



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

ANTÔNIO CLEONALDO BENTO DA SILVA

**AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DAS INSTITUIÇÕES DE ASSISTÊNCIA À
INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL -AC**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2024

ANTÔNIO CLEONALDO BENTO DA SILVA

**AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DAS INSTITUIÇÕES DE ASSISTÊNCIA À
INFÂNCIA NO MUNICÍPIO CRUZEIRO DO SUL - AC**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Linha de pesquisa: Ensino, Humanidades, Processos Educativos e Cultura

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra.

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586c Silva, Antônio Cleonaldo Bento da, 1995 -

As concepções de ensino das instituições de assistência à infância no município de Cruzeiro do Sul - AC / Antônio Cleonaldo Bento da Silva; orientadora: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra. – 2024.

124 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL) . Cruzeiro do Sul, 2024.

Inclui referências bibliográficas e apêndice

1. Educação - Cruzeiro do Sul (Acre). 2. Assistência a menores – Cruzeiro do Sul (Acre). 3. Educação de crianças. I. Bezerra, Maria Irinilda da Silva (orientadora). II. Título.

CDD: 407

**AS CONCEPÇÕES DE ENSINO DAS INSTITUIÇÕES DE ASSISTÊNCIA À
INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL - AC:**

Antônio Cleonaldo Bento da Silva

Dissertação defendida em 27/03/2024 e considerada APROVADA para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador(a) do Curso

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra
UFAC
Orientadora e Presidenta

Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto
Membro Interno - UFAC

Profa. Dra. Giane Lucélia Grotti
Membro Externo - UFAC

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Suplente - UFAC

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2024

Dedico este trabalho a minha amada mãe
Benedita Bento da Silva, uma mulher guerreira
e fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pelo dom da vida e por, a todo momento me dar forças para seguir em diante. Mesmo em meio as tribulações, o Senhor não me abandonou.

Em segundo lugar quero agradecer a minha orientadora, professora Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra, que com muita paciência, sabedoria, empatia, está ouvindo minhas angústias, aflições, reclamações, dúvidas e muitas vezes, incentivando para que meu desejo de desistir não sobressaísse ao desejo de finalizar esta dissertação. Tudo que eu escrevesse a ela não seria suficiente para demonstrar minha gratidão.

Agradeço também a minha família, em especial a minha mãe, que mesmo não “compreendendo” a dimensão do que é um mestrado, sempre me apoiou e incentivou a estudar. Minha mãe é meu exemplo de luta, de superação, e tudo o que faço é para vê-la feliz e dar-lhe tudo que estiver ao meu alcance. Agradeço aos meus irmãos: Arlênio Gomes da Silva (*in memoriam*), no decorrer deste percurso você partiu, mas o meu amor e carinho por você permanece firme. Adilânio Bento da Silva; Brenda Louise Bento da Silva; Antonio Nelcimar Bento da Silva e Bruna Bento da Silva. Aos meus sobrinhos, cunhadas, a toda a minha família.

Agradeço ainda, aos meus amigos de caminhada do mestrado: Anivia da Silva Lima; Ana Gabriele Rodrigues; Vanessa Barbosa da Silva e Rafaela Menezes. Como também aos que não trilharam esse caminho, mas que estão me acompanhando durante o percurso: Lucas Alexandre; Ingrid Santos, Gustavo Costa. E outros que direta e indiretamente fazem parte deste trabalho, ouvindo-me e aconselhando-me. Vocês foram essenciais neste percurso, com vocês dividi as angústias, aflições e os momentos de alegria por cada pequena conquista nessa caminhada.

Agradeço aos meus colegas de trabalho do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência de Cruzeiro do Sul, por todo o apoio nos mais diversos momentos em que precisei me ausentar do serviço. A vocês o meu muito obrigado.

Agradeço a banca, composta pelas professoras Dra. Giane Lucélia Grotti, Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto e Dr. Cleidson de Jesus Rocha, que prontamente se dispuseram a colaborar com seus conhecimentos para ajudar-me a trilhar mais esse passo na minha carreira.

Por fim, e não menos importante, agradeço as instituições, Fundação Assistencial Educacional Betel, representada pela coordenadora pedagógica Maria Marta Praxedes Pereira; Casa Madre Teresa/Espaço de Paz, representada pela responsável geral Aline de Oliveira Pinto e Instituto Santa Terezinha, representado pela gestora Irmã Maria Fernanda da Silva Feitosa, as

senhoras foram essenciais para esta pesquisa. Agradeço o acolhimento inicial e durante toda a pesquisa. Agradeço ainda a todos os participantes da pesquisa que ajudaram e colaboraram para que chegássemos até aqui.

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido em três instituições de assistência à infância do município de Cruzeiro do Sul-Ac, a Fundação Assistencial e Educacional Betel, Casa Madre Teresa de Calcutá e Instituto Santa Teresinha. Tem como problemática: quais concepções de ensino adotadas pelas instituições de assistência à infância no município de Cruzeiro do Sul-Ac. Traçamos como objetivo geral: analisar as concepções de ensino presentes nas instituições de assistência à infância no município de Cruzeiro do Sul-Ac. Para que tal objetivo seja alcançado, foi adotada uma pesquisa com abordagem qualitativa, de cunho descritivo-exploratório. Em relação aos procedimentos técnicos, foi realizada pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a pesquisa documental, selecionamos os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno das instituições participantes da pesquisa. Os dados coletados na pesquisa documental foram analisados à luz dos autores do referencial teórico. Na pesquisa de campo, foi aplicada entrevista semiestruturada. Os participantes foram os coordenadores pedagógicos e diretores/responsáveis, alunos e ex-alunos das três instituições, lócus da pesquisa. Para a interpretação dos dados coletados na entrevista, fizemos uso da análise de conteúdo. Utilizamos como referencial, autores como: Camara (2010, 2011 e 2014); Gondra; Schueler (2008); Irma Rizzini (1993), Irene Rizzini (2004, 2008, 2011), Leite (1965), Marcílio (2001 e 2019), Menezes (1999), Ribeiro (1992), Vidal; Faria Filho (2007) e outros. Os resultados da pesquisa levam-nos a perceber que as instituições de assistência, no decorrer da história do Brasil e de Cruzeiro do Sul, serviram e servem de apoio para muitas crianças e jovens pobres que vivem sem perspectiva de futuro, a ter um olhar de esperança para dias melhores e evitam, desse modo, que muitas tenham suas vidas ceifadas pela miséria e o abandono. Destacamos que as instituições de assistência à infância cruzeirenses, contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. Em relação ao ensino, observamos que as três instituições pesquisadas têm uma grande preocupação na oferta de um ensino eficiente e emancipador, seja ele regular ou voltado ao reforço escolar, de modo que contribuía para mudar a situação de pobreza em que estas crianças e jovens vivem, no âmbito familiar e social.

Palavras-chave: Instituições de assistência. Infância. Concepções de ensino.

RESUMEN

El presente trabajo se desarrolló en tres instituciones de cuidado infantil del municipio de Cruzeiro do Sul-Ac, la Fundação Assistencial e Educacional Betel, la Casa Madre Teresa de Calcutá y el Instituto Santa Teresinha. El problema es: qué conceptos didácticos son adoptados por las instituciones de cuidado infantil del municipio de Cruzeiro do Sul-Ac. Nos propusimos como objetivo general: analizar los conceptos de enseñanza presentes en las instituciones de cuidado infantil del municipio de Cruzeiro do Sul-Ac. Para alcanzar este objetivo se adoptó una investigación con enfoque cualitativo, de carácter descriptivo-exploratorio. En cuanto a los procedimientos técnicos, se realizó investigación bibliográfica, documental y de campo. Para la investigación documental se seleccionaron los siguientes documentos: Proyecto Político Pedagógico y Reglamento Interno de las instituciones participantes en la investigación. Los datos recopilados en la investigación documental fueron analizados a la luz de los autores del marco teórico. En la investigación de campo se aplicó una entrevista semiestructurada. Los participantes fueron los coordinadores y directores/tutores pedagógicos, estudiantes y exalumnos de las tres instituciones, sede de la investigación. Para interpretar los datos recogidos en la entrevista utilizamos el análisis de contenido. Utilizamos como referencia autores como: Camara (2010, 2011 y 2014); Gondra; Schueler (2008); Irma Rizzini (1993), Irene Rizzini (2004, 2008, 2011), Leite (1965), Marcílio (2001 y 2019), Menezes (1999), Ribeiro (1992), Vidal; Faria Filho (2007) y otros. Los resultados de la investigación nos llevan a darnos cuenta de que las instituciones de asistencia, a lo largo de la historia de Brasil y de Cruzeiro do Sul, han servido y siguen sirviendo de apoyo a muchos niños y jóvenes pobres que viven sin perspectivas de futuro, con vistas a una esperanza de días mejores y evitar así que muchos se vean arrebatados por la miseria y el abandono. Destacamos que las instituciones de cuidado infantil de Cruzeiro contribuyen significativamente al desarrollo integral de niños y adolescentes. En relación a la educación, observamos que las tres instituciones encuestadas están muy preocupadas por ofrecer una educación eficiente y emancipadora, ya sea regular o enfocada al refuerzo escolar, de manera que contribuya a cambiar la situación de pobreza en la que viven estos niños y jóvenes, en el ámbito familiar y social.

Palabras-clave: Instituciones de asistencia. Infancia. Conceptos de enseñanza.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Fundação Assistencial e Educacional Betel

Fotografia 2 - Casa Madre Teresa de Calcutá

Fotografia 3 - Instituto Santa Teresinha

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CF - Constituição Federal Brasileira

CREAS- Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DNCr - Departamento Nacional da Criança

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EXPOJÚRUA- Exposição Juruá

FUNABEM - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

IPAI - Instituto de Proteção e Assistência à Infância

IST - Instituto Santa Terezinha

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAM - Serviço de Assistência a Menores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 1- ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA NO BRASIL.....	17
1.1 A HISTÓRIA DA ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA NO BRASIL: INSTITUIÇÕES DE CARIDADE	17
1.2 ASSISTÊNCIA FILANTRÓPICA.....	34
1.2.1 Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI).....	38
1.2.2 Código de Menores (1927).....	39
1.2.3 Departamento Nacional da Criança (DNCr)	39
1.2.4 Serviço de Assistência a Menores (SAM).....	40
1.2.5 Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM)	41
1.2.6 Legião Brasileira de Assistência (LBA).....	42
SEÇÃO 2- O ENSINO NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM AS INSTITUIÇÕES DE ASSISTÊNCIA: AS EXISTÊNCIAS E AUSÊNCIAS	45
2.1. PERÍODO COLONIAL: UM ENSINO CATEQUÉTICO	45
2.2 Ensino no período pombalino.....	53
2.3 Ensino na fase Joanina.....	56
2.4 O ensino no período imperial	58
2.5 O ensino no período republicano.....	62
2.6 O ensino nas instituições de asilos e internatos destinados a população pobre.....	68
SEÇÃO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	73
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	73
3.2- PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS	74
3.4- LÓCUS DA PESQUISA.....	78
3.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS	79
SEÇÃO 4. RESULTADOS DA PESQUISA	81
4.1 FUNDAÇÃO ASSISTENCIAL E EDUCACIONAL BETEL	82
4.1.1 Rotina institucional.....	82
4.1.2 Atividades educativas e pedagógicas	85
4.1.3 A filantropia e a assistência na instituição.....	88
4.2 CASA MADRE TERESA DE CALCUTÁ.....	93
4.2.1 Rotina institucional.....	93
4.2.2 Atividades educativas e pedagógicas	96
4.2.3 - A filantropia e a assistência na instituição	99

4.3 INSTITUTO SANTA TERESINHA.....	101
4.3.1 Rotina institucional.....	101
4.3.2 Atividades educativas e pedagógicas	106
4.3.3 A filantropia e a assistência na instituição.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE	120

INTRODUÇÃO

A assistência à infância pobre no Brasil possui uma história complexa e multifacetada, marcada por desafios que refletem as transformações sociais, políticas e econômicas vivenciadas pelo país ao longo dos anos. No período colonial, a assistência à infância pobre era realizada por entidades religiosas, através das chamadas instituições de caridade, como orfanatos, casas de misericórdia, rodas dos expostos e recolhimentos.

As crianças órfãs ou em situação de vulnerabilidade eram acolhidas nessas instituições, onde recebiam abrigo, alimentação e em alguns casos, educação básica. No entanto, essas instituições, muitas vezes, não conseguiam atender a demanda crescente de abandonados, resultando em condições precárias de vida para as crianças assistidas.

Marcílio (2019) destaca três formas básicas de assistência e políticas sociais em favor da infância abandonada: uma informal e duas formais. Essas três formas básicas de assistência, a autora denomina de fase caritativa da assistência à infância abandonada, que se estende do período colonial até meados do século XIX.

Na primeira maneira de prover assistência formal, Marcílio (2019) ressalta que as Câmaras Municipais eram as únicas que tinham responsabilidades, descritas na legislação portuguesa, de providenciar amparo e assistência à infância desvalida. Através de convênios, autorizados pelo rei de Portugal, as Câmaras poderiam delegar e estabelecer convênios com as confrarias para transferir os serviços especiais de proteção à criança exposta para outras instituições, e assim o fizeram.

O segundo modo formal de prover assistência à infância desvalida, de acordo com Marcílio (2019) foi instituída pela Roda dos Expostos e do Recolhimento ¹ para meninas pobres, estas instituições eram conveniadas com as municipalidades e as Santas Casas de Misericórdias. Por fim, o terceiro sistema de proteção à infância pobre descrita por Marcílio (2019), denominado informal, era também o mais abrangente e se estendeu por toda a história do Brasil, desde o século XVI até os dias atuais. É o chamado filhos de criação, em que as famílias recolhiam indivíduos que haviam sido abandonados nas portas de casas e igrejas e criavam ou até mesmo adotavam como parte da família, atualmente, existe meios legais para quem quiser adotar, e punições para quem abandonar um bebê.

No final do século XIX e início do século XX com o advento da República e a consolidação do Estado brasileiro, surgiram iniciativas governamentais para a assistência à

¹ As Rodas dos Expostos eram voltadas para atendimento assistencial para ambos os sexos, enquanto o Recolhimento era uma instituição destinada apenas ao público feminino.

infância pobre. Nesse contexto, apontamos alguns órgãos público desse período, a exemplo do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), instalado em 1901, Departamento Nacional da Criança (DCNr), criado em 1940, Serviço de Assistência a Menores (SAM), criado em 1941, Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), fundada em 1964. Essas iniciativas representaram avanços significativos na proteção dos direitos da infância, mas também enfrentaram desafios na sua implementação e efetividade. No entanto, estas políticas ainda eram limitadas e não alcançavam toda a população infantil em condições de abandono.

Ao longo do final do século XX e início do século XXI, a assistência à infância pobre no Brasil passou por diversas transformações, influenciadas por mudanças políticas, sociais e econômicas. A promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 foi um marco importante neste processo, ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e estabelecer a proteção integral como princípio norteador das políticas voltadas para a infância. No entanto, apesar dos avanços alcançados com a CF de (1988), ainda hoje existem desafios a serem enfrentados, como a redução das desigualdades sociais e o acesso universal aos serviços básicos de saúde, educação e assistência social.

Se buscarmos os primórdios da educação escolarizada brasileira, veremos que este processo está intimamente ligado à Igreja Católica, por meio da Companhia de Jesus. No início da colonização, os jesuítas vieram para o Brasil com o objetivo de catequizar os povos indígenas, e foi por intermédio do ensino de primeiras letras, como: ler, escrever e contar que a catequização, aos olhos dos jesuítas, fluiria de forma mais rápida.

No que diz respeito, especificamente ao ensino destinado aos desvalidos, pobres, enjeitados e diversas outras nomenclaturas que estes sujeitos receberam no decorrer da história era voltado para a catequização, a formação dos bons costumes e a moral. Deste modo, o ato de ensinar a ler estava ligado a leitura e aprendizado do catecismo da igreja. Nas instituições de assistência, como na Roda dos Expostos, não havia um ensino formal, podemos assim dizer. O local oferecia abrigo, comida, mas não havia uma preocupação diretamente com o ensino das letras dos seus internos, assim, a instrução destes era realizada de maneira mais tímida. Até houve desejo de oferecer a esta camada mais pobre da população um ensino destinado a formação educacional, por parte de alguns jesuítas, porém a Companhia acabou priorizando o ensino da elite brasileira.

Avançando na história do ensino no Brasil chegamos no período denominado pombalino. Apesar das diversas reformas no ensino, trazendo para o Estado sua responsabilidade, não houve grandes avanços quando se refere ao ensino dos pobres e desvalidos, estes ainda continuaram sobre os cuidados das Rodas dos Expostos, nas condições

anteriormente descritas. De acordo com Marcílio (2019), a Roda dos Expostos foi a instituição de assistência à infância pobre que mais perdurou no Brasil, passando pelos três regimes e vindo a ser extinta apenas na República.

A chegada da família real portuguesa, no ano de 1808, trouxe algumas mudanças em relação ao ensino. De um modo geral, no campo educacional foram criados alguns cursos de ensino superior, como economia, agricultura e outros, voltados para a formação de mão de obra qualificada, em razão da necessidade de profissionais especializadas, visando a organização do Estado. Nesse período, podemos destacar algumas instituições voltadas exclusivamente para os órfãos, pobres e desvalidos das províncias, como a Casa dos Educandos Artífices, um lugar de formação básica elementar para órfãos e pobres. Segundo Gondra; Schueler (2008) os educandos que eram recebidos por esta Casa chegavam sem a alfabetização, e era oferecido, além das aulas de primeiras letras, uma preparação para o mundo do trabalho, sendo ensinado uma profissão para estes educandos. Neste período temos ainda a criação do Instituto dos Surdos, a Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida.

Apesar dos esforços, algumas destas instituições não conseguiram alcançar seus objetivos primários, de oferecer educação e abrigo de qualidade aos seus assistidos. No decorrer da história do Brasil até os dias atuais, as políticas de assistência à infância passaram por diversos momentos, olhares e significados, porém, o problema da criança abandonada não foi efetivamente resolvido pelo Estado.

Diante desse contexto e buscando compreender o papel das instituições de assistência na vida dos seus acolhidos é que surgiu o intento de pesquisar sobre o ensino oferecido pelas instituições de assistência à infância criadas no município de Cruzeiro do Sul/Acre. Esta pesquisa é uma extensão do que foi pesquisado no Trabalho de Conclusão de Curso no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, no qual investigamos sobre a história de criação do Educandário de Cruzeiro do Sul. Assim, damos continuidade a pesquisa, abarcando outras instituições, de modo que possamos mergulhar rumo ao (des) conhecido e registrar como é o ensino nas instituições de assistência à infância no município de Cruzeiro do Sul. Com essa finalidade, elegemos as seguintes instituições: Fundação Assistencial e Educacional Betel; Casa Madre Teresa de Calcutá/Espaço de Paz e Instituto Santa Teresinha.

Levando em consideração a importância destas instituições no acolhimento e assistência no município, o estudo se torna relevante, pois são escassas as pesquisas com um olhar voltado diretamente para estas instituições. Do ponto de vista acadêmico e social, trará uma contribuição, visto que os resultados do estudo serão disponibilizados a população, e os que não conhecem o papel das instituições de assistência no desenvolvimento da sociedade cruzeirense,

e no amparo aos mais desafortunados, poderão conhecer. A pesquisa é importante também para o Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, ao qual está vinculada, visto que não há na região pesquisa dessa natureza, o que trará contribuições para a ampliação do conhecimento científico e acadêmico, podendo suscitar estudos vindouros nessa área.

Diante do exposto, a pesquisa apresenta a seguinte problemática: quais concepções de ensino são adotadas pelas instituições de assistência à infância no município de Cruzeiro do Sul? Considerando o problema, elaboramos três questões de estudo: 1- Como foi o processo de institucionalização das instituições de assistência à infância criadas no município de Cruzeiro do Sul? 2- Quais concepções de ensino estavam/estão presentes nas instituições de assistência à infância neste município? 3- Como as instituições de assistência a infância do município Cruzeiro do Sul contribuíram para a área do ensino e da assistência? Essas questões nos guiaram rumo aos pontos relevantes da temática.

Diante da problemática, formulamos objetivos para nos ajudar a respondê-las. Como objetivo geral, temos: analisar as concepções de ensino presentes nas instituições de assistência à infância no município de Cruzeiro do Sul. E objetivos específicos: a) registrar a história de criação das instituições de assistência à infância no município de Cruzeiro do Sul; b) verificar as concepções de ensino presentes nas instituições de assistência à infância deste município; c) descrever as contribuições destas instituições na área do ensino e da assistência.

Para alcançarmos os objetivos propostos, adotamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho descritivo-exploratório. Diante dos vários procedimentos técnicos possíveis de usar numa abordagem qualitativa, optamos pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa bibliográfica fizemos uma revisão da literatura, selecionando textos de autores que trabalharam sobre o tema pesquisado. Na pesquisa documental, analisamos com base nos autores do referencial teórico, os seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno das instituições selecionadas. Na pesquisa de campo, aplicamos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e interpretamos os dados coletados através da análise de conteúdo.

Como aporte teórico utilizamos Camara (2010, 2011 e 2014), Foucault (1995), Gondra; Schueler (2008), Irma Rizzini (1993), Irene Rizzini (2004, 2008, 2011), Leite (1965), Marcílio (2001 e 2019), Menezes (1999), Ribeiro (1992), Vidal, Faria Filho (2007) e outros. Esses autores contribuíram para mostrar a importância e o papel desenvolvido pelas casas de assistência a infância no Brasil e ainda, como o ensino fez e ainda faz parte das instituições de

assistência a infância. Não localizamos nos *sites* dos programas de pós-graduação da região, trabalhos que abordam a temática.

O presente trabalho está organizado em quatro seções. Nessas, encontram-se algumas subdivisões para melhor organização do texto. A primeira seção “Assistência à infância no Brasil”, discorre sobre os percursos históricos das instituições de assistência. A segunda seção “O ensino no Brasil e sua relação com as instituições de assistência: as existências e ausências”, discute sobre o ensino de uma maneira geral e sobre o ensino ofertado pelas instituições de assistência à infância pobre. A terceira seção, discorre sobre a metodologia da pesquisa, mostrando os caminhos percorridos até chegar aos resultados do trabalho. A quarta e última seção apresenta os resultados e discussão da pesquisa. O trabalho conta ainda com a introdução e as considerações finais.

SEÇÃO 1- ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA NO BRASIL

A presente seção versa sobre a história da assistência à infância pobre no Brasil, descrevendo os contextos e instituições que surgiram em cada época da história, desde a colonização até a segunda República e o tipo de assistência oferecida para as crianças e adolescentes desvalidos em cada um destes contextos.

1.1 A HISTÓRIA DA ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA NO BRASIL: INSTITUIÇÕES DE CARIDADE

A história da assistência à infância no Brasil está ligada intimamente com a história do “descobrimento” do Brasil, no ano de 1500. Com a chegada dos portugueses e o início do processo de colonização no ano de 1530, homens e mulheres se colocaram à disposição para desbravar esse “Novo Mundo”. No entanto, o historiador Fábio Pestana Ramos nos diz que as crianças também estiveram presentes nessa aventura marítima. “As crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente” (Ramos, 2015, p.19).

Essas crianças viajavam em situações degradantes e durante todo o percurso da viagem sofriam todos os tipos de abusos sexuais e violentos, até mesmo as que estavam acompanhadas dos pais sofriam abusos sexuais e eram violentadas pelos marujos. Devido as condições adversas da viagem, muitas dessas crianças não conseguiam chegar vivas ao Brasil. As órfãs eram guardadas cuidadosamente para manter-se virgens, até que chegassem à Colônia. Quando por sua vez os navios eram atacados, os homens pobres eram assassinados, os ricos e poderosos eram presos e mantidos como reféns em troca de resgates e as crianças eram levadas para trabalharem como escravas, sendo estas prostituídas e exauridas até a morte (Ramos, 2015).

Este é um pequeno resumo do início da história de vida dessas crianças ao viajarem para esse “Novo Mundo”. Uma história contada nas entrelinhas da época, uma história de dor e conflito entre o mundo adulto e o universo infantil². Foi assim que foram transportadas de

² “A ideia de infância [...] não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto de adulto assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada

Portugal para o Brasil milhares de crianças, que precisaram superar os mais diversos obstáculos, lutar as mais difíceis batalhas pela chance de sobreviver.

Marcílio (2019) elucida que do período do Brasil Colônia até meados do século XIX, em relação a assistência a infância, prevaleceu a fase caritativa. O assistencialismo nesse período tinha como marca principal o vínculo de solidariedade entre as pessoas, um sentimento que não buscava mudanças sociais, leis ou campanhas que realmente pudessem mudar a vida dos assistidos.

Inspirado nos princípios da caridade cristã, o assistencialismo é dado por instituições religiosas, políticas ou civis. É uma prática social com o objetivo de minimizar um problema sofrido por determinados indivíduos na sociedade (Boschi, 1984). A atuação do assistencialismo se caracteriza por sua função imediata, não é pensado a longo prazo, onde a camada mais rica da sociedade procura diminuir o sofrimento dos desvalidos por meio de esmolas, e com isso esperam receber a salvação de suas almas, e aqui na terra serem conhecidos como beneméritos (Marcílio, 2019). Pessoas pobres com necessidade de assistência, não é algo novo ou recente, ou seja, não é uma situação que surgiu apenas agora, esses carecimentos sempre existiram na história, mas vem se ampliando com o grande aumento populacional e com a pobreza generalizada pelo mundo.

Marcílio (2019) na sua obra “História social da criança abandonada” apresenta, na fase caritativa de assistência e políticas sociais em favor das crianças abandonadas, três formas básicas: duas formais e uma informal. Como visto na introdução, na formal, o autor destaca as Câmaras Municipais e a Roda dos Expostos e na informal, os filhos de criação, que falaremos mais adiante.

No ano de 1549, chegaram ao Brasil os Jesuítas, uma ordem religiosa que veio com o objetivo de “civilizar” os índios nos moldes do Cristianismo. O historiador Chambouleryon (2015) afirma que além da conversão do gentio de um modo geral, o ensino das crianças era uma das principais preocupações dos jesuítas, pois, era uma forma de catequização mais eficaz. De acordo com Rizzini e Pilotti (2011, p. 17) “ao cuidar das crianças índias, os jesuítas visavam tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados, o medo do inferno”.

Ao observar a grande resistência dos indígenas adultos a catequização, os jesuítas começam a envolver as crianças indígenas nos costumes cristãos. Com isso, criaram a “casa de muchachos”. As crianças indígenas eram retiradas de suas famílias e levadas para este local

para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade” (Kramer, 1995, p. 19).

para serem catequizadas juntamente com as crianças órfãs vindas de Portugal. Neste local eram ensinados os costumes europeus e cristãos, modificando assim a cultura indígena.

Desde o período colonial, havia uma divisão entre crianças brancas e negras, pobres e ricas. Nesse contexto histórico foi dado início ao atendimento caritativo as crianças pobres que sofriam com as desigualdades sociais. Os filhos de escravos seguiam para o trabalho e as crianças brancas e filhas dos patrões, recebiam instrução, a partir dos 6 anos de idade, pelos padres jesuítas. Nesse período, foram criadas as Santas Casas de Misericórdias, como a de Santos no ano de 1543, a de Salvador, em 1549, entre outras. As Santas Casas de Misericórdia acolhiam crianças, mulheres e idosos abandonados, funcionando como uma espécie de hospital asilo. Durante os séculos XIX e XX foram fundadas diversas destas instituições pelo Brasil. Elas foram a base para a fundação da Roda dos Expostos. (Guimarães, 2017).

Marcílio (2019) aponta que as primeiras instituições voltadas especificamente para o atendimento das crianças desvalidas, só vão surgir no século XVIII, a Roda dos Expostos e o Recolhimento para meninas pobres. De acordo com Marcílio (2001):

A roda foi instituída para garantir o anonimato do expositor evitando-se na ausência daquela instituição e na crença de todas as épocas, o mal maior, que seria o aborto e o infanticídio. Além disso, a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento. Alguns autores atuais estão convencidos de que a roda serviu também de subterfúgio para se regular o tamanho das famílias, dado que na época não havia métodos eficazes de controle da natalidade (p. 74).

A Roda dos Expostos foi um instrumento de assistência a infância idealizado na Europa Medieval voltado para atender o grande número de crianças abandonadas nas portas de igrejas, florestas, nas ruas, bem como diminuir o número de infanticídio que ocorria na época. Alguns estudiosos contemporâneos acreditam que a roda também foi utilizada como um meio de regular o tamanho das famílias, uma vez que na época não existiam métodos eficazes de controle da natalidade. Essa prática histórica evidencia as complexidades sociais e morais de épocas passadas e nos convida a refletir sobre a evolução dos costumes e das soluções encontradas para lidar com questões delicadas como a maternidade e a paternidade. A Roda dos Expostos, era uma instituição que exercia uma assistência caritativa e missionária, de modo que a preocupação dos seus idealizadores e dirigentes, como vamos ver mais adiante, era providenciar o batismo para que a alma da criança fosse salva (Marcílio, 1998).

No Brasil, a Igreja adotou o mesmo modelo usado na Europa Medieval, das Rodas dos Expostos, onde se criavam casas de acolhimento para crianças abandonadas. Entretanto, antes

da abertura da Roda dos Expostos, as Câmaras Municipais eram as responsáveis por prover assistências aos bebês abandonados. “Esses dois sistemas de acolhimento recorriam às amas de leite ou às mães mercenárias para cuidar e alimentar os enjeitados. Infelizmente, ambas as formas não deram conta de atender o número elevado de crianças abandonadas” (Grotti; Bezerra, 2019, p. 30). Ainda sobre a assistência no Brasil Colonial, Sousa (2010) enfatiza que,

Nos primórdios do Brasil Colonial até meados dos oitocentos, em relação ao atendimento da criança abandonada, predominou a fase caritativa, na qual o enfoque assistencial privilegiava o sentimento de comisseração humana e fraternidade. A beneficência religiosa e a caridade pautaram alguns projetos de assistência a essa infância, como também a compaixão para com pobres e desvalidos em geral, que resultava em atitudes de ajuda encabeçada pelos mais ricos da sociedade, com suas doações e esmolas (p. 44).

O sentimento que prevaleceu durante toda a fase caritativa de assistência foi o de ajudar os mais pobres, mas sem visar a mudança social da situação do desvalido. Em relação aos que ajudavam, prevalecia a ideia de ser visto como altruísta, para que a sociedade o aceitasse como alguém com complacência ao próximo, e que por isso mesmo, seria recompensado ao chegar no plano celestial. Essa ideia era embasada nos dogmas religiosos de que a ajuda que se dá a um pobre, desvalido, miserável é um caminho para alcançar a salvação. Em razão disso, a Igreja, juntamente com alguns homens ricos da época, criou instituições de acolhimento a crianças e adolescentes abandonados, órfãos e pobres.

A primeira Roda dos Expostos no Brasil foi instalada em Salvador no ano de 1726. Depois veio a do Rio de Janeiro, 1738, e Recife em, 1789. E, posteriormente, foram instaladas mais Rodas em várias outras cidades do Brasil. Estas Rodas estavam ligadas as Santas Casas de Misericórdias, de forma que a maioria das Rodas funcionava no mesmo prédio das Santas Casas. Ao todo foram criadas quinze Rodas de Expostos no Brasil, como nos mostra Marcílio (2019):

Portanto, localizamos quinze Roda dos Enjeitados no Brasil: Salvador, Rio de Janeiro, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Rio Grande, Pelotas, Desterro, Campos (RJ), Cuiabá, Vitória, Cachoeira (BA), Olinda, São João del-Rei e São Luís (p. 183).

Certamente, estas Rodas não foram suficientes para atender a demanda de crianças abandonadas, pois a infância desvalida estava espalhada por todo o Brasil e como já vimos, as Rodas funcionavam em situações precárias, quase que sem recursos e mão de obra qualificada. E os poucos recursos e a mão de obra existente não dava conta de atender tão grande demanda.

Os recursos para manter as Santas Casas eram escassos, embora fosse administrada pela Igreja Católica, o dinheiro destinado à sua manutenção não era o suficiente, sendo assim, contava com a caridade das famílias ricas. Alguns homens ricos antes de morrer deixavam um testamento destinando algum dinheiro para essas instituições, como uma forma de salvar suas almas. Porém, com o passar dos anos esta prática foi diminuindo, e as obras de caridade foram contando cada vez mais com o espírito de filantropia pública (Marcílio, 2019). O espírito de filantropia pública refere-se à disposição coletiva e socialmente responsável de contribuir para o bem-estar e o progresso da comunidade em geral. Esse conceito envolve a ideia de que a sociedade como um todo possui a responsabilidade de promover ações e políticas que beneficiem o conjunto, visando à melhoria das condições de vida e ao apoio aos mais necessitados. Em essência, o espírito de filantropia pública representa um compromisso coletivo com o bem comum, buscando garantir que os membros da sociedade tenham acesso a oportunidades e recursos que lhes permitam prosperar.

No século XIX, com a influência da filosofia das luzes, do utilitarismo e da medicina higienista, sobre o ideário da Revolução Francesa, as novas formas de exercer a filantropia foram diminuindo drasticamente. As casas de misericórdias sentiram dificuldades em continuar o trabalho, tendo em vista que os recursos eram bem abaixo do necessário para subsidiar a filantropia.

Diante dessa situação, digamos que desastrosa, que chegara à assistência institucionalizada aos expostos, as autoridades eclesiais e civis manifestaram grande preocupação. Com isso, a Igreja encontrou uma solução para tirar suas obras de caridade - Santas Casas, Hospitais, Recolhimento para meninas pobres, Roda dos Expostos - do caos financeiro e administrativo que se encontravam. A pedido do Bispo de Mariana (MG), D. Viçoso, no ano de 1848, chegavam de Paris algumas Filhas da caridade, para que tomassem conta da educação das meninas expostas. O sucesso dessa solução animou outras províncias e bispos a adorarem a mesma iniciativa. Nisso, vieram religiosas das mais diversas ordens católicas para dirigirem colégios, hospitais, Santas Casas e ainda fundaram obras de assistências, como abrigos para idosos, creches e asilos para crianças. (Marcílio, 2019).

Marcílio (2019) aponta que por volta da metade do século XIX, inspirado na Europa liberal, que defendia um progresso contínuo na ordem e na ciência, começou uma forte campanha para a abolição da Roda dos Expostos. Essa ideia defendia que a roda era imoral e contra os interesses do Estado. Em primeiro lugar, a prática de abandonar crianças em rodas dos expostos passou a ser vista como um ato de negligência e insensibilidade para com a vida humana, especialmente a vida das crianças recém-nascidas. Além disso, a ação de abandonar

os recém-nascidos era vista como uma forma de transferir a responsabilidade dos pais para o Estado, o que ia contra os interesses do Estado em promover a estabilidade familiar e social.

Do ponto de vista moral, a prática também era considerada questionável, uma vez que envolvia o abandono de crianças sem garantias adequadas de cuidados e proteção. Assim, a Roda dos Expostos passou a ser compreendida como uma prática que enfraquecia os laços familiares e sociais, além de criar desafios adicionais para o Estado em relação ao cuidado e à proteção das crianças abandonadas. Aqui no Brasil essa campanha teve início com os médicos higienistas que estavam horrorizados com o alto índice de mortalidade infantil dentro dessas instituições. Esse movimento ganhou apoio dos juristas do país, que começaram a pensar em leis que protegessem o menor abandonado. Mas também para corrigir a questão social que começava a perturbar a sociedade: a da adolescência infratora.

Este movimento para que houvesse a extinção da Roda dos Expostos, foi mais fraco no Brasil do que na Europa. Por isso, as mais importantes rodas perduraram até o século XX no Brasil. Marcílio (2019) afirma que:

Profunda mudança de caráter da Roda de Expostos ocorreu em fins do século XIX e início do XX. Foram atacados dois setores que eram os sustentáculos do sistema da Roda. Em primeiro lugar, o sistema de amas mercenárias – acusado de ser a principal causa da alta mortalidade infantil dos expostos – foi sendo abolido. Em segundo lugar – e vencendo sérias resistências – adotou-se nas Casas de Expostos o sistema dos escritórios de admissão aberta (que permitia conhecer os pais, ou pelo menos a mãe, da criança). A medicina filantrópica travou, incansavelmente, essas duas batalhas – e saiu vitoriosa em ambas, no início do século XX. A partir dessas mudanças, embora continuassem existindo, as Rodas de Expostos perderam sua razão de ser, o que acabou determinando a queda do número de exposições (p. 184-185).

Com as mudanças na medicina, alguns médicos higienistas abraçaram a campanha para que as Rodas dos Expostos fossem extintas, em razão das condições insalubres que viviam os seus atendidos. E ainda, na forma como eram contratadas e fiscalizadas as amas de leite que se dispunham a cuidar dessas crianças em troca de dinheiro. Isso ocorria porque não existia uma fiscalização eficaz para verificar se estas crianças estavam sendo bem cuidadas. Lutou-se ainda, para que o anonimato não fosse mantido, e que as autoridades responsáveis, pudessem conhecer pelo menos um dos pais da criança. Foram batalhas em que a medicina filantrópica venceu, o que fez com que as rodas, fossem aos poucos, perdendo grande parte da sua função, porém não deixaram de existir. Como discutiremos mais adiante, outros fatos, se juntaram a estes e puseram o fim na existência dessas instituições.

O sistema da Roda dos Expostos sobreviveu a três regimes da história brasileira. Foi criada na Colônia, passou pelo período imperial e só veio ser extinta durante a República. Durou por quase um século e meio e foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida (Marcílio, 1998). O abandono de crianças é de fato uma prática antiga na história, e no contexto da colonização do Brasil, desde o século XVI, as Câmaras Municipais tinham a responsabilidade inicial de acolher essas crianças abandonadas. No entanto, muitas vezes as Câmaras Municipais alegavam falta de recursos e pouco faziam para garantir o acolhimento adequado dessas crianças. Infelizmente, como resultado desse abandono e negligência, muitos dos bebês abandonados acabavam falecendo, seja por serem devorados por animais, morrerem de fome ou sede. Aqueles que sobreviviam, era graças à generosidade e caridade de pessoas que se dispunham a acolhê-los. Essa realidade trágica ressalta as condições precárias enfrentadas por crianças abandonadas ao longo da história e a necessidade de reflexão sobre as práticas sociais e políticas voltadas para o cuidado e proteção das pessoas em situações vulneráveis.

As Câmaras Municipais, como mencionamos, desde o século XVI, eram obrigadas a cuidar da criação de órfãos e desvalidos. Quando estas não dispunham de recursos, eram autorizadas a cobrar novos impostos para arcar com os gastos destas ações de assistência. Afinal, “eles não podiam deixar os expostos morrerem à míngua, sem batismo e sem assistência” (Marcílio, 2019, p. 158). As câmaras também atribuíam responsabilidades pelos expostos a determinadas pessoas e lhes destinavam dinheiro para pagar pelos serviços prestados. Isso fez com que muitas pessoas aderissem à adoção de crianças abandonadas, com o objetivo de receber o dinheiro oferecido pelas Câmaras Municipais.

Não encontrando uma família para a criança exposta, as Câmaras procuravam uma criadeira e lhe davam dinheiro para que esta cuidasse da criança. Não havendo uma Roda dos Expostos, ou uma instituição de assistência especializada na cidade, a câmara municipal era a única obrigada a fornecer atendimento as crianças expostas, porém, essa obrigação era vista como um fardo acima das responsabilidades das Câmaras.

As Câmaras Municipais deveriam manter um registro com a quantidade de crianças expostas e para onde cada uma teria sido enviada. Neste registro, deveria constar em que situação chegou a criança, “o batismo, seu nome e o nome da ama-de-leite a quem fora confiada [...]. Aquele que recolhesse em sua casa uma criança encontrada exposta deveria levá-la para a igreja para ser batizada”, ou se tivesse interesse em cuidar da criança, deveria recorrer a Câmara para solicitar o auxílio para a sua criação (Marcílio, 2001, p. 159). Marcílio (2019) nos traz um exemplo de como eram as anotações:

No livro de registros de Ouro Preto (1757) o registro do pequeno Silverio está assim escrito: ‘Entrada de um enjeitado por nome Silverio exposto em casa de Miguel Borges, morador defronte do chafariz do Senhor do Bonfim e admitido neste Senado por despacho do mesmo, aos dezanove dias do mês de fevereiro de 1757, assim como consta do despacho posto no requerimento que o dito Miguel Borges fez ao mesmo Senado, e mostra por certidão de Médico e Cirurgião ser o dito enjeitado branco, o qual ele tinha estado a sua porta, a 1º. de janeiro do presente ano, e como era justo o dito requerimento mandará por este Senado se fizesse assento do dito enjeitado e que recebera por mês três oitavas de ouro, e mostrou por certidão de batismo ser batizado aos 12 dias do mês de janeiro do presente ano, passando a dita certidão pelo coadjutor da Mariz de Ouro Preto, Manuel Silva, e de tudo para constar fiz este termo por mandato do dito Senado e despacho ele em o dito 14 do mês de fevereiro do dito ano. José Antônio Ribeiro Guimarães, escrivão da Câmara, que o escrevi e assinei’ (p. 159).

Cada criança abandonada, tinha uma página no livro de registro que constava todas as informações da sua vida, desde o momento em que era entregue a Roda até sua morte. Constava também as informações para quem esse enjeitado era entregue, bem como a quantidade de dinheiro que era pago para as amas e as famílias que criavam esta criança. O auxílio para o cuidado da criança só era entregue quando a criança era batizada. O pároco da igreja redigia um certificado informando que a criança havia sido batizada e que a família na qual ela residia, o cuidava muito bem. Marcílio (2019) afirma que,

Em toda a Colônia, no século XIX, durante a fase da assistência caritativa, as Câmaras Municipais, responsáveis pelas crianças sem-família, foram omissas ou parciais nessa sua obrigação. Contratando diretamente os serviços de amas de leite mercenárias ou estabelecendo convênios com as misericórdias, as Câmaras Municipais raramente assistiram a todas as crianças expostas em seu território. Em sua maioria, essas crianças dependeram da caridade de famílias que a criaram gratuitamente, ou morreram precocemente, ou, ainda, circulando de uma casa para outra, acabaram por aumentar o número dos pequenos que perambulavam pelas ruas, em busca de proteção, de auxílio, de sobrevivência. Para muitas delas, as probabilidades de sobrevivência limitaram-se à mendicância, à prostituição ou ao crime (p. 163).

As câmaras em sua grande maioria, raramente exerciam esse papel de forma a atender adequadamente a criança abandonada. As crianças, acabavam ficando à mercê de alguma família que as acolhessem, por caridade ou por compaixão. Por falta de zelo das câmaras municipais, muitas das crianças desvalidas acabavam morrendo, ou nesse percurso de estar transitando de uma família para outra, terminavam jogadas nas ruas, pedindo esmolas, praticando crimes e até se prostituindo para sobreviver. Marcílio (2019) afirma ainda que a prática de criar filhos alheios sempre, e em todos os tempos, foi amplamente difundida e aceita

no Brasil. São inclusive raras as famílias brasileiras que, mesmo antes de existir o estatuto da adoção não possuíam um filho de criação em seu seio.

Outro sistema, informal ou privado, foi o de criação de expostos nas casas de famílias. Este foi um dos mais amplos e presentes na história do Brasil. “É ele que, de certa forma, torna original a história da assistência à criança abandonada no país”. (Marcílio, 2019, p. 154). Seguramente, a religiosidade estivera presente em muitas pessoas que se compadeceram do acolhimento as crianças expostas, dando-lhes amparo, comida e um lar.

Porém, nem só por caridade ou por ter um coração bondoso se acolhia uma criança exposta, algumas das vezes pensava no retorno que essa criança poderia dar, utilizando-as como mão de obra gratuita. Assim, poderiam acolher mais de um exposto, fazendo com que a mão de obra aumentasse, como afirma Marcílio (2019):

De acordo com o “Rol dos Confessados de Mariana”, de 1802, uma mulher sozinha, chefe de fogo, tinha apenas um escravo. Certamente, sem recursos para comprar mais escravos, acolheu em sua casa, em épocas distintas, três crianças expostas. [...] Um outro casal, dessa mesma cidade e no ano de 1802, reunia em casa dois filhos, três escravos e três agregados expostos: um já provento, de sessenta e um anos; outro de vinte e dois anos; e o último, de catorze anos (p. 155).

Era comum que muitas mulheres, mães solteiras e homens pobres, não tendo condições de comprar um escravo, para ajudar no dia a dia da roça, acabavam por criar crianças expostas, unicamente para este fim. A criação dessas crianças em casas de famílias, garantia condições de sobrevivência melhor do que nas instituições de assistência, pois tinham a proteção de uma família, garantindo melhores oportunidades e futuramente, quando alcançassem a vida adulta, poderiam encontrar um casamento. Um exemplo de uma criança exposta foi “[...] Ana, batizada em 1774. Soube, assim, que ela era parda e que se casou, em 1795, aos trinta anos, com Antônio Lopes de Oliveira, também pardo, lavrador, e que com ele teve quatro filhos. Nenhum deles foi abandonado.” (Marcílio, 2019, p. 156). Esse caso pode demonstrar que talvez uma criança cuidada por uma família tivesse uma probabilidade maior de chegar à vida adulta e seguir uma vida considerada normal para a sociedade. E quem sabe, o fato de ter sido abandonada, não a levasse reproduzir a prática do abandono, fazendo o mesmo com seus filhos, ou vice-versa. No entanto, não podemos afirmar que todas as crianças que foram criadas por famílias seguiram este mesmo comportamento.

Marcílio (2019) afirma que a situação dos filhos adotados que eram criados no âmbito das famílias, sempre foi ambígua. Em alguns casos, eram aceitos como filhos, em outros, como

serviçais. Infelizmente, não existe muitos registros sobre os filhos de criação. O que se pode afirmar é que esta foi mais uma forma de prestar assistência as crianças, adolescentes e jovens sem família, que se registrou desde o início da colonização e que perdura até os dias atuais.

Contudo, o fato de uma criança exposta ter sido criada por uma família, não significava que ela seria melhor cuidada. Devemos lembrar que se vivia em um período de senhores de escravos, numa sociedade escravocrata na qual existiam muitos abusos físicos, principalmente com crianças e mulheres pobres. Apesar desses outros meios para o acolhimento de crianças, a Roda dos Expostos foi uma das instituições de maior destaque no atendimento a infância abandonada, adotada pelo Estado. Portanto, qual seria o destino dessas crianças quando deixassem a instituição da Roda dos Expostos?

Mencionado anteriormente, outro sistema assistencial de acolhimento a crianças abandonadas foi o Recolhimento destinado ao amparo e proteção de meninas pobres. Um rico comerciante João de Matos de Aguiar, deixou em seu testamento uma quantidade considerável de dinheiro para que fosse criado o Recolhimento, onde além da proteção, oferecesse para as meninas pobres um treinamento profissional e lhe desse algum dote, propiciando-lhes, assim, um destino, por meio do casamento (Marcílio, 2019).

Por volta do ano 1708, deu início a primeira construção da Casa das Recolhidas, e só foi concluída no ano de 1739. Inicialmente era destinada a abrigar donzelas de famílias luso-brasileiras, no entanto, a administração do local ficou a cargo da Mesa da Santa Casa, que mandou buscar a cópia autêntica do regimento das Recolhidas da Santa Casa de Lisboa. “Pressionada pela realidade, a Mesa acabou admitindo no Recolhimento, meninas que vinham sendo criadas na Casa dos Expostos, tornando-se uma continuação da instituição da Roda dos Expostos, para o sexo feminino” (Marcílio, 2019, p. 188).

Em relação ao termo recolhimento, podemos encontrar importantes contribuições em Marcílio (2019), quando afirma que:

O termo *recolhimento* era usado para identificar instituições femininas de reclusão, erguidas com fins devocionais, caritativos ou educacionais. Os recolhimentos foram criados para resguardar a honra e a virtude da mulher os da Misericórdia, em particular, protegiam a honra e a virtude da mulher pobre e desamparada (p. 188, grifos da autora).

Nas instituições de recolhimento, as meninas eram educadas e preparadas para o casamento e para manterem uma vida de virtudes. Seu tempo era dividido em cuidados espirituais e aprender a cozinhar, fazer rendas, tarefas essas necessárias para o desempenho de

uma boa esposa e mãe, e uma mulher honesta. As recolhidas não podiam ficar na ociosidade, por isso, seu tempo dentro dos recolhimentos eram regradados de tarefas.

A Roda dos Expostos, amparava as crianças expostas nos seus primeiros sete anos de vida. Após essa idade, as meninas que não haviam encontrado uma família que as acolhessem, eram transferidas para as casas de recolhimentos a espera de um casamento ou de alguma família. Porém, nem todas eram transferidas, algumas saiam da roda e ficavam vagando pelas ruas da cidade.

Na Bahia, as meninas expostas não foram acolhidas pelas casas de Recolhimentos, durante todo o século XVIII. Como não havia quem as acolhessem, quando completavam sete anos de idade, estas ficavam dispersas pelas ruas da cidade, “incomodando sobremaneira as pessoas” (Marcílio, 2019, p. 189).

Em busca de uma solução, os comerciantes ricos da cidade, se reuniram e fizeram um plano de assistência à infância e a juventude desvalida e encaminharam ao rei. Esse plano seria bancado pelos comerciantes e previa a construção de um Colégio para os meninos e um Recolhimento para as meninas. Esse plano encaminhado ao rei, incluía também um plano pedagógico, onde os meninos do Colégio de Órfãos receberiam uma educação primária, o ensino das primeiras letras e ofícios mecânicos. Quanto as meninas, se ocupariam com os trabalhos femininos, que era se preparar para ser uma dona de casa, esposa e mãe. Sendo a proposta bem recebida pelo rei, a partir do ano de 1801, se tem os primeiros registros de expostas sendo encaminhadas ao Recolhimento.

Mesmo com as orientações para a preparação dos meninos e meninas para ter uma ocupação digna e se sustentarem ao saírem da Roda dos Expostos e dos Recolhimentos, Marcílio (2019), afirma que,

Até as primeiras décadas do século XIX, as crianças – tanto das Rodas de Expostos com as dos Recolhimentos – não recebiam nenhum tipo de instrução sistêmica. Essas casas funcionavam apenas como abrigos, sem nenhuma outra atividade educacional, religiosa ou profissionalizante estabelecida, em 1858, o escrivão Canto Brum registrava que as meninas viviam vagando pela casa, sem nenhuma ocupação. ‘A frequência às janelas que se abriam para a rua da misericórdia já se tornara o escândalo da vizinhança. Não liam e nem escreviam, não frequentavam regularmente o refeitório, tomando suas rações para as temperar ao seu sabor e comer nos cubículos, ou preparar e vender a preços miseráveis a sujeitos afreguesados. Andavam malpostas, com vestidos soltos’ (p. 192-193).

Como podemos observar, nem a Rodas dos Expostos e nem as Casas de Recolhimentos ofereciam uma educação sistemática a seus atendidos. O relato do escrivão Canto Brum em

1858 evidencia a negligência em relação às meninas, que viviam sem ocupação, sem acesso à educação e sem cuidados adequados. A descrição das condições em que viviam, vagando pela casa sem rumo, sem acesso à leitura e escrita, e se alimentando precariamente, revela a falta de proteção e cuidado com essas crianças. É possível observar que também não existia uma vestimenta padrão para os internos. Faltava as instituições regras de funcionamento e um plano educacional e profissionalizante eficaz que atendesse às necessidades que fosse oferecido aos seus dependentes.

De acordo com a autora, foi apenas no ano de 1829, que instalaram a primeira escola de letras no Recolhimento da Misericórdia da Bahia. Este estabelecimento era dirigido por uma das recolhidas que recebia uma pequena gratificação para desenvolver a tarefa de ensinar as letras. Porém, nem todas podiam frequentar, por não terem vestimentas adequadas. Com o passar do tempo, no ano de 1853, o ensino profissionalizante foi ampliado nesta instituição, e as recolhidas mais velhas ensinavam as demais a confeccionar meias, ensinavam bordados e costuras.

Havia ainda, uma preocupação com o grande número de moças que não conseguiam casar-se e tinham chegado à idade máxima para estarem no Recolhimento. Estas moças ficavam e ocupavam diversas funções na instituição, como porteira, regente e professora das primeiras letras. E as mais velhas ficavam com a responsabilidade de cuidar das menores. Rizzini; Rizzini (2004), afirmam que:

O regime de funcionamento das instituições seguia o modelo do claustro e da vida religiosa. As práticas religiosas e o restrito contato com o mundo exterior eram características fundamentais dos colégios para meninos órfãos e dos recolhimentos femininos, sendo que, no segundo caso, a clausura era imposta com mais rigor (p. 24).

A vida nas instituições de acolhimentos femininos era regida por regras e disciplina. As internas tinham pouco contato com o mundo exterior, pois o modelo de vida claustral que elas seguiam, as impedia de terem esse contato. A vida sexual das internas era duramente controlada, como um meio de proteção, para manter sua virgindade até o casamento. “O estilo de vida nos recolhimentos era totalmente conventual, expresso nas práticas religiosas, na simplicidade do vestir e no controle dos contatos com o mundo exterior” (Rizzini; Rizzini, 2004, p. 26).

Em 1857, chegaram na Bahia as Irmãs da Caridade, que vieram para administrar o Recolhimento e cuidar da educação das internas, dando uma melhor educação, disciplina e um destino a elas. Toda a administração ficou a cargo da superiora da ordem, que também ficou responsável pelas chaves do Recolhimento, fechando-o ao anoitecer e só abrindo quando o dia

estivesse claro. Orientava os trabalhos manuais e os estudos, para que as meninas se desenvolvessem de acordo com suas aptidões, tornando-se boas criadas, costureiras e boas mães de famílias (Marcílio, 2019).

No Rio de Janeiro, o Recolhimento para meninas órfãs foi fundado em 1739, e após mais de 100 anos de funcionamento redigiram um novo estatuto e passou a acolher apenas meninas órfãs filhas de legítimo matrimônio, com a idade de 8 a 12 anos. Foram excluídas as meninas expostas, causando uma grande revolta na população, que defendia a inclusão destas meninas na instituição.

No ano de 1852 foi fundado o Recolhimento de Santa Teresa, no Rio de Janeiro, destinado as meninas desvalidas de três a doze anos de idade. A ordem veio direto do imperador que orientou que esse recolhimento ficasse sob a proteção imperial, com o objetivo de formar perfeitas mães de famílias. O Recolhimento ficou sob a administração da Misericórdia. As irmãs impuseram disciplina e ordem no dia a dia das recolhidas, controlando cada tempo do seu dia.

Marcílio (2019) traz uma citação do tratado de regras da comunidade, que diz: “as expostas levantar-se-ão às 5 horas da manhã e deitar-se-ão às 8 horas da noite, de 1º de outubro até 30 de março, e às 6 horas da manhã e 8 horas da noite, de 1º de abril a 30 de setembro” (p. 197). Este modelo de vida claustral era regrado com muita disciplina e atividades, e organizado rigorosamente com trabalhos manuais, espirituais, recreios e refeições. Visava não deixar as internas na ociosidade. Na direção desta reflexão, Foucault (1995), aponta que as instituições de internatos visavam:

[...] formar indivíduos submissos [...]. Quanto aos instrumentos utilizados [...] são formas de coerção, esquemas de limitação aplicados e repetidos [...] horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos. O que se procura reconstruir nessa técnica de correção não é o sujeito de direito [...] é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens [...] (p. 114).

O controle do tempo visava o controle do corpo, tornando os sujeitos obedientes e disciplinados. A partir do momento que uma exposta entrava na casa de Recolhimento, ela ficava sujeita as regras da instituição seguindo todas as condutas de forma disciplinada e obediente. As instituições buscavam formar sujeitos que obedecessem a ordem, seguissem regras, formando assim, nas palavras de Foucault, corpos dóceis.

No final do século XIX, era oferecido as internas das casas de Recolhimentos o ensino primário, o segundo grau e o Curso Normal. A Escola Normal trouxe a oportunidade de

formação e trabalho para as recolhidas. Em vários locais do país, estas jovens eram formadas nas Escolas Normais e começavam a trabalhar remuneradamente na própria Casa de Recolhimento.

A fase caritativa de assistência, que se estende até meados do século XIX, se caracteriza por: quase todas as instituições estarem a cargo das Casas de Misericórdias. Um grande número destas entidades foram fundadas na década de 1850 devido a grande preocupação das autoridades com o desamparo das meninas desvalidas. A administração desses estabelecimentos, a partir da década de 1850, em sua maioria, passou para as Irmãs da Caridade de São Vicente de Paula, que começaram a instituir uma disciplina mais rígida as internas.

Outro ponto é que a partir da segunda metade do século XIX, os internatos começaram a oferecer uma educação elementar e profissional para as internas, cuidando principalmente, da formação moral e religiosa. As meninas eram orientadas para assumir papéis no mundo do trabalho e para desempenhar funções de cuidado familiar, como esposas, mães ou empregadas domésticas. Até meados do século XX, as instituições de assistência a meninas órfãs e desvalidas mantiveram o regime de funcionamento claustral, que dificultava o contato das internas com o mundo superior. E para onde iam os meninos expostos da Roda? Nessa direção, Marcílio (2019), diz que:

O destino dos meninos que, aos três anos, voltavam da casa das amas de leite, era mais problemático. Como eles não eram alvo das mesmas preocupações com a honra e a virtude, como no caso das meninas, raras foram as instituições criadas para protegê-los, antes de meados do século XIX. E essas só recebiam um número limitadíssimo de meninos das Casas dos Expostos (p. 204).

A preocupação com os meninos expostos da Roda, não se comparava a preocupação que se tinha com as meninas. Não tão frequente, houve alguns casos em que as mães, ou algum parente dessas crianças pegavam de volta para criá-los. Outros tantos, acabavam conquistando o coração de suas amas e elas solicitavam a Santa Casa a autorização de ficarem com essas crianças que haviam criado. Porém, isso não acontecia com muita frequência (Marcílio, 2019). Assim, a maioria dessas crianças expostas não tiveram um destino tão “feliz”, em especial os negros e mulatos. Estes eram transformados em escravos pelas próprias amas de leite, enquanto estas estavam recebendo o recurso da Roda dos Expostos para cuidarem da criança. Para a grande maioria dos meninos e meninas expostas, que sobreviveram aos primeiros anos da Roda, o destino era ficar desamparado, nas ruas. Poucas eram as chances de terem uma vida digna e sobreviverem em meio as violências a que eram submetidos.

Os responsáveis por garantir que as crianças encontrassem um lar, os Juízes dos Órfãos, nem sempre conseguiam alocar as crianças nas casas de famílias. Somente no final do século XVIII, foi que surgiram as primeiras propostas de caráter caritativo para o amparo dos meninos expostos. Marcílio (2019) escreve que:

A primeira instituição do gênero de que temos conhecimento foi a Casa Pia e Seminário de São Joaquim, da cidade de Salvador. Ela funcionou, desde fins do século XVIII, como instituição criada para ‘cuidar da sustentação e do ensino dos meninos órfãos e desvalidos, a fim de que, convenientemente educados e com profissões honestas venham depois a ser úteis a si e à nação, que muito lucra com seus bons costumes e trabalho.’ Essa instituição tinha projeto político pedagógico e profissionalizante (p. 207).

É possível observar que o ensino oferecido pela instituição, tinha que ser útil para a sociedade. Os recursos que eram doados, não deviam ser vistos apenas como um ato de caridade, mas também como uma forma de investimento na produção de mão de obra para o trabalho. E ainda, com a finalidade de formar cidadãos com boa ética, bons costumes, visando que estes não se tornassem pedintes ou ladrões.

No estatuto do Seminário Casa Pia e Colégio de Órfãos de São Joaquim, na Bahia, definia que só aceitavam meninos pobres e órfãos. Estes deveriam ter idade entre sete anos e nove anos e só poderiam ficar no seminário por seis anos. Recebiam instrução primária, e “terminada a aprendizagem fundamental, eram encaminhados para as casas dos mestres de ofícios, como aprendizes”. Esse modelo de seminários, também foi instalado em outras cidades, como Rio de Janeiro e São Paulo. Cada um com suas particularidades, mas com o mesmo objetivo (Marcílio, 2019, p. 209).

Marcílio (2019) afirma que não se tem notícias de que foram criadas outras casas para abrigar e educar os meninos desvalidos no período colonial. A partir do século XIX, no entanto, surgiram diversas outras instituições de assistência, não mais voltada para o lado caritativo, mas sim uma assistência filantrópica. Esta forma, caracteriza-se, como veremos mais adiante, na nova fase da assistência social, a fase filantrópica. A grande preocupação desse momento era oferecer aos meninos desvalidos, uma educação profissionalizante, para torná-los úteis para a sociedade. Marcílio (2019), ressalta que,

Fazendo um balanço realista da assistência que se dava aos expostos, até meados do século XIX, o presidente da província da Bahia escrevia, em 1850: na Roda ‘recebe-se um exposto e cuida-se dele até os três anos, findos os quais nada mais se dispõe [...]’. No colégio de São Joaquim ‘recolhe-se um órfão, e depois de saber ler e escrever, talvez um pouco mais de desenho, e nunca o conveniente aos ofícios mecânicos e à agricultura, ‘é entregue a algum Mestre,

e não se sabe mais dele [...]’. Quanto às meninas, ‘recolhe uma órfã, ou uma exposta, que acaba seus dias sem vantagem alguma para a sociedade’ (p. 211).

O destino dos órfãos após a saída do colégio de São Joaquim era incerto, ao entregar a algum mestre não se sabia quais caminhos estes órfãos iriam percorrer. Não existia um acompanhamento por parte do colégio e este também não preparava os órfãos para exercerem uma profissão. Ensinava-se o básico, isso em relação aos meninos. Quanto as meninas, percebe-se que estas não aprendiam nem o básico e acabavam sendo compreendidas como sem serventia para a sociedade.

O assistencialismo dado a essas crianças desvalidas, expostas e órfãs, não se fundava em um projeto estruturado. Apenas em meados do século XIX, começou a surgir um projeto de assistência a essa infância. Com a criação da Casa dos Educandos Artífices, em 1855, representando o primeiro passo de uma assistência filantrópica.

Ainda da fase de assistência caritativa, além dos seminários, houve uma outra tentativa de acolher e dar uma vida mais digna para os expostos oferecendo-lhes a oportunidade de adquirir um ofício. Assim, cabia as instituições criadas pelo Alvará Régio de 24 de março de 1764, oferecer uma profissionalização para estes desamparados. Foi então que surgiu a Companhia de Aprendizes Marinheiros e as Companhias de Aprendizes do Arsenal da guerra em 1764.

Os meninos desvalidos eram levados para estas instituições a partir dos sete anos de idade, onde receberiam abrigo, comida, proteção e aprenderiam um ofício, porém não tinham um salário, só iriam receber por seu trabalho a partir dos catorze anos de idade. As condições de vida dos trabalhadores, em especial as crianças, eram precárias, sempre regradas com castigos, uma alimentação precária e condições de higiene degradantes, levando a proliferação de várias doenças. Marcílio (2019, p. 213) afirma que um relatório médico da época, apontava que “[...] o menino que entrava robusto, alegre, brincador, e bem nutrido começava a definhar, emagrecer, tornar-se triste, melancólico e a adquirir uma cor pálida, macilenta, terrosa, amarelada algumas vezes, com tosse de quando em quando.”

Observamos, pelo trecho do relatório, que essas crianças que ingressavam nas Companhias, não recebiam um tratamento adequado. Desde a alimentação a saúde, tudo era precário. Isso nos faz refletir o quanto essas crianças desvalidas lutavam por sua vida diariamente, enfrentando todos os tipos de batalhas: fomes, doenças, castigos, falta de amor, carinho e tudo mais que se possa imaginar. Em um lugar, supostamente criado para que recebessem cuidados, estas crianças sofriam ainda mais. O Estado se omitia com o cuidado a estas crianças.

Os expostos que ingressavam no Arsenal tinham a possibilidade de aprender vários ofícios, como marceneiro, calafate, ferreiro, tanoeiro e outros. As Companhias de Aprendizizes da Marinha foram sendo fundadas por todo o Império, visando tornar esses meninos expostos em órfãos úteis para a sociedade. A vida nos arsenais era marcada por disciplina rígida, de forma que muitos expostos sofriam abusos e maus tratos dos responsáveis dos estabelecimentos.

Com o passar dos anos e visando oferecer dignidade aos expostos que faziam parte das companhias, foram sendo criados estatutos, estabelecendo novas regras, ainda mais rígidas. Devido aos fortes castigos e disciplinas aplicados nas companhias, os meninos ditos como incorrigíveis eram encaminhados para serem disciplinados. O menor abandonado era visto como caso de polícia, portanto a sociedade e autoridades do estado, viam nestas companhias um lugar de disciplina e correção. Acreditava-se que nelas os indisciplinados se recuperariam, pois era um lugar de duros castigos e disciplina rígida. Alguns internos, eram levados pelos próprios pais, mas a sua maioria era órfãos. Outros eram pegos vagando pelas ruas. Durante todo o Brasil Império, fundou-se Companhias de Aprendizizes e Marinheiros em dezessete cidades (Marcílio, 2019).

No ano de 1899 extinguiram-se todas as Companhias de Aprendizizes Artífices dos Arsenais de Guerra e os seus internos foram incorporados as Escolas de Aprendizizes da Marinha. A partir do ano de 1910, as Companhia de Aprendizizes de Guerra passaram a ter como objetivo formar operários e preparar cabos e sargentos para o exército. As escolas do exército continuaram recebendo menores desvalidos.

Após meados do século XIX, outras soluções para o encaminhamento dos expostos, em especial os meninos criados pelas Santas Casas de Misericórdias, foram indicadas, assunto este do próximo tópico. Neste momento, o Brasil passava por profundas transformações de caráter social em relação a proteção e cuidados do menor. Existia uma necessidade de criar novas formas de assistência. “A filantropia ensaiava, então, os primeiros passos no país” (Marcílio, 2019, p. 219).

Enfim, podemos refletir que o abandono de crianças por muitos anos no Brasil foi um problema social que ficou a margem da sociedade, de forma que a assistência a essa camada da população por muito tempo foi negligenciada. Como dizia Roberto da Silva (1997, p. 190) “o tratamento dado à criança brasileira faz parte da nossa grande dívida social e, dentre elas, os órfãos e os abandonados sempre foram os mais desprezados e injustiçados”. Cabe, então ao Estado e a sociedade civil garantir que os direitos das crianças e adolescentes não sejam violados, como outrora fora.

1.2 ASSISTÊNCIA FILANTRÓPICA

O assistencialismo de cunho filantrópico tem seu surgimento entre meados do século XIX e início do século XX. Nesse período, o Brasil passou por inúmeras transformações, dentre elas está o fim do regime de escravidão e as políticas públicas voltadas para a criança desvalida. Neste período, ocorreu ainda a “queda da Monarquia, a separação da Igreja e do Estado, a quebra do monopólio religioso em relação a assistência social, o avanço da legislação social pró-infância, a instituição do estatuto legal de Adoção” e mais, “a construção dos Direitos da Criança, as grandes reformas do ensino [...]; e a emergência do Estado-Protetor, ou Estado do Bem-Estar Social (década de 1960)” (Marcílio, 2019, p. 220). Foram criados órgãos nacionais, como o Serviço de Assistência ao Menor (SAM) em 1941 e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964. Enfim, foram diversos movimentos sociais que levaram ao início de uma assistência social voltada para o filantropismo.

Com o aumento da população urbana e da pobreza, as crianças em situação de rua e desamparadas, tornaram-se mais visíveis nos grandes centros urbanos. Havia uma necessidade da intervenção do poder público para o acolhimento dessas crianças. Surgiu então a chamada “questão do menor”, que exigia políticas públicas renovadas. Desde o final do Império, as políticas sociais se baseavam em modelos europeus que foram bem-sucedidos. Era necessário, porém que fossem pensadas políticas de acordo com as necessidades e realidade da população brasileira. De acordo com Camara (2011),

O crescente processo de industrialização, de urbanização e de modernização porque passou as principais cidades do país impulsionou o acirramento dos problemas sociais e o pauperismo da população, transformando a pobreza em tema presente aos debates intelectuais educadores, médicos e bacharéis [...] (p. 25).

A transformação social decorrente desse processo, exigiu a atenção e o engajamento de diversos setores para lidar com as questões relacionadas à pobreza e à desigualdade, buscando soluções e melhorias para as condições de vida da população mais vulnerável. Isso evidencia a importância de compreender o impacto das mudanças socioeconômicas vividas na sociedade e a necessidade de promover debates e ações voltadas para mitigar os efeitos negativos dessas transformações.

Em meio a todas essas transformações econômicas, políticas e sociais que ocorriam na sociedade, o conceito de infância foi tomando um novo significado. A criança vai deixando de ser um “objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da Igreja, para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado” (Rizzini, 2008, p. 13).

O interesse pela infância desvalida começou a sair do âmbito da caridade, oferecido por instituições religiosas ou por leigos, através de doações, e passou a ser de interesse do Estado. Ocorreu uma revolução na mentalidade através de novas teorias científicas, culminando numa nova forma de pensar o mundo e os problemas que nele havia. A criança deixa de ser uma preocupação secundária e passa a ser vista como a esperança do futuro, um ser que está em formação, um ser dócil e que precisava ser moldado. Desse modo, Rizzini (2008) destaca que,

Nas primeiras décadas do século XX, a preocupação com a infância, como problema social, refletia a preocupação com o futuro do país. Vê-se o desenrolar do pensamento e das ações em torno da proteção à infância. Proteção não mais predominantemente caritativa/religiosa, no sentido de ajudar, amparar, abrigar (aos ‘*orfãozinhos*’, aos ‘*desvalidos*’ [...]); porém no sentido laico, crescentemente ambivalente e judicializado do termo – defender, preservando do mal (a criança e a sociedade) (p. 69, grifos da autora).

O trecho acima ressalta a evolução do pensamento e das ações em relação à proteção da infância nas primeiras décadas do século XX. Mostra a preocupação com a infância, como um problema social, que refletia também a preocupação com o futuro do país. A mudança na abordagem da proteção à infância é destacada, passando de uma ênfase predominantemente caritativa/religiosa, baseada em ajudar, amparar e abrigar as crianças desfavorecidas, para uma abordagem laica, cada vez mais ambivalente e judicializada do termo "proteção" - no sentido de defender e preservar as crianças do mal trazido pelo abandono, bem como proteger a sociedade dos impactos negativos da mendicância. Essa transformação reflete uma compreensão mais ampla e complexa das necessidades e direitos das crianças, assim como a percepção da importância de garantir um ambiente seguro e saudável para o desenvolvimento infantil, não apenas por motivos humanitários, mas também pelo impacto positivo que isso poderia acarretar a organização da sociedade como um todo.

Com essa consciência de que na criança estava o futuro do Brasil, fazia-se necessário pensar mecanismos de proteção a esta infância, permitindo que elas seguissem no caminho do trabalho e da ordem, e não caíssem na ociosidade, tornando-se delinquentes, perturbadores da paz social. A esse respeito, Camara (2010) diz que “a realização da proteção à infância

afirmava-se pelo fato de ser a criança identificada como a ‘raiz da família’. Da herança biológica que trazia, como também da maneira como era criada, educada, dependia o futuro da sociedade” (p. 240, grifos da autora).

Na filantropia, as propostas de políticas públicas sociais, em benefício da infância desvalida, tiveram início no final da década de 1830. Começou-se por intervir nas Santas Casas de Misericórdias, as responsáveis por administrar as instituições de assistência caritativa da época, procurando transformá-las em instituições de assistência que estivessem a serviço do poder público, buscando tirar o sentido caritativo de assistência que era oferecido. Marcílio (2019), afirma que:

Em 1855 emergia um projeto de política pública em favor dos menores abandonados, inspirado na nova mentalidade filantrópico-científico. [...] esse projeto resultou na criação de Asilos de Educandos em quase todas as capitais regionais. A ideologia que fundamentou essas novas instituições incluía a instrução elementar, a formação cívica e a capacitação profissional das crianças desvalidas [...]. Baseava-se na ideia utilitária de tirar o educando dos asilos da ociosidade, levando a participar do trabalho [...] (p. 223).

O novo projeto de assistência que ora estava surgindo, não visava apenas oferecer abrigos para os seus dependentes, mas baseado no filantropismo de caráter científico, buscava-se dar aos internos uma formação, mesmo que mínima, para quando chegar o momento de deixar a instituição, estes conseguissem ser úteis para a sociedade, oferecendo o seu trabalho em troca do salário. Com a abolição do tráfico de escravos, a elite temia que não tivesse mão de obra suficiente para suprir suas necessidades, domésticas e agrícolas no campo. Então surge esse projeto em favor dos menores, visando a produção de mão de obra. Consequentemente exercia-se a filantropia de forma que as crianças desvalidas atendidas pelo projeto, aprendiam uma profissão e dariam o retorno esperado.

Outro ponto primordial para o fim do atendimento caritativo foi uma campanha realizada por médicos higienistas do país, atacando a questão da infância abandonada em várias áreas: “combate à mortalidade infantil; cuidados com o corpo, [...]; estudos; importação de conhecimentos e campanhas de combate às doenças infantis; educação das mães[...]”. (Marcílio, 2019, p. 223). Outra classe que também se juntou a campanha foram os juristas, as duas classes juntas buscaram teorias e ideias no exterior, participando ativamente de congressos internacionais.

A medicina e o direito se juntaram para pensar políticas públicas de assistência social que abandonassem o modelo antigo pautado na caridade religiosa e aderissem ao modelo científico. Criticavam duramente o lugar e o modo que as crianças viviam nos asilos de

assistência, enfatizando ser um lugar de promiscuidade, falta de higiene, péssima alimentação, castigos severos. Ou seja, eram instituições sem condições para que uma criança se desenvolvesse de maneira adequada. Marcílio (2019) destaca que até mesmo o conceito de infância mudou nessa fase da intervenção da medicina e das ciências jurídicas:

De um lado o termo *criança* foi empregado para o filho das famílias bem-postas. *Menor* tornou-se o discriminativo da infância desfavorecida, delinquente, carente, abandonada [...] a infância abandonada, que vivia entre a vadiagem e a gatunice, tornou-se, para os juristas, caso de polícia [...]. As velhas instituições coloniais – a Roda dos Expostos, os recolhimentos de meninas e os Seminários para os meninos -, além de insuficientes, já não respondiam mais às demandas e às exigências da nova sociedade liberal (p. 225, grifos da autora).

Rizzini (2008) afirma que os juristas entraram em cena com dados alarmantes da criminalidade, anunciando que estes criminosos que aumentavam em números crescentes, dominariam tudo, em especial as cidades. Traziam destaque para a delinquência infantil e juvenil, e mostravam dados e experiências dos países considerados evoluídos. Todas essas preocupações estavam associadas à fase da infância. A visão de que na criança de hoje estava o homem de amanhã, fez com que os juristas, médicos e os filantropos vissem na criança uma esperança rumo à reforma civilizadora, tendo em vista que a criança era mais fácil de ser moldada.

Para entendermos melhor a nova fase da assistência que o país vivia e com ela as instituições que foram sendo criadas, primeiramente, precisamos destacar a extinção do sistema Roda dos Expostos, que falamos anteriormente. Esta não mais atendia aos anseios da nova realidade do Brasil, e o ponto central era sobre a moralidade das Rodas. Médicos higienistas e juristas defendiam que nas Rodas existia um alto índice de mortalidade infantil, e que, além disso, os bebês eram entregues às amas mercenárias que não tinham nenhum preparo para cuidar dos mesmos.

Marcílio (2019) afirma que, os médicos higienistas descobriram que os altos índices de nascimentos ilegítimos eram devidos as mães não serem instruídas. Com isso, a educação das mulheres passou a ser considerada primordial para a prevenção do crime e do abandono das novas gerações. Para os filantropos, a extinção da roda era uma questão social, humanitária e científica. Com o empenho dos médicos, higienistas, juristas, filantropos e parte da sociedade em geral, a última Roda dos Expostos foi extinta na década de 1950. Com o fim deste sistema, surgiram outras instituições de assistência filantrópica, inaugurando uma nova fase da assistência no Brasil. A seguir, destacamos algumas destas instituições.

1.2.1 Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI)

“Todos os problemas da vida gravitam em torno do berço da inocente criança, o cidadão do futuro, a risonha esperança da pátria, a energia e a força.”

Moncorvo Filho (1914, p. 67).

Entre as instituições filantrópicas da Primeira República, destaca-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), sendo idealizado em 1899 e instalado em 1901 na cidade do Rio de Janeiro, pelo médico Carlos Arthur Moncorvo Filho, tinha como finalidade assistencial e filantrópica “intervir e amparar, por meio de medidas eugênicas, preventivas, protetoras, educativas e curativas, as crianças pobres, doentes, [...] maltratadas e moralmente abandonadas da capital do país” (Camara, 2014, p. 71). Assim como, oferecer as mães noções de higiene para melhorar a criação dos filhos e pressionar o Estado para preencher a lacuna deixada no âmbito da assistência a infância. Este Instituto estimulou ainda, a criação de outras instituições de proteção e amparo a infância desvalida.

Moncorvo Filho, influenciado por movimentos internacionais de proteção à infância e inspirado pela necessidade de atender às demandas das crianças desfavorecidas, fundou essa instituição inovadora. O Instituto de Proteção à Infância desenvolveu programas abrangentes que incluíam assistência médica, educação, alimentação e abrigo para crianças em situação de risco social, contribuindo significativamente para a melhoria das condições de vida dessas crianças. De acordo com Freire e Leony (2011),

Outro objetivo declarado nos estatutos do IPAI era auxiliar a ação dos poderes públicos na proteção à infância. Mais que formular e propor iniciativas assistenciais, almejava-se estabelecer uma relação colaborativa e permanente com o Estado, de modo a beneficiar de fato as crianças brasileiras (p. 214).

Essa citação demonstra a importância do trabalho em conjunto entre organizações não governamentais, como o IPAI, e os poderes públicos na proteção e assistência à infância. A colaboração entre essas entidades era fundamental para garantir que as crianças brasileiras recebessem o apoio necessário para seu desenvolvimento e bem-estar. Ao estabelecer uma relação colaborativa e permanente, era possível criar iniciativas mais eficazes e abrangentes, visando o benefício real das crianças. Essa abordagem integrada poderia contribuir significativamente para a promoção de um ambiente mais seguro e acolhedor para as crianças na sociedade.

1.2.2 Código de Menores (1927)

A aprovação do Código de Menores é tida, por muitos autores como marco na história da assistência a infância, pois o Estado passou ser o responsável direto pela assistência ao menor, firmando convênios e parcerias com a beneficência privada. A partir da criação do Código de Menores, o Estado definiu um novo projeto jurídico e institucional voltado para os menores, não mais punitivo, recuperador e disciplinador. Buscava-se oferecer uma assistência mais ampla, garantindo-lhes assistência integral, educação, cuidados médicos e proteção contra a exploração e o abandono, organizada e de forma mais científica (Marcílio, 2019).

O art. 1º do Código de Menores dizia que o menor de dezoito anos que tivesse na condição de abandonado ou delinquente, de ambos os sexos, seria submetido, pelas autoridades competentes as medidas de assistência e proteção. Este código foi o primeiro conjunto de leis no Brasil voltadas exclusivamente para o controle da infância, adolescência abandonada e delinquentes.

Na categoria de menor abandonado estava tanto aquele que foi abandonado pelos pais, como aqueles em que a família não tinha capacidade de oferecer condições apropriadas de vida a sua prole. Portanto, ao menor delito ou atitude antissocial dos pais, o juiz poderia “baixar a espada da destituição do pátrio poder e da tutela. O juiz de menores tornou-se a figura assustadoramente todo-poderosa no destino da infância desvalida” (Marcílio, 2019, p. 261). No entanto, o Estado se restringiu apenas a vigilância e controle da assistência ao menor, bem como reprimir os menores infratores. Marcílio (2019) afirma que até a década de 1960, o Estado não foi um interventor, nem na assistência e nem na proteção à infância desvalida, cumpria apenas uma função de vigilância e punição.

Rizzini (2008) informa que em poucos anos, esse sistema saturou, pois não chegou a dar conta da demanda que ele próprio criou. Os juízes não conseguiam internar todos os casos que chegavam em suas mãos.

1.2.3 Departamento Nacional da Criança (DNCR)

O Departamento Nacional da Criança (DNCR) foi criado no Brasil através do Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940, durante o governo de Getúlio Vargas e vinculado ao Ministério da Educação e Saúde. Esse departamento foi estabelecido em um contexto de transformações sociais e políticas no país. Naquele período, o governo Vargas buscava

promover políticas de proteção social e desenvolvimento, e a criação do DNCr refletia essa preocupação com o bem-estar das crianças brasileiras.

O Departamento tinha como objetivo principal elaborar políticas públicas voltadas para a infância, abrangendo áreas como saúde, educação, assistência social e proteção dos direitos das crianças. Além disso, o DNCr também atuava na promoção de campanhas de vacinação, combate à exploração do trabalho infantil e melhoria das condições de vida das crianças em todo o país.

A criação do Departamento Nacional da Criança foi um marco importante na história da proteção infantil no Brasil, representando um avanço significativo nas políticas públicas voltadas para as crianças. Essa iniciativa contribuiu para a conscientização sobre a importância de garantir os direitos das crianças e para a implementação de medidas que visavam melhorar as condições de vida e o futuro das gerações mais jovens no país.

O DNCr passava a ser, pelo artigo 5º do Decreto-Lei nº 2.024/1940, “o supremo órgão de coordenação de todas as atividades nacionais relativas à proteção à maternidade, à infância e à adolescência” (Brasil, 1940, p. 3125). Ao DNCr, ficou ainda a responsabilidade com o desenvolvimento de pesquisas e listar as instituições particulares ou oficiais, que prestavam serviços de assistência a infância abandonada em todo o país.

Marcílio (1998) aponta que DNCr tinha a responsabilidade de promover estudos e análises acerca da natalidade, morbidade e mortalidade infantis. Essas informações eram essenciais para compreender e enfrentar os desafios relacionados à saúde e bem-estar das crianças no Brasil. Diante da urgente necessidade de combater a crescente pobreza e as doenças que afetavam as crianças, tais estudos eram fundamentais para embasar a criação e implementação de medidas eficazes de mitigação desses problemas. Através da coleta e análise de dados sobre natalidade, morbidade e mortalidade infantis, o DNCR poderia direcionar suas ações de forma mais precisa, visando melhorar as condições de vida das crianças e contribuir para o progresso e desenvolvimento desejado para a sociedade brasileira.

1.2.4 Serviço de Assistência a Menores (SAM)

O Serviço de Assistência a Menores (SAM) foi criado no ano de 1941 no governo de Getúlio Vargas, com o objetivo de oferecer assistência e proteção a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O SAM tinha como propósito principal garantir atenção integral a essa parcela da população, provendo cuidados médicos, educacionais, alimentares e psicossociais, além de proteção contra a exploração, abuso e abandono de crianças e

adolescentes. O órgão não alcançou a meta nacional e acabou tornando-se um cabide de emprego político (Rizzini, 2008).

O SAM tornou-se uma instituição que atendia os “falsos desvalidos”, filhos de famílias que tinham condições e que eram colocados nos melhores educandários mantidos pelo Serviço. Os estabelecimentos recebiam verbas por cada menor que era mantido no internato. Era contratada uma instituição que prestava serviço para o SAM. Por isso, ocorriam muitos desvios de recursos, tendo em vista que não tinha um acompanhamento jurídico rígido e nem um acompanhamento para saber se os serviços prestados aos menores eram de qualidade. Sobre essa questão Rizzini (2008) diz que:

Mas foi em relação aos chamados transviados que o SAM fez fama, acusado de fabricar criminosos. No imaginário popular, o SAM acaba por se transformar em uma instituição para prisão de menores transviados e em uma escola do crime. A passagem pelo SAM tornava o rapaz temido e indelevelmente marcado. A imprensa teve papel relevante na construção desta imagem, pois ao mesmo tempo em que denunciava os abusos contra os internados, ressaltava o grau de periculosidade dos “bandidos” que passaram por suas instituições de reforma. Sob o regime democrático, o órgão federal freqüentou as páginas de jornais e revistas anunciando os escândalos que ocorriam por detrás dos muros de seus internatos (p. 34).

Observamos que uma instituição que deveria ser o lugar de proteção e acolhimento ao menor desvalido, acabava por ser vista como uma fábrica de delinquentes, temidos pela sociedade. Não haveria assim, como esses menores serem aceitos e até terem oportunidades de seguir uma vida normal quando deixassem essa instituição, pois carregavam o estigma do preconceito como era mostrado através dos meios de comunicação da época.

A instituição tornou-se um palco de corrupção e escândalos. A ganância humana fez com que milhares de jovens caíssem no mundo da criminalidade e sofressem todos os tipos de abusos e exploração em decorrência de não receberem a assistência devida, enquanto a verba do SAM estava sendo empregada em quem não necessitava da assistência social.

1.2.5 Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM)

Por conta da desordem no SAM, autoridades, diretores e políticos propuseram que fosse criada outra instituição voltada ao cuidado do menor. Então, em 1964 surgiu a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). A FUNABEM foi uma instituição criada no ano de 1964, no período da ditadura e veio com a missão de ser oposta as diretrizes do SAM, que eram duramente criticadas. Esse novo órgão foi idealizado para que se tivesse autonomia

financeira e administrativa e na “rejeição aos ‘depósitos de menores’, nos quais se transformaram os internatos para crianças e adolescentes das camadas populares” (Rizzini, 2008, p. 35). Essa nova instituição deveria ter autonomia tanto administrativa quanto financeira, e não seria só um lugar para a internação de menores. Deveria integrar esses menores na sociedade, diferentemente do SAM, que era visto apenas como uma instituição de abrigo, sem compromisso com a reintegração dos menores ao convívio social.

O primeiro desafio da instituição era enfrentar as mazelas deixadas pelo SAM, uma rede de internatos que juntas abrigavam mais de 7.235 crianças e adolescentes. Começou então um processo de restauração dos internatos, com investimentos, projetos, construção e adaptação, melhoria nas obras existente e treinamento de pessoal especializado. Foram instalados em alguns estados brasileiros, em especial no Rio de Janeiro, 18 centros de triagem, 10 centros de reeducação e 30 centros de prevenção, e o treinamento do pessoal e a capacitação das instituições privadas que ofertavam serviço para o FUNABEM, com vistas a solução de problemas de acordo com a realidade local (Rizzini, 2008).

Rizzini (2008) nos traz alguns dados a respeito da internação de menores realizados pela FUNABEM, que podemos destacar na citação a seguir:

A antiga prática do recolhimento de crianças das ruas foi intensificada, conforme atesta o Boletim Informativo da MUDES (nº.8, nov. 1972), citado pelo sociólogo e assessor da presidência da FUNABEM, José Arthur Rios, em palestra no Centro-Piloto. O objetivo da citação (reproduzida na revista da FUNABEM, Brasil Jovem) consistiu em ilustrar a dimensão do problema das crianças abandonadas nas ruas e a ação efetiva da FUNABEM, que de 1967 até junho de 1972, havia recolhido cerca de 53 mil crianças, a maioria procedente das favelas cariocas, do estado do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo. Todos pediam esmolas, roubavam, vendiam bugigangas para sobreviver’. O que era feito dessas crianças? O artigo não esclarece, embora o tema seja ‘internamento ou socialização?’ (p. 37).

O grande número de internação, faz-nos pensar se as políticas públicas desenvolvidas na época, realmente eram eficazes e serviam para ressocializar o menor abandonado. E ainda, se não existia um grupo que estava lucrando com essas internações. Observa-se também que grande parte desses menores advinham de favelas e regiões onde a vulnerabilidade econômica era maior. Conclui-se que assim como o SAM, a FUNABEM não obteve tanto êxito em fazer com que os menores fossem reintegrados na sociedade. O Estado mais uma vez falhou ao oferecer assistência à criança abandonada.

1.2.6 Legião Brasileira de Assistência (LBA)

Mãe da pobreza, lar do carente, socorro dos aflitos – e é ainda, em muitas situações – a imagem popular da **LBA** junto à população e até mesmo à opinião pública. Associa-se a LBA às primeiras damas que criaram e implantaram a **missão legionária de assistência à pobreza brasileira** (SPOSATI; FALCÃO, 1989, p. 9, grifos das autoras).

Para falarmos da Legião Brasileira de Assistência/LBA, baseamo-nos em uma pesquisa feita pelas autoras Aldaíza Sposati e Maria do Carmo Falcão no ano de 1989. Este estudo foi encomendado pela Legião Brasileira de Assistência ao Programa de Estudos de Pós-Graduados em Serviço Social da PUC-SP. E tinha como objetivo fazer uma definição da identidade da LBA e ampliar a efetividade das ações no enfrentamento a pobreza brasileira.

A LBA, surgiu em 28 de agosto de 1942 e estava associada ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, “como uma sociedade civil de finalidades não econômicas e voltada para congregar as organizações assistências de boa vontade.” Comandada pela então primeira-dama do Brasil, Darcy Vargas, a LBA buscou convênios com o poder público para realizar serviços assistenciais (Sposati; Falcão, 1989, p. 14).

As primeiras-damas de diversos estados e municípios abraçaram a causa, criaram comissões estaduais e municipais e com isso, firmaram parcerias entre órgãos públicos e privados. Os funcionários eram voluntários e alguns outros cedidos por órgãos públicos. Naquele momento, a LBA não tinha um quadro de funcionários fixos, frisando sua parceria entre o voluntariado civil e o empresariado da época. Atendia inicialmente os familiares dos soldados convocados para guerra do exército, marinha e da aeronáutica.

Através de comissões estaduais e municipais, a LBA, em apenas 3 anos de existência, já estava presente em 90% dos municípios brasileiros, com ações voltadas ao combate à pobreza brasileira. “Ela tem sua identidade marcada pelo atendimento a um usuário específico: o pauperizado, ou melhor, o cidadão sem acesso à renda mínima e aos serviços sociais básicos” (Sposati; Falcão, 1989, p. 39).

A LBA, seguramente constitui como o início de uma instituição governamental de assistência social criada pelo Estado Novo. A sua atuação se dava por meio de convênios com instituições privadas e públicas, e contava também com receita própria. As ações da LBA, ao longo de sua trajetória estiveram voltadas a preservação da saúde da criança, fazendo acompanhamento das famílias mais carentes.

Finalizando, destacamos que as instituições de assistência a infância no Brasil foram muitas, cada uma cumpriu um papel na vida dos seus acolhidos, algumas de maneira positiva, outras nem tanto. Muitas dessas instituições que atuaram em nível nacional, também atuaram a

nível local, como é o caso da LBA, que chegou no território acreano no ano de 1942, presidido pela Sra. Isolette Cavalcanti Coelho, então primeira-dama do estado (Grotti, 2016). A LBA logo se expandiu para vários municípios acreanos, chegando em Cruzeiro do Sul, interior do estado. Porém, não localizamos pesquisa que mostre a história dessa instituição e de tantas outras dedicadas a assistência à infância em Cruzeiro do Sul. Este é o objetivo de nossa pesquisa, enveredar pela história dessas algumas instituições de assistência a infância e como elas colaboraram com o cuidado e educação das crianças e jovens abandonados no município de Cruzeiro do Sul.

Podemos concluir essa seção com a citação de Roberto da Silva (1997), da obra “Os filhos do governo” que diz o seguinte:

A realidade desses filhos do Governo mostra que antes dos direitos de cidadania eles tiveram subtraídos os seus direitos naturais e a sua dignidade de seres humanos. Reconhecer isto e restituir-lhes a dignidade própria de todo ser humano não pode ser entendido como um gesto de benevolência nem como uma concessão do Estado, pois a condição que lhes foi subtraída pela institucionalização não pertence à sociedade nem ao Estado; é a condição básica para um homem viver com um mínimo de dignidade (p. 191).

Enfim, é inadmissível que a condição imposta por essa institucionalização seja tolerada pela sociedade ou pelo Estado. A luta pela restituição da dignidade dessas pessoas não é apenas uma questão de caridade, mas sim, um chamado à consciência coletiva sobre a necessidade de reconhecer e respeitar a humanidade de todos.

SEÇÃO 2- O ENSINO NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM AS INSTITUIÇÕES DE ASSISTÊNCIA: AS EXISTÊNCIAS E AUSÊNCIAS

A presente seção apresenta o ensino no Brasil em diferentes épocas e contextos, com destaque para o ensino nas instituições de assistência, discorrendo sobre como era ofertado e a quem atendia. No primeiro momento, falaremos sobre o ensino no período colonial e suas fases, seguida do ensino no período imperial e finalizando com o ensino na República até os dias atuais.

2.1. PERÍODO COLONIAL: UM ENSINO CATEQUÉTICO

O início do processo de implantação de uma educação formal no Brasil, começou com a chegada dos Jesuítas no ano de 1549. Quase 50 anos após a chegada dos primeiros portugueses em 1500, os colonizadores, preocuparam-se, inicialmente com a conversão dos povos que aqui habitavam e em seguida, com o ensino destes. Ensinar as crianças indígenas e filhos de escravos a ler e escrever era uma das formas de catequizá-los e convertê-los ao cristianismo de uma maneira mais rápida, pois lendo e escrevendo eles poderiam aprender sobre a catequese católica e sobre a cultura dos colonizadores.

Munidos da visão europeia, os jesuítas, assim como os colonizadores, acreditavam que os indígenas eram selvagens sem alma, sendo necessário, inculcar-lhes a civilização europeia e a religião católica, para restaurar sua humanidade. A cultura indígena não era reconhecida pelos colonizadores, portanto, os indígenas foram submetidos a cultura europeia, tendo que seguir regras sociais e culturais impostas, alheias as suas crenças e costumes.

O historiador Rafael Chamboleyron, quando escreve “Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentistas” (2015) diz que,

Obviamente, a Companhia de Jesus não teve exclusividade desse ensino. Ordens tão importantes como a dos Frades Menores se ocuparam da conversão no século XVI, e também do ensino dos filhos dos portugueses. O padre José de Anchieta se vangloriava, na Carta Ânua de 1581, dos alunos da escola dos jesuítas de Olinda, orgulhoso da ‘quanta diferença há deles aos que, nas outras escolas da vila, aprendem’. De qualquer modo, os jesuítas ocuparam um papel central em todo esse processo (p. 56).

Durante mais de dois séculos a Companhia de Jesus foi a principal instituição de ensino no Brasil colonial. Fundada na primeira metade do século XVI como uma ordem missionária, aos poucos foi se transformando em uma ordem que tinha os olhos voltados especialmente para

a ensino. Um ensino baseado nos bons costumes e nas virtudes cultivadas na Europa, como afirma Chambouleyron (2015), “o próprio Santo Inácio, numa carta enviada em março de 1554, a todos os reitores de colégios da companhia, escrevia que nossa intenção [é] que nos colégios e escolas seja ensinada e instituída nas letras e bons costumes a juventude” (p. 56).

A missão dos jesuítas, era evangelizar através do ensino das letras e formar jovens missionários da terra, que iriam ser seus substitutos na missão de catequizar os povos que aqui viviam. Assim, cuidavam da educação não só dos que seriam futuros missionários, mas também de todos aqueles que buscavam um ensino na colônia.

Leite (1965) afirma que os colégios implantados no Brasil pela Companhia de Jesus baseavam-se no modelo do Real Colégio das Artes de Coimbra. Existia apenas uma diferença, os recursos que o Estado dava para os mestres, em Coimbra, era a título de ensino e os que eram dados aos mestres de outros locais em que Portugal colonizava, era a título de missões. “Segundo os alvarás da fundação, o subsídio régio era para os padres da Companhia se sustentarem e formarem a quem no futuro os substituísse na catequese dos naturais da terra [...]” (Leite, 1965, p. 198). Portanto, enquanto em Coimbra buscavam ensinar a todos dentro do estatuto da instituição, no Brasil, buscavam formar sacerdotes para a evangelização da nova terra.

A Companhia de Jesus almejava que os substitutos na missão de evangelização fossem os próprios nativos, como era feito na Índia Oriental e no Japão, onde a missão se expandia rapidamente. Porém, observou-se que aqui no Brasil não seria tão fácil, não por incapacidade dos índios ao sacerdócio, mas em razão do ambiente em que estes estavam inseridos, bem como a sua cultura, o seu modo de viver, tudo dificultava os jesuítas a alcançarem seus objetivos missionários (Leite, 1965).

Leite (1965) destaca ainda a distinção entre colégios e seminários jesuítas. Nos seminários, além da instrução e educação gratuita, os alunos recebiam moradia, sustento, no modelo de internato. A admissão nos seminários era voltada para aqueles que queriam seguir o caminho do sacerdócio, era uma instrução particular. Nos colégios a instrução destinada a “todos” era gratuita e pública, e os alunos não viviam no regime de internato, era oferecido.

Como foi adiantado, os colégios eram frequentados pelos filhos dos funcionários públicos, senhores de engenhos, criadores de gados e oficiais. Estes eram os que representavam a nobreza e a elite do Brasil no século XVIII. Então quando se fala que a instrução era para “todos”, se resume a uma parcela da sociedade formada por pessoas, que tinham o domínio da política e da cultura da época (Leite, 1965). Ainda sobre essa questão, a autora aponta que:

A distribuição da educação e instrução estava pois em função do fato social brasileiro, isto é, da coexistência no Brasil do elemento livre e do elemento servil. Os índios, já incorporados à civilização, se não eram cativos e, portanto, escravos no mesmo pé de igualdade que os negros, viviam num regime à parte, o dos aldeamentos, com legislação especial da liberdade tutelada, para os manter fora do alcance da escravidão total dos brancos (e seus derivados mestiços) (p. 200).

Observa-se que a educação no Brasil, no período colonial, estava intimamente ligada a classe social do indivíduo, os escravos e negros não recebiam instrução, pois o patrão não comprava um escravo para permitir que este tivesse acesso aos estudos, a formação e a profissão. Leite (1965) pontua ainda que instrução que era permitida aos escravos, era aquela que a Igreja ensinava. A Igreja católica era, a única educadora do Brasil até o final do século XVIII, sendo representada por diversas organizações religiosas que tinham e ainda tem conventos em vários lugares do Brasil.

O ensino voltado especificamente para os indígenas, tinha um viés mais catequético. “Mas a catequese dos índios, nesta matéria de instrução, não se entende só o do ensino religioso do catecismo, a não ser com os adultos incapazes de mais” (Leite, 1965, p. 201). Para os meninos indígenas, incluía-se também o ensinamento de ler, escrever e contar, os irmãos, frades religiosos, da Companhia de Jesus dividiam as tarefas e cada um ensinava algo diferente (Leite, 1965).

Quanto ao ensino popular voltado para os brancos ou filhos dos brancos, era ministrado nos colégios e estavam à disposição de todos que o procuravam. Não havia obrigação dos padres ministrarem este ensino e nem os pais eram obrigados a enviarem seus filhos à escola. O ensino primário, obrigatório foi algo que aconteceu tempos depois, como demonstra a citação abaixo:

A nomenclatura de instrução primária é moderna. Nas aldeias, vilas e cidades, as escolas intitulavam-se de "de ler, escrever e contar"; e nos colégios, o mestre ora se chamava "Alphabetarius" (1615), ora "Ludi-Magister" (mestre-escola), e umas vêzes se dizia "Escola de Rudimentos", outras "Escola Elementar". Estava aberta durante cinco horas diárias, repartidas em duas partes iguais, metade de manhã, metade de tarde. (...) As primeiras noções do alfabeto, deu-as na Bahia, à roda de 15 de abril de 1549, o Ir. jesuíta Vicente Rodrigues, o que o constitui o primeiro mestre-escola do Brasil; seguindo-se logo outras escolas por diversas capitanias (...) E assim já havia ‘escolas de ler, escrever e algarismos para os moços de fora’, em tôdas as casas e aldeias, quando em 1581, 32 anos depois da primeira Escola dos Jesuítas, começaram a fixar-se no Brasil as demais corporações religiosas, que, com o tempo e o Clero Secular, iriam colaborar na gloriosa emprêsa da educação das classes humildes (Leite, 1965, p. 202-203).

Observa-se que não só os Jesuítas se preocuparam com o ensino no Brasil, mas também outras ordens de cunho religioso, que se espalharam e fundaram colégios em todo o território nacional. Em alguns lugares com mais abundância e em outros em menor quantidade, buscaram ensinar a ler e a escrever ao máximo de pessoas possível, pois assim tornava-se mais fácil o processo de catequização e a conversão a fé católica.

O primeiro colégio no Brasil é de origem baiana, fundado no século XVI, sob direção dos jesuítas e voltado para o ensinamento da doutrina cristã, da leitura e da escrita. Mais tarde, foi fundado o colégio na capitania de São Vicente. Menezes (1999) pontua que os alunos do colégio, além da língua portuguesa, tinham aulas diárias sobre a doutrina cristã na capela do colégio e as aulas tinham como finalidade catequizá-los a fé cristã. Também tinha exercícios voltados para a piedade cristã, missas diárias e devoções. Todos estes exercícios e ensinamentos tinham uma ordem de importância, e em primeiro lugar estava os exercícios de ler e escrever, que era obrigatório a todos os alunos. Depois vinha o ensino de canto orfeônico e instrumentos de sopro. Estes não eram dedicados a todos, apenas aos que tinham habilidades para tal. A música era vista como um dos maiores atrativos para a catequese dos indígenas.

Menezes (1999, p. 32) escreve ainda que, “o Colégio de São Vicente, além do ensino de grau primário e secundário e do ensino artístico que se ministrava aos oitenta internos, ainda recebia externos, aos quais se ministrava a mesma instrução [...]”. Aqueles que se destacavam entre os ensinamentos, órfãos, gentios e mamelucos, eram enviados para Coimbra para estudos mais avançados e posteriormente, voltariam para ajudar os jesuítas no processo de evangelização. Porém, era visto com maus olhos a entrada de mestiços na ordem. Em 1596, os jesuítas chegaram à conclusão de que estes não serviriam para serem padres, por isso foi proibido o ingresso de indígenas e mestiços na Companhia e de qualquer um nascido no Brasil e até filhos de portugueses que estivessem muito tempo no Brasil.

Outro ponto importante de destaque na educação ofertada pelos jesuítas era o pátio dos colégios. Menezes (1999) afirma que no pátio era onde aconteciam as festas religiosas da cidade em que os moradores e os indígenas apreciavam com muito gosto. Era o local onde acontecia ainda, os ensaios com os indígenas para as procissões, batismos, casamentos, as confissões e até ofereciam a extrema unção. Ou seja, o pátio do colégio era considerado o berço da cidade. A autora diz ainda que o pátio não era um espaço aleatório nos colégios jesuítas, era uma obra de arquitetura intencional. Barbosa (1997, p. 212 *apud* Menezes 1999) diz que:

Após quinze anos, a igreja e o mosteiro já estavam de portas abertas, construídas sob a orientação do irmão Francisco Dias, o primeiro arquiteto

jesuíta no Brasil, [...] a tarefa imediata de Francisco Dias foi a de projetar novos colégios para a Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro, mas a necessidade de se repensar o modelo construtivo jesuítico o tornou o revisor de todas as obras da Companhia no Brasil. Para a arquitetura jesuítica de Santos, Francisco Dias deve ter optado pela tradicional disposição dos corpos do edifício em torno de um pátio central com a igreja ocupando um dos lados, como fez no Colégio da Bahia (p. 37).

Observa-se que os jesuítas usavam o pátio como um local educativo da instituição e que esse modelo foi trazido pelos padres das universidades de Paris, por forte influência das ideias renascentistas. Era também um lugar que aproximava o povo da Igreja, um lugar comum a todos e disponibilizado para realizar as festividades da cidade. Menezes (1999) pontua que o pátio dos colégios, foi visto pelos padres, como um local que poderia se fazer as conversões dos indígenas, por meio das festas coletivas. Assim, os colégios eram vistos como uma das fontes preferidas de buscar vocações para a ordem. A missão de usar pessoas da terra para a vida apostólica, fez com que os jesuítas pensassem em fundar colégios internos para os filhos dos fazendeiros.

Ao analisar o primeiro plano educacional, organizado pelo Padre Manoel de Nóbrega, Ribeiro (1992) diz que era visível a intenção de instruir e catequisar os indígenas, bem como a necessidade de incluir os filhos dos colonos, visto que os jesuítas eram os únicos educadores que contavam com o apoio da Coroa para ensinar. O esboço do plano educacional, concentrava-se na fundação de recolhimentos para a educação de órfãos, mamelucos e filhos dos principais da terra, filhos dos caciques, filhos dos colonos brancos, pois, não havia possibilidade de aceitar a todos (Menezes, 1999).

O plano de estudos foi organizado com o objetivo de atender as diversas demandas existentes. Iniciava pelo aprendizado de português, incluía o ensino da doutrina cristã e o aprendizado da leitura e escrita. Após isso, vinha a parte de caráter opcional, o ensino de música instrumental e canto orfeônico. A partir desta etapa, era possível observar uma bifurcação: de um lado, seguia para o ensino profissional e agrícola, e o outro direcionava para as aulas de gramática e estudos na Europa (Ribeiro 1992). Ribeiro (1992, p. 23), afirma ainda, “que não tinha, inicialmente, de modo explícito, a intenção de fazer com que o ensino profissional atendesse à população indígena e o outro a população ‘branca’ exclusivamente”. No entanto, foi o que ocorreu: o ensino profissional e agrícola destinou-se as classes mais pobres e o ensino de gramática e estudos na Europa, as classes da elite dominante.

Contudo, o plano educacional organizado por Nóbrega, encontrou resistências dentro da ordem religiosa a partir de 1556, quando passou a vigorar as “Constituições da Companhia de Jesus” que de algum modo entrava em choque com as orientações de Nóbrega. Esse fato é

constatado porque no plano que vigorou no período de 1570 a 1759, excluiu-se as etapas “iniciais de estudo, o aprendizado do canto, da música instrumental, profissional e agrícola” (Ribeiro, 1992, p. 23). Todos esses elementos estavam incluídos no plano educacional adaptado por Nóbrega, mas foi excluído do plano educacional elaborado pela Companhia, o *Ration Studiorum*, que falaremos mais adiante.

Surgiu um novo período para a educação no Brasil, a rotina e os estudos passaram a se espelhar no modelo europeu. A Companhia de Jesus buscava atingir uma padronização das instituições e dos estudos nelas desenvolvidos. Os três maiores colégios da Companhia, em Olinda, Salvador e Rio de Janeiro, passaram a acolher, em um primeiro momento, os filhos dos brancos abastados. Neste período, a partir do ano de 1564, nos três grandes colégios, o ensino das humanidades era reservado aos filhos das pessoas que tinham maior prestígio na colônia. “Excluía-se os órfãos, e os curumins se limitavam às escolas de ler e escrever das aldeias” (Menezes, 1999, p. 50). A estes lhe tiraram a chance de avançar nos estudos, limitando-os a aprender o básico que servissem para a sua conversão a fé cristã.

Esse novo momento na Companhia de Jesus é marcado pela criação *da Ratio atque Instiutio Studiorum Societatis les, ou Ratio Studiorum* um documento, finalizado no ano de 1599, que visava a organização de um método de ensino composto por trinta conjuntos de regras. Buscava-se, através deste documento, uniformizar o ensino em todos os colégios jesuítas espalhados pelo mundo, com regras para professores, alunos e toda a administração escolar. Menezes (1999).

De acordo com Menezes (1999, p. 145) “o que se percebe, num primeiro olhar, é que se tratava [...] de um conjunto de regras com prescrições bem definidas. Busca-se orientar o trabalho dos envolvidos nos colégios, quanto à sua organização, o desenvolvimento do trabalho de cada um [...]”. É possível observar também que o *Ratio Stodiorum* definia um sistema que deveria ser seguido hierarquicamente, a obediência aos superiores era igualada a obediência a Deus.

Este sistema de ensino criado pelos Jesuítas, buscava principalmente um controle sobre a personalidade humana, havia uma preocupação em doutrinar a infância para os bons costumes cristãos. E quanto a isso, os jesuítas empenharam-se ao máximo no preparo de seus docentes para que estes pudessem observar, moldar e controlar o comportamento infantil, como nos aponta Menezes (1999),

Para dar conta de seus propósitos doutrinários e de controle dos estudantes, os jesuítas não mediram esforços no preparo de seus docentes. Os professores

passavam por um longo processo de formação, que iria garantir a uniformidade e imutabilidade do sistema educativo da Ordem [...]. Os métodos de instrução deveriam ser os mesmos para todos os professores e, para garantir a eficiência, não se permitiam variações no sistema imutável e de precisão máxima (p. 147).

Assim, podemos observar que os jesuítas não buscavam apenas que o ensino em seus colégios fosse uniformizado, mas também que a formação do seu corpo docente estivesse em total harmonia, para que seu projeto pedagógico fosse implantado com êxito. Todas as maneiras como se deveria ocorrer a formação dos professores estavam descritas no *Ratio Studiorum*. Os métodos deveriam ser seguidos com rigidez.

Outro ponto, sobre o ensino ofertado pelos jesuítas no período do Brasil colônia, é que este não deveria ser impessoal, deveria existir um contato direto entre o aluno e o mestre. O mestre deveria conhecer o caráter do aluno. Acreditava-se que assim o aluno sofreria mais influência do professor. Ao professor não era só dada a missão de ensinar, mas também de moldar o caráter do aluno e ensinar valores morais e cristãos. O professor agia também como um catequista na missão de levar o cristianismo a todos e buscar a conversão desses indivíduos.

Menezes (1999), escreve que o ensino ministrado pelos jesuítas no curso secundário, tinha um currículo humanista e abrangia cinco classes, onde os alunos só avançavam de classe quando havia a assimilação dos conteúdos da classe anterior. As classes se dividiam em: Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Gramática Média e Gramática Inferior. Este currículo visava a formação oral e escrita do aluno.

O plano de ensino *Ratio* estabelecia ainda os horários das aulas, que seriam cinco horas diárias, divididas igualmente entre manhã e tarde. “As aulas eram bem divididas entre o grego e o latim, a poesia e a prosa, vários exercícios escolares, preleção, lição de cor, composição, desafio, etc” (Menezes, 1999, p. 150). Este currículo do século XVI, a ciência experimental não tinha grande importância. As disciplinas que contemplavam o programa de ensino eram a matemática, a astronomia. O ensino das ciências só podia ser alcançado pelo aluno após o fim da sua formação literária. A formação filosófica recebia maior importância do que a formação científica.

Podemos observar que a educação jesuítica era permeada por princípios religiosos e seu plano de ensino surgiu para consolidar ainda mais esses princípios. Em todas as atividades dos alunos, se fazia presente a doutrina cristã, que abarcava desde a oração diária, a entrega dos sacramentos. Esse método de ensino, era direcionado pelo ideal de glorificar a Deus, e com isso salvar a alma dos alunos, tornando-os digno de encontrar-se com Deus. “O fim último da

educação, para os jesuítas, era a realização plena da natureza humana, elevando-a à ordem sobrenatural de acordo com os desígnios divinos” (Menezes, 1999, p. 186).

É possível notar, que esse novo momento da Companhia de Jesus, no que tange aos aspectos educacionais, concentra seu plano de ensino em elementos da cultura europeia, por isso, há um desinteresse de instruir também os indígenas. Era necessário concentrar pessoal e recursos em pontos estratégicos e tais pontos “eram os filhos dos colonos em detrimento do índio, os futuros sacerdotes em detrimento do leigo, justificam os religiosos” (Ribeiro, 1992, p. 25).

Aos indígenas restava apenas a catequese, pois, do ponto de vista religioso, interessava a Companhia atrair mais adeptos ao catolicismo. “Do ponto de vista econômico, interessava tanto a ela como ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão-de-obra” (Ribeiro, 1992, p. 25). Com isso, o ensino para os povos indígenas não visava oferecer uma educação escolarizada com vistas a levá-los a formação em um nível superior, a educação para os indígenas destinava-se apenas a conversão a fé cristã.

Ribeiro (1992) afirma ainda, que em relação a educação feminina, restringia-se a boas maneiras e as prendas domésticas, para formar boas donas de casas, boas esposas, e isso marcou a educação feminina no período de ensino jesuítico.

Durante os séculos XVI, XVII e meados do século XVIII, o programa de ensino dos jesuítas se expandiu pelo Brasil. Financiado pela Coroa Portuguesa, os colégios jesuítas se espalharam por diversos locais, como Salvador (BA), São Luiz (MA), São Tiago (ES), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP). Ao todo se somavam 17 instituições de ensino em 1759, quando por sua vez, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de todas as suas colônias, incluindo o Brasil, a mando de Sebastião Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. A justificativa da expulsão dos jesuítas se deu, em boa parte, pelos posicionamentos e tomadas de decisões deles em defesa dos povos indígenas, pelas dificuldades financeiras que enfrentava o império Lusitano e por uma suposta responsabilidade da Companhia pelo atraso cultural português. E assim, pela primeira vez na história, a educação escolar formal passou a ser organizada diretamente pelo Estado (Vidal; Faria Filho, 2007).

Diante do exposto, observamos que, encontrando dificuldades na catequização dos indígenas adultos, a companhia de Jesus voltou seus esforços para as crianças indígenas, e com isso, elaborou-se um plano de ensino com objetivo de ensinar a ler, escrever e contar, visando uma conversão a fé católica através da instrução. O plano educacional do padre Manoel da Nóbrega, tinha como objetivo a construção de recolhimentos para atender os órfãos, mamelucos e os filhos dos principais da terra. Porém, com a reestruturação da Constituição da Companhia

e a estruturação de um plano de ensino que atendesse aos objetivos da ordem religiosa em todo o mundo, ficou inviável a construção de tais recolhimentos e a educação dos povos indígenas e pobres, passou a ser ensinado nas escolas das vilas e aldeias. (Menezes, 1999). O ensino voltado para indígenas e pobres visava apenas a conversão e catequização, uma vez que os objetivos do novo plano de ensino, conhecido como *Ratio Studiorum*, visavam a instrução da elite colonial, em detrimento das demais classes sociais. E assim perdurou por quase dois séculos a instrução jesuítica no Brasil, mas com sua expulsão em 1759, por Marques de Pombal, a instrução passou para as mãos do Estado. Com isso, surgiram alguns questionamentos: será que o Estado ao assumir o ensino na colônia mudou a situação dos órfãos, índios, desvalidos e investe em instituições de assistência?

2.2 Ensino no período pombalino

O século XVII foi marcado, em Portugal, pelo embate entre as ideias religiosas, com seus dogmas, decorrentes da penetração das ideias iluministas pautadas na lógica e na visão racional de mundo. O desejo por mudanças se deu a partir da influência das ideias iluministas observadas por alguns portugueses residentes no exterior. Esse grupo, defendia o desenvolvimento cultural do Império português e a propagação das novas ideias de base empirista, em todos os setores da vida portuguesa. Pautando-se pelas ideias iluministas, construíram um olhar mais especial para a educação, acreditando que ela precisaria ser liberta do monopólio jesuítico (Saviani, 2011).

A partir dessas ideias, começou a pressão por reformas no plano político português. Em meio a este movimento, ocorreu a ascensão ao trono de Dom José I, e a sua aclamação a rei em 1750. Dom José I nomeou Sebastião Carvalho e Melo como ministro responsável pela Secretaria do Exterior e da Guerra, e através do seu desempenho como ministro, este alcançou o cargo mais alto do governo, o de secretário de Estado de Negócios do Reino. E em 1769, tornou-se o Marquês de Pombal, título este que lhe fez conhecido na política e em toda a historiografia.

No cargo, Marquês de Pombal deu início a várias reformas em Portugal. Dermeval Saviani (2011, p. 82) elenca algumas dessas: “[...] instituiu a política dos diretórios visando subtrair os indígenas do controle eclesial brasileiro (1757); expulsou os jesuítas (1759); vinculou a Igreja ao Estado, tornando-a independente de Roma (1760); criou o Colégio dos Nobres (fundado em 1761 e aberto em 1766)” e outras. Entretanto, a que nos importa é o Alvará

de 28 de junho de 1759, que determinou o fechamento dos colégios jesuítas e introduziu as aulas régias.

As reformas educacionais impostas por Marquês de Pombal, tanto em Portugal quanto nas colônias, dividiam o ensino em estudos maiores e menores. Os estudos menores correspondiam ao ensino primário e secundário e os estudos maiores, a universidade. O que vigorou no Brasil foi a reforma dos estudos menores, constituídos por aulas régias avulsas secundárias, onde se ensinava gramática latina, grega e hebraica, de retórica e filosofia. E pelas aulas régias de primeiras letras, que consistiam em ensinar os saberes elementares, ler, escrever, contar, a Doutrina Cristã e história da pátria (Vidal; Faria Filho, 2007).

Observamos que é nesse entorno de reformas que surge o ensino público, propriamente dito, não mais aquele ensino que estava sob o domínio da igreja, financiado pelo Estado, e que buscava formar cristãos a serviço do Clero, mas o ensino que estava a serviço do Estado, financiado pelo Estado e que buscava formar cidadãos para a serviço do Estado. De acordo com Ribeiro (1992),

O Alvará de 28-6-1759 criava o cargo de diretor geral dos estudos, determinava a prestação de exames para todos os professores, que passaram a gozar dos direitos de nobres, proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores (p. 34).

Marquês de Pombal buscava um controle sobre o ensino. A contratação de professores por meio de exames intencionava excluir aqueles com uma didática mais tradicional e voltada para os métodos de ensino jesuítas. Como mencionamos no item anterior, os jesuítas tinham uma grande preocupação com a formação dos professores jesuítas, para que estes conseguissem manter total controle sobre o seu aluno, inculcando-lhe os preceitos cristãos. Nesse aspecto, Pombal era contra, pois não via nas credences cristãs uma maneira de avançar nos estudos, ao contrário, esta era uma visão que atrasava a educação. Todavia, Ribeiro (1992) nos diz que as dificuldades financeiras para preparar professores, fez com que houvesse a continuidade do exercício profissional por boa parte dos docentes com formação jesuítica.

Outro ponto importante é a proibição do ensino, seja ele público ou particular, sem a aprovação do diretor geral dos estudos. Essas medidas, buscavam coibir o ensino por aqueles que não estivessem aparelhados com as ideias do governo. As aulas régias, em geral, funcionavam nas casas dos professores nomeados pelo governo e somente eram frequentadas pelos meninos.

Segundo Vidal; Faria Filho (2007), “na legislação do período, a única menção a escolas de meninas, referia-se às escolas públicas de primeiras letras em povoações indígenas” (p. 4). E tinha como objetivo combater o uso do tupi como idioma. Nelas, somente se aprendia a Doutrina Cristã, ler, escrever, filar, fazer renda, costura, atividades vistas como próprias do sexo feminino. “A lei permitia, ainda, que meninas de até 10 anos de idade frequentassem aulas de meninos nas povoações indígenas em que não fosse possível abrir duas escolas” (p. 4).

As aulas régias ocorriam separadas umas das outras, muitas vezes em cidades diferentes e sob a responsabilidade de diferentes professores. Ao contrário do que ocorria nos colégios jesuítas, que ofereciam um conjunto de cadeiras em uma mesma instituição de ensino. “O aluno, assim, não realizava um curso organicamente articulado, mas via-se obrigado a montar ‘seu próprio’ curso” (Vidal; Faria Filho, 2007, p. 04).

Esse modelo de estudos perdurou até o século XIX, como afirma Vidal; Faria Filho (2007): “esta estruturação dos estudos em aulas avulsas perdurou até bem avançado o século XIX, apesar do funcionamento de alguns poucos colégios secundários de outras ordens religiosas” (p.4). Até o ensino primário, as escolas com apenas um professor atravessaram todo o século XIX. Foi apenas no ano de 1893 que criaram as escolas graduadas. Nem mesmo com a vinda da família Real para o Brasil, em 1808, a forma de ensino foi alterada.

O sistema de instrução pública proposto através das reformas pombalinas, perdurou no Brasil, de 1759 a 1834. Podemos destacar algumas características básicas da organização do ensino neste período. De acordo com Dermeval Saviani (2011), ocorreu a estatização e secularização do magistério, onde aconteciam exames conduzidos pela diretoria geral de estudos como uma forma de controle sobre o exercício docente, ficando a tarefa de ensinar, vedada aqueles que não passassem nos exames; a estatização e secularização da administração do ensino, todos os assuntos ligados a instrução passavam pelo crível do diretor geral de estudos; a estatização e secularização dos conteúdos de ensino, em que passou a ser controlado pela Real Mesa Censória, mediante a censuras de livros. Os docentes ficavam responsáveis pelo envio de relatórios descrevendo as atividades por eles realizadas e o desempenho dos seus alunos a diretoria geral de estudos; e a estatização e secularização da estrutura dos estudos mediante a criação de aulas régias.

Em suma, observamos que as reformas pombalinas, buscavam a laicidade do Estado baseado nas ideias Iluministas, e tinham o privilégio em matéria de instrução. Ainda assim, as reformas encontraram dificuldades na formação de novos mestres para a implantação do modelo pedagógico de pombal, de modo que a falta de recursos fez com que os docentes com formação jesuítica continuassem a exercer as aulas régias.

Em relação as instituições de assistência a infância pobre, desvalida e órfã nesse período, ainda se fazia presente a Rodas dos Expostos e não houve avanço nos cuidados daqueles que estavam a margem da sociedade. Estes continuavam à mercê da própria sorte. Assim, podemos dizer que prevalecia aquelas instituições de assistência criadas no período jesuítico, sem muitos avanços nessa área.

2.3 Ensino na fase Joanina

O período joanino é marcado pela chegada da família Real portuguesa ao Brasil, se estende de 1808 a 1822. Sobre este período, Ribeiro (1992), diz que,

A partir desta nova realidade (O Brasil como sede da Coroa portuguesa) se faz necessária uma série de medidas atinentes ao campo intelectual geral, como: a criação da Imprensa Régia (13-5-1808), Biblioteca Pública (1810 – franqueada ao público em 1814), Jardim Botânico do Rio (1810), Museu Nacional (1818). Em 1808 circula o primeiro jornal (A Gazeta do Rio), em 1812, a primeira revista (As variações ou Ensaios de Literatura, em 1813, a primeira revista carioca – O patriota (p. 40).

Nesse momento, o Brasil vivenciava diversas mudanças na estrutura econômica, cultural, educacional e social. No campo educacional, foram criados diversos cursos voltados ao preparo profissional, tendo em vista que precisava de mão de obra qualificada e barata para a construção de todas as obras necessárias a organização do estado português. Com isso, foram criadas a Escola Politécnica, que hoje é a Escola Nacional de Engenharia, a fim de atender a formação de oficiais e engenheiros civis e militares. Outros cursos desta magnitude também foram criados, como os cursos de cirurgia, economia e agricultura, todos visando atender ao interesse da coroa e da corte que demandava mão de obra qualificada. Esses cursos marcaram o início do ensino superior no Brasil.

Ribeiro (1992) destaca que esse foi um momento muito positivo da educação no Brasil, pois todas essas criações surgiram das necessidades reais do Brasil, mesmo que tenha sido em função do Brasil ter se tornado sede provisória do reino português. A autora diz ainda que isto representou uma ruptura no ensino jesuítico colonial, porém, não pode ser visto como uma ruptura total, visto que não houve reformulações nos níveis escolares anteriores. Além disso, os estudos da economia, biologia, vigorava mais nos padrões literários (retóricos) do que científicos.

Outro ponto de destaque na vinda da família real portuguesa ao Brasil é a forma como se organizou a estrutura do ensino imperial, que ficou dividida em três níveis: O ensino

primário, continuava a base das escolas de ler e escrever. Todavia, aumentou sua importância, pois cresceu o número de pessoas que viam nele, não só uma etapa para o ensino secundário, mas uma forma de conseguir cargos burocráticos, mesmo que pequenos. Em relação ao ensino secundário, as aulas continuavam organizadas no formato de aulas régias, porém se teve um aumento na quantidade de cadeiras de gramática latina. E, por fim, o ensino superior surgiu em razão da necessidade de pessoas qualificadas e da formação de quadros superiores para a política e administração da corte (Ribeiro, 1992).

Cabe destacar também, que nesse período foram criadas as Academias da Marinha em 1808, e a Real Militar em 1810, os Arsenal de Guerra da Marinha em 1824 e do Exército em 1832. A partir daí surgiram os centros de formação de artífices em algumas cidades do Brasil, o ensino destinado aos artífices estava ligado a perspectivas assistencialistas. Portanto, os jovens aprendizes, necessariamente seriam órfãos, indigentes, expostos da Santa Casa de Misericórdia ou filhos de pais reconhecidamente pobres (Gondra; Schueler, 2008). Só para lembrarmos, as Santas Casas de Misericórdias estavam intimamente ligadas as Rodas dos Expostos, e estas foram criadas com o objetivo de acolher crianças abandonadas, órfãos e enjeitados, e não tinham como compromisso educar os seus internos, mas apenas oferecer-lhes um local para morarem.

O ensino nas Casas dos Educandos Artífices compreendia uma formação básica elementar. Pela parte da manhã, era oferecida a educação básica, e pela parte da tarde o ensino dos ofícios. Este ensino era oferecido nos “próprios locais de produção: o arsenal da Marinha, o arsenal da Guerra, o cais e o Hospital” (Gondra; Schueler, 2008, p. 98-99). O educando aprendia o ofício na prática, no local onde iria atuar, e como a maioria era analfabeta, inicia o ensino pelo básico, como nos mostra a citação abaixo.

Na escola se começava pelas ‘aulas de primeiras letras’, onde era oferecida a alfabetização dos artífices. Era preciso começar pela alfabetização, já que não havia nas Províncias um sistema de ensino que atendesse a essa parcela da população. Da aprendizagem das primeiras letras, o mundo do trabalho era o destino do jovem pobre, órfão e desvalido. Associado aos conteúdos curriculares de desenho, escultura, aritmética, noções gerais de álgebra, geometria e mecânica aplicada às artes, os alunos também deveriam aprender o princípio do trabalho [...] (Gondra; Schueler, 2008, p. 99).

Essa descrição mostra como a educação era limitada para os jovens menos privilegiados no passado. A ênfase na alfabetização e no trabalho reflete a realidade da época, onde a educação estava intimamente ligada à preparação para o mercado de trabalho. É um lembrete importante do quanto avançamos em termos de acesso à educação e oportunidades para todos.

Deste modo, é possível observar que o ensino no período joanino, destinado aos órfãos, pobres e desvalidos nas instituições de assistência tinha como finalidade o preparo para o mundo do trabalho. Conclui-se que era uma educação profissionalizante acompanhada do ensino das primeiras letras. Faltava nas províncias um sistema que englobasse a classe populacional composta por órfãos, desvalidos e pobres, pois o que observamos é que estes não eram inclusos no sistema de ensino que vigorava.

2.4 O ensino no período imperial

A Proclamação da Independência do Brasil, ocorrida em 1822, trouxe consigo a necessidade de organização da estrutura político administrativa do Estado. Em razão disso, observou-se a necessidade de elaboração e promulgação de uma Constituição. Assim sendo, Dom Pedro I, em 1822 convocou uma Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, sendo esta instalada em 1823. No discurso de inauguração dos trabalhos na Assembleia, o imperador deu destaque as necessidades de uma legislação especial sobre a instrução pública. Tendo em vista que os responsáveis por criar a Constituição não chegavam em um consenso sobre os temas que atendiam as necessidades de Dom Pedro, este então dissolveu a Assembleia Constituinte e em 1824, outorgou a primeira Constituição do Império do Brasil. Esta trouxe no último artigo, do seu último título, que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos (Saviani, 2011).

Saviani (2011) na sua obra “História das ideias pedagógicas no Brasil” diz que:

Reaberto o Parlamento em 1826, retomou-se a discussão do problema nacional da instrução pública. Entre as várias propostas sobressaiu o projeto encabeçado por Januário da Cunha Barbosa, também assinado pelos deputados José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França, que pretendia regular todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus, assim denominados: 1º grau: pedagogias; 2º grau: liceus; 3º grau: ginásios; 4º grau: academias (p. 124).

O ensino de 1º grau, estava relacionado aos conhecimentos elementares que seriam necessários a todos independente da sua situação social ou profissão. Consistia na arte de ler, escrever, contar, conhecer os princípios fundamentais da aritmética, os conhecimentos relacionados a moral, econômicos, indispensáveis a qualquer emprego e a qualquer circunstância do dia a dia. Este ensino seria organizado em três classes com duração de um ano cada, e cada povoação ou freguesia contaria com uma escola de primeiro grau. Quanto nas cidades e vilas maiores, seriam criadas quantas escolas fossem necessárias para atender a demanda da população (Saviani, 2011).

O ensino de segundo grau, como os liceus, compreendia a formação profissional, com conhecimentos relativos à agricultura, comércio, arte, ciências morais e econômicas. Este grau de ensino, teria duração de três anos e seria ofertado nas cidades e grandes vilas, com dois mestres em apenas uma escola.

O ensino de terceiro grau como os ginásios, compreendia os conhecimentos científicos de uma forma geral, como introdução ao estudo aprofundado das ciências. Era um ensino mais amplo e previa a criação de um ginásio nas capitais das províncias, com 12 mestres.

Por último, temos o ensino de quarto grau, denominado “as academias”. Este estava voltado para o ensino das ciências exatas, naturais e sociais, divididas em seis classes distintas, ciências matemáticas; ciências físicas; ciências da saúde do homem e dos animais úteis ao homem; ciências sociais ou jurisprudência política; ciências militares e ciências navais. Neste projeto que visava regular toda o ensino em diferentes níveis, encabeçado por Januário da Cunha Barbosa, também previa a criação de duas academias, uma na cidade de São Paulo e outra em Pernambuco, com possibilidade de se ramificarem para outros lugares (Saviani, 2011).

Ainda sobre as iniciativas de educação no Império brasileiro, tivemos a criação da Lei de 15 de outubro de 1827, única lei geral que tratava sobre a instrução primária do Brasil no império e dispunha em seu artigo primeiro, sobre a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares onde tinha uma quantidade maior de pessoas. De acordo com essa Lei, os professores deveriam ensinar a ler, escrever, as quatro operações, noções gerais de geometria, gramática, moral cristã e doutrina católica (Saviani, 2011).

Vidal; Faria Filho (2007) nos dizem que a grande inovação nesse momento, foi a inclusão das meninas, que receberiam os mesmos ensinamentos que os meninos, com uma exceção, ao invés de aprenderem noções de geometria, aprenderiam prendas e economia doméstica. A lei fazia uma grande distinção de gêneros, enquanto para os meninos o ensino era voltado para o pensamento abstrato, e para as meninas era direcionado aos trabalhos práticos dos afazeres do lar.

Destacamos ainda, sobre a lei de 1827, a adoção obrigatória do método e da forma de organização indicados pelo “ensino mútuo”. Esse método de ensino proposto pelo pensador Lancaster, na compreensão dos órgãos públicos de ensino do Brasil, traria uma economia de dinheiro, pois os alunos com mais conhecimento ajudariam os alunos atrasados. Os alunos mais adiantados, assumiriam o papel de monitores e serviriam de auxiliares dos professores no ensino da classe.

De acordo com Vidal; Faria Filho (2007), a lei previa a contratação de homens e mulheres como professores. Nesse contexto, surgiu a criação das primeiras Escolas Normais

para formar professores, em 1835, inicialmente dirigida apenas para o público do sexo masculino, mas algumas décadas mais tarde, estas foram abertas também as mulheres.

Outro ato importante, que foi um marco no processo de escolarização no Brasil, foi o Ato Adicional à Constituição do Império. O Ato Adicional de 1834, foi um conjunto de normas legais que fazia modificações a constituição de 1824. No que se referia a educação, desobrigou o governo central de cuidar das escolas primárias e secundárias e estabeleceu que as Assembleias Provinciais teriam competência para versar sobre leis referentes a estes níveis de ensino, ficando sob responsabilidade do Estado Imperial apenas o ensino superior em todo o território nacional, e no município da corte todos os níveis de ensino. Vidal; Faria Filho (2007), afirmam também que,

O problema em relação ao Ato Adicional era que, de um modo geral, as Províncias dispunham de muitos poucos recursos para investir nas suas mais variadas necessidades. Como consequência, a instrução primária não recebia o investimento necessário à sua expansão, enquanto observava-se uma maior preocupação do Império em educar a elite nos colégios secundários e nos cursos superiores [...]. Outra consequência do Ato Adicional foi a não existência de um sistema único de instrução no país, mas sim um conjunto de sistemas provinciais, muito diferentes e desiguais entre si, já que cada Província podia organizar a instrução elementar como melhor lhe conviesse (p. 8).

Observamos que com a criação do Ato Adicional, o Estado se eximiu de suas responsabilidades com a instrução primária e secundária, impondo todas as responsabilidades as províncias, sendo que muitas delas não dispunham de recursos suficientes para investir na organização de seus sistemas de ensino. Os maiores prejudicados foram a população pobre, visto que o ensino primário não conseguia alcançar a todos por falta de investimentos. A preocupação maior estava em formar e oferecer um ensino de qualidade para a elite.

Ressaltamos a discrepância existente no sistema de instrução nas diferentes regiões do país, visto que cada província legislava sobre o seu ensino da forma que lhe era conveniente. Não existia um único sistema de ensino, com regras gerais para todos, o que existia era diversos sistemas de ensino desiguais.

Ribeiro (1992) corrobora com essa crítica ao Ato Adicional de 1834, e afirma que na primeira metade do século XIX, a educação escolar brasileira apresenta graves deficiências, tanto quantitativas quanto qualitativas. Diz ainda que as escolas de primeiras letras tinham limitações em relação ao seu conteúdo, sua metodologia e seu objetivo. No dizer da autora, “enfrentam problemas [...] era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia

completa falta de amparo profissional,” que fazia da carreira algo desinteressante e não havia um aprimoramento constante (Ribeiro, 1992, p. 47).

Outro autor que também faz críticas a Lei que criou as Escolas de Primeiras Letras e ao Ato Adicional de 1834 é Demerval Saviani (2011) que afirma que na primeira metade do século XIX, a instrução pública caminhou a passos lentos. Segundo o autor, a educação era marcada pela falta de preparo dos professores, a insuficiência quantitativa, a remuneração baixa, a pouca dedicação dos professores, a falta de fiscalização das autoridades do ensino etc. Diante deste quadro, fazia-se necessário haver uma ampla reforma na instrução pública. Aspectos negativos a parte, há que se considerar que o Ato Adicional de 1834, foi um dos pontos de partidas para que as Províncias brasileiras começassem a estabelecer leis que versassem sobre a instrução pública em seus territórios.

Outra característica observada durante todo o século XIX no Brasil, e que marcou a história da educação, seria o seu caráter elitista e excludente. “Elitista porque estava voltada para a educação de alguns poucos e excludente porque excluía os escravos e grande parte dos pobres (negros ou brancos) e das mulheres” (Vidal; Faria Filho, 2007. p. 8).

Ao longo das primeiras décadas do século XIX, a presença de negros, escravos ou libertos, era quase que anormal e raro. A população mais pobre, dificilmente frequentava a escola. Para as mulheres, apesar de terem seu direito assegurado, desde 1827 de frequentar a escola, só surgiu uma escola secundária feminina em 1858. Assim, a presença das mulheres nos cursos de formação de professores das Escolas Normais cresceu apenas nos anos de 1870, quando por sua vez, passaram a ocupar a maioria das vagas nessas instituições (Vidal; Faria Filho, 2007). Mesmo sendo elitista, a instrução pública recebia atenção dos mais diversos setores da sociedade, que defendiam que a educação era a única forma de fazer com que o Brasil fosse uma nação civilizada e próspera. Em razão disso, era necessário escolarizar as classes consideradas marginalizadas, para impor-lhes “civildade”, como veremos na citação que se segue.

No terreno da educação escolar propriamente dito, os intelectuais e políticos partiam da idéia de que aos brasileiros, sobretudo aos mais pobres, faltavam os traços da civilidade. Assim, do mesmo modo aos povos indígenas e aos africanos, os pobres, mesmo os brancos, deveriam passar pela escola para adquirir os rudimentos da cultura e civilização ocidental (Vidal; Faria Filho, 2007, p. 9).

Desde o processo de colonização do Brasil, perdurava a ideia de que os pobres, os indígenas e os africanos não eram dotados da civilidade. O ideário europeu de civilidade e

cultura, fez com que não reconhecessem os costumes, crenças e práticas dos povos que não eram europeus. Nisso, fez-se necessário a implantação de espaços para se adquirir os costumes dos povos ocidentais

Em suma, o período do regime imperial, trouxe férteis realizações no campo educacional, mesmo que, a maioria tenha sido restrita ao município onde estava instalada a família real. A instrução primária continuou constituída de aulas de leitura, escrita e cálculo. A instrução secundária, com predominância do público masculino e elitista, pautou-se pela aplicação de métodos tradicionais e pela atuação da iniciativa privada. O ensino superior, era um privilégio da elite dominante.

Quanto as instituições, especificamente pensadas para os pobres, destacamos a criação, no ano de 1829, da Sociedade Amante da Instrução, que tinha como finalidade oferecer cursos de instrução elementar e formação profissional para alunos pobres. Outra instituição que surgiu no período imperial foi a Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida, no Rio de Janeiro no ano de 1871, que visava a construção e manutenção dos “palácios escolares” conhecidos como prédios destinados as escolas primarias administrados pela Corte. Visava garantir também a infância desvalida a frequência nestes estabelecimentos, oferecendo-lhe doação de material escolar, roupas, calçados e prestação de serviços médicos.

Outra instituição foi o Instituto dos Surdos, em 1857, embora fosse gratuita apenas para aqueles que comprovassem serem pobres, é um grande avanço no atendimento à população pobre com deficiência (Gondra; Schueller, 2008). Essas e outras instituições de assistência a infância desvalida surgiram no Brasil Imperial, em vários estados do país, algumas com mais visibilidade e outras nem tanto.

2.5 O ensino no período republicano

A partir do final do século XIX, com a Proclamação da República em 1889, surgiram novas ideias no que se refere ao campo educacional. Sobre o ideário ordem e progresso, os republicanos prometiam que a escola chegaria aos mais distantes locais do nosso Brasil. No entanto, a República contava com uma população composta por mais de 90% de analfabetos, muitos deles egressos da escravidão, que havia sido abolida em 1888, um ano antes da mudança no novo regime político (Vidal; Faria Filho, 2007). Mesmo com o advento do período republicano, o problema em relação a educação escolarizada não foi resolvido, a maior parte da população ainda era analfabeta e os pobres eram os maiores afetados, como nos mostra a citação a seguir:

Assim, a República nasceu e se desenvolveu, em termos da educação escolarizada com problemas muitos parecidos com aqueles do período imperial. Por um lado, a escola continuava ser uma instituição para poucos: se os republicanos não construíram escolas em número suficiente nem para atender às crianças em idade escolar, o que dizer dos milhões de adultos analfabetos? Os pobres do campo e da cidade, livres ou recém libertos, continuavam encontrando grandes dificuldades de frequentar a escola, seja pela falta dessas instituições seja pela extenuante jornada de trabalho a que tinham que se submeter para ganhar a vida (Vidal; Faria Filho, 2007, p. 10).

A mudança de regime político não fez com que os problemas relacionados a educação desaparecessem, muito pelo contrário, a população só aumentava e as instituições escolares não davam conta de atender toda essa demanda. A escola ainda era um lugar para poucos, em detrimento disso, a camada mais pobre continuava a sofrer com a falta de uma educação de qualidade e justa e o número de pessoas analfabetas só aumentava. O governo central da República continuava cuidando apenas do ensino superior e as províncias, hoje estados sendo os responsáveis pelo que chamamos de educação básica. Assim, continuava a existir diversos sistemas de educação estaduais desiguais, a depender dos recursos de cada estado. Portanto, os problemas do período imperial continuavam a assombrar o período republicano.

Porém, nem só de aspectos negativos viveu este momento da história da educação, surgiram importantes inovações no campo educacional, no final do século XIX e início do século XX. Do ponto de vista metodológico, começou a se expandir o método intuitivo, no qual a visão passa a ser compreendida como o principal sentido humano no processo de ensino aprendizagem. Esse método surgiu com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino e graças a revolução industrial, viabilizou que materiais didáticos fossem produzidos para dar suporte a este novo método de ensino. O método intuitivo “defendia que era preciso ver para aprender, que o conhecimento deveria ser ensinado do concreto para o abstrato, do próximo para o distante, condenando os métodos de memorização praticados até o momento” (Vidal; Faria Filho, 2007, p. 10-11). Outro importante ponto de inovação foi a construção de prédios próprios para o funcionamento das escolas e a criação do sistema de ensino seriado na educação elementar.

Após a aprovação da primeira constituição republicana, em 1891, que trouxe consigo mudanças significativas, como o fim do voto censitário. Nesse contexto, todo indivíduo do sexo masculino, maior de idade e alfabetizado, tinha o direito de votar e ser votado. Observa-se que havia uma relação direta entre ser cidadão e ser alfabetizado, numa sociedade em que a maioria da população era analfabeta, assim, poucas pessoas eram habilitadas a votar. Em 1920, a título

de exemplo, apenas 20% da população era alfabetizada e podia votar. E apenas em 1932, as mulheres ganharam o direito ao voto.

Vidal; Faria Filho (2007), afirmam que aumentar o número de votantes e, portanto, de alfabetizados, passou a ser a maneira como certos grupos políticos e intelectuais encontraram para combater as chamadas velhas oligarquias que dominavam o país. Com isso, deu-se um impulso decisivo à educação elementar, criando em 1893, os primeiros Grupos Escolares. Ampliou-se o currículo das escolas primárias, inserindo disciplinas de caráter científico, com o objetivo de fornecer educação física, moral e intelectual ao aluno. Embora, as escolas de prendas domésticas, tenham sido mantidas para as meninas, isso possibilitou o acesso feminino as demais escolas, pondo fim as desigualdades de gênero previstas no Império.

Nos anos de 1920, em meio a diversas críticas sobre o pouco avanço político, social e econômico da República, o discurso que somente através da educação o país avançaria rumo ao desenvolvimento econômico e social foi ganhando força. Neste momento estava em voga um movimento no mundo todo que propunha uma renovação no campo educacional, o movimento escolanovista, que tinha como base conhecimentos científicos que vinham sendo produzido nos mais diversos campos de estudos, como biologia, sociologia, psicologia e outras ciências. A Escola Nova objetivava reinventar a escola e suas relações com as demais instituições da sociedade (Vidal; Faria Filho, 2007).

Esse movimento pregava que o aluno deveria ser o centro do seu processo de ensino aprendizagem, e que para esse processo fosse realizado de maneira satisfatória, era preciso conhecer o educando. No entanto, para que isso ocorresse, era necessário mudar os métodos de ensino, tornando-os mais participativos. Alterar ainda a formação dos professores e aproximar estes profissionais das inovações científicas no campo da educação. Também era necessário mudar os programas e currículo das escolas, trazendo conteúdos de maior interesse para as crianças e que estivesse de acordo com a sua realidade (Vidal; Faria Filho, 2007). Com a modernização da sociedade brasileira, esta vivia um novo momento, onde era preciso incluir a sociedade dentro da escola e pensar a escola de acordo com a sociedade, como nos mostra os autores a seguir.

Do ponto de vista da relação da escola com a sociedade de um modo geral, os escolanovistas defendiam que a escola deveria estar mais atenta às necessidades de sua época e dialogar com a cultura de seu tempo. Se a sociedade brasileira estava modernizando e urbanizando-se, era preciso que a escola também o fizesse. Se a sociedade cobrava a participação ativa de todos os cidadãos na definição de seus destinos, era preciso, também, que o mesmo ocorresse na escola. Era preciso, pois, que a escola se abrisse para o mundo,

para a realidade de seus alunos e dialogasse ativamente com as famílias e com as demais instituições sociais (Vidal; Faria Filho, 2007, p. 12).

Destacamos a grande inovação de pensar uma escola que estivesse de acordo com a realidade da comunidade, do seu tempo e da sua cultura. Havia a necessidade de elaborar um currículo em parceria com a comunidade, que ouvisse as necessidades dos alunos. Se o que estava sendo buscado no momento era inovação, modernização, um país que pudesse avançar rumo a um futuro com menos desigualdades sociais, culturais, políticas e econômicas, o primeiro passo era modernizar a escola, e para isso, era necessário firmar a parceria da escola com a comunidade, atendendo a real necessidade da população. Não bastava importar métodos de ensino pronto e acabado do exterior, mas adaptar esses métodos para atender aos anseios nacionais.

Outro ponto em defesa da necessidade de se construir um Brasil mais moderno, seria a criação de um sistema nacional de educação com diretrizes que organizassem todo o sistema de educação e que integrasse os diversos níveis de ensino: primário, secundário e superior, até então, caracterizados pela diversidade regional.

Incutidos por esse ideário de renovação na educação, diferentes estados brasileiros realizaram reformas, como: São Paulo em 1920, 1930 e 1933; Minas Gerais em 1927; Rio de Janeiro em 1927 e 1931 e outros. Todos apoiados em princípios escolanovistas, fizeram mudanças nos currículos das escolas primárias e normais, alteraram metodologias de ensino, construíram prédios grandiosos e alteraram a nova cultura escolar (Vidal; Faria Filho, 2007).

Diversos grupos, entre eles a Igreja Católica, defenderam inovações na forma de ensinar, apesar de alguns grupos católicos ligados a educação, ainda discordarem de determinados aspectos das reformas, como a escola pública, laica e gratuita, em que meninos e meninas estudassem juntos na mesma sala. Esse princípio da co-educação não era bem aceita por grupos de católicos conservadores. No entanto, todos defendiam que o Estado deveria manter uma rede de escolas públicas e gratuitas para toda a população. Ainda que houvesse divergências esses grupos se unia para defender a renovação no cenário educacional brasileiro (Vidal; Faria Filho, 2007).

Nesse entorno de mudanças, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, e através dos decretos nº 19.851 e 19. 852, de 11 de abril de 1931, é efetivada a reforma no ensino superior, (Reforma Francisco Campos), onde adotou-se como regra de organização o sistema universitário. Incorporando-lhe os três institutos de ensino superior do Brasil, Direito, Medicina e Engenharia. Além disso, criou-se a Faculdade de Ciências e Letras e através desta, surgiu oficialmente o curso de formação para o magistério. Através do decreto 19.890, o ensino

secundário foi organizado, “com o objetivo de transformá-lo em um curso eminentemente educativo” (Ribeiro, 1992, p. 96) e para isso foi dividido em duas etapas: a primeira, com duração de cinco anos (ensino fundamental), era o “o curso de formação do homem, que através de hábitos, atitudes e comportamento se habilite a viver integralmente e ser capaz de decisões convenientes e seguras em qualquer situação” (Miranda, 1996, p. 70 *apud* Ribeiro, 1992, p. 97. Uma educação voltada para a formação moral e do caráter do homem. E a segunda etapa, com dois anos de duração objetivava a preparação profissional (Ribeiro, 1992).

Embora o Ministério da Educação e Saúde tenha surgido em 1930, a população brasileira teve que esperar até 1961 para possuir uma lei geral que regesse a educação em todos os seus níveis de ensino. “A falta de uma legislação única e os investimentos distintos efetuados por cada estado brasileiro explicam as disparidades que persistem até hoje nas redes do ensino público no Brasil” (Vidal; Faria Filho, 2007, p. 16).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, foi aprovada, após mais de treze anos de tramitação no congresso nacional. De acordo com Vidal; Faria Filho (2007) esta lei foi uma vitória para os setores que defendiam os interesses privados. Garantia apenas a gratuidade do ensino primário, mas não a sua obrigatoriedade e muito menos a organização de um ensino democrático e igualitário. Manteve uma estrutura tradicional do ensino, em que o ensino primário teria 4 anos de duração, o ensino médio, antes ensino secundário, estaria subdividido em dois momentos, o ginásial, com duração de 4 anos e o colegial com duração de 3 anos, seguido do ensino superior. Ainda no que diz respeito ao ensino de nível médio,

A grande novidade da lei, entretanto, era que ela equiparava, no ensino médio, o antigo ensino secundário e o ensino profissionalizante (técnico industrial, agrícola, comercial e a formação de professores), permitindo que este último também desse acesso ao ensino superior. Respondia a pressões sociais pela expansão do sistema de ensino surgidas na década de 1950, em decorrência do crescimento econômico brasileiro após a Segunda Guerra Mundial (Vidal; Faria Filho, 2007, p. 18).

Como podemos ver, a alteração provocada pela LDB foi que esta lei equiparou o antigo ensino secundário (preparatório) e o ensino técnico (profissionalizante), bem como o médio normal (formação de professores). Os autores ressaltam que o ensino médio era uma etapa preparatória para chegar ao ensino superior e, até então, só quem cursava esse tipo de ensino médio é que tinha acesso legal ao ensino superior. Quem fazia o ensino técnico era legalmente impedido de cursar o ensino superior. Nessas circunstâncias, havia uma demanda da população pela equiparação dos três níveis do ensino médio. E isso foi possível quando da aprovação da

Lei 4.024/61, a primeira LDB brasileira. Ocorria também diversas campanhas em prol da escola pública e da alfabetização de adultos, estas campanhas mobilizaram todo o Brasil, professores, alunos e sociedade em geral, pois, a quantidade de analfabetos existente ainda era gritante. O Brasil durante as décadas de 1950 e 1960 vivia sobre intensos debates e campanhas a favor da educação.

Ocorreu também diversas campanhas em prol da escola pública e da alfabetização de adultos. Estas campanhas mobilizaram todo o Brasil, professores, alunos e a sociedade em geral, pois a quantidade de analfabetos existente ainda era muito grande. O Brasil, durante as décadas de 1950 e 1960 viveu sobre intensos debates e campanhas a favor da educação.

Entre os anos de 1964 a 1985, porém o país entrou no regime da ditadura militar. No que se refere ao campo educacional, nesse período buscou-se desenvolver uma política educativa que objetivava produzir recursos humanos para o desenvolvimento econômico. Se priorizou a educação profissionalizante. Isso fez com que o número de indivíduos que buscavam um ensino superior caísse bastante, pois a população pobre precisava de trabalho para sobreviver, com isso o ensino profissionalizante era mais atrativo.

A reabertura política do Brasil, na década de 1988, foi marcada pela promulgação da nova Constituição Federal, que marcou o fim do período ditatorial e estabeleceu a democracia no país. Em relação a educação, a Constituição de 1988 trouxe avanços significativos, e estabeleceu a educação como um direito de todos e um dever do estado. Também garantiu a liberdade de ensino, a valorização dos profissionais de educação e a participação da sociedade na gestão escolar. Além disso, foram estabelecidas as bases para a criação de um sistema nacional de educação, buscando a universalização do acesso e a melhoria da qualidade do ensino.

Diante disso, iniciou o processo de construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sendo promulgada em 1996 a Lei 9394/96, que está em vigor atualmente. A nova LDB renomeou os níveis de ensino, o que antes era 1º grau, passou a ser ensino fundamental, o 2º grau recebeu o nome de ensino médio e o 3º grau, de ensino superior. A Lei trouxe pela primeira vez a importância da educação infantil, instituiu ciclos, em substituição ao regime seriado, adaptando a escola aos ritmos de aprendizagem individual. Conjeturou a implantação de escolas em tempo integral, criou a década da educação, e estabeleceu que a formação de todos os professores em exercício, fosse efetuada em nível superior, entre outras medidas (Vidal; Faria Filho, 2007).

Mesmo após mais de 20 anos da promulgação da LBD 9394/96, luta-se ainda pelo oferecimento a uma educação pública, gratuita e de qualidade, para que a camada mais pobre da sociedade, alcance a universidade e veja na educação a esperança de dias melhores.

Em relação as instituições de assistência a infância desvalida no período republicano, podemos destacar algumas que já foram mencionadas anteriormente, na seção 1 deste trabalho. A LBA, que foi criada em 1942, e tinha como objetivo principal atender os cidadãos que não tinham acesso a uma renda mínima para os serviços sociais básicos. Voltava-se também para o atendimento das necessidades básicas das crianças carentes, oferecendo alimentação, abrigo e assistência médica. Além disso, promovia atividades educativas e culturais, buscando proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento saudável destas crianças, buscando minimizar as desigualdades sociais (Sposati; Falcão, 1989).

Temos também o Serviço de Assistência a Menores (SAM), criado em 1941, tinha como finalidade assistir os menores desvalidos. No entanto, no decorrer do seu funcionamento este objetivo foi desvirtuado e o órgão não alcançou a meta. Ficou conhecido como um serviço marcado pela corrupção e um palco de escândalos, com vários casos de denúncia de abuso contra os internados e um alto grau de periculosidade. O SAM também ficou conhecido com uma instituição para a prisão de menores transviados e uma escola do crime (Rizzini; Rizzini, 2004). Em substituição ao SAM, surgiu a FUNABEM.

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada em 1964, surgiu para ser o oposto do SAM, e tinha como foco promover o bem-estar e a proteção dos menores em situação de risco social. A instituição buscava garantir direitos fundamentais, como educação, saúde e assistência social. Porém seus objetivos não foram alcançados, assim como o SAM, a instituição falhou em sua missão no atendimento aos mais necessitados (Rizzini; Rizzini, 2004).

Apesar de nem todas as instituições de assistência no Brasil terem conseguido alcançar seus objetivos, por conta da má administração e do desvio dos recursos e das finalidades destas, ainda assim, representaram avanços significativos no amparo a infância pobre durante o período republicano do Brasil, proporcionando condições mais dignas e oportunidades para milhares de crianças que, de outra forma, estariam ainda mais desamparadas.

2.6 O ensino nas instituições de asilos e internatos destinados a população pobre

Em razão do nosso trabalho ser sobre o ensino nas instituições de assistência, cabe-nos falar sobre como era o ensino, especificamente destinado a população de origem pobre, os

órfãos, desvalidos, indigentes e diversas outras nomenclaturas que receberão ao longo da história.

Na visão de Rizzini; Rizzini (2004), o Brasil possui um longo histórico na internação de crianças e jovens em instituições asilares. Desde o período colonial, criaram-se diversos colégios internos, asilos, escolas, seminários, escolas de aprendizes artífices, educandários, reformatórios, dentre outras instituições que surgiram para atender as necessidades educacionais e assistências de cada época. “Um dos aspectos de grande interesse desta análise centra-se nas iniciativas educacionais entrelaçadas com os objetivos de assistência e controle social de uma população [...]” (Rizzini; Rizzini, 2004, p. 22) que estava crescendo de forma desordenada pela cidade e era vista como um perigo para a paz social. Nessa direção, Rizzini; Rizzini (2004) afirma que,

Essa modalidade de educação, na qual o indivíduo é gerido no tempo e no espaço pelas normas institucionais, sob relações de poder totalmente desiguais, é mantida para os pobres até a atualidade. A reclusão, na sua modalidade mais perversa e autoritária, continua vigente até hoje para as categorias consideradas ameaçadoras à sociedade, como os autores de infrações penais (p. 22).

As autoras, na citação acima, fazem uma crítica ao sistema de educação das instituições de assistência, de um modo geral, que buscam controlar os mais pobres por normas institucionais desiguais, como é o caso do sistema prisional, que ainda mantem normas autoritárias e perversas. Este tipo de instituição é mantido em vigor, especialmente para grupos considerados ameaçadores à sociedade, como os infratores penais.

Criada no período colonial, estas instituições perduram até os dias atuais, não caíram em desuso com o tempo. A situação da criança, adolescente e jovem desvalido, abandonado, ainda é vista como um problema social, de modo que o enfrentamento da pobreza e do abandono, não ocorre de forma a oferecer melhores condições de vida, trabalho, saúde e educação a estes sujeitos, mas jogando para as margens um problema que a sociedade não quer que seja visto e nem solucionado.

Já falado anteriormente, as primeiras instituições voltadas para a educação de meninos, datam do período colonial, através dos jesuítas que implantaram escolas elementares de ler, escrever e contar, para as crianças das aldeias indígenas e vilarejos. Quanto as primeiras instituições voltadas para a educação de órfãos e órfãs surgiram no século XVIII e foram expandidas para várias cidades brasileiras por religiosos e por ordens religiosas.

Rizzini; Rizzini (2004), afirmam no século XIX, por influência do ideário da Revolução Francesa, “progresso e civilização vão nortear os programas educacionais no mundo ocidental

– os asilos para crianças pobres sobre mudanças gradativas rumo à secularização da educação” (Rizzini; Rizzini, 2004, p. 24). Com isso, busca-se uma educação que seja útil para o educando e para a pátria, e mais, sem esquecer da transmissão dos preceitos morais, dos bons costumes. As autoras afirmam ainda, que nesse período predominará a instrução elementar e de ofícios mecânicos em especial nos estabelecimentos governamentais masculinos.

Através do Ato Adicional de 1834, determinou-se que as províncias fossem as responsáveis por prover ensino primário a seus habitantes. Em decorrência do Ato Adicional, nove províncias brasileiras instalaram Casas de Educandos Artífices, “onde meninos pobres recebiam instrução primária, musical e religiosa, além do aprendizado de ofícios mecânicos, tais como o de sapateiro, alfaiate, marceneiro, carpinteiro, entre outros” (Rizzini; Rizzini, 2004, p. 25). A Casa dos Educandos Artífices estava vinculada a Marinha e o Exército, que através das Companhia de Aprendizes Marinheiros e Companhia de Aprendizes dos Arsenais de Guerra, recebiam os meninos das casas de educandos, onde recebiam treinamentos nas oficinas. Milhares de crianças passa por estas instituições, mas pouca coisa se sabe de suas histórias (Rizzini; Rizzini, 2004).

Em relação as meninas órfãs e desvalidas, estas podia contar com os recolhimentos femininos, criados por religiosos. Os recolhimentos para meninas órfãs são tão antigos, quanto a casa dos expostos. Nas cidades do Rio de Janeiro, Salvador, Pernambuco e Maranhãos surgiram no século XVIII sob a proteção dos religiosos e atendia as meninas pobres e órfãs de ambos os pais ou só de pai e que fossem filhas de legitimo casamento. Observamos que por não ter o pai, que lhe garantiria no futuro um lugar social mais valorizado e um bom casamento, através de uma educação digna e do dote, estas órfãs iriam para o asilo. Este substituiria a tutela do pai. Os asilos ofereciam meios necessários para que estas moças pudessem, no futuro, serem boas mães de família, oferecendo-lhes educação para o lar, além do enxoval do casamento e um dote. Outros recolhimentos surgiram pelo Brasil para acolher as meninas pobres como: o Recolhimento de Órfãs do Rio de Janeiro e da Bahia, criados pela Santa Casa de Misericórdia, o Recolhimento Nossa Senhora da Glória, em Pernambuco, o Recolhimento dos Remédios, no Maranhãos e outros (Rizzini; Rizzini, 2004).

Em relação as meninas indígenas, tem-se notícias que no “Pará, o bispo D. Manoel de Almeida Carvalho, instalou em 1804, na Casa de Caridade, 15 meninas indígenas, que trouxe de sua viagem ao interior com o intuito de educá-las” (Rizzini; Rizzini, 2004, p. 26). Porém, viu-se que esta casa, que era destinada a cuidar dos doentes, não era um lugar adequado para acolher essas meninas, com isso transferiu-as para outra habitação chamada Casas das Educandas, que era destinada para o acolhimento de meninas indígenas, mas com o tempo esta

mudou seu objetivo, acolhia-se também meninas pobres e se transformou no Colégio de Nossa Senhora do Amparo (Rizzini; Rizzini, 2004).

Todavia, as ordens religiosas não esqueceram das meninas indigentes, pobres e desvalidas. Asilos foram criados para esta clientela, que inicialmente eram separados das órfãs legítimas. Rizzini; Rizzini (2004) afirma que além desse divisor social, havia também o divisor racial. O Colégio Imaculada Conceição acolheu em espaços separados as “órfãs brancas” e as “meninas de cor”. As primeiras tinham uma educação voltada para a formação religiosa, moral e doméstica, as demais, apenas recebiam formação para ser empregadas domésticas.

No século XIX, as instituições asilares começaram a receber subsídio dos governos provinciais. Nestes asilos, as meninas eram educadas para o trabalho domésticos, costura e instrução elementar. Observa-se que não havia uma educação secundária e muito menos superior para este setor da população.

Rizzini; Rizzini (2004) afirmam ainda que até meados do século XX, os asilos femininos mantinham o regime claustral, onde as internas só podiam sair casadas. E mais, outros grupos sociais e étnicos passaram pelos internatos, os filhos de escravos, os nascidos após a lei do ventre livre, as crianças indígenas. Todos esses grupos não foram alvos privilegiados das instituições religiosas e nem governamentais. Foi somente no advento da república que surgiram um maior número de colégios indígenas, atrelados a ordens religiosas. Quanto aos escravos, as autoras ressaltam que não se descobriu até hoje se existiu alguma instituição que tenha atendimento exclusivamente esse público. Estes estavam sobre as leis dos seus senhores, que tinham a responsabilidade de alimentar, disciplinar e educá-los.

Diante de tudo que foi exposto, é possível observar que a assistência a infância pobre foi avançada com o passar dos anos, de forma gradativa, e até mesmo lenta. No período colonial, as instituições de assistência tinham um caráter mais caritativo, portanto, não visavam o ensino como uma forma de mudar a realidade do assistido. Inicialmente o ensino ofertado visava a catequização e a conversão dos indígenas, e estava pautado em ensinar a ler, escrever e contar. Com as mudanças no regime político e na administração do ensino, o Estado tomou para si a responsabilidade com a educação escolar. Nesse entorno, o ensino que passou a ser ofertado para os mais pobres foi o profissionalizante, através das Casas dos Educandos Artífices, onde aprenderiam os ofícios de mecânicos, e outros. Mas primeiramente, deveriam aprender a educação básica, pois a sua grande maioria das crianças e jovens assistidos eram analfabetos.

No período imperial, destacamos a criação da Sociedade Amante da Instrução, em 1829, que visava oferecer cursos e formação profissional para alunos pobres; a Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida, no Rio de Janeiro, em 1871, que tinha como função a

construção e manutenção de prédios escolares destinados as escolas primarias pela Corte; E Instituto dos Surdos, em 1857, que se configurou como mais uma instituição criada no período imperial.

Por fim, no período republicano, em relação as instituições de assistência a infância pobre o Brasil, fundou-se várias, destacando o Serviço de Assistência a Menores, que marcado pela corrupção não conseguiu alcançar seus objetivos e foi substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, que acabou, igualmente não alcançando os seus objetivos. Essas foram algumas das instituições de assistência a infância desvalida criadas nos diferentes contextos políticos do Brasil, que embora tenham oferecido diversas ações voltadas para o atendimento escolar, de saúde e de cuidado não conseguiu resolver ou mitigar esse grave problema que até hoje assola a sociedade brasileira, que é a existência de milhares de crianças e adolescentes desamparadas e abandonados que clamam por políticas sérias de assistência e acolhimento.

SEÇÃO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 12) “a metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa”. Sendo assim, esta seção descreve os percursos metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa, os caminhos escolhidos para chegar aos objetivos propostos. Faz-se necessário que o leitor compreenda como está organizado a estrutura deste trabalho, quem são os sujeitos, quais os locais de pesquisa e quais procedimentos realizados para alcançar o resultado pretendido. A seção está organizada da seguinte forma: iniciamos com o tipo de pesquisa escolhido, seguida dos procedimentos técnicos e instrumentos de coletas de dados, o lócus da pesquisa e, finalizamos descrevendo como ocorreu a análise e tratamento dos dados.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Para Gil (2002) a pesquisa é um procedimento racional e sistemático, que tem por objetivo proporcionar respostas a um determinado problema. A pesquisa é feita quando não há informação suficiente sobre um tema e com a investigação, o pesquisador busca solucionar questões da realidade de maneira empírica. Nessa perspectiva, uma das abordagens que pode ser usada na realização de uma pesquisa científica é a qualitativa, este tipo de pesquisa busca compreender significados, motivações e contextos, em oposição à simples quantificação de informações.

Goldenberg (1997, *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31) enfatiza que a “[...] pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...]”. Os pesquisadores buscam explicar os “porquês” das coisas sem uma preocupação com os aspectos quantificáveis.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem que busca compreender profundamente um fenômeno, explorando suas nuances e contextos. Ela se concentra em capturar as perspectivas e experiências dos participantes, dando voz às suas histórias e vivências. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que se baseia em dados numéricos, a pesquisa qualitativa busca aprimorar ideias e descobrir intuições por meio de um planejamento flexível, permitindo a consideração de diversos aspectos do fato estudado. A pesquisa qualitativa busca descrever os fatos de acordo com a realidade e o tempo em que está inserido o objeto de estudo. Minayo (2007) diz que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (p. 21).

A pesquisa qualitativa é uma abordagem essencial nas Ciências Sociais, pois se dedica a explorar os aspectos mais profundos e subjetivos da realidade. Ela nos permite compreender as nuances e complexidades das experiências humanas, fornecendo *insights* valiosos sobre como as pessoas percebem e interpretam o mundo ao seu redor. Ao mergulhar nesse nível de realidade não quantificável, a pesquisa qualitativa nos convida a uma compreensão mais profunda da complexidade social e a uma apreciação da diversidade de perspectivas e contextos. Essa abordagem nos permitiu capturar a riqueza e a profundidade do nosso tema de estudo, por meio dos procedimentos técnicos a seguir descritos.

3.2- PROCEDIMENTOS TÉCNICOS E INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Nesse contexto, diante dos vários procedimentos técnicos que é possível utilizar na abordagem qualitativa, optamos pela pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Fizemos como primeira etapa, uma pesquisa bibliográfica, pois este procedimento se adapta ao nosso problema e aos objetivos a serem estudados. Este procedimento visa ler e conhecer os diversos trabalhos relacionados ao tema, de modo que para Fonseca (2002),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (p. 32).

A pesquisa bibliográfica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de qualquer trabalho científico. Essa etapa inicial permite ao pesquisador obter informações e conhecimentos prévios sobre o problema em questão, fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento da sua pesquisa. Além disso, a pesquisa bibliográfica possibilita identificar lacunas no conhecimento existente e direcionar a investigação para novas abordagens ou perspectivas. É importante ressaltar que existem estudos científicos que se baseiam exclusivamente na pesquisa bibliográfica. Nesses casos, o objetivo é reunir e analisar as referências teóricas publicadas, a fim de obter informações relevantes e responder ao problema

de pesquisa de forma embasada. De acordo com Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica,

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...] (p. 183).

Observamos a importância da pesquisa bibliográfica como uma ferramenta fundamental para os pesquisadores, ao abranger todas as fontes de informação disponíveis, como publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, monografias, teses e materiais cartográficos. Isso evita a duplicação de esforços e permite a análise crítica das informações disponíveis, além disso, os materiais selecionados ajudam no desenvolvimento teórico da pesquisa, permitindo um maior aprofundamento das ideias e argumentos, no sentido de melhor interpretar os dados e responder as questões de estudo.

Gil (2002) afirma que a pesquisa bibliográfica é indispensável em estudos que envolvam a história, pois em muitas situações não é possível conhecer o passado sem ter acesso a fontes secundárias. Com isso, nesta etapa da pesquisa, utilizamos materiais escritos e digitais, como livros, artigos, dissertações e teses elaboradas na área das instituições de assistência a infância pobre no Brasil e ao tipo de ensino oferecido no âmbito destas instituições.

Houve a necessidade de organizar e categorizar os materiais que foram selecionados para esta pesquisa, da seguinte forma: 1º) Os livros e *e-Books*; 2º) teses, dissertações e artigos científicos; 3º) documentos institucionais. As buscas por esses materiais foram realizadas por meio de pesquisa no Google Acadêmico, bibliotecas e livrarias digitais, como Amazon, Estante Virtual; bancos de teses e dissertações de programas de pós-graduação *stricto sensu* de IES públicas. Após selecionar os materiais que iríamos utilizar, seguimos para a próxima etapa da pesquisa bibliográfica que foi verificar a adequação teórica do material selecionado aos objetivos da pesquisa, por meio da leitura do resumo, sumário e da introdução dos trabalhos, selecionados. Em suma, a pesquisa bibliográfica foi uma etapa essencial em nosso estudo, servindo para nos mostrar as diferentes perspectivas, dos diferentes autores sobre o tema ora trabalhado.

Seguindo para a próxima etapa da pesquisa, realizamos a pesquisa documental. Para o desenvolvimento deste procedimento, fomos as instituições selecionada para coletar as fontes, como: Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno. A escolha desses documentos levou em consideração a quantidade de informação contidas neles, de modo que nos possibilitasse

conhecer a história das instituições pesquisadas, compreendendo seus objetivos, suas ações e seus meios para a concretização das metas de atendimento.

No que diz respeito à pesquisa documental Gil, (2008) afirma que esta se assemelha com a pesquisa bibliográfica, porém enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza de material impresso localizado nas bibliotecas físicas e virtuais, *sites* e outros locais, a pesquisa documental utiliza-se de fontes muito mais diversificadas e dispersas. Gil (2002) fala ainda que,

Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc (p. 46).

A pesquisa documental é uma abordagem essencial para a obtenção de informações históricas e contextuais. Além disso, incluem-se cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios e boletins. Esses documentos são verdadeiros tesouros que nos permitem compreender o passado, desvendar histórias pessoais e coletivas, e analisar a evolução de instituições e sociedades. A pesquisa documental nos transporta para diferentes épocas e nos ajuda a reconstruir narrativas importantes para o conhecimento e compreensão do mundo. Severino (2013) afirma que a pesquisa documental,

[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (p. 107-108).

A análise dos documentos encontrados foi realizada a luz dos autores e textos selecionados na pesquisa bibliográfica, buscando estabelecer uma conversação entre estes e os documentos.

Outro procedimento técnico que utilizamos para a realização deste estudo foi a pesquisa de campo, na qual fizemos a coleta de dados por meio da aplicação de entrevista semiestruturada. Lakatos; Marconi (2007) elucidam que a pesquisa de campo é realizada com o objetivo de buscar informações sobre um problema, por isso se volta ao estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão dos vários aspectos da sociedade. Gil (2002) pontua que a pesquisa de campo procura um aprofundamento numa

realidade mais específica. É basicamente realizada através da observação direta do grupo estudado. Ainda em relação à pesquisa de campo, Severino (2013) diz que,

O objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos (p. 107, grifos do autor).

Diante disso, fomos as instituições. No primeiro contato, conversamos com os responsáveis, explicamos sobre a pesquisa: seus objetivos e aspectos positivos. Todos os convidados aceitaram participar e ficaram felizes com a ideia de contribuir com o estudo sobre a instituição em que atuam. Os participantes da pesquisa foram localizados por meio dos quadros de funcionários que trabalham nestas instituições, e os alunos e ex-alunos foram indicados por meio das responsáveis pelas instituições, sempre observando os critérios de inclusão e exclusão, eram incluso os: Diretores e/ou coordenadores pedagógicos da instituição, alunos e ex-alunos da instituição, sendo que, mesmo que tenham sido escolhidos, somente participaram da pesquisa os sujeitos que consentiram livremente em fazê-lo, e excluído todos os que não se enquadravam nestes requisitos.

Posteriormente, entramos em contato com os sujeitos, individualmente, para explicar os objetivos da pesquisa, seus direitos e deveres, os riscos da pesquisa e apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, bem como agendar as entrevistas. Antes da realização das entrevistas todos os sujeitos assinaram o TCLE, que havia sido aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos – CEP, no dia 21 de agosto de 2023, com o número de CAAE: 69693723.0.0000.5010.

Desse modo, fomos a campo com um roteiro de entrevista semiestruturada, e no decorrer das entrevistas deixamos os entrevistados livres para ampliarem as questões e assuntos. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 72) “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”. Minayo (2007) diz que a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador discorrer sobre o tema em questão sem se prender a uma pergunta já formulada. O pesquisador oferece um roteiro, mas também permite que o entrevistado fale livremente, explorando assuntos relacionados ao tema principal. Isso pode enriquecer a pesquisa ao trazer insights inesperados.

Seguindo essa orientação, quando sentíamos que a resposta do entrevistado não havia alcançado o objetivo proposto, reformulávamos as perguntas e até fazíamos novas perguntas de acordo com a resposta do entrevistado. Nas entrevistas foram abordadas questões relacionadas aos aspectos pedagógicos, rotinas, assim como a história destas instituições. As entrevistas foram realizadas de forma presencial com a autorização dos entrevistados, com dia e horário marcados pelos próprios entrevistados. O procedimento foi gravado e posteriormente transcrito e analisado.

3.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Visando manter o anonimato da identidade dos participantes da pesquisa, estes foram identificados da seguinte forma: Os gestores das instituições, como G1 (Gestor da instituição 2) e G2 (Gestor da instituição 3). Todos os gestores têm formação em nível superior. O gestor G1 é formado em Comunicação social (jornalismo) e o G2 é formado em licenciatura plena em Pedagogia.

Os coordenados pedagógicos foram identificados da seguinte forma: CP1 (Coordenador Pedagógico da instituição 1), CP2 (Coordenador Pedagógico da instituição 2), CP3 e CP4 (Coordenadores Pedagógicos da instituição 3). Todos os coordenadores têm formação em nível superior. O coordenador CP1 é formado em licenciatura em pedagogia, os coordenadores CP2 e CP3 são formados em licenciatura plena em pedagogia pela Universidade Federal do Acre, o coordenador CP4 é formado em biologia.

Os demais participantes, acolhido, assistido, aluno e ex-aluno são identificados da seguinte maneira: A1 (Acolhido da instituição 1), A2 (Assistido instituição 2), A3 (Aluno instituição 3) e EX3 (Ex-aluno instituição 3). Todos os participantes, exceto o ex-aluno, fazem parte da instituição até o momento da pesquisa, no ano de 2023. E cursam o ensino fundamental I ou II. Quanto aos critérios de escolha destes, aconteceu por indicação dos gestores e coordenadores pedagógicos das instituições.

3.4- LÓCUS DA PESQUISA

O campo de investigação da pesquisa foram três instituições de assistência a infância de Cruzeiro do Sul, duas públicas e uma privada. A Fundação Assistencial e Educacional Betel, localizada no Aeroporto Velho, a Casa Madre Teresa de Calcutá, localizada na Lagoa e o Instituto Santa Teresinha, localizado no bairro do colégio. A cidade conta com outras

instituições de assistência a infância, porém escolhemos estas porque conseguimos contactá-las com mais facilidade. As gestoras/coordenadoras pedagógicas das referidas instituições assinaram o termo de consentimento para participar da pesquisa.

3.5 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Caminhando para a parte de análise e interpretação dos dados obtidos, Andrade (2018) diz que, “a análise e interpretação constituem dois processos distintos, mas inter-relacionados. Esses processos variam significativamente, de acordo com o tipo de pesquisa” (p. 139). Fala ainda que, “inicia-se a análise pela apresentação e descrição dos dados coletados. Através da análise procura-se verificar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” (p. 139).

Isto posto, no que se refere aos dados das entrevistas, estes foram analisados e interpretados por meio da análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2016) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis indeferidas) destas mensagens (p. 48).

Neste viés, na análise de conteúdo, buscamos interpretar não apenas o que foi falado na entrevista, mas o não dito também, como os gestos e as emoções dos sujeitos, buscando observar se o entrevistado falou de uma forma triste ou se demonstrou alegria ao falar do tema. Por meio dessa técnica, obtivemos valiosas interpretações, de forma que os objetivos propostos, foram alcançados.

Bardin (2016) destaca que a análise de conteúdo se organiza em três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise, o pesquisador define os objetivos da pesquisa, seleciona o material a ser analisado e estabelece as categorias ou unidades de análise. É também nessa etapa que ocorre a escolha dos documentos a serem submetidos à análise.

A segunda etapa, denominada exploração do material, Bardin (2016) afirma que, os dados são organizados e codificados de acordo com as categorias previamente definidas. O pesquisador busca identificar padrões, relações e tendências emergentes no conteúdo das mensagens. Essa fase requer atenção cuidadosa aos detalhes e uma compreensão profunda do contexto em que as comunicações foram produzidas. Seguindo essa etapa, o roteiro de

entrevista semiestruturada foi subdividido em três categorias, criadas *a priori*, de acordo com o interesse da nossa pesquisa, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 1. Categorias e temas

CATEGORIAS	TEMAS
Rotina institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da instituição; • Funcionamento da instituição; • Formas de disciplinar os atendidos.
Atividades educativas e pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de ensino; • Atividades de reforço; • Disciplinas estudadas dentro da instituição; • Relação professor/aluno.
A filantropia e a assistência na instituição	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro de funcionários da instituição; • Número de alunos/internos que a instituição atende; • Ações filantrópicas desenvolvidas; • Manutenção da instituição.

Fonte: elaborada pelo autor (2023).

A terceira e última etapa da análise de conteúdo, é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nela o pesquisador interpreta os dados analisados, relacionando-os com os objetivos da pesquisa e fazendo inferências sobre as condições de produção/recepção das mensagens. Essas conclusões podem ser apresentadas em forma de relatórios, artigos científicos ou outras formas de divulgação acadêmica (Bardin, 2016).

Dessa forma, ao longo da investigação, foi possível explorar as várias fases da análise de conteúdo, cruzando a pré-análise, a exploração do material e finalizando com o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. É sobre essa última etapa, ou seja, os resultados da pesquisa que discorreremos a seguir.

SEÇÃO 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

A presente seção intenta analisar os dados obtidos na pesquisa documental e de campo, através da entrevista semiestruturada com os coordenadores pedagógicos/diretores, alunos e ex-alunos das instituições pesquisadas. Para a interpretação dos dados decorrentes das entrevistas, dividimos a seção em subseções, uma para cada instituição pesquisada. Assim, o foco da organização dos resultados será a instituição e sua trajetória.

Nesse sentido, apresentaremos as três categorias de análise, definidas *a priori*. As categorias foram subdivididas em temas, da seguinte forma:

Categoria 1 - Rotina institucional, subdividida em:

- Rotina e planejamento da instituição;
- Formas de disciplinar os assistidos.

Categoria 2 - Atividades educativas e pedagógicas, subdividida em:

- Atividades de ensino e reforço escolar;
- Disciplinas estudadas dentro da instituição;
- Relação professor/aluno.

Categoria 3 - A filantropia e a assistência na instituição, subdividida em:

- Quadro de funcionários da instituição e número de alunos/internos que a instituição atende;
- Ações filantrópicas desenvolvidas;
- Manutenção da instituição.

Cada categoria e tema que as compõe foram exploradas de forma separada por instituição pesquisada.

4.1 FUNDAÇÃO ASSISTENCIAL E EDUCACIONAL BETEL

Fotografia 1 Fundação Assistencial e Educacional Betel



Fonte: arquivo pessoal do autor

4.1.1 Rotina institucional

A Fundação Assistencial e Educacional Betel, está localizada no bairro Aeroporto Velho. É uma entidade de utilidade pública não governamental e sem fins lucrativos, oferece serviços de acolhimento provisórios para crianças e adolescentes de ambos os sexos que tenham sido afastadas do convívio familiar por meio de medidas protetivas, em situação de abandono, negligência, maus tratos e violência sexual. A instituição atende os municípios da regional do Juruá: Tarauacá, Feijó, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo e os municípios de Guajará e Ipixuna no Amazonas. A instituição oferece as crianças e adolescentes acolhidas diversas atividades na área da educação, esporte, lazer, cultura e atendimento psicossocial, médico, palestras e outras atividades. Para as adolescentes são ofertadas terapias ocupacionais, esporte, lazer, cultura, cursos profissionalizantes, atendimento psicossocial, atendimento médico, palestras e encaminhamento ao mercado de trabalho através do programa menor aprendiz, entre outras atividades (Projeto Político Pedagógico, 2023). Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2023),

O público atendido pelo Serviço de Acolhimento Betel são crianças de 0 a 11 anos incompletos e adolescentes (feminino) de 12 a 18 anos, sob medida protetiva [...]. Nossos usuários, são na sua grande maioria, caracterizados por

povos da floresta, ribeirinhos, afrodescendentes, indígenas, com baixo poder aquisitivo, onde a maioria das famílias não tem uma atividade econômica estável [...] (p. 05).

De acordo com o PPP, a instituição não atende adolescentes masculino. Segundo a entrevistada CP1, isso ocorre porque a Fundação Betel não dispõe de estrutura para recebê-los, porém há um projeto em andamento para a construção de um pavilhão destinado aos meninos de 12 a 18 anos. O PPP mostra ainda, que a maioria dos acolhidos são de família de baixa renda.

A instituição dispõe de veículos para atender as demandas do serviço, bem como, laboratório de informática, sala de música, sala de costura, biblioteca, salas para cursos e oficinas de corte e costura e artesanatos.

Na Fundação Assistencial e Educacional Betel participaram da pesquisa a coordenadora pedagógica e uma acolhida, nomenclatura utilizada pela instituição para referir-se a seus internos. A acolhida foi selecionada para a entrevista pela coordenadora pedagógica, por ser uma das que apresentava menos timidez para responder as perguntas. Em relação ao primeiro tema, rotina e planejamento da instituição, foi perguntado aos entrevistados como é a rotina da instituição para os acolhidos, destacando aspectos como: o que fazem durante o tempo que permanecem na instituição e que horas devem acordar aqueles que residem no local.

Observamos na fala da entrevistada CP1, que a instituição segue uma rotina fechada, com atividades pré-definidas. A entrevistada destaca que:

Os acolhidos têm horário para acordar. Os que vão para a escola, 5:30 já têm que estar acordados para tomar banho, tomar café. 6:30 o motorista leva para a escola, tem uma van da instituição, são várias escolas diferentes que o motorista deixa as crianças. 11:00 o motorista já começa a buscar as crianças, do ensino infantil até o ensino médio. Os que ficam na instituição e estudam a tarde, 7h acordam, tomam banho, se arrumam e vão para o refeitório tomar café. Depois do café, as adolescentes ajudam na rotina da casa delas mesmo, arrumam a cama delas e lavam a própria roupa. As crianças, tomam café, logo após vão brincar, e depois os que estudam vão para a biblioteca fazer as atividades escolares, acompanhados por mim ou pela minha assistente. Quando eu estou eu a ajudo, quando não estou ela assume a parte pedagógica. 11:30 as que vão para a escola pela parte da tarde almoçam, quando é 12h tomam banho e se arrumam. 12:30 o motorista leva para a escola. E a tarde atendemos as que estudam pela parte da manhã (CP1, 2023).

Destacamos na fala da entrevistada que os acolhidos seguem uma rotina fixa, com os horários das atividades definidos. A definição de horários para atividades como estudo, alimentação, brincadeiras, momentos de descanso e sono permite que as crianças e adolescentes

tenham uma estruturação do dia, proporcionando um senso de previsibilidade e segurança. Isso pode ajudá-los a se sentirem mais estáveis emocionalmente e a lidar melhor com as mudanças e imprevistos.

Os que estudam de manhã acordam cedo para tomarem banho, café da manhã e em seguida irem para a aula, que é fora da Fundação Assistencial e Educacional Betel. Os que permanecem na instituição, acordam mais tarde, tomam o café e logo após, ajudam nas atividades domésticas do pavilhão onde estão alojados. Na rotina dos acolhidos estão inclusos ainda horários para estudar e brincar.

Marcílio (2019) fala que a rotina nas instituições de internato no século XIX era regulada de forma rigorosa “as expostas levantar-se-ão às 5 horas da manhã e deitar-se-ão às 8 horas da noite [...]. O dia organizava-se rigorosamente, em horários: consagração quatro horas ao estudo e outras tantas ao trabalho manual, alteradas pela refeição e recreio [...]” (Marcílio, 2019, p. 197). Observamos que tanto a citação da autora, como a fala da entrevistada CP1, estão em acordo, os internos e acolhidos têm uma rotina cuidadosamente planejada nas instituições de assistência ora pesquisada.

No contexto escolar, a definição de horários para estudo e outras tarefas acadêmicas, pode favorecer o desempenho escolar, pois proporciona momentos dedicados à concentração e ao aprendizado, ajudando os estudantes a se organizarem melhor em relação às demandas escolares.

Ao longo da história, o trabalho com o atendimento a infância, tem sido permeado pela preocupação com o ócio e a necessidade de impor rotinas rígidas. Acredita-se que a ociosidade pode levar a comportamentos indesejados ou até mesmo perigosos. Nesse sentido, estabelecer uma rotina de trabalho para as crianças era visto como uma forma de mantê-las ocupadas e afastadas desses riscos. As crianças e adolescentes são seres em desenvolvimento, que possuem necessidades específicas de crescimento, aprendizado e brincadeiras. Os limites impostos a uma criança devem estar de acordo com a sua idade e sua fase de desenvolvimento, pois, tudo em excesso é perigoso para a formação do sujeito.

No que diz respeito ao planejamento institucional, foi perguntado como é feito o planejamento da rotina na instituição e a participante CP1, respondeu que semanalmente, é realizado o planejamento de todas as atividades e compromissos, tudo o que está previsto e programado para acontecer na semana. Após planejada, a rotina da semana é repassada para os educadores se organizarem e realizarem o que está na rotina. Tendo em vista que o trabalho é realizado com crianças e adolescentes em faixa etárias diferentes, o planejamento é flexível, adaptando-o de acordo com as necessidades do momento.

Em relação as formas de disciplinar os acolhidos, segundo tema desta categoria, na Fundação Assistencial e Educacional Betel, a entrevistada A1, acolhida da Fundação, relata que “tem regras e tem que obedecer”. Como em todo lugar, há regras e essas são feitas para serem seguidas. Sobre essa questão, a entrevistada não nos falou se existe consequências para quem descumpra as regras. Mas ainda assim, notamos como uma instituição social, a Fundação Betel também estabelece regras que seus acolhidos devem seguir. Nessa direção Foucault (1995) elucida que as instituições de internamento visam “formar indivíduos submissos” (p.118). O autor argumenta que o poder se exerce através de mecanismos de controle e disciplina para moldar indivíduos obedientes às normas sociais estabelecidas. Embora o autor critique as normas impostas pelas instituições, que ele denomina de disciplinares, acreditamos que não é possível existir sociedade sem regras, estas são fundamentais para manter o controle e a ordem, num convívio harmônico entre os sujeitos.

Contudo, observamos que a Fundação Assistencial e Educacional Betel adota uma rotina mais fechada e rigorosamente planejada para seus acolhidos, com horários definidos para atividades diárias, estudo, trabalho doméstico e lazer. Essa abordagem reflete uma preocupação histórica em manter as crianças ocupadas e disciplinadas. É importante considerar as necessidades individuais das crianças em seu desenvolvimento, aprendizado e brincadeiras, além de promover um ambiente acolhedor e respeitoso na instituição. E percebemos que a instituição preza por todos esses aspectos que visam o desenvolvimento moral, ético e cognitivo de seus acolhidos. A imposição de regras também faz parte do funcionamento da instituição, visando a disciplina e obediência dos acolhidos. Por isso, é necessário que haja um equilíbrio entre a imposição de normas e a promoção do bem-estar emocional e psicológico das crianças e adolescentes acolhidos.

4.1.2 Atividades educativas e pedagógicas

Em relação ao primeiro tema desta categoria, atividades de ensino e reforço escolar, foi perguntado aos entrevistados da instituição, coordenadora pedagógica e acolhida, quais atividades de ensino a instituição oferece atualmente aos seus acolhidos, destacando aspectos como: disciplinas escolares estudadas dentro da instituição, aulas de reforço, escolas que os acolhidos estudam, se a instituição é responsável por matricular os acolhidos na escola regular, e se oferece material escolar e fardamento escolar aos acolhidos. Em relação as atividades educativas, a entrevistada CP1 destaca que,

Aqui dentro eles seguem toda uma rotina. Tem o horário de brincar, tem o parque, piscina, biblioteca, onde fazemos nossas atividades recreativas e educativas, como jogos educativos e brincadeiras, todos juntos, crianças e adolescentes. A piscina, liberamos aos finais de semana. Pela parte da manhã as crianças e a tarde aos adolescentes, sempre acompanhados de um educador (CP1, 2023).

O relato mostra, que além da rotina e dos horários pré-definidos para realização das atividades educacionais e pedagógicas propriamente ditas, a instituição possui horários para brincar no parque, que é dentro da instituição, ir à biblioteca e tomar banho na piscina. Estes locais servem como lugares de recreação e entretenimento, mas também para a realização de atividades educativas, como jogos educativos, como quebra-cabeças, pinturas e brincadeiras.

Foi perguntado a entrevistada A1, quais atividades de ensino são realizadas dentro da instituição, destacando os aspectos de como passa o tempo, o que faz durante a semana e final de semana e o que é permitido fazer dentro da instituição, como brincadeiras e leituras. Essa mesma pergunta foi feita para a entrevistada CP1, coordenadora pedagógica da instituição. A Entrevistada A1, respondeu que para passar o tempo, realiza leituras e durante a semana, as atividades da casa e as tarefas escolares também. E durante os finais de semana, “tomamos banho de piscina, jogamos bola. Assistimos os filmes no telão na biblioteca. Assistimos com todos os acolhidos” (A1, 2023).

A entrevistada CP1, respondeu em consonância com a participante A1, acrescentando que além das atividades realizadas dentro da instituição, realizam passeios em outros ambientes. Citou como exemplo, a Expojuruá, um evento que ocorre anualmente na cidade, e que este ano de 2023, com a ajuda de terceiros, conseguiu levar alguns acolhidos para participar do evento. Portanto, na Fundação Assistencial e Educacional Betel é seguida uma rotina que inclui atividades educativas e ensino, como resolução das tarefas escolares e a prática de jogos educativos, complementada por uma rotina que envolve a recreação, como brincadeiras no parque, banhos na piscina e passeios em ambientes fora da instituição.

Destacamos por meio de uma fala, que não é ofertado o ensino regular dentro da instituição, apenas aulas de reforço, como aponta a entrevistada CP1, quando indagada sobre o assunto,

Os alunos fazem aula de reforço. Por exemplo, se a criança traz uma atividade de inglês, procuramos fazer a atividade com ele, matemática, português, todas as disciplinas. Procuramos tirar todas as dúvidas deles e que eles levem todas as atividades resolvidas, passadas na escola. São os próprios funcionários da instituição que ajudam os acolhidos nos deveres da escola (CP1, 2023).

A instituição oferta aulas de reforços, ajudando os acolhidos a resolverem as tarefas escolares, e que esta aula é oferecida pelos próprios funcionários da instituição, alguns com a formação apenas no ensino médio, ou seja, não são contratados professores para ministrar essas aulas de reforço. Aproveitando a resposta da entrevistada CP1, perguntamos sobre como é organizada a oferta dessas aulas de reforço, se há dias semanais definidos para cada disciplina. Nesse entorno, a entrevistada respondeu que não existe um dia específico para cada disciplina, e que as aulas de reforço são ofertadas de acordo com as necessidades dos acolhidos e com as demandas que trazem da escola. Complementou dizendo que boa parte dos acolhidos apresentam grande déficit de aprendizagem, citando como exemplo um acolhido com idade de 16 anos que chegou na instituição com defasagem escolar e que ainda se encontra no terceiro ano do ensino fundamental I.

Em relação a escola que os acolhidos estudam, matrículas, material escolar e fardamento, a entrevistada CP1, relatou que os acolhidos estudam em escolas municipais e estaduais. E explicou que é a coordenação pedagógica da unidade que vai até as escolas atrás de vagas e realiza as matrículas dos acolhidos. Também é a coordenação pedagógica que participa de reuniões de entrega de notas. Tudo a respeito da vida escolar dos acolhidos, é acompanhada por essa coordenação, juntamente com outros profissionais da unidade. Em relação ao fardamento e material escolar do acolhido é a instituição que providência de acordo com a instituição em que estuda.

Ainda sobre o tema disciplinas estudadas dentro da instituição, indagamos a entrevistada A1, se existe espaço físico específico para as aulas de reforço, quem são os professores, se a instituição oferta lanches, fardamento escolar e material escolar para esses momentos. A entrevistada relata que as aulas são ofertadas na biblioteca da instituição, que os professores são os próprios funcionários e que tem o horário do lanche, assim como o de todas as refeições. Sobre o material e fardamento escolar, a entrevistada afirma que a instituição é quem oferece.

Adentrando no tema relação professor/aluno, a entrevistada A1 diz que é uma relação boa, tanto com a administração da instituição, quanto com os demais acolhidos. A entrevistada CP1, também informa que mantém uma relação boa com os acolhidos, e que a instituição tenta, ao máximo, oferecer o carinho, amor e atenção que eles teriam se estivessem em um lar familiar estruturado. A respeito da relação dos acolhidos com os demais, a entrevistada informa que aos acolhidos é ensinado o respeito aos profissionais da instituição e aos seus pares.

Para finalizar a discussão desta categoria, destacamos que a Fundação Assistencial e Educacional Betel oferece atividades recreativas, educativas, ensino e passeios externos para os acolhidos, além de aulas de reforço para auxiliar nas tarefas escolares. A relação entre

professores, alunos e acolhidos é positiva, com ênfase no respeito e no cuidado físico e emocional. A instituição também se responsabiliza pela matrícula, material e fardamento escolar dos acolhidos que estudam nas escolas estaduais e municipais, uma vez que a instituição não oferece o ensino regular. Dessa forma, proporciona um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento educacional e social aos seus acolhidos.

4.1.3 A filantropia e a assistência na instituição

Caminhando para a análise da terceira categoria, trabalhamos com os seguintes temas: quadro de funcionários da instituição e número de alunos/internos que a instituição atende; ações filantrópicas desenvolvidas; manutenção da instituição. Destacamos aspectos como separação dos acolhidos por sexo e faixa etária, de que lugares os acolhidos vem, como ocorre a saída e a reintegração destes ao ambiente familiar originário e quais tipos de atendimentos relacionados à saúde a instituição oferta aos seus acolhidos.

Em relação ao quadro de funcionários da instituição, a entrevistada CP1 destaca que atualmente a Fundação Assistencial e Educacional Betel conta com um quadro de 28 funcionários, incluindo coordenador pedagógico, administrativo, educadores, nomenclatura usada pela instituição para os profissionais que auxiliam no cuidado com os acolhidos, serventes, cozinheiras, motoristas e outros profissionais de apoio. Alguns dos profissionais trabalham em período comercial, 8h diárias, outros em escalas de plantão, de 12h e 24h, de modo que a unidade esteja com profissionais 24h. Coordenador administrativo e pedagógico tem horário mais flexível em razão de demandas que podem ocorrer durante o horário de funcionamento da instituição. Parte desses funcionários são contratados diretamente pela instituição e outros são cedidos da prefeitura municipal de Cruzeiro do Sul, por meio de convênios. Ainda sobre esse tema, foi perguntado sobre a quantidade de atendidos atualmente e a entrevistada CP1, cita que,

Atualmente contamos com 42 acolhidos, entre crianças, adolescentes. A idade varia de 2 meses a 19 anos. A idade que pode ficar na instituição é até 18 anos, mas temos essa que é uma situação bem delicada. É uma pessoa com deficiência, tem diversos transtornos, por esse motivo ainda está conosco (CP1, 2023).

O relato nos mostra que a instituição conta com acolhidos de faixas etárias variadas, e a idade máxima podendo ficar na instituição é até 18 anos, a não ser em casos excepcionais a

instituição permite ao acolhido permanecer, mesmo estando acima da idade. Como é o caso de uma acolhida com 19 anos e ainda permanece na instituição por apresentar transtornos diversos, o que a torna impossibilitada de ser reintegrada a sociedade.

Ainda sobre a faixa etária, a entrevistada CP1, relata que há uma separação na instituição por idade e sexo. “Nós temos a casa das adolescentes, que só ficam as meninas e as adolescentes que são mães, desde que não ultrapasse os 18 anos. Tem o local onde ficam os bebês e tem o dormitório dos meninos” CP1, 2023). As áreas comuns são de acesso a todos, mas os dormitórios são separados por sexo e idade, de acordo com a entrevistada.

A separação de crianças e adolescentes por sexo e idade nas instituições de assistência à infância, tem sido um tema de intenso debate. Alguns argumentam que essa separação pode ser benéfica para garantir a segurança e o bem-estar dos acolhidos, enquanto outros defendem que pode reforçar estereótipos de gênero e limitar oportunidades de interação e aprendizado. No entanto, destacamos que é importante buscar um equilíbrio entre a proteção das crianças e a promoção da igualdade e inclusão, em tais instituições. A instituição, ora pesquisada, embora tenha a separação dos dormitórios, permite que os acolhidos mantenham o convívio entre todos, com momentos em que realizam atividades em comum, e isso ajuda no desenvolvimento de todos. Além de participarem de outros lugares, da escola, por exemplo, permitem essas vivências e experiências.

Em relação aos lugares de onde procedem os acolhidos, a entrevistada CP1 relata que eles provêm de diversos lugares. “Atendemos todos os municípios vizinhos, Guajará-AM, Mâncio Lima-AC, Porto Walter-AC, Tarauacá-AC, Feijó-AC. Aqui só acolhemos por ordem judicial. O Conselho Tutelar faz a denúncia, o ministério público inicia a investigação e com a ordem do juiz encaminha para a instituição” (CP1, 2023).

O acolhimento institucional, previsto no art. 19 do Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), refere-se à medida de proteção em que crianças e adolescentes são, temporariamente, afastados do convívio familiar e são acolhidos em instituições adequadas, visando garantir sua segurança e bem-estar. O art. 19 estabelece ainda, que toda criança ou adolescente tem direito a ser protegido contra qualquer forma de violência, negligência, crueldade ou opressão, e de ser tratado com dignidade e respeito. Além disso, o artigo estabelece que é dever de todos zelar pela integridade física, psicológica e moral das crianças e dos adolescentes. Por esta razão, a instituição trabalha no acolhimento dessas crianças e jovens, vítimas de negligências e violências, cometidas, muitas vezes, pela própria família.

Perguntamos como ocorre a saída dos acolhidos da instituição e como eles são reintegrados ao ambiente familiar originário. E nessa discussão, a entrevistada CP1 relata o seguinte,

A reintegração de cada um deles varia de acordo com a situação de cada caso. Se tiver algum familiar que seja apto a ficar com o acolhido, o juiz dá a guarda para alguém da família. Caso contrário, quando chega a idade, 18 anos, o próprio Estado toma conta. O acolhido que está a mais tempo tem 4 anos na instituição. Nós temos irmãos que já foram reintegrados, depois voltaram e já estão com bastante tempo aqui (CP1, 2023).

A fala mostra que a reintegração do acolhido ao ambiente familiar varia de acordo com cada situação e, em todos os casos, depende de como a família está apta para receber essa criança ou adolescente. Porém, há uma situação em que o acolhido deixa a instituição, quando completa 18 anos. A partir desse momento o Estado é o responsável por providenciar um lar e encaminhar esse jovem para outro lugar de acolhimento ou reintegrar a família. Não nos foi informado se o Estado fornece algum auxílio após a saída dos acolhidos da instituição e nem qual o tipo de auxílio este oferece. Enquanto permanecem na instituição, os acolhidos são preparados para o mercado de trabalho, com a oferta de cursos profissionalizantes. Fica assim evidenciado, que a Fundação Assistencial e Educacional Betel é uma casa de passagem, alguns permanecem mais tempo e outros menos tempo, tudo depende do preparo da família para receber seus familiares de volta ao lar.

A entrevistada destacou que alguns acolhidos são reintegrados ao núcleo familiar, mas por falta de estruturação familiar, por falta de proteção ou por voltar a sofrer abusos nesse ambiente, acabam tendo que retornar à instituição. O art. 19, parágrafo 1º do ECA prevê a reintegração da criança e adolescente em seu ambiente familiar.

§ 1º Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada 3 (três) meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou pela colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017).

Conforme o artigo 19 do ECA, a situação de crianças e adolescentes inseridos em programas de acolhimento familiar ou institucional deve ser reavaliada a cada trimestre. A autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar da instituição em que a criança e o adolescente estejam internados, decide

sobre a reintegração familiar ou a colocação em família substituta, de acordo com as modalidades previstas no artigo 28, da Lei de Adoção nº 13.509, de 2017.

O acolhimento institucional é uma medida importante para garantir a proteção e o cuidado de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade ou risco. É fundamental que essas instituições ofereçam um ambiente acolhedor, com profissionais capacitados, visando promover o desenvolvimento saudável e a reintegração familiar quando possível.

Indagamos ainda, se a instituição faz algum acompanhamento a estas crianças e adolescentes que são reintegrados na sua família e a entrevistada CP1 respondeu que sim. “Durante 6 meses, fazemos o acompanhamento, ou de acordo com a ordem judicial. Verificando se a criança está se readaptando”. Ou seja, há um período de acompanhamento para verificar se a criança e adolescente está se readaptando ao lar originário.

Sendo a Fundação Assistencial e Educacional Betel, uma instituição que funciona no modelo de internato e que atende a um número considerável de crianças e adolescentes, perguntamos a CP1, quais os tipos de atendimentos relacionados a saúde que são oferecidos aos seus acolhidos. E obtivemos a seguinte resposta:

Não diretamente dentro da instituição. Mas eu procuro estar sempre levando no posto de saúde, dependendo da situação, caso contrário já levo no Pronto Socorro. Temos uma demanda muito alta para atendimento com o psicólogo, e temos pacientes que fazem atendimento psiquiátrico. Temos as adolescentes que participam dos grupos de adolescentes no CAPS. Temos os que participam no CREAS, com a psicóloga. Por conta disso, estávamos com uma demanda muito grande para levá-los ao posto de saúde, conversei com a coordenadora do posto de saúde do bairro aeroporto velho e ela trouxe a equipe de saúde para atendê-los aqui dentro, com médicos, psicólogos, enfermeiros. Conseguimos uma parceria com uma dentista, que atende os acolhidos no consultório particular, onde as meninas estão fazendo tratamento, colocando aparelho dentário (CP1, 2023).

Há a oferta de serviços de saúde para os acolhidos, fora da instituição. Quando surge a necessidade, os acolhidos são levados ao posto de saúde ou ao pronto socorro. A entrevistada relata que há uma demanda muito grande de atendimento psicológico e psiquiátrico por parte dos acolhidos, e a instituição busca fazer com que estas crianças e adolescentes tenham acesso a este serviço, levando-os até o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) para receber atendimento de profissionais qualificados.

A entrevistada demonstra que quando a demanda é muito alta, ela conversa com a coordenadora do posto de saúde próximo da instituição e verifica a possibilidade de o

atendimento ser realizado na própria Fundação. CP1 cita também que busca parcerias com profissionais que trabalham no setor privado. Por exemplo, conseguiu assistência de uma dentista na qual as acolhidas estão fazendo tratamento e colocando aparelho dentário.

Em relação a questão de como a instituição se mantém, se recebe alguma doação, se tem convênios com a prefeitura e o estado, a entrevistada CP1 explica que,

A instituição recebe ajuda de terceiros, recebemos doações, fraldas, produtos de higiene, roupas usadas, tudo que doar é bem-vindo, bem útil. Em relação a parte financeira, temos um convenio com o estado e município, é realizado o pagamento dos funcionários, as compras de farmácia, supermercado (CP1, 2023).

Com base nas informações fornecidas, podemos concluir que a situação dos acolhidos na Fundação Assistencial e Educacional Betel é complexa e desafiadora. A falta de estrutura familiar adequada para o retorno das crianças e adolescentes à sociedade é uma preocupação, destacando a importância de a instituição fazer um trabalho contínuo para fortalecer os laços com as famílias dos acolhidos e oferecer suporte após estes deixarem a instituição. A colaboração da comunidade e o apoio de organizações civis são fundamentais para garantir um futuro melhor para esses jovens em situação de vulnerabilidade.

Podemos afirmar que a Fundação Assistencial e Educacional Betel desempenha um papel crucial ao acolher crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. A separação por idade e sexo, embora seja debatida, busca garantir a segurança e bem-estar dos acolhidos. A reintegração familiar varia de acordo com cada caso, mas é preocupante quando os jovens não encontram um ambiente seguro após deixarem a instituição. Por isso, é necessário que o poder público fortaleça a assistência familiar, oferecendo apoio contínuo para garantir o bem-estar e o futuro desses acolhidos.

É louvável o esforço da Fundação Assistencial e Educacional Betel em garantir o acesso dos acolhidos aos serviços de saúde, seja através do encaminhamento para unidades de saúde externas, como postos de saúde e pronto-socorro, ou por meio de parcerias com profissionais da área privada, como no caso do tratamento dentário. Isso evidencia a preocupação em cuidar integralmente do bem-estar físico e emocional das crianças, adolescentes e jovens acolhidos.

4.2 CASA MADRE TERESA DE CALCUTÁ

Fotografia 2: Casa Madre Teresa de Calcutá.



Da esquerda para a direita temos: 1ª Aline, responsável pela Casa Madre Teresa, 2ª assistente social do Centro Social Missão Família, as demais são assistentes sociais convidadas.

Fonte: arquivo pessoal da instituição

4.2.1 Rotina institucional

A Casa Madre Teresa de Calcutá, fundada em maio de 1999, está localizada no bairro da Lagoa, na cidade de Cruzeiro do Sul, um bairro considerado periférico e com grande zona de criminalidade. A Casa Madre Teresa de Calcutá começou com um projeto chamado “José do Egito”, através de 5 missionários da Comunidade Católica Shalom, que vieram para a cidade a pedido do bispo Dom Luís Herbst da Diocese de Cruzeiro do Sul, para realizar um serviço social com crianças e adolescentes que ficavam nas praças ao redor da Catedral Nossa Sra. da Glória. Os missionários sentavam-se no coreto da praça, no período noturno, que era o momento em que havia mais crianças e adolescentes e começavam a contar histórias para esses. Através desse trabalho inicial e com o apoio da comunidade local, começou a receber doações de roupas, brinquedos e alimentos, o número de crianças aumentou cada vez mais. Posteriormente, o Bispo Dom Mosé João Potelo cedeu uma sala na Catedral para a realização dos encontros. E mais adiante, os missionários foram fazendo parcerias com a Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Sul, Irmãs Franciscanas, Juizado de Menores da cidade, e o projeto foi crescendo, de modo que demandou um nome e um local próprio. Atualmente, o projeto que iniciou no coreto da praça, tem nome, sede e chama-se Casa Madre Teresa de Calcutá. (Projeto Político Pedagógico, 2023).

A Casa Madre Teresa de Calcutá faz um trabalho de acolhimento a crianças, não órfãos, em situação de vulnerabilidade e risco social. Esses residem nos bairros localizados à margem do Rio Juruá, como: Cruzeirinho, Boca do Moa, Miritizal e Trapiche da Lagoa. Atualmente, realiza o atendimento social e espiritual, com oferta de cursos para os familiares dos atendidos, aulas de reforço, aulas de músicas e momentos de espiritualidade. No período vespertino atende crianças, além disso, faz o acompanhamento e visitas as famílias dessas crianças e adolescentes. A instituição não estabelece uma quantidade máxima de crianças atendidas por família, basta ter entre 06 a 12 anos incompletos, como veremos mais adiante.

De acordo com o PPP, a Casa Madre Teresa de Calcutá tem como missão socorrer, amar e evangelizar através dos valores cristãos, os mais pobres, proporcionando oportunidade, dignidade humana e nova perspectiva de vida. Por isso, oferece atividades que abrangem as áreas psicossociais, intelectuais e espirituais, e atividades como rodas de conversas, acompanhamento pessoal, esporte, artesanato e artes (Projeto Político Pedagógico, 2023).

Da Casa Madre Teresa de Calcutá participaram da pesquisa, a coordenadora pedagógica, a responsável geral pela casa e um assistido, nomenclatura utilizada pela instituição para referir-se as crianças que são atendidas pela casa.

No que diz respeito ao tema rotina e planejamento, observamos nas falas dos participantes, que a instituição segue uma rotina mais aberta, em relação a anterior, em razão de funcionar apenas no período da tarde, das 14h00 às 17h00. A entrevistada CP2, diz que, “abrimos a casa 14h00 e as 14h30min, os assistidos começam a chegar e ficam até as 16h30min. Nas terças, quartas e quintas-feiras têm as oficinas e palestras com os assistidos e nas segundas e sextas-feiras é destinado a realização de atividades administrativas” (CP2, 2023). A entrevistada G1, complementa dizendo que:

Eles, (assistidos) chegam 14h30min, tem o momento de acolhida (conversar com a criança, perguntar como ela está). Depois temos o momento de entrega da tarde, para que eles tenham a percepção de valores, de gratidão principalmente, de reconhecimento do bem que Deus nos oferece através do outro, onde rezamos, cantamos e interagimos com elas. E depois, oferecemos o lanche, o nosso olhar é diferente de uma instituição voltada apenas para o ensino. O lanche geralmente é um lanche simples. Observamos que muitos não vinham almoçados, não tinham almoço em casa, ou comiam algo muito inadequado, então observamos que eles estavam inquietos, dispersos, com muito sono. No início nós dávamos um lanche, simples, uma fruta, uma vitamina, um biscoito com suco, e no final damos um lanche mais reforçado, porque muitos não vão jantar (G1, 2023).

As falas mostram que a instituição tem uma rotina pré-estabelecida, com horário de chegada e saída dos assistidos da Casa. As atividades realizadas no decorrer da semana são variadas, inclui desde palestras, oficinas, cursos, jogos, entre outros. Mesmo com essa variedade de atividades, descritas acima, a entrevistada faz questão de deixar evidente que as atividades oferecidas na Casa não substituem as atividades escolares, pois tem natureza diversa da escola, uma vez que “o olhar é diferente de uma instituição voltada principalmente para o ensino”.

Os assistidos chegam na instituição às 14h:30min, tem um momento inicial destinado a “acolhida”, onde os profissionais da Casa estabelecem um diálogo inicial, fazendo perguntas de como estes estão. Depois tem o momento em que eles chamam de “entrega da tarde”, que envolve mensagens motivacionais, orações e reflexões sobre gratidão, o amor ao outro e de Deus, por meio de cantos e louvores. Em seguida, é ofertado um lanche. Após esse momento, os acolhidos vão realizar as demais atividades programadas para o dia, voltada a parte mais pedagógica. E ao final do encontro, são levados à reflexões sobre o que aprenderam naquele na Casa.

Sobre como é realizado o planejamento da rotina na instituição, a entrevistada CP2, destaca que “o planejamento é feito mensalmente. A cada final de mês, planejamos o do mês seguinte. E nas segundas feiras, organizamos o que vamos fazer durante a semana” (CP2, 2023). É possível observar que o planejamento da Casa Madre Teresa de Calcutá, segue uma rotina que é organizada mensalmente, envolvendo todas as atividades que vão ser realizadas durante o mês. E, no início de cada semana, a coordenação da Casa reorganiza o planejamento e verifica se o que foi planejado é viável de ser realizado. Como explica uma das entrevistadas: “fazemos uma reunião para que possamos articular material, quais são os convidados, se tem algum empecilho, mas não saindo do tema daquele mês” (G1, 2023).

Quanto as formas de disciplinar os atendidos, destacamos, inicialmente, que a disciplina nas instituições de assistência à infância pobre no Brasil é um tema complexo e que demanda uma abordagem cuidadosa. Historicamente, essas instituições buscaram impor uma disciplina rígida como forma de controle sobre as crianças, muitas vezes com base em padrões autoritários e punitivos. No entanto, reconhecemos que essa abordagem não é a mais adequada para promover o desenvolvimento saudável e integral das crianças. A respeito destas formas de disciplinar os assistidos e a punição para quem descumpra a regra na Casa, o entrevistado A2 relata que tem disciplina como o horário de entrada e de saída. Temos muito respeito pelos tios e pelas nossas famílias e não há punições, tudo é resolvido na conversa”.

Observamos que a instituição, assim como as demais, tem regras a seguir. A falta de disciplina, quando ocorre, é resolvida através do diálogo, levando o assistido a refletir sobre

seus atos. Atualmente, não é tão comum que as instituições façam uso de castigos físicos, o mais normal é chamarem os pais para conversarem, dar uma advertência ao educando, ou algo que não provoque e não incentive nas crianças e adolescentes a violência. E na Casa Madre Teresa, os profissionais optam pelo diálogo para resolverem qualquer indisciplina por parte dos assistidos.

A Casa Madre Teresa de Calcutá possui uma rotina organizada e planejada, que visa atender às necessidades dos assistidos. As atividades oferecidas, que vão além do ensino, promovem valores como gratidão e reconhecimento do bem. O planejamento mensal e a reorganização semanal garantem a execução das atividades de forma eficiente. A instituição busca proporcionar um ambiente acolhedor e pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento integral dos assistidos, tanto o lado espiritual, moral, cultural e educativo. Na Casa Madre Teresa de Calcutá, a disciplina é mantida através do estabelecimento de horários e regras claras. Não há punições ou castigos, mas sim uma abordagem baseada no diálogo e na reflexão sobre os atos cometidos. A instituição busca resolver qualquer indisciplina por parte dos assistidos através do respeito e da conversa.

4.2.2 Atividades educativas e pedagógicas

Em relação aos temas desta categoria: atividades de ensino e reforço escolar; disciplinas estudadas dentro da instituição e relação professor/aluno, foi perguntado aos entrevistados quais as atividades de ensino e reforço escolar é ofertado aos seus assistidos pela instituição, destacando os seguintes aspectos: como é feito o planejamento das atividades de ensino, se os assistidos estudam todas as disciplinas do ensino regular dentro da instituição, é ofertado lanche, fardamento e material escolar. Em relação as atividades educativas e de ensino, a entrevistada CP2 relata que,

As atividades educativas são as recreações, onde observamos a necessidade de incluir atividades de alfabetização, jogos educativos, atividades de matemática, dança, músicas, brincadeiras, tudo isso na terça-feira. Os meninos vão para o esporte, jogar futebol, que eles gostam muito e é uma forma de atrair eles. Na quarta-feira fazemos oficinas de artes que visa desenvolver a criatividade, sair de si, porque eles são muito tímidos, a expressão do corpo, da fala. Na quinta-feira trabalhamos a espiritualidade, é o momento que eles têm para ter a experiência com Deus, aprender a rezar e se comunicar com Deus. E futuramente terão aulas de violão. Para a comunidade, em especial as mães dos assistidos, oferecemos palestras, cursos - doces, salgados, artesanato (CP2, 2023).

Observamos, na fala da entrevistada que há uma preocupação em oferecer ações que atendam as reais necessidades dos assistidos, como foi o caso das atividades de alfabetização que foram inseridas na rotina da instituição porque a coordenadora observou que alguns deles ainda tinham dificuldades com a leitura. Às terças-feiras, são dedicadas a práticas recreativas e educativas, como músicas, atividades de matemática e outras disciplinas nas quais os assistidos podem apresentar dificuldade. Há também futebol para os meninos, utilizado como uma forma de atrair as crianças para a instituição. Nas quartas-feiras, a entrevistada relata que são realizadas oficinas de artes, visando desenvolver a criatividade dos assistidos, para que estes possam se expressar através da arte. Nas quintas-feiras é voltado para trabalhar a espiritualidade, de modo que cada criança e adolescente tenha um momento com Deus. É importante destacar também que a Casa Madre Teresa de Calcutá, não oferece serviços só para as crianças, oferta cursos nas mais diversas áreas, para as mães dos assistidos.

Ainda sobre as atividades educativas e de ensino ofertadas pela Casa Madre Teresa de Calcutá, a entrevistada G1 pontua que,

O intuito maior dessas atividades com as famílias, é porque esse trabalho que nós oferecemos é um trabalho de formação integral do ser humano, e não adianta nada trabalharmos com as crianças e não trabalhar com as famílias, então realizamos as visitas nas casas das famílias, tentamos buscar a fidelidade nessas visitas, e assim, conhecendo melhor o ambiente em que os assistidos vivem, se aproximando mais deles, tendo também a oportunidade das famílias terem uma experiência com Deus, pois não fazemos apenas uma visita técnica, mas uma visita para que eles nos conheçam, e tenham uma maior confiança em nós e no nosso trabalho, para assim eles se abrirem e também nos auxiliar no desenvolvimento da criança e da própria família. Auxiliamos eles na área espiritual também. Estas oficinas, palestras, cursos, reuniões fechadas, rodas de conversa, não é só para eles absorverem informações, mas que eles se sintam família, uma segunda família aqui, onde eles aprendem, dispõem dos que eles estão sentindo, vivendo e eles também são de uma certa forma assistidos, seja materialmente, seja espiritualmente, seja na parte formativa (G1, 2023).

A entrevistada demonstra a relevância de trabalhar com as famílias como parte fundamental do processo de formação integral do ser humano. Realizar visitas nas casas das famílias, conhecer seu ambiente e estabelecer confiança, são formas de se aproximar e oferecer suporte não apenas técnico, mas também espiritual. Oficinas, palestras, cursos e reuniões têm o objetivo de fazer com que as famílias dos assistidos se sintam parte de uma segunda família, onde possam compartilhar suas experiências, receber auxílio material, espiritual e formativo, contribuindo assim para o desenvolvimento tanto das crianças e adolescentes, quanto das próprias famílias. Logo, podemos destacar que a instituição visa, de acordo com a fala das entrevistadas, uma formação integral do assistido.

Em relação ao planejamento das atividades educativas e de ensino, perguntamos como este componente didático é realizado, e obtivemos a seguinte resposta.

O planejamento é feito de acordo com as necessidades dos assistidos. Observamos onde eles tinham mais dificuldades, e oferecemos alfabetização, dentro da recreação. Temos os jogos educativos de português, matemática, raciocínio, jogos para desenvolver a coordenação motora, artes etc. a instituição não oferece reforço para todas as disciplinas (CP2, 2023).

A coordenadora pedagógica faz uma análise sistemática, além da percepção dela, dos monitores, eles observam a realidade da criança, hoje nós estamos trabalhando a disciplina. Buscamos capacitação para nós e buscamos meios para que eles se desenvolvam na área que a gente vê que está um déficit. Com a graça de Deus, conseguimos uma nova parceria com o responsável pela área psicológica da prefeitura, que vai nos ajudar a fazer uma análise psicológica das crianças (G1, 2023).

O planejamento das atividades de ensino é baseado nas dificuldades que os assistidos apresentam, exemplo, se os assistidos apresentam demandas na leitura, então a Casa Madre Teresa oferece aulas de reforço de leitura textual. A entrevistada diz ainda que a instituição não oferece aulas de reforços para todas as disciplinas, isso ocorre por falta de profissional qualificado para atender todas as demandas. Como a instituição trabalha apenas com voluntários, não há profissionais suficientes para atender todas as disciplinas ofertadas na escola de ensino regular. Uma questão destacada na fala da entrevistada G1, é que os voluntários da Casa, buscam capacitação na área pessoal e profissional para melhor atender os assistidos. Além disso, destacou que conseguiram uma nova parceria com o responsável pela área psicológica da prefeitura, que está auxiliando na análise psicológica das crianças e adolescentes, entendida pela instituição como necessária para que estes possam avançar na parte pedagógica. O aspecto psicológico ajuda no planejamento das atividades pedagógicas, como por exemplo, se o profissional pode realizar atividades mais complexa em relação ao ensino, atividades que desenvolvam a autoestima, timidez, coordenação motora e outras.

Finalizamos a discussão desta categoria afirmando que a Casa Madre Teresa de Calcutá se destaca por sua abordagem no processo de formação integral dos assistidos. A instituição oferece atividades educativas, como aulas de reforço, recreativas, como brincadeiras e espirituais, como os momentos de oração, que visam atender às necessidades individuais das crianças e adolescentes. Além disso, a instituição valoriza a participação e envolvimento das famílias, realizando visitas domiciliares e oferecendo suporte técnico, material e espiritual. Essa

abordagem holística contribui para o desenvolvimento não apenas das crianças e adolescentes, mas também das próprias famílias, que proporciona um ambiente acolhedor e de apoio mútuo.

4.2.3 - A filantropia e a assistência na instituição

Para iniciar a discussão deste tópico, perguntamos inicialmente, se a instituição é filantrópica e qual o objetivo educacional e assistencial. A entrevistada CP2, respondeu o seguinte:

É uma instituição sem fins lucrativos. O objetivo educacional é fazer com que as crianças se desenvolvam a parte da educação, raciocínio, a cidadania. O nosso objetivo está dentro da nossa missão, que é evangelizá-los, levar esperança para eles e proporcionar experiências com Deus, tenham um novo olhar, que possam sonhar, ver além das dificuldades da família, ter um novo olhar de vida (CP2, 2023).

A Casa Madre Teresa é uma instituição filantrópica, - de acordo com a fala da entrevistada, corroborada com o PPP -, que tem como objetivo educacional desenvolver nos assistidos o raciocínio, a educação e a cidadania. E esses objetivos estão atrelados ao objetivo da Comunidade Católica Shalom, da qual fazem parte, que é a evangelização, levar esperança e proporcionar experiências com Deus a todos os assistidos. De acordo com a entrevistada, a Casa Madre Teresa, tem como missão fazer com que as crianças e jovens possam sonhar e ver além das dificuldades das famílias, construindo um novo olhar para a vida.

Sobre o tipo de atendimento disponibilizado pela instituição, a entrevistada G1 respondeu que a instituição oferece lanche, fardamento e material escolar a seus assistidos. “Com a graça de Deus nós oferecemos lanche na entrada e na saída. Além disso, eles têm uma oficina por dia, que tem duração por volta de 1h” (G1, 2023). Seguindo com as perguntas, foi indagado sobre o quantitativo de assistidos que a instituição atende atualmente e G1, respondeu que são 20 crianças e as 20 famílias dos assistidos.

Perguntamos também sobre como a instituição faz para se manter em funcionamento, se recebe alguma doação, se tem convênios e G1 respondeu o seguinte:

A Casa Madre Teresa e a Comunidade Católica Shalom vivemos da providência divina. Temos o auxílio das pessoas generosas que acreditam no nosso trabalho. Diante disso, hoje, nós temos auxílio de benfeitores, tanto material quanto financeiramente. Temos ainda convênios que a gente participa, benefícios dos órgãos judiciários, participamos de emendas, concursos, editais, projetos, tudo para movimentar a casa. Temos um convênio

com a prefeitura, no valor de 1.500,00 reais para a manutenção da casa, temos auxílio da diocese (G1, 2023).

A instituição mantém-se através de recursos de doações de terceiros e com o auxílio de convênios realizados com a prefeitura, com órgãos judiciais, além da ajuda financeira da diocese. E sobre o quadro de funcionários da instituição, todos são voluntários. G1 diz que atualmente a instituição conta com 8 voluntários, sendo 5 deles da comunidade Católica Shalom e 3 leigos da comunidade civil.

Por fim, a Casa Madre Teresa de Calcutá desempenha um papel importante na vida das crianças e famílias assistidas, oferecendo uma formação integral que abrange aspectos educativos, recreativos e espirituais. Através de suas atividades e suporte, a instituição busca promover o desenvolvimento pessoal, social e emocional, proporcionando aos assistidos um ambiente acolhedor e de oportunidades para crescerem como indivíduos. A Casa Madre Teresa de Calcutá é um exemplo inspirador de dedicação e compromisso com o bem-estar das crianças em situação de vulnerabilidade.

4.3 INSTITUTO SANTA TERESINHA

Fotografia 3 Instituto Santa Teresinha



Fonte: arquivo do Instituto Santa Teresinha

4.3.1 Rotina institucional

O Instituto Santa Teresinha, está localizado no bairro do Colégio, foi instalado no município de Cruzeiro do Sul, no ano de 1937, pelo Bispo Dom Henrique Ritter, tendo como fundadoras as religiosas Irmã Adelgundes Becker (primeira diretora), Irmã Athanasia Weber e Irmã Disiboda, ambas alemãs que vieram ao Acre em missão para espalhar o evangelho e ajudar

os mais necessitados. O Instituto Santa Teresinha é uma instituição educativa de confessionalidade católica de direito privado sem fins lucrativos, que visa proporcionar ao aluno, por meio da vivência comunitária um ambiente de ensino-aprendizagem favorável a sua formação integral à luz da fé cristã e dos valores do Evangelho (Regimento Interno Escolar, 2021).

A partir do ano de 1938, criou-se o Curso Primário e em 03 de outubro deste mesmo ano, a instituição passou a funcionar oficialmente com a denominação de Instituto Cultural Orfanológico, e tinha como objetivo cuidar da educação de crianças órfãs e da juventude feminina em geral. Em 1940, foi registrado em cartório com o nome Instituto Cultural Orfanológico Santa Teresinha (PPP, 2023).

No ano de 1947, foi fundado o curso Normal Regional, com a finalidade de formar professores para o curso primário feminino. Foi apenas no ano de 1964, que a instituição recebeu seus primeiros alunos do sexo masculino. Atualmente, o IST oferece o Ensino Fundamental e Ensino Médio. “O estabelecimento é mantido pela Sociedade Civil das Obras Educativas e Sociais das irmãs Dominicanas de Santa Maria Madalena [...]”. É dirigido pela Irmã Fernanda. A Escola oferece ensino particular e gratuidade atendendo alunos com bolsas integral e parcial de ensino conforme Lei nº 12.201 de 27 de novembro de 2009³ (PPP, 2023).

No Instituto Santa Teresinha participaram da pesquisa a coordenadora pedagógica do ensino fundamental I, a coordenadora pedagógica do ensino fundamental II, a gestora, uma ex-aluna e uma aluna bolsista. Em relação a rotina e planejamento na instituição, a entrevistada G2 destaca que:

A instituição funciona pela parte da manhã, aula normal. A tarde são atividades extraclasse. Quando um professor está atrasado em algumas atividades, faz pela parte da tarde. Temos agora o “projeto de vida”, temos também a educação física, tem ainda as aulas de reforço, pela parte da tarde (G2, 2023).

A instituição funciona no período das 07h às 11h:25min, com horários de aulas regulares, de segunda a sexta-feira e em alguns sábados. Quando há a demanda de algum professor, a instituição funciona a tarde ofertando aulas de conteúdos e disciplinas que estão

³ Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória no 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/580793/publicacao/15750340>.

atrasadas em relação a proposta da escola. São ofertadas no contraturno ainda, atividades extraclasse e aulas de reforço. No que diz respeito as aulas de reforço, a entrevistada G2, fala que “são realizadas pelos professores da instituição. Estes solicitam uma sala e cedemos para ele”. Essas aulas não são gratuitas, os alunos têm que pagar para ter a aula de reforço e ocorrem no contraturno. E “em relação aos bolsistas, não cobramos o valor pago pelo espaço cedido ao professor. Em contrapartida, o professor tem que dar todo o suporte para o aluno bolsista” (G2, 2023). O Instituto Santa Teresinha, por ser uma instituição de ensino particular, de cunho filantrópico, sem fins lucrativos, oferece bolsas de estudo. Como destacou a entrevistada, quando esses alunos bolsistas necessitarem de aulas de reforço, a escola oferta e não cobra nenhum valor destes. A instituição, no ano 2000, atendia alunos carentes por meio de um Projeto denominado Criança Feliz, neste mesmo ano, atendeu mais de 60 crianças. E esse número saltou para 84 crianças, em 2003. Essas crianças eram atendidas desde o pré-escolar e depois poderiam ingressar no ensino fundamental na instituição. Recebiam da escola o fardamento e todo material escolar, e ainda uma refeição diariamente.

Sobre a rotina, a entrevistada EX3, uma ex-aluna aponta as atividades que eram realizadas no Instituto Santa Teresinha, no período em que estudou como interna:

5h estávamos na capela rezando. Quando eu cheguei aqui não tinha luz elétrica, então 5h íamos para a capela fazer as orações, meditação dos salmos e 6h era a missa. Pela parte da manhã nós íamos para a escola. Almoço 12h, nunca faltava, as irmãs eram preocupadas, apesar de não ter supermercado, tinha sempre algo. As meninas que vinham do interior os pais pagavam com produtos, porco, galinha, farinha, o que tinham. De 13h até as 15h fazíamos as tarefas da escola, todas nós juvenistas, que éramos um pouco separadas e as meninas do internato. Ficávamos todas estudando, preparando as tarefas. Após as 15h tinha uma merenda, pouquinha, mas nunca faltava. E depois começava a limpeza da casa, as meninas mesmo que faziam a limpeza da escola, cada uma fazia a limpeza de onde morava, dormitório, refeitório. As 18h tinha o jantar, e depois brincávamos à vontade, fazíamos artesanato, bordado. Tínhamos aulas de bordado e artesanato e no final do ano era feito uma grande exposição dos bordados que tinham sido preparados (EX3, 2023).

No relato, notamos uma diferença na rotina dos alunos que viviam sobre o modelo de internato. A ex-aluna aponta que todas as atividades diárias eram estabelecidas e seguiam horários rigorosos. As alunas que tinham a intenção de seguir a vida religiosa, às 05 h da madrugada precisavam estar na capela rezando e meditando os salmos, e às 6h participavam da missa. Depois, seguiam com as demais atividades, como refeições, tarefas domésticas e o horário de brincar. A respeito dessa rotina das instituições educacionais que recebem internos, encontramos contribuições em Goffman (1961) quando afirma que,

[...] o funcionamento de uma instituição total é gerida por regras e pelo controle das ações dos internados, pois a autoridade nesse tipo de instituição é permeada pelo controle de inúmeras condutas, construindo, dessa forma, uma rotina limitadora aos internos, levando ao assujeitamento destes, à autorização de atividades que poderiam ser realizadas com mais autonomia (p. 147).

De acordo com a citação, uma instituição é regida por um conjunto rígido de regras e pelo controle constante das ações dos sujeitos que delas fazem parte. A autoridade dentro desse ambiente é exercida através do monitoramento minucioso das condutas, criando assim, uma rotina que algumas vezes restringe a autonomia dos indivíduos. Essa restrição, gradualmente, subjuga os internos, limitando suas atividades e privando-os da oportunidade de agir com maior liberdade e independência.

As falas dos entrevistados sugerem que as brincadeiras fazem parte da organização funcional da instituição, por isso, no Instituto Santa Teresinha, tinha um horário destinado para o momento do brincar dos internos. Cada instituição tem o seu horário estabelecido para as crianças brincarem, pois, estas atividades desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e bem-estar dos educandos. Além disso, as brincadeiras em grupo promovem o convívio social, fortalecendo laços de amizade e solidariedade, sendo essencial que na rotina das instituições, ofereça espaços e materiais adequados para que as crianças possam brincar livremente, estimulando seu desenvolvimento integral e a sua autonomia.

A respeito das brincadeiras Sarmiento (2002,), diz que o ato de brincar possibilita que as crianças transformem e reinventem a sua realidade, pois quando algo lhes faz falta, como por exemplo, a família, um lar, essas conseguem brincar e criar um outro mundo imaginário, mesmo em meio as diversas dificuldades.

No que diz respeito ao planejamento da rotina no Instituto Santa Teresinha, houve um consenso entre as entrevistas CP3, CP4 e G2. A fala da entrevistada CP3, aponta que,

A nossa instituição se torna um pouco mais *light* porque nós trabalhamos com o sistema de ensino positivo. E este sistema já disponibiliza apostilas que temos que seguir do início ao fim. Ela tem uma sequência, e os professores não pode pular as etapas que consta nas apostilas. Com isso, se torna mais fácil o professor trabalhar, e sua função vai ser estudar os conteúdos das apostilas, buscar recursos para enriquecer os seus conhecimentos e formas de passar os conhecimentos para os alunos. E o nosso planejamento, eu me sento com eles nos horários de “janelas” que eles têm. Os nossos professores do 1º ao 5º ano tem “janelas”, nós temos os professores regentes, que são os professores que trabalham com as principais disciplinas (português, matemática, ciência, geografia e historia), e temos os professores, que

chamamos de “volante”, que entra uma vez ou duas vezes por semana em cada sala, que é o professor de educação física, ensino religioso, filosofia, artes, música e inglês, esses nós chamamos de professores volantes, e por esse motivo, os professores regentes, que são coordenadores de turmas, tem essas “janelas”, que é onde temos um tempo para sentar, conversar, planejar, verificar como está o andamento da turma, os alunos que estão com dificuldades e dar andamento na aprendizagem dos alunos (CP3, 2023).

A entrevistada mostra que o planejamento da rotina, é realizado de forma individual com os professores, pois a instituição trabalha com o Sistema Positivo de ensino. Este sistema disponibiliza apostilas na qual os professores devem seguir do início ao fim, oferece ainda, recursos para os professores tirarem suas dúvidas. Portanto, toda a rotina e atividades dos professores são planejadas, atualmente, pelo Sistema Positivo.

Ao longo da história, o trabalho na infância tem sido permeado pela preocupação com o ócio e a necessidade de impor rotinas às crianças. Acredita-se que a ociosidade pode levar a comportamentos indesejados ou até mesmo, perigosos. Nesse sentido, estabelecer uma rotina de trabalho para as crianças era visto como uma forma de mantê-las ocupadas e afastadas desses riscos. Essa preocupação histórica com o trabalho na infância revela a complexidade do ser criança. As crianças são seres em desenvolvimento, que possuem necessidades específicas de crescimento, aprendizado e brincadeiras. No entanto, ao longo do tempo, elas também foram vistas como mão de obra útil para auxiliar nas tarefas domésticas, na agricultura ou em outros setores produtivos.

No que diz respeito as formas de disciplinar os alunos no Instituto Santa Teresinha e as punições para os que não seguiam as regras, a entrevistada EX3, relata o seguinte:

A disciplina tinha que andar bem direitinho. Era sempre exigido respeito pelos professores, colegas, qualquer pessoa. Saiu da linha a irmã podia dar suspensão, castigos (de joelho), chamavam os pais. Se não estava acompanhando a disciplina ou fazia prova e a nota era baixa levava para os pais assinarem (EX3, 2023).

O trecho mostra que os alunos deviam andar com cautela e não sair da “linha”. O respeito a qualquer pessoa era exigido pela instituição. E se não seguissem as regras, havia punições que iam desde suspensão das aulas, até castigos físicos, como ficar de joelhos. Del Priore (2007, p. 97) diz que “[...] a correção era vista como uma forma de amor [...] Deus ensinava que amar ‘é castigar e dar trabalhos nessa vida’. Vícios e pecados, mesmo cometidos por pequenos, deviam ser combatidos com açoites e castigos”. A autora também destaca que com a implementação das aulas régias, no século XVIII, a palmatoria passou a ser um

instrumento de correção por excelência, que os professores poderiam usá-las para evitar que os alunos ficassem no ócio, na preguiça, na ignorância ou que estivessem cometendo erros. E após mais de dois séculos, esses instrumentos continuaram sendo usados com os mesmos objetivos. Ainda hoje persistem formas de castigos e punições nas instituições educativas, embora as formas e instrumentos sejam mais refinados e sutis, como o chamamento dos pais na escola, em caso de mau comportamento do aluno, pedir que o aluno se retire da aula e outros.

Portanto, é possível observar que os castigos, como diria Foucault (1995), são formas de tornar os corpos dóceis, para que sigam as regras. Atualmente, há uma crescente conscientização sobre a importância de adotar práticas pedagógicas mais humanizadas e centradas na criança. Isso envolve proporcionar um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, onde as crianças possam expressar suas emoções e necessidades, participar ativamente do processo educativo e serem ouvidas.

Foi perguntado a uma aluna e ex-aluna da Instituição o que eles achavam de como era e ainda é a sua vida na instituição. Estas falaram que gostam, como destaca a entrevistada EX3: “Eu gosto muito, só tenho que agradecer a Deus, por ter chegado até a idade que tenho hoje [...] gosto muito de cantar” (EX3, 2023).

Finalizamos a discussão da categoria afirmando que a instituição ora pesquisada segue uma rotina estruturada, que inclui atividades educacionais e recreativas, há ainda um conjunto de regras a serem seguidas, tendo consequências para o aluno que desobedecer. Observamos ainda que há um respeito entre funcionários e alunos, gerando um ambiente harmonioso para convivência.

4.3.2 Atividades educativas e pedagógicas

Nesta categoria, destacamos aspectos como: atividades de ensino e reforço escolar; disciplinas estudadas dentro da instituição; relação professor/aluno, dando um maior destaque para como são as aulas, se a instituição oferece ensino regular, se tem espaço próprio para as aulas; quem são os professores; quais atividades são desenvolvidas e como é a relação professor/aluno.

Em relação as atividades de ensino e reforço escolar, foi perguntado se os alunos estudam todas as disciplinas do ensino regular e os entrevistados responderam que sim, por se tratar de uma instituição confessional que oferece Ensino Fundamental e Ensino Médio. Diferentemente das outras duas instituições, o Instituto Santa Teresinha é uma escola de ensino regular, que se enquadra como uma instituição filantrópica por oferecer bolsas de estudo aos

alunos de baixa renda. Diferentemente das instituições anteriores, não é priorizado alunos órfãos, abandonado pelos pais, de família desestruturada. Para se enquadrar no perfil de aluno bolsista, apenas precisa comprovar baixa renda e participar do processo de admissão, como veremos mais adiante. Sobre as disciplinas contempladas no currículo da instituição, obtivemos a seguinte informação:

Temos por volta de 11 disciplinas no fundamental I, as principais são 5: português, matemática, ciência, história e geografia e temos o inglês, música, arte, filosofia, ensino religioso e educação física. Todas as disciplinas são obrigatórias (CP3, 2023).

Sendo uma escola de ensino regular, já era esperado que todas as disciplinas comuns fossem ofertadas pela instituição. Há uma distinção das disciplinas principais, das secundárias. As primeiras, são ofertadas em maior carga horária, diferente das secundárias. E ainda, diferente do currículo de uma escola pública, a instituição em questão, oferta mais disciplinas, como o inglês, música e filosofia. Seguindo essa linha de pergunta, questionamos a uma aluna e ex-aluna quem eram os professores, como eram as aulas, que conteúdos eram trabalhados e sobre essas questões obtivemos as seguintes respostas:

Tínhamos aulas normais com as disciplinas de português, matemática, história, geografia, moral e civismo, OSPB (Organização Social e Política Brasileira), religião, na religião estudávamos a bíblia, catecismo, história da igreja. Usava como material didático, mapa, globo, revista, desenhos, cantos. Tinha a biblioteca, tinha o horário para ir ler, as professoras mandavam fazer um resumo para ver se a gente tinha entendido mesmo. Nas aulas de matemáticas era irmã Rosa, uma professora alemã, ela saía com a gente medindo os quilômetros com uma corda, saímos daqui até um campo que tinha, de 100 em 100 metros, saía medindo com uma corda. Ela dava aula de física, biologia, inglês e matemática e exigia e não era pouco. Tínhamos que fazer as contas e ir explicando com o dedo. Nas aulas de inglês ela dizia que quem fosse falar com ela em inglês ganhava 1 ponto, se desse bom dia, ou perguntasse como vai em inglês já ganhava 1 ponto. Tínhamos aula de música, nossa hora de cantar fazia parte do currículo. Tínhamos que aprender os cantos, tinha prova as irmãs ensinavam alguma partitura, para sabermos onde que coloca um dó. A gente tinha que saber o canto decorado e no fim do ano tinha que fazer a prova escrita. Por exemplo elas diziam: escreve o canto tal, terceira estrofe (hino nacional, hino da bandeira). Tinha muitas professoras freiras, mas também tinha outras professoras que não eram freiras, como a Adalberto Sena, foi uma das primeiras alunas. E tinha as alunas que se destacavam no ensino médio, então as irmãs contratavam aquelas meninas para ajudar no primário (EX3, 2023).

As aulas são desenvolvidas por apostilas, do sistema positivo de ensino. Os professores são profissionais da educação da comunidade. Os conteúdos são os do ensino regular. A aula inicia as 07:00 as 11:25. As atividades que são

realizadas nesse tempo, corrigir tarefas, leituras, fazer atividades das apostilas, escrever, fazer caligrafia (A3, 2023).

Observamos nas falas das entrevistadas, diferenças no modelo de ensino de cada época. A entrevistada EX3, que estudou numa época mais antiga, fala da disciplina Organização Social e Política no Brasil (OSPB), ⁴que foi inclusa na educação básica no período de 1962 e extinta em 1993. Assim como a disciplina de moral e civismo, que eram obrigatórias no ensino básico e que deixaram de existir. O ensino de religião, continua obrigatório na instituição, como afirma a entrevistada CP4. “É obrigatório do fundamental I, até o ensino médio. Esse é um componente, em que a direção, que é uma religiosa (freira) não autoriza que a escola coloque como uma disciplina optativa” (CP4, 2023). Porém, diferentemente de como era ensinado, de forma voltada apenas para o ensino da religião católica, atualmente são abordadas todas as religiões.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de (1996), em seu art. 19, afirma o seguinte,

As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;

III – comunitárias, na forma da lei.

§ 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas.

Em seu Regimento Interno o Instituto Santa Teresinha deixa explícito que se qualifica como uma instituição de ensino confessional. Ainda de acordo com a LDB 9394/96 em seu art. 12 diz que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.” Assim sendo, a LDB, oportuniza as escolas de ensino privado adotarem ou não o ensino religioso em sua grade curricular, bem como a forma de avaliação e matrícula. Tal interpretação, é corroborada pelo parecer 120/06 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, de 12 de maio de 2006, que diz o seguinte:

[...] cada instituição que seja reconhecida como tal apresente em seu Estatuto e Regimento esta explicitação de ESCOLA PRIVADA CONFSSIONAL,

⁴ Lei 8.663 de 14 de junho de 1993, revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969. Art. 2º. A carga horária destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, nos currículos do ensino fundamental, médio e superior, bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira, deverão ser incorporados sob critério das instituições de ensino e do sistema de ensino respectivo às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais.

assim como os estudantes ou seus responsáveis ao matricularem nestas instituições tenham clareza desta confessionalidade e ideologia específica que será explicitada por meio de atividades e da organização escolar (Paraná, 2006, p.4).

Assim sendo, os alunos no ato da matrícula assumem por meio de seus responsáveis que aceitam participar das atividades de ensino religioso proposta pela instituição. E cabe a instituição informar os alunos e responsáveis sobre a sua confessionalidade. Observamos na fala da entrevistada CP4, que apesar da instituição ser uma escola privada de confessionalidade católica, não é ensinado apenas sobre a religião católica, mas sobre todas as vertentes religiosas existentes, para que haja respeito entre os alunos.

Em relação ao material didático, a fala da entrevistada EX3, elucida que os materiais didáticos eram variados, assim como as aulas, como por exemplo, nas aulas de matemática a professora levava os alunos para o ambiente fora da sala de aula. E ali, iam aprender quilometragem na prática, fazendo a medição com uma corda. Em conversa com a entrevistada CP3, essa afirma que atualmente ainda fazem aulas em que os alunos aprendam a teoria em conjunto com a prática.

Na fala da entrevistada EX3, é possível observar que o ensino presava muito pela memorização, que as alunas decorassem o que era ensinado, como o exemplo nas aulas de música, que deveria ser decorado todas as estrofes, porque no dia da prova a freira diria uma estrofe aleatória de uma música e as alunas deveriam escrever as cifras. No que diz respeito as professoras que atuavam na instituição, a entrevistada EX3 fala que eram as próprias freiras e professores da comunidade. Atualmente, como vemos na fala da entrevistada A3, os professores são profissionais especializados, contratados pela escola e as freiras não estão mais exercendo a docência, estão apenas na administração do colégio.

No que diz respeito ao espaço próprio para as aulas e se a instituição oferta lanche e uniforme a seus alunos bolsistas, a aluna e ex-aluna explicam o seguinte:

Toda a parte de baixo do prédio era para as aulas. Sim, tínhamos lanche. Para as juvenistas tinha uniforme próprio. Os alunos internos e semi-externos tinham as suas fardas. Para as órfãs que moravam aqui, as irmãs davam o fardamento, livros... As meninas pobres que recebiam bolsas também eram providenciadas o uniforme. Atualmente são os pais que providenciam (EX3, 2023).

Tem várias salas de aulas, espaço do teatro, museu, piscina, pátio grande, sala dos professores, de coordenadores e da direção, laboratórios, sala de instrumentos.

A instituição não serve lanche, ou levamos de casa, ou compramos na cantina.

A instituição não oferece fardamento. Os pais têm que comprar. Temos o kit de farda composto por calça e camiseta com a jaqueta. Temos o short, sapato, que tem que ser nas cores preto, azul ou cinza e a meia que tem que ser branca (A3, 2023).

As falas das participantes mostram que existe um lugar próprio para a realização das aulas e espaços adicionais para as demais atividades. A escola oferece intervalos entre as aulas e na época em que a ex-aluna, entrevistada EX3, estudou na instituição, era oferecido lanche gratuito, assim como uniforme para as juvenistas, que eram as moças que viviam no internato estudando para seguir a vida religiosa e também para as moças órfãs e pobres externas. Atualmente, tem lanche para comprar na cantina e o uniforme, obrigatório para bolsistas e mensalistas, são os pais que tem que providenciar

Sobre a relação professor aluno, as duas entrevistadas foram unânimes ao falarem que existe uma relação de respeito, não só com os professores, mas com todos os funcionários e colegas da instituição, tornando a convivência boa e harmoniosa.

4.3.3 A filantropia e a assistência na instituição

Neste tópico trabalhamos sobre a filantropia e a assistência na instituição, subdividida nos seguintes temas: quadro de funcionários da instituição e número de alunos que a instituição atende; ações filantrópicas desenvolvidas; e manutenção da instituição.

Iniciamos perguntando aos entrevistados, sobre a quantidade de funcionários e de alunos atendidos pela instituição. A entrevistada G2, disse que a instituição conta com mais de 100 funcionários e que atende por volta de 640 alunos. Perguntamos como é a forma de contratação dos professores e obtivemos as seguintes respostas:

Eles deixam o currículo, aqui na instituição. Fazemos a observação da graduação, quanto tempo de experiência. Procuramos saber como é o trabalho do candidato, por meio de referências. Quando contratamos, fazemos a observação para saber se o candidato tem o perfil que a instituição procura, se passar, fazemos a contratação (CP3, 2023).

Geralmente, contratamos por indicação. Observamos o currículo, as coordenadoras pedagógicas e alguns professores da área, pedem para os professores darem uma aula e verifica como estes se saem (G2, 2023).

As formas de contratação priorizam a experiência do candidato e a sua reputação, e se este possui boas referências no meio local. Após essa etapa, o candidato passará por uma aula

prática, sendo observado pelos coordenadores pedagógicos e profissionais da área em que o candidato pleiteia a vaga.

Questionamos a entrevista da G2 sobre o caráter social da instituição e a entrevistada ressaltou que é uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos, como é possível observar no regimento escolar que explicitamos no início da seção, onde ocorreu a contextualização histórica da instituição. Sobre essa questão, o regimento escolar cita, em seu art. 4º, sobre a concessão de bolsas a alunos de baixa renda.

O Instituto Santa Teresinha concede bolsas de estudos ao aluno comprovadamente sem recursos financeiros para manter as despesas com a escola, sob forma integral ou parcial, mediante solicitação expressa do aluno, se maior, ou do pai ou responsável, se menor.

§ 1º - o atendimento da gratuidade representará 20% da receita anual efetiva da escola e ocorrerá em cumprimento da Lei Federal nº 12.201 de 27 de novembro de 2009 e Lei complementar 187, de 16 de dezembro de 2021 (Regimento Escolar, 2021).

Através do regimento escolar, aferimos que a instituição oferta bolsa integral ou parcial para alunos de baixa renda. Os alunos que desejam concorrer a bolsa, se forem maiores de idade, deverão preencher um formulário de questionário socioeconômico, disponibilizado pela instituição, e se forem menores de idade, os seus responsáveis preenchem. Ou seja, é obrigatório o preenchimento do formulário por todos os interessados em concorrer a bolsa. Depois, todos os candidatos, passarão por uma avaliação e se aprovados, ganharão a bolsa. O Regimento Escolar (2021) no seu parágrafo 2º, diz: “será atendido com bolsa de estudo integral o aluno com renda familiar mensal per capita de 1 ½ (um e meio) salário-mínimo” e 3º “quando necessário, será atendido com bolsa de estudo parcial o aluno com renda familiar mensal per capita de até 3 (três) salários-mínimos”. Outro critério para manter a bolsa é o aluno ter boas notas, e bom comportamento. Estes são os critérios para a concessão da bolsa, que torna a instituição filantrópica.

Perguntamos se a instituição recebe algum tipo de doação e G2 respondeu que não recebe, ou seja, a instituição se mantém com os recursos alocados com as matrículas dos alunos pagantes. Concluímos que a instituição trabalha de forma filantrópica, oferecendo bolsas de estudo para alunos de baixa renda e se mantendo financeiramente com os recursos das matrículas. Nesse sentido, a instituição demonstra um compromisso social em proporcionar oportunidades educacionais para aqueles que não têm recursos financeiros suficientes. Quanto a contratação de professores é baseada na experiência e referências dos candidatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de um longo e gratificante caminho percorrido até aqui, chegamos ao final desta etapa da pesquisa. É o momento de reflexão sobre todos os pontos que vimos e discutimos durante essa jornada. Esta pesquisa iniciou com a necessidade de conhecer mais a fundo a história de três instituições de assistência à infância no município de Cruzeiro do Sul, e quais as concepções de ensino adotadas por estas instituições. É importante retornarmos ao objetivo geral da nossa pesquisa: analisar as concepções de ensino presentes nas instituições de assistência à infância no município de Cruzeiro do Sul-Ac. E como objetivos específicos temos: a) registrar a história de criação das instituições de assistência à infância no município de Cruzeiro do Sul; b) verificar as concepções de ensino presentes nas instituições de assistência à infância deste município; c) descrever as contribuições destas instituições na área do ensino e da assistência no município.

Para alcançarmos tal propósito, dividimos este trabalho em quatro seções. A primeira seção, intitulada “assistência a infância no Brasil”, buscamos tecer um contexto histórico do percurso da assistência a infância, esse tema está entranhando na história do descobrimento do Brasil, com a chegada dos portugueses em 1500, vieram também muitas crianças em situações desumanas, sujeitas a todos os tipos de abusos e maus tratos, como vimos. Do período colonial até por volta da metade do século XIX, prevalecia no Brasil a assistência a infância de maneira caritativa, realizada principalmente por entidades religiosas e por leigos. A Roda dos Expostos foi um dos principais instrumentos de assistência a infância pobre, órfã e desvalida, sobreviveu do período colonial até a república, sendo extinta em meados do século XX.

Após essa fase caritativa da assistência a infância, passamos para a fase filantrópica, que em meio aos avanços sociais na medicina, na ciência de um modo geral, em destaque os juristas e médicos higienistas passaram a se envolver e preocupar-se com a infância, em especial os médicos higienistas buscaram soluções científicas para solucionar o estrondoso problema da mortalidade infantil, acusando-os as Rodas de serem as responsáveis por tal feito. Sendo assim, criaram campanhas para que as Rodas fossem extintas e o Estado se responsabilizasse por cuidar das crianças e adolescentes órfãos, abandonados e desvalidos. Em razão disso criaram-se alguns órgãos como o IPAI, fundado pelo médico higienista Moncorvo Filho, que objetivava não só cuidar da infância, mas também ensinar as mães como cuidar de seus filhos, e criar juntamente com o Estado soluções para tratar do problema da infância. Houve a criação de outros órgãos, como o Departamento Nacional da Criança, que tinha como responsabilidade elaborar políticas públicas voltadas para a infância, o Serviço de Assistência a Menores, que

tinha como objetivo garantir atenção integral a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, garantindo cuidados médicos, educacionais, psicossociais e alimentares. A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, que tinha praticamente o mesmo objetivo do SAM, e que veio para substituí-lo. Certamente surgiram outros órgãos tanto estatais quanto fundado por leigos da sociedade civil com o objetivo de minimizar os problemas que crianças e adolescentes enfrentavam e enfrentam atualmente.

Partindo para a segunda seção trabalhamos sobre “o ensino no Brasil e sua relação com as instituições de assistência: as existências e ausências”. Iniciamos essa parte da pesquisa trazendo um contexto histórico do ensino no Brasil, inicialmente estava intimamente ligado à Igreja Católica e sob o domínio da ordem religiosa dos Jesuítas, a Companhia de Jesus, que iniciou com processo de catequização dos povos indígenas, ensinando-os a ler, contar e escrever. O ensino no Brasil passou por diferentes fases até chegar aos dias atuais, como o objetivo da pesquisa não é falar sobre o ensino de uma forma geral, nos limitaremos a falar aqui apenas no ensino nas instituições de assistência, destinado a crianças e adolescentes órfãos, pobres e desvalidos. O ensino a essa camada da população não era prioridade, no período colonial as instituições de assistenciais ofereciam abrigo, alimentação. A primeira instituição voltada para a educação de órfãos e desvalidos surgiu apenas no século XVIII, e depois foram se expandindo para algumas cidades brasileiras, era uma educação voltada para a formação moral, religiosa, profissional, e doméstica para as mulheres. Para as mulheres era um ensino voltado para serem boas mães, boas donas de casas, era o ensino de costura, prendas domésticas, voltados para o lar, e com o passar do tempo as mulheres começaram a receber instrução elementar. Para os meninos, o ensino era voltado para formar mão de obra qualificada e barata, portanto, ensinava-se uma profissão. Dificilmente um aluno pobre, órfão e desvalido chegaria a cursar um nível superior. Atualmente, no Brasil, já é possível que um estudante pobre, da periferia curse o ensino superior e mude a sua trajetória de vida através dos estudos.

A terceira seção “metodologia”, nos mostra o caminho percorrido durante a pesquisa, quais os meios que utilizamos para chegarmos ao resultado proposto. Essa é uma pesquisa documental, de campo, realizada através de um levantamento bibliográfico, buscou-se autores para embasar e clarificar nossas ideias. Na pesquisa documental buscamos documentos que fazem parte da instituição e que contam sua história, seus objetivos, princípios e missão. Na pesquisa de campo entrevistamos sujeitos que nos contaram a sua visão e o modo de funcionamento da instituição. Não foi um caminho fácil a ser percorrido, muitos desafios, medos, angústias, mas que no final se transformaram em alegrias.

Finalizando com a quarta seção, trazemos os resultados de todo o material colhido durante esse percurso da pesquisa. A primeira instituição a qual escrevemos é a Fundação Assistencial e Educacional Betel, desde o início se mostrou acolhedora para a nossa pesquisa. A instituição acolhe crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e que estão sujeitas ao abandono temporário ou não, em que a família não se mostra capaz de prover meios que mantenham os seus entes seguros, portanto, através de ordem judicial a instituição acolhe essas crianças e adolescentes até o momento em que a família estejam aptas a acolhê-los novamente. Observamos que a instituição desenvolve um papel importante no acolhimento dessas crianças e adolescentes, não é oferecido apenas abrigo e alimentação, há uma preocupação em oferecer educação a esses sujeitos, dentro da instituição é oferecido aulas de reforço, material e meios para que esses internos desenvolvam a sua aprendizagem e autonomia. Mesmo na instituição não havendo profissionais específicos para ofertar essas aulas, há uma equipe disponível para ajudar esses internos, contando com a ajuda da coordenadora pedagógica, no auxílio de todas as atividades.

A segunda instituição da pesquisa é a Casa Madre Teresa de Calcutá, localizada no bairro da Lagoa, assim como a anterior se mostrou bastante receptiva para participar da pesquisa. Apesar de ser uma instituição em funcionamento há quase 25 anos, não há quase nada de registro dessa instituição, agora que estão organizando-se para começar a registrar seus feitos. A Casa Madre Teresa de Calcutá, está ligada à igreja católica, sendo administrada por missionários da comunidade Católica Shalom, e funciona por meio de voluntários do Shalom e da comunidade em geral. A instituição funciona apenas no período da tarde e desenvolve atividades espirituais como também aulas de reforços para crianças do bairro e das redondezas. Contando apenas com voluntários, a instituição não dispõe de profissionais habilitados em todas as áreas do ensino, portanto, o reforço escolar é dado apenas para algumas disciplinas nas quais as crianças atendidas pela Casa apresentam maior dificuldade, e não é ofertado todos os dias da semana. A Casa Madre Teresa busca trabalhar ainda, com a espiritualidade de seus assistidos, e com suas famílias, ofertando cursos de culinárias, costura e palestras sobre os mais variados temas para as mães e as crianças. Conta ainda, com convênios firmados entre entidades públicas e os chamados benfeitores, que são os leigos da comunidade, para manter a instituição funcionando. Observamos e refletimos que o papel desenvolvido pela instituição é mostrar a essas crianças da comunidade local que eles são vistos e lembrados, e através dos estudos esses sujeitos podem mudar a sua realidade e a realidade local, considerando que todos pertencem a uma classe social baixa, que ainda é desamparada por políticas públicas e pelo próprio poder público.

A terceira e última instituição é o Instituto Santa Teresinha, que é uma instituição filantrópica e que desde o início de sua fundação desenvolve um serviço educacional, social e assistencial relevante para a comunidade local. Na época de sua fundação em 1937, acolhia jovens órfãs, pobres e aquelas que queriam seguir a vida religiosa, era trabalhado a parte espiritual, o ensino e era oferecido abrigo e alimentação, funcionava no modelo de internato. Atualmente a instituição privada, voltada para o ensino de crianças e adolescentes de classe média alta, com a oferta de algumas bolsas de estudos para alunos de baixa renda. A instituição durante todo o seu funcionamento se mostra relevante para o desenvolvimento educacional, social e cultural da cidade, oferecendo uma educação de qualidade, não só para os alunos de classe média alta, mas também para os contemplados com as bolsas de estudos.

Por fim, observamos que a área da assistência à infância pobre e desvalida ainda é negligenciada, contando com o apoio em especial das igrejas e de voluntários da comunidade local, e quando o Estado se compromete a ajudar é apenas com uma quantidade mínima de recursos. Essas instituições contam com a ajuda de benfeitores e doações para continuar desenvolvendo o seu trabalho, algumas vezes tem até um bom planejamento, porém, falta recursos para colocá-lo em prática, enquanto o Estado não se comprometer verdadeiramente com as crianças e adolescentes pobres que vivem à margem da sociedade, continuaremos ver o aumento na criminalidade, o abandono escolar, a morte precoce de crianças e adolescentes em nosso país e em nossa cidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria. Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOSCHI, Caio César. O Assistencialismo na capitania do ouro. **Revista de História**. São Paulo. n. 116. p. 25-41. jun. 1984. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/61358/64290>. Acesso em 14 de dez de 2020.

BRASIL. Decreto-lei 2.024, de 17 de fevereiro de 1940. **Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País** - Diário Oficial da União -Seção 1 - 23/02/1940, 1940.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB.7> ed.pdf. Acesso dia 21 de fev de 2024.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. ano 1990.

CAMARA, Sônia. **Sob a guarda da república: a infância minorizada no Rio de Janeiro da década de 1920**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CAMARA, Sônia. Infância Pobre e Instituições Assistenciais no Brasil Republicano. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; ARAÚJO, Vania Carvalho (orgs.). **História da Educação e da Assistência à Infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 17-56.

CAMARA, Sônia. A arte de educar e prevenir crianças: as Conferências de Higiene Infantil do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1901-1907). In: CAMARA, Sonia. (org.). **Pesquisa(s) em história da educação e da infância: conexões entre ciência e história**. Rio de Janeiro: Faperg, 2014, p. 71-98.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DEL PRIORE. Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT Michel. **Vigiar e punir**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.18, supl. 1, dez. 2011, p.199-225.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coord. pela Universidade Aberta do Brasil UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1961.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GROTTI, Giane Lucélia. História da Assistência pobre em Rio Branco-Acre: instituições, sujeitos e ações na década de 1940. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

GROTTI, Giane Lucélia; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva Bezerra. Assistência à infância: história de uma educação moralizante e higienista. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 3, p. 182-201, Set./Dez. 2019.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723818382017081>. Acesso dia 01 de junho de 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, Serafim. Características do primeiro ensino popular no Brasil (1549-1759). In: **Novas páginas de História do Brasil**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1965. (p. 197-203).

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História Social da criança abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da criança no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História social da criança abandonada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2019.

MENEZES, Maria Cristina. Raízes do ensino brasileiro: a herança clássico-medieval. **Tese de Doutorado**. Unicamp, 1999. Disponível em:
<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/173847>. Acesso dia 20 de ago de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PARANÁ. **Parecer nº 120/06 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná**. Curitiba: Câmara de Legislações e Normas, 2006. Disponível em:
https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres%202006/pa_120_06.pdf. Acesso dia 21 de fev de 2024.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1992.

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

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZINI, Irene. RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. São Paulo: Loyola, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, Roberto. **Os filhos do Governo**. São Paulo: Ática, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUSA, Celita Maria Paes de. Traços de compaixão e misericórdia na história do Pará. **Tese**. (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SPOSATI, Aldaíza e FALCÃO, Maria do Carmo. **LBA Identidade e Efetividade das Ações no Enfrentamento da Pobreza Brasileira**. Educ/Puc – São Paulo, 1989.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciana Mendes. **The schooling process in Brazil: culture and history of education**. In: Silvina Gvirtz; Jason Beech. (Org.). *Going to*

School in Latin America. Westport: Greenwood Press, 2007. Disponível:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7311442/mod_resource/content/1/VFF.pdf Acesso
dia 30 de ago de 2023.

Documentos analisados

PROJETO POLÍTICO PEDAGOGICO. **Casa Madre Teresa de Calcutá**. Cruzeiro do Sul, 2023

PROJETO POLÍTICO PEDAGOGICO. **Fundação Assistencial e Educacional Betel**. Cruzeiro do Sul, 2023.

PROJETO POLÍTICO PEDAGOGICO. **Instituto Santa Teresinha**. Cruzeiro do Sul, 2023.

REGIMENTO INTERNO. **Instituto Santa Teresinha**. Cruzeiro do Sul.

APÊNDICE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Endereço atual: _____ Escolaridade: _____

Ocupação: _____

DESTINADO A ALUNOS/INTERNOS E EX-ALUNOS/EX-INTERNOS DA INSTITUIÇÃO.

1- CHEGADA NA INSTITUIÇÃO

Onde morava antes de vir para a instituição?

Qual o motivo de vir para a instituição?

Tem algum outro familiar que frequenta ou frequentou a instituição?

2- ROTINA NA INSTITUIÇÃO

Qual o horário de chegada na instituição?

Como é a sua rotina na instituição?

Atividades que realizam ou realizavam na instituição?

Como passa/passava o tempo?

O que fazem/faziam durante a semana e nos finais de semana?

Atividades diárias: café, almoço, janta, banho, estudo.

Que atividades desenvolvidas pela instituição são/eram prioritárias?

O que acha/ achava da sua vida na instituição?

3- ATIVIDADES EDUCATIVAS

A instituição oferece o ensino regular aos seus participantes ou eles estudam em outras instituições de ensino?

Como é/eram as aulas? Quem eram professores? Que conteúdos eram trabalhados? Qual era o horário das aulas? Que as atividades eram desenvolvidas?

Tinha um prédio, espaço próprio para as aulas? Como é/era a estrutura da instituição?

Tem intervalo? A instituição oferece lanche?

Tem/tinha uniforme? Os pais compram/compravam ou a instituição fornecia?

Que tarefas regulares eram oferecidas na instituição?

O que era permitido? (Brincadeiras, leituras) com que frequência?

Como era mantida a disciplina dentro da instituição? Existem punições para quem faz algo que não era permitido?

Como é/era a relação com os outros colegas e com os professores? (Afeto)
Quais lembranças boas e ruins que você tem do seu tempo na instituição?

DESTINADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS OU O RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO.

- 1- **FORMAÇÃO PROFISSIONAL**
Qual a sua formação acadêmica?
Há quanto tempo é formado?
Trabalha há quanto tempo na instituição?
Trabalhou em outros lugares, relacionados a assistência e a educação antes de vir para a instituição?
- 2- **ROTINA DA INSTITUIÇÃO**
Como é a rotina na instituição? Dos alunos externos e internos?
Como é feito o planejamento da rotina geral da instituição?
Qual o horário de funcionamento da instituição?
- 3- **ATIVIDADES EDUCATIVAS/ MISSÃO E LOCALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**
Qual o endereço da instituição?
Quais os valores, missões da instituição?
É uma instituição filantrópica? Qual o objetivo educacional e assistencial da instituição?
Quais atividades educativas a instituição oferece atualmente aos seus alunos e comunidade?
Como é feito o planejamento das atividades de ensino?
Os alunos estudam todas as disciplinas dentro da instituição?
A instituição possui um PPP (Projeto Político Pedagógico, estatuto, regimento)?
- 4- **QUADRO DE PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO E QUANTIDADE DE ALUNOS/INTERNOS QUE A INSTITUIÇÃO ATENDE ATUALMENTE**
Qual a quantidade de funcionários da instituição, atualmente?
Como é a forma de contratação dos professores e demais funcionários da instituição?
Todos têm ensino superior?
Quantos alunos/internos a instituição atende?
Como a instituição se mantém? Recebe alguma doação, ajuda de terceiros?