

PEDAGOGIA SOCIAL VIVENCIADA EM ORFANATOS: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESPAÇO NÃO FORMAL COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ABANDONO

Maria Carolina da Silva Lima¹, Naiana Sousa de Morais Lima¹, Luciana Alves de Oliveira², Gabriel da Silva Barbosa³, Hilda Mara Lopes Araújo⁴

Universidade Federal do Piauí- UFPI Campus Ministro Petrônio Portella/ <http://www.ufpi.br/>

Resumo: O estudo em destaque intitulado “Pedagogia Social vivenciada em orfanatos: contribuição das práticas pedagógicas com crianças em situação de abandono” apresentou como objetivo geral observar a prática de pedagogos e seus reflexos na formação de crianças vítimas de abandono moral e afetivo. Para tanto, objetivos específicos foram: 1) compreender o trabalho do pedagogo em espaços não escolares; 2) analisar a realidade de crianças vítimas do abandono afetivo; 3) verificar a influência das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes na formação dos sujeitos. Partiu da seguinte questão: Quais as práticas pedagógicas realizadas por pedagogos sociais com crianças vítimas do abandono moral e afetivo? A pesquisa desenvolvida está em consonância com o que preconiza o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, que prevê “a formação do Pedagogo como o profissional capacitado para atuar em diferentes situações educativas, seja na escola, fora dela, na docência ou na área técnica, com condições de intervir de forma competente, onde haja atividade educativa” (PP, 2009, p.12). O percurso metodológico adotou as seguintes etapas: realização de pesquisa bibliográfica; estudo da metodologia e dos dispositivos da pesquisa; realização da observação e da entrevista semi-estruturada; realização do diário de bordo; escrita do artigo e publicação dos resultados. A pesquisa se reveste de significativa relevância por representar a expressão literal de um momento histórico que vem sinalizando a necessidade da presença e da atuação do pedagogo em particular, em espaços não formais.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Práticas pedagógicas. Abandono.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo geral observar a prática de pedagogos e seus reflexos na formação de crianças vítimas de abandono moral e afetivo. Partiu da seguinte questão: quais as práticas pedagógicas realizadas por pedagogos sociais com crianças vítimas do abandono moral e afetivo? A pesquisa desenvolvida foi direcionada pelos seguintes objetivos específicos, 1) compreender o trabalho do pedagogo em espaços não escolares; 2) analisar a realidade de crianças vítimas do abandono afetivo; 3) verificar a influência das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes na formação dos sujeitos.

Portanto, o estudo aborda a contribuição das práticas pedagógicas do pedagogo social com crianças institucionalizadas a partir de uma revisão de literatura sobre; 1) o processo de institucionalização no Brasil (PEREIRA, 2004); 2) a consideração dos abrigos de proteção como contextos de desenvolvimento; 3) a importância do afeto e da relação mãe-filho para formação do indivíduo, dando ênfase em valores essenciais para o ser humano (WALLON, 1998) e 4) o olhar sensível do pedagogo conforme será discutido abaixo.

No que concerne ao entendimento de Pedagogia Social, nos apoiamos em Caliman (2010) que define este campo de estudo da pedagogia enquanto uma ciência normativa, descritiva, que orienta a prática sócio pedagógica voltada para indivíduos ou grupos que precisam de apoio em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais (CALIMAN, 2010, p. 352).

Nesse sentido, evidenciamos que o trabalho do pedagogo social, no âmbito das práticas pedagógicas contribui para mudar toda uma realidade. São os exercícios desenvolvidos por meio da afetividade, que farão a criança ou adolescente, sentir-se ser único no mundo, resgatar a confiança, reavivar os sonhos possibilitando aos sujeitos se ressignificarem, levando suas experiências negativas como aprendizado, modificando-as.

Metodologia

Os posicionamentos e posturas de todo pesquisador ao realizar qualquer trabalho científico, define uma linha metodológica de pesquisa, e, considerando a variedade de dimensões e fatores que envolvem o presente trabalho, o mesmo caracteriza-se nos moldes da abordagem qualitativa, que segundo Flick “consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção do conhecimento analisando que a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa”, (2009, p.25).

Quanto à postura do pesquisador, considerando a complexidade das realidades humanas com as quais esteve envolvido nas instituições de acolhimento, mais do que nunca precisou estar preparado para o imprevisto, o incerto na construção e apreensão do conhecimento (MACEDO, 2010). Desta forma explicitamos que nosso trabalho como pesquisador em muito se assemelha ao de um artesão cujo objeto vai sendo pouco a pouco lapidado, usando, para este intento, os instrumentos necessários, os quais domina e personaliza. Trata-se de um trabalho que exige a dedicação de artesão rigoroso, imaginativo, aberto ao novo, como exprime Wright-Mills (1982) ao usar a expressão “artesão intelectual”. Isso requer a atitude de liberar a imaginação, pensar o oposto daquilo que nos preocupa diretamente para ter a melhor percepção da situação, considerando os extremos.

Para compreender o trabalho realizado pelo Pedagogo Social e suas influências nos sujeitos foi necessário conhecer o campo da pesquisa – Lar Maria João de Deus que abriga menores de 0 a 14 anos de idade e que participaram da pesquisa. Além desta instituição de

acolhimento foi necessário um aprofundamento relacionado à prática da adoção e da reintegração familiar, este realizado no Centro de Reintegração Familiar e Incentivo à Adoção – CRIA, localizado também na cidade de Teresina/PI. Durante a realização da pesquisa foram desenvolvidos estudos considerando o currículo do Curso de Pedagogia a fim de verificar até que ponto os atuais e futuros profissionais estão sendo preparados para a realização de intervenções pedagógicas em espaços de educação não formais.

Nesta pesquisa, os dispositivos utilizados para capturar o sentido expresso na fala e nas atitudes dos sujeitos envolvidos foram: a entrevista semi-estruturada, a observação direta e o diário de bordo. A entrevista proporcionou, por ser considerada um “instrumento por excelência da investigação social” (MARCONI e LAKATOS, 2010), coletar dados de maneira agradável tanto para os pesquisadores quanto para os entrevistados. Neste dispositivo adotamos a noção de “escuta sensível” (BARBIER, 1998) como um princípio, por meio do qual, à medida que procuramos compreender o “excedente” de sentido que existe na prática ou na situação educativa, deixamos nos surpreender pelo desconhecido que, sem cessar, anima a vida. Então, mais do que uma escuta com um sentido de atenção, trata-se de uma “relação mediada pela escuta do outro e de nós mesmos” (MACEDO, 2010, p. 198). Guindando-nos pela escuta das falas dos interlocutores, estas foram compreendidas, analisadas, explicadas e os sentidos capturados mediante as valorações que atribuímos às falas (SILVA, 2006).

A observação direta ajudou o pesquisador na identificação e obtenção de informações a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. O dispositivo da observação direta “desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 191).

O diário de bordo, apresentado como um dos dispositivos deste estudo propiciou os registros detalhados de informações, observações, bem como das reflexões que surgiram durante toda a pesquisa.

Resultados e discussões

Para Bowlby (1981), é a partir da interação afetiva mãe – bebê que se constitui as primeiras representações mentais do recém –nascido, sendo a mãe considerada uma figura de apego, pois é quem através do seu contato, satisfaz a necessidade social primária do bebê.

Com base nessa afirmação compreendemos que a ausência da mãe, quanto mais cedo na vida da criança, provoca distúrbios em diversas áreas da vida e do desenvolvimento deste ser.

É neste ponto que o efetivo trabalho pedagógico em instituições de acolhimento infantil, torna-se essencial para a construção da identidade dos sujeitos institucionalizados. Durante o processo de observação foram percebidos comportamentos como dificuldades no desenvolvimento físico, rosto vazio de expressão, insônia (relatada pelas cuidadoras), que comunicaram aos pedagogos a necessidade de uma intervenção psicológica com boa parte das crianças ali abrigadas, reflexos do abandono. A carência afetiva marca o comportamento das crianças em todos os setores da sua personalidade e formação.

Para Bowlby (1981), o desenvolvimento de crianças institucionalizadas desde cedo, é causador de danos significativos tanto física quanto mentalmente. Alguns dos sintomas típicos de crianças que tiveram tais experiências são:

Relacionamento superficial, nenhum sentimento verdadeiro – nenhuma capacidade de se interessar pelas pessoas ou fazer amizades profundas; inacessibilidade, exasperante para os que tentam ajuda-la; nenhuma reação emocional em situações que isto seria normal – uma estranha falta de preocupação, falsidade e evasivas, frequentemente sem motivo; furtos, falta de concentração na escola (BOWLBY, 1981, p.35).

Nos meses de observação nas instituições de acolhimento foi notado por diversas vezes a presença dos sintomas citados por Bowlby, em alguns casos, observou-se que as crianças não apresentavam sintomas de isolamento, agressividade ou outro negativo, permitindo a conclusão de que não se deve desconsiderar o potencial criativo e a capacidade regenerativa das crianças à procura de vínculos alternativos que lhes forneçam experiências de acolhimento, intimidade e relacionamento contínuo.

É válido ressaltar que existe uma forte influência do ambiente na formação e no desenvolvimento destas crianças, o contato com os pedagogos e cuidadoras deve, portanto ser o mais afetivo possível para um bom acolhimento infantil, contudo o que foi possível observar, além da pouca capacitação dos profissionais da educação para intervir e inovar em práticas pedagógicas que favorecessem o desempenho destes, foi o despreparo das cuidadoras, o distanciamento afetivo devido ao grande número de crianças, trazendo à reflexão que a experiência de institucionalização poderia estar acontecendo de forma negativa aos sujeitos ali presentes.

Durante um turno do dia as crianças estão na escola e no turno oposto ficam sob o olhar das cuidadoras e dos demais profissionais presentes nas instituições, por bastante tempo eles possuem um contato superficial com todos estes, algo mecânico que é demonstrado

através do rosto das crianças e das diversas brincadeiras, o forte desejo e a necessidade de um vínculo com suas mães e com suas famílias, de origem ou substituta.

Analisando o contexto de todo estudo foi possível perceber que a atuação dos pedagogos em instituições de acolhimento ainda é precária e insuficiente diante da complexidade da situação do abandono afetivo. Em entrevista realizada com a diretora do Centro de Reintegração Familiar e Incentivo à Adoção - CRIA foi citado o programa Família Acolhedora que consiste no acolhimento temporário de crianças e adolescentes até que estes sejam reintegrados à família de origem ou disponibilizados à adoção.

O Programa minimiza os efeitos nocivos da privação, pois possibilita a existência de uma relação afetiva, não observada com os profissionais das instituições, contribuindo para a saúde mental da criança. O pedagogo acaba por colocar-se em posição de psicólogo, analisando e observando as crianças, realizando atendimentos individuais, quase clínicos, de psicopedagogos, contudo sem o olhar sensível necessário para fortalecer o elo das crianças com os outros e sem efetivamente desenvolver a prática pedagógica nesses espaços.

Diante de tantas dualidades, houve a presença de exceções com crianças que diante do mesmo regime de institucionalização demonstraram comportamento adverso ao dos demais, considerando que o apoio social oferecido pela instituição também pode gerar o “desenvolvimento da capacidade de enfrentamento de adversidades promovendo características de resiliência e desenvolvimento adaptativo.” (SIQUEIRA & DELL’AGLIO 2006, p. 77). Casos assim foram observados em crianças da mesma idade vivendo sob as mesmas condições.

Enquanto algumas crianças sentem-se desprotegidas a ponto de criar pais e mães imaginários por sentir um medo constante de perder as pessoas, outras demonstraram qualidades e habilidades sociais suficientes para, futuramente, inserirem-se num contexto social mais amplo com suas vidas ressignificadas.

Durante os meses de planejamento e execução da pesquisa, percebeu-se que a inserção do pedagogo em contextos não formais ainda é precária e que a área da Pedagogia Social possui muitas lacunas a serem pesquisadas, pois são diversos os campos e o orfanato é apenas um deles. No que se refere ao momento de planejar e executar trabalhos pedagógicos, os professores entrevistados, mostraram-se capacitados do ponto de visto teórico, sendo evidente a dificuldade de articular teoria e prática.

Práticas pedagógicas do pedagogo social com crianças vítimas da institucionalização

Quando em nossa proposta de pesquisa, objetivamos a compreensão do efetivo exercício em instituições de acolhimento infantil, com vistas às práticas pedagógicas ali exercidas, o processo histórico da institucionalização no Brasil se torna essencial para a compreensão dessa prática nos dias atuais. Durante muito tempo existiu apenas uma forma de acolhimento de menores abandonados, a roda dos expostos (PEREIRA, 2004).

Vinda por influência portuguesa foi uma prática instalada em algumas cidades brasileiras, como solução para o abandono de crianças em meados do século XIX. De acordo com Pereira (2004) o nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada.

Durante mais de um século, a roda dos expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil. O advento da República ensejou uma revalorização da infância que, posteriormente, em 1979 passou a ter destaque, pois, neste ano, foi declarado pela ONU como o Ano Internacional da Infância. O assunto ganhou destaque no meio da sociedade brasileira passando a ser amplamente pesquisado. A Constituição Federal de 1988 já introduzia mudanças nos direitos da Criança e do Adolescente:

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227).

Do exposto, depreendemos que diversas associações se articularam na luta, elaboração e na homologação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 – Lei Federal nº 8.069/90. A partir do ECA, as crianças e os adolescentes passaram de “objetos de tutela” a “sujeitos de direitos e deveres”. Como sujeitos de direitos e deveres tornaram-se alvo de estudos, principalmente no que concerne ao desenvolvimento psicológico. Entre os direitos previstos pelo ECA destaca-se o direito à convivência familiar e comunitária que prevê o fim da institucionalização arbitrária de crianças e adolescentes, como era prática em décadas anteriores.

No entanto, como afirma Pereira (2004) nem sempre a família tem sido o espaço ideal para a convivência ou mesmo a sobrevivência das crianças e adolescentes. Algumas famílias não podem ou não querem cuidar dos seus filhos, o que resulta em institucionalização que pode deixar marcas definitivas na vida do indivíduo.

Durante o desenvolvimento e o processo de aprendizagem a criança sofre diversas modificações do meio. Fatores externos e internos fazem parte desse processo. A afetividade é um dos fatores que interfere no processo ensino-aprendizagem. Para se falar sobre a importância da afetividade e compreender qual é a sua relação com o desenvolvimento de uma criança pode-se fazer um breve apanhado sobre as teorias do desenvolvimento de Vygotsky e Wallon.

Oliveira (1992) menciona que na teoria de Vygotsky temos uma abordagem globalizante, onde o mesmo explica a relação entre o afeto e intelecto e, questiona a divisão entre o cognitivo e afetivo do psicológico. Para ele, não há como separar os interesses afetivos dos aspectos intelectuais. Oliveira afirma que:

Vygotsky menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva (1992, p.76).

Comprendemos que, na concepção de Vygotsky, não deve haver separação entre os aspectos intelectuais e afetivos posto estarem estes processos, em unidade. Por sua vez, Wallon centra sua teoria na afetividade sendo esta uma das grandes contribuições para o desenvolvimento humano. Para o autor, as emoções são essenciais para a sobrevivência humana, já que desde os primeiros anos de vida, um indivíduo as utiliza para comunicar suas necessidades. Nesse sentido, Dantas expressa que:

[...] para Wallon, é através da atividade emocional que se realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem (1992, p.85).

Outro destaque relevante a ser mencionado para a construção da personalidade de um indivíduo é a família posto ser nela que se busca encontrar referências, carinho e proteção. Na família se dá a preparação para a vida, a formação da pessoa e a construção do ser. Nada pode suprir ou substituir o amor e a atenção familiar. Nela o vínculo afetivo é muito mais intenso do que em outros casos. Um indivíduo pode até encontrar alternativas que amenizam a carência provocada pela ausência de uma família, mas certamente não a substituirá.

As crianças institucionalizadas passam a receber e formar vínculo afetivo com outras pessoas que possam no momento, exercer a função de cuidador. Dentre estes profissionais destacamos o Pedagogo Social, que deve possuir um olhar sensível a esta realidade, uma vez que são crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade física, social, cultural, portanto vivenciam uma realidade diferenciada marcada por conflitos emocionais os quais podem impactar negativamente em suas vidas.

O médico, filósofo e psicólogo francês Henri Wallon foi o primeiro a sugerir que se levasse para a sala de aula a criança e a suas emoções (Nova Escola, 2009). Para ele, as emoções têm um papel fundamental no desenvolvimento de uma pessoa. No entanto, Galvão traz uma diferenciação entre afetividade e emoção, conforme menciona,

[...] as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações (GALVÃO, 1998, p.61).

As considerações mencionadas remetem à compreensão de que o lado afetivo de um indivíduo não se resume apenas às suas emoções mas são consequências da afetividade. Galvão cita o fato de que as emoções causam efeitos em quem as recebe e exemplifica:

Imaginemos que, por um motivo qualquer, alguém chega ao trabalho contente e dando risadas à toa. A pessoa entra na sala de reuniões e depara-se com um clima tenso, as pessoas brigando e muito irritadas. Desse confronto de emoções, dois resultados são possíveis. Ou a pessoa alegre é contagiada pela tensão do ambiente e para de rir ou, ao contrário, contagia o grupo com sua alegria (1998, p.64).

A perspectiva dimensionada por Galvão é assimilada também pelo Pedagogo, pois ele não tem o poder de apagar os problemas que as crianças trazem, mas com certeza consegue preencher grandes vazios emocionais causados pelo abandono e a indiferença de algumas famílias. Cury afirma que “Ser educador é ser promotor de auto-estima” (2003, p. 145), e esta é uma grande responsabilidade. Os educadores precisam compreender que encontram todos os dias vários olhinhos à procura de um fio de esperança, de um motivo para resgatar a alegria pela vida e pelo aprendizado, e às vezes acabam deixando de fazer simples gestos que poderiam ser de grande valia para quem tem tão pouco em termos afetivos.

A partir das análises feitas durante todo o período de pesquisas, foi possível perceber a afetividade como o pilar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com crianças institucionalizadas. Crianças em diversos tipos de realidade, inundadas de problemas, pedem diariamente por um olhar atento, um olhar sensível o que somente será possível quando o

educador promover sonhos até mesmo onde se pode achar impossível. Nesse sentido, Alves questiona:

Educadores onde estarão? [...] Professores há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança (ALVES, 1993, p.11).

Essa é a esperança que deve nortear o trabalho do educador, que tem em suas mãos a capacidade de fazer uma criança feliz através da sua dedicação e do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que tem como centro o indivíduo.

Conclusão

Ao longo deste estudo foi possível perceber a dualidade entre os autores a respeito das vantagens e desvantagens da institucionalização e a respeito do desenvolvimento psíquico das crianças institucionalizadas. Percebemos que cada sujeito é único e casos iguais de institucionalização podem levar a diferentes consequências. As teorias acerca da importância do relacionamento mãe/filho desde o nascimento não deixaram dúvidas quanto à necessidade desse contato para um desenvolvimento saudável, tanto psíquico quanto físico.

Quanto ao trabalho dos pedagogos e as contribuições de suas práticas na vida das crianças fica claro a insuficiência de recursos que orientem seus trabalhos, prejudicando ou limitando o atendimento destes profissionais em abrigos. Exigindo assim, maior preparo destes profissionais para o cumprimento de habilidades presentes no currículo do Curso de Pedagogia. Nem a LDB nem o ECA tratam do caráter educacional dos abrigos, a primeira não o beneficia e a segunda é omissa ao seu aspecto pedagógico, o que dificulta o trabalho do pedagogo.

A história da institucionalização de crianças nos trouxe o conhecimento de grandes avanços legislativos e do ponto de vista da pesquisa, uma vez que o tema ao longo dos anos passou a ser mais discutido, a partir da consideração do ser como holístico e da não divisão de corpo e mente, mostrando que a afetividade é a base principal para o desenvolvimento humano.

É inegável, também, que mesmo crianças que apresentam falhas e dificuldades na habilidade de relacionar-se em razão de suas experiências de vida, ainda assim demonstram ter uma capacidade e uma disponibilidade emocional para buscar vínculos alternativos, que possam estruturar e processar o mundo ao seu redor, mostrando que apesar de toda conflitiva do abandono, elas apresentam recursos internos preservados e bastante saudáveis.

Comprovado é que independente do contexto estas crianças necessitam sentir-se em casa, uma vez que tiveram laços importantes rompidos desde cedo e que acarretaram em uma série de obstáculos no seu desenvolvimento, impossibilitando ou prejudicando o desenvolvimento destas. Portanto, é de extrema importância a necessidade de pedagogos capacitados ao trabalho nessas instituições, desenvolvendo práticas pedagógicas coerentes com a realidade das crianças.

Válido ainda é ressaltar, que o trabalho realizado no ambiente é desenvolvido e planejado por todo um conjunto de profissionais assistidos pelo Estado para o cumprimento de todos os direitos garantidos à infância e adolescência. São profissionais que devem estar em contínua formação para saber como intervir e auxiliar cada sujeito ali presente.

Diante das considerações tecidas, a pesquisa caracterizou-se como uma discussão complexa que aborda diversas faces da formação humana. Portanto, considera-se que o estudo voltado para tais questões necessita de um olhar atento pelos pesquisadores em educação, educadores que atuam em espaços formais e não-formais de educação, dentre outros profissionais, a fim de contribuir de forma positiva com os avanços dos estudos da Pedagogia Social no âmbito das universidades brasileiras, que resulte na formação de pedagogos e educadores conscientes, críticos e reflexivos frente as demandas deste campo de atuação.

Referências

BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal**. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 05 de outubro de 1998.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador**. Revista de Ciências da Educação – UNISAL - Americana/SP – n.23, p.341 – 368, 2010. Disponível em <<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/73/142>>. Acesso em 19 de março de 2018

DELL'AGLIO, D. (2000). **O Processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes**. Tese de Doutorado não-publicada, Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALVÃO, I. Henri Wallon: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica 1**. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2003.

MILLS, C. W. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PEREIRA, Tânia da Silva. **Famílias possíveis: novos paradigmas na convivência familiar**. In: - PEREIRA, Rodrigo da Cunha. (coord.). Afeto, Ética Família e o Novo Código Civil, Belo Horizonte: Del Rey, 2004.p.633 – 656. 685p.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Edição Especial: grandes pensadores**. São Paulo: Abril, n.25, jul. 2009.

TAILLE, Y. de L. ; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.