passar do tempo, a criança passa a considerar os deveres e os valores como subsistentes em si. Estes são seguidos ao pé da letra, mas sem real compreensão. Todo ato é julgado em conformidade com a norma, sem levar em consideração a intenção. Para Moraes (2008), a criança age e pensa dessa forma por ser realista em todos os domínios do seu pensamento, e se o significado do comando externo do adulto foge à compreensão da criança, esta se aterá apenas ao seu sentido literal.

Esse é o período da moral heterônoma, isto é, as leis, as normas são exteriores ao indivíduo, e toda ordem, partindo de um adulto respeitado, é o ponto de partida de uma obrigação. “O bem é obedecer à vontade do adulto. O mal é agir pela própria opinião” (PIAGET, 1994, p. 154). Essa moral do dever essencialmente heterônoma é decorrente de relações coercitivas. Contudo, há, na relação da criança com os pais ou cuidadores, uma afeição mútua que a impele a atos de generosidade e sacrifícios. Piaget (1994) chama este período de realismo moral, pois não há, ainda, consciência das leis e normas.

Moraes (2008), refletindo sobre a questão do realismo moral, ressalta que nesse período a regra é dada como tal, pronta e externa. A lei é observada literalmente e não no seu espírito – o certo se define pela obediência, e o que é proibido assume o significado de tabu. Para a autora (2008, p. 28), “esse modo de perceber as regras e o dever é resultado das restrições impostas pelo adulto à criança, das formas primitivas de respeito unilateral e da função do egocentrismo”.

Em síntese: no início são as relações coercitivas que originam a moral heterônoma, a moral do dever. Freitas (2003) destaca, porém, que apesar das limitações que esse tipo de relação possibilita, essa é uma etapa fundamental no desenvolvimento moral do sujeito, pois conforme La Taille (apud FREITAS, 2003, p.112) “a heteronomia é a porta de entrada na moral”. Assim, quando os adultos impõem às crianças determinados valores a serem respeitados, estão possibilitando a ela que compartilhe os valores de sua cultura e possam, assim, organizar uma escala de valores próprios.

À medida que as trocas sociais se ampliam e a criança passa a conviver com outras crianças, ela passa a cooperar e, conseqüentemente, a ver os adultos ou mais velhos não mais como seres superiores. São nas relações cooperativas que o respeito unilateral dá lugar ao respeito mútuo. Cabe ressaltar que o respeito mútuo não deriva do respeito unilateral, mas da relação estabelecida entre iguais, isto é, o respeito mútuo procede do respeito unilateral.

Assim, pode-se dizer que há respeito mútuo quando dois indivíduos se atribuem um valor pessoal equivalente, quando sentem que há necessidade de veracidade na relação.

Para Freitas (2003, p. 112):

Esse tipo de relação é possível, em um primeiro momento, entre indivíduos que compartilham opiniões, gostos e valores, como ocorre no companheirismo espontâneo que nasce entre as crianças e entre os adolescentes e, em geral nas relações de amizade.

Os vínculos que as crianças estabelecem entre si são a principal fonte de relações cooperativas. Este tipo de relação é regido pela norma da reciprocidade, isto é, a capacidade de cada um poder colocar-se no lugar do outro.

É no centro das trocas interindividuais que as regras deixam de ser percebidas como existentes em si mesmas e passam a depender de uma decisão coletiva. A criança descobre sua capacidade normativa, de poder estabelecer novas leis, novas regras e, principalmente, de poder mudar as existentes. Piaget (1994) denomina esse período de autonomia. Para ele, “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p. 155).

Ao refletir sobre a autonomia, Freitas (2003) destaca que a possibilidade do sujeito elaborar, em parte, suas próprias normas marca a passagem da moral heterônoma para a moral da autonomia. A autora destaca ainda que a reciprocidade espontânea, que se estabelece nas relações de amizade entre indivíduos que compartilham os mesmos gostos, opiniões e valores,

está fora da esfera moral. A fim de que essa simpatia adquira um caráter moral, é preciso que haja uma lei comum, um sistema de regras que possibilite a coordenação de pontos de vista diferentes e que possibilite ao sujeito valorizar o seu parceiro e agir de maneira tal que não seja desvalorizado por ele.

Para Freitas (2003, p. 113) “a reciprocidade nas relações de amizade é uma tendência espontânea do sujeito; nas trocas morais uma obrigação”. Para a autora, o que define a reciprocidade normativa é a substituição mútua de pontos de vista.

Nas relações cooperativas, os sentimentos de amor e temor também estão presentes; entretanto, o sentimento de temor transforma-se em um sentimento de medo, mas medo de decair aos olhos do indivíduo respeitado, transformando, assim, a ordem, a regra, em acordo mútuo. Poder respeitar uma pessoa significa, nas palavras de Piaget (1965/1973, p. 145):

[...] reconhecer sua escala de valores, o que não significa adotá-la por si só, mas atribuir um valor ao ponto de vista dessa pessoa [...] não significa exclusivamente respeitar as regras que ele impõe [...] é o respeito pela pessoa que engendra as obrigações [...] o respeito é a expressão do valor atribuído aos indivíduos [...] logo esse respeito conduz a formação das condutas desinteressadas que caracterizam as normas morais [...].

Em suma, com base na epistemologia genética, o processo de desenvolvimento moral de um sujeito tem por princípio a relação com o outro, e esta tem como essência o respeito. No início, o respeito é por um ser ao qual se tem afeição e temor; posteriormente, respeita-se pela identificação, imitação, até chegar ao sentimento de respeito mútuo, quando se é capaz de respeitar o outro como gostaria de ser respeitado. A base de toda moral normativa é a admiração por alguém significativo na vida do sujeito.

### **2.3.2 A importância da educação moral e do self government**

Por tratar-se de um assunto relevante na constituição do sujeito, Piaget (1930/1994) considera fundamental o desenvolvimento de uma Educação Moral. A importância desta é defendida pelo autor no V Congresso Internacional de Educação Moral em Paris, no ano de 1930, sob o título de Procedimentos da Educação Moral (1998).

Piaget (1930/1998) comenta que, independentemente dos fins que se deseja alcançar, dos métodos empregados ou dos domínios aos quais estes métodos são aplicados, o que realmente importa nos procedimentos de uma educação moral é saber que não há uma moral única, mas que haverá tantos tipos de reações morais quantas forem as formas de relações

sociais ou interindividuais estabelecidas. A escolha de um ou outro desses métodos moldará consciências e determinará comportamentos.

Considerando os estudos desenvolvidos pelo sociólogo Durkheim e pelo psicólogo Bovet, Piaget (1930/1998, p. 27) afirma:

Que existem entre as crianças, senão no geral, duas ‘morais’, isto é, duas maneiras de sentir e se comportar que resultam da pressão no espírito da criança de dois tipos fundamentais de relações interindividuais. Essas duas morais que se combinam mais ou menos intimamente, ao menos em nossas sociedades civilizadas, são muito distintas durante a infância e se reconciliam mais tarde, no curso da adolescência.

O respeito é a essência, isto é, o sentimento fundamental que permite o desenvolvimento das noções morais. Para Bovet (apud PIAGET, 1930/1998), são necessárias duas condições para que a consciência de obrigação se desenvolva: primeiro, que um indivíduo dê ordens a outros e, segundo, que esses outros respeitem aquele de quem emanam as ordens. Em outras palavras, é preciso que as crianças respeitem seus pais, professores ou cuidadores para que as ordens por eles emanadas sejam consideradas obrigatórias, sagradas. Já para Kant (apud PIAGET, 1930/1998) o respeito é um resultado da lei, e para Durkheim (apud PIAGET, 1930/1998) é um reflexo da sociedade. Contudo, para Piaget (1930/1998) existem dois tipos de respeito: o respeito unilateral, que é decorrente de uma relação de coação, de desigualdade entre o que respeita e o que é respeitado, e o respeito mútuo, decorrente de uma relação de cooperação, de igualdade, de reciprocidade entre os indivíduos.

Assim, ao refletir sobre os procedimentos de uma educação moral, Piaget (1930/1998) salienta a importância de pensá-la a partir de três aspectos distintos: os tipos de respeito ou de relações interindividuais que se estabelecem, as diferentes maneiras de ensino oral e a possibilidade de levar em consideração ou não a ação da própria criança.

Para Piaget (1930/1998), o procedimento de educação moral clássica mais notória é o baseado exclusivamente no respeito unilateral, no qual o adulto inflige suas regras e as faz cumprir mediante uma coação espiritual ou em parte material. Tal procedimento é bem comum na pedagogia familiar e na disciplina escolar tradicional.

Piaget (1930/1998) cita a obra póstuma de Durkheim, *Educação Moral*, como modelo de uma pedagogia moral fundada na autoridade. Com essa tese, Durkheim defende a formação de personalidades livres e autônomas, o que Piaget (1973) considera uma incoerência, pois Durkheim pretende chegar a uma moral da cooperação por meio da autoridade. Para Durkheim (apud PIAGET, 1930/1998, p. 34), existem três elementos que constituem a moralidade:

Primeiramente, o espírito de disciplina: a moral é um sistema de regras que se impõem à consciência e deve-se habituar a criança a respeitá-las. Em segundo lugar, a adesão aos grupos sociais: a moral implica o elo social e deve-se cultivar a solidariedade nas crianças. Finalmente, a autonomia da vontade. Porém, como a regra se impõe ao indivíduo sob a pressão dos grupos, ser autônomo significa não libertar-se dessa pressão mas compreender sua necessidade e aceitá-la livremente.

Contudo, Piaget (1930/1998) questiona a aplicabilidade desses três elementos na pedagogia escolar, visto que Durkheim fala de disciplina referindo-se à autoridade do professor e às normas impostas pela escola. Para Durkheim (apud PIAGET, 1930/1998), é necessário que as ações da criança sejam limitadas e interditadas, o que é possível por meio da figura do professor, pois ele representa o cumprimento da lei, podendo inclusive aplicar castigos a fim de conservar e reforçar o respeito a esta. Quanto à adesão aos grupos sociais, ele considera que um ensino puramente oral é suficiente, visto que é decorrente da disciplina adquirida na família e na escola, e assim é fácil para a criança adaptar-se a grupos maiores. Quando se refere à autonomia, afirma que esta é adquirida com um ensino que faça a criança compreender o funcionamento da sociedade e o porquê das regras morais. Porém, para Piaget (1930/1998), este tipo de educação moral, fundado no respeito unilateral, negligencia recursos importantes da alma infantil, pois não leva em consideração a existência das duas morais na criança: a que considera as regras exteriores como sagradas, decorrente do respeito unilateral, e a regra interior, decorrente do acordo mútuo.

Por outro lado, há, na pedagogia moral clássica, um procedimento baseado na liberdade absoluta da criança, isto é, nenhuma coação adulta, nenhuma indicação de como deva se conduzir junto aos seus iguais ou mais velhos. Considerando esta prática, Piaget (1930/1998) questiona: na ausência de toda relação de respeito unilateral, a criança que desde pequena convive apenas com seus semelhantes chegará por si mesma ao respeito mútuo e à cooperação? Conseguirá ela constituir uma moral que a adapte à vida adulta em sociedade?

De acordo com Piaget (1930/1998, p. 37):

O respeito mútuo é uma espécie de forma limite de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, e pais e professores devem fazer tudo o que for possível [...] para converterem-se em colaboradores em pé de igualdade com a criança.

É preciso encontrar um meio termo no que concerne à educação moral. Não se deve negligenciar o respeito mútuo nem o respeito unilateral, pois os dois são fontes essenciais da vida moral infantil.

No que concerne aos métodos ativos da educação moral, para o autor (1930/1998), a educação deve constituir um todo, levando a criança a executar, em relação a cada uma das

disciplinas escolares, um esforço de caráter e um conjunto de condutas morais. Assim, quando a classe constitui uma associação de trabalho, a vida moral está vinculada a toda a atividade escolar, e a educação do caráter torna-se singularmente intensificada, não sendo necessário recorrer a meios exteriores artificiais para estimular o esforço, para canalizar as atitudes, ou para promover o controle pessoal. Conforme Piaget (1930/1998, p. 46):

Qualquer que seja o domínio em que se estenda a educação moral, o método ativo busca sempre: 1º - não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma; 2º - em consequência, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas.

Referente aos procedimentos verbais de educação moral, Piaget (1930/1998) salienta a enorme variedade de ensinamentos da moral pela palavra e destaca que, para tocar o âmago da alma infantil, um ensinamento moral oral deve vir somente depois da experiência vivida. Para Piaget (1930/1998, p. 41): “Queiramos ou não, os métodos orais repousam sempre sobre um fundo de respeito unilateral”.

Assim, para adquirir o sentido da disciplina, da responsabilidade e da solidariedade, a escola ativa baseada no *self-government* procura proporcionar à criança situações que a levem a descobrir por si mesma as leis constitutivas de uma sociedade. É permitido à criança estabelecer as leis, eleger o governo que se encarregará de tais leis, bem como o poder judiciário que reprimirá os conflitos, os delitos; ela terá a possibilidade de aprender o que é a obediência à regra, a adesão ao grupo e a responsabilidade individual.

É necessário, então, que se possibilite à criança e aos jovens trabalhos em grupos e práticas escolares que proporcionem o *self-government* (*autogoverno*), pois a “*lição de moral*” só se desenvolverá produtivamente por meio de uma vida social autêntica, vivida no interior da própria classe. Portanto, nada mais natural que possibilitar a eles a definição e organização das leis que regulamentarão os trabalhos e as práticas escolares, já que isso contribui para desenvolver a personalidade e o sentimento de solidariedade.

Piaget (1934/1998) considera que estando as crianças e os jovens submetidos à autoridade vinda de fora, não atingem a disciplina interior e, conseqüentemente, não são capazes de se sentir solidários, pois só evoluem de seu egocentrismo aparentemente. Quando eles têm a possibilidade de experienciar a disciplina própria do *self-government* (*autogoverno*), passam a ter maior senso de responsabilidade, além de apresentarem progressos no autocontrole, fatores esses indispensáveis ao desenvolvimento da solidariedade.

As normas e regras passam a ser vistas como parte deles, o que favorece sua interiorização, e adquirem estatuto de personalidade.

Além disso, o *self-government* cria um laço de solidariedade diferente entre seus participantes, pois faz com que todos se sintam responsáveis pela manutenção desse laço. Para o autor (1934/1998, p. 127), “nada ensina mais a humanidade do julgamento e a verdadeira modéstia do que o contato cotidiano com iguais exercendo sua liberdade de expressão e possuindo o espírito de camaradagem”.

O *self-government* propicia a redução do antagonismo presente entre as sucessivas gerações mediante a possibilidade das crianças cooperarem com o adulto, ao invés de simplesmente lhe obedecerem. A cooperação com o adulto e a educação da juventude por ela mesma permite a inserção gradual dos mais novos nos espaços frequentados pelos mais velhos, bem como a transmissão normal dos valores que constituem a vida social.

Partindo do pressuposto psicológico que a vida moral se desenvolve em função das relações afetivas entre os indivíduos, e admitindo que a educação moral esteja relacionada com a atividade desenvolvida pela criança, a educação moral torna-se necessária, não como uma disciplina específica, mas como uma que perpassa o cotidiano escolar e social no qual as crianças estão inseridas. Piaget defende o desenvolvimento de práticas pedagógicas cujos processos construtivos sejam favorecidos e levem ao pleno desenvolvimento e aprendizagem, pois o fim da educação moral é o de construir personalidades autônomas que sejam aptas à cooperação.

#### 2.4 A TOMADA DE CONSCIÊNCIA E AS RELAÇÕES INTERINDIVIDUAIS

Com base na Epistemologia Genética o processo de tomada de consciência em um sujeito é a possibilidade que ele tem de poder pensar e explicar o porquê e o como de uma ação. E a partir daí, através de coordenações operatórias, poder conceituar, isto é, poder representar o que foi adquirido no plano dos esquemas de ação.

Trata-se de um processo longo e laborioso, que deve passar por diferentes graus de consciência. Envolve a presença do outro, através do estabelecimento de relações interpessoais. É um processo que reconstrói e, depois, ultrapassa, no plano da representação, o que foi adquirido no plano da ação.

O processo de tomada de consciência tem início com a determinação de um objetivo a ser atingido e a constatação do resultado das próprias ações para atingir esse objetivo, seja de êxito ou de fracasso. Neste momento inicial, o que está consciente é o objetivo buscado,

através da ação, e o resultado obtido, permanecendo despercebidos os meios empregados para atingi-los.

A compreensão do como e do por que dos resultados alcançados envolve a presença do outro, com o qual o sujeito se relaciona, e lhe propiciará pensar sobre, estabelecer relações, fazer inferências, buscar a coerência, levando em conta diferentes pontos de vista.

Porém, nem sempre o sujeito dispõe, no momento, de estruturas que deem conta de situações novas que ocorrem nesse processo, o que implica numa inadaptação à ação, ou ao objeto que deseja conhecer. Para responder, nessas ocasiões, o sujeito utiliza mecanismos de regulações. No princípio estas são automáticas (seja por correções parciais, negativas ou positivas dos esquemas de ações), e depois se faz necessário encontrar outros meios, mediante regulações mais ativas, que propiciem escolhas intencionais, que suponham consciência.

É importante ressaltar que o processo de tomada de consciência não ocorre apenas por uma inadaptação; ele ocorre mesmo que haja êxito, isto é, quando o objetivo inicial da ação é atingido sem nenhum fracasso. Para Piaget (1974/1978), propor-se a alcançar um novo objetivo, fato esse consciente, e sustentar a escolha ou mesmo a aceitação por sugestão, já representa uma tomada de consciência.

Essas afirmações tornam evidente a refutação do autor à ideia de iluminação súbita, de *insight*, de acesso imediato aos elementos que até o momento permaneciam inconscientes. Assim, poder pensar sobre o objeto e a ação realizada, poder estabelecer relações e tentar entendê-las através de conceituações, propicia, nas palavras de Piaget (1974/1978), a passagem da assimilação prática, que é a assimilação de um objeto a um esquema, a uma assimilação conceitual, isto é, torna claro o que até aquele momento permanecia inconsciente para o próprio sujeito. Há um processo de reconstrução de conceitos, que possibilita, no plano da representação verbal e de signos, ultrapassar o que já havia sido adquirido e construído no plano da ação. A construção da conceituação é sempre um processo ativo.

Como toda ação é gerada por um objetivo a ser atingido, diz Piaget (1974/1978), o processo de tomada de consciência da própria ação parte da periferia para o centro, isto é, parte primeiramente dos resultados exteriores da ação (dos objetivos e dos resultados), para somente depois engajar-se na análise dos meios empregados (através de representações) e, por último, dirigir-se às coordenações gerais efetuadas. Nesse processo há uma busca em compreender os meios empregados, os motivos das escolhas, enfim as regulações que se fizeram necessárias durante o processo para atingir o fim.

Piaget (1974/1978) considera que, estabelecida a relação dialética (por que e para que fiz; como fiz, quais os meios que utilizei; compreensão da causalidade), entre os dados de

observação da ação e do objeto, podem surgir coordenações inferenciais (a capacidade de poder pensar sobre, antes de executar a ação), que ultrapassam estes dados e possibilitam ao sujeito a explicação causal dos mesmos. Essas coordenações inferenciais têm por fonte a lógica<sup>1</sup> do sujeito e são baseadas nas relações de necessidade lógica (por exemplo: transitividade, conservação e reciprocidade). Para Piaget (1965/1973, p. 172) “[...] a lógica é um sistema de operações, isto é, de ações tornadas ao mesmo tempo compostas e reversíveis”. É poder reunir, dissociar, classificar, seriar generalizar, agrupar.

Deste modo, todo progresso cognitivo baseia-se em coordenações que iniciam por assimilações recíprocas dos esquemas utilizados e se ampliam cada vez mais. Isto é, determinado conteúdo é assimilado, através da abstração empírica<sup>2</sup>, às estruturas já construídas pelo sujeito. Acomodado esse novo conteúdo aos esquemas e estruturas já existentes no sujeito, ocorre uma reorganização das estruturas existentes e, através da abstração reflexionante<sup>3</sup> (capacidade de poder comparar, por exemplo, duas ações e ver o que há de comum entre elas), é elevado a novos patamares. A nova estrutura vai incluir sempre a precedente.

Essa reorganização dá-se na forma de espiral, porque sempre que o sujeito for desafiado, desequilibrado cognitivamente ou moralmente – seja pela presença do outro, promovendo contradições, ou a presença de um objeto perturbador, o levando a pensar em relação ao coletivo e a coordenar pontos de vistas diferentes – haverá a tentativa de equilíbrio<sup>4</sup>, de autorregulação, e a possibilidade desse ciclo ser refeito. Assim, o sujeito pode avançar de um patamar a outro.

O que acontece no plano cognitivo ocorre também no plano moral. Piaget (1965/1973) defende a existência de um paralelismo no desenvolvimento desses dois planos, sendo um necessário para o desenvolvimento do outro. Isto é, a fim do sujeito desenvolver-se moralmente é preciso que haja um desenvolvimento cognitivo (por ex: a conservação, a reversibilidade, o pensamento intuitivo).

---

<sup>1</sup> “[...] a psicologia da criança mostra que a lógica não é inata no ser humano, mas que se constrói em função das relações de reciprocidade” (PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1965/1973. p.171).

<sup>2</sup> “A abstração empírica tira suas informações dos objetos como tais ou das ações do sujeito em suas características materiais, portanto, de modo geral, dos observáveis” (PIAGET apud MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle M. **Piaget ou a Inteligência em Evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 87).

<sup>3</sup> “[...] comporta sempre dois aspectos inseparáveis: de um lado um ‘reflexionamento’, isto é, a projeção (como por um refletor) sobre um patamar superior daquilo que é retirado do patamar inferior [...] e, de outro lado uma ‘reflexão’ enquanto ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que é assim transferido do inferior” (Ibidem, p. 89).

<sup>4</sup> “[...] uma sucessão de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de uma regulação, ao mesmo tempo retroativa (sistema em anel ou *feedback*) e antecipadora, constituindo um sistema permanente de tais compensações” (MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle M. **Piaget ou a Inteligência em Evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 152).

Assim no período sensório-motor a relação social estabelecida é a imitação e esta não influi na inteligência, é apenas uma das suas manifestações. Pode-se considerar que é o período da lógica dos movimentos e das percepções (descoberta do objeto permanente, organização espacial, causal e temporal).

Com o aparecimento da linguagem, constatam-se trocas interindividuais caracterizadas por um egocentrismo, que nas palavras de Piaget (1965/1973, p. 170) “[...] permanece a meio caminho do individual e do social e que se pode definir por uma indiferenciação relativa do ponto de vista próprio e do ponto de vista do outro”. Isto é, a criança não é capaz de expor seu pensamento, não sabe discutir. As ações do pensamento passam de representações puras dos objetos às ações imaginadas, isto é, a representações por meio de símbolos significantes da realidade significada. O autor denomina essas experiências mentais (de traduzir em símbolos ou imagens as ações possíveis) de pensamento intuitivo. Todo o pensamento intuitivo dessa fase é centrado numa configuração estática privilegiada. As coações intelectuais exercidas pelos adultos ou por pares mais velhos são assimiladas à mentalidade egocêntrica e só a transformam superficialmente.

Já no período entre sete e doze anos, em média, nota-se considerável socialização. A criança torna-se capaz de cooperar, de discutir, de levar em consideração o ponto de vista dos outros. Os jogos tornam-se coletivos com regras comuns e surge a compreensão das relações de reciprocidade e a capacidade de agrupamentos. Piaget (1965/1973, p. 181) define agrupamento como: “[...] um sistema de conceitos (classes ou relações) implicando uma coordenação dos pontos de vista e uma posição em comum do pensamento”. As operações mentais se realizam ainda no terreno concreto, ou seja, a dedução é acompanhada de manipulações efetivas ou imaginadas, apoiadas em movimentos reais ou possíveis.

Aproximadamente a partir dos doze anos em diante é que o processo se completa, e o sujeito torna-se capaz de hipóteses verbais. O pensamento torna-se hipotético-dedutivo e coletivo, apoiado em uma linguagem comum ou matemática. Efetiva-se a cooperação

É o desenvolvimento moral que possibilita ao sujeito agir levando em consideração o pensamento do outro, bem como a respeitar as convenções sociais estabelecidas em determinado contexto. Dito de outra forma, sendo capaz de conservar seu ponto de vista, suas proposições, mas estabelecendo relações interindividuais permeadas pelo respeito.

Conforme Piaget (1965/1973) são as relações interindividuais, um dos fatores constitutivos do desenvolvimento cognitivo e moral. As relações interindividuais são abordadas na obra Estudos Sociológicos, e Piaget (1965/1973, p. 168) define-as, da seguinte maneira:

Existem, efetivamente, dois tipos extremos de relações interindividuais: a coação, que implica uma autoridade e uma submissão, conduzindo assim a heteronomia, e a cooperação que implica a igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre as personalidades diferenciadas.

Apesar destes dois tipos extremos (coação e cooperação) há toda uma série de relações possíveis que se estabelecem entre os indivíduos que formam uma sociedade. Isto é, pode haver predominância ora de um, ora de outro dos tipos extremos. Piaget (1965/1973, p. 168) considera que: “[...] a coação transforma o indivíduo muito menos profundamente que a cooperação, e se limita a se recobrir com fina camada de noções comuns, não diferindo, em sua estrutura, das noções egocêntricas”. Portanto, não possibilitando conciliar socialmente a equilíbrio (afastamento das contradições) e a majoração das crenças (substituição da crença frágil por outra mais sólida).

Já nas relações de cooperação existe um fator de objetividade e de reciprocidade que elimina o subjetivo em proveito de um método de relacionamentos. Como esses relacionamentos podem ser permeados por relações de reciprocidade, e estas são constitutivas da lógica individual, evidencia-se a necessidade da vida social para o sujeito desenvolver-se. São estas relações sociais coletivas cooperativas, que permitem o equilíbrio das crenças e sua majoração.

A cooperação social é composta por um sistema de ações, e estas ações são de natureza interindividuais, pode-se pensar que elas também sejam regidas, como as outras ações por leis de equilíbrio. Portanto:

[...] as relações sociais equilibradas em cooperação constituirão pois ‘agrupamentos’ de operações, exatamente como todas as ações lógicas exercidas pelo indivíduo sobre o mundo exterior, e as leis do agrupamento definirão a forma de equilíbrio ideal comum às primeiras como às segundas (PIAGET, 1965/1973, p.182).

Assim sendo, a possibilidade de trocas de pensamentos seja consigo mesmo através da reflexão, ou com os outros, supõe conforme Piaget (1965/1973) certas condições de equilíbrio: um sistema comum de sinais e definições; uma conservação das proposições válidas e uma reciprocidade de pensamento entre os parceiros. Mas somente a troca equilibrada é que proporcionará a formação de um pensamento operatório, estando ele sujeito às leis de agrupamento.

Portanto, haverá um equilíbrio cooperativo nas trocas quando: a escala comum de conceitos for bem definida mesmo havendo percepções diferentes (os julgamentos referem-se às percepções e não ao sujeito); a troca entre os parceiros adquirir um caráter normativo de

ordem operatória e não mais intuitivo; O princípio de identidade possibilitar reflexões e a não contradição.

Entretanto, podem ocorrer nas trocas desequilíbrios devidos ao egocentrismo quando: os parceiros já não conseguem coordenar seus pontos de vistas, não há mais uma escala comum de referencia; não há conservação das proposições, há um esquecimento do que foi reconhecido como válido; não há reciprocidade regulada, cada indivíduo considera o seu ponto de vista como o único possível. Ou, devido à coação quando: O sistema de obrigações não é recíproco, isto é, a escala de valores em vez de ser o resultado de trocas espontâneas é consolidada por meio da coação; A conservação das proposições, não resulta de uma sucessão móvel e reversível, mas são constituídas de verdades cristalizadas e transmitidas em um único sentido (ação dos mais velhos sobre os mais novos).

Em suma, a fim de o indivíduo desenvolver o pensamento lógico e tomar consciência de suas ações e do mundo ao seu redor, faz-se necessário que ele seja capaz de estabelecer relações sociais (ações dos indivíduos uns com os outros) e possa no campo das trocas de pensamento desenvolver a reversibilidade e a reciprocidade que levam ao agrupamento.

Assim, conforme Piaget (1965/1973, p. 195) “[...] para tornar o indivíduo capaz de construir agrupamentos é necessário que tenha desenvolvido todas as qualidades da pessoa socializada”. Dito de outra maneira: o desenvolvimento das operações lógicas, bem como o processo de tomada de consciência, está intimamente imbricado com o desenvolvimento das relações sociais cooperativas. E essas são um sistema de operações realizadas em comum.

### 3 METODOLOGIA

O foco desta pesquisa de cunho qualitativo (TRIVIÑOS, 2009) é investigar **como se caracteriza o ponto de vista dos cuidadores sobre a contribuição de suas ações cotidianas para o desenvolvimento moral dos acolhidos.**

Nesta pesquisa foi seguido o delineamento de estudo de caso. De acordo com Yin (2010), o estudo de caso permite a investigação de fenômenos sociais e psicológicos contemporâneos, complexos e abrangentes, preservando as características expressivas dos acontecimentos da vida real.

Yin (2010) salienta que um caso pode ser um sujeito, uma organização ou um grupo. Para o autor, as pesquisas de caso único e de casos múltiplos são variantes dentro de uma mesma estrutura metodológica clássica. Nesta investigação o caso escolhido para estudo foi NAR da FPE e dentro dele o grupo dos adultos cuidadores. O grupo é constituído por profissionais (gestores, técnicos, agentes educadores que atuam diretamente com os acolhidos, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social) nas diferentes atividades oferecidas ao longo do dia. Esses diferentes profissionais estão representados por 12 sujeitos que aceitaram participar da pesquisa e que estão sendo aqui denominados como cuidadores. No entanto cabe ressaltar que ao longo da dissertação foram mantidos os termos: monitores, educadores ou agente educador quando trata-se da fala original dos entrevistados.

#### 3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A instituição na qual se realizou a pesquisa é composta por quarenta e dois ARs, distribuídos em seis zonas (Ipanema, Menino Deus, Belém Novo, Zona Oeste, Zona Norte e Intercap) na cidade de Porto Alegre. Cada AR está subordinado a um NAR, e cada NAR é subordinado à FPE. A pesquisa foi desenvolvida em um NAR. Como critério de escolha levou-se em consideração a inexistência de um trabalho anterior meu com o NAR e a localização das ARs.

##### 3.1.1 Conhecendo o Núcleo de Abrigos Residenciais - NAR

O NAR localiza-se em um espaço amplo, no qual se situam diversos serviços públicos assistenciais oferecidos à população da região. A equipe que compõe o NAR é composta por: um diretor, dois assistentes de direção, uma psicóloga, uma assistente social, uma orientadora

educacional, uma enfermeira (que atua em outros NARs) e um técnico de recreação. Esses profissionais têm suas atividades concentradas no NAR, mas têm contato diário com as crianças e adolescentes, pois visitam os ARs regularmente, e também porque os acolhidos frequentam o NAR livremente. Isto é, sempre que sentem necessidade de conversar ou solicitar alguma coisa (autorização para sair, dinheiro, desejo de fazer algum curso, fazer alguma queixa, alguma reclamação) dirigem-se aos integrantes da equipe técnica e da diretoria. O responsável legal pela guarda das crianças e adolescentes é o diretor, mas tanto a assistente social quanto os assistentes de direção também podem liberar a saída dos acolhidos nos finais de semana, em visitas às famílias biológicas, em viagens, etc.

Além dessa equipe técnica, fazem parte do NAR uma técnica agrícola, quatro cozinheiras, duas técnicas de enfermagem (responsáveis pelas medicações dos soropositivos e demais portadores de doenças congênitas) e agentes educadores. Esses profissionais dividem-se no atendimento às crianças e jovens distribuídos em quatro ARs. Normalmente, em cada AR atua uma cozinheira e duas agentes educacionais, sendo uma com carga horária de seis horas e a outra de oito horas, ou seja, a cada seis horas há troca de agentes educacionais. Nas palavras de um cuidador, esse é um fator ruim para os acolhidos: *é muito complicado [...] para mim a troca de plantão, trocar quem cuida, será que vai chegar? (o acolhido) Já começa a perceber que o tio está com vontade de ir embora, e isso é muito ruim.*

O NAR é composto de quatro casas inseridas na comunidade. Não há nenhuma placa que identifique a casa como um AR. São casas amplas, compostas de quartos (média de três a quatro quartos), sala, cozinha, banheiros (média dois por casa), lavanderia e um pequeno pátio.

Cada AR acolhe em média quinze crianças e adolescentes de idades variadas (de zero a dezoito anos), provenientes de diferentes bairros da cidade. As crianças e adolescentes são acolhidos no AR que dispuser de vaga, independente da motivação do abrigo. No momento da acolhida há o cuidado de preservar os laços familiares.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Foram convidados a participar da pesquisa todos os profissionais que fazem parte do NAR estudado. Piaget (1994, p. 94) afirma que: “O único bom método no estudo dos fatos morais, consiste em seguir de perto o maior número possível de casos individuais”. Fizeram parte desta pesquisa sujeitos com os seguintes pré-requisitos: ter interesse em participar da entrevista; estar locado há ao menos dois meses no NAR; ter lido, concordado e assinado os

termos da pesquisa explicitados no Termo de Consentimento Livre e Informado (Apêndice A). O NAR conta com quarenta e dois profissionais. Participaram desta pesquisa doze sujeitos, com idade (29 a 58 anos), grau de escolaridade (do Ensino Médio ao Ensino Superior Completo) e tempo de serviço (de um a mais de trinta anos) variados.

### 3.3 OS ACONTECIMENTOS NA FPE E NAR ESTUDADO

Como explicitado anteriormente, meu contato com a instituição resumia-se aos abrigados atendidos, aos cuidadores que os acompanhavam e à Orientadora Educacional. Assim, no mês de Junho de 2011 foi marcada uma entrevista com a diretoria da FPE, solicitando autorização para realização da pesquisa. Tive, então, a oportunidade de explicá-la. A proposta foi recebida com entusiasmo e interesse. Como o foco inicial da pesquisa eram os agentes educadores, fui encaminhada à Coordenação de Qualificação Profissional (CQP), na qual a intenção da pesquisa foi apresentada novamente. O entusiasmo e interesse foram os mesmos.

Nesse dia agendou-se uma reunião com a diretoria e equipe técnica do NAR, a fim de poder apresentar a proposta de pesquisa e obter o acordo da diretoria. Nesta reunião, fui gentilmente acompanhada pelas coordenadoras do CQP, que me apresentaram a toda a equipe do NAR. A partir de então iniciou-se a observação no próprio NAR, com a finalidade de conhecer a rotina e a equipe técnica e, assim, obter dados e informações que me ajudassem a complementar o instrumento de pesquisa. As observações tiveram a duração de quinze dias e ocorreram em dias e horários variados. Durante essas observações, questionei sobre documentos que evidenciassem a rotina dos ARs. Fui informada de que os documentos existentes referiam-se à história de vida dos abrigados. Quanto à rotina dos ARs, estas eram relatadas no livro de ocorrências que existia em cada uma das casas – nele era feito o registro das infrações, punições, medicamentos ministrados, saídas dos acolhidos, atendimentos, etc.

### 3.4 OS ACONTECIMENTOS NOS ABRIGOS RESIDENCIAIS

A primeira visita aos ARs foi acompanhada da assistente social. Em cada AR que chegava, eu era apresentada aos cuidadores e às crianças e adolescentes que estavam presentes. Nesse momento era explicado o motivo da visita, a proposta da pesquisa e como seria feita a coleta de dados. Evidente que minha entrada na “*casa*” era motivo de curiosidade por parte dos acolhidos e de certa reserva por parte dos cuidadores, pois se tratava de uma

pessoa estranha entrando no “*cenário familiar*” daqueles sujeitos. Porém, com o decorrer do tempo foi estabelecido um vínculo de confiança entre mim e os cuidadores. Quanto às crianças, sentiam-se entusiasmadas com minha chegada, recebiam-me com carinho, convidavam-me para brincar, contar histórias, auxiliar nas tarefas escolares, niná-las, além de pedirem colo.

### 3.5 COLETA DE EVIDÊNCIAS

#### 3.5.1 Observações e Verificação de documentos

As observações iniciaram-se no segundo semestre de 2011. Tiveram a duração média de dois meses e aconteceram simultaneamente nos quatro ARs do NAR. Foram escolhidos momentos característicos da rotina, e o tempo médio de cada observação variou de acordo com as atividades realizadas e a recorrência das evidências encontradas (grau de saturação) em cada AR.

O objetivo era **observar o cenário das relações sociais estabelecidas entre cuidadores e acolhidos nas diferentes atividades desenvolvidas ao longo do dia** com o intuito de obter dados e informações que ajudassem a complementar o instrumento de pesquisa (roteiro de entrevista e histórias). Segundo Piaget (1994, p. 94):

[...] se a observação pura é o único método seguro, apenas permite a aquisição de fatos fragmentários [...] é necessário completá-la com interrogatórios [...] se no domínio intelectual o interrogatório é relativamente fácil [...] no domínio moral deveria se dirigir apenas a realidades de alguma forma indireta.

Assim, além da entrevista, foram elaboradas e utilizadas pequenas histórias que retratassem o cenário de interações sociais que aconteciam nos ARs.

Para registro das observações foi utilizado o caderno de campo de natureza descritivo-reflexiva (TRIVIÑOS, 2009). O autor considera que os comportamentos, as ações, as atitudes são fontes essenciais de informações que não devemos desprezar.

É importante esclarecer que não houve participação direta das crianças e adolescentes nas entrevistas. Entretanto elas estiveram presentes em todas as observações visto o objetivo destas ser justamente observar o cenário de interação social que se estabelecia nos ARs.

Quanto aos documentos disponíveis, o que existia era um livro de capa preta, no qual eram registrados os acontecimentos do dia (saídas, sanções, premiações). Este era o meio

“*oficial*” de comunicação entre os próprios agentes educadores, equipe técnica e direção. Havia também uma espécie de mural no qual constavam avisos diversos, escala de tarefas dos acolhidos, cardápio, horários de medicações, atendimentos realizados fora dos ARs (psicóloga, dentista, médicos, etc.). Além disso, cada acolhido possuía uma pasta onde eram registrados fatos relevantes ocorridos com ele. Ali ficavam arquivados resultados de exames, pareceres, tudo o que fosse relacionado àquele indivíduo.

Esses documentos e as observações realizadas forneceram os subsídios esperados para a construção das histórias contadas aos participantes da pesquisa, **com o objetivo de investigar e refletir o que pensam os cuidadores sobre o desenvolvimento moral dos acolhidos nos ARs.**

### 3.5.2 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas nos próprios ARs (com os agentes educadores) e no NAR (com a equipe técnica), após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Informado. (Apêndice A).

A entrevista baseou-se no método clínico piagetiano. Este, para Delval (2002), se caracteriza por uma intervenção sistemática do experimentador ao longo da própria entrevista, visando compreender o ponto de vista implícito nas respostas dos sujeitos. O modelo seguido foi o de entrevista semi-estruturada, conforme Delval (2002, p. 147):

Composta de perguntas básicas comuns para todos os sujeitos, que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar o melhor possível o que vão dizendo. As respostas orientam o curso do interrogatório, mas se retorna aos temas essenciais estabelecidos inicialmente.

O roteiro da entrevista é composto de perguntas básicas para todos os sujeitos e foi elaborado a partir das seguintes referências: Gallego (2006), Oliveira (2006), Andrade (2003) e Ferreira (2007, 2008, 2009) e é apresentado a seguir:

**Quadro 1 - Protocolo**

Protocolo: Data da entrevista:            Código:            Idade:            Grau de Instrução: Tempo de trabalho na Instituição:
O que te levou buscar esse trabalho?
1) Qual tu achas que seja função dos ARs? Por quê?
2) Como tu achas que deveria ser o cuidado/a educação com as crianças e adolescentes que vivem nos ARs?
3) Como tu achas que as crianças e os jovens aprendem o que é certo e errado na vida?
4) Como tu pensas que os adultos e as outras crianças participam dessa aprendizagem (educação)?
5) O que faz as crianças e adolescentes seguirem as normas e as regras dos ARs?
6) O que faz atenderem mais uns educadores do que outros?

Fonte: Elaborado pela autora

Num segundo momento da entrevista, contei (uma de cada vez) as histórias a seguir:

**Quadro 2 – História A**

<p>José (14 anos) é morador do AR. Ainda não sabe ler nem escrever, e não gosta de ir à escola, “mata” aula constantemente ou fica em casa dormindo, sem cumprir as suas tarefas rotineiras. A cuidadora do AR determina que ele não poderá sair durante uma semana, mas sua colega do outro turno, considera a sanção branda de mais e manda José fazer a faxina em toda a casa. José fica ainda mais rebelde e diz que não vai fazer nada.</p> <p><b>O que a educadora deveria fazer diante dessa situação?</b></p> <p><b>O que seria mais certo fazer para que o adolescente entenda a importância das regras que não cumpre?</b></p> <p><b>Qual a consequência da regra não cumprida na vida em grupo, dentro do AR e fora do AR?</b></p> <p><b>Haveria outra maneira de mostrar a importância da escola e do desempenho nas tarefas?</b></p>
---

Fonte: Elaborado pela autora

A partir de uma suposta situação vivida no cenário do AR busca-se compreender o ponto de vista dos cuidadores frente a diversidade de opiniões sobre as regras existentes. Procura-se entender o sentido, a finalidade da regra para os cuidadores e qual o valor atribuído ao cumprimento ou não da mesma.

Procura-se ainda, verificar a postura adotada pelos cuidadores frente às infrações, tentando compreender o que é considerado no momento da sanção, bem como o tipo de sanção predominante nos ARs.

### Quadro 3 – História B

Ana Cláudia (8 anos) e João Pedro (5 anos) são irmãos e chegaram hoje ao AR, onde irão morar com mais 16 crianças e adolescentes de idades variadas. Estão assustados e não sabem bem o que fazer. A cuidadora que recebe as crianças determina que Ana vá dormir com as outras meninas e que João Pedro vá dormir no outro quarto com os meninos. Ambos ficam assustados e não querendo ficar separados começam a chorar e permanecem de mãos dadas.

**É possível estabelecer regras sobre isto?**

**Como os ARs criam regras?**

**Como as regras são transmitidas para as crianças e adolescentes recém-chegados?**

Fonte: Elaborado pela autora

Essa segunda história visa compreender o processo de formulação e aprendizagem das regras, os sujeitos que fazem parte deste processo, os princípios que são levados em consideração no momento da formulação e aplicação das mesmas. Além disso, busca-se entender como reagem os cuidadores (flexibilizações e cristalizações) frente aos conflitos diários encontrados no cenário do AR. Busca-se também verificar a passagem do convívio espontâneo ao normatizado e suas prováveis repercussões nos planos individual e social.

### Quadro 4 – História C

Laura (12 anos) é moradora do AR. É uma menina organizada e cumpre sempre com suas tarefas. Certo dia, Laura “dá” falta de seu MP4 que ganhou de presente de sua madrinha, mas logo encontra Patrick usando-o, o que desencadeia uma briga séria entre ambos, chegando inclusive a “vias de fato”.

**O que poderia ser feito diante dessa situação?**

**Quem poderia intervir?**

**Como se poderia explicar para as crianças e adolescentes o que é certo e errado nesta ocorrência?**

Fonte: Elaborado pela autora

A partir da história acima, tenta-se alcançar como agiriam os cuidadores diante de uma situação de conflito que envolve agressão física. Procurando compreender os princípios, valores e descentrações que estão implícitos na ação educativa que daí decorre.

As entrevistas foram agendadas com antecedência, procurando não intervir na rotina do AR e das atividades desenvolvidas no NAR. Tiveram a duração média de cinquenta minutos. Foram gravadas em áudio e depois transcritas por mim. Posteriormente, foi organizado um banco de dados que ficará sob minha guarda por um período de cinco anos. Em anexo modelo da entrevista.

### 3.5.3 Estudo Preliminar da Entrevista

Com o intuito de aperfeiçoar o roteiro básico de entrevista, foi realizado um estudo preliminar como sugere Yin (2010). Assim, foram realizadas duas entrevistas com cuidadores

que se dispuserem a respondê-las após o conhecimento do tema e dos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas por mim.

A realização desse estudo preliminar permitiu, após leitura e releitura das transcrições, que fossem feitas algumas alterações a fim de adequar o roteiro de entrevista aos objetivos propostos para esta pesquisa. Essas entrevistas não foram utilizadas na análise das evidências. Esse estudo incluiu as histórias anteriormente expostas.

### 3.6 CUIDADOS ÉTICOS

Definidos os instrumentos de pesquisa (roteiro de entrevista e histórias), foi apresentado aos cuidadores que aceitaram o convite de participar da pesquisa um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado por cada participante quando da entrevista. Cada participante ficou com uma cópia do termo, com meus dados, os da orientadora e os telefones do PPGEDU, ao qual somos vinculadas, para o caso de desejarem entrar em contato. A outra via ficou sob minha guarda e será guardada junto aos demais documentos por um período de cinco anos.

Foi assegurado a todos os profissionais que trabalham no NAR o direito de escolher participar ou não da pesquisa, bem como de retirar o seu consentimento a qualquer momento, se assim o desejasse, sem qualquer penalização ou prejuízo. Foi assegurada a preservação da identidade dos participantes, sendo os nomes substituídos por letras do alfabeto. O registro das evidências encontradas ficarão sob minha guarda por um período de cinco anos. Os resultados obtidos serão utilizados para fins específicos da pesquisa e serão divulgados em eventos e revistas científicas.

## **4 A ANÁLISE**

A análise foi desenvolvida de acordo com os objetivos e as seguintes premissas teóricas que orientam a investigação.

- a) se a relação das pessoas entre si constitui verdadeira fonte de imperativos morais, sendo o respeito o cerne dos relacionamentos, faz-se necessário que o respeito unilateral seja moderado pelo respeito mútuo até que possa ser substituído predominantemente por este;
- b) se a criança experencia relações interpessoais de coerção e cooperação com adultos e crianças as quais têm um adulto como referência, ela pode adquirir o sentido da disciplina, do respeito, da solidariedade, da cooperação e da responsabilidade;
- c) se os abrigos residenciais propiciarem às crianças e aos jovens abrigados a possibilidade de estabelecerem relações interpessoais de coação e cooperação com outras crianças e adultos, é possível que compreendam o que é uma regra e quais os sentimentos que perpassam as relações que se estabelecem.

### **4.1 OS PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE**

Os procedimentos de análise ocorreram da seguinte forma:

#### **4.1.1 Transcrição das entrevistas**

As transcrições das entrevistas em áudio foram feitas por mim, seguindo o modelo sugerido por Delval (2002, p. 119): “É aconselhável fazer a transcrição em duas colunas [...] é um procedimento muito útil, pois facilita enormemente a leitura e com isso a análise dos dados”.

A seguir, exemplo da entrevista transcrita:

**Quadro 5** – Exemplo de entrevista transcrita

Protocolo		
Data da entrevista: (x.x.x.x)	Código: (x.x.x.x)	Idade: (.x.x.)    Grau de Instrução: (x.x.)
Tempo de trabalho na Instituição: (x.x.)		
Pesquisadora	Entrevistado	Comentário
Qual tu achas que seja função dos ARs? Por quê?	<i>É proteger, acolher, dar, oferecer o mundo para essa criança, aquilo que ela não teve até então, oferecer um espaço para ela brincar, para aprender a ler, escrever, saber se alimentar, se cuidar, ensinar a higiene, enfim, ensinar a ela ser um sujeito, um sujeito de bem, do bem, né?</i>	AR é visto por este cuidador como meio de proporcionar as primeiras normatizações, as primeiras regularidades.
E tu achas que isso acontece?	<i>Sim, claro que não da mesma forma que na casa da gente, porque são crianças marcadas pela falta de carinho, pela rejeição. É uma cicatrização que não tem placa que vai tirar isso, né? É uma cicatriz emocional que eles vão carregar, eles vão ter que saber trabalhar na vida para poder conviver com essa marca, né? A rejeição, a violência, né? Então aqui a gente consegue proporcionar todo esse desenvolvimento para eles.</i>	Evidencia da importância de relações interindividuais para o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Fonte: Elaborado pela autora

#### 4.1.2 Leitura dos Protocolos

Foi realizada uma primeira leitura dos protocolos de cada sujeito (total de doze), procurando registrar as primeiras impressões, as primeiras inferências que surgiam. Essas, como comenta Delval (2002), foram incipientes e provisórias. Os protocolos foram codificados com uso de letras do alfabeto de A à L .

#### 4.1.3 Os Primeiros Registros da Análise

Após a organização dos protocolos, foi realizada nova leitura, tendo como base três focos extraídos das premissas: Formas de Relação, Criação de Normas e Regras e Valorização dos Sentimentos.

Para registro dessa leitura foram criados quadros contendo trechos de transcrições de cada um dos protocolos, que reuniram as respostas dos diferentes sujeitos.

A seguir, exemplo dos quadros:

**Quadro 6 - Formas de relações**

<p><b>A</b> “<i>tem que conviver com outras crianças [...]Eles aprendem com a gente. Os adultos e as outras crianças participam dessa educação, principalmente pelos exemplos.</i>”</p> <p><b>H</b> “<i>eles seguem muito cópias, exemplos [...]eles acabam se copiando entre eles.</i>”</p> <p><b>I</b> “<i>passar para eles uma educação, uma responsabilidade com a vida como se fosse pai e mãe, pela conversa, pelo dialogo (...) tem que mostrar a realidade.</i>”</p> <p><b>J</b> “<i>Com os adultos mais próximos, eles aprendem muito [...]</i>”</p> <p><b>K</b> “<i>eles estão aprendendo mais entre eles.</i>”</p>
---

Fonte: Elaborado pela autora

#### **4.1.4 A Configuração das Categorias**

Realizados os registros acima, foram feitas novas leituras dos protocolos e dos quadros, com a finalidade de definir as categorias de análise. De acordo com Delval (2002), a análise de dados, utilizando o método clínico, requer uma leitura atenta e repetida dos protocolos até estarmos muito familiarizados com eles. Trata-se de um trabalho árduo no qual o pesquisador tem de ir encontrando e avaliando se os focos para análise que foram antecipados podem assimilar o conjunto das respostas dos sujeitos e dar visibilidade ao que é significativo para responder ao problema da pesquisa.

Foram definidas três categorias.

#### **4.2 A DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE**

As categorias foram estabelecidas com base no estudo do Desenvolvimento Moral, (apresentado no capítulo 2 desta dissertação) privilegiando três ideias centrais, a seguir retomadas.

##### **4.2.1 As relações sociais e o desenvolvimento moral**

Esta categoria trata da importância que o cuidador atribui às relações sociais para o desenvolvimento moral. Os dados são inferidos por meio do conteúdo implícito e explícito que aparece nas respostas dos sujeitos.

No início da relação da criança com os outros, no período sensório-motor, não há normas, apenas regularidades que não são sentidas como obrigatórias. A fim de uma norma tornar-se obrigatória, é preciso que haja um sentimento de respeito entre os indivíduos, e, no princípio, este é um sentimento atribuído principalmente à pessoa. As normas, os valores, as opiniões dos mais velhos quando respeitados têm valor absoluto para a criança, chegando inclusive a haver uma veneração à palavra da autoridade. A primeira forma de respeito que

pode ser notada no desenvolvimento de todo ser humano é o respeito unilateral. O autor denomina de respeito unilateral o respeito que implica uma desigualdade entre o que respeita e o que é respeitado, que envolve uma coação do superior sobre o inferior. As relações de coação são regidas pela norma do dever, isto é, toda ordem que parte de um adulto respeitado é o ponto de partida de uma obrigação. Em síntese: no início, são as relações coercitivas que originam a moral heterônoma, a moral do dever (PIAGET, 1932/1994).

À medida que as trocas sociais se ampliam e a criança passa a conviver com outras crianças, ela passa a cooperar e, conseqüentemente, a ver os adultos ou mais velhos não mais como seres superiores. É nas relações cooperativas que o respeito unilateral dá lugar ao respeito mútuo. Piaget (1930/1998, p. 28) “denomina de respeito mútuo, porque os indivíduos que estão em contato se consideram iguais e se respeitam reciprocamente” – isto é, quando dois indivíduos se atribuem um valor pessoal equivalente, quando sentem que há necessidade de veracidade na relação. As relações de cooperação são regidas pela norma da reciprocidade, ou seja, a capacidade de cada um poder colocar-se no lugar do outro. Esse tipo de relação é encontrado entre crianças ou entre adolescentes, seja em um jogo regulamentado, em uma organização de trabalhos coletivos, em uma discussão bem sucedida, em trocas de favores e de informações.

Como resultado desses dois tipos fundamentais de relações interindividuais, Piaget (1930/1998) afirma que existe entre as crianças duas morais, duas maneiras de sentir e se comportar. Essas duas morais são distintas na infância e se reconciliam na adolescência. Para o autor, o que possibilita a aquisição das noções morais é o sentimento de respeito, sendo necessário e suficiente, para que se desenvolva o sentimento de obrigação, que um indivíduo dê ordens a outro, e que o outro respeite aquele de quem emanou a ordem.

#### **4.2.2 As regras e as normatizações nos abrigos residenciais**

Esta categoria busca evidenciar como as normatizações são construídas e quais as possíveis implicações que estas têm no desenvolvimento moral dos acolhidos.

Durante o período da anomia, o comportamento da criança é anárquico, não há noção de certo e errado. A inserção social a coloca em contato com hábitos e regras através da regulação de adultos e pessoas mais velhas que administrem a sua rotina. Essas intervenções permitem a constituição de regras motrizes, que ainda não constituem deveres para o sujeito, mas somente regularidades. A reação das crianças aos seus pais (educadores) constitui o ponto de partida das esquematizações e das primeiras aquisições (primeiros hábitos e as

primeiras percepções diferenciadas do outro), e estas aquisições estão relacionadas às percepções (ao sentimento de agrado e desagrado).

Com o desenvolvimento e diante de situações mais complexas, a criança avança no reconhecimento do outro e no conhecimento de regras, de hierarquia e de experiências com a autoridade. A criança atinge a heteronomia. Nesta fase, a obediência, que nasce das relações interindividuais, é a primeira forma de controle normativo que a criança é capaz. É por respeitar seus pais (neste caso, educadores) ou as pessoas mais velhas com quem convive que ela acata o que eles determinam. Conforme Freitas (2003, p. 111), “as normas, as opiniões e os valores de seus pais tem um valor absoluto para a criança: ela busca imitá-los, assume os seus pontos de vista e adota a sua escala de valores”. Nessa etapa, a obediência é condicionada à veneração que há na palavra da autoridade, mas na prática a criança ainda não é capaz de entender o sentido da regra. As normas morais não são entendidas a partir de sua função social e nem são elaboradas pela consciência, são consideradas como subsistentes em si, seguidas ao pé da letra, mas sem haver real compreensão. Todo ato é julgado em conformidade com a norma, sem levar em consideração a intenção. A criança age e pensa dessa forma por ser realista em todos os domínios do seu pensamento, e se o significado do comando externo do adulto foge à compreensão da criança, esta se aterá apenas ao seu sentido literal. “O bem é obedecer à vontade do adulto. O mal é agir pela própria opinião” (PIAGET, 1932/1994, p. 154). Esta moral do dever essencialmente heterônoma é decorrente de relações coercitivas. Piaget (1932/1994) chama esse período de realismo moral, pois não há, ainda, consciência das leis e normas.

Piaget (1994, p. 90) afirma que “[...] não é o caráter obrigatório da regra prescrita por um indivíduo que nos incita a respeitar esse indivíduo, é o respeito que temos por esse indivíduo que nos faz considerar como obrigatória à regra fixada por ele”. Isso implica discriminação das situações em que há uma coerção externa por autoritarismo e força sem necessariamente o correlato sentimento de respeito por parte da criança.

Quando a criança conquista a capacidade de operar, construindo e coordenando relações e descentrações do pensamento, e consegue vivenciar as leis de reciprocidade, alcança o estágio de autonomia. Nessa etapa, as leis e as regras são opções que a criança faz na sua convivência social pela autodeterminação. É no centro das trocas interindividuais que as regras deixam de ser percebidas como existentes em si mesmas e passam a depender de uma decisão coletiva. A criança descobre sua capacidade normativa, de poder estabelecer novas leis, novas regras e, principalmente, de poder mudar as existentes. Para Piaget (1932/1994, p. 155), “a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é

bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” ou, a partir de um princípio moral constituído a partir de seus valores e dos seu julgamento moral consciente. Se houver respeito mútuo, cooperação, haverá o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. A autonomia intelectual liberta das opiniões impostas, a autonomia moral substitui as normas de autoridade pelas normas provenientes da própria ação.

#### **4.2.3 A valorização dos sentimentos**

Esta categoria visa retratar a relevância dos sentimentos nas relações interindividuais e, conseqüentemente, no desenvolvimento da moralidade.

Ao longo de sua obra, Piaget demonstra que toda a conduta humana possui dois elementos distintos e indissociáveis: uma estrutura (cognitiva) e uma energética (afetiva), isto é, para toda nova estrutura construída corresponde uma nova regulação energética. Para o autor, à medida que as condutas inteligentes progredem, os sentimentos primários de alegria, tristeza, interesse, desinteresse, esforço e fadiga se multiplicam. Esses sentimentos também são experimentados em relação às pessoas, originando, daí, os sentimentos interindividuais de simpatia e antipatia. À medida que os interesses se ampliam, passam a ser regulados pelos sentimentos de valorização e autovalorização (sentimentos de inferioridade, de superioridade), nos quais todos os sucessos e fracassos das atividades são registrados com base em uma escala de valores. No início, a criança adota a escala de valores dos adultos e reconhece como legítimo que certos adultos lhe ditem normas, regras. Ela imita os exemplos que lhe são dados e se conforma com as determinações que lhe são impostas, surge a moral do dever. A base do sentimento que rege essa moral, essa relação, é o amor e o medo. Por amar e respeitar seus pais ou cuidadores, as normas, os valores estabelecidos por eles têm um valor absoluto para a criança. O adulto sente-se no direito e na obrigação de dar ordens e instruções.

Com a possibilidade de estabelecer relações cooperativas com os adultos e com as outras crianças e adolescentes, os sentimentos de amor e temor permanecem presentes; entretanto, o sentimento de temor transforma-se em um sentimento de medo, mas medo de decair aos olhos do indivíduo respeitado, o que transforma a ordem, a regra, em acordo mútuo. Poder respeitar uma pessoa significa, nas palavras de Piaget (1965/1973, p.145):

[...] reconhecer sua escala de valores, o que não significa adotá-la por si só, mas atribuir um valor ao ponto de vista dessa pessoa [...] não significa exclusivamente respeitar as regras que ele impõe [...] é o respeito pela pessoa que engendra as

obrigações [...] o respeito é a expressão do valor atribuído aos indivíduos [...] logo esse respeito conduz a formação das condutas desinteressadas que caracterizam as normas morais [...].

Respeitar o outro é poder colocar-se no ponto de vista desse outro e de sua escala de valores. A substituição recíproca das escalas de valores é a expressão máxima de um respeito mútuo. É a moral da reciprocidade, quando o ponto de vista do outro é considerado e há compreensão de que ninguém é livre para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente; há, portanto, autonomia e moralidade.

### 4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta análise vai retomar as falas dos sujeitos de acordo com as categorias de análise constituídas e apresentadas anteriormente. Elas serão retomadas no conjunto dos sujeitos, aqui considerados como cuidadores, considerando cada categoria. A ênfase será nas convergências de opinião com assinalamento das diferenças encontradas dentro do grupo.

#### 4.3.1 As relações sociais e o desenvolvimento moral

Para os educadores dos ARs as relações sociais aparecem como importantes no desenvolvimento dos acolhidos. Quando questionados sobre qual seria a função do acolhimento eles mencionam a importância da inserção social, a fim dos acolhidos estabelecerem relações sociais em cenários diferentes, bem como garantir a toda criança e adolescente o direito e o acesso ao cuidado e à educação.

Para eles as relações sociais estabelecidas fora do cenário do AR são importantes porque elas propiciam experiências variadas, que podem contribuir para o bem estar social, para o viver bem das crianças e adolescentes. A esse respeito destacam-se afirmações como: O educador A considera: *o nosso papel é o de inserção social deles, acho que eles têm que participar de outras coisas fora daqui [...] conviver com outras crianças, participar de outras atividades*. Já o cuidador E: *toda criança tem direito de ir para uma escolinha boa, (...) eles tem que estar no meio de pessoas aprendendo com as outras crianças também e não ficar encerradas aqui*. Para o cuidador F: *É o mundo lá fora é bem, bem importante. Se inserir na comunidade, até assim ir na igreja, ir no grupo de jovens, na catequese, qualquer espaço, fora de casa é importante. Ter amiguinhos na comunidade, fazer a troca, os amiguinhos virem brincar aqui, na escola fazerem temas, eles virem aqui eles irem lá também, isso é bem*

*importante. E o educador J O surgimento do AR possibilitou uma inserção comunitária e a inserção familiar.*

De acordo com os cuidadores, portanto, vivenciar trocas entre iguais pode levar a estabelecer a fronteira entre o eu e o outro, bem como a compreender o outro e a fazer-se compreender por ele. Para o cuidador A [...] *as meninas maiores que vão na creche aqui perto, convivem com outras crianças, isso ajuda elas se desenvolverem muito.* O cuidador F acredita que: [...] *ajuda na construção da identidade deles, sentir-se parte de um grupo, ver como os outros agem, esse interagir, essa troca de experiências, poder ver o mundo fora daqui, ver como é uma família de verdade [...].* Já o cuidador J destaca a relação entre a socialização no abrigo e fora, considera que: *é importante, essa inserção para eles perceberem que esse cuidado, essa cobrança é normal, não existe apenas para eles que vivem num abrigo, existe porque tem que existir.*

Além da inserção social os cuidadores, tem uma preocupação em proporcionar uma educação que desenvolva hábitos desde os mais básicos como: necessidade de tomar banho, escovar os dentes, até rotinas diárias consigo e com o cenário no qual estão inseridos. Enfim proporcionar meios que levem a uma autonomia futura (explicitada no sentido prático de independência), que possibilite às crianças e aos adolescentes tomarem conta de suas vidas quando completarem dezoito anos e tiverem que sair do AR. Para o cuidador D: *Eu acho que a nossa função seja substituir a família, então envolve muita coisa desde o princípio de higiene, educação, tudo, a formação, não só o convívio aqui dentro mas lá para fora também, porque depois dos dezoito eles vão ter que sair [...].* E I: [...] *a gente não é a família deles, mas a gente está no papel desta, então tentar passar para eles uma educação, uma responsabilidade com a vida como se fosse pai e mãe [...]* para que eles tenham um conceito de família, uma vida social, talvez dentro de um modelo padrão. Por outro lado o cuidador C preocupa-se com os efeitos da vida social dentro do AR. Para ele as relações aí estabelecidas podem deseducar isto é: [...] *eles chegam aqui não tão deseducados, chegam com hábitos e acabam vivenciando brigas, discussões, tendo como exemplos adolescentes que não querem estudar, trabalhar, fazer nada, [...]* alguns saem daqui piores do que quando entraram.

Outro argumento de valorização do trabalho dos ARs vem da comparação com os grandes abrigos. Antes tudo era coletivo, não havia individualidade, não havia preocupação em preservar os laços familiares. Nas palavras do cuidador J: *Era uma grande massa institucionalizada, havia separação dos irmãos, uma desvalorização da família biológica, os grandes abrigos eram extremamente impessoais no tratamento [...]* tudo acontecia lá dentro,

*a própria escola era lá dentro, eles não saiam para quase nada. Eles viviam como se fosse um gueto social. Mas com o ECA e a criação dos ARs passou a existir uma valorização da individualidade e no ponto de vista desse educador: Ganhou muito em qualidade, em humanização dos atendimentos, principalmente a individualização [...]eu via que era uma fila para tomar banho. Ele entrava em baixo do chuveiro e fazia assim para a monitora (levantava os braços), depois virava de costinhas e apoiava a mão na parede para ser lavado, sabe, era um comportamento padronizado. Hoje quando eu vejo cada um indo para o banheiro, pegando sua toalha, tomando banho é um grande avanço. Esse ponto de vista é também compartilhado pelo cuidador H. Ele salienta que o respeito à individualidade, propicia o cuidado com os bens materiais e consigo mesmo o que permite o desenvolvimento da responsabilidade e de certa maneira uma organização interna, pois: A individualidade é importante, porque é o meu guarda-roupas, essas roupas são minhas, então a responsabilidade de manter limpo, organizado é minha também. Eu sempre digo: se tu não consegues manter o teu quarto organizado, as tuas roupas organizadas, a tua vida vai ser isso aí também.*

Entretanto esse mesmo cuidador (H) chama a atenção para o seguinte fato: *Dentro dos ARs hoje tem uma individualidade do que era o abrigo, isso é notável, mas é muito complicado quando lotam um AR que deveria ter no máximo doze e às vezes tem dezoito, aí vira um mini abrigo, e não tem como lidar, como cuidar.* O cuidador C compartilha dessa opinião também. Para ele: *Os ARs foram criados para dar uma individualidade, cada criança ter sua roupa, mas para isso teriam que ter mais condições materiais, mais funcionários, para dar mais atenção e criar mais essa individualidade.* Além disso, o cuidador destaca que: *As roupas que eles estão usando, são quase todas doadas pelas tias, porque as que vêm são usadas, de má qualidade, tudo muito igual, tu logo identifica que eles são do abrigo [...] quando a gente vai às escolas a gente logo identifica, eles são sempre os que estão com os tênis mais horrorosos, a roupa mais feia.* Ou seja, por falta de recursos (materiais e humanos) a individualidade apregoada pelos cuidadores nem sempre é concretizada.

Contudo, a mesma Lei (ECA) que é motivadora do acolhimento, que protege no AR é na opinião de alguns cuidadores, um fator limitador de suas ações. Há afirmações que indicam que essa Lei maior pode tolhê-los no exercício da sua autoridade. Por exemplo: Para o cuidador C: *[...] eles sabem que são protegidos pela lei, pelo ECA, que não dá em nada.* Já o cuidador D considera que: *[...] eles vem para cá com onze, doze, treze anos, daí verbalizam: quem é que manda em mim? tu não manda em mim, tu não pode fazer nada comigo, tu não*

*pode levantar a mão para mim, tu não pode gritar comigo, porque eu sou de menor, eles dizem.*

No entanto ao abordar a aprendizagem do que é certo e errado na vida afirmam que as crianças e os adolescentes aprendem na relação com eles, ou seja, que eles servem de modelos, de exemplos, através das suas atitudes, ou do que verbalizam diante de diferentes situações. É evidente que esse cuidador ocupa um lugar de autoridade legitimado pela função que exerce, mas nem sempre esta autoridade é legitimada pelos acolhidos. Vejamos o que dizem alguns cuidadores: (A) *Através do exemplo dos adultos, a gente até pode falar, e fala muito, mas não adianta, o que adianta mesmo é o exemplo, principalmente dos adultos, eles aprendem com a gente. H [...] eu vejo muitos deles copiando a gente até em palavras. As vezes eu vejo o discurso assim das próprias gurias. I com muita conversa, dando exemplos, demonstrando situações próximas da gente mesma, situações da comunidade, fazendo com que eles possam entender.*

Mas para o cuidador C, essa aprendizagem do certo e do errado, através da imitação dos cuidadores nem sempre é positiva por que: *[...] tem muita gente que não trabalha bem, são pessoas muito amargas, que não gostam muito daqui, do que fazem.*

Por outro lado os cuidadores afirmam que as crianças e adolescentes também aprendem entre si. E consideram essa aprendizagem importante. Como pode ser percebido a seguir: Para o cuidador B as crianças e adolescentes aprendem: *No dia-a-dia, nas relações com os outros adolescentes, nas vivências diárias dentro e fora da casa com as outras pessoas, porque eles saem, vão à escola, fazem cursos, vão aos atendimentos, na praça, se encontram com os amigos, colegas, participam de festas, acho que tudo isso ajuda eles irem aprendendo o que é certo e errado na vida e eles se espelham muito em nós, nos observam todo tempo, como a gente age em determinada situação, nos testam, também o que a gente fala para eles conta, mas não é muito, mais é pelo exemplo mesmo.* Já o cuidador J salienta que *eles aprendem muito com os educadores, mas aqueles que começam a ter amigos de fora, começam a ter padrinhos e saem, isso também ajuda um pouco na formação.*

Mas nem sempre as aprendizagens decorrentes das relações entre acolhidos são formadoras para os cuidadores. Existem algumas situações em que as atitudes adotadas pelos maiores (como por exemplo: não cumprir as regras do AR, não fazer as tarefas, não ir à escola) servem de modelo para os menores, sendo considerados como negativos. O cuidador H traz um exemplo dessas situações ditas como modelagem negativa, atribuído a um baixo desenvolvimento cognitivo do acolhido e às experiências vivenciadas antes da chegada ao AR: *[...] eles acabam se copiando entre eles, nós temos um que está aqui veio do AR (---) por*

*falta de limites total, falta de respeito até com a monitoria, estava até agredindo, estava bem sério o caso. E trouxeram ele para cá. O adolescente que é do AR (--), não está alfabetizado, não tem um alcance muito grande, ele acha bonito o que o outro fala, então ele imita, né. Um é modelo para o outro, apesar de nem sempre ser só modelos positivos. Para eles, eles jogam muito assim: o fulano não fez então eu também não vou fazer [...] eles não querem imitar a adolescente que estuda, faz cursos, trabalha, eles querem imitar o outro que dorme o dia inteiro. E isso não é só aqui no nosso NAR é dentro de um todo, de toda a Fundação e até aí fora. Até porque eles já trazem um exemplo negativo de casa muitas vezes.*

Para o cuidador F o que gera um modelo negativo é o direito a igualdade e o fator idade. Observe-se o seu comentário sobre a história A em que o personagem José transgredia as regras escolares e da casa: *se o fulano pode, eu também posso [...] como ele já é um adolescente ele é também um líder, por ex. o nosso José, ele se torna um líder por ser um dos mais velhos, então a gente tem que ter esse cuidado, porque os menininhos de 9 anos ficam achando que esse é o cara, e a gente tem que mostrar que esse cara está “ratiando”, que não é bem assim.*

Já para o cuidador J, as contradições na valorização das condutas (inclusão e exclusão no grupo), trazem serias consequências nas relações entre os acolhidos. Pois ao mesmo tempo em que ele passa a ser visto como o bode expiatório ele torna-se também um sujeito legal: *aquele ali não adianta, deixa ele de lado, tudo o que acontecer será culpa dele, ele é o mau exemplo [...] mas ele é legal, é ele que enfrenta, em alguns momentos são amigos dele, então acham que: talvez o que ele está fazendo, não seja tão ruim.*

Por um lado os cuidadores acreditam que: se para alguns acolhidos aquele que não faz nada é visto como um modelo a ser seguido, para outros isso é gerador de conflitos nas relações. Para o cuidador C *o grupo vai achar que também não precisa cumprir a tarefa [...] ele não faz porque eu tenho que fazer?.* E para o cuidador D *Os outros enxergam ele como um protegido, porque ele não vai para o colégio, não faz nada, e não acontece nada com ele.*

Porém há também uma cobrança entre eles (crianças e adolescentes) para cumprirem as mesmas normas da casa. Conforme o cuidador G: *[...] aqueles que costumam fazer tudo direitinho, cumprir as tarefas, eles cobram bastante [...] entre eles, eles colocam pressão uns sobre os outros e até que dá algum resultado às vezes, em alguns momentos, com alguns. Com outros não tem jeito deles fazerem as tarefas [...].*

Entretanto, no ponto de vista do cuidador K, o não cumprimento à regra, aparece como um fator excludente nas relações entre os acolhidos, pois, *alguns percebem que ele não está*

*indo, não está fazendo, e esses fazem por si [...] e aquele já vai ficando de lado. 'o fulano não quer nada, não vai a lugar nenhum'.*

Ainda referente às relações entre os acolhidos, o cuidador G revela que assim como existe entre eles uma cobrança, para o cumprimento das normas, existe uma proteção em relação ao acolhido que é tido como líder, como modelo. Isto é, ao mesmo tempo em que cobram atitudes dele, o mantém no grupo e ainda realizam as suas tarefas para que ele não fique de castigo: *onde tem aquela liderança, que ele já está infiltrado no grupo tem acobertagem é incrível. Eles se protegem.* Esse cuidador salienta ainda, o quanto os jovens optam por lideranças que sejam capazes de infringir algumas regras: *para o líder não ficar de castigo, é assim: 'deixa que eu faço tia'. Ali na (AR ---) nós tínhamos uma adolescente e aí para ela não ficar de castigo, sempre tinha alguém fazendo as tarefas para ela. Mas só que agora como ela foi desligada eles estão meio sem liderança. Até teria outra adolescente, mas no momento ela está meio perdida com a função do desligamento em breve, ela está vivendo outro momento, pensando em outras coisas. Tem também um adolescente, só que esse seria um líder muito positivo, mas eu tenho a impressão que eles não querem esse tipo de líder, mas não me pergunta por que, porque eu não sei, não entendo. Não que a adolescente (antiga) não fosse uma líder positiva, mas é que ela era aquela líder positiva que também negligenciava algumas regras, e talvez eles não queiram alguém tão certinho.*

Outro aspecto salientado pelos cuidadores refere-se às relações estabelecidas entre eles próprios. Para eles a falta de consenso no momento das normatizações, das punições, da pluralidade de valores e de atitudes, a falta de uma diretriz única, que “afinasse” a linguagem e as atitudes, pode ser um obstáculo para ação educativa nos ARS, pois, as crianças e adolescentes percebem isso e “jogam” na relação com os cuidadores. Para os cuidadores E: *[...] quando eles chegam são muito prestativos, depois eles percebem a malandragem [...] e jogam muito, num plantão eles se comportam bem no outro não e H eles percebem quando não tem essa união.* Além disso, o cuidador C ressalta que dentro de cada AR tem uma liderança: *Normalmente tem um grupo mais forte (cuidadores), que manda mais.* E esse grupo é determinado pela: *postura, pela personalidade, tem gente que trabalha há anos aqui e não tem postura nenhuma, nunca se impõe em nada.* Já o cuidador G considera que: *Nós não somos bem preparados, bem orientados [...] não tem uma cartilha dos educadores, com noções básicas, cada um de nós passa para eles aquilo que sabe, fica muito da vivência de cada um, cada um faz o que acha que tem que fazer, aquilo que é certo e isso gera conflitos, para os abrigados e para os educadores. Os conflitos são constantes entre nós os cuidadores. [...] a atitude deles (crianças e adolescentes) muda de acordo com cada monitor. De acordo*

*como eles são tratados eles te dão o retorno. Se tu tá sempre contra eles, eles também não vão levar em conta, não vão te escutar quando tu dá um conselho para ele.*

Outro aspecto importante na perspectiva de alguns cuidadores é ouvir os acolhidos. Para tanto dizem usar pequenas estratégias que possibilitem a eles participarem das atividades, tomarem decisões, posicionarem-se diante de situações variadas, colocarem-se no lugar do outro. Nota-se que a possibilidade de experiências variadas parte principalmente de situações concretas, ligadas à rotina do AR, e consideradas importantes. Para o cuidador E, por exemplo: *as adolescentes que estão aqui na casa agora não tem muito discernimento para se determinar, mas a gente diz, incentiva, para que eles se organizem na rotina, nas atividades da casa*). O cuidador H traz o exemplo de outro cuidador *ele faz assim: sentem, façam a escala de vocês e me entreguem, eu só quero saber quem vai fazer cada coisa*. E o cuidador F acredita que: *A gente teria que possibilitar a eles meios que pudessem se desenvolver plenamente, em que a gente não ficasse fazendo tudo por eles. Que tivessem oportunidade de experimentar, de decidir, que não recebessem tudo pronto*. Já para o cuidador J: *Essas pequenas casas com seus pertences, com mais respeito no trato, com mais respeito à rotina. Nas reuniões com o grupo de adolescentes a gente entrou agora na questão de como deveria ser a rotina com eles: se eu estudo de manhã, como é que poderia ser o jeito de me acordar? Será que eu tenho que fazer tanto barulho assim se o quarto é de mais outros que não precisam acordar?*.

Ele considera importante propiciar ao acolhido colocar-se no lugar do outro, para desenvolver o sentimento de respeito. Isto é, *Eu respeito o outro como gostaria de ser respeitado*. Poderia se pensar em tentativas para direcionar as relações para o respeito mútuo.

Portanto, referente às relações sociais estabelecidas nos ARs, percebe-se que há na perspectiva dos entrevistados uma valorização das relações interpessoais estabelecidas dentro e fora do cenário do AR, o que vem de encontro à teoria piagetiana (1932/1994) que considera a vida social necessária, pois possibilita ao sujeito compreender e transformar em normas os equilíbrios funcionais de toda a atividade humana. Porém, a sociedade não é única, é formada por um conjunto de relações sociais. Nota-se nas relações estabelecidas dentro do AR o predomínio de relações coercitivas baseadas no respeito unilateral. De acordo com Piaget (1930/ 1998) o respeito unilateral fazendo par com a relação de coação conduz a um resultado específico que é o sentimento de dever.

É possível perceber, pelo relato dos cuidadores, uma mudança positiva na educação praticada no AR a partir da busca de individuação e de valorização das crianças e adolescentes, hoje, em relação às antigas Instituições (antigos abrigos). Evidente que existem

diferenças de opiniões entre os educadores e estas podem ser geradoras de conflitos, seja a diversidade de atitudes de cuidadores ou seja a ambiguidade na valorização das atitudes dos acolhidos entre si, que tem como consequência condutas diferenciadas em função de um jogo de interesses do momento.

Contudo, notam-se tentativas de propiciar e garantir a toda criança e adolescente o direito e o acesso ao cuidado e à educação. A educação caracterizada nestas falas tem um sentido prático da noção, ligado aos afazeres cotidianos dos ARs e às possíveis demandas da vida futura. Há pouca diferenciação da dimensão psicológica nas relações dessa educação com o desenvolvimento cognitivo e moral das crianças e adolescentes. O que pode evidenciar que o grau de tomada de consciência, por parte dos cuidadores, a respeito da importância das relações sociais na formação da moralidade dos acolhidos, permanece em sua grande maioria no nível da ação. Há poucas evidências de um reflexionamento, de uma conceituação sobre a importância das relações sociais no desenvolvimento cognitivo e moral. Talvez porque as relações estabelecidas até mesmo entre eles sejam relações predominantemente coercitivas.

#### **4.3.2 As regras e as normatizações nos abrigos residenciais**

Os cuidadores dos ARs consideram as regras e as normatizações importantes em qualquer espaço social. De acordo com eles são as regras e as normas que regulam as relações interindividuais. Eles consideram que a acolhida de crianças e adolescentes no cenário dos ARs vai muito além de acolher, proteger, cuidar, dar afeto. É preciso conforme o cuidador B: *Ensinar valores, ensinar o que é certo e errado, dar limites, ensinar a respeitar, a cumprir as regras, além de casa, comida, roupa, lugar para dormir porque a maioria que está aqui, não tem nada disso. Muitos chegam aqui só com a roupa do corpo e tem vivências variadas, são sem limites [...] muitos vem de um ambiente em que podiam fazer tudo, em que não tinham obrigações.*

Já o cuidador H ressalta a importância das regras e normas para o bom convívio social: *As crianças e os adolescentes necessitam de normas, de regras de limites, de uma diretriz [...] se não tiver, não tem como a gente conviver. Até os pequenos, tipo assim se não tiver um horário de almoço, um almoça as 10h , o outro as 2 h, lá pelas tantas a criança “x” resolve que não quer comer agora. Todo mundo precisa de regras, de normas seja na hora de dormir, na hora de comer, do banho, ou na hora do conto, tem que fazer silêncio.*

Esse pensamento é compartilhado também pelo cuidador F, para ele: *tem que ter regras para a coisa funcionar, a engrenagem tem que estar bem lubrificada.* Esse mesmo

cuidador traz um exemplo da diversidade que constitui o AR: *A gente teve o caso de um menino que chegou com 8 anos, nossa um quadro horrível de negligencia, e foi bem difícil para que ele pudesse entrar nesse quadro, nesse mundo. Ele não tinha regras, era um bichinho.* A fala desses cuidadores além de evidenciar a importância das normatizações, mostra como eles se sentem participantes do processo de socialização das crianças e adolescentes.

Ainda sobre a importância das regras alguns cuidadores ressaltam que nos ARs existem regras como em qualquer casa e que estas são criadas, em sua grande maioria, pelos cuidadores que ali trabalham, ali convivem. O cuidador A salienta que as regras de convívio social, ligadas a rotina dos ARs são combinadas: *Pela equipe da casa, a gente combina as coisas, os horários das coisas básicas como horário do banho, do café, do descanso. Aqui como na casa da gente, tem algumas regras básicas para todos, porque se não cada um quer fazer o que bem entende.*

O cuidador C também comenta que as regras: *são criadas pela casa, pela equipe que trabalha ali, que vai criando as regras e adaptando a realidade, a necessidade da casa.* De acordo com esse cuidador: *a equipe senta, conversa e vai criando as regras. Se tu for à outra casa vai encontrar regras diferentes, cada casa tem as suas regras.* Já para o cuidador L as regras de convivência são: *coisinhas como: escovar dentes, tomar café, hora do almoço, não é uma coisa assim tu tens que fazer, é uma coisinha bem branda, que faz a casa funcionar, são normas como em qualquer outra casa.* Esse ponto de vista também é compartilhado pelo cuidador K, segundo ele: *“as regras são criadas pelos agentes educadores tipo assim: acorda tal hora, dorme tal hora”.* Mas para o cuidador F as regras deveriam ser construídas. De acordo com ele: *Reza a lenda que é para ser construídas em reunião, mas na verdade se constrói no dia-a-dia, conforme cada situação. Como nós temos o livro de ocorrências onde a gente relata os principais acontecimentos do plantão, a gente vai normatizando e solicitando aos colegas que tentem conduzir dessa forma.*

Esses cuidadores afirmam a relevância das normatizações, do estabelecimento de uma rotina, para que as crianças e adolescentes possam conviver socialmente, mas nota-se que são determinações que tendem a heteronomia, pois leva em conta somente a opinião dos cuidadores.

Outro aspecto salientado que surge a partir da história B (irmãos acolhidos que desejam dormir juntos, mas a regra do AR é: meninos em um quarto e meninas no outro), sobre a importância da criação de regras é: segundo o cuidador I as regras são fundamentais nos ARs, pois: *são criadas porque no AR nem todos são irmãos.* Portanto, conforme o

cuidador D, é preciso que existam alguns cuidados: *o nosso cuidado é para não deixar eles vulneráveis. Como exemplo o cuidador cita: a gente separa pelo risco do envolvimento sexual, não por gênero. Mas o cuidador G ressalta que as regras nos ARS são dadas como prontas, acabadas, ninguém questiona o porquê de ser assim. São criadas e transmitidas pelos cuidadores mais velhos. Nas palavras dele: isso sempre foi assim, desde que eu cheguei aqui foi sempre assim, meninas num quarto e meninos no outro. O cuidador J compartilha desse mesmo ponto de vista, para ele: algumas casas ainda tem a rotina de que tem que estar todo mundo em casa para trocar o plantão, só para quem vai chegar enxergar todo mundo. Depois, todo mundo pode voltar para onde estava, mas não precisaria isso, Mas isso ainda é um grande ‘ranço’ anterior que era do grande abrigo, são cristalizações que foram sendo construídas ao longo dos anos.*

Este cuidador traz um exemplo de como certas rotinas da institucionalização são aprendidas pelas crianças e adolescentes, e de como levam com eles quando saem da instituição: *tem a história da equipe de adoção que uma criança que foi adotada, a mãe adotiva não entendia, chegava no fim da tarde, parecia um relógio biológico, a criança parava de brincar e sentava no sofá, e ficava ali por algum tempo. A mãe insistia para ela continuar brincando e ela respondia: ‘eu estava esperando, porque vai trocar o plantão’. Isso é muito forte, isso é muito sério. Este exemplo demonstra a coação que crianças e adolescentes são submetidos enquanto institucionalizados e as possíveis consequências nas suas atitudes.*

Já o cuidador B salienta que nos ARs: *As regras existem como em qualquer casa, são criadas pelos agentes educadores, pela equipe da casa, são combinações feitas para o bom funcionamento da casa, cada casa tem as suas, mas tem algumas que são básicas para todas como do sono, do descanso depois do almoço.*

Este cuidador exemplifica a questão da sesta, após o almoço: *na instituição existe a regra que depois do almoço (13h às 15h) todos têm que dormir, mesmo quem não tem sono tem que ficar deitado no quarto olhando para o teto. E o cuidador J comenta sobre a necessidade de regras mais universais no NAR para o bom andamento da rotina, segundo ele: A criação de regras hoje, ainda se dá pelos adultos que trabalham ali e que nem sempre se entendem, (uns mais rígidos outros mais liberais). Mas cada casa tem as suas regras, tem algumas que são mais gerais, mas a gente está trabalhando com os adolescentes assim: com o apoio do novo diretor, para que isso seja geral, porque como existe extra de funcionários de uma casa e de outra, é muito mais fácil se eu sair da casa onde eu trabalho e ir para a outra e eu poder agir como eu ajo na minha casa onde eu trabalho, e a gente pode criar*

*coisas mais universais assim como por ex. domingo pode dormir até a hora que tem vontade? Pode, se não tem um compromisso. Até qual hora é o limite de dormir?.*

A fala dos cuidadores evidencia a necessidade de normatizações, para o bom funcionamento do AR e do NAR, mas parece não levar em conta as necessidades específicas de cada fase do desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Entretanto, destaca-se o pensamento do cuidador E, para ele: *a gente tenta conversar, a equipe junto com os adolescentes, a gente tenta até com eles.* Esse cuidador traz como exemplo a construção da rotina através do estabelecimento de uma escala de tarefas: *se eles não gostarem da escala que nós fizemos, nós damos autonomia para eles sentarem e mudarem da maneira que eles acharem melhor.* O cuidador H também salienta que: *as regras são criadas pelos adultos e muitas vezes pelos próprios adolescentes, eles participam das regras, mas só que eles são muito rigorosos, até mais que os tios, por incrível que pareça, porque eles pensam que nunca vão errar, eles fazem aquela regra para o colega.*

Nota-se na fala desses dois cuidadores que há uma tentativa de possibilitar aos adolescentes de participarem de algumas decisões nos ARs, Contudo, fica evidente essa participação em nível das rotinas, das ações práticas do dia-a-dia.

A partir da história A (adolescente que infringe as regras) é questionado aos cuidadores o que fazer diante da situação, já que o adolescente recebe duas sanções diferentes.

É consenso de todos os cuidadores entrevistados que isso não deve ocorrer e que deve haver um diálogo entre eles antes de determinar uma sanção. Também é quase unânime o reconhecimento desta prática dentro da Fundação. Vejamos o que pensam os cuidadores. O cuidador A: *daí é uma questão de conversar de entrar num consenso com as colegas, porque acontece essas situações de um colega achar que tem que dar uma sanção e o outro achar que é pouco aquilo dali, aí tem que conversar com os colegas e tentar chegar ao meio termo.*

O cuidador D também acredita que: *isso acontece bastante, na sua opinião: as duas antes de falarem com ele tinham que determinar uma coisa ou outra, é preciso chegar a um acordo, por exemplo: quem sabe ele fica impedido de sair três dias e limpa todo o quarto.* Para o cuidador H também tem que haver consenso na punição: *Não poderia, não deveria, teriam que entrar num consenso e esse é um dos nossos grandes problemas, porque é difícil entrar nesse consenso.* O cuidador G destaca: *as educadoras teriam que conversar e chegar num acordo, e caso não chegassem a esse acordo, teriam que pedir ajuda a alguém de fora.*

Já o cuidador K salienta a necessidade de ter um regulamento, de seguirem uma mesma linha: *as duas tinham que falar a mesma língua, não pode uma marcar uma semana sem sair de casa e a outra marcar a faxina.* O cuidador J compartilhada dessa ideia também.

Para ele: *não se deve dar nenhuma sanção de forma isolada, tem que conversar com o grupo inteiro. Mas salienta que é importante: conversar com o José para ver assim o que está acontecendo com ele, porque ele está agindo assim. O cuidador F considera importante também: ver como é esse José, se ele faz isso para nos testar, se ele está adoecido, se é malandragem, para que se possa ter uma conduta mais adequada. Este ponto de vista é também do cuidador B, para ele é preciso: conversar com o José para acalmá-lo, depois conversar com a colega a sós e tentar entrar num acordo, e quem sabe até dar uma ajuda para o adolescente fazer as tarefas que precisa, porque se a gente não ajudar eles é pior.*

Já o cuidador E acredita: *que mandar fazer um monte de coisas não vai adiantar muito também, tem que tentar fazer ele fazer a obrigação dele, a função dele que é o mínimo que ele tem que fazer. Para esse cuidador a sanção deveria ser adequada à faixa etária: eu sou contra sanções muito longas, desde pequeno 3 anos três minutos sentado, vai lá e conversa, pede desculpa e vai brincar. Com os maiores tu tens que conversar bastante, mas se for uma coisa gravíssima, eu acho que as sanções muito longas não adianta. Esse é o ponto de vista também do cuidador I que questiona: Será que ele ficando todo esse tempo e fazendo tudo isso vai resolver alguma coisa? Não adianta dar um castigo muito longo, porque vai perdendo o objetivo e o sentido é preciso que as educadoras conversem que cheguem a um acordo do que é melhor para o José.*

É evidente a necessidade de todos aplicarem uma mesma sanção diante de uma infração às regras. E principalmente que esta esteja ligada ao ato.

O cuidador L concorda com os demais que tem que existir um consenso entre os cuidadores. E ressalta que: *esse é um embate porque eu penso de uma maneira, tu pensas de outra, e isso não deveria de existir. Contudo ele é o único que salienta: o castigo, graças a Deus, na nossa casa está bem resolvido, deu o castigo, todos assumem, fulano está de castigo, ciclano e beltrano todos assumem. Quando questionado como isso é resolvido na casa ele responde: é colocado na ocorrência, no livro, para nós é bem claro isso e todos seguem. Chama atenção a fala desse cuidador, pois existem outros entrevistados que trabalham com ele no mesmo AR e não percebem essa clareza diante das sanções.*

Outro cuidador que merece destaque é o C, para ele a diversidade de opiniões é constante: *isso acontece muito aqui, as pessoas discordam e não conversam ou pior discutem na frente dos adolescentes. Então quando questionado sobre o que deveria ser feito diante dessa situação ele revela: acho que essa é uma tarefa bem difícil, porque aqui dentro do abrigo tem essa cultura de que escola, não é prioridade, fica bem difícil fazer ele entender.*

*Acho que teria que ter uma regra: para ele ficar no abrigo teria que estudar, assim como tem a regra: para jogar bola tem que estudar, tirar boas notas, aqui não existe essa regra.*

Constata-se uma incoerência na fala desse cuidador, pois o acolhido não está ali por vontade própria. Ele evidencia a necessidade de estabelecer um valor de troca (tirar boas notas, ir à escola) como condição para permanência no abrigo.

Ainda com base na história A (adolescente que infringe as regras) os cuidadores são questionados sobre o que seria mais certo fazer para que o adolescente entenda a importância das regras que não cumpre.

Predomina a sanção entre alguns cuidadores. Para estes é preciso punir de alguma maneira para que ele entenda, ou seja, há o predomínio de uma relação coercitiva. Para o cuidador D, ir a escola é um dever, uma obrigação, uma norma, e precisa ser cumprida. Como se trata de adolescente esse dever precisaria já estar internalizado. Além disso, nota-se pouca referência à necessidade de entender o que pensa o adolescente a esse respeito. *A gente tem um adolescente de 15 anos que ele não está indo na escola, para mim escola tem que ser dever, obrigação fundamental, só que aí ele não vai para a escola, a gente chama, ele não vai, a gente quer ter um suporte, não tem o que fazer com esse menino, ele já tá aqui, o que a gente vai fazer chamar o Conselho (tutelar)? O Conselho vai fazer o que? [...] Se fosse meu filho, se fosse, na minha casa, chegou 07h eu chamei ele não levantou, eu tirava a coberta, abria a janela e arrancava da cama, pegava pelo braço e levava na escola. Só que a gente não pode fazer isso[...]. Mas eu acho que depois dos 14/15 anos eles já tem entendimento, já não são mais crianças, não tem mais eu não quero, é teu dever tu tens que ir para a escola.*

Já o cuidador C acredita que *a conversa sempre ajuda, mas não é o melhor efeito, acho que se tu tiver que pegar pela mão e levar na escola, tem que pegar e levar.* Assim como o cuidador D predomínio de uma relação coercitiva. Apesar de também ser favorável a conversa, a explicação, o cuidador E, acredita: *tem que conversar e tem que impedir de alguma coisa [...] até por um exemplo para os outros.* Esse ponto de vista também é compartilhado pelo cuidador H para ele é preciso: *conversar sempre, não tem outra coisa para fazer, sempre conversando e dizendo que tu tens que fazer, ir tirando aquilo que tu vais atingir ele, tipo assim: enquanto tu não fizer isso, o que tu gosta o futebol? Então tu ficas sem o futebol. Se tu não podes limpar o banheiro, passar uma vassoura na casa, limpar a tua roupa, tu não podes jogar futebol. Seria mostrar para eles, que a vida tem obrigações também, não é só prazer, não se faz apenas aquilo que se gosta.*

Percebe-se na fala desses cuidadores uma preocupação em aplicar uma punição, mas tendo como foco manter a ordem estabelecida no AR. Sempre no sentido da coação, de servir de exemplo para os demais.

Os demais cuidadores acreditam que a conversa, a explicação, o exemplo, a tentativa de mostrar o porquê e a importância do fato, é o melhor caminho para o entendimento da regra não cumprida. Pode-se pensar em relações sociais moderadas pela tentativa de respeito mútuo. Para o cuidador G: *se ele não se conscientiza da necessidade que ele tem de ir na aula, não é faxinando a casa que vai fazer ele ter essa consciência. O mais certo a fazer para que ele entenda a necessidade de ir a aula é através da conscientização dele, através de conversas, tentar mostrar para ele a importância da escola, de cumprir as regras, as normas [...] É importante a conscientização para que ele não passe, não repita os mesmos erros da família que foi o que trouxe ele para cá.*

O cuidador J considera que: *deveria sentar e conversar com ele e explicar porque por exemplo que a escola é importante.* Já o cuidador B acredita que: *a possibilidade de ir conversando, explicando, dando exemplos e quem sabe pedindo a opinião deles [...] se a gente ouvisse eles mais, as regras seriam mais facilmente cumpridas.*

Contudo o cuidador F chama a atenção para o fato do acolhido não querer evoluir, não querer cooperar, por sentir-se um fracassado. Nas palavras dele: *a gente tenta explicar, mas lá pelas tantas ele não quer se dar bem, ele sempre foi agressivo, ele se reconhece um m... como é que ele vai ser diferente disso.* Para o cuidador K é importante: *Dar exemplos, mostrar para ele a importância da escola, eles tem que receber carinho, afeto como se fosse uma família, mas eles têm que saber que vão sair dali, quando chegar aos dezoito anos. Tem que mostrar, tem que proporcionar momentos para eles perceberem que isso é importante, mostrar que é importante estudar. Eu já percebi que muitos vão ao cinema e não conseguem ler a legenda do filme, tem que aproveitar esses ganchos, para mostrar a importância de saber ler, escrever.* Esse ponto de vista é compartilhado pelo cuidador I segundo ele: *tem que mostrar para ele que a questão do estudo vai fazer falta, que ele teria que aprender o mínimo possível, caso tu não consigas aprender mais, mas que tu não precisas depender de outras pessoas. Que tu possas ler o nome de um ônibus, nome de uma rua, que tu possas fazer uma conta para não ser passado para trás.*

Esses cuidadores acreditam que se a regra for entendida na sua necessidade, a possibilidade de ser seguida será maior. Poderia se pensar em uma educação para a autonomia? Mas as evidências indicam que ainda permanece no nível prático. Percebe-se ainda na fala do cuidador I uma desvalorização das possibilidades cognitivas do adolescente.

Já o cuidador L salienta a dificuldade de estabelecer regras e normas com adolescentes que vem de um ambiente desregrado, com histórias de vidas muito difíceis. Ele traz o exemplo de um acolhido: *o adolescente “x” tem um histórico muito difícil, é muito difícil estabelecer regras com as crianças que a mãe assim não se importa, não põe limites, não tem regras claras. Ele vem de um ambiente totalmente sem regras, e estabelecer regras com adolescentes é muito difícil, nessa idade de [...] anos. É muito difícil estabelecer regras com a criança que não conhece isso [...] dar castigo, isso não adianta para um adolescente que diz que vai sair, que vai pular o portão, vai embora, não adianta, chega sempre no impasse na Fundação, porque tu não és aquela mãe que pode agir mais seriamente com a criança (tirar da cama, pegar pelo braço e colocar embaixo do chuveiro) nada disso pode ser feito aqui dentro, então tu ficas com os pés e mãos atados. Tu consegues ir até ali e pronto.*

Nota-se, a princípio, na fala desse cuidador uma preocupação com o desenvolvimento e possível comprometimento psicológico do adolescente, contudo fica evidente que, para ele, o cumprir a regra, se daria somente pela coação.

Com base na história C (briga entre dois adolescentes por causa de um aparelho eletrônico), os cuidadores são questionados sobre como explicar as crianças e adolescente o que é certo e errado nesta ocorrência.

A partir das respostas dos cuidadores é possível constatar que existe dentro do AR o predomínio de uma educação moral oral que parte da tentativa de poder colocar-se no lugar do outro. Entretanto existem alguns cuidadores que consideram importante a sanção. Vejamos o que dizem estes cuidadores: O cuidador A acredita que: *A gente tem que tirar e tentar contornar a situação, conversando com eles, os dois, e ver o que aconteceu mesmo e, no final tem que ter uma sanção para os dois, porque ela também não agiu certo.* Já o cuidador D diz adotar duas posturas diferentes: *quando é pequena como no caso da “x” a gente conversa, explica para ela se ela gostaria que pegassem as coisas dela sem pedir e bota de castigo (fica no quarto, sem ver TV). Com os grandes a gente diz: tu pegou tal coisa, tu sabia que não era para pegar, então agora a gente vai falar com a tia da horta e ela vai descontar do teu dinheiro até tu pagar o valor daquele objeto.*

Para o cuidador H é preciso: *sentar e conversar e dar uma sanção como ficar sem olhar TV aquele dia, porque ambos estão errados, ele por pegar e ela por agir daquela maneira, tem que dizer: tu não devias ter pegado e tu não devias ter batido.* O cuidador I considera importante estabelecer a diferença entre o bem público e o privado: *A gente faz até um paralelo, cada um tem as suas coisas, seus pertences, seus objetos pessoais, então não se pode não se deve mexer na gaveta, no armário do outro sem pedir, teria que pedir*

*emprestado. Nesse caso sempre tem uma sanção, sempre perde alguma coisa, uma saída e se for muito grave pode até perder o final de semana.*

De acordo com o cuidador F além da educação moral oral é preciso construir um cuidado com os pertences pessoais, pois: *têm alguns que são relaxados, que deixam tudo espalhado, então a gente tem que ir construindo com eles essa noção de cuidado, tem que ir explicando que não pode deixar tudo rolando por aí [...] que não pode ficar pegando o que não é seu sem autorização, que a gente não mexe no que não é nosso, ele iria gostar que pegassem as coisas dele sem pedir? Tem que mostrar que os dois estão errados, ela por ser relaxada e ele por ter pego o que não era dele.*

Esse cuidador ressalta ainda que com adolescentes se houve agressão é importante o registro no DECA: *aqui na Fundação quando é adolescentes que se pegam no pau, vão para o DECA, quando é criança não se dá muita bola, e quando é com a gente, nós também temos o direito de fazer um registro e eu acho isso muito importante, porque aí eles percebem que o buraco é mais em baixo e passam a respeitar mais a todas as tias.*

Constata-se também a necessidade de uma lei, de uma autoridade maior como meio de contenção dos acolhidos. O cuidador L também acredita na necessidade de uma autoridade maior: *Tem que explicar para ele que não tem que pegar o que não é dele, e ele vai ter que ficar de castigo, alguma coisa vai ter que acontecer com ele, e algumas vezes é até o caso de mandar para a chefia.*

Entretanto existe um grupo de cuidadores que apesar de também privilegiarem uma educação moral oral, bem como tentativas de poder colocar-se no lugar do outro, consideram que diante dessa situação não cabe uma sanção. Vejamos o que dizem esses cuidadores: Para o cuidador B é preciso: *conversar, explicar que o que ele fez é errado, e se fizessem com ele como se sentiria? ninguém pode sair por aí brigando, batendo no outro, tem que ouvir o que o outro tem para dizer, tem que respeitar o que é do outro, não posso pegar sem pedir, sem permissão.* Já o cuidador J considera: *através da conversa, mostrando valores, mostrando o caminho, tem que explicar a questão do que é seu do que é privado, da importância que tem aquele aparelho para ela, citando um brinquedo que ele gosta muito, que não se pega nada sem pedir sem perguntar se pode, que se empresta. Acho que aí não cabe uma sanção, tem que ir conversando, mostrando o caminho, dizendo como é.*

O cuidador E crê na necessidade de trabalhar com os acolhidos o cuidado com seus pertences. Para esse cuidador: *aqui entra a individualidade de cada um e a gente sempre explica que cada um tem que cuidar um pouco das suas coisas, porque eles sempre mexem uns nas coisas dos outros, então tem que ser mais trabalhado.* Esse cuidador salienta: *tem que*

*ter tempo para sentar e explicar para eles, porque a maioria que faz esse tipo de coisa de pegar, não é por roubo, é por necessidade de ter, querer ter.*

Para estes cuidadores haveria indícios de uma preocupação com o desenvolvimento moral dos acolhidos?

Ainda referente a questão do certo e errado o cuidador G evidencia que: *tem que orientar, mostrar que ambos estavam errados nessa situação de briga. Mas este cuidador salienta que: essa regra básica de não pegar o que é do outro, embora não cumpram todos eles sabem, já sabem desde a mais tenra idade, que roubar é errado. Então podem não cumprir, não acatar, mas eles sabem que é errado, então, tem que retomar, tem que lembrar essas regras, tem que conversar tentar explicar.*

Enquanto para os outros cuidadores as regras necessitam serem aprendidas para esse cuidador as regras são iminentes ao ser humano.

Outro cuidador que merece destaque é o K, apesar de considerar importante a explicação, a conversa o poder colocar-se no lugar do outro, e achar que neste incidente não caberia uma punição, o cuidador considera importante o envolvimento da direção, representando uma lei maior. Como pode ser observado em sua fala: *acho que através da conversa, do exemplo bem concreto, tem que pegar alguma coisa que ele tem, que ele acha importante, pegar alguns objetos e tentar mostrar como ele se sentiria se pegassem os objetos dele, mostrar que seria muito ruim alguém retirar aquilo que ele gosta. Acho que nesse caso punição não cabe, mas tem um responsável legal que é o diretor, então quando tem um problema desses tem que chamar alguém da direção, da equipe técnica, para eles sentirem que existe uma hierarquia, uma organização.*

O cuidador C salienta outros aspectos considera importante uma punição, mas do tipo: *fazer uma tarefa para ela, para compensar um pouco, tipo ela tem que lavar a louça, então ele vai ter que lavar para ela. Poder-se-ia inferir neste caso uma sanção por reciprocidade? Ele destaca também a necessidade de: conhecer a história de vida do Patrick, porque ele pode achar que isso é normal, bem como em sua opinião: é bem difícil eles aprenderam aqui dentro, porque tu tendo um pai e uma mãe só muitas vezes já é difícil, imagina aqui que é um monte de gente, cada um pensando de maneira diferente. É ressaltado por este cuidador a necessidade de levar em conta as experiências vividas pelas crianças e adolescentes no momento da sanção. Ele considera também que a falta de coesão, por parte dos cuidadores, pode ser um impeditivo de uma educação eficiente.*

Diante do exposto, pode-se constatar que os cuidadores sentem-se como participantes da socialização das crianças e adolescentes, pois cabe a eles ensiná-las desde hábitos para o

bom convívio social até o que é certo e errado na vida. Esta posição é corroborada pela teoria piagetiana, pois a fim das regras e normatizações serem cumpridas é necessário num primeiro momento que sejam sancionadas pelo ambiente, isto é, que sejam aprovadas ou estabelecidas através de relações interindividuais. É através dessas relações que nascem as normas morais.

Os cuidadores consideram que as regras são criadas por eles, mas isso se dá no dia-a-dia, não existe um momento de reflexão coletiva. Apesar de, diante de situações variadas, cada cuidador agir de acordo com o que considera certo existem algumas regras que são consideradas sagradas e imutáveis por alguns cuidadores mais antigos, e estas visam manter a ordem e o bom funcionamento do NAR e do AR, isto é, o foco da regra é a padronização, a uniformidade de normatizações para facilitar o trabalho dos cuidadores. Embora cada casa possua suas regras nota-se que não é referência o nível de desenvolvimento das crianças e adolescentes. Mas, para Piaget (1932/1994) este aspecto é importante para a compreensão e cumprimento da regra, pois nem a prática, nem a consciência da regra são idênticas aos seis anos e aos doze. Existem níveis diferenciados de compreensão e consciência das regras.

Diante de uma situação de infração à regra tende a haver sempre uma punição e esta tende a ser sempre expiatória. Alguns cuidadores consideram também que a baixa escolarização dos acolhidos é fator de impedimento para a compreensão de regras e normas. Isto é, há certa dificuldade das crianças e adolescentes entenderem a regra na sua necessidade. Mas, para Piaget (1932/1994) o sentimento de obrigação, de dever só aparece quando a criança aceita imposições de pessoas pelas quais demonstra respeito, quando legitima a autoridade que lhe é imposta.

No entanto, alguns cuidadores entendem que não adianta apenas punir, é necessário verificar o que está levando ao não cumprimento da regra. Estes cuidadores privilegiam a conversa a fim de entender a história pregressa do acolhido e para levá-lo a poder colocar-se no lugar do outro. Aspecto este importante para a descentração e para o desenvolvimento da reciprocidade. Contudo, nota-se frente aos argumentos de alguns cuidadores, que isso é sugerido também às crianças pequenas. Ora, estas por serem egocêntricas não conseguem ainda colocar-se na perspectiva do outro. O que indica o predomínio de uma educação moral oral, ou seja, de lições de moral. Sobre esta questão Piaget destaca que para tocar o âmago da alma infantil, um ensinamento moral oral deve ser precedido da experiência vivida. Portanto, para adquirir o sentido da disciplina, da responsabilidade, da solidariedade é preciso proporcionar às crianças e adolescentes situações que as levem a descobrir por si mesmas as leis constitutivas da vida em sociedade.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito às sanções, observa-se o predomínio de sanções expiatórias, isto é frente às infrações, às regras são impostas pela censura, pelos castigos, até mesmo com os adolescentes. Verifica-se o predomínio da autoridade adulta, da necessidade de punir. Contudo um dos cuidadores parece evidenciar tentativas de sanções por reciprocidade, quando propõem tentativas de relação entre a natureza da falta e a punição. Em suma, as normatizações nos ARs, segundo o ponto de vista dos entrevistados, são predominantemente decorrentes de relações coercitivas, baseadas no respeito unilateral e na heteronomia, isto é, as relações permanecem no plano básico da ação, não possibilitam o reflexionamento, o afastamento das contradições a fim de permitirem a substituição de uma crença, de uma norma inadequada, cristalizada por outra mais sólida.

Apesar de, em algumas situações haver indícios de relações cooperativas baseadas no respeito mútuo, que tende a levar a autonomia intelectual e moral, percebe-se que as possibilidades de troca de pensamentos, seja consigo mesmo, através da reflexão, ou com os outros, nas tentativas de participação, de cuidadores e acolhidos, estas tentativas permanecem no plano da ação. Não chegam a consolidar-se em relações sociais propriamente coletivas, pois não há evidências de conservação das proposições, nem reflexões no plano mental sobre as mesmas.

#### **4.3.3 A valorização dos sentimentos**

Essa categoria visa retratar a relevância dos sentimentos, expressa pelos cuidadores, nas relações interindividuais e suas implicações na educação e no desenvolvimento da moralidade.

Questionados sobre o que leva as crianças e adolescentes a respeitar e a atender mais as solicitações de um cuidador do que de outro, ele dizem que são os vínculos de afeto, amor, respeito, confiança, medo, interesse, solidariedade e gratidão. O cuidador A considera que é: *o vínculo de afeto, de interesse, de não perder as coisas, pois tem sempre um interesse por trás, o ser humano é assim mesmo. Sem o vínculo, o afeto a gente não consegue nada. Todo mundo tem medo de perder alguma coisa.* Pode-se inferir que esse cuidador considera importante o afeto como também estabelecer trocas, negociar com as crianças e adolescentes, pois isso irá gerar um sentimento de satisfação. Por ser um sentimento agradável é preciso conservá-lo, e isso os levará a seguirem as regras e normas estabelecidas, a fim de não perderem os benefícios recebidos. O sentimento de satisfação gera um sentimento de dívida para com o outro.

O cuidador J também considera: *que muito funciona pelo afeto, eu percebo que eles respeitam quem eles percebem que gostam deles*. Mas ressalta: *Eu já percebi que medo não faz, medo desafia, aqueles educadores mais rígidos e que impõem regras que eles não entendem o motivo, é justamente naquele plantão que eles fogem, é justamente naquele plantão que eles brigam*. Diferente do cuidador J que acredita que o medo desafia o cuidador I atribui o respeito: *ao afeto, o vínculo formado, o vínculo afetivo e talvez ao medo de serem castigados*. Esse cuidador considera que: *talvez isso faça eles respeitarem mais a equipe técnica, por ter mais poderes de determinar as coisas, as horas em que eles podem ou não sair e até determinar certas sanções*. A partir do que expressam esses cuidadores, nota-se que o sentimento de afeto pelas crianças e adolescentes é também o equilibrador da relação, contudo o sentimento de medo pode-se inferir, a partir de relações coercitivas, aparece com conotações diferentes. Para o cuidador J o medo é gerador de conflitos, de revoltas e pode ser gerador de infração às normatizações. Já para o cuidador I o medo aparece como elemento normatizador, pois para não perder as saídas, os benefícios conquistados as crianças e adolescentes submetem-se. Isto de certa maneira corrobora o pensamento do cuidador A ao associar o sentimento de medo à perda de benefícios.

Já para o cuidador F é: *O vínculo de amor, de respeito, porque tem tios que eles não respeitam, não estão nem aí, então tem a ver com o manejo, porque se tu falas com um adolescente batendo sempre de frente, gritando, eles não te ouvem, e tem alguns adolescentes que tu tens um vínculo intenso, um vínculo de mãe*.

Segundo o cuidador L é necessário: *o carinho, pois se tu chegar gritando, brigando, eles jamais vão te obedecer. Se tu chegar com carinho, com amor, com respeito tu consegues tudo, tem que existir o respeito*. O cuidador B também compartilha dessa opinião: *o vínculo com a pessoa, a atenção, o carinho, o respeito com que são tratados, porque se a gente respeitar eles, conversar, ir com jeitinho sem tentar impor, ir conversando, mostrando o porque das coisas, tudo fica mais fácil*. Esses cuidadores ressaltam a máxima: trate aos outros como gostarias de ser tratado, isto é, para eles o sucesso nas relações com as crianças e adolescentes é condicionado ao respeito mútuo, tendo o amor e o carinho como fonte energética dessa relação.

Para o cuidador K *existem alguns acolhidos que estão mais vinculados com alguns educadores do que com outros, então eles vão seguir mais aquele com quem ele tem vínculo, então se ele está bem com aquele agente educador e ele passar a regra, com certeza ele cumpre, e com o outro não*.

O cuidador G refere-se: *a questão do gostar, do vínculo que eles têm com a gente, da maneira como a gente trata eles. Para esse cuidador: o respeito é condicionado ao gostar, isso é incrível, eles não conseguem respeitar quem eles não gostam, é bem condicionado ao afeto, é bem forte assim.* Pode-se inferir a partir do que relatam esses cuidadores, que por medo de decepcionar, de perder o afeto as crianças e adolescentes seguem as normatizações. Novamente aparece nestes relatos o sentimento de dever atrelado ao sentimento de amor e temor. Já o cuidador E atribui: *As pessoas serem diferentes, na maneira de ser, de lidar com eles. À medida que eles percebem que tu és sincero, que tu gostas deles, que tu não voltas atrás de uma decisão, porque depois que se perde a confiança, daí tu sabes que ele não vai mais te respeitar.*

O cuidador D compartilha dessa opinião também. Para ele é: *pela palavra, pela confiança na tia que eu tenho que eu vou ou não obedecer, seguir a regras, é pelo que ela disse, pelas regras e pelos combinados.* Assim como o cuidador C: *o vínculo afetivo e a confiança, saber que aquela determinada funcionária vai agir assim comigo em determinada situação, isso é confiança, é isso que faz com que eles obedçam mais uma tia que a outra.* Nas palavras do cuidador H é o respeito à pessoa: *é aquele respeito que tu adquires entre eles, não tem uma forma, cada um é um. Quer ver um exemplo: tem a tia “x” que eles respeitam e gostam muito dela e nem por isso ela vive botando de castigo. É dela, e ela já adquiriu aquilo ali e eles respeitam.* Ainda referente ao vínculo de confiança esse cuidador ressalta: *eu tenho um pacto com os adolescentes principalmente, que o que a gente conversa (quando está trabalhando junto) não é para sair dali, não é nada sério, mas é aquele momento nosso.* Esses cuidadores destacam o respeito às regras, às normas condicionado ao sentimento recíproco de confiança, isto é, por confiar no cuidador que as crianças e adolescentes adotam condutas sociais satisfatórias por eles indicadas. Pode-se levantar a hipótese que se utilizam de suas escalas de valores? Com base na teoria piagetiana, quando os adultos impõem às crianças determinados valores a serem respeitados, estão possibilitando a elas que compartilhe os valores de sua cultura e possam assim, organizar uma escala de valores próprios.

Diante do exposto pelos cuidadores fica evidente que, o cumprimento às regras e o respeito que as crianças e adolescentes tem em relação a eles está condicionado à pessoa, ao gostar ou não desse individuo (sentimentos de simpatia e antipatia). O cuidador J traz um exemplo: *a gente vê nas reuniões de abrigos, quando se reúne todos da casa, aí a gente vê uma educadora se queixando muito da conduta de alguém e a outra, mas não é nada disso que acontece no meu plantão, parece que estão falando de duas pessoas completamente diferentes e é a mesma criança.*

Para o cuidador G também: *é ligado ao gostar, a relação que eles têm com a pessoa e, tu acabas criando um vínculo, uma afinidade maior com um ou com outro.* O cuidador A corrobora a afirmação dos cuidadores J e G e, considera: *com os pequenos é mais fácil, quando a gente cria desde bebê é mais fácil eles te obedecerem. Com os adolescentes é mais difícil, principalmente o monitor mais novo, eles não obedecem muito, eles obedecem mais, ouvem mais quem ajudou a criar eles, com quem eles convivem desde pequenos.* E ressalta que: *sempre tem os que gostam mais de um do que do outro, tanto monitores como abrigados, aqui a gente percebe bem, as adolescentes gostam mais, obedecem mais as mais velhas que estão há mais tempo na casa que ajudaram a criar elas, que estão aqui desde que elas chegaram.*

Esses cuidadores trazem como fator de respeito os sentimentos primários de simpatia e antipatia que as crianças desenvolvem por seus pais ou cuidadores. Mas também ressaltam há necessidade de reciprocidade de sentimentos entre cuidadores e acolhidos a fim das normas de dever se estabelecer.

Juntamente com os sentimentos nas relações interindividuais estabelecidas nos ARs, se estabelecem as moedas de troca, isto é há cuidadores que acreditam que as crianças e adolescentes reagem de acordo como são tratados, de acordo com os “benefícios” que recebem. Conforme o cuidador B: *se sentirem acolhidos, protegidos, saberem que tem quem se importa com eles, saberem que vão chegar e ter o que comer, ter uma cama, para dormir, ter roupas tudo isso de certa forma ajuda, porque muitos deles chegam aqui sem nada, totalmente desprotegidos, rejeitados, violentados de maneira física, moral e psicológica, faz eles seguirem algumas regras, algumas orientações.*

O cuidador H concorda com o cuidador B, para ele é: *o viver bem, esses que tem um pouquinho mais de estudo, de entendimento, eles caem numa real de que se seguirem as regras, as normas, fizerem o que tem para fazer eles se dão bem.* Já para o cuidador F é: *o investimento que ele (acolhido) percebe que o adulto faz nele.* Para o cuidador L é: *o tempo de convivência, isso faz eles aprenderem a gostar de ti, aí um conta para o outro: com a mãe não, ela te cuida, ela faz isso e aquilo, tem esse afeto.* O cuidador E crê: *a tia que mais dá limites para eles, que não volta atrás é a tia que eles mais gostam, mais respeitam. Eles precisam disso para se sentir amados, queridos que tenha quem gosta deles e respeita eles, à medida que tu dás limites para o adolescente eles sentem que tu te importas com eles, se tu não te importas tu deixas eles fazerem o que quiserem.*

Para esses cuidadores o respeito, surge das ações positivas que os cuidadores têm com os acolhidos, pode-se inferir que essas ações geram sentimentos de satisfação, de bem estar, mas elas por si só não bastam, necessitam do afeto.

Mas para os cuidadores I e C o que estabelece a moeda de troca nas relações *são os antecedentes, as vivencias anteriores*. Conforme o cuidador I: *eles percebem no próprio ambiente, na vivencia com o outro se eles querem ter um futuro melhor, eles têm que seguir algumas regras, algumas normas*. Já o cuidador C destaca que o que conta no cumprimento da regra é o motivo que trouxe a criança ou adolescente: *se eles vêm de um lugar em que apanhavam muito ou passavam fome, aqui não acontece isso, aqui é um lugar bom para ele, eles acabam se adaptando, tentando cumprir as regras para não perder o que tem aqui, porque para aqueles que não tinham nada lá fora, o mínimo que ele tem aqui faz diferença*.

Outro aspecto que aparece nesta análise e merece destaque refere-se à vitimização e a superproteção que o acolhimento desperta. De acordo com o cuidador L: *tu crias desde bebezinho nessa ilha da fantasia, onde eles têm do bom e do melhor. Tem uma tia que cozinha, que dá comida, dá banho, um mosquito que te morde tu vai para a enfermagem, se tu tens uma dor de barriga tem um motorista ali na frente para te levar. Quando pobre tem tudo isso? Eles precisam viver a realidade não essa ilha da fantasia*. O cuidador ressalta: *tem que preparar eles para a vida, têm que fazer eles estudarem, eles acham que isso aqui vai durar para sempre, aí eles saem e querem voltar. Aqueles que chegam aqui depois, que já iam na escola, que já tinham uma vidinha lá fora, tem mais interesse em estudar do que os que chegaram bebês. Os que chegaram depois sabem as necessidades do mundo lá fora, já passaram fome, frio, foram muitas vezes abusados, espancados. E os nossos aqui são superprotegidos, não há necessidade, não há falta, porque eu vou estudar? Eu sou cuidado 24h por dia*.

Pode-se pensar que a superproteção leva a satisfação, mas a uma satisfação unilateral, pois o acolhido que tem, aparentemente, todas as suas necessidades atendidas, não valoriza efetivamente as ações positivas efetuadas pelos cuidadores. Segundo o cuidador F *o AR acolhe crianças marcadas pela falta de carinho, pelo abandono, pela rejeição, pela violência, crianças emocionalmente dilaceradas e a instituição teria que enxergar essas crianças como prioridade para dar ferramentas para esse sujeito, para essa criança poder se defender mais tarde*.

O cuidador ressalta: *é muito paternalismo, porque ele já vem com tanto sofrimento, aqui tem muito HIV, aí tem algumas colegas que pensam assim: coitadinho vai viver tão pouco tempo, mas tirar para coitadinho é desrespeitoso com o sujeito, nós temos é que dar*

*condições para que ele possa quando sair daqui saber viver nesse mundo aí fora, a gente aqui esbarra num assistencialismo que dá nojo.*

O ponto de vista do cuidador E também reforça a questão da vitimização. Para ele: *é preciso que a gente tente se colocar no lugar deles quando estão revoltados, brigam com a gente, por que imagina passar por todas as agressões que eles passaram?. Este ponto de vista é corroborado pelo cuidador C quando diz: é bem difícil lidar com histórias tão sofridas, tão duras, com crianças tão pequenas.*

Nota-se na fala dos cuidadores o quanto a situação vivida pelos acolhidos desperta neles um sentimento de vitimização, de pena, que gera um protecionismo que afeta diretamente as condutas adotadas pelas crianças e adolescentes frente aos desafios que a vida social impõe. O cuidador D destaca também: *eles (acolhidos) não têm noção de quanto custa a comida, porque a comida vem toda e vem em quantidade. Eles recebem tudo, roupa, comida, frutas, leite. Eles não têm noção que não podem desperdiçar água, leite, frutas. Conforme ele é assim: eu não gostei do Nescau, eu não tô afim, então eu vou lá e toco fora. Ainda nas palavras desse cuidador: assim como funcionam as nossas práticas, o sistema educa para uma dependência, até funciona nas coisas básicas como higiene e acho que até nas afetivas, mas nas mais importantes como educação, aí não funciona.*

Percebe-se na fala desse cuidador uma desvalorização frente aos bens materiais, decorrente de um sistema que ao invés de acolher, proteger, instrumentalizar para uma troca social equilibrada, que pode levar a um sentimento de valorização, de desejo de busca, vitimiza e superprotege. Predomínio de uma educação para heteronomia.

Alguns cuidadores sinalizam que há por parte dos acolhidos uma idealização referente às famílias biológicas, especialmente as mães. Apesar de estarem acolhidos por negligência, espancamento, abuso, rejeições, eles evocam uma constituição familiar ideal (pai, mãe, irmãos). De acordo com o cuidador L eles dizem: *eu tenho família tia* e uma figura de mãe idealizada, como pode ser percebido nas palavras do mesmo cuidador: *bom se a minha mãe tivesse na minha vida, eu não estaria passando por tudo isso que eu estou passando, não estaria aqui.*

Na opinião de alguns cuidadores as crianças e adolescentes relacionam essa mãe idealizada com a figura da cozinheira. Vejamos o que dizem esses cuidadores:

Para o cuidador F: *eles vêm para cá, mas pensam que a mãe, é aquela mãe boa, aquela suficientemente boa, a mãe que bateu, mas ela é mãe, me deu teta, me deu cheiro, me deu quentinho, eu saí da barriga dela. Fica uma coisa idealizada de que essa mãe é boa, maravilhosa, suficientemente boa.* Já outro cuidador percebe que: *as crianças tem um vínculo*

*com a figura da mãe que faz a comida, a alimentação. Eu percebo que eles contam muita coisa quando estão ali na cozinha ajudando, coisas que eles não contam para as outras tias.*

*Há ainda outro cuidador que considera: na hora “H”, mãe como é que eu faço? Mãe isso, mãe aquilo, na hora da preocupação é para [...] que eles chegam e contam aqueles segredos mais íntimos, eles chegam do ladinho e vão contando, pedindo opinião. Esse mesmo cuidador ressalta: para eles [...] uma avó! pois, [...] não está todo dia na linha de frente, naquele ranço todo dia de cobrar: vai tomar banho, escovar os dentes, fazer os temas, eu não estou nessa linha de frente, nesse papel de mãe que cobra toda hora.*

Face ao exposto se pode pensar, que nas situações citadas, o sentimento existente, de cumplicidade, de confiança, de afeto pode estar relacionado tanto à pessoa quanto a uma função específica na casa. É possível inferir, pelos argumentos citados, que o cuidador está destacando sentimentos ligados a quem dá atenção aos sentimentos das crianças e adolescentes.

Em suma, o sentimento de respeito como é compreendido pelos cuidadores entrevistados, é um sentimento interindividual decorrente dos vínculos estabelecidos a partir da convivência e de afinidades. Esta perspectiva corrobora a teoria piagetiana, segundo a qual é o respeito pelas pessoas que faz com que as ordens que procedem delas adquiram força de lei na consciência daquele que respeita.

Evidente que as experiências anteriores ao acolhimento, têm influência no sentimento de respeito, pois, de acordo com alguns cuidadores se essas foram negativas ser bem acolhido, ser respeitado na sua individualidade (que pode ser entendido como tentativa de respeito mútuo), pode propiciar um vínculo de afeto e confiança nas relações, o que irá gerar um sentimento de bem estar, de satisfação e conseqüente necessidade de preservar esse sentimento, essa relação, a fim de não perder os benefícios que daí decorrem. É possível constatar que, para alguns cuidadores, a escolarização é também fator determinante do respeito, isto é, quanto mais escolarizado maiores são as possibilidades das crianças e adolescentes perceberem e entenderem os benefícios de viver bem e a necessidade, portanto, de seguir as regras e normas. Pode-se inferir com base na teoria piagetiana, que ligados a esses sentimentos (bem estar, satisfação) encontra-se também o sentimento de medo, mas medo de não decepcionar, não decair aos olhos de quem acolhe de quem recebe bem, de quem dá atenção. O medo de perder o afeto, de decepcionar pode ser gerador do respeito.

Nota-se que para alguns cuidadores o assistencialismo, o sentimento de vitimização que as crianças e adolescentes despertam neles e quem sabe até a falta de uma estrutura Institucional mais completa e preparada em recursos físicos e humanos para acolher e atender

social e psicologicamente crianças e adolescentes com tantas perdas e tantos sofrimentos pode acarretar sentimentos de impotência. O sentimento de pena gera o protecionismo, o assistencialismo e conseqüentemente a dependência.

É possível crer que as relações interindividuais que ocorrem no cenário dos ARs permanecem baseadas nos sentimentos primários de alegria, tristeza, interesse e desinteresse ligados ao respeito unilateral. Há pouca argumentação que destaque o sentimento de respeito mútuo numa perspectiva de reciprocidade, isto é, quando o ponto de vista do outro passa a ser considerado e há esforço para coordenação de diferentes pontos de vista, tendo em vista o desenvolvimento psicológico cognitivo e moral dos implicados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar e refletir sobre como se caracteriza o ponto de vista dos cuidadores, sobre a contribuição de suas ações cotidianas para o desenvolvimento moral dos acolhidos, pude conhecer o cenário dos ARs e o tipo de relações sociais que ali se estabelecem, bem como compreender o que pensam os cuidadores sobre suas práticas profissionais, a partir de seus relatos.

Foi possível constatar que os cuidadores se percebem como importantes no processo de socialização das crianças e adolescentes. Reconhecem-se como modelos nas diversas situações de aprendizagem e entendem que é nas relações interindividuais que as crianças e adolescentes aprendem e se socializam.

Sobre os conflitos diários pude constatar existir uma diversidade de opiniões, e certa dificuldade por parte dos cuidadores em considerar o ponto de vista do outro e coordenar as relações entre as diferentes perspectivas. Assim sendo, muitos cuidadores, apesar de adultos, tem dificuldades de descentrar-se, de agir cooperativamente baseados no respeito mútuo. Predominaram referências a relações coercitivas, baseadas no respeito unilateral entre os cuidadores. Entretanto, é possível constatar algumas tentativas de diálogo, de poder levar em conta o ponto de vista do outro, principalmente no momento de aplicação das regras e normas frente às infrações por parte das crianças e adolescentes.

Observaram-se certas cristalizações referentes às regras e as rotinas, além de posições deterministas sustentando que tem que ser assim, sem haver uma preocupação por parte da grande maioria dos cuidadores em entender o porquê destas regras e determinações ou até mesmo propor mudanças que viriam contribuir para um melhor desenvolvimento das crianças e adolescentes.

No que tange ao processo de formulação e aprendizagem das regras, notei que estas são em sua quase totalidade, formuladas pelos cuidadores, bem como impostas pela coerção. Embora seja importante num primeiro momento a coação dos adultos sobre as crianças para que as realidades morais se constituam, pois se deixadas livres, suas mentes se tornariam anárquicas, e o primeiro passo da socialização é constituído pela ação dos pais e dos adultos em geral, entretanto o desenvolvimento do juízo moral implica na superação da heteronomia pela autonomia.

A aprendizagem das regras foi atribuída à educação moral oral, a lição de moral apesar dos cuidadores se perceberem como modelos, e afirmarem que as demais crianças e adolescentes também influenciam neste processo, seja por imitação e por liderança seja por

coação dos mais velhos sobre os mais jovens. No entanto cabe destacar, algumas tentativas de buscar a participação dos acolhidos na elaboração de algumas regras, o que pode ser um indicativo de tentativas de relações cooperativas, de descentração e da possibilidade de levar em conta a opinião dos mesmos. Contudo, estas tentativas não ultrapassam as ações práticas do dia-a-dia.

Ainda referente às regras, foi possível constatar que as mesmas são criadas com o intuito de manter a ordem e a rotina dos ARs e do NAR. São poucas as evidências de ser levado em consideração o nível de desenvolvimento em que se encontram as crianças e adolescentes. O que possivelmente se relaciona com a dificuldade de compreensão das mesmas, e com o elevado número de infrações e sanções. Nota-se pouca preocupação com o entendimento da regra, o que importa é que seja seguida. No entanto para alguns cuidadores, em pequeno número, a regra necessita ser entendida na sua essência, na sua finalidade. Esses entrevistados percebem que é fundamental ouvir as crianças e adolescentes, além de lhes possibilitar colocarem-se no lugar dos outros. De acordo com esses cuidadores somente assim, as crianças e adolescentes se inclinam a cumprir determinada regra.

Quanto às medidas a serem adotadas diante das infrações, pude constatar que predomina a escolha de sanção expiatória. Notei uma necessidade de punir, seja para servir de exemplo para os demais acolhidos, seja para impor o respeito, seja para manter a ordem, apesar de alguns cuidadores demonstrarem saber que se a mesma não for adequada à infração de nada adiantará. Será a punição pela punição. Entretanto alguns cuidadores consideram importante, conversar com as crianças e adolescentes, para ver o que está levando ao não cumprimento da regra, bem como levar em consideração a história de vida desse sujeito, já que esta, no ponto de vista destes cuidadores, tem grande influência nas atitudes, nos comportamentos e até na determinação do que é certo e errado na vida. Arelados a estes fatores, aparecem os argumentos relacionados à baixa escolaridade, e ao baixo desenvolvimento cognitivo dos acolhidos como fatores de dificuldade no entendimento das regras e das normas explicitadas por eles.

Na tentativa de buscar como se dá a passagem do convívio espontaneísta ao normatizado e suas prováveis repercussões no plano individual e social, foi possível verificar que há no momento de acolhida inicial certa adequação e flexibilização das regras e normas às necessidades das crianças e adolescentes. Depois de certo tempo espera-se que eles passem a “aderir à rotina” da casa.

O estudo evidenciou também o reconhecimento da importância da afetividade nas relações estabelecidas no AR. Os cuidadores consideram a afetividade como razão para o

alcance ou não dos objetivos almejados pelas ações. Ao mesmo tempo em que utilizam a coação e a sanção para tentar garantir o cumprimento das normatizações, afirmam que sem o estabelecimento de um vínculo afetivo com as crianças e adolescentes, os resultados a serem alcançados serão poucos e insignificantes.

Na teoria do desenvolvimento do juízo moral de Piaget o sentimento de respeito aparece como um sentimento interindividual, decorrente de vínculos estabelecidos a partir da convivência e das afinidades. Pude perceber que há também cuidadores que relacionam o respeito à educação escolar. Para eles quanto mais escolarizado for o acolhido, maiores serão as possibilidades de perceberem e entenderem os benefícios do viver bem, portanto, a vantagem de seguirem as normatizações.

Outro aspecto evidenciado no estudo refere-se ao assistencialismo presente nos ARs. Na fala dos cuidadores este assistencialismo (comida, leite e frutas abundantes, água e luz sempre disponível, médicos, remédios, cursos diversos) aparece como um entrave na educação das crianças e adolescentes, pois, como disseram, não propicia *a experiência da compra*, com o respectivo esforço para reunir recursos ou para poupar antes de adquirir algo e, assim perceber o valor deste algo. Por outro lado, o sentimento de vitimização que algumas crianças e adolescentes despertam nos cuidadores é considerado como comprometedor para a educação moral das crianças, pois gera o protecionismo e conseqüentemente a dependência.

Em suma, na busca de compreender como se caracteriza o ponto de vista dos cuidadores, sobre a contribuição de suas ações cotidianas para o desenvolvimento moral dos acolhidos, pude constatar o predomínio de uma moral heterônoma, decorrente de relações coercitivas, baseadas no respeito unilateral com prevalência de sanções expiatórias e de uma educação moral oral. O estudo demonstrou poucas evidências de uma educação para autonomia, apesar de haver algumas tentativas de propor relações cooperativas, baseadas no respeito mútuo, estas não ultrapassam o plano de ações práticas circunstanciais, não se consolidam nas relações sociais, pois não evidenciam a conservação de proposições e nem reflexões sobre as mesmas. Isto evidencia que o grau de conscientização por parte dos cuidadores permanece na descrição dos fatos ocorridos. Foram poucas às vezes em que percebi indícios de reflexões que pudessem avançar da periferia (descrição das ações e dos resultados esperados/como) para o centro (porque/ busca das razões das ações em princípios sobre o desenvolvimento psicológico e sobre os fins da educação moral).

Assim, ao retomar as premissas que orientaram a pesquisa:

- a) se a relação das pessoas entre si constitui verdadeira fonte de imperativos morais, sendo o respeito o cerne dos relacionamentos, faz-se necessário que o respeito

unilateral seja moderado pelo respeito mútuo até que possa ser substituído predominantemente por este.

Para Piaget (1932/1994) o respeito é um sentimento que se constrói em função das trocas que as crianças estabelecem com o meio social, isto é, procede das relações sociais de coação e cooperação. Na relação de coação interfere um elemento de autoridade com predomínio do respeito unilateral e na relação de cooperação não há elemento de autoridade, os indivíduos se percebem como iguais com predomínio do respeito. No início da relação da criança com os outros, existem apenas regularidades, a fim destas tornarem-se obrigatórias é necessário que exista um sentimento de respeito entre os indivíduos, e, no princípio esse sentimento é atribuído principalmente à pessoa. Com o passar do tempo os deveres e valores passam a ser seguidos ao pé da letra e todo ato é julgado de acordo com a norma, sem levar em conta a intenção. A partir do momento que a criança passa a conviver com outras, isto é, que suas relações sociais se ampliam, é que existe a possibilidade de começar a cooperar, a ver os outros (adultos ou crianças mais velhas) não mais como seres superiores. É nas relações cooperativas que o respeito unilateral dá lugar ao respeito mútuo. Portanto, possibilitar às crianças e adolescentes situações em que possam vivenciar inicialmente o respeito unilateral, até que este possa ser substituído pelo respeito mútuo, pode ser indicativo de uma educação moral para a autonomia.

- b) se a criança experencia relações interpessoais de coerção e cooperação com adultos e crianças as quais têm um adulto como referência, ela pode adquirir o sentido da disciplina, do respeito, da solidariedade, da cooperação e da responsabilidade.

Conforme Piaget (1947/1998, p. 164) “quanto menor for a criança, mais as relações sociais que a influenciam são a coerção dos adultos e o respeito unilateral que ela experimenta em relação aos mais velhos e aos pais”. Assim quando os adultos impõem às crianças determinados valores para serem respeitados, estão possibilitando a ela que compartilhe os valores da sua cultura e possam mais tarde, organizar uma escala de valores próprios. Portanto, no início de sua vida social, a criança necessita ter o adulto como referência, pois é, a moral da heteronomia que possibilitará a criança chegar mais tarde à moral da autonomia. A moral da heteronomia é necessária mas não é suficiente. É necessário ainda que a crianças possa experenciar o sentimento de respeito em trocas sociais nas quais se sinta como igual aos parceiros para cooperar. Logo, se os cuidadores dos ARs considerarem-se como referências para as crianças e adolescentes, é possível que os acolhidos desenvolvam a disciplina, do respeito, da solidariedade, da cooperação e da responsabilidade.

- c) se os abrigos residenciais propiciarem às crianças e aos jovens abrigados a possibilidade de estabelecerem relações interpessoais de coação e cooperação com outras crianças e adultos, é possível que compreendam o sentido das regras e quais os sentimentos que perpassam as relações que se estabelecem.

Piaget (1930/1998) afirma que existem entre as crianças duas morais, isto é, duas maneiras de sentir e se comportar resultantes de dois tipos de relações interindividuais. Durante a infância estas duas morais são distintas, mas tendem a se reconciliar mais tarde na adolescência. Assim, pode-se concluir que os ARs poderiam contribuir significativamente para o desenvolvimento intelectual, moral e afetivo dos acolhidos conforme consta no ECA, e como indica a teoria piagetiana. Mas, isto implicaria em propiciar aos atores deste cenário (cuidadores, crianças e adolescentes) uma estrutura institucional, amparada em recursos físicos e humanos, que lhes permitam vivenciar relações sociais cooperativas, solidárias, baseadas na reciprocidade, nas quais o ponto de vista do outro é levado em consideração e que propiciem que os sentimentos primários de alegria, tristeza interesse e desinteresse possam ser substituídos gradativamente por sentimentos que tem por objetivos os ideais coletivos como a moral do bem.

Essa dissertação aborda um tema de investigação complexo e relevante. Creio que a possibilidade de uma formação continuada para os cuidadores, que oportunizasse momentos de reflexão e análise de suas ações, ajudaria na construção de um referencial no qual pudessem buscar subsídios para lidar, com maior segurança, diante da enorme diversidade de valores morais, culturais e sociais a que são confrontados diariamente. Considero também fundamental a formação de espaços, coletivos ou individuais, de ressignificação de sentimentos e elaboração de perdas, o que suavizaria os sentimentos de impotência muitas vezes vivenciados pelos cuidadores diante de tantos sofrimentos.

Além disso, acredito que os resultados desta pesquisa poderão contribuir para que os profissionais que atuam na comunidade escolar (diretores, supervisores, orientadores, professores) conheçam, e quem sabe compreendam, o cenário no qual um número significativo de crianças e adolescentes estão inseridos, bem como as relações sociais que ali se estabelecem e que repercutem no seu desenvolvimento moral e, portanto intelectual e afetivo. E a partir daí, se possível, possam refletir e repensar suas práticas educativas, no que tange às dificuldades de aprendizagem, já que estas crianças e adolescentes fazem parte das instituições regulares de ensino público e privado.

Esta pesquisa poderá contribuir para os estudos realizados no meio acadêmico sobre o tema, conforme consta inicialmente nesta dissertação. Por exemplo, no Instituto de Psicologia

da UFRGS, no qual se encontram alguns estudos ligados à temática da abrigagem, possibilitará outro olhar sobre os ARs, sobre as crianças e adolescentes abrigados, à luz da teoria piagetiana, uma vez que os estudos de Horvath (2005), tem por base teórica a Antropologia Social; Oliveira (2006), orienta seu trabalho à luz da psicanálise; Siqueira (2006), tem como referencial a Psicologia Ecológica ou Ambiental; Paludo (2008), está embasada na Psicologia Positiva; e Boucinha (2010), utiliza como referencial teórico a teoria de Foucault. Já na Faculdade de Educação os trabalhos de Gallego (2006) e Andrade (2003) ligados à temática do Desenvolvimento Moral se desenvolveram em espaços escolares.

Cabe ainda ressaltar que os dados encontrados neste estudo corroboram os dados encontrados nos estudos de Ribeiro, Montoya e Bataglia (2011), apresentados no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento em 2011, isto é, na casa de acolhimento pesquisada, apesar dos acolhidos serem assistidos em suas necessidades básicas, as ações educativas junto às crianças e adolescentes se fundam, sobretudo, em relações de respeito unilateral à autoridade e às regras estabelecidas, as quais não promovem a responsabilidade interior e a vida cidadã. O cumprimento das regras nem sempre solicita, por parte as crianças e adolescentes, a necessária tomada de consciência das suas ações. E sabemos que a participação na elaboração e exercício consciente das regras é absolutamente necessária para o seu cumprimento responsável. Além disso, este estudo poderá ser relacionado com os resultados de Ferreira, Araujo e Pedroza (2011), também apresentados no referido Congresso cujo objetivo é “refletir sobre as possibilidades de se construir relações interpessoais diferenciadas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia de crianças em situação de abrigamento”, mas à luz da teoria de Paulo Freire e Foucault.

Evidente que a pesquisa apresenta algumas limitações. A opção em realizar a pesquisa em um único NAR da Instituição não propiciou uma visão mais ampla sobre a temática investigada. Espera-se que a partir desta pesquisa estudos futuros possam ser feitos, com o intuito de replicar a investigação e a partir daí promover uma maior reflexão dentro da própria Instituição com objetivo de buscar o desenvolvimento moral das crianças e adolescentes.

Ao finalizar este estudo não poderia deixar de relatar os sentimentos por mim experimentados ao desenvolver esta pesquisa. Foram muitos momentos de incertezas e angústia, desde sua definição, da busca de suas possibilidades e limites, da superação de dificuldades práticas e teóricas, à aceitação e aprovação por parte da diretoria da Fundação. Ao adentrar nos ARs o sentimento de insegurança foi constante, assim como o sentimento de impotência diante de situações inusitadas. Mas aos poucos foram superados pelos sentimentos de alegria presentes na acolhida pelos abrigados e pelas educadoras cada vez que lá chegava.

Finalizo esta investigação acreditando ter alcançado os objetivos propostos, mas com a certeza de que há muito ainda a ser pesquisado e aprofundado sobre o tema abordado. Por exemplo: Seria interessante propor as histórias utilizadas nesta pesquisa às crianças e adolescentes e, dentro do possível comparar com o ponto de vista dos cuidadores. Creio também ser interessante investigar a construção do sentimento de solidariedade e de gratidão como Geara, Palhares e Freitas (2011) já que na perspectiva de alguns cuidadores, o *assistencialismo* que o acolhimento propicia, pode ser um entrave na educação das crianças e adolescentes. Poderia ainda ser investigado, nas relações entre os abrigados e os cuidadores como fez Gallego (2006), quais os adultos significativos na vida destas crianças e adolescentes e como se desenvolvem as relações entre os mesmos uma vez que para a moral se desenvolver é necessário, em um primeiro momento, um adulto como referência.

## REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Ana Celina Garcia. **Psicoterapia com Crianças e Adolescentes Institucionalizados**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ANDRADE, Jakeline Alencar. **Ambiente SócioMoral e Desenvolvimento da Autonomia**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, Maria L. R **Pesquisa em Sala de Aula: Da Ação Pura e Simples para um Saber Sobre**. In Ser professor e Ser Pesquisador. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BOUCINHA, Irene Antunes. **Narrativas de Jovens que Experimentaram a Proteção em Abrigos na Década de 90**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069 de 13 de Julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em 10 maio 2012.

DELVAL, Juan. **Introdução à Prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ESTRÁZULAS, Mônica Batista Pereira. **Rede Jovem Paz: solidariedade a partir da complexidade**. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FERREIRA, Arytanna Zuitá Barbosa; ARAUJO, Lorena de Abreu Menezes; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Proporcionando relações que favorecem a construção da autonomia de crianças em situação de abrigamento. In.: OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de, et.at. (orgs.). **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento**. Brasília: Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, 2011. p. 300-301.  
Disponível em:  
<[http://www.abpd.psc.br/WebContent/26\\_01\\_12\\_Livro\\_VIII\\_Congresso\\_de\\_Psicologia.pdf](http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf)>.  
Acesso em: 10 abr. 2012.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (org.). **Série Proteção Integral à Criança e ao Adolescente: QUE CASA É ESSA? , DELICADA ESCOLHA , DIFERENTES ADOÇÕES , A GENTE VOLTA PRA CASA?.** Ribeirão Preto: USP, 2007- 2009.

FORGEARINI, Betina C.; ARPINI, Dorian Mônica. “Eu me doo para eles”: a vivência de cuidadoras de abrigos para crianças e adolescentes em relação a seu trabalho. In.: ARPINI, Dorian Mônica. **Psicologia, família e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

FREITAS, Lia. **A Moral na Obra de Jean Piaget: um projeto inacabado.** São Paulo: Cortez, 2003.

GALLEGO, Andrea Bonetti. **Adolescência e Moralidade: O Professor que faz a diferença.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

HORVATH, Verónica Pérez. **Viver com HIV nos Abrigos Residenciais.** 2005. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LA TAILLE, Yves. **Piaget Vygotsky Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Limites: três dimensões educacionais.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LEITE, Luci Banks (org.). **Piaget e a Escola de Genebra.** São Paulo: Cortez, 1987.

MACEDO, Lino. (org.) **Cinco Estudos de Educação Moral.** 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MELLO, Simone Guaresi de; SILVA, Enid Rocha Andrade da. Quem cuida? O quadro de recursos humanos nos abrigos. In.: SILVA, Enid R. A. (Coord.) **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil.** Brasília: IPEA/CONANDA, 2004. p. 99-134.

MILESKY, Aline Oliveira Z. **A Ingratidão: o juízo moral de crianças de 5 a 12 anos.** 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle M. **Piaget ou a Inteligência em Evolução.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. **PROEM: vencendo as dificuldades de aprendizagem na escola.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NOGUEIRA, Paula Cristina; COSTA, Liana Fortunato. A criança, a mãe social e o abrigo: limites e possibilidades. **Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano**, São Paulo, v. 15, n. 3, dez., p. 36-48, 2005a.

NOGUEIRA, Paula Cristina; COSTA, Liana Fortunato. Mãe social: profissão? função materna? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v.10 n.19, dez., p. 162-181, 2005b.

OLIVEIRA, Ana Paula Granzzoto de. **O Caráter Provisório do Abrigo e a Passagem Adolescente: pensando transitoriedades.** 2006. Dissertação (Mestrado de Psicologia) - Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PALLUDO, Simone dos Santos. **Emoções Morais e Gratidão: Uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento de jovens que vivem em situação de risco pessoal e social.** 2008. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastásia (orgs.). **Jean Piaget: sobre a pedagogia.** Textos Inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

\_\_\_\_\_. **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Psicologia Genética.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

\_\_\_\_\_. **A Tomada de Consciência.** São Paulo: Melhoramentos/Ed. Universidade de São Paulo, 1977.

\_\_\_\_\_. **Fazer e Compreender.** São Paulo: Melhoramentos/Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

\_\_\_\_\_. **A Formação do Símbolo na Criança.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Real na Criança.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

\_\_\_\_\_. **O Juízo Moral na Criança.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Inteligencia y Afectividad.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2006.

\_\_\_\_\_. **Seis Estudos de Psicologia.** 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Para Onde Vai a Educação.** 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia.** 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

PIETA, Maria Adélia M. **A Expressão dos Sentimentos de Gratidão: um estudo com crianças e adolescentes escolares de Porto Alegre.** 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RIBEIRO, Carla Andressa Plácido; MONTOYA, Adrián Oscar Dongo; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael. Casas de acolhimento e as relações de respeito existentes em sua rotina. In.: OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de, et.at. (orgs.). **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento.** Brasília: Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, 2011. p. 298-300. Disponível em:

<[http://www.abpd.psc.br/WebContent/26\\_01\\_12\\_Livro\\_VIII\\_Congresso\\_de\\_Psicologia.pdf](http://www.abpd.psc.br/WebContent/26_01_12_Livro_VIII_Congresso_de_Psicologia.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. **Lei nº 11.800 de 28 de Maio de 2002**. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/legiscomp>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Fundação de Proteção Especial do Rio Grande do Sul. **FPE: cuidado para a reinserção social**. 2011. Disponível em: <[http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=artigo\\_viz&cod\\_noticia=698](http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=artigo_viz&cod_noticia=698)>. Acesso em: 04 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Autonomia de Vida**. 2011. Disponível em: <[http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=programa\\_viz&cod\\_noticia=558](http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=programa_viz&cod_noticia=558)>. Acesso em: 04 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Programa de Preparação e Orientação para o Trabalho**. 2011. Disponível em: <[http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=programa\\_viz&cod\\_noticia=585](http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=programa_viz&cod_noticia=585)>. Acesso em: 04 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto Criança no Esporte**. 2011. Disponível em: <[http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=programa\\_viz&cod\\_noticia=554](http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=programa_viz&cod_noticia=554)>. Acesso em: 04 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Voluntariado**. 2011. Disponível em: <[http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=programa\\_viz&cod\\_noticia=557](http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=programa_viz&cod_noticia=557)>. Acesso em: 04 abr. 2011.

ROSSETO, Maria Célia. **A construção da autonomia na sala de aula**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SARMENTO, Dirléia F.; RAPOPORT, Andréa; FOSSATI, Paulo (orgs.). **Psicologia e Educação**. Perspectivas Teóricas e Implicações Educacionais. Canoas: Salles, 2008.

SILVA, E. R. **O direito à convivência familiar e comunitária**: Os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5481:o-direito-a-convivencia-familiar-e-comunitaria-os-abrigos-para-criancas-e-adolescentes-no-brasil&catid=162:presidencia&Itemid=2](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5481:o-direito-a-convivencia-familiar-e-comunitaria-os-abrigos-para-criancas-e-adolescentes-no-brasil&catid=162:presidencia&Itemid=2)>. Acesso em: 10 abr. 2012.

SOLANA, Maria Del Pilar Veja; OSS EMER, Eria. **A Prática do Serviço Social**. Disponível em: <[http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=artigo\\_viz&cod\\_noticia=653](http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=artigo_viz&cod_noticia=653)>. Acesso em: 20 abr. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

VEBBER, Fernanda Cañete. **Ação Docente e Moralidade:** um estudo com educadores porto-alegrenses. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WIECHOREKI, Marlene Sauer. **Seis anos de Fundação de Fundação de Proteção Especial do RS.** 2011. Disponível em:  
<[http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=artigo\\_viz&cod\\_noticia=657](http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=artigo_viz&cod_noticia=657)>. Acesso em: 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Direito à família.** 2011. Disponível em:  
<[http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=artigo\\_viz&cod\\_noticia=804](http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=artigo_viz&cod_noticia=804)>. Acesso em: 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **A infância vitimizada:** uma realidade assustadora. 2011. Disponível em:  
<[http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=artigo\\_viz&cod\\_noticia=618](http://www.fpe.rs.gov.br/portal/index.php?menu=artigo_viz&cod_noticia=618)>. Acesso em: 15 abr. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento da Pesquisa<sup>5</sup>**

---

<sup>5</sup> Esclarecendo que nestes documentos foi mantido o título aprovado no projeto.

**A Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faced**  
**Programa De Pós-Graduação em Educação**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa acadêmica desenvolvida pela pesquisadora, mestranda em Educação, Cristiane Delagnesi Zingano Suardi e orientada pela Dra. Maria Luiza R. Becker cujo título é: “*Abrigagem e o Processo de Desenvolvimento Moral: A Noção de Respeito*”, com o intuito de investigar e analisar a educação moral que orienta as atividades de assistência oferecidas em Abrigos Residenciais de Porto Alegre e relacioná-la com a concepção de desenvolvimento moral de Jean Piaget.

A investigação consiste de análise de documentos, observações diretas nos ARs e de entrevista individual com os participantes. A pesquisadora fará as intervenções pertinentes durante a entrevista, e essa será gravada em áudio. A entrevista será agendada com antecedência e acontecerá no ARs em que o projeto será desenvolvido. A estimativa de duração da mesma será de cinquenta minutos.

É assegurado a cada profissional, o direito de escolher participar ou não da pesquisa, bem como de retirar o seu consentimento a qualquer momento, se assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo. Será assegurada a preservação da identificação dos ARs e dos participantes sendo os nomes substituídos por letras do alfabeto. Os registros das transcrições das entrevistas e das evidências encontradas ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos. A pesquisadora acordará com os participantes da pesquisa um encontro, após a finalização da mesma, para apresentação e discussão dos resultados obtidos. Esses resultados serão utilizados para fins específicos da pesquisa e serão divulgados em eventos e revistas científicas.

Agradeço sua colaboração

Porto Alegre, Junho de 2011.

PPGEdu/UFRGS - Fone: (51) 33083428

Profa. Cristiane Delagnesi Zingano Suardi (mestranda):

Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker (orientadora)

Eu, ..... concordo a participar dessa pesquisa;

Assinatura: .....

## **APÊNDICE B – Carta à Fundação de Proteção Especial<sup>6</sup>**

---

<sup>6</sup> Esclarecendo que nestes documentos foi mantido o título aprovado no projeto.

**A Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faced**  
**Programa De Pós-Graduação em Educação**

---

A Direção da Fundação De Proteção Especial – FPE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

CRISTIANE DELAGNESI ZINGANO SUARDI aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação solicita autorização para realizar pesquisa de campo nesta instituição. A pesquisa cujo título é “*Abrigagem e o Processo de Desenvolvimento Moral: A Noção de Respeito*”, investigará a concepção de educação moral que orienta as atividades de assistência oferecidas em Abrigos Residenciais de Porto Alegre e sua relação com a concepção de desenvolvimento moral de Jean Piaget, será realizada pela mestranda e orientada pela Dra. Maria Luiza R. Becker

A metodologia de investigação consiste em análise de documentos, de observações diretas nos ARs e de entrevistas individuais com os participantes. A pesquisadora fará as intervenções pertinentes durante a entrevista, e essa será gravada em áudio. A entrevista e as observações serão agendadas com antecedência e acontecerão nos ARs em que o projeto será desenvolvido. A estimativa de duração da mesma será de cinquenta minutos. As observações terão duração variável dependendo das atividades de rotina dos participantes.

É assegurado a cada profissional, o direito de escolher participar ou não da pesquisa, bem como de retirar o seu consentimento a qualquer momento, se assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo. Será assegurada a preservação da identificação dos ARs e dos participantes sendo os nomes substituídos por letras do alfabeto. Os registros das transcrições das entrevistas e das evidências encontradas ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos. A pesquisadora acordará com os participantes da pesquisa um encontro, após a finalização da mesma, para apresentação e discussão dos resultados obtidos. Esses resultados serão utilizados para fins específicos da pesquisa e serão divulgados em eventos e revistas científicas.

A mestranda e sua orientadora estarão disponíveis para esclarecimentos sobre a pesquisa, se necessário. Fone: (51) 33083428 do PPGEduc/UFRGS -

.Profa. Cristiane Delagnesi Zingano Suardi (mestranda):

Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker (orientadora)

Eu..... declaro estar suficientemente esclarecido e autorizo a realização da pesquisa nos ARs da FPE.

.....  
Assinatura de dirigente da FPE