



**SENTIDOS SOBRE INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO
PRODUZIDOS POR EDUCADORAS DE ABRIGO**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LUDMILA MARTINS DE SOUSA

**SENTIDOS SOBRE INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO
PRODUZIDOS POR EDUCADORAS DE ABRIGO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, com requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Jaileila de Araújo Menezes Santos

RECIFE

2010

Sousa, Ludmila Martins de

Sentidos sobre infância e desenvolvimento produzidos por educadoras de abrigo / Ludmila Martins de Sousa. - Recife: O Autor, 2010.

144 folhas: il., tab., fig.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia cognitiva. 2010.

Inclui: bibliografia, apêndices e anexos.

1. Psicologia Cognitiva. 2. Infância. 3. Desenvolvimento. 4. Educadoras. 5. Abrigos. I. Título.

**159.9
150**

**CDU (2. ed.)
CDD (22. ed.)**

**UFPE
BCFCH2010/96**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO

SENTIDOS SOBRE INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO
PRODUZIDOS POR EDUCADORAS DE ABRIGO

Comissão Examinadora:

Jaileila de Araújo Santos

Profª Drª Jaileila de Araújo Santos
1º Examinador/Presidente

IA-PSS

Profª Drª Ana Paula Soares da Silva
2º Examinador

Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa

Profª Drª Maria Isabel Patrício de Carvalho
Pedrosa
3º Examinador

Recife, 29 de junho de 2010

Dedico a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para sua conclusão.

AGRADECIMENTOS

Sinto uma alegria imensa em chegar ao término dessa caminhada, principalmente por que quando parei para redigir os meus agradecimentos verifiquei que eu pude contar com muitas pessoas especiais que me ajudaram a concluir esse mestrado, marcado por um período de grandes mudanças em minha vida (os adoecimentos e posteriores falecimentos de minha avó materna e minha tia paterna). Eu jamais teria conseguido se não fossem vocês! Muito Obrigada!

A Deus, pela minha vida, pelas pessoas que fazem parte dela, por tudo que me ensinou em tão pouco tempo, por ter cuidado de mim e me dado luz e força para superar os desafios.

À minha família (principalmente mamãe, papai e Camila) e amigos, por segurarem a onda e terem sobrevivido ao meu lado nesse tempo, aturando a correria, o mau humor, a impaciência e entenderem as minhas inúmeras ausências.

Às participantes desta pesquisa, as educadoras de abrigo, com quem aprendi, pela colaboração, confiança e disponibilidade com a qual concederam as entrevistas.

À minha orientadora, Prof. Dra. Jaileila Araújo, por possibilitar e estimular minha autonomia e superação.

Aos professores do mestrado, com quem tive a oportunidade de cursar disciplinas, que alargaram meus horizontes, como se eu estivesse entrando na faculdade novamente. Gostaria de agradecer em especial a professora Fátima Cruz, excelente professora e incentivadora.

À Ana Paula Silva, pela valiosa e cuidadosa contribuição durante a minha banca de qualificação.

À professora Isabel Pedrosa, pela forma generosa com que me acolheu no estágio à docência, pela disponibilidade, pelo desprendimento no fornecimento de material e indicações de textos, por todas as observações e sugestões feitas na banca de qualificação, que contribuíram para o redirecionamento dos objetivos dessa pesquisa e pela integridade e competência com que conduz todos os assuntos do programa, que me serviu de estímulo e exemplo profissional.

À querida Alda, pela atenção, carinho e rapidez com que sempre resolveu as coisas na secretaria e pelo acolhimento, escuta e amizade que me ofereceu durante a execução dessa tarefa.

A João, pela presteza com que respondeu as minhas dúvidas e resolveu as coisas na secretaria.

Ao grupo de estudo do Prof. Pedro Oliveira Filho (Fernanda, Pedrinho, Jullyane, Juliana Catarine e Larissa), que foi mais que um grupo de estudo, foi um grupo de amigos, pelas discussões teóricas, pelo incentivo constante e pelos momentos de descontração que passamos juntos.

A Maria Alice, por ler meu pré-projeto para seleção.

À querida amiga Andrea Moura, pelas inúmeras leituras que fez do meu pré-projeto para a seleção e pelo incentivo tanto no início como no fim desse trabalho.

A Cássia Reinaux, por ler meu pré-projeto para seleção e pelas orações que fez por mim durante essa caminhada.

À amiga estimada Gabriela Neves, pelo empurrão inicial para o ingresso no mestrado e pelo incentivo no final.

À minha grande amiga Mônica Penna, por sua importante presença em minha vida, pela escuta e... por tudo mais.

Ao grupo de estudo do Prof. Afonso Lisboa, pela escuta dos meus desabafos, pelo incentivo a continuar e pela disposição em me ajudar.

A Heleno Seixas, pelas aulas de inglês e pela escuta amiga.

A Fabiana Nascimento, minha psicóloga, que foi além do apoio profissional.

A Severino Ramos Sousa, meu querido professor de graduação e de muitos momentos, pela sua incansável disponibilidade em me ajudar, por ser um anjo que iluminou e apoiou o meu caminho.

À Profa. Luci de Holanda, orientadora de graduação, por fazer brotar em mim a psicóloga pesquisadora e por me lembrar quem eu sou sempre que nos encontramos.

Às esposas dos meus tios, Ester e Eliane, por terem cuidado da minha avó e à Marines, que cuidou da minha tia, mulheres que cuidaram com todo carinho dos meus parentes doentes nos momentos em que precisei estar ausente, em congresso e escrevendo o material do mestrado.

À minha tia Fabíola, pela torcida, por ter cedido a sua casa inúmeras vezes para possibilitar a minha produção e ao meu primo Rodrigo, por ter cedido o seu quarto, pela paciência e silêncio que foram obrigados a ter e fazer.

Katarina Assunção, pela leitura do meu trabalho, pelos textos indicados, pelo incentivo e pelas agradáveis conversas.

Ao meu tio Martins, por ter cedido sua casa em vários momentos, pelo maravilhoso silêncio que fez para que eu pudesse produzir e por sua obstinação em realizar seus objetivos,

apesar das dificuldades que se apresentam, que serviu de exemplo de força em alguns momentos que pensei em desistir.

A Eline, por estar presente nos momentos de grande tristeza que passei com a minha família.

À memória da minha amada tia Sylvia, pela sua singularidade, por todos os momentos que passamos juntas, pela sua escuta, conselhos e broncas, pelo incentivo irrestrito e apoio absoluto na busca por meus objetivos até quando pôde...

À memória da minha amada vó Dora, que embora não compreendesse o porquê de eu continuar estudando, já que havia terminado a graduação, mesmo assim, esteve ao meu lado e cedeu sua casa e cuidados todas as vezes que precisei, pelas palavras sempre tão boas de ouvi e por sua forma simples e ao mesmo tempo moderna de ver a vida.

A Luciano, pelo companheirismo, pela confiança que deposita em mim, pelo apoio em tantas horas difíceis e em minhas crises de desistência, pela maneira particular de me oferecer apoio e incentivo tentando me ensinar a ser mais forte e a redimensionar as dificuldades dos caminhos e quando isso não dava certo, por ter apenas me escutado e me acolhido em silêncio.

À turma quatro do mestrado, por ter me recebido e me acolhido tão bem na disciplina que cursei com eles. Especialmente Amanda e Fernanda Siqueira pelas trocas de material e momento de descontração que passamos juntas.

A Pedro Lira e a Silvana da turma cinco, pela disponibilidade em ceder e procurar material para me auxiliar na construção desse trabalho.

A Pedro Figueiredo, pelo socorro técnico sempre que necessário, às vezes nos horários mais inapropriados.

A Etiane, por ter ajudado a me tornar a pessoa que sou hoje, pela possibilidade de ressignificar essa relação e pela sua nova forma de me escutar e me ajudar.

A Juliana Lucena, pela escuta apuradíssima, pelo apoio emocional, pela amizade, pela disponibilidade, pelas muitas leituras e releituras, observações, comentários e sugestões que foram preciosas contribuições nas minhas produções, por ter sido um anjo, que mesmo com a distância da mobilidade discente não deixou de me acolher.

A Fernanda Simião, pelas leituras, formatação e ilustração do meu trabalho, pela escuta, pela imensa disponibilidade e carinho que sempre me dedicou, por ter me dado o prazer de conhecê-la melhor e por pensar comigo soluções aos problemas que foram surgindo. Um agradecimento especial a Romário, seu esposo, pelo abstract.

À amiga, de muitos momentos, Jullyane Brasilino, que apesar da mobilidade discente nunca deixou de me apoiar, contribuir com materiais teóricos, pela escuta, pelo apoio incondicional, pela presteza com que sempre respondeu as minhas dúvidas e inquietações, pela leitura e releitura de material, muitas vezes parando a sua dissertação e por ter cedido sua casa em inúmeros momentos para que eu pudesse produzir, assim como, à sua família por me acolher tantas vezes.

A Rafaella e Tathyane, pelas trocas de materiais e angústias que proporcionaram maior leveza em relação ao momento, principalmente pela certeza de que não estava sozinha.

Aos novos amigos que fiz por intermédio do mestrado e que não citei, mas que já deixaram saudades, partilhantes da mesma agonia, companheiros de tempo curto, mas extremamente agradável.

E, por fim, mas não menos importante, à PROPESQ, pelo apoio financeiro que foi fundamental para a efetivação do estudo.

“Quem cuida protege e quem protege atende a criança em suas necessidades físicas, de alimento, sono, higiene, conforto e prevenção da dor. Mas cuidar é mais do que isso! É acolher a criança, encorajá-la em suas descobertas; é ouvi-la em suas necessidades, desejos e inquietações; é apoiá-la em seus desafios; é dosar as experiências e torná-las mais ao alcance da criança; é interagir com ela reconhecendo-se fonte de informação, de carinho e de afeto; é interpretar o sentido pessoal das suas descobertas e das suas conquistas. Portanto, cuidar é educar. Um binômio inseparável!” (PEDROSA, 2008, p.30).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Diagrama sobre sistematização das informações construídas.....	73
FIGURA 2: Organograma das análises.....	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Funções e atividades desenvolvidas por Cuidador(a)/Educador(a).....	33
Tabela 2: Rotina da Casa Abrigo.....	59
Tabela 3: Funcionário e seus horários de trabalho na Casa Abrigo.....	60
Tabela 4: Contextualizando as educadoras participantes da pesquisa.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CINDEDI	Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DIAP	Diretoria Protetiva
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
FUNASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo
FUNDAC	Fundação Estadual da Criança e do Adolescente
IASC	Instituto de Assistência Social e Cidadania
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
REDSIG	Rede de Significações
SAM	Serviço de Assistência ao Menor

SUMÁRIO

DECICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

EPÍGRAFE

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 REVISITANDO BREVEMENTE A HISTÓRIA DO ABANDONO E DO SURGIMENTO DOS ABRIGOS.....	20
2.1 Institucionalização de Crianças e Adolescentes no Brasil: panorama histórico para uma compreensão atual.....	22
2.1.1 O menor de idade.....	24
2.2 A nova proposta de abrigamento no Brasil a partir do Estatuto da Criança e do adolescente.....	25
2.2.1 A família, a infância e a adoção.....	27
2.2.2 Os abrigos e os educadores.....	31
3 NOVAS POSTURAS DIANTE DA INFÂNCIA.....	37
3.1 A importância do brincar.....	38
3.2 Contexto coletivo propício ao desenvolvimento.....	42
3.2.1 Os cuidados com a higiene.....	44
3.2.2 As relações de afeto e acolhimento.....	45
3.2.3 A necessidade de impor limites.....	47
4 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	50
5 MÉTODO.....	56

5.1 A pesquisa qualitativa na interlocução: RedSig – Práticas discursivas.....	56
5.2 Os caminhos do campo.....	57
5.3 A Casa Abrigo.....	58
5.4 Aspectos físicos-estruturais.....	59
5.4.1 A rotina.....	59
5.4.2 Composição do quadro de funcionários.....	60
5.5 Aproximação (autorização) ao campo.....	61
5.6 As entrevistas.....	63
5.6.1 Procedimentos.....	65
5.7 As educadoras Sociais.....	66
5.7.1 Sobre as educadoras sociais.....	67
5.8 Relação pesquisadora e participantes.....	70
5.9 Organização das informações: caminhos para análise.....	71
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	75
6.1 Sentidos sobre infância.....	75
6.1.1 Caracterização da infância.....	76
6.1.1.1 Caracterização da infância abrigada.....	79
6.2 Sentidos sobre desenvolvimento.....	88
6.2.1 Caracterização do desenvolvimento.....	89
6.2.1.1 Caracterização do desenvolvimento em abrigo.....	91
6.3. Tensões e conflitos da educadora social.....	96
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS.....	124
ANEXOS	
ANEXO 1: ORIENTAÇÕES TÉCNICAS: SERVIÇOS DE ACOLHIMENTO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	
ANEXO 2: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	
APÊNDICES:	
APÊNDICE 1: CARTA DE ANUÊNCIA 1	

APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO

APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA

APÊNDICE 4: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

RESUMO

O encaminhamento, acolhimento e cuidado de crianças em ambiente institucional configuram práticas sociais em diferentes épocas e contextos culturais. O abrigamento de crianças e adolescentes compõe um período de crise, trata-se de um processo desencadeado por uma situação de impossibilidade de convívio com a família de origem e comumente provoca muitas modificações na vida da criança e do adolescente. A tarefa do cuidado em contexto de abrigo pode ser decisiva, no sentido de contribuir para que a criança possa se adaptar e continuar a se desenvolver de forma saudável a partir da construção de vínculos sócio-afetivos com seus pares e com os adultos dedicados à tarefa de cuidar-educar. Buscando uma melhor compreensão da realidade do abrigamento, esse trabalho voltou-se para as educadoras sociais de um abrigo da cidade de Recife, procurou compreender os processos de construção dos sentidos sobre infância e desenvolvimento, considerando as significações que emergem ao tornar-se educadora e no exercício desta função. O trabalho objetivou investigar a produção e negociação de sentidos relacionados à infância e ao desenvolvimento por educadoras sociais de abrigo. E como objetivos específicos: 1) Descrever o contexto institucional (planejamento, rotinas e as práticas propostas) em que são produzidos sentidos sobre infância e desenvolvimento; 2) Identificar os sentidos de infância produzidos por educadoras de abrigo; 3) Explicitar os sentidos sobre desenvolvimento infantil pelas educadoras de abrigo. A construção do *corpus* da pesquisa e de análise norteou-se pelo referencial teórico-metodológico da Rede de Significações em interlocução com o referencial das práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, pautada em procedimentos de observação e entrevistas realizadas no contexto natural, familiar às participantes. Na análise das entrevistas, foram realizadas: leitura atenta e exaustiva do material produzido mapeamento temático sequencial; levantamento dos interlocutores; seleção dos trechos mais representativos de produção e negociação de sentidos relacionados à infância e ao desenvolvimento. Buscou-se dar visibilidade à processualidade desses sentidos produzidos centrando a discussão em torno de algumas questões que circunscrevem o abrigamento, a infância, a forma de lidar com ela, e o tornar-se cuidadora/educadora. Tais questões apontam um processo de negociação de sentidos sobre infância e desenvolvimento complexo e multifacetado, situado na história das educadoras e, ao mesmo tempo, atravessado pelas práticas culturais de educação infantil e abrigamento da nossa sociedade.

Palavras-Chave: infância, desenvolvimento, educadora social, abrigo.

ABSTRACT

The directing, reception and care of children in institutional environment shape social practices in different times and cultural contexts. The sheltering of children and adolescents make up a period of crisis, it is a process triggered by a situation of impossibility of living with the origin family and commonly causes many changes in the lives of children and adolescents. The task of care in the context of shelter can be decisive in order to help the child to adapt and continue to develop in a healthy way from the construction of socio-affective ties with peers and adults dedicated to the task of care and educate. Attempting a better understanding of the reality of shelter, this study was directed to social educators from a shelter in the city of Recife, sought to understand the processes of building up sense about childhood and development, considering the meanings that emerge to become an educator and in performing this function. The study aimed to investigate the production and negotiation of meanings related to childhood and the development of shelter social educators. The specific objectives are: 1) Describe the institutional context (planning, routines and practices proposed) in which meanings are produced on childhood and development, 2) Identify the meanings of childhood produced by educators for shelter, 3) To explicit the senses on childhood development by shelter educators. The construction of the *corpus* of research and analysis was guided by theoretical and methodological framework of the Network of Meanings in dialogue with the reference of discursive practices and production of meaning in daily life. This is a qualitative research study, based on observation and interview conducted within natural context, familiar to the participants. In the analysis of the interviews were carried out: a careful and thorough reading of the material produced, thematic mapping sequential; survey of interlocutors; selection of the most representative parts of production and negotiation of meanings related to childhood and development. We tried to give visibility to these senses processuality produced focusing the discussion on some issues that circumscribe the shelter, childhood, how to deal with it and become a caregiver/educator. Such questions point to a complex and multifaceted process of negotiation of senses about childhood and development, situated in the history of educators and at the same time, crossed by the cultural practices of early childhood education and shelter of our society.

Keywords: childhood, development, social educator, shelter.



1. INTRODUÇÃO

A problemática da institucionalização de crianças e adolescentes brasileiras, segundo estudos recentes (RIZZINI, 2004; RIZZINI, 2008), é um fenômeno histórico. A partir do momento em que a infância começou a ser objeto de cuidado social e concebida como fase da vida que merece atenção diferenciada emergiu também a preocupação com aqueles que não tinham a proteção do seio familiar (ARIÈS, 1981).

Em âmbito mundial, a questão da criança abandonada foi tratada de diversas formas, desde o infanticídio até a reclusão em massa dessas crianças nos chamados orfanatos. Como pano de fundo, a condição social - pobreza - geralmente se fazia presente. Ou seja, tais ações que afrontavam o direito à vida e à dignidade dessas crianças eram direcionadas para camadas populacionais desprovidas de recursos materiais.

No Brasil, é cada vez mais significativo o crescente abandono de crianças, sejam elas de famílias miseráveis ou não. Diariamente, inúmeros bebês são deixados em maternidades ao nascerem, outros em bueiros ou porta de alguma casa. São constantes as denúncias e os flagrantes de maus tratos. Frente a essa situação, as políticas públicas e programas de proteção social têm uma longa trajetória de assistência às crianças abandonadas. Mais recentemente, os programas vêm sofrendo mudanças norteadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), e pela Lei Orgânica da Assistência Social- LOAS (1993).

Nos dias atuais, a institucionalização de crianças e adolescentes- designada atualmente de abrigamento- obteve avanços expressivos em virtude das discussões em torno dos direitos humanos. Organizações não-governamentais, pronunciamentos de autoridades públicas e outras ações foram responsáveis por trazerem o abrigamento de crianças para o centro do debate público em relação aos direitos infantojuvenis.

O ECA (1990) estabelece que o abrigo entidade deve ter como objetivo a proteção da criança e do adolescente, a reintegração à família biológica e ser uma medida provisória e

excepcional. Apesar desse caráter provisório, os estudos realizados pelo IPEA estimaram que aproximadamente oitenta mil crianças brasileiras estejam vivendo em abrigos e esse período da vida será parte de sua história, da sua identidade humana (SOLON, 2008; SILVA, 2004).

Para a criança abrigada, há algumas alternativas que podem ser adotadas para evitar a sua permanência, por tempo prolongado, em instituições acolhedoras. Essas alternativas também podem contribuir positivamente para o crescimento e desenvolvimento, desde a reinserção na família de origem (ou com algum parente próximo) até o encaminhamento, como último recurso, para o cadastro de adoção. Uma vez não tendo sucesso nessas ações, ou enquanto aguarda o resultado delas, a criança permanece abrigada. No entanto, o ECA prevê como parâmetro fundante, que o abrigamento deve ser medida excepcional e que sua aplicação não deve ser prolongada.

Outro ponto de discussão que é trazido à tona quando se problematiza a questão da criança abrigada são os aspectos relacionados às pessoas que cuidam dessas crianças quando em situação de abrigamento: quem são os chamados educadores sociais? Muito já se falou sobre as crianças abrigadas ou mesmo sobre aqueles que as abandonaram ou as negligenciaram. Mas pouco ainda se disse sobre aqueles que, na direção contrária, decidem-se pela profissão de acolher, como o educador social. Segundo Siqueira e Dell'Aglio (2006), são os educadores que vão transmitir os valores para as crianças ou adolescente de que cuidam, orientando-os e protegendo-os, servindo, muitas vezes, como modelos identificatórios e fonte de apoio social e afetivo para as crianças.

É buscando problematizar e dar visibilidade ao contexto de abrigamento que esta dissertação procura investigar os sentidos de infância e desenvolvimento produzidos por educadores de abrigo. O argumento aqui defendido estará apoiado na abordagem teórica metodológica da Rede de Significações (RedSig), em interlocução com o referencial das práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Esta interlocução teórica sustenta a análise e discussão dos dados dessa dissertação, bem como norteia as considerações que puderam ser tecidas a partir dos sentidos de infância e desenvolvimento produzidos por educadores de abrigo da instituição investigada.

O texto aqui apresentado está estruturado da seguinte forma: O primeiro capítulo – esta introdução – apresenta brevemente o conjunto do trabalho. O segundo capítulo tem como objetivo situar o leitor no contexto histórico, procurando abordar alguns dados significativos relativos à questão do abandono e das soluções sociais que surgiram frente ao problema. Já no terceiro capítulo, fala-se um pouco de cuidar e educar num contexto coletivo. No quarto capítulo, traz-se um esclarecimento sobre a Rede de Significações em interlocução com a

abordagem teórico-metodológica das práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. No quinto capítulo, fala-se do caminho percorrido até chegar ao abrigo, como ocorreram as entrevistas, além de explicitar os passos realizados para a análise das entrevistas. No sexto capítulo busca-se dar visibilidade à processualidade desses sentidos produzidos, centrando a discussão em torno de algumas questões que circunscrevem: a) o abrigamento, b) a infância, c) a forma de lidar com a infância, d) o desenvolvimento, e como promovê-lo e, finalmente, e) o tornar-se cuidadora/educadora.

Após o ECA, o contexto de abrigamento passou a ter novas normas de funcionamento e ocorreram muitas mudanças, com o intuito de poder ampliar os estudos nessa área para que se possa aumentar as reflexões e promover ações que favoreçam e priorizem as crianças acolhidas em abrigo, justificando-se a relevância desse estudo.

Assim, pretendeu-se dar voz às educadoras de um abrigo na cidade do Recife. Buscou-se visibilizar os sentidos produzidos a respeito de infância e desenvolvimento infantil. Nesta direção, este trabalho procurou atender, especificamente, aos seguintes objetivos: 1) Descrever o contexto institucional (planejamento, rotinas e as práticas propostas) em que são produzidos sentidos sobre infância e desenvolvimento; 2) Identificar os sentidos da infância para as educadoras de abrigo; 3) Explicitar os sentidos sobre desenvolvimento infantil pelas educadoras de abrigo.

Diante de tudo isso, esta pesquisa foi motivada pela crença de que o testemunho da prática das educadoras sociais, bem como suas reflexões suscitadas pela pesquisa, podem trazer contribuições no campo das políticas públicas naquilo que diz respeito às questões do abrigamento. Convido agora os leitores a passearem entre os muros do abrigo e os muros forçosamente impostos na vida das crianças abrigadas.



2 REVISITANDO BREVEMENTE A HISTÓRIA DO ABANDONO E DO SURGIMENTO DOS ABRIGOS

Neste capítulo será tecida uma breve reflexão sobre o surgimento dos abrigos, as mudanças em seu modo de funcionamento no decorrer dos anos, como também, as transformações na forma de perceber e lidar com a infância até os dias atuais.

Em seus estudos sobre infância, localizados no contexto sócio-cultural da França, Ariès (1981) afirma que o primeiro grupo social da criança é a família, embora tanto a concepção de família como a de infância tenham sofrido mudanças ao longo da história. Na antiguidade, a infância não recebia a importância que recebe hoje, não havia práticas, nem estudos direcionados para a ela. A *pessoa*¹ de criancinha se transformava imediatamente em homem jovem. Neste momento, a criança era distinguida dos adultos apenas pelo tamanho, e inclusive na arte medieval era representada como um homem em escala reduzida. As primeiras contribuições da ideia de infância que temos atualmente só teria sido descoberta no século XVII, na Europa Medieval.

Nesta época, a família não tinha a função de transmitir à criança os valores e conhecimentos; estes eram apreendidos pelo infante a partir da convivência direta com os adultos, que não necessariamente eram seus parentes. A bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano eram passados através dos serviços domésticos para a criança, por um mestre que não era seu pai ou mãe, já que a família, naquele momento, muitas vezes, não tinha a função afetiva (ARIÈS, 1981). As crianças, quando davam os primeiros passos, eram enviadas para outra residência no intuito de aprender os ofícios. Alguns autores, como Ariès (1981) destacam, inclusive, que muitas vezes os infantes eram considerados como

¹ “A partir de uma perspectiva interacional, assentada em um paradigma da complexidade e da interdependência, temos optado pelo termo pessoa, tentando garantir, na sua utilização, a referência aos indissociáveis processos de co-construção pessoa meio” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004 p. 25).

pequenos animais, e, além disso, não eram objetos de amor e afeição. O ato de abandonar bebês era uma prática comum e ocorre desde os primórdios da história do homem, pelo menos no ocidente. Tal prática era banal, principalmente em caso de grande pobreza ou deformidade da criança.

No final da antiguidade e início da Idade Média, surgiu entre os cristãos a concepção de caridade para com os desvalidos e foram criados os primeiros locais de acolhida para pobres, doentes e crianças expostas² ou rejeitadas. Começaram a surgir as confrarias (grupos, congregações) no século XII, e cresceu o número de hospitais que recolhiam os desamparados. Vale destacar que o sofrimento e a privação estavam associados à ideia de santificação, adquirindo um novo valor social (ARIÈS, 1981).

Sendo assim, os abrigos surgiram cumprindo uma dupla função amplamente apoiada no exercício do Cristianismo, tendo em vista que: a) possibilitavam aos cristãos ricos exercerem o amor ao próximo e b) evitavam o infanticídio, prática abominada nas sociedades cristãs (VENÂNCIO, 1999).

Já no final da Idade Média, passa a ser institucionalizada em toda Europa uma assistência caridosa para com a infância abandonada, através da centralização dos serviços sociais para recebimento dos expostos (ARIÈS, 1981).

O melhor exemplo desse modelo foi a Roda dos Expostos³. Carvalho (2002) comenta que, como o número de crianças abandonadas nas rodas era enorme, o atendimento apenas era possível em virtude da existência das amas-de-leite, mulheres externas à instituição, contratadas para auxiliarem no cuidado e assistência a esses infantes.

Ainda no período colonial, os hospitais que funcionavam em algumas localidades foram responsáveis por introduzir o sistema de Rodas e, conseqüentemente, recolhiam todos os expostos depositados furtivamente. Funcionários da administração dos hospitais, chamados membros da Mesa dos Expostos, encarregavam-se de contratar mordomos ou visitantes que, por sua vez, tinham a função de arranjar as amas internas para criarem os expostos, muitas vezes, misturados a enfermos, loucos e desvalidos. Outras vezes, as Santas Casas encaminhavam os bebês para serem criados por amas de fora, em seus domicílios e, logo após o período de amamentação, as crianças retornavam às dependências do hospital para serem

² Expostos era o nome dado às crianças abandonadas pelas famílias, deixadas expostas em locais públicos.

³ Instituição que acolhia crianças através de um mecanismo que impedia a identificação de quem ali as abandonava. Rizzini (2008) descreve que essa roda era uma caixa redonda embutida nos muros das instituições, com uma abertura suficiente para caber um bebê, e esta girava num eixo. Assim o expositor, do lado de fora, colocava a criança pela abertura da roda e girava para que o bebê fosse retirado pelo lado de dentro.

encaminhadas a famílias ou se providenciavam outros meios para criá-las (VENÂNCIO, 2004).

Foi somente no final do século XVIII que as Santas Casas de Misericórdia criaram instituições especiais, separadas dos hospitais, em algumas poucas localidades, para assistirem as crianças desvalidas: as Casas da Roda. Essas instituições exerciam suas funções nos moldes do funcionamento dos Hospitais das Santas Casas, com o sistema de contratação de amas.

É interessante que nas Casas de Roda, dirigidas pela mesa dos enjeitados, se utilizavam alguns critérios para a contratação das amas, que, de acordo com Venâncio (1999, p. 56/57), deveriam obedecer aos seguintes critérios:

- deviam ter entre 18 a 34 anos;
- deviam ser bem formadas e conformadas de corpo, alegres, asseadas, modestas e de bons costumes;
- deveriam ter de dois meses a dez após o parto.
- deviam ter boa saúde, isenta de toda qualidade contagiosa: lepra, sarna, epilepsia⁴, etc.;
- não deviam estar menstruadas;
- ser preferencialmente do campo e não ter parido um varão.

Muitas vezes, a escassez de amas era grande e nem sempre os critérios podiam ser respeitados, além dos pequenos salários.

Esse tipo de instituição também foi utilizada no Brasil, durante muitos anos. Assim, faz-se necessário contextualizar um pouco esse processo.

2.1 Institucionalização de Crianças e Adolescentes no Brasil: panorama histórico para uma compreensão atual

As instituições para crianças e adolescentes espalharam-se pelos países católicos, sendo implantadas no Brasil por volta de 1730, através da Santa Casa de Misericórdia (RIZZINI, 2008). Por mais de 150 anos, os orfanatos foram praticamente a única instituição

⁴ Considerada contagiosa de acordo com as crenças da época.

de assistência à criança abandonada no Brasil. Assim, esse modelo de instituição perdurou por parte da História do Brasil (MARCÍLIO, 1998).

Entre 1550 e 1553, foram criadas as Casas de Muchachos (semelhantes aos abrigos e internatos educacionais que perduram até hoje) que eram custeadas pela Coroa Portuguesa. As Casas de Muchachos também recebiam órfãos e enjeitados, vindos de Portugal. No entanto, os jesuítas não tinham interesse na sorte das crianças da Colônia e essas não eram acolhidas nas Casas de Muchachos. A preponderância dos jesuítas perdurou até meados do século XVI, quando esses foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal (CARVALHO, 2002).

Segundo Caldana (1991), até o início do século XX, os métodos educativos foram guiados pelos ideais da Igreja, chamado período da Moralidade Religiosa, em que predominava a educação rígida e autoritária, voltada para possibilitar a purificação da alma. Com a emergência da República, no final do século XIX, a concepção de infância recebeu um novo enfoque: as crianças abandonadas deixaram de ser objeto de preocupação exclusivo da Igreja, passando a se tornar um problema de cunho político-social, de competência do Estado (CARVALHO, 2002).

A transição para o século XX foi marcada pelos avanços da medicina, sendo um dos principais, a entrada em cena do paradigma científico. Assim, a orientação existente deixou de ser ditada pela Igreja, e passou a ser dada pela figura do médico, representada pelo discurso higienista (CALDANA, 1991).

No século XIX ocorreram confrontos entre dogmas e ideologias, o que provocou revoluções nas mentalidades. Novas teorias científicas e a importante contribuição de Darwin com a teoria da evolução da espécie acabaram por desafiar paradigmas e indagar o homem sobre o que conhecia e sobre o que ainda estava para ser conhecido, além do Movimento Higienista, que foi abraçado por médicos brasileiros no final do século XIX. A ideia era investir na infância, e através dela atuar na família, ensinando noções básicas de higiene e saúde (RIZZINI, 2008).

Segundo Caldana (1991), as décadas de 20 e 30 contextualizaram o discurso da moralidade da higiene médica, em que os cuidados com o corpo da criança passaram a ser priorizados. Nesse período, os cuidados dados às crianças tinham um caráter rígido e autoritário, com pouca proximidade afetiva e punição severa da sexualidade.

A partir dessas várias mudanças históricas, o infante deixou de ocupar uma posição secundária, adquiriu novos significados e uma dimensão social até então inexistente no mundo ocidental: tornou-se uma questão de cunho social. Diante disso, segundo Rizzini (2008), todo esforço deveria ser feito para que a criança não se tornasse uma pessoa cheia de

vícios, inútil aos cofres da nação. Passa a significar a garantia da ordem ou da paz social, já que o homem passa a ter nas mãos o poder de influenciar os destinos, e, por consequência, o futuro da humanidade. Assim, a prática comum na Europa Medieval de abandonar os filhos, ou simplesmente não dispensar maiores cuidados, passa a ser vista como altamente condenável e intolerável, pois é associada às consequências indesejáveis para a sociedade, pois poderia acarretar criminalidade futura.

A Medicina Higienista com suas ramificações de cunho psicológico e pedagógico atuou no âmbito doméstico, mostrando-se eficaz na tarefa de educar as famílias a exercerem vigilância sobre seus filhos. Aqueles que não pudessem ser criados por suas famílias, tidas como incapazes ou indignas, seriam de responsabilidade do Estado. Por outro lado, coloca-se em dúvida a inocência infantil, pois se descobrem nas crianças elementos de crueldade e perversão, e, diante disso, deveriam ser afastadas do caminho que conduz à criminalidade (RIZZINI, 2008). Percebe-se uma mudança na forma de enxergar as crianças e a adolescentes, que agora passam a ser considerados como seres de responsabilidades do Estado.

2.1.1 O menor de idade

Rizzini (2008) ressalta que o referencial jurídico em relação a criança e ao adolescente foi claramente associado ao problema da criança e do adolescente que, por algum motivo, estava na criminalidade. Construiu-se uma categoria específica - a do menor - que divide a infância em duas: a) as crianças que têm família com condições financeiras e que, portanto, resultariam em adultos de bem; b) e as crianças pobres e potencialmente perigosas, abandonadas e pervertidas. A partir dessa visão ambivalente da infância, constituiu-se um complexo aparato médico-jurídico-assistencial, cujas metas foram definidas pelas funções de prevenção, educação, recuperação e repressão.

No século XX, o Estado passa a ter uma importância maior no enfrentamento dos problemas da infância, assumindo a responsabilidade sobre a infância abandonada, comprometendo-se, por exemplo, com as funções de correção dos menores infratores, criando grandes instituições de caráter preventivo-correcionais. Surge, a partir daí, a expressão *menor* como discriminativo da infância desvalida e abandonada, vivente na desocupação e na prática de pequenos furtos (CARVALHO, 1993).

Agora sendo remetida à esfera do público e do jurídico, a criança abandonada passa a ser vista como caso de polícia. Os poderes públicos foram bastante cobrados no que tange à centralização da assistência ao menor. Diante disso, em 1927, é promulgado o 1º Código de

Menores, por Mello Matos (1º Juiz de menores do Brasil), que tinha como função a vigilância, a regulamentação e a intervenção direta sobre o *menor* (op. cit., 1993).

Mais tarde, em 1941, foi criado o SAM (Serviço de Assistência ao Menor), subordinado diretamente ao Ministério da Justiça, com um funcionamento delimitado pelos moldes do sistema penitenciário, com objetivos claramente correcionais. O SAM foi um antecessor direto da FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor). Naquele momento, os abrigos foram instituídos, tendo como princípio uma estrutura não-familiar e uma intensa convivência entre crianças, ou seja, um espaço de cuidado, de tempo integral, de crianças afastadas de suas famílias (CARVALHO, 2002).

No final da década de 80, foram consolidados vários movimentos sociais, inclusive os associados a movimentos não governamentais. Foi a partir daí que se articulou a defesa aos direitos da criança e do adolescente, culminado na promulgação da Lei n. 8.069, em 13 de julho de 1990, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Posteriormente, em dezembro de 1993, foi sancionada a LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social), incluindo, na esfera pública, a assistência à infância e à adolescência portadora de deficiência (CARVALHO, 2002).

2.2 A nova proposta de abrigamento no Brasil a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente

Houve mudanças significativas com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Além das instituições que cuidavam das crianças passarem a ser denominadas de Abrigos, foram criadas novas diretrizes legais de seu funcionamento. Essas modificações decorrem fortemente da alteração na percepção e reconhecimento pela sociedade da criança e do adolescente como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento. Isso significa que têm necessidades e características específicas.

Essa postura também implica o reconhecimento de que as crianças e os adolescentes são cidadãos agora e não apenas no futuro, embora não possuindo o mesmo conhecimento que um adulto sobre a dinâmica e o funcionamento da sociedade e suas instituições, como também não possuindo o mesmo poder de negociação, de organização e de reivindicação de seus direitos. E por isso eles devem ter seus direitos (e deveres) garantidos em leis (mediante a legitimidade jurídica) (SILVA; VITÓRIA; PANTONI; BESANI; ROSSETTTI-FERREIRA, 2008)

O ECA parece ser o grande avanço que é dado na direção de garantir os direitos da criança e do adolescente e, particularmente, o direito das crianças abrigadas. A proposta do ECA, com relação ao abrigamento de crianças, está pautada basicamente na reprodução de um cotidiano similar ao de um ambiente residencial, sem substituir ou imitar a família. Tudo isso, considerando a capacidade de abrigamento das unidades, o imóvel onde ela funciona, a possibilidade de um relacionamento contínuo entre abrigados e funcionários e o plano de trabalho, dirigido a cada criança ou adolescente, que, com base no resgate de sua história, procuraria encontrar alternativas para a reintegração familiar (OLIVEIRA, 2006).

É importante enfatizar que, com a instauração do ECA, o abrigo passa a ter um caráter transitório, com a função de inserção social das crianças e dos adolescentes. Sendo assim, lê-se no ECA (capítulo II, seção I, artigo 92):

As entidades que desenvolvam programas de abrigo deverão adotar os seguintes princípios:

- I – preservação dos vínculos familiares;
- II – integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem;
- III – atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV – desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
- V – não desmembramento de grupos de irmãos;
- VI – evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
- VII – participação na vida da comunidade local;
- VIII – preparação gradativa para o desligamento;
- IX – participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

O ECA não define o tempo máximo que uma criança ou adolescente pode permanecer no abrigo, mas dissemina a noção de que o abrigamento não deve se estender por muito tempo, embora não especifique o que seria muito tempo. E apesar desse caráter provisório, houve crianças que passaram toda a infância em abrigos. Assim, muitas vezes o abrigo passou a ocupar o espaço deixado pela insuficiência de programas que atendessem a todas as famílias em situação de vulnerabilidade social. O próprio abrigo acabou tomando um lugar de destaques nas políticas públicas, sendo, algumas vezes, valorizado pelas famílias, por proporcionar os estudos, os cursos, a disciplina, o lazer e o atendimento médico dos quais suas crianças estavam excluídos (OLIVEIRA, 2006).

Grande parte das crianças que permaneciam em abrigos tinha família. Essas crianças possivelmente foram afastadas dos seus parentes por dificuldades financeiras, dependência de drogas lícitas ou ilícitas, maus tratos, etc. Em muitos casos, a criança ficava aguardando a melhora de seu responsável para retornar a sua família. No entanto, houve casos em que o responsável, apesar de não apresentar melhora que propiciasse o desabrigamento, mantinha visitas à criança. Esse processo podia durar anos, até que fosse destituído do responsável, o pátrio poder⁵. Durante esse período, as crianças mais velhas sofriam ansiando a reintegração na família, enquanto os mais novos, abrigados desde a mais tenra idade, tornavam-se, algumas vezes, mais ligados à instituição do que à família de origem (OLIVEIRA, 2006).

Para evitar esse tipo de situação em, 3 de agosto de 2009 foi sancionada a lei 12.010. Esta fez alterações em algumas leis que dispõem sobre adoção⁶. Dentre as alterações que esta trouxe, destacamos a modificação prevista no art.19, parágrafo II:

“A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de dois anos, salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária.”

Durante o período que a criança ou adolescente estiver abrigado, estes estabelecerão relacionamentos com as pessoas que conviverem com eles. Diante disso, é inegável o fato de que dentre os funcionários do abrigo, os educadores, devido ao contato diário (principalmente com as crianças menores, que necessitam de cuidados mais próximos com relação à higiene e alimentação) tem uma função que pode ser decisiva, na direção de contribuir para que a criança possa se adaptar e continuar a se desenvolver de forma saudável, ainda que se encontre separada da sua família. Esses profissionais têm o estabelecimento de uma relação estrita e estreita de cuidado e educação (ROSSETTI-FERREIRA; SOLON; ALMEIDA, 2008).

2.2.2 A família, infância e a adoção

⁵ O poder dos pais sobre as crianças segundo o ECA capítulo III, seção 1 Art. 24. “A perda e a suspensão do pátrio poder serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o art. 22. (vinde Lei n. 12.010 de 2009).”

Art.22. “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir as determinações judiciais.”

⁶ Altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto - Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943; e dá outras providências.

O cenário atual, em termos de ideário a respeito da infância, família, assim como as formas de educar e adoção, é resultado de um longo processo, nem sempre tido como linear e uniforme, que depende do contexto social, histórico e cultural em que vivemos. Assim, para melhor compreendemos como a infância é concebida hoje e as formas pretendidas por lei para sua proteção e cuidado, é de grande auxílio recorrer à história, voltar o olhar para como se deram as transformações na forma de concebê-la e educá-la, assim como à família e ao modo de se relacionar de seus integrantes.

Segundo Ostetto (1992, p.12), “[...] criança nunca é simplesmente uma criança e, sim, uma certa criança, vivendo certa condição, num certo contexto definido”. Com essa afirmação, a autora pretendeu demarcar o caráter histórico da noção de infância e a determinação social das concepções relativas e esse período da vida. A partir de uma visão histórica, Ariès (1981) argumenta que a mudança na ideia de família e de criança encontra-se atrelada a um movimento religioso/moralizador e de educação/escolarização. Para o autor, a família, serviu como refúgio e proteção, e passou a estar envolta por um sentimento, praticamente desconhecido anteriormente, advindo da intimidade conquistada: a construção do afeto entre seus membros.

Vale salientar que o ideal de família nuclear surgiu na Europa no séc. XVIII fruto de um contexto histórico-cultural, no qual, o amor romântico estava associado ao casamento; à criação do lar como unidade doméstica; à divisão entre mundo privado e público; à divisão de papéis pai-provedor e mãe-educadora/socializadora; à instituição da família nuclear como a mais adequada para o desenvolvimento de seus membros. Foram representações que adquiriram formas normatizadores em um dado momento histórico e que ainda circulam em nossa sociedade (BADINTER, 1985; ARIÈS, 1981).

Ayres (2003) argumenta que o texto do ECA, como também as práticas do Judiciário (seja dos Psicólogos, Assistentes Sociais, Juízes ou Promotores), e os discursos das organizações civis de apoio à adoção, por exemplo, protagonizam e normatizam um tipo de família (marcadamente nuclear), de maternidade e paternidade (COSTA, 2005).

Costa (2005) argumenta que essas concepções de família, maternidade e paternidade, embora abaladas a partir das transformações sociais das últimas décadas, ainda estão presentes no pensamento contemporâneo e suscitam opiniões que, frequentemente, classificam o não convencional como desorganizado ou desestruturado.

É importante perceber como essas leis refletem as concepções dominantes da sociedade sobre criança abandonada (abrigada ou em situação irregular), adoção e família adotiva. Ao mesmo tempo, tais leis criaram discursos normativos sobre adoção, maternidade,

paternidade e família. Discursos que, até muito recentemente, conceberam a parentalidade por adoção como uma parentalidade de segunda categoria (COSTA, 2005).

Lewis (1999) discute que essa compreensão da adoção como parentalidade de segunda categoria tem origem nas pesquisas que ocorreram após as grandes guerras mundiais. Elas causaram a necessidade de acolhimento dos órfãos de guerra. A partir desta época, pesquisadores como Spitz (1946) que pontuava a fragilidade orgânica de crianças institucionalizadas, mesmo tendo suas condições básicas de sobrevivência asseguradas, tais como higiene e nutrição e Bowlby (1997) que pontuava que o afastamento ou ruptura precoce com uma figura de apego, seria uma experiência afetiva intensamente dolorosa para as crianças. Estes autores destacaram-se por desenvolverem importantes estudos psicológicos em virtude da crescente demanda de crianças institucionalizadas, enfatizando-se a privação materna como causador de importantes atrasos no desenvolvimento biopsicossocial.

Segundo Solon (2008), no período pós-guerra a adoção de recém-nascidos passou a ser considerada como uma maneira de suprir a falta da mãe desde o início, para garantir um desenvolvimento saudável deles, ficando as crianças mais velhas, diante dessa compreensão, pré-determinadas à psicopatologia.

Percebe-se, então, que a concepção de adoção de crianças e adolescentes na cultura ocidental é marcada por uma forte influência dos estudos psicológicos do século XX, que deixa a convicção de que as pessoas têm traços de personalidade que derivam das primeiras experiências de vida, principalmente das relações estabelecidas entre mãe e filho, determinando todas as relações posteriores da pessoa (SOLON, 2008).

Na década de 1960, surgiram estudos que começaram a criticar a exagerada influência atribuída às primeiras experiências de vida no desenvolvimento futuro das pessoas. Constatou-se que as crianças institucionalizadas não eram privadas somente do contato com as mães, eram também privadas de todos os contatos sociais, inclusive de cuidados indispensáveis para o desenvolvimento (SILVA, 2002; RUTTER, 1989). Ou seja, o que marcava as primeiras experiências de vida naquelas crianças não era a falta de uma mãe, mas a falta de qualquer tipo de relação afetiva.

Contudo, como argumenta Solon (2008), ainda hoje, persiste a visão de que a criança precisa de uma família, de preferência, desde o início da vida para se desenvolver adequadamente. A concepção naturalizante de família, na sociedade ocidental, é muito marcante e difícil de ser desconstruída. A família é considerada segundo um parâmetro biológico, marcado pela sexualidade e a reprodução biológica. Abandonar a noção naturalizante de família significa embarcar na concepção de que não existe um modelo ideal

de família e não existe modelo de família desestruturada. E, sobretudo, que relações afetivas podem ser construídas ao longo de toda a vida, de diferentes maneiras (LEON, 2002).

Para Solon (2008), há a noção de excepcionalidade de parentesco, em função de adoção. Esta ideia está arraigada na concepção naturalizante de família da sociedade, pois está presa justamente à ideia da consanguinidade, do modelo de família biológica. A natureza inalterável do sangue teria um aspecto muito significativo, pois um relacionamento de sangue seria visto pelas pessoas como um relacionamento de identidade. Seria um relacionamento de uma identidade comum (CHRISTIANSEN, 2001). No entanto, Maldonado (1997), ressalta que os laços sanguíneos não garantem o amor, já que este seria construído na relação cotidiana. Ratificando essa compreensão, Doldo (1989) afirma que toda criança precisaria ser adotada⁷ pelos próprios pais, sendo eles biológicos ou não.

Para Solon (2008), a família representa uma construção social e não um acontecimento natural, como somos levados a acreditar. E como construção social, está sujeita às transformações propostas pela sociedade. É através da violação as regras, que a sociedade reorganiza a vida social e cria novas formas de relacionamento entre as pessoas.

De acordo com Sarti (2000), mais recentemente alguns aspectos contribuíram para o questionamento de concepções naturalizadas de família. Estes aspectos estão relacionados à introdução nesta instituição do que a autora chamou de dimensão da escolha. Esta dimensão é expressa pela difusão da pílula anticoncepcional e das tecnologias reprodutivas. Destaca-se também a formulação da Constituição Federal de 1988 e do ECA de 1990. Tais fatores dão origem a um movimento de desidealização do mundo familiar. Esse movimento foi iniciado pela resolução do ECA a qual defende que qualquer criança deve ser protegida legalmente de seus próprios familiares se estes não estiverem cuidando adequadamente dela.

Entretanto, esta desidealização da família é acompanhada pela reiteração do direito da criança à convivência familiar. Trata-se de tensões que refletem a permanência desta instituição como objeto de idealizações e a impossibilidade de sustentação da ideia sobre a existência de um modelo adequado de família (SARTI, 2000).

A partir dessa ideia de família, que muitas vezes se desidealiza perante a realidade que se apresenta, uma vez que há casos de crianças que são afastadas das suas famílias de origens para garantir o seu bem estar. Contudo, apesar de ser feito todo um esforço para que a criança volte para sua família de origem, isso nem sempre é possível, e muitas vezes, após processo de destituição do poder familiar, passa a aguardar uma família substituta. O processo de

⁷ Adotada no sentido de amada, querida.

entrada em uma nova família, a adoção, precisa considerar que a criança fez parte anteriormente de uma primeira família e, depois, possivelmente de uma instituição (abrigo), e então será inserida numa nova família. Nessa caminhada até chegar à nova família, a criança estabeleceu determinadas relações, assumiu e atribuiu determinadas posições (SOLON, 2008). Ou seja, ela tem uma história anterior à família que a adota.

No entanto, como a família tem sido considerada como a única opção (a melhor, a mais saudável) para que a criança possa se desenvolver adequadamente, qualquer circunstância que escape à situação familiar convencional (instituições de abrigo, por exemplo) é, em geral, vista como prejudicial. As crianças adotadas tardiamente são consideradas como tendo tido experiências familiares e institucionais muito negativas e, por isso, estão prejudicadas pelo seu passado (SOLON, 2008). Apesar de autores como Rutter (1989), que afirmou que mesmo experiências adversas marcantes na infância carregam poucos riscos para o desenvolvimento futuro se as experiências seguintes forem positivas.

Diante de tudo isso, percebe-se que a ideia de família, infância e adoção, sofreram inúmeras transformações e foram compreendidas de formas diversas em diferentes momentos históricos. Observa-se, entretanto, resquícios desses ideários nos dias atuais.

Um dos fatores que contribuiu para essas mudanças na forma de perceber a infância e por consequência na forma de lidar com ela, foi a diminuição da distância entre o mundo infantil e o mundo adulto. Esta diminuição cedeu lugar para a centralização na criança, com ênfase na proximidade com esta, por meio, por exemplo, do brincar, que passou a ser valorizado como meio de desenvolvimento e conhecimento do mundo.

O modelo de educação infantil na família e na sociedade mudou muito. Atualmente segue-se um ideal antiautoritário, com valorização da comunicação em detrimento daquele que utiliza castigos físicos e intimidações. Esse modelo teve influência da psicologia e psicanálise, que contribuíram para mudar o foco das preocupações, antes voltadas para a obediência, moral e os bons costumes e agora para a autonomia, liberdade e saúde emocional da criança (FRAGA, 2008). Traremos a seguir algumas considerações sobre os educadores/cuidadores sociais e sua importância para o desenvolvimento das crianças abrigadas.

2.2.1 Os abrigos e os educadores

A possibilidade de adaptação à nova situação e ao abrigo pode estar diretamente ligada ao trabalho desenvolvido por esses profissionais, uma vez que eles passam a maior parte do

tempo com as crianças, sendo responsáveis pelo seu dia-dia, por sua rotina, acompanhando-as diretamente e em seu desenvolvimento em um contexto que valoriza as brincadeiras e interações. São eles que observam e estão em contato direto com as reações, comportamentos, demonstrações de angústia, ansiedade, alegria e dificuldades das crianças abrigadas (ROSSETTI-FERREIRA; SOLON; ALMEIDA, 2008).

Devido à importância do serviço prestado no contexto de abrigamento, foi criado em 2008 o documento que orienta os serviços de acolhimento a crianças e adolescentes - Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes⁸. Este documento possui orientações sobre vários aspectos do processo de acolhimento, abrigamento e adoção. Nele os profissionais que trabalham diretamente com as crianças nos seus cuidados relacionados à higiene e alimentação, são denominados de cuidadores/educadores. Além de ser destacada a importância da relação afetiva, da função exercida e a da qualificação deste profissional de forma detalhada. Diante da extensão desse documento, destacam-se alguns aspectos que nos pareceram mais relevantes:

Relação afetiva e individualizada com cuidadores: Para que o serviço de acolhida cumpra de fato sua função de proteção, é fundamental que seja construída uma relação afetiva, segura e estável entre cuidador/educador de referência e a criança ou adolescente. Os cuidadores/educadores devem ter qualificação específica⁹ para desempenhar esse papel e compreender sua importância no desenvolvimento de relações afetivas positivas e seguras com as crianças e adolescentes.

Definição do papel e valorização dos cuidadores/educadores: Deve-se dar atenção especial à qualidade da prestação de cuidadores e serviços de acolhimento, ofertados tanto em serviços de acolhimento em abrigo quanto em Famílias Acolhedoras, particularmente no que se refere à seleção, capacitação e acompanhamento/supervisão. O cuidador/educador deve ter clareza quanto a seu papel: vincular-se afetivamente às crianças/adolescentes atendidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar, evitando, porém, “apossar-se”

⁸ A formulação deste documento teve como finalidade subsidiar a regulamentação, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e pelo Conselho Nacional de Assistência Social, os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. A regulamentação desses serviços é uma ação preventiva no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à convivência Familiar e Comunitária e representa um compromisso compartilhado entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) e o CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social) com a afirmação, no estado brasileiro, do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária.

⁹ Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento Para Crianças e Adolescentes possui um tópico chamado “seleção, capacitação e acompanhamento dos profissionais” nesse tópico é discorrido todo o processo de seleção e capacitação (introdução, prática e a formação continuada) com suas etapas e assuntos. Segue esse tópico no anexo 1.

da criança ou do adolescente, competir ou desvalorizar a família de origem ou substituta. O serviço de acolhimento, não deve ter a pretensão de ocupar o lugar da família de origem, mas contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiares, favorecendo o processo de reintegração familiar ou o encaminhamento para família substituta, quando for o caso. É importante que o cuidador/educador tenha qualificação e possa desempenhar seu papel com autonomia, evitando-se assim conflitos de autoridade que podem ser prejudiciais ao desenvolvimento das crianças e do adolescente. O educador/cuidador deve participar e ter sua opinião ouvida pela equipe técnica do abrigo¹⁰ na tomada de decisões sobre a vida da criança e do adolescente, como, por exemplo, nas ocasiões em que se mostrar necessária a elaboração de relatório para a Autoridade Judiciária com recomendação de reintegração familiar ou adoção. Nesses casos, deve ser priorizada a participação daquele educador/cuidador com o qual a criança/adolescente mantenha vinculação afetiva mais significativa e que conheça seus desejos e interesses.

Destacamos a seguir uma síntese feita da tabela de funções e atividades desenvolvidas por cuidadores/educadores que consta no referido documento de orientações técnicas para os serviços de abrigamento.

Tabela 1: Funções e atividades desenvolvidas por Cuidador(a)/Educador(a)

Função	Atividades Desenvolvidas
<p>Cuidador(a)/Educador(a)</p> <p><i>Formação Mínima: Nível médio e capacitação específica (desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção; • Relação afetiva personalizada e individualizada com cada criança e/ou adolescente; • Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente); • Auxílio a criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da auto-estima e construção da identidade; • Organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida; • Acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano. Quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de

¹⁰ Equipe técnica: dois profissionais (um assistente social e um psicólogo para o atendimento até 20 crianças e/ou adolescentes em até duas casas lares no caso do serviço englobar apenas uma casa-lar, com atendimento até 10 crianças e/ou adolescente, o número de profissionais de nível superior poderá ser reduzido para um assistente social ou um psicólogo). Essas informações são para a equipe técnica mínima de um abrigo.

	nível superior (Psicólogo ou Assistente Social) deverá também participar deste acompanhamento; <ul style="list-style-type: none"> • Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior (Psicólogo ou Assistente Social).
Auxiliar de Cuidador(a) /educador(a) <i>Formação Mínima:</i> Nível fundamental e capacitação específica (desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes)	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio às funções do cuidador; • Cuidado com a moradia (organização e limpeza do ambiente e preparação dos alimentos, dentre outros).

Diante do detalhamento quanto à função e importância do educador de abrigo, dado pelo documento que orienta o funcionamento dos abrigos, percebe-se que muita mudança ocorreu desde as amas de leite das Casas de rodas.

Após o ECA as ideias sobre infância sofreram mudanças e, por consequência, também mudaram as formas de lidar com a mesma. Assim, o abrigo passou a ter novas normas de funcionamento, constituindo-se como um lugar de acolhimento, conversas e afetividade, independente do tempo que a criança ou adolescente ali permaneça.

O que percebemos é que existem ainda verdadeiros desafios para que as mudanças propostas na referida Lei sejam efetivadas na prática cotidiana. Porém, há algumas iniciativas e estudos que estão sendo realizados, na tentativa de contribuir para mudar esse cenário e mostrar que essa proposta do ECA é possível.

Rizzini et al. (2006, p.24) buscaram levantar dados referentes às iniciativas que estão sendo feitas no Brasil na direção de “evitar o rompimento de vínculos entre crianças, sua família e comunidade, reduzir o tempo de separação, quando esta é inevitável e, ainda possibilitar a reintegração familiar evitando a permanência da criança em instituições”. Para essa finalidade, foram listados programas que de alguma forma vem se destacando por suas propostas inovadoras e resultados interessantes na direção de tentar ampliar as respostas às demandas de suporte e proteção das crianças e de suas famílias. Entre outros aspectos, os dados referentes ao acolhimento institucional assinalaram para a necessidade da existência do abrigo em certos casos como suporte a situações de risco, com respeito aos princípios da excepcionalidade e provisoriedade e preparado para proteger a criança e reintegrá-la a sua família. Para tanto, faz-se necessário o oferecimento de um serviço de qualidade.

Alguns estudos sobre resiliência¹¹ como o desenvolvido por Alvarez e Rabnovich (1998 *apud* POLETTTO; WAGNER; KOLLER, 2004, p. 241) sobre brasileiros institucionalizados, verificaram que crianças com longa permanência em orfanatos, e que utilizaram sua capacidade de resiliência: “apontaram a instituição como norteadora e mediadora de situações de risco na infância”, assinalam para uma representação positiva da mesma na direção “de exercer a função de parentagem, ou seja, o exercício educativo de responsabilizar, dirigir e mostrar o caminho”. Na mesma direção dos resultados do estudo de Poletto, Wagner e Koller (2004) sobre resiliência e desenvolvimento infantil, assinalaram para os diferentes recursos que podem ser utilizados diante de situações adversas, trazendo uma nova perspectiva para aqueles que crescem em tais situações.

Em pesquisas realizadas pelo grupo CINDEDI¹² sobre a construção das relações afetivas e de apego em processos de acolhimento e adoção¹³ é demonstrado que em ambientes coletivos, o adulto cuidador também pode assumir um importante papel acolhedor, e dar suporte para a exploração do ambiente pela criança, favorecendo sua autonomia e desenvolvimento (FRAGA, 2008).

O estudo de Siqueira e Dell’Aglío (2006) constata que o abrigo pode funcionar como uma rede de apoio para as crianças que dele necessitam, sendo necessário para uma influência positiva na vida da criança, que os vínculos estabelecidos na instituição reforcem a eficácia pessoal e não o contrário. Assim, dentro dessa perspectiva, o abrigo funcionaria como um macrosistema para a criança, em que essa realiza diversas atividades, funções e interações de relações recíprocas de equilíbrio, de poder e de afeto.

Torna-se necessário considerar o afeto presente nas relações entre seus integrantes, tanto entre as crianças e adolescentes quanto entre estes e seus educadores, já que tal dimensão afetiva é parte integrante das relações humanas, sendo essencial para proporcionar seu desenvolvimento. Portanto, a relação estabelecida com os educadores assume papel central na vida das crianças e dos adolescentes abrigados, à medida que serão estes adultos que assumirão o papel de orientá-los e protegê-los, constituindo neste momento, os seus modelos identificatórios.

¹¹ Tal terminologia na psicologia não é consensuada, no entanto, aqui é empregada no sentido utilizado por Poletto que remete às situações voltadas para o estudo do desenvolvimento humano sadio e positivo: “ao considerar a criança como um ser atuante frente ao ambiente (toma) o pressuposto de que conseqüentemente, quando mais resistente às condições desfavoráveis e estressantes, mas ativamente desenvolverá estratégias que a beneficiarão.” (POLETTTO; WAGNER; KOLLER, 2004, p.242).

¹² Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil.

¹³ Texto elaborado em mesas de discussão para o XIII Encontro Científico do CINDEDI – USP ocorrido em fevereiro de 2008.

Dessa forma, a necessidade de ambientes de acolhimento para contribuir com o desenvolvimento das crianças e adolescentes como a instituição de abrigo é necessária. Como defende Siqueira e Dell’Aglia (2006, p. 78),

“é preciso que ela seja de pequeno porte, assegure a individualidade de seus integrantes e possua uma estrutura material e de funcionários adequadas. É necessário transformá-la num ambiente de desenvolvimento, capacitando-a e instrumentalizando-a”.

O estudo de Fraga (2008), traz as concepções das educadoras de abrigo sobre infância, práticas educativas e de cuidado após as mudanças trazidas pelo ECA. Em seu trabalho, a autora percebe que as educadoras têm pouco espaço para se pronunciarem. No entanto, percebeu bom nível de envolvimento e comprometimento com o trabalho realizado, além de grande motivação e preocupação com as crianças. Todavia, seu estudo também apontou a sobrecarga física e mental das mesmas, o que acabava por influenciar na qualidade do trabalho.

Embora a literatura sobre a situação de abrigamento seja crescente, seu enfoque volta-se para a criança, enfatizando a necessidade de promoção de convivência familiar e comunitária. É inquestionável a relevância de priorizar o direito da convivência familiar e comunitária, e entendemos a ênfase dos estudos voltados para esse fim. No entanto, como pudemos observar nos estudos anteriores citados, há muitas crianças passando parte de sua vida nos abrigos. Este fato requer mais atenção e reflexão sobre a qualidade do acolhimento que está sendo disponibilizado a tais crianças. E, particularmente, torna-se importante ampliar os estudos, incluindo-se entre os temas pesquisados, os educadores de abrigos, já que é com eles que crianças nessa situação passam a maior parte do tempo.

A pouca literatura para estudos voltados para os educadores merece reflexão, devido justamente a importância assumida pelos mesmos. Cabe destacar que os educadores de abrigo assumem uma função para além da que assume os educadores em outros contextos. Dessa forma, fica difícil pensar em qualquer tipo de melhoria na qualidade dos serviços ofertados às crianças, com preocupação com a promoção de desenvolvimento e bem estar, sem pensar em seus adultos cuidadores.

Feita essa apresentação, que entendemos situar o leitor em relação a alguns aspectos principais da discussão sobre infância, as formas de lidar com ela, a família e adoção no Brasil, além do destaque dado à importância dos educadores no desenvolvimento das crianças abrigadas, a seguir uma reflexão sobre como a infância é percebida atualmente.



3 NOVAS POSTURAS DIANTE DA INFÂNCIA

O presente capítulo se propõe a discutir as novas posturas sobre a noção de infância e as diferentes formas de lidar com a mesma a partir dessas mudanças. Atualmente sabe-se que uma parte importante da comunicação humana é não-verbal, tanto antes quanto depois da aquisição da linguagem. As bases do diálogo e da aculturação são estabelecidas nas trocas afetivas da criança com os cuidadores. A estrutura essencial que vai ser preenchida pela palavra é preparada pelas trocas não linguísticas. A falta de troca afetiva entre os bebês e seus cuidadores pode comprometer severamente o desenvolvimento cognitivo e da linguagem (RIBEIRO; BUSSAB; OTTA, 2004).

Considerando o afeto como pluralidade de sentimentos, pode-se observar que o ser humano, desde muito cedo, pode vivenciar afetos diversificados. Os vínculos afetivos fazem parte do desenvolvimento humano e a afetividade acompanha a pessoa desde o nascimento até a morte, sendo consolidado satisfatoriamente ou não, por intermédio dos outros significativos (NEGROMONTE, PEDROSA, 2009).

De acordo com Lemos (1994), o afeto é algo que se institui através das relações de troca Eu – Outro, sendo prazerosas ou insatisfatórias. As percepções vivenciadas nessa interação, são reconhecidas, ponderadas e sendo mantidas numa continuidade temporal, podem gerar confiança e esta confiança é que pode suscitar o vínculo afetivo. Ou seja, o afeto seria um processo relacional. Diante disso, a afetividade teria como base uma relação de troca, que seria estabelecida numa relação de reciprocidade de confiança e satisfação, e a partir desses sentimentos os vínculos afetivos se instaurariam. (NEGROMONTE, PEDROSA, 2009).

Frente a essa consideração, não se pode pensar em processo de desenvolvimento sem compreender o significado das trocas entre crianças e seus outros sociais. A interação conduz ao desenvolvimento psíquico do bebê, e esse espaço para as trocas comunicativas ocorrem,

onde determinados comportamentos de ambos os parceiros são destacados e assumem uma significação que é construída, processualmente, em conjunto (RAMOS; ROSA, 2008).

Para Wallon (1934), as manifestações emocionais (os gestos expressivos e comunicativos), utilizados pelas crianças são carregados de sentidos, sentidos esses, muitas vezes, atribuídos pelos adultos, o que permite que a criança possa especificar as suas próprias disposições. A criança começa a associar que suas manifestações emocionais provocam reações no ambiente e o efeito obtido faz com que as reações emocionais tornem-se cada vez mais especificadas. Segundo Zazzo (1978), no momento em que a emoção, enquanto expressão, provoca reações no meio, efetiva-se uma comunicação.

Diante da importância das trocas das crianças com os pares ou com os adultos que a rodeiam. Convém destacar que, na infância uma das formas mais significativas de trocas é através do brincar. Nesse sentido, faz-se necessário falar um pouco da importância desta (inter)ação para o desenvolvimento da criança.

3.1 A importância do brincar

A brincadeira é uma atividade de alta prioridade motivacional para as crianças e muitas estratégias são postas em ação quando elas querem realizar seus propósitos lúdicos: criam cenários e tramas fantasiosas; disputam objetos, papéis e posições nos enredos criados; buscam convencer, conquistar e intimidar os parceiros; estabelecem alianças; propõem acordos; promovem trocas; buscam o prestígio de outros para apoiar seus objetos e muitas outras estratégias são evidenciadas no brincar (PEDROSA; CARVALHO, 2005).

Ao imitar as ações de um adulto ou de um parceiro de idade, as crianças revelam elementos de que seleciona aspectos culturais do ambiente e que vão, dinamicamente, ressignificando-os em suas ações com os parceiros. Dessa forma, o comportamento imitativo revela possibilidades da criança demonstrar sua compreensão a respeito das informações que captura do meio sociocultural do qual interage e demonstra a ideia de que a imitação¹⁴ se constitui num rico meio da criança agir sobre o ambiente e apreendê-lo.

¹⁴ Apesar de não ser o foco desta dissertação fazer um maior aprofundamento nesta questão, faz-se importante comentar que a imitação seria um modo privilegiado de comunicação entre as crianças, principalmente as de dois anos de idade. Para maior aprofundamento NADEL, J.; BAUDONNIÈRE, P. *Imitação modo preponderante de intercâmbio entre pares durante o terceiro ano de vida*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 39, p. 26-31, 1981.

A repetição dos atos do outro social que a criança realiza não é automática, nem mecânica. Ao contrário, para ela rerepresentar em suas ações o comportamento das pessoas, ela precisa examiná-lo, selecionar o que repetir e definir como fazê-lo, o que lhe exige observação atenta e ajuste corporal e vocal. A partir desses elementos é possível supor que a brincadeira de imitar o modelo do adulto propicia um campo de oportunidade de representar situações, personagens, enredos e intenções através de meios coletivamente consolidados (RAMOS; ROSA, 2008).

Pouco a pouco, com o desenvolvimento da linguagem e a maior habilidade de planejar, o faz de conta fica mais complexo. A criança torna-se mais capaz de informar o parceiro da brincadeira sobre o papel que ela está assumindo, capaz de montar um cenário, assumir um personagem, manter um tema coerente (CARVALHO; GOMES; BRUNELLO, 2004). Ou seja, a partir de certa idade, o faz de conta vai se sofisticando e a criança usa mais a imaginação que o corpo.

Brincando a criança entra num mundo imaginário onde ela é a autora do seu script. Ela pode entrar na fantasia, experimentar outros papéis, criar outros temas e cenários. Na hora em que ela acabar a brincadeira, ela volta à realidade (CARVALHO; GOMES; BRUNELLO, 2004).

Ao experimentar a linguagem do faz de conta, a criança vai dominando o mundo, compreendendo como ele é. Isso se dá tanto concretamente quanto simbolicamente. No faz de conta a criança aprende a dominar regras, trabalhar suas emoções, seus medos. Ela experimenta diferentes papéis, geralmente escolhendo aqueles que são os mais próximos do mundo que a cerca (CARVALHO; GOMES; BRUNELLO, 2004).

No referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil/ MEC, 1998), a brincadeira aparece como importante na educação infantil, como uma ferramenta para aprendizagem. O item brincar é um tópico do item maior aprendizagem, e vem no mesmo nível que imitação, oposição, linguagem e imagem corporal. Contudo, restringe-se à brincadeira de faz de conta e a prioriza injustificadamente, ignorando as inúmeras modalidades de brincadeiras que precedem o surgimento do jogo simbólico da imitação (LORDELO; CARVALHO, 2003).

Lordelo e Carvalho (2003) comentam que esse enquadre utilitarista da brincadeira¹⁵ na educação infantil vem sendo discutido na literatura. São apontadas as limitações e/ou

¹⁵ No brincar educativo, nas atividades dirigidas com caráter lúdico, as crianças não decidem o tema, nem os papéis, nem mesmo o desenvolvimento da brincadeira, o adulto que esta dirigindo a

distorções dessa concepção, entre as quais a ausência de reconhecimento do caráter auto-motivado do brincar, a crença na necessidade de orientar a brincadeira em certas direções e não em outras, e as implicações dessas concepções para a vida da criança, bem como, os impactos no seu desenvolvimento futuro.

Ainda segundo as autoras, o modelo de motivação intrínseca pressupõe, ainda, que o comportamento intrinsecamente motivado pode ser inibido se for submetido ao controle externo (motivação extrínseca, ou seja, fazer algo por um motivo que não tem a ver com a própria vontade ou que não é auto-determinado). A partir desse modelo, brincar, movimentar-se e interagir com parceiros são ações intrinsecamente motivadas no ser humano, e a criança é concebida como um ser ativo e auto-determinado, o que implica reconhecer sua competência e seu direito a condições propiciadoras de seus comportamentos, o que seria incongruente com a própria noção de motivação intrínseca.

O modelo permite ainda indicar o que são condições propiciadoras: novidade e diversidade dentro de um grau ótimo de desafio e de incongruência, em condições ótimas de atenção e interesse, ausência de pressão por motivação extrínseca (expectativas e recompensas por desempenho segundo critérios externos, capazes de inibir o comportamento intrinsecamente motivado possibilidade de experienciar autodeterminação) (LORDELO; CARVALHO, 2003). Assumindo essa compreensão uma reflexão que se pode levantar é: qual o papel do lúdico na educação infantil?

De acordo com Gomes (2007) o envolvimento das crianças em atividades lúdicas livres garante a elas um espaço de criação e de apropriação da cultura. A brincadeira é, entre outras coisas, um meio da criança viver a cultura que a cerca, sendo esta vista como um fato social, no qual a criança dispõe de um espaço privilegiado de interação, próprio do seu ser infantil, e que contribui para sua constituição com a pessoa humana, produto e produtor de história e cultura.

Em interface com a brincadeira, o brinquedo aparece, então, como um pedaço da cultura colocado ao alcance da criança. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação é à representação, e, por conseguinte sua imaginação. É através dos brinquedos e das brincadeiras que as crianças têm oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos. O brinquedo cria novas relações entre situações no pensamento e situações reais. Ou seja, através da brincadeira a criança experiencia o processo social do qual resulta a constituição de uma identidade cultural na qual há interação lúdica,

brincadeira é que sugere para a criança. Já no brincar livre, a criança tem a liberdade de iniciativa e criação da brincadeira (LORDELO; CARVALHO, 2003).

que por sua vez, reformula as significações deste pela interpretação da criança. A brincadeira compõe um espaço de liberdade, de criação que possibilita o dinamismo social e deve fazer parte do seu dia-a-dia dentro da instituição escolar (LORDELO; CARVALHO, 2003).

Certamente o brincar educativo pode ser valorizado e ter seu espaço no contexto das atividades das crianças, mas não na direção de se restringir somente a ele para que se garanta o direito de brincar da criança, pois diferente do brincar de faz de conta, em que ela tem liberdade de iniciativa e criação, nas atividades dirigidas com caráter lúdico, as crianças não possuem iniciativa de decidir nem o tema, nem os papéis, nem mesmo o desenvolvimento da brincadeira. (LORDELO; CARVALHO, 2003).

Há a compreensão de que a brincadeira que não é dirigida só deve acontecer no espaço escolar, nos momentos de recreação da criança. Esta compreensão pode ser percebida através da observação da separação de funções entre os diversos profissionais da educação infantil. Embora as regulamentações sobre educação infantil tenham fixado a formação de professor como o desejável para a área, é patente a divisão de trabalho existente nas creches entre professores, que trabalham competências e auxiliam o desenvolvimento, e os auxiliares ou qualquer outro nome pelo qual são conhecidos (atendentes, babás), encarregados de trocar fraldas, limpar narizes, dar banho, dar comida, etc.

Nessa divisão dos trabalhos, as pessoas de melhor formação se encarregam de cuidar do desenvolvimento cognitivo, não sendo necessárias para lidar com a criança em todos os seus aspectos, os quais, portanto, supostamente não requerem escolaridade mais elevada ou formação especializada (LORDELO; CARVALHO, 2003).

Vale ressaltar que a valorização do lúdico pelo educador, como atividade livre, está associada a uma melhor qualificação profissional, primeiro quanto a sua formação inicial, segundo quanto a uma formação continuada em serviço e experiência (LORDELO; CARVALHO, 2003).

Nesta direção, e de acordo com essas autoras, a concepção do brincar precisa ser entendida para que o educador tenha a consciência de que brincar é conhecer; para que acredite na criança naturalmente aprendiz; para que assuma sua função de propiciador e parceiro, e não de mentor da brincadeira; para que tenha a coragem de deixar a criança brincar.

Diante do conhecimento da importância do brincar para o desenvolvimento da criança, é imprescindível que os profissionais que trabalham na educação infantil obtenham em sua formação esse conhecimento e que favoreçam esses momentos atribuindo-lhes o devido valor. Dadas as contribuições trazidas acerca do brincar e suas contribuições para o

desenvolvimento das crianças, passaremos agora as influências dos contextos coletivos de modo geral.

3.2 Contexto coletivo¹⁶ propício ao desenvolvimento

Devido à construção de conhecimento sobre educação infantil contemporânea, hoje se tem outra ideia sobre instituição de atendimento a crianças pequenas. Essa construção tem se dado tanto por meio de pesquisas como por meio dos educadores. Por muitos anos as pesquisas realizadas sobre desenvolvimento infantil focalizavam principalmente a interação mãe-criança. Nesses estudos predominava a concepção de que a criança pequena não era capaz de interagir com outras crianças; assim, poucos estudos focalizavam a interação entre as crianças (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

Até recentemente, a maioria das pesquisas, especialmente em Psicologia, partia da ideia de que o ambiente natural para o bom desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida era a família. As necessidades emocionais do bebê pequeno requeriam o cuidado sempre pela mesma pessoa, idealmente a mãe. A criação em instituições era aceita apenas como mal-necessário para aquelas famílias que não tinham condições de assumirem sozinhas o cuidado da criança.

O desafio de compreender o desenvolvimento da criança pequena em um contexto coletivo, onde quem cuida dela são educadores que não têm o mesmo envolvimento afetivo que a família, e onde os parceiros mais disponíveis para a interação são outras crianças de várias idades (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

A formação continuada do educador é outro elemento essencial para um cuidado e educação de qualidade. Nesse esforço diário de construção, tais instituições coletivas podem tornar-se um espaço adequado, seguro e estimulante para a criança no período da vida em que se encontra (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

Nesses espaços a criança pode encontrar oportunidades de apropriação dos significados expressivos do movimento e ampliar seus recursos motores e manifestações culturais, através de brincadeiras e atividades socialmente envolventes. Já que o movimento é um recurso que a criança utiliza para expressar suas necessidades, interesses, motivações, emoções e intenções. Ele é mais do que um meio para atuar no ambiente físico: ele constitui um campo de experimentação para a criança descobrir o seu corpo e a si, um veículo que lhe

¹⁶ O contexto coletivo trazido aqui foi adaptado de literatura referente à creche devido à escassez de material referente a contexto coletivo de abrigo.

permite atuar no ambiente social, mobilizando as pessoas pelo viés comunicativo-expressivo de seus gestos (RAMOS; ROSA, 2008).

Entender que as funções do movimento se expandem para além do deslocamento do corpo e incluem uma dimensão expressiva que comunica as disposições íntimas da criança, reveladas em suas posturas é fundamental para a organização de um ambiente propício ao desenvolvimento (RAMOS; ROSA, 2008).

O ato motor integra um sistema compartilhado de significados que insere a criança em práticas culturais por meio das quais ela vai expressando suas disposições emocionais e cognitivas em resposta às pistas fisionômicas, posturais, entonacionais e outros sinais comunicativos advindos do parceiro. Dessa forma, a expressividade da criança tem um poder de contágio social, fruto de uma perspectiva particular, um modo próprio de ela se relacionar com o mundo e indicar suas disposições íntimas para o encontro com o outro (RAMOS; ROSA, 2008).

Esse aspecto é de grande relevância no seu desenvolvimento, pois é através da dimensão corporal que a criança elabora as primeiras significações de si, do outro e do mundo. Na descoberta de suas possibilidades expressivas, a criança amplia sua comunicação, explora movimentos ajustados a um ritmo ou ações, incentivada pelo educador (RAMOS; ROSA, 2008).

Hoje, ainda há a concepção de que a mãe é quem deve criar os filhos em uma família nuclear, e essas concepções exercem grande influência sobre a forma de organizar e administrar os abrigos, visto que os próprios funcionários do abrigo podem enxergá-lo como um lugar que não deveria existir. Essas ideias podem dificultar planejá-lo como um contexto de desenvolvimento saudável para as crianças (ROSSETTI-FERREIRA; SOLON; ALMEIDA, 2008).

O mais importante são as vivências de círculos afetivos e não necessariamente a vivência numa família. Desta forma, o abrigo pode e deve ser um lugar de acolhimento. No entanto, faz-se necessário que os profissionais estejam capacitados para conversar e ouvir. É imprescindível a disposição diária dos educadores para ouvirem as crianças quando estas querem falar, uma vez que, são eles que estão no dia-a-dia (ROSSETTI-FERREIRA; SOLON; ALMEIDA, 2008).

Devido à complexidade e dinamismo das ações educativas, o educador é levado a tomar inúmeras decisões rapidamente, e isso o leva a saber fazer sem que necessariamente tenha conhecimento suficientemente sistematizado para saber explicar o que fez. Esse fato, de acordo com as autoras, deixa claro que muitos educadores não entendem o porquê fazem ou

para que o fazem. Nessa situação, as ações desenvolvidas junto às crianças, mesmo quando consideradas de boa qualidade, mostram-se mais intuitivas do que reflexivas, o que demonstra assim uma dificuldade de articular a teoria e a prática (PANTONI; TELES; MELLO; ROSSETTI-FERREIRA, 2008).

Faz-se necessário que o educador tome sua prática como objeto de reflexão. Assim, esse profissional torna-se peça essencial da construção de seu conhecimento: do conhecimento das crianças, da proposta pedagógica da instituição, de sua identidade profissional e da qualidade do serviço prestado à comunidade como um todo.

Nesses termos, a formação continuada deve considerar o educador como um ser total. Sua identidade profissional está associada à identidade pessoal, e compõem um ser integral.. É importante então, prestar atenção às concepções, crenças, valores e projetos de vida desse profissional. Muitas delas mostram-se na sua atuação, influenciando a qualidade geral do trabalho. Pois, o educador, mesmo já sendo adulto, também é um ser em desenvolvimento. E tem características e ritmos individuais na construção de conhecimentos e na construção de sua identidade como educador (PANTONI; TELES; MELLO; ROSSETTI-FERREIRA, 2008).

3.2.1 Os cuidados com a higiene

O ambiente no qual ocorrem cuidados coletivos de crianças pequenas é um contexto proveitoso para o responsável assumir um papel ativo no planejamento e na condução de situações de aprendizagens que esboçam a indissociabilidade entre cuidar e educar a criança. Um projeto educativo precisa valorizar a criança se torna independente, revelar como ela é capaz de conquistar a progressiva independência na realização de ações, quando encontrar oportunidades de construir sentidos particulares, de explorar as situações para conhecê-las e se apropriar das formas culturais de agir, pensar e sentir (RAMOS; ROSA, 2008).

Os momentos de cuidados podem ser momentos educativos também. O dar banho numa criança pode ser uma oportunidade de comunicação e partilha de significados, que pode introduzir a criança no universo discursivo que é próprio da língua materna. Isso ocorre quando o adulto conversa com a criança durante o banho, abrindo possibilidades para a mesma expressar o que sente, revelar suas percepções, assumir uma posição de interlocutora, em situações bastante significativas. Esse momento do banho também pode ser de construção

de hábitos, em que as crianças se trocam sozinhas e algumas regras são trabalhadas, como a de colocar a roupa suja no cesto, por exemplo (RAMOS; ROSA, 2008).

3.2.2 As relações de afeto e acolhimento

No tocante às relações de afeto e acolhimento é possível afirmar que um conjunto de trocas afetuosas entre criança e adulto pode tornar ainda mais significativas as ocasiões cotidianas, como o momento de alimentação do infante. Além de atender às necessidades nutricionais e afetivas da criança, outras aprendizagens poderão ser incluídas, de forma que a autonomia da criança seja construída num ambiente acolhedor e seguro, também do ponto de vista físico (RAMOS; ROSA, 2008).

A afetividade, enquanto espaço que permite uma relação com o outro é intensificada quando o adulto que cuida da criança a reconhece ainda como dependente dos seus cuidados, mas já como pessoa, como um ser singular, que precisa ser reconhecido como tal (RAMOS; ROSA, 2008).

Wallon (1934) argumenta que não se pode pensar em processo de desenvolvimento da pessoa sem compreender o significado das trocas entre a criança e seus outros sociais. Acreditando nisso, ele atribui à criança uma competência social desde muito cedo, quando suas ações são ainda emocionais. Dessa maneira, as interações dos outros sociais são constituidoras da pessoa humana e ocorrem por meio de processos comunicativo-expressivos presentes nas interações sociais, a exemplo das atitudes que circunscrevem as sugestões para a ocasião do banho.

A criança aproveita todas as situações interativas e exploratórias das quais participa para se desenvolver. Nesse empreendimento, ela aciona seus saberes e recursos afetivos, cognitivos, motores e linguísticos, ao mesmo tempo em que eles vão se modificando, no interior de distintas experiências que ela examina. Diante da versatilidade da criança em sua busca ativa de informações e co-construções, a organização do ambiente pode ser propulsora das aquisições infantis, e deve orientar-se para o respeito aos diferentes tempos, ritmos, necessidades e motivações da criança (RAMOS; ROSA, 2008).

Nas situações partilhadas de cuidados e de conforto que a criança recebe cotidianamente em unidades de cuidados coletivos, ela vai desenvolvendo a capacidade de perceber as situações e de reagir a elas, de assumir atitudes de autodescoberta e de cuidado consigo. Ela aprende a cuidar de si na interação com o adulto, recebendo dele o estímulo

necessário para que possa, gradativamente, desenvolver sua autonomia, a partir da escolha de ações promotoras do seu bem estar e do fortalecimento de sua autoestima. Num outro campo de aquisições, o desenvolvimento dessas atitudes de autovalorização, de respeito e de cuidado para consigo cria oportunidades para o infante construir outras formas de comportamentos solidários de atenção, de cuidado e de respeito com o outro e com a qualidade de vida (RAMOS; ROSA, 2008).

O papel do adulto enquanto parceiro mais experiente é fundamental nessa primeira fase de reconhecimento e exploração do ambiente pelo qual a criança passa. Ele contribui para que elas se relacionem da melhor forma possível, sugerindo trocas ou empréstimos no caso de disputa pelos brinquedos, incentivando a criança a enfrentar desafios (SILVA; COSTA, 2008).

Os momentos iniciais da chegada da criança a uma instituição exigem sempre um esforço de adaptação da criança e daqueles que assumem seus cuidados. Habitualmente, a criança convive com poucas pessoas em casa, com quem já estabeleceu um vínculo afetivo. Já na instituição, a criança passa a conviver com um grande número de adultos e crianças, em um ambiente novo, que geralmente lhe é estranho. Mudam as pessoas, o espaço, os objetos, a rotina (ROSSETTI-FERREIRA; VITÓRIA; GOULARDINS, 2008).

Mas até mesmo a chegada da criança, a sua adaptação ao ambiente da instituição e a construção de outras relações, diferentes de sua família, pode ser melhor conduzida quando os educadores buscam conhecer essa nova criança, descobrir seus interesses, necessidades e os recursos que ela utiliza para comunicar suas preferências, desgostos e (re)ações de estranhamento e, dessa forma, oferecer-lhe experiências sociais estimulantes e geradoras de segurança emocional. O jeito de acalantar a criança através do contato verbal e corporal carinhoso pode auxiliar a chegada num lugar tão diferente de seu lugar de moradia anterior. São ações de acolhimento à criança que incluem a sensibilidade e a delicadeza dos adultos (RAMOS; ROSA, 2008).

Com o passar do tempo, a relação que essa criança construiu com o adulto, com outras crianças e com o ambiente, certamente contribuirá para a construção de uma autonomia maior, ou seja, contribuirá para que a criança enfrente situações que antes lhe causavam insegurança e para que tome decisões e iniciativas, podendo expressar sem medo aquilo que ela é e o que ela pensa (SILVA; COSTA, 2008).

A interação com objetos, com adultos e com outras crianças de diferentes idades permitem várias construções e gera um campo de oportunidades para a criança,

progressivamente, elaborar ideias sobre fatos, fenômenos e situações sociais nas quais interage (RAMOS; ROSA, 2008).

3.2.3 A necessidade de impor limites

No confronto com o mundo que ora causa alegrias, ora causa frustrações, que a criança percebe no adulto um parceiro que pode auxiliá-la a lidar (SILVA; COSTA, 2008). Ela passa a solicitar ajuda ao adulto para superar as dificuldades que vão aparecendo. O papel do adulto enquanto parceiro mais experiente é fundamental nessa primeira fase de reconhecimento e exploração do ambiente pela qual a criança passa. Ele deve procurar perceber a dinâmica das relações que estão sendo construídas, e entre outras coisas, incentivar a criança a enfrentar desafios (ROSSETTI-FERREIRA, 2008).

Nas situações de disputas por um objeto, por exemplo, é comum que o desejo de propriedade conte mais do que o próprio objeto: uma criança é capaz de abandonar um brinquedo tão logo o obtenha na disputa com um colega. O desejo de propriedade tem aqui como característica uma atitude de oposição, que é apontada pela literatura como relevante para o fortalecimento da constituição da criança. Nesse processo, o papel do educador é promover oportunidades para que as crianças exercitem essas oposições em situações planejadas e organizadas, num ambiente acolhedor que lhes dê apoio e limite (CARVALHO; GOMES; BRUNELLO, 2004).

Colocar limites claros e que tenham sentido ajudam a criança a saber como agir. São de fundamental importância para sua educação, pois baseada neles, ela aprende o que se espera dela e o que ela pode esperar dos outros. Isso pode trazer uma sensação de segurança à criança, mesmo quando ela aparenta discordar do limite dado. A criança aos poucos vai aprendendo que tudo tem hora (hora do almoço, hora de brincar, de dormir...) e lugar (por exemplo, ela pode brincar em alguns lugares da casa, fazer sua bagunça, contanto que depois a arrume) (PANTONI, 2008).

As formas de trabalhar as regras variam também de acordo com a faixa etária da criança. É interessante que a criança receba limite de acordo com sua idade. A maneira como se explica o motivo do não dado à criança muda conforme o seu desenvolvimento emocional e intelectual. À medida que a criança se desenvolve, aumenta sua capacidade para compreender quais são as consequências do que ela faz. Então o fato de poder decidir se deve

ou não fazer algo, ou seja, saber qual é o seu limite, vai fazendo com que ela se torne responsável pelo que faz (PANTONI, 2008).

Às vezes quando a criança não consegue o que quer, começa a chorar ou fazer birra e isso não se modifica em espaços de cuidados coletivos. Esse comportamento é natural, mas quando acontece muitas vezes seguidas, é sinal de que a criança não está encontrando outras formas de se comportar. É preciso ajudá-la a encontrar novas maneiras de se expressar para que não se comporte assim.

Quando a criança já fala bem e os educadores podem propiciar espaço para que ela se expresse, ela pode aprender que não precisa mais fazer birra. Ela aprende que pode conversar e negociar o que pode fazer (os seus direitos), e o que ela deve fazer (os seus deveres) (FRAZATTO, 2008).

Assim como no caso da birra, também é importante ensinar à criança que ela não pode bater. E que os educadores não vão permitir que ela faça isso, que vão segurá-la se for preciso. Com crianças um pouco mais velhas, pode-se dizer que se compreende sua raiva, mas que ela precisará aprender outras formas de lidar com sua emoção (PANTONI, 2008).

As regras são de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades, pois é no contato com elas que as crianças poderão se orientar e saber como devem agir nos diversos momentos de sua rotina (FRAZATTO, 2008). Ao participar da construção de regras, a criança aprende a ser parte de um grupo, ao mesmo tempo em que desenvolve sua autonomia.

Mas, para isso, é necessário que o educador tenha segurança sobre os limites que deseja estabelecer. Precisa também ser franco com as crianças, explicando por que algo pode ou não ser feito, sem desvalorizar a criança que deixa de cumprir alguma regra. A compreensão, pelo educador, dos limites da criança para cumprir as regras e do processo pelo qual essa capacidade se desenvolve é fundamental para possibilitar o direito à expressão (FRAZATTO, 2008).

Respeitar o combinado é um exercício difícil para a criança e a dificuldade pode ser um pouco maior, já que muitas vezes ela está, ao mesmo tempo, tentando obedecer ao adulto e tentando entender por que aquilo não deve ser feito. No entanto, ela ainda está desenvolvendo essa habilidade de entender e respeitar regras de convivência social. Nos momentos em que ela descumprir um acordo elaborado em grupo, o educador deve lembrá-la do que o grupo decidiu. Assim como acontece com a educação de práticas de higiene ou com a educação alimentar, várias vezes o educador terá de voltar ao assunto das regras com o

grupo. Através desse exercício, a criança entenderá que a regra serve para estabelecer os direitos e deveres de cada um e não é apenas uma proibição (FRAZATTO, 2008).

Trabalhar regras com as crianças é um exercício longo que pede constância, paciência e tenacidade. Contudo, fazer as crianças capazes de conviver de forma saudável e prazerosa com as diferenças entre as pessoas, respeitando-as em seus limites (FRAZATTO, 2008).

Cada ação do adulto para com uma criança poderá gerar uma reação totalmente diferente. Isso leva o educador a perceber que o choro de um não se tranquiliza da mesma forma que o do outro. Além de que, uma estratégia de conquista que foi eficiente no caso de uma criança pode não ser com outra (SILVA; COSTA, 2008).

Na convivência diária, o adulto pode ser uma pessoa que transmite segurança para a criança, alguém capaz de parar para ouvi-la, valorizar suas perguntas, suas produções, seu potencial. Alguém que seja sincero, autêntico e que respeite suas opiniões. Dessa forma, ele se torna um parceiro com o qual ela pode contar na busca do conhecimento do mundo (SILVA; COSTA, 2008).

As reflexões empreendidas até então colaboram para situar a problemática do abrigo como contexto de desenvolvimento de crianças afastadas de suas famílias sob medida de proteção – em acolhimento institucional. Essas reflexões instigam questionamentos como: a) Como estas crianças estão sendo vistas por seus cuidadores diretos? b) O que esses educadores pensam sobre infância e desenvolvimento infantil? c) O que eles pensam sobre abrigamento? d) E sobre infância abrigada? e) Tem diferença na forma de conceber a criança e a criança abrigada? Se sim, quais? Partimos da ideia de que conhecer os sentidos dos educadores, escutando suas vozes, possibilita a revisão dos olhares comumente lançados sobre o contexto do abrigo.

Por tudo que foi apresentado até aqui, sobretudo, a pretensão de ampliar os espaços para se pensar e discutir todos os questionamentos levantados e outros a respeito de tal temática, considera-se importante investigar os sentidos sobre infância e desenvolvimento produzidos por educadoras¹⁷ sociais de abrigo.

¹⁷ Inicialmente pretendia-se estudar os educadores (homens e mulheres), no entanto, devido a redistribuição de pessoal na instituição escolhida para realizar a pesquisa, restaram no abrigo apenas as educadoras sociais. Esse fato é mais bem esclarecido no capítulo IV.



4 ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA

Para estudar a produção de sentidos sobre infância e desenvolvimento produzidos por educadoras sociais de abrigo, utilizaremos uma perspectiva teórico-metodológica que considera a complexidade do desenvolvimento humano em seu caráter semiótico¹⁸ e discursivo. Colocamo-nos como pesquisadores construindo um *corpus* de pesquisa, tendo como referencial teórico metodológico a Rede de Significações (RedSig). Esta vem sendo elaborada para constituir uma ferramenta capaz de auxiliar tanto os procedimentos de investigação como a compreensão do processo de desenvolvimento humano.

Para Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho, (2004), este processo de desenvolvimento se dá durante todo o ciclo vital, por meio *das, e, nas* múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em contextos social e culturalmente organizados. Este referencial será utilizado com interlocuções com o referencial da produção de sentidos nas práticas discursivas¹⁹ (SPINK; MEDRADO, 2004) e com teorizações de alguns autores da Psicologia Discursiva (DAVIES; HARRÉ, 1997).

Spink (2004) considera que a realidade e as relações humanas são socialmente construídas num processo mútuo, no qual, as formações dos processos cognitivos das pessoas são influenciadas pelo meio, ao mesmo tempo em que, essas pessoas têm um papel importante na construção da realidade social. O ser humano é visto como primordialmente social, que é constituído e se constitui através de uma interação ativa com o seu meio.

A abordagem das práticas discursivas e da produção de sentidos no cotidiano entende o *sentido* como uma construção social, um fenômeno sociolinguístico, um empreendimento

¹⁸ De signos, dos processos de significação. O signo se encontra relacionado a diferentes períodos históricos e processos sociais, apresentando, portanto, diferentes pesos e hierarquias de poder em cada sociedade, cultura, grupo, contexto específico, etc.

¹⁹ Segundo Spink e Medrado (2004), esta proposta metodológica tem como referencial o construcionismo. Entre os conceitos centrais abordados pelo construcionismo, encontra-se a concepção de práticas discursivas, que vem sendo desenvolvida no Núcleo de Pesquisa em Psicologia Social e Saúde de São Paulo.

coletivo-interativo, por meio do qual as pessoas, na dinâmica das relações sociais, historicamente datadas e culturalmente localizadas, constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos à sua volta (SPINK; MEDRADO, 2004). Nesse entendimento, a *produção de sentidos* é compreendida como uma prática social, dialógica, fundada no uso da linguagem cotidiana e busca compreender as práticas discursivas que atravessam o cotidiano (narrativas, argumentações e conversas, por exemplo) como os repertórios utilizados nessas produções discursivas (SPINK; MEDRADO, 2004).

As *práticas discursivas* são as diferentes maneiras pelas quais as pessoas, através de discursos, ativamente produzem realidades psicológicas e sociais. Tal conceito remete assim aos momentos de ressignificação, de rupturas, de produção de novos sentidos, de regularidade e não regularidade no uso ativo da linguagem. Essa proposta permite estudar as maneiras pelas quais as pessoas, por meio da linguagem, produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas que envolvem a educação de crianças em contexto de abrigo. (SPINK; MEDRADO, 2004). Quando se focaliza a linguagem em uso volta-se a atenção para a não regularidade e para a polissemia das práticas discursivas.

No entanto, quando se diz que as práticas discursivas são polissêmicas, não se quer dizer que não existam *repertórios interpretativos* que sejam referência em nosso meio social, discursos sociais, constituídos histórico e culturalmente, que atuam como circunscritores, possibilitando o uso de alguns sentidos mais do que outros. Existem acordos, formas narrativas peculiares a cada cultura, que fazem parte do repertório de seus membros ao construir conjuntamente os episódios sociais (VAN LANGENHOVE; HARRÉ, 1999). Nessa perspectiva, a linguagem em uso é tomada como uma prática social, dialógica, tendo em vista que por meio da linguagem tais práticas são sustentadas e dão origem aos sentidos (SPINK; MEDRADO, 2004). Como prática social, a linguagem deve ser trabalhada em suas dimensões performáticas e condições de produção (SPINK, 2004).

Quando se utiliza produção de sentidos, faz-se necessário atentar para os *repertórios interpretativos* que a pessoa dispõe para significar as coisas, eventos e pessoas. Os repertórios linguísticos não são aprendidos formalmente, e o que demarca as possibilidades de construção de sentidos são os termos, os conceitos, os lugares comuns (SPINK, 2004). Ou seja, no dizer de Potter e Wetherell (1987), são termos, descrições, figuras de linguagem, lugares-comuns utilizados para construir versões das ações, eventos e outros fenômenos que estão à nossa volta. Os repertórios, para Spink (2004), circulam no passado presentificado.

As práticas discursivas partem do pressuposto que os repertórios associam-se de uma forma em determinados contextos e de outras formas em outros contextos, já que os

repertórios se movimentam nos processos de interanimação dialógica (SPINK, 2004). De acordo com a teoria de Bakhtin, segundo Spink e Medrado (2004):

“os enunciados de uma pessoa estão sempre em contato com, ou são endereçados a um ou mais pessoas, e esses se interanimam mutuamente, mesmo quando os diálogos são internos. As vozes compreendem esses interlocutores (pessoas) presentes (ou presentificados) nos diálogos.”

Para Spink (2004), nesse processo é preciso incorporar os vários elos de cadeia de comunicação, levar em consideração o que é dito e o que procede a fala, pois isso constitui o contexto de produção de sentidos.

Essa narrativa é uma história possível sobre os eventos que as pessoas vivenciaram, uma produção situada, construída naquele momento para um dado locutor. A própria situação da entrevista, o falar para uma psicóloga, circunscreve limites e possibilidades desta narrativa que vão sendo construídas também em função dos posicionamentos assumidos pela pesquisadora e participantes durante as entrevistas. Quando ocorre uma entrevista, o participante é convidado a constantemente produzir sentidos como também, a utilizar repertórios interpretativos. Assim como, se posicionar e se reposicionar. Pois as posições assumidas pelas pessoas, de forma intencional ou não, envolvem uma dimensão reflexiva (como a pessoa se posiciona), e uma dimensão relacional, ou seja, como a pessoa é posicionada e posiciona o outro durante o processo interativo. As posições são fluidas, negociadas no processo de interação (DAVIES; HARRÉ, 1997).

Davies e Harré (1997), no âmbito de proposições de uma psicologia discursiva capaz de descrever a dinâmica dos processos interativos e de constituição do *self*, apresentam o uso de uma noção de *posicionamentos* como um recurso metodológico que permite focalizar a atenção nos aspectos dos episódios sociais, ou seja, na análise dinâmica de conversações e discursos sociais. Os autores argumentam que, assim, a psicologia discursiva reconhece a força das práticas discursivas, o modo como as pessoas são posicionadas a partir dessas práticas e a maneira como a subjetividade do indivíduo é produzida na aprendizagem e uso das mesmas (OLIVEIRA; GUANAES; COSTAS, 2004).

De acordo com a noção de posicionamentos, o estudo da linguagem cotidiana reforça a concepção de que, através do uso de palavras e de gestos, os discursos são elaborados, conjuntamente, por pessoas dentro de grupos socioculturais e é o que possibilita o mundo se tornar significativo para a pessoa (HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1999).

O conhecer é dar sentido ao mundo através dos posicionamentos sobre os dados e teorias com os quais a pessoa se depara. Ao posicionar-se sobre os acontecimentos a pessoa

constrói, de forma vinculada à memória afetiva, versões plausíveis do *self*, por intermédio do constante diálogo interior entre passado e futuro, experiência e sentido. Além disso, os posicionamentos implicam a passagem pelas várias narrativas articuladas às práticas discursivas, que por sua vez, possuem vários sentidos por atravessarem várias linhas históricas (SPINK, 2004). Ao falar ou atuar a partir de uma determinada posição, uma pessoa trará para a situação presente, para o momento da interação, sua história particular, que é a história de alguém envolvido em muitas posições (OLIVEIRA; GUANAES; COSTAS, 2004).

Para a perspectiva teórico-metodológica da rede de Significações (RedSig), situada no âmbito de proposições da Psicologia do Desenvolvimento, a construção de significados também ocorre nas práticas discursivas, *nas e por* meio das múltiplas interações estabelecidas com o outro ao longo de todo o ciclo vital, em contextos socioculturais organizados.

Esta perspectiva propõe que o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos. Ou seja, as pessoas se encontram imersas em rede, como também, são constituídas e submetidas a ela, tudo em um só tempo, constituem e contribuem para circunscrição dos percursos ao seu próprio desenvolvimento, ao das outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando. Nesses termos, o entendimento do desenvolvimento humano, se consideradas as relações às quais ele se encontra articulado, pertencente e está submetido ao modo como essas relações são atualizadas nos processos interativos (ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

Embora haja singularidade em cada relação estabelecida, ela é significada por modos de se relacionar culturalmente apreendidos. Desta forma, dependendo da configuração da RedSig, certas ações, emoções e concepções são configuradas e significadas, estabelecendo possibilidades e limites aos comportamentos e ao desenvolvimento das pessoas. Assim, o conceito de circunscritores é fundamental na proposta da RedSig. *Circunscritores* são fatores que simultaneamente compelem ao e limitam o desenvolvimento humano. Nesse sentido, deve-se levar em consideração as relações e circunscrições em redes, diferenciando, dessa forma, o poder dos circunscritores de acordo com o contexto, os parceiros sociais e as interações situadas (SILVA; ROSSETTI-FERREIRA; CARVALHO, 2004).

Os contextos são estruturados por elementos diversos tais como: as pessoas que o enfrentam e as posições que assumem; as relações afetivas e de poder aí estabelecidas; o ambiente físico e suas rotinas; as crenças, os valores e representações partilhadas pelo grupo; a estrutura organizacional e econômica etc. (COSTA, 2005).

Nesse sentido é que:

“ o contexto desempenha um papel fundamental, visto que, inseridas nele, as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições – e não outros-, contribuindo com a emergência de determinados aspectos pessoais- e não outros- delimitando o modo como as interações podem se estabelecer naquele contexto (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 26).

A noção de contexto aqui proposta é dinâmica, pois entende que as pessoas estão submetidas a ele, mas ativamente negociam seus limites e possibilidades e, dessa forma, o reconfiguram e o constituem (COSTA, 2005).

Cada pessoa ao agir recorta e interpreta de forma singular o contexto que vivencia o fluxo de eventos e os comportamentos de seus parceiros de interação, a partir de como se configura a RedSig naquele episódio social em que está imerso. Assim, contexto e pessoa se constituem dialogicamente, num processo indissociável de interação (COSTA, 2005).

Os processos de desenvolvimento encontram-se situados em contextos culturalmente e socialmente regulados. Esses contextos são compostos pelo ambiente físico e social, pela sua estrutura organizacional e econômica, guiados por funções, regras e rotinas, são, ainda, marcados pela articulação da história geral e local, entrelaçadas com os objetivos atuais, com os sistemas de valores, as concepções e as crenças prevalentes. São definidos e definem os papéis sociais e as formas de coordenação de papéis ou posicionamentos (AMORIM; ROSSETTI-FERREIRA, 2004). As trajetórias do desenvolvimento são múltiplas, bem como os posicionamentos das pessoas. No entanto, é importante considerar que essa multiplicidade não ocorre de forma aleatória, mas sim em um processo de circunscrição bastante complexo, que passa pelas relações entre os diferentes campos da experiência pessoal (ROSSETTI-FERREIRA, 2004).

Ao focalizar a importância do contexto social imediato, do aqui e agora das interações, bem como o jogo de posicionamentos que ocorre entre os participantes de um episódio social, a perspectiva teórico-metodológica da RedSig favorece uma compreensão dos processos interacionais no desenvolvimento, como também, da dinamicidade de produção de sentidos no mundo (COSTA, 2005).

Desta forma, procura-se na situação empírica investigar os sentidos sobre infância e desenvolvimento para as educadoras de abrigo que emergem e circulam, que são negociados dentro dos *campos interativos*²⁰ dos participantes e dos contextos mais relevantes à análise da situação pesquisada, buscando a especificidade do dado produzido no aqui e agora da relação

²⁰ Os *campos interativos* dialógicos, dentro da proposta da RedSig, ocupam lugar de destaque, por entender que são neles que ocorre o processo de desenvolvimento humano e de produção de sentidos.

do participante, articulando com um contexto mais amplo. Isso nos permite também dar relevo aos discursos e ideologias presentes nas práticas discursivas dos envolvidos (COSTA, 2005).

No que tange à construção do *corpus* de pesquisa e de análise, a perspectiva da RedSig entende que seu objetivo é apreender diferentes aspectos da situação investigada, relevantes para a compreensão da temática em estudo, buscando analisar os sentidos envolvidos, seus movimentos de construção. É importante frisar que:

“a RedSig não existe enquanto uma entidade, mas é uma apreensão pelo pesquisador da situação investigada e uma interpretação de como os componentes apreendidos articulam-se e circunscrevem certas possibilidades de ação/emoção/cognição” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004 p. 31).

Acredita-se que será importante dar este olhar para o processo de construção dos sentidos sobre infância e desenvolvimento produzidos pelas educadoras de abrigo a partir das práticas discursivas, onde os múltiplos sentidos emergem. Compreendemos que esta discussão faz-se importante, visto que, o contexto de abrigo é um campo de práticas em constante transformação, seja tentando cumprir as determinações do ECA, seja pelas novas regras de adoção que interferem na dinâmica dessa instituição.



5 MÉTODO

Neste capítulo trazemos o caminho percorrido para chegar ao abrigo e posteriormente como foram realizadas as entrevistas e a análise do material produzido a partir das observações e principalmente o material discursivo produzido pelas educadoras sociais. Para isso fazemos uma explanação sobre a pesquisa qualitativa, como ocorreu a chegada ao abrigo, e em seguida apresentamos as educadoras e procuramos esclarecer como foi realizada a análise do material discursivo.

5.1 A pesquisa qualitativa na interlocução: RedSig – Práticas discursivas

A partir de um movimento reformista, se constituiu a pesquisa qualitativa. Este movimento veio diante de uma série de críticas (abrangendo dimensões epistemológicas, metodológicas, éticas e políticas) ao modo como a investigação científica social era realizada. Estas deram origem a um fazer científico engajado que preza pela pesquisa social objetivando visibilizar as experiências de vida e os detalhes do cotidiano. Contudo, isso não significa unanimidade epistemológica, já que a pesquisa social pode modificar as teorias e os objetivos que a guiam.

Tal perspectiva está em harmonia com a abordagem teórica-metodológica adotada na presente pesquisa e apontam para a centralidade da relação entre pesquisador e participante na construção das informações. Trata-se de uma opção que exige responsabilidade e comprometimento político e ético (HARAWAY, 1995), condizentes com a ideia de que o objeto do conhecimento não é passivo e inerte, mas agente e ator social, gerador de sentidos. Tais sentidos são sempre construídos de maneira dialógica e situada histórica e socialmente, de modo a gerar saberes localizados e merecer um olhar que consiga conciliar um foco para as especificidades e a uma abertura para além dos pré-conceitos.

Segundo Fonseca (1998), a pesquisa qualitativa não é um mero encontro entre pessoas isoladas, e, portanto, parte fundamental do movimento interpretativo da pesquisa qualitativa é a contextualização histórico-social dos participantes, que permitiria ir do particular ao geral. A relevância dada às práticas discursivas das participantes não visa verificar possíveis discrepâncias com as ações, mas construir informações que refletem dimensões idealizadas da sociedade, para então compreender valores, emoções e atitudes que as circunscrevem. Assim, os sentidos manifestos por pessoas individuais expressam uma construção coletiva.

Para isto, como mencionou Lyra-da-Fonseca (1997), a abordagem qualitativa privilegia os processos, enfatizando o caráter descritivo e explicativo das análises e a participação do pesquisador na construção das informações. O “rigor passa a ser concebido como a possibilidade de explicitar os passos da análise e da interpretação de modo a propiciar o diálogo” (SPINK; LIMA, 2004, p. 102), problematizando, deste modo, o conceito de objetividade e destacando a intersubjetividade.

Diante disso, visando garantir a visibilidade do processo, no capítulo, com o objetivo de tornar compreensíveis os passos que orientaram os percursos desta pesquisa, o texto, foi escrito obedecendo a uma ordem cronológica, de modo a expor e justificar as escolhas feitas, e utilizando a perspectiva da RedSig segundo a qual o contato com o campo abrange ideias iniciais, conversas, leituras e outros elementos que compõem a construção de um produto, que compuseram a construção desta dissertação.

5.2 Os caminhos do campo

Durante a execução do projeto de mestrado inicialmente foi pensado em utilizar algum abrigo da Prefeitura do Recife (IASC – Instituto de Assistência Social e Cidadania). No entanto, após alguns contatos para maiores informações, essa ideia precisou ser descartada, visto que eles dividem as casas de abrigamento por sexo e por problemática que levou as crianças aos abrigos. Isso levaria a uma discussão sobre um educador social que trabalha apenas com um tipo de demanda ou sexo, o que fugia aos objetivos da pesquisa.

Em outro momento, tivemos dificuldade em achar um abrigo para crianças pequenas que possuíssem homens como educadores sociais, visto que como apontam Lyra e Medrado (2000), há certa ausência de homens em instituições ou espaços dedicados à saúde e ou ao cuidado infantil, geralmente classificados como pertencentes à alçada feminina. Devido a essa procura por educadores sociais e educadoras sociais e a preferência por um abrigo que apenas

separassem as crianças por causa da idade para não se fugir dos objetivos da pesquisa a escolha se deu pela FUNASE (Fundação de Atendimento Socioeducativo).

No entanto, quando solicitado à FUNASE a permissão para realizar a pesquisa no abrigo Casa de Acolhimento²¹, que tinha um número elevado de crianças e, por consequência, de educadores também, a instituição nos encaminhou para a Casa Abrigo²², que possuía 14 educadores, número bem menor do que o do abrigo que foi solicitado. O argumento usado pela FUNASE, para esse encaminhamento, foi que na Casa de Acolhimento estavam ocorrendo muitas pesquisas e isto estava atrapalhando o bom funcionamento do abrigo. A FUNASE argumentou que só seria possível realizar a pesquisa na Casa Abrigo, pois haveria um melhor atendimento da pesquisadora, já que não estavam ocorrendo outras pesquisas, além de ser um abrigo usado como modelo a ser seguido pelos outros abrigos.

5.3 A Casa Abrigo

A Casa Abrigo é localizada num bairro da cidade de Recife. Nessa instituição há 19 crianças de 1 a 13 anos de vida, que estão no final dos processos de destituição do poder familiar²³. A casa é para crianças de zero a seis anos, mas há crianças de até 13 anos, que estão na casa para não serem separadas de seus irmãos menores. Usualmente essas crianças são encaminhadas de outros abrigos que, tentaram realizar a reinserção na família, mas não obtiveram sucesso. Aquelas que foram destituídas do poder familiar estão aguardando adoção. Essa instituição existe há aproximadamente dois anos. Nesse período já ocorreram 31 adoções.

Atualmente, devido ao andamento dos processos de destituição do poder familiar, as crianças não recebem os familiares, com exceção de três irmãos que a mãe conseguiu uma ordem judicial para vê-los.

As crianças, em idade escolar, estão estudando numa escola pública próxima. Há apenas duas crianças que têm reforço escolar fora da Casa Abrigo, custeado pela madrinha do projeto Estrela Guia. Muitas crianças participam do projeto Estrela Guia da Segunda Vara da

²¹ Nome fictício para o abrigo escolhido.

²² O abrigo, no qual foram realizadas as visitas e as entrevistas deste estudo será chamado de Casa Abrigo.

²³ Todas as informações de caracterização do abrigo, de seus funcionários e das crianças, foram fornecidas pela Diretora, pela secretária e pela equipe técnica e pelas educadoras durante as visitas ao abrigo.

Infância e Adolescência. Nesse projeto de apadrinhamento afetivo, pessoas se inscrevem e especificam a forma que querem apadrinhar, como também as características da criança.

Das 19 crianças: 11 são meninos e oito são meninas. Das 14 crianças que estão em idade escolar, 10 estudam pela manhã e quatro à tarde, as outras cinco, não estão em idade escolar. Como já mencionado anteriormente, há grupos de irmãos na Casa Abrigo, são três: um grupo de sete irmãos, outro com cinco irmãos e um terceiro grupo com três irmãos. As demais crianças (04) não têm laços consanguíneos.

5.4 Aspectos físico-estruturais

A Casa Abrigo possui no térreo: uma coordenação, uma sala de atendimento individual, uma sala para reunião de equipe técnica, uma sala para aula particular (sala das professoras), uma sala de estar, uma sala de jantar, uma cozinha, uma área de serviço, um terraço, dois banheiros para os funcionários, uma área com piscina e um espaço livre.

No primeiro andar: um quarto para as meninas, um banheiro para as meninas, um quarto para os bebês, um quarto para os meninos, um banheiro para os meninos e o almoxarifado.

5.4.1 Rotina

A tabela a seguir sintetiza a rotina do abrigo, descrita pelos profissionais da instituição.

Tabela 2: Rotina da Casa Abrigo

05:30h	As crianças começam a acordar	12:30h	Almoço para o grupo que voltou da escola
06:00h	Banho	13:00h	Aula particular para três crianças dentro do abrigo
06:30h	As crianças tomam café	14:30h	Aula particular para três crianças dentro do abrigo
07:00h	Parte das crianças sai para escola	15:00h	Lanche
	Os outros, atividades de lazer	15:30h	Aula particular para duas crianças dentro da Casa

			Abrigo
08:30h	Duas crianças têm aula particular dentro da Casa Abrigo		Atividade pedagógica para as outras crianças
09:00h	Lanche	17:00h	Banho
09:30h	Duas crianças têm aula particular dentro da Casa Abrigo	17:30h	Janta
10:30h	Duas crianças têm aula particular dentro da Casa Abrigo		Banho para quem voltou da escola
11:30h	Banho	18:00h	Janta para o grupo que voltou da escola
12:00h	Almoço para o grupo que vai para escola	20:00h	Lanche (colação)
	Banho das crianças que voltaram da escola	20:30h	Dormir

Esses horários são adaptados as outras atividades das crianças. Há atividades que ocorrem semanalmente, e que apenas algumas crianças participam, como por exemplo, os atendimentos de saúde que ocorrem fora da instituição: psicologia e fonoaudióloga. Há também, as aulas de natação que ocorrem em uma academia próxima, onde todas as crianças participam dessa atividade, mas para facilitar o transporte e organização da rotina as crianças menores vão às quintas pela manhã e as maiores nas segundas e quartas à tarde. Aos sábados os meninos vão as aulas de futebol. Aos domingos as crianças fazem atividades de lazer dentro da Casa Abrigo e, algumas vezes, ocorrem passeios como ir ao teatro ou ao parque. Todas essas atividades modificam um pouco a rotina da instituição.

5.4.2 Composição do quadro de funcionários

Todos os profissionais conhecem as crianças pelo nome. Alguns funcionários trabalham todos os dias durante oito horas. E outros em regime de plantão (12 horas e folga 36 horas). Segue uma tabela que ilustra os horários de trabalho dos funcionários do abrigo.

Tabela 3: Funcionário e seus horários de trabalho na Casa Abrigo

Uma diretora (diarista 8 horas)	14 educadoras sociais
---------------------------------	-----------------------

Uma secretária (diarista 8 horas)	<ul style="list-style-type: none"> • Dez plantonistas (trabalham em regime de plantão de 12 por 36 horas) - Três no plantão impar diurno (7h às 19h) - Dois no plantão impar noturno (19h às 7h) - Três no plantão par diurno (7 às 19h) - Duas no plantão par noturno (19h às 7h) • Duas diaristas (8 horas) para atividade externa - Uma de 7h às 16h - Uma de 10h às 19h • Uma para acompanhar problemas de saúde (diarista 8 horas) • Uma é folguista 	
Uma enfermeira (diarista 8 horas)		
Uma psicóloga (diarista 6 horas)		
Uma pedagoga (diarista 8 horas)		
Duas professoras (diarista 8 horas)		
Dois serventes (diarista 8 horas)		
Uma lavadeira (diarista 8 horas)		
Uma serviço geral (diarista 8 horas)		
Uma assistente social (trabalha em dois abrigos).		
Uma nutricionista (trabalha em dois abrigos).		
Uma advogada (só é chamada à instituição quando tem alguma necessidade).		
Quatro cozinheiras: Trabalham em regime de plantão de 12 por 36 horas, então todos os dias têm duas.		
Dois motoristas: Trabalham em regime de plantão de 12 por 36 horas, então todos os dias têm um.		Quatro agentes de segurança: Trabalham em regime de plantão de 24 por 72, então todos os turnos têm um.

5.5 Aproximação (autorização) ao campo

O primeiro contato com a DIAP (Diretoria Protetiva) – diretoria responsável pelos abrigos da FUNASE (Fundação de Atendimento Socioeducativo) – teve como finalidade a solicitação de informações sobre os procedimentos que seriam necessários, além da apresentação da carta de anuência (Apêndice 1) à coordenadoria da instituição. A apresentação do projeto e da carta de anuência (acrescido das informações solicitadas pela direção da instituição) foram entregues no dia 12 de maio de 2009, mas o encontro com a pesquisadora para o esclarecimento da pesquisa, assim como, a assinatura da carta de

anuência foi adiada diversas vezes, devido às casas de acolhimento para crianças e adolescentes deixarem de fazer parte da FUNDAC (Fundação Estadual da Criança e do Adolescente) e passarem a responder à FUNASE. Após vários contatos, a entrevista foi marcada, dia 30 de julho de 2009. Após a entrevista com a diretora da DIAP (Diretoria Protetiva), foi assinado a carta de anuência para a realização da pesquisa.

Nesta mesma data foi dada a entrada no Comitê de Ética. No dia 10 de agosto de 2009, esse Comitê solicitou alguns documentos para aprovação, entre eles um termo de consentimento, pois, a FUNASE nomeou a carta de anuência como termo de consentimento e por isto foi necessário entrar em contato com a FUNASE novamente, para que esta emitisse outro documento reforçando o anterior (Apêndice 2). No dia 01 de setembro de 2009 o Comitê de Ética aprovou a realização da pesquisa (ANEXO 2) e se pode dar início à inserção na Casa Abrigo, quase quatro meses depois.

Após a aprovação do Comitê de Ética ocorreu a primeira visita a Casa Abrigo sugerida pela FUNASE, que teve como finalidade apresentar o estudo, como também, fornecer informações sobre a pesquisa, de modo que pudessem ser esclarecidos os trâmites necessários para a efetivação da pesquisa com os educadores sociais, por consecutivo, avaliadas as possibilidades e impedimentos da realização da mesma. Infelizmente, durante essa visita a diretora informou que os educadores sociais (homens) que trabalhavam na Casa Abrigo foram transferidos, ficando apenas as educadoras sociais (mulheres).

A diretora da instituição de interesse e disponibilidade, no entanto, julgou que seria mais cauteloso que a apresentação do estudo e a explicação da presença da pesquisadora, fossem feita por ela, que se encarregou de falar do projeto com as educadoras, como também, de agendar dentro na rotina da Casa Abrigo o melhor horário para as visitas da pesquisadora à instituição. Foi informado a pesquisadora que somente poderia estar na Casa Abrigo às terças-feiras pela manhã das 9 horas às 11 horas e nas quartas feiras à tarde das 14 horas às 16 horas, horário que a psicóloga da instituição estava presente para acompanhar a presença da pesquisadora na instituição. Tal decisão perdurou todo o processo de inserção no campo que ocorreu em setembro e outubro de 2009.

Ocorreram 16 visitas à Casa Abrigo, que possibilitaram contatos preliminares, de modo que foi possível conhecer a estrutura física e o modo de funcionamento, o que foi muito importante para responder um dos objetivos da pesquisa. Assim, também foi possível estabelecer uma interação inicial com os outros profissionais, além das educadoras sociais. Na compreensão da RedSig,

“o foco investigado exige uma “vivência” inicial do pesquisador na/com a situação pesquisada, acompanhando a situação como um todo, traçando diferentes configurações das redes nas quais as diversas pessoas em interação encontram-se envolvidas e articuladas entre si. É necessário um “mergulho” do pesquisador na situação, que lhe permita apreender os vários elementos envolvidos, propiciando-lhe uma visão “panorâmica” e um primeiro delineamento dos sentidos, na situação investigada” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p.31).

Na compreensão de Spink (2007), esta postura implica necessariamente a adoção de uma atitude de empatia a partir da qual pode-se compreender as ações cotidianas, na medida em que são partilhadas expressões e sentidos. Assim, admite-se que as expressões do cotidiano falam por si e que é por meio do olhar das pessoas do lugar, que o pesquisador pode ver e interpretar os sentidos que fazem parte das relações.

Nesta perspectiva, foi possível localizar as expressões que permeiam os sentidos sobre infância e desenvolvimento produzidos pelas educadoras, o que permitiu a percepção e a compreensão dos posicionamentos assumidos pela pesquisadora e pelas participantes. Portanto, a pesquisadora frequentou a Casa Abrigo em diferentes horários e dias, de modo a participar de momentos diversos, desde as atividades diárias até o funcionamento da Casa Abrigo quando as crianças não estavam na instituição, assim como festas de aniversários de funcionários e das crianças, entre outros. Essas visitas em outros horários só foram possíveis por que a psicóloga da Casa Abrigo teve um problema pessoal e precisou trocar alguns horários e como a presença da pesquisadora só era permitida com o acompanhamento da psicóloga foi possível ter acesso a outros horários e dias além dos que foram acordados inicialmente com a direção.

Não obstante o reconhecimento da importância e a utilidade dos dados construídos por meio das observações no cotidiano para responder um dos objetivos dessa pesquisa, as entrevistas também foram de fundamental importância para o levantamento de informações.

5.6 As entrevistas

Após a autorização para realização da pesquisa, foi iniciado o processo de identificação das educadoras sociais e seus horários na Casa Abrigo. Para isso foram feitas visitas a Casa Abrigo pelas manhãs e no período da tarde, como também contato com a diretora da instituição sobre a escala mensal das educadoras. Em seguida, foi informado às

educadoras sobre a pesquisa e as futuras entrevistas. Inicialmente não houve interesse das educadoras diurnas em participar da pesquisa.

Não foi possível conhecer as educadoras que realizam o plantão à noite, pois neste horário a Casa Abrigo não permite visitas e a direção não forneceu os dados destas para a pesquisadora entrar em contato. A própria direção da Casa Abrigo informou que as educadoras não tinham interesse. Foi possível conhecer apenas uma educadora do plantão noturno que se atrasou para sair da Casa Abrigo e encontrou a pesquisadora por acaso. Essa educadora quis apenas saber informações sobre o porquê a pesquisadora estava no abrigo. No entanto, após ser esclarecida sobre o objetivo da pesquisa, não quis conversar sobre a possibilidade de participar como informante.

Posteriormente a algumas visitas, percebeu-se que as educadoras evitavam falar na frente da pesquisadora e sempre que necessitavam comunicar algo uma para outra se utilizavam de voz baixa e conversas ao ouvido. Até que uma criança estranhando a presença da pesquisadora questionou o que a mesma fazia no abrigo, e uma educadora “esclareceu” que a pesquisadora era fiscal e estava no abrigo para “fiscalizar” se as educadoras batiam nas crianças. Esse momento tornou possível a pesquisadora explicar sua presença no abrigo, no entanto, não ocorreu interesse por parte das educadoras com relação ao trabalho.

Numa outra visita, o posicionamento das educadoras continuava o mesmo. No entanto, em face de dificuldade da pesquisadora em configurar seu celular corretamente, pediu ajuda para uma educadora, o que ocasionou um momento de descontração e de aproximação das educadoras e por consequência, ocorreu o interesse de algumas educadoras sobre esclarecimentos a respeito da pesquisa. A partir de então, começou-se a consultar as educadoras e a conversar informalmente. Nestas conversas informais, ocorreram situações de educadoras sugerindo outras para a entrevista, afirmando que era melhor fazer as entrevistas com as mais desinibidas. Além de muitos questionamentos sobre o porquê de querer saber sobre as educadoras se haviam outros funcionários com maior grau de instrução ou mesmo se a pesquisa tinha sido encomendada pela FUNASE para investigá-las.

Depois de várias visitas de esclarecimento, uma das educadoras concordou em participar da pesquisa. Assim sendo, houve a aplicação de uma entrevista piloto para que fosse verificada a necessidade de possíveis ajustes no roteiro. No entanto, após essa entrevista foi possível perceber que eram necessários poucos ajustes ao roteiro, já que o mesmo servia apenas de guia à pesquisadora. A educadora social que contribuiu para a entrevista piloto é a educadora responsável pelas demais, e sua entrevista fez parte do grupo selecionado.

Em seguida a participação da educadora na entrevista piloto, outras 5 educadoras decidiram colaborar, já que a educadora que contribuiu, compartilhou com as demais a experiência, explicou que soube responder a todas as perguntas e que faria novamente se solicitada o que facilitou muitíssimo o contato e a realização das outras entrevistas.

5.6.1 Procedimentos

Para o desenvolvimento desta dissertação, decidiu-se pela utilização de entrevistas semi-estruturadas, tendo em vista a promoção de uma conversação entre pesquisador e participante guiada pelos objetivos do estudo. Dessa forma, o roteiro de entrevista (apêndice 3) servia de orientação, mas não era seguido rigorosamente, de modo a tornar a interação mais fluida sem deixar de lado os propósitos da entrevista. O roteiro é composto por grupos de perguntas: a) dados pessoais; b) rotina e as funções da educadora; c) infância; d) desenvolvimento; e) instituição. Estes grupos possuem questões que anseiam o alcance dos objetivos geral e específicos desta pesquisa. Entretanto, é importante salientar que quem ditava a ordem, necessidade de efetivação ou eliminação de uma questão era o andamento da entrevista, o roteiro servia apenas como um apoio para a organização da situação.

Foram entrevistadas seis educadoras e todas as entrevistas foram feitas pela pesquisadora responsável pela dissertação. As entrevistas ocorreram na Casa Abrigo, com uma educadora social por vez, individualmente, nas salas cedidas pelos demais funcionários ou em algum cômodo providenciado pelas educadoras sociais. Estas salas ou cômodos estavam desocupados no momento das entrevistas. As entrevistas foram gravadas em um aparelho de áudio mp3 e posteriormente transcritas integralmente. A duração mínima foi de 35 minutos e a máxima de 90 minutos, tendo em média geral a duração de 50 minutos.

Foi requerida das educadoras a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 4), momento em que também eram fornecidas informações sobre objetivos e métodos da pesquisa, esclarecidas possíveis dúvidas e solicitada a autorização para gravação da entrevista em áudio. Não houve nenhuma recusa.

Em respeito ao princípio de sigilo e anonimato que guia a pesquisa com seres humanos, os nomes das educadoras foram substituídos por nomes fictícios escolhidos por elas mesmas após as entrevistas. Assim, suas identidades foram preservadas.

5.7 As Educadoras Sociais

As seis educadoras sociais entrevistadas tinham entre 25 e 50 anos e são educadoras sociais pela primeira vez com exceção de uma delas que tem experiência em outro abrigo. Duas fizeram magistérios, uma terminou o segundo grau, uma terminou o primeiro grau e uma fez faculdade de serviço social. Cinco educadoras têm salário mínimo, pois foram contratadas ou por firma terceirizada ou através de indicação, uma delas é concursada e tem um salário maior (que não foi informado durante a entrevista)²⁴.

As educadoras moram com parentes o que aumenta a renda familiar. Três estão casadas e três são separadas. As seis educadoras têm filhos, das quais, duas têm filhos adultos, três tem filhos adolescentes (entre 12 e 17 anos) e uma tem filhos menores de 12 anos. Cinco das educadoras moram na cidade do Recife e trabalham no plantão diurno, uma delas é folguista e mora em outro estado (Paraíba) com a família. A seguir traz-se uma tabela que caracteriza as educadoras entrevistadas.

Tabela 4 - Contextualizando as educadoras participantes da pesquisa

Nome	Idade	Escolaridade	Renda familiar	Há quanto tempo é educadora	Há quanto tempo é educadora da Casa Abrigo	Como tornou-se educadora	Filhos
Beatriz	50	Magistério	Não informado	1 ano e seis meses	1 ano e seis meses	Indicação	1
Ângela	35	Magistério	R\$3.000,00	8 meses	8 meses	Terceirizada	1
Cláudia	43	Primeiro grau completo	R\$ 800,00	2 anos	2 anos	Conhecido	1
Elisa	46	Segundo grau completo	R\$ 800,00	2 anos	2 anos	Conhecido	2
Keila	25	Segundo grau completo	R\$2.700,00	1 ano e um mês	1 ano e um mês	Terceirizada	2
Lívia	48	Terceiro grau completo	Não informado	4 anos	2 nos	Concurso	1

²⁴ Vale salientar que apesar do documento de Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes falar sobre a auxiliar da educadora/cuidadora, essa função não foi mencionada pelas educadoras, nem por outros funcionários do abrigo.

As educadoras sociais são apresentadas individualmente, tendo em vista os dados pessoais julgados relevantes para este estudo, são eles: a) idade, b) o grau de instrução, c) a renda familiar, d) o tempo que é educadora, e) o tempo que é educadora na Casa Abrigo, f) a forma que entrou na Casa Abrigo e g) o número de filhos que possui. Em seguida, a explanação gira em torno da relação pesquisadora e participante, seus posicionamentos e as possíveis implicações destes para os rumos dados a interação dialógica estabelecida e, por conseguinte, os enunciados privilegiados.

5.7.1 Sobre as educadoras sociais

Conforme o referencial da RedSig, o *corpus* é construído através do processo de interação entre pesquisador e o fenômeno pesquisado. O pesquisador deixa de ser um mero observador, passando a ser parte do *corpus*, interagindo com o objeto de investigação, mobilizando e sendo mobilizado tanto na construção e organização do *corpus* como na análise do mesmo.

Sob essa perspectiva, o pesquisador não é idealizado como alguém que, de fora da situação, produz conhecimento sobre ela. Ele está envolvido nesse processo de produção da narrativa do participante, com suas interferências, sorrisos, posturas, ou com sua simples presença, e os discursos que essa presença evoca no participante. Sendo assim, antes de apresentar as educadoras sociais participantes desta pesquisa, faz-se interessante começar pela pesquisadora, pois conhecer algumas de suas características torna-se tão necessário quanto o conhecimento daquelas relativas às educadoras sociais:

Pesquisadora: **Ludmila**, na época das entrevistas com 28 anos, psicóloga, solteira, sem filhos. Trabalhei há seis anos na área da assistência social da Prefeitura do Recife, entre as funções havia a de fazer visitas domiciliares a famílias após denúncias de maus tratos ou negligências e caso necessário realizava denúncia ao conselho tutelar. No entanto, nunca trabalhei em abrigos. Estava desenvolvendo pesquisa de mestrado sobre os sentidos sobre infância e desenvolvimento produzidos por educadoras sociais em contexto de abrigo.

As educadoras sociais entrevistadas, apesar de terem em comum o trabalho e o abrigo, possuem diversas particularidades referentes às suas histórias de vida e a chegada a Casa Abrigo. Elas serão apresentadas na ordem que ocorreu suas entrevistas:

Beatriz tinha 50 anos no momento da entrevista, é separada e tem um filho adulto, que mora com ela. Tem segundo grau e magistério. E é a primeira vez que trabalha como educadora em um abrigo para crianças e não recebeu treinamento. Anteriormente trabalhou

por alguns anos como educadora social, mas com adolescentes que moravam na rua. Utiliza muito do que aprendeu nessa atividade anterior no abrigo. Trabalha todos os dias na Casa Abrigo, oito horas. Ela é responsável pelas outras educadoras apesar de ter chegado depois de algumas delas. Foi contratada pela Casa Abrigo após a indicação de um conhecido. Apesar da função de educadora social, ela é registrada como Serviços Gerais e ganha um salário mínimo²⁵.

Ângela, com 35 anos quando participou da entrevista, é separada e tem um filho de 11 anos que é especial e que não mora com ela. Tem segundo grau e magistério. É a primeira vez que trabalha como educadora e quando chegou a Casa Abrigo, não sabia o que ia fazer e não recebeu treinamento. Utiliza os conhecimentos que adquiriu quando trabalhou para uma creche da prefeitura. Trabalha em regime de plantão de 12 horas no período diurno e folga 36 horas. Foi contratada pela Casa Abrigo através de uma firma terceirizada que, por sua vez, contratou-a para realizar limpeza. Apesar da função de educadora social, ela é registrada como Serviços Gerais e ganha um salário mínimo.

Cláudia tinha 43 anos quando foi entrevistada, é separada e tem uma filha adolescente (17 anos) que mora com ela. Tem primeiro grau completo. É a primeira vez que trabalha como educadora e até o dia do treinamento, oferecido pela FUNASE depois da contratação, não sabia que seria educadora social. Trabalha em regime de plantão de 12 horas no período diurno e folga 36 horas. Foi contratada pela FUNASE através da indicação de um conhecido. Apesar da função de educadora social, ela é registrada como Serviços Gerais e ganha um salário mínimo.

Na ocasião da pesquisa, com 46 anos, **Elisa** é casada, tem um casal de filhos adultos e mora com o filho e a esposa dele. Tem segundo grau completo. É a primeira vez que trabalha como educadora e não recebeu treinamento, conta que aprendeu com a prática. Acredita que trabalha lá por um motivo divino, já que foi adotada quando bebê. Trabalha em regime de plantão de 12 horas no período diurno e folga 36 horas. No entanto, diferente das outras educadoras, tem outro trabalho com um regime de plantão semelhante. Foi contratada pela FUNASE através da indicação de um conhecido. Apesar da função de educadora social, ela é registrada como Serviços Gerais e ganha um salário mínimo.

Keila, 25 anos é casada, tem duas filhas (de nove e de cinco anos), que moram com ela, com o marido, seu pai e uma sobrinha. Tem segundo grau completo. É a primeira vez que

²⁵ Essa afirmação foi dada pela educadora que informou que é registrada como Serviços Gerais e que esse é o salário.

trabalha como educadora e não recebeu treinamento, aprendeu com as mais experientes. Quando começou sabia qual seria o trabalho e gostou, pois antes trabalhava com limpeza. A terceirizada que a contratou para realizar limpeza foi quem a indicou para a Casa Abrigo. Trabalha em regime de plantão de 12 horas no período diurno e folga 36 horas. Apesar da função de educadora social, ela é registrada como Serviços Gerais e ganha um salário mínimo.

Lívia, 48 anos mora em outro estado (Paraíba) com o marido e a filha de 12 anos. Trabalha como folguista num regime de plantão de 12 horas e folga 36 horas. Terminou o terceiro grau (serviço social) e trabalhou como educadora social durante dois anos em outro abrigo da FUNASE antes de ser transferida para a Casa Abrigo. Antes de entrar na FUNASE, trabalhou coordenando um treinamento para educadoras sociais de adolescente. Foi contratada através de um concurso para educadora social. No entanto, quando foi feita a sua inscrição confundiu o nome serviço social com o nome educador social, mas mesmo após ter descoberto que fez a inscrição para outra função, resolveu fazer a prova. Ela passou por um treinamento, realizado pela FUNASE, de uma semana antes de iniciar o trabalho. É registrada como Educadora Social e não informou o salário.

Expôr de uma maneira breve a identificação pessoal das educadoras e um pouco das suas histórias de chegada a Casa Abrigo se constitui numa estratégia de contextualização destas participantes da pesquisa. Tal contextualização, em consonância com a abordagem teórico-metodológica adotada, serve para auxiliar na compreensão dos repertórios assumidos pelas educadoras para explicar suas vivências e dos sentidos que compõem a forma como contam suas vidas e as dimensões que fazem parte dela.

Assim sendo, podemos destacar alguns pontos fundamentais:

- a) pode-se perceber escolaridades bastante diferentes. Em geral, as educadoras terminaram o segundo grau, com exceção de uma, e algumas chegaram a fazer magistério. Apenas uma que tem terceiro grau;
- b) nota-se que em geral, as participantes não sabiam que se tornariam educadoras até começar a exercer essa função. Boa parte é contratada para realizar limpeza de ambientes, registradas como serviços gerais, recebendo um salário mínimo. No entanto, tornam-se educadoras sociais, mas não há o registro legal dessa permuta;
- c) todas as educadoras têm filhos e fazem referência a eles como um treinamento para a função, mesmo as que não moram com eles ou as que receberam treinamento. Poucas tiveram acesso a treinamento e começaram a desempenhar suas funções baseadas em sua experiência pessoal ou profissional anterior, como

também foram aprendendo com a prática e com a observação das mais experientes.

O panorama exposto acima revela alguns pontos importantes para a análise empreendida nesta dissertação e será retomado com mais detalhes nos itens subsequentes, de modo que os objetivos aos quais esta pesquisa se propõe possam ser elucidados com mais profundidade e sistematização.

5.8 Relação pesquisadora e participantes

Tendo em vista a ideia da interação dialógica, já discutida anteriormente, pode-se dizer que a maneira como a relação entre a pesquisadora e participantes aconteceu constituiu-se num elemento de fundamental importância para as informações construídas.

O fato de passar a frequentar a Casa Abrigo gerou uma série de expectativas e dúvidas, tanto entre os profissionais, quanto entre as crianças do abrigo. Estas últimas em geral, questionaram as educadoras, em vários momentos, quanto à presença de uma nova pessoa no abrigo. Essas indagações possibilitaram a compreensão dos sentidos dados a presença da pesquisadora, visto que uma das educadoras respondeu a uma criança que a pesquisadora estava na Casa Abrigo para fiscalizar se as mesmas batiam nas crianças. Estas expectativas e demandas foram esclarecidas quando a pesquisadora explicou que se tratava de uma pesquisa, falou do tema, dos propósitos pelos quais estava frequentando a Casa Abrigo e a convivência durante as visitas ao abrigo, como também, o fato de durante quase todas as visitas a pesquisadora não levar nenhum bloco de anotações, nem gravador, o que dificultou muito o trabalho da pesquisadora, já que os registros das visitas tinham que ser feitos após as mesmas, o que ocasionou perda de muitas informações.

A Casa Abrigo manteve o funcionamento normal, e a pesquisadora só foi autorizada a permanecer no abrigo durante dois dias semanais que possibilitava ter acesso aos dois plantões diurnos, em horários fixos ou pela manhã ou à tarde para não modificar o cotidiano da Casa Abrigo. Esse aspecto dificultou muito a realização das entrevistas, pois as educadoras que se disponibilizavam a participar tinham grande dificuldade de fazê-lo, já que muitas vezes não tinham quem cuidasse das crianças durante sua ausência. Além do fato de que a pesquisadora não podia se adequar ao melhor horário para as educadoras, já que não tinha permissão para chegar mais cedo ou passar do horário. Assim, foram feitas várias visitas, nos

dias e horários determinados (às terças-feiras pela manhã das 9 horas às 11 horas e nas quartas-feiras à tarde das 14 horas às 16 horas), para que fosse possível realizar as entrevistas.

A leitura do termo de consentimento livre e esclarecido efetuada antes do início de todas as entrevistas também pode ser interpretada como uma estratégia para a pesquisadora posicionar-se como tal. Era um momento que além de expostas às finalidades do estudo, eram prestadas explicações sobre os deveres e direitos dos envolvidos na situação, bem como aberto o espaço para sanar possíveis dúvidas.

Considerando que é na interação entre pesquisador e participante que acontece a expressão e produção de práticas discursivas, tendo em vista que ambos são ativos neste processo (SPINK; MENEGON, 2004) deve-se salientar o desenrolar da interanimação dialógica no qual as tensões expostas acima foram construídas. Certamente existiram muitas contradições e tensões na interação, mas apenas algumas foram identificadas e ressaltadas.

Aqui, uma vez mais, é avaliado como oportuno explicitar a opção de assumir as práticas discursivas como construtoras de realidades, na medida em que exprimem os sentidos que pautam a maneira como se lida com as situações do cotidiano (SPINK, 2004).

5.9 Organização das informações: caminhos para análise

Finalizando a fase inicial da construção do *corpus* da pesquisa, passou-se ao que o referencial da RedSig entende ser o “terceiro momento” da pesquisa: a análise do *corpus*. Decerto a análise não se inicia quando a construção de informações ocorridas no *corpus* da pesquisa é finalizada. Há um processo dinâmico entre levantamento de informações e interpretações, que envolve, de forma abrangente, não apenas o contato com as educadoras sociais, mas tudo aquilo que pode ser denominado campo-tema (SPINK, 2003).

Os procedimentos de análise não foram estabelecidos a priori, pois foram resultados de um movimento de ir e vir do material empírico, de leituras e releituras do *corpus* e de textos da literatura (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004).

Nesse sentido, o que será apresentado neste capítulo é o caminho que percorremos, e é claro que este é um dos caminhos possíveis. O material é extenso, com muitas possibilidades de análise, até porque as educadoras sociais conversaram sobre muitos assuntos, e observações surgiram não necessariamente atreladas aos objetivos dessa pesquisa. Contudo, fez-se necessário eleger opções levando-se em conta o objetivo da pesquisa.

Inicialmente as observações da rotina da instituição foram transcritas, essas observações foram utilizadas para melhor caracterizar o campo e os circunscritores deste, como também para responder os objetivos da pesquisa.

A sistematização das informações que foram construídas com as entrevistas com educadores seguiu os seguintes passos:

- 1) transcrição na íntegra (feita pela própria pesquisadora) das entrevistas;
- 2) leituras das entrevistas com a finalidade de apreensão dos principais eixos trabalhados;
- 3) identificação de eixos temáticos;
- 4) elaboração de quadro do análise para cada educadora entrevistada;

Após as entrevistas com os educadores, estas foram transcritas, revisadas e arquivadas no computador, assim como as notas de campo. As falas de cada educadora foram revisadas posteriormente pela entrevistadora, foram mantidas em sua íntegra, na forma em que se apresentaram durante as entrevistas, com seus silêncios, risos, choros e outros aspectos emocionais, visando registrar, na medida do possível, os componentes não-verbais. Para isso, foi feito uso de pontuação, procurando-se manter o máximo possível esses conteúdos, assim como colocando a entonação de voz. A entrevista neste trabalho é considerada como uma prática discursiva, interativa, situada e contextualizada, através da qual se produzem sentidos e se constroem versões de realidade (PINHEIRO, 1999).

Em seguida, o *corpus* foi reunido em pastas separadas no computador, de maneira que fosse possível uma leitura contínua e longitudinal do material de cada educadora social. Nesta fase, foi realizada outra escuta das gravações originais, efetuando uma leitura atenta a todos os temas que emergiam.

A partir desse momento, foram selecionados trechos em cada entrevista sobre a infância e o desenvolvimento, que foram transferidos para um arquivo geral de trechos, agrupados por educadora social. Alguns recortes selecionados são compostos por falas das educadoras e há alguns que são compostos por falas da entrevistadora seguidas pelas falas das educadoras sociais e assim por diante. Esses trechos apontam para construção de sentidos relacionados à infância e desenvolvimento infantil. Nesse processo de investigação, não somente foi buscado padrões, regularidades, permanências, mas também, ocorrências similares, os momentos marcantes nas entrevistas, que possibilitem estabelecer novas relações com a questão estudada (GUANAES, 2004).

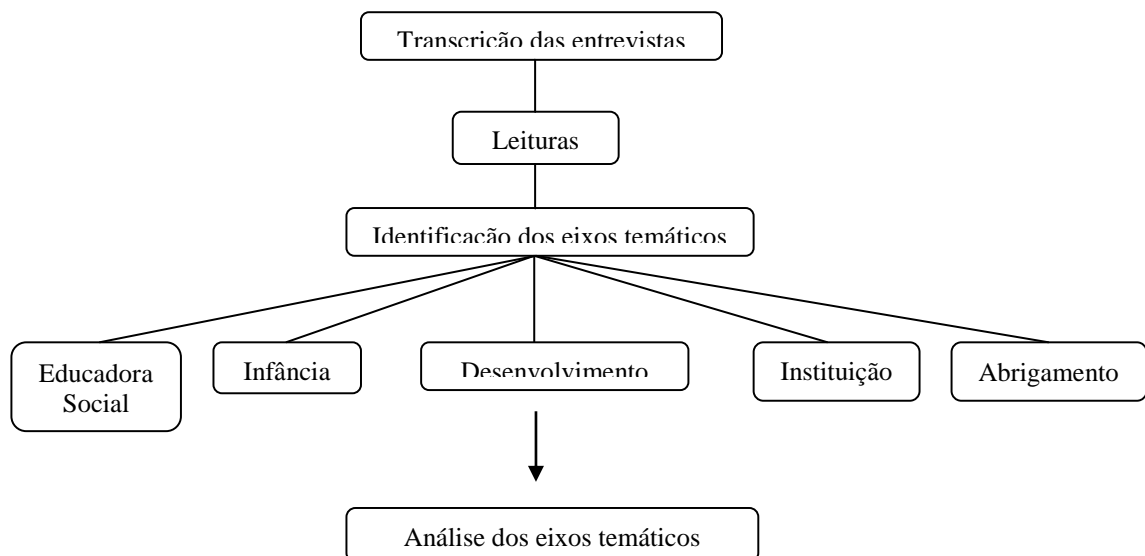
Foram delimitados alguns eixos de análise e discussão (temáticos) a partir da seleção de trechos das entrevistas e das identificações de tensões, momentos de rupturas e

emergências, de novos sentidos nas narrativas das participantes. A análise que foi empreendida privilegiou a linguagem verbal, tendo em vista a dialogia presente na produção de sentidos, assim como, seus conteúdos e seus usos. Assim, os sentidos assumiram um lugar central e permitiram o entendimento dos posicionamentos, interlocutores evocados, e outros elementos presentes na dinâmica da interação dialógica. Os eixos temáticos que foram desenvolvidos tendo como base os objetivos da pesquisa e as informações construídas durante as entrevistas foram:

- 1) Educadores sociais;
- 2) Infância;
- 3) Desenvolvimento;
- 4) Instituição;
- 5) Abrigamento.

Em seguida, após a definição de eixos, foram elaborados quadros de análise a serem utilizados como pontos de partida. Estes quadros foram desenvolvidos baseados livremente nos mapas de associação de ideias de Spink e Lima (2004), no entanto, apresentaram algumas adaptações. Para cada eixo foi construído um quadro. Neles foram inseridos os trechos das entrevistas relacionadas aos temas.

Figura 1 – Diagrama sobre sistematização das informações construídas

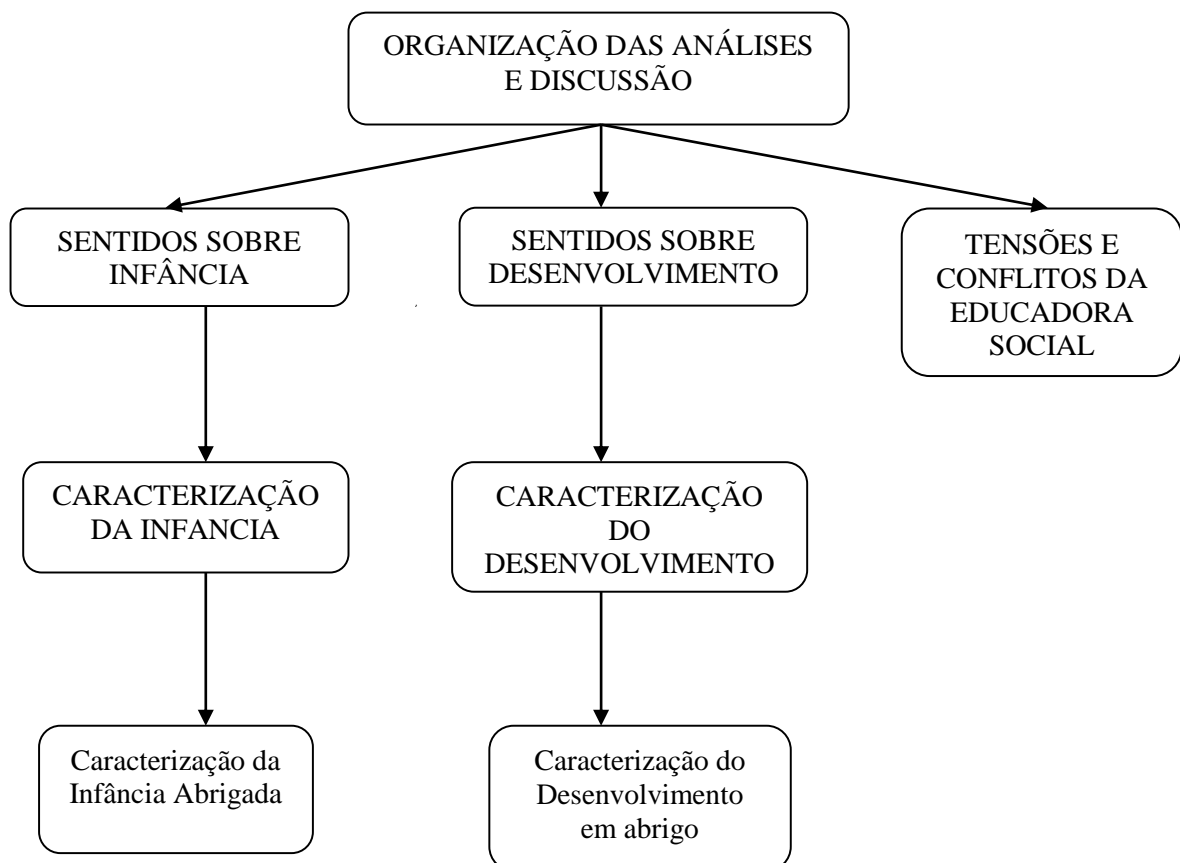


Faz-se importante informar que os eixos temáticos não são excludentes. A separação ocorreu para sistematizar informações, de modo a facilitar para o leitor a exposição de forma mais clara dos resultados que foram construídos. Contudo, um item está atrelado a outro e

facilita a compreensão do todo. Neste sentido, apesar de em alguns momentos serem retomados pontos já tratados anteriormente, há uma tentativa de evitar tal situação com a finalidade de que o texto não fique excessivamente longo e cansativo. Assim, é importante explicitar que os eixos temáticos encontram-se interligados, sendo que, por exemplo, para a apreensão das dimensões referentes à infância e desenvolvimento, os eixos sobre abrigo são fundamentais.

Ademais, antes de iniciar a exposição dos resultados e discussões, faz-se pertinente esclarecer também que os eixos não obedecem a uma noção de caráter classificatório e fechado. Ao contrário, o termo busca se referir a domínios semelhantes de um mesmo eixo temático que dialoga com outros, de modo a transitar entre os sentidos produzidos, denotando maior fluidez. A figura a seguir ilustra como as análises foram organizadas.

Figura 2 – Organograma das análises





6 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Após a exposição sobre a abordagem teórico-metodológica que pautou a pesquisa, bem como sobre os eixos temáticos que guiaram este estudo e as estratégias metodológicas adotadas, chegou o momento de esclarecer os resultados construídos. O processo de organização dos resultados permitiu que fossem vislumbradas as reflexões, discussões e possibilidades de outros olhares sobre as educadoras e os sentidos produzidos acerca da infância e do desenvolvimento.

Para tanto, foi feita uma identificação dos sentidos construídos nas entrevistadas, sobre infância e desenvolvimento. Tais sentidos subsidiam a apreensão dos posicionamentos das educadoras em relação à infância abrigada, como também diante do desenvolvimento em abrigo.

Dito isso, são apresentados os interlocutores evocados nas falas das participantes da pesquisa para que sejam discutidos o abrigo e sua relação com as educadoras, o que ajuda a refletir sobre as regularidades e tensões entre os sentidos sobre infância e desenvolvimento das educadoras, tomando como base uma perspectiva que não busca consensos ou linearidades, mas os espaços de problematização e transformação.

6.1 Sentidos sobre infância

No tocante aos sentidos sobre infância construídos pelas educadoras durante as entrevistas, há uma reprodução dos repertórios tradicionais sobre infância, que deixam

subentendidos os processos de produção desses repertórios no tempo longo²⁶ e no tempo vivido²⁷, tendo como momento para a expressão e produção dos sentidos o tempo curto da interação dialógica com a pesquisadora.

Desta forma, embora em suas falas tragam experiências diversificadas, as educadoras idealizam e valorizam a infância. Enquanto isso, nota-se que a infância abrigada pode ser considerada como infância de experiências ruins, sem qualidade, evento muitas vezes considerado motivo de lamentação e tristeza. Assim, os sentidos sobre infância e infância abrigada foram organizados aqui tendo por base as características a elas atribuídas.

Embora não houvesse nenhum item específico no roteiro de entrevista que abordasse diretamente a família, percebemos o quanto o ideário a esse respeito esteve presente nas falas das educadoras nos mais diferentes temas. Devido a isso, os sentidos sobre a família de origem da criança abrigada faz parte da discussão.

6.1.1 Caracterização da infância

Dentre os sentidos construídos durante as entrevistas, sobre infância, algumas educadoras, como era de se esperar, a legitimaram como uma etapa delimitada da vida, possuidora de determinadas características e que deixa lembranças para a vida toda.

De modo geral, a infância é percebida pela maioria das participantes como um período de muita brincadeira e uma fase boa da vida. A relação de afeto para algumas é marcadamente presente na figura de algum dos pais, retratados pelo zelo, carinho e proteção para com as educadoras quando crianças. Diante disso, os sentidos sobre infância são os mais variados, compondo uma teia de significados que compõem o ideário multifacetado a respeito dessa etapa da vida. Assim sendo, algumas educadoras a veem como um momento de liberdade, cuja recordação cerca-se de prazer.

Talvez por isso, quando se perguntou o que era infância, as educadoras, em sua grande maioria, perguntaram se poderiam contar a sua. Relembrou fatos, cenários e passagens. As

²⁶ “O tempo longo constitui o espaço dos conhecimentos produzidos e reinterpretados por diferentes domínios de saber: religião, ciência, conhecimentos e tradições do senso comum. Esses conhecimentos antecedem a vivência da pessoa, mas se fazem nela presentes por meio de instituições, modelos, normas, convenções, enfim produção social.” (SPINK; MEDRADO, 2004, p. 51)

²⁷ Tempo vivido “corresponde às experiências da pessoa no curso da sua história pessoal.” (SPINK; MEDRADO, 2004, p. 52)

lembranças se relacionavam a brincadeiras, passeios e à relação com os pais. Trata-se de um período, em geral, percebido como um momento positivo. Como traz o recorte abaixo:

Ludmila – Ééé... o quê tu... o quê que é infância pra você?

Ângela - Pra mim infân... posso falar da minha infância?

Ludmila - Pode. (Risos)

Ângela - A minha infância foi um coisa ótima. Eu tive meu pai, minha mãe, brinquei muito de boneca até os quinze anos. Tive uma infância boa! Sempre estudei em escola particular. (Pausa) Tive assim... meus pais, meu pai até hoje maravilhoso! Minha mãe foi que faleceu. Meu pai maravilhoso até hoje! Ééé... brinquei muito, passei muito com meu pai, que ele sempre quis mostrar a gente praias. A gente sempre ia pra praia. Aí ele sempre levou a gente pra... pra conhecer assim interior. Tá, entendo? Num tenho o que falar não. Foi ótima! A minha infância foi ótima. Num tenho lembrança ruim dela não. Nenhuma lembrança ruim!

Algumas educadoras trazem sentidos sobre infância relacionados a descobertas, a um período de pouca responsabilidade, momentos de lazer, ausência de problemas, uma fase boa da vida, momento de liberdade e brincadeira, cujas recordações são prazerosas, e uma fase que termina rapidamente e fica a lembrança, como pode ser percebido nos trechos abaixo:

Ludmila - O que infância pra você?

Lívia - Infância é você fazer o quê você gosta. É você num... num ... realmente tem que ter limite, mas é você ter limite! Quer subir numa mangueira? Sobe! Quer tomar banho de chuva? Toma! Entendeu? Quer pular, quer correr, quer gritar! E é isso que muita gente não tem paciência, de ouvir o grito da criança, de ver a criança correndo, de ver a criança no seu perigo! A criança tá subindo na janela, fica perto! Mas deixa a criança subir! Deixa subir na janela!

No entanto, há educadoras que têm sentidos sobre infância diferentes tem obrigações, uma delas é o estudo:

Ludmila - O quê que é infância pra você?

Keila – Aaa infância pra mim... a minha?

Ludmila - Pode ser.

Keila - Infância, pelo menos assim... o que eu tive, o que eu tento passar pra minhas filhas, o que eu tô tentando passar pra as meninas, é que você tem que brincar. Mas tem que estudar, tem que estudar! Depois do estudo, vem a brincadeira. Tem que se divertir o máximo, porque é coisa única. Eu pelo menos dizia assim: “*eu quero chegar aos quinze!*” Mas quando chegou os quinze voou! Eu já tô com vinte cinco, tô apavorada!

Ludmila - (Riso)

A infância é também considerada uma fase importante na vida das pessoas, base da sua história em termos de formação e como tal determina o vir a ser. Somam-se a tais elementos, os sentidos sobre infância associados a um momento de necessidade de proteção,

como também um tempo no qual há muita fantasia, uma procura por novas experiências, e isso requer um posicionamento diferenciado de cuidado por parte do adulto.

Ludmila - O quê que tu acha assim que uma criança precisa, na tua opinião?

Cláudia - Uma criança precisa de tudo! Tudo da gente! (Pausa) De todos cuidados, de todo carinho, de tudo! Totalmente dependente de tudo da gente... Ele só vai ser independente quando for maduro, quando tá de maior. E esses aí²⁸ são totalmente dependente da gente. Eu acho!

...Os meninos sobem na sofá, faz isso... e eu digo: “*não, deixa aí!*” Quando caí a gente corre, levanta, dá uma massagem. Porque se você fizer medo quando cai, então pronto! Ele chora o dia inteiro! Mas se você disser: “*Não, foi à formiga que empurrou! Foi a parede!*” Ele na hora esquece a dor. Talvez nem doa, mas a gente é quem faz o medo. Eu acho que criança tem que gritar, tem que pular, tem que subir em ...cadeira, subir em tudo que for alto. Entendeu? Com tanto que a gente teja perto e não deixe cair! (**Lívia**)

A criança também é percebida como mais intensa em termos do que percebe e sente. Há a imagem de que as crianças podem perceber ou sentir o que está ocorrendo e por isso deve-se ficar muito atento a como agir na presença delas. Complementando as ideias a respeito dessa época da vida, as educadoras apontam para a necessidade de muitos cuidados que essa fase requer.

Ludmila - Tu acha que as crianças percebem as coisas?

Cláudia - Percebem! Percebem mais do que a gente!

...Tudo eles percebem, eles nota...Tudo isso eles percebe! Tiro pelo meu filho que é especial! ...Quando eu chego assim com raiva em casa, quando eu passo na casa dele, ele faz: “*mamãe, não chora não!*” “*Mamãe, não tá chorando não!*” Por quê? Porque percebe! Um criança especial! Imagina uma criancinha normal? Né isso? (**Ângela**).

Tendo em vista a exposição dos sentidos sobre infância, pode-se perceber nos discursos a construção de dois tipos de infância: uma infância com características positivas e boas e uma infância com características negativas. Uma infância para ser boa necessita de algumas condições, dentre elas a família foi muito mencionada, já que essa serviria de proteção e modelo para os comportamentos da criança:

Ludmila - E o quê que é pra tu uma infância saudável?

Cláudia - Pra mim uma infância saudável é a pessoa conviver ao lado da família. Pai, mãe, irmão. Eu acho que você ter um lar, né? Ter uma família. Eu acho que isso é um infância saudável. E saúde.

²⁸ Referindo-se as crianças do abrigo.

A presença da família é um dos aspectos utilizados para caracterizar uma infância como boa. No entanto, percebe-se que essa noção de família ressalta a harmonia, a ausência de violência, ou mesmo momentos de lazer. Algumas educadoras trazem vivências com as suas próprias famílias para exemplificar:

Ludmila - O quê que é uma infância saudável pra você?

Elisa – Infância saudável? É... o calor humano da família inteira, do pai, da mãe. Né? Sossego. A criança chega em casa e não ter briga. Porque o que mais a gente vê hoje é a criança sofrendo, saindo de casa por briga de pai de mãe, criança queimada, num é? Criança cortada, ponta de cigarro. Então... isso aí a gente vê, isso aí inclui tudo isso.

Percebe-se que inicialmente são trazidos sentidos sobre infância como sendo uma fase positiva da vida, fazendo referência à própria infância. No entanto, as educadoras usam como referência as suas próprias infâncias e, ao justificarem o porquê que as suas infâncias foram boas, trazem os elementos que foram necessários para isso, como a família. A partir daí as educadoras constroem os seus sentidos sobre família. A família que proporcionaria uma infância boa, assim como a infância precisaria de algumas características como: harmonia, ausência de violência, ou mesmo momentos de lazer. Percebe-se um discurso construído em cima do que não ocorreu de ruim na sua família, para justificar o porquê de sua vivência ser positiva.

A partir da construção de sentidos sobre infância boa relacionada a uma família boa, surgiram também os sentidos sobre uma infância ruim que ocorre por causa de uma família ruim. Diante disso, as educadoras se colocam como pessoas que tiveram uma infância boa devido a uma família boa e simultaneamente acabam por trazer os sentidos relacionados a quem não tem uma infância boa, por não ter uma família boa, a infância abrigada.

6.1.1.1 Caracterização da infância abrigada

Os sentidos construídos sobre infância enfatizam a importância de uma família para que a infância seja considerada boa, feliz. No entanto, o processo de construção de infância das educadoras assume contornos específicos que circunscrevem certos sentidos relacionados a abrigo. É necessário ter em mente que as educadoras, apesar de terem seus sentidos sobre infância relacionados às suas vivências, estão circunscritas num contexto no qual há crianças que estão longe da família para a sua proteção. Diante dessa realidade, muitos sentidos vão sendo reconstruídos, com relação à criança e com relação ao abrigo.

Algumas educadoras têm sentidos sobre infância que estão tão relacionados à família que, diante de uma infância separada da família, algumas educadoras se posicionam contra o abrigo, e questionam a forma como ele é feito, ou mesmo se os motivos foram realmente graves para justificá-lo:

Ludmila - O quê que é infância em abrigo pra você?

Keila - Eu num gostaria de tá num abrigo, né? Até porque, eu, Keila, acho errado assim, eu acho que deveria ter... pru juiz chegar a tirar uma criança, pra butar num abrigo, tem que ser o extremo, dos extremos, e não por uma besteira. Como a gente tem relatos e num sabe se é verdade...

Ludmila - Hunrum. Ééé... quê que é infância em abrigo pra você?

Livia - Por mais que eles tenham tudo, mas não é uma infância feliz! Eles pedem muito mãe, pedem muito pai, então pra eles tem que ter uma mãe, tem que ter uma mãe, tem que ter um pai. (Pausa)... Eu creio o seguinte, ao invés de existir abrigo, deveria se trabalhar mais a família! Entendeu? Bem, colocasse no abrigo até a família... desse ou não um tempo, em algum tempo mês a família ia ficar afastada da criança, mas sendo trabalhada a família. E não tirar bruscamente e mandar a criança pra um lugar onde a cria... onde a mãe num tá... onde tá ...

Numa perspectiva complementar à de Keila, Livia se questiona primeiramente da possibilidade de que, ao invés de existir o abrigo, a família fosse trabalhada para que a criança pudesse retornar. Depois se reposiciona e pensa no abrigo como uma alternativa, enquanto a família fosse trabalhada, compartilhando, assim, com a ideia do ECA sobre abrigo. Pensa nele como um espaço provisório para a criança aguardar enquanto há um trabalho com a família para que a criança possa retornar.

Em contrapartida a esses sentidos sobre infância que estão relacionados à família, em que estar com ela é sempre a melhor opção, algumas educadoras, a partir de seus sentidos sobre família, posicionam-se contra a permanência da criança em uma família que não zele pelo seu bem estar.

... Às vezes... eles têm... a única opção de vida deles é aquela. Ou abrigo ou abrigo. Se ele teve a ponto de chegar no abrigo, graças a Deus por isso! Né? Porque aqui ele vai ter... é...dependendo do tamanho dele ele vai ter uma madrinha, vai conseguir uma madrinha, né? Vai conseguir um lar, pra ele. Então é a felicidade dele. Eu acho assim, pra muitos hoje é a felicidade dele. É a felicidade chegar ao abrigo. Eu acho que chegou ao abrigo já é feliz! Ganha uma madrinha e um pai, ganhou na loteria! É ganhar na loteria! Muito bom, eu acho! É a minha opinião (**Elisa**).

...Mas assim... num...é boa! Pelo menos esses meninos têm tudo. Né? Aqui tem piscina, você tem... aula de nataçã, você sai pra colégio, você tem tudo que uma crianç... eles têm tudo que uma criança normal... eu tinha outra visão de abrigo! Eu pensei que em abrigo o menino ficava jogado, que

num... ninguém ligava, dava comê por dá. Mas não, aqui eles têm toda uma rotina. Então eles são cri-an-ças normais, mas com um defeito, que não tem o pai, nem a mãe presente, mas assim, eles são normais! Eles brincam, eles comem o que querem, entendeu? Ali nas suas horas, tem seu lanche. São crianças normais! Porque passeiam. Né? Então a... vida deles aqui só é boa. Eu num... num tenho, eu tinha uma visão, com eu já acrescentei no começo da conversa, eu tinha uma visão de abrigo, e esse aqui me fez mudar totalmente. Coisas que eu escuto abrigo (**Keila**).

Nessa fala de Keila, percebe-se que os sentidos negativos sobre abrigo foram reconstruídos depois que conheceu o espaço, começou a trabalhar nele, percebe-se o seu reposicionamento em sua fala. Contudo, por mais que seus sentidos sobre abrigo tenham sido reconstruídos, ela demonstra, em seu discurso, que seus sentidos sobre criança abrigada são diferentes dos sentidos sobre criança. Quando ela diz “... *Então eles são cri-an-ças normais, mas com um defeito, que não tem o pai, nem a mãe presente, mas assim, eles são normais.*” Por mais que em sua fala dê ênfase à normalidade das crianças que estão abrigadas, o sentido de infância ligado à família, como sendo um ponto importante para caracterizá-la como uma infância feliz, faz com que a criança abrigada seja significada por ela, a partir da “falta”.

Esse posicionamento da infância abrigada a partir da falta é compartilhado por outras educadoras. A criança abrigada é percebida como uma criança sem família, ou longe da família. A partir desse posicionamento da criança por meio dessa ausência, quando as crianças perguntam sobre a sua família de origem ou mesmo quando falam da saudade que sentem dela, algumas educadoras reforçam os sentidos sobre a infância abrigada como infeliz:

Ludmila - O quê que é infância em abrigo pra tu?

Ângela - Acho que não tem infância não, em abrigo não! Eu tenho certeza que eles num tem infância não! Tá, entendo? Num é... feito ter um pai em uma mãe numa casa, na casa. Juliana²⁹ mermo que saiu daqui, que foi pra uma família que... graças a Deus! Ela mermo dizia, quando a gente... quando a gente tava tudo sentada, ela dizia: “ô tia...”

Ludmila - É a mais velha, né?

Ângela - É a mais velha! “ô tia, eu queria... eu queria tá com a minha mãe!” Por quê? Num tem infância não!

Ludmila - O quê que é pra tu assim, uma infância em abrigo?

Elisa - Olhe, eu... depende do abrigo também. Mas eu acho que nenhum...nunca é... nunca é como sua casa, por mais amor que eu dê pra aquela criança. Por mais carinho que aquela criança tenha. Recebe de alguém que chegue, mas nunca é como o pai e uma mãe. Porque eu já tive, já presenciei aqui criança que... chorando, tá? E... pra mim ela num tava feliz. Porque que ela tava chorando? Eu fiquei o tempo todinho aqui perguntando

²⁹ Juliana é uma criança que foi adotada, que tinha aproximadamente treze anos no período em que ocorreu a entrevista.

por que ela tava chorando. Então ela se dirigiu a mim e disse. Ela é feliz aqui, ela ganha presente, ela ganha roupa, ela ganha madrinha, ganha tudo de bom, mas falta aquele calor da mãe e do pai. Talvez nem do pai, mas da mãe. Né? Por mais que você dê carinho, por mais que você dê, tá entendendo? Eu acho assim, amor mermo, é... assim, pra eles que chegam aqui, né?

Dentre os sentidos construídos, durante as entrevistas, sobre infância abrigada, foi mencionado que a criança tem acesso, por meio do abrigo, a muitas coisas que não teria na sua família de origem, que, em sua maioria, tem o poder aquisitivo mais baixo do que a estrutura proporcionada pelo abrigo. Mas essa estrutura aparece como algo que, por mais que seja boa, não supre a necessidade da família. Ou seja, as educadoras percebem os cuidados oferecidos às crianças dentro do abrigo como insuficientes para atender as necessidades emocionais das crianças. O que as participantes significam como necessidade de família, já que, diante dessa perspectiva, só a família investiria emocionalmente na criança de forma satisfatória.

No entanto, as educadoras também significam o abrigo como proporcionando um ambiente sem violência, e trazem em seus discursos um posicionamento afetivo com relação às crianças, mas que seria insuficiente diante do investimento afetivo que uma família teria. E devido a isso a ausência da família é vista como algo que pode determinar a felicidade da infância, pois somente o afeto da família seria visto como verdadeiro. Por mais inconciliável que possa parecer, percebe-se que as educadoras falam da falta de família, mas não da falta da família de origem da criança. A saudade da criança da sua família de origem, as perguntas sobre ela são significadas pelas educadoras como falta de família, mas não da família das crianças, que são significadas pelas educadoras como famílias ruins. É a falta de uma família que seja boa, que seja semelhante aos sentidos sobre família das educadoras.

...Por mais que a gente dê carinho, dê amor, leve pra passear... Você vê que é roupas boas, sapatos bons, mas eles sentem falta disso, não tem o pai e a mãe. Eu tenho pra mim que infância pra eles é tê o papai e a mamãe perto deles. Tá entendendo? Coisa que eles não têm! Têm sim a gente, que cada um... cada plantão é um plantão! Né? A gente chega fica com eles, aí vem outro, e assim vai, eles num tem pai e mãe. Eu acho que pra eles, eles num tem infância! Eu acho assim! Acho assim! (**Ângela**)

Ludmila - Tu acha que tem diferença para criança que cresce em abrigo, para fora de abrigo?

Beatriz - A diferença é que elas não tem o amor de uma mãe. O amor verdadeiro de uma mãe... e de um pai.

Percebe-se no discurso de Ângela a preocupação com a maneira com que a rotina está estruturada, com a troca constante de educadoras, que não se posicionam da mesma maneira e que não teriam o mesmo investimento afetivo. Dessa forma, a entrevistada traz descontinuidades e demonstra não estar satisfeita com os posicionamentos de algumas colegas.

Outro aspecto mencionado foi a infância como uma época em que as lembranças podem marcar a vida, e a infância dentro do abrigo teria uma história triste que a levou ao abrigo e que poderia marcar de uma forma negativa, já que foram separadas de suas famílias e a separação dos pais é significada como traumática para a criança. Assim, a passagem pelo abrigo acaba sendo considerada uma marca negativa na vida da criança. Outro aspecto é a idade em que a criança chega ao abrigo que também seria determinante para adaptação:

Ludmila - O quê que tu acha que uma criança abrigada precisa?

Elisa - Amor demais, carinho. Muita atenção, sabe? Muito cuidado com eles. É como eu falo, a gente num sabe o passado, né? Se tá aqui por quê? Por que que ele chegou até ali? Né? Então assim...na cabecinha dele é tudo muito confuso. Quando ele chega bebê, tudo bem! Acho que quatro anos, né? Mas passou eu acho que a cabecinha dele fica um pouco confundido das coisas. Eu acho muito difícil, a pessoa tem que ter muito... tem que ter muito...vamos supor pra cuidar bem deles.

...É por que ela precisa... (Pausa). É! Tem que ter o amor! (Pausa). Pra que ela lá fora, quando ela cresça ou então pra onde ela for, ela saiba realmente o quê que é gente, o quê que é uma criança! Que ela cresça com a lembrança... porque criança guarda tudo na memória, né?...Então ela cresça com aquilo ali, com aquela influência boa! Como tem criança que você vê o quê? Não... dá três... três, quatro anos no abrigo, mas ainda tem o quê? A memória de quando estava na rua, ainda lembra de tudo! (**Lívia**)

Como já foi dito anteriormente, para as educadoras a infância abrigada seria significada através da falta. A ausência de família, de carinho, de amor e de experiências boas. E a partir desse sentido de infância ligado à carência, elas se posicionam para suprir essa falta e tentar compensar a história triste de antes do abrigo. Percebe-se isso mais claramente na fala de Lívia : “... três, quatro anos no abrigo, mas ainda tem o quê? A memória de quando estava na rua, ainda lembra de tudo!” Percebe-se nessa fala dela, o sentido de infância como algo marcante e a vida antes do abrigo é significada por Lívia como ruim. E isso faz com que se posicione tentando dar uma “influência boa”.

Esses sentidos sobre infância ligados à ausência fazem com que as educadoras se posicionem procurando suprir essa carência e como forma de diminuir o impacto da falta da família na infância abrigada, apareceu nas entrevistas o desejo de que a criança possua um

padrinho ou uma madrinha, como algo que faz diferença, que proporciona à criança a possibilidade de acesso a outras relações:

... E assim, ééé... na outra... parte de... de propor pra eles aqui... olha... eu num sei nem o que te dizer assim... porque é pequena, a casa é pequena. Mas tem o professor, tem o psicólogo. Sabe? É uma casa normal aqui. Normal! Agora assim, e... eu acho que quando a criança chega aqui, eu num sei se a pergunta é, num sei se a resposta vai entrar. Quando a criança aqui... chega aqui eu noto que ela... chega, ela se apega muito a gente, mas por conta da carência, sabe? Então, e... eu gostaria muito, muito mesmo, assim, que toda criança que chegasse aqui na instituição ela conseguisse uma madrinha, ela conseguisse um padrinho, sabe... **(Elisa)**

A madrinha ou padrinho aparece aqui como alternativa que é significada pelas educadoras como possibilitando afeto, já que essas crianças são caracterizadas como “carentes”.

Ludmila - O quê que a pessoa precisa pra ela poder ser uma educadora?

Lívia - Certo? Mas sem maltratar! Sem violência! A criança vem pra cá violentada! ...Ele vem pra o abrigo pra ser protegido! Ele tem que chegar aqui e tem que ser tratado com todo amor! Coisa que ele nunca teve na vida, talvez.

Ludmila - Mas assim, se alguém chegasse assim: “*Elisa ééé... a gente vai fazer um curso agora com os educadores, o quê que tu acha que a gente devia colocar?*” Aí o quê que tu ia propor?

Elisa - A tá! O quê que eu iria ensinar. A certo. A primeira coisa que você tem que ter é paciência, ter muita paciência com eles, porque eles já vêm de uma família sofrida, eles já vêm de... são várias coisas, né? ...É. É muito sério mesmo. A... é uma vida. É uma vida que saiu de um ventre também. Num é? Que já veio sofrendo. Então você tem que transmitir o máximo que você puder de bom pra ele. E se você num tiver aquela, se você num tiver mesmo condições... Pare! Porque é muito, é muito trabalho.

Nota-se que o abrigo é significado como um marco na vida das crianças, como o momento no qual acabou o sofrimento e começou a compensação. Apesar de se falar em experiências ruins, de famílias ruins, as educadoras falam pouco das histórias das crianças, e quando falam, o antes do abrigo é significado como ruim. Mas quando questionadas sobre se era importante saber da vida da criança antes do abrigamento as seis participantes afirmam que é importante, embora algumas falem que preferem não saber.

Cláudia - Porque aí a gente vai saber como lidar com ele né? O que ele já passou... é... porque todos eles aqui tem uma história grave, né?

Ludmila - Hum.

Cláudia - De... muita coisa, de muita humilhação... muito... até... abusado pelo pai ou padrasto ou isso é... aí eu acho que devia saber que era pra gente saber como lidar com eles.

Ludmila - Tu acha que quando a gente sabe da história a gente... ééé... fica mais ééé...

Cláudia – Comovente, né? Sabe como... na hora que ele tiver... revoltando, sei lá... saber chamar ele, conversar, dizer: “*num é assim não! Aqui você tem carinho! Você tem tudo que você quer aqui!*” Mostrar a ele o caminho certo, né?

Há educadoras que preferem não saber:

Ludmila - Aproveitando o que tu dissesse, tu acha que o educador precisa saber da vida da criança antes de entrar aqui?

Elisa – Olhe, ééé... Isso é uma pergunta assim, que... eu acho... eu acho que... sim. Sabe? Mas tem historinha que é tão tristonha. Sabe? Agora assim, agora as meninas estão mais abertas pra ver. Agora assim, tem historinha que é muito tristonha, muito triste. Entendeu? É um ponto de vista meu, é bom saber pra poder lidar com ele, uma situação dele. Por que...por que... que ele... que às vezes ele fica tão triste. Por que que às vezes ele é tão assustado.

Ludmila - Hunrum.

Elisa- Isso é importante também. Isso é importante. Mas assim, agora assim no meu ponto de vista eu prefiro não... eu prefiro cuidar dele. Bem. Cuidar dele na medida o possível no decorrer do dia. As atividades dele tudo direitinho, colégio, tudo direitinho. Mas de antemão assim, eu não sou muito de olhar não. Pra ser sincera.

Parece que saber a história é significado pelas educadoras como importante para suprir a falta da criança abrigada, saber como a criança foi posicionada antes do abrigamento influencia na forma da educadora se posicionar diante dela e por consequência, como a educadora vai posicioná-la. Isto é a produção de práticas discursivas relacionadas a ações das educadoras diante dessa infância, sugere a adoção de posicionamentos que delimitam um antes e um depois, tendo como marco transitório a chegada ao abrigo. A chegada ao abrigo é significada como uma fase na qual serão supridas as faltas, principalmente as afetivas.

Circulam nas práticas discursivas das educadoras, posicionamentos de compensação à experiência anterior ao abrigo. Para isso são proporcionadas atividades que as crianças gostam e que não tinham muito acesso antes. Outro posicionamento adotado pelas educadoras é o investimento afetivo. Tal prática pode estar relacionada aos sentidos sobre infância já mencionados anteriormente, que fazem relação entre a infância abrigada e a carência:

...E a gente pelo menos, tenta passar um amor, pra eles, que... eles num tem em casa. Tenta preencher aquele vazio que deles, sendo os tios deles, né? E não sendo as mães! Então a gente tenta passar, mas eles são normais aqui! (**Keila**).

...É. Começar você mesmo, fazer atividades com eles. Riscar, é... brincar de bola, de corda, fazer desenho. Sabe? Tipo de atividades que eles gosta muito. Coisa que eles não tinha lá fora. (**Elisa**)

Além desses fatores, faz-se oportuno referir a importância atribuída pelas educadoras, com relação a cuidar da rotina de atividades da criança, como também, em manter um ambiente harmônico, sem brigas e ser carinhoso com as crianças, novamente fazendo referência às faltas que ocorreram antes do abrigamento.

..Então não adianta! Você tem que realmente dá atenção! Esses... esses meninos mais... eles são muito carentes! Eles são muito carentes! Então não é só dá bombons! Tem que dá um bombom e a gente tem que dá um beijo! Não é só dá banho, trocar de roupa, dá comida, butar pra dormir não! Tem... até na hora de de dá banho, na hora de dar comida, na hora de dormir você tem que dá e fazer isso com amor, com carinho! Né dorme na... botar na cama e fica lá em pé esperando o menino dormir! Não! Conta uma história, que ele pede: “tia conta história!”, Né? Canta uma música, inventa qualquer coisa, certo? Pra eles realmente terem um ambiente saudável! Um ambiente de amor mesmo! É o principal que tenha amor! De amor que tem... se você dá com amor, você tem paciência, tem carinho, você tem tudo! (**Lívia**)

Por fim, pode-se salientar o posicionamento de algumas educadoras como sendo as responsáveis de mostrar às crianças o caminho correto a ser seguido. Outra vez fazendo referência às experiências anteriores que tiveram antes do abrigamento. Tal posicionamento tem relação com os sentidos sobre infância que a veem como um momento de busca de modelos que possam servir de referência e a ideia de que as crianças abrigadas podem não ter tido bons modelos mas que se os tiverem agora podem, inclusive, ganhar uma nova família:

Ludmila - O quê assim é ser, o quê que é ser educador pra você?

Lívia - Principalmente dar amor. Porque essas crianças amanhã, vão tá com outra idade, vão tá em outro local! E depende da gente pra onde eles... aonde eles vão chegar. Entendeu?

Ludmila - Como assim?

Lívia - Se eles vão sair daqui ...

Ludmila - Ham.

Lívia - ...adotados ou não. Então se a gente trata eles bem aqui, então num vai ser lá na família nova que vai dar continuidade? Então se ele aqui tem um tratamento, quando ele chegar numa casa pra ser adotado, se for adotado, vai chegar numa casa e vai ter outro tratamento. Certo? Estão se a gente aqui deu um amor, deu atenção, deu carinho e aquela família vai dar, ele já tem a base com a gente. E como filho! O filho tem a base, a formação!

Ludmila - Hum.

Lívia demonstra em sua fala a ideia de transitoriedade com essas crianças, ou seja, parece existir a associação do abrigo como o momento no qual será proporcionada a base para

que quando a criança chegue numa família substituta, ela saiba como se comportar, tanto afetivamente como também ter hábitos adequados. Nessa fala de Lívia, percebe-se sentidos sobre infância como um momento que influencia toda a vida posterior e novamente a criança abrigada é significada através das faltas, a partir dessa significação do momento no abrigo como o momento de dar à criança o que nunca recebeu. A educadora aqui significa esse momento como muito importante e se posiciona se responsabilizando pelo sucesso das adoções. Há também inquietações com o amanhã, pois a educadora se mobiliza frente ao desconhecimento e incertezas quanto ao futuro, mais próximo ou mais distante destas crianças, em cuja determinação sente que tem participação e responsabilidade. Significando que caso ela não seja bem sucedida em passar os ensinamentos para a criança, a criança irá dar trabalho à família adotiva, e esta, irá maltratá-la.

Pode-se concluir, portanto, que, os sentidos sobre infância que perpassam por um momento sem conflitos, são bem diferentes dos sentidos da infância em contexto de abrigamento. Uma vez que as crianças que lá estão, certamente passaram por alguma adversidade antes de serem acolhidas na instituição, já que segundo o ECA, o abrigamento configura-se como uma medida de caráter excepcional. Parece que como consequência das tensões supracitadas as educadoras posicionam as crianças abrigadas de forma distintas daquelas que vivem em outro contexto, levando-as a um posicionamento compensatório dos infortúnios vividos. Além disso, assumem para si a responsabilidade de suprir todas as faltas e proporcionar boas experiências para que as crianças caso adotadas, as adoções sejam bem sucedidas e caso continuem no abrigo, no futuro sejam bons cidadãos.

Os sentidos sobre infância abrigada, que significam a infância como inevitavelmente infeliz, separada de sua família e por isso vítima de tragédia, faz com que as educadoras percebam o abrigo como algo que não deveria existir. Isso acaba por influenciar na forma como as educadoras se posicionam com as crianças, o que dificulta vislumbrar novas possibilidades para essa criança.

No entanto, apesar desses sentidos sobre infância abrigada ligados à carência, as educadoras se incomodam quando as pessoas de fora da casa posicionam as crianças da mesma maneira que elas:

Beatriz - Só tem...a saída, quando sai é com o educador, é naquele carro, dizendo... que é de FUNDAC.

Ludmila - Hunrum.

Beatriz - Tem aquele logu...tico, loguintipo de lado dizendo esse carro é de abrigo, essas crianças é de abrigo.

Ludmila - Hunrum.

Beatriz - Quando você chega num médico.

Ludmila - Hunrum.

Beatriz - Você, todo mundo já olha “*aí o bichinho, coitadinho*”, e eles não são nenhum coitadinho.

A educadora expressa um aborrecimento e indignação diante da expressão de piedade ou preconceito por pessoa de fora da casa. O posicionamento dessas pessoas é percebido como nocivo, e a educadora reclama da marginalização que as crianças sofrem por estarem em abrigo. No entanto, não se dá conta de que elas mesmas, muitas vezes, se penalizam pelo fato da criança estar abrigada e de maneira geral significam o abrigo como um lugar triste para criança, apesar de ser significado como uma medida protetora (concepção de acordo com o ECA).

Essa visão de abrigamento coincide com a visão de criança abrigada, ou de certa maneira, é decorrente dela. Apesar de algumas entrevistadas deixarem claro que reconstruíram a sua visão de abrigamento, os sentidos sobre criança abrigada são mantidos. O que resulta num posicionar as crianças através das faltas e não posicionar as crianças, apenas como crianças, e com isso perde-se de se pensar essa relação de uma forma que promova seu desenvolvimento físico, mental, intelectual e emocional.

6.2 Sentidos sobre desenvolvimento

Os sentidos sobre desenvolvimento construídos pelas educadoras apresentam significativas semelhanças com as tensões percebidas entre infância e infância abrigada. As educadoras idealizam e valorizam o desenvolvimento. No entanto, o desenvolvimento dentro do abrigo é significado por algumas como inferior ou mesmo prejudicado pelas experiências que ocorreram antes do abrigamento, precisando assim ser compensando com um investimento maior por parte de quem cuida. Paralelamente algumas educadoras, diferente do que acontece com a infância abrigada, veem o abrigamento em contexto de abrigo como um exemplo de um bom desenvolvimento. Assim, os sentidos sobre desenvolvimento foram organizados aqui de forma semelhante à organização dada à infância, tendo por base as características a ele atribuídos e os posicionamentos que ele suscita no contexto de abrigo.

6.2.1 Caracterização do desenvolvimento

Os sentidos sobre desenvolvimento construídos durante as entrevistas com as educadoras sociais, percebem o desenvolvimento como uma etapa da vida, que ocorre de forma contínua e que traz mudanças físicas, mentais, espirituais e morais, além de ser caracterizado como momento de aquisições e descobertas que precisa de acompanhamento de alguém que já passou por isso.

Ludmila - É. O quê que tu entende por desenvolvimento?

Keila - Desenvolvimento de uma criança, de... de... de... da criança pro adolescente. De você tá veno ali, que você tá mudano, né? Que você vai mudano, com tudo isso também, que você vai se desenvolve, vai se descobrindo, tudo de... de em relação a ser criança, a ser adolescente até a fase de adulto.

Ludmila - O quê que... o quê que... o quê que tu entende assim de desenvolvimento? O quê que é desenvolvimento pra você?

Elisa - É o... assim... é... o... pra mim assim pequenininho já tá começando a desenvolver. Nasceu já tá se desenvolvendo. Então você vai ter que ensinar tudo pra ele, ensinar tudo, da mesma forma que me ensinaram. No me ensinou? Eu vou passar pra ele, né? Vai começar o quê? Vai comer, vai tomar o banhozinho dele. É como eu acabei de falar, né? Vai estudar, sentar na mesinha, dar os primeiros passinhos dele, né? Começar a se firmar. Né? Se equilibrar, né? Em tudo. Começar a descobrir as coisas, e você tem que tá junto, pra ajudar a desenvolver tudo isso. Tudo, tudo, tudo você tem que participar. A mãe ela tá presente em tudo. É como aqui a gente tá presente em tudo deles. Tudo! Uma dor de cabeça a gente tá junto. Caiu, a gente tá junto.

Assim como ocorreu na construção dos sentidos sobre infância, os sentidos sobre desenvolvimento também são dois, a pessoa pode se desenvolver bem ou não tão bem, dependendo das experiências que ocorreram no ambiente (sua rotina, regras, relações harmônicas ou não):

Ludmila - Ééé... o quê que é um desenvolvimento saudável³⁰ pra você?

Cláudia - Desenvolvimento saudável... (Pausa) eu acho que é num ter passado nenhum trauma na vida, né? É o desenvolvimento saudável. A pessoa é... vivem sem ter nada de problema. Eu acho que deve ter... num ter

³⁰ Devido aos poucos espaços para falar sobre o trabalho de educadora social. O momento da entrevista foi significado como um momento que possibilitou a exposição das dificuldades e alegrias proporcionadas pelo ofício. No entanto, isto também ocasionou que devido a ânsia de se expressar as educadoras muitas vezes falaram de outras questões mais pertinentes a elas e não necessariamente respondiam ao que era questionado. O que fez com que a pesquisadora refizesse a mesma pergunta em vários momentos e de formas diferentes. Nesse processo foi construído o termo desenvolvimento saudável.

sido espancado, num ter sido maltratado pela família. Eu acho que desenvolvimento saudável deve ser isso.

O desenvolvimento para ser significado como bom é caracterizado pelo que não deve ocorrer. Assim como a infância boa o desenvolvimento bom não deve ter experiências ruins.

Ludmila - O quê que é... o quê que você considera assim, bom desenvolvimento, um desenvolvimento saudável, um desenvolvimento bom pra uma criança?

Lívia - Um ambiente feliz! Um ambiente com amor. Um ambiente onde eles realmente cresça sabendo o que vai ser bom pra ele e por que vai ser bom...

Outro aspecto mencionado para caracterizar um desenvolvimento saudável ou bom é a aquisição de novas habilidades ou mesmo parecer mais velho do que realmente é:

Ludmila - É... o quê que tu acha que é um desenvolvimento saudável?

Beatriz - Desenvolvimento saudável, eu acho que é os nossos meninos. Você tira por um que tem aqui..., nós temos uma criança de um ano e oito meses, que você acha, que você olha para ele ...e você diz que ele tem três. Então, isso aí é um desenvolvimento saudável. Tá entendendo? Um menino que já fala, eee... uma coisa que... uma coisa boa que tem aqui... é quee...eles aprendem a falar muito cedo.

...E hoje em dia eles fala! Ninguém dizia que Maria ia andar. Maria ééé... a gente pegava ela, era aquilo mole, arriava pru lado, arriava pru outro. Eu merma dizia: "*Maria, num vai andar!*" Achava que ela tinha um defeito na perna. De repente a menina começou a sentar, a querer pular do beço, e taí andando, falando e tudo. Acho que tem um bom desenvolvimento aqui cum... Antônio num saia nada, você ia falar com ele, "*hum, hum!*" Parecia que tinha um bola na garganta dele (**Cláudia**).

Nas falas das educadoras, o abrigo é significado como marco no desenvolvimento da criança. A vida das crianças é dividida com um antes e um depois do abrigo. E quando questionadas sobre o que é um desenvolvimento bom, o desenvolvimento das crianças abrigadas é utilizado como referência de um bom desenvolvimento, devido ao salto qualitativo. Ou seja, é usado como referência devido a um grande número de aquisições em pouco tempo. Como também, acreditam que no abrigo as crianças adquirem novas aquisições mais rápido do que em outro ambiente, fato que elas não parecem compreender o por que acontecem, mas percebem. Aqui, diferente do que foi trazido até agora o abrigo aparece como algo positivo, um local que favorece o desenvolvimento é até utilizado como exemplo.

Outro ponto mencionado como indicador de um desenvolvimento bom foi a capacidade das crianças de seguir regras, ou mesmo de não cometer erros:

Ludmila - E quando é que tu diz assim, que o desenvolvimento é um bom desenvolvimento? Tá se desenvolvendo bem?

Keila - Quando num começar a fazer besteira, logo de pequeno.

Ludmila - Como assim? (Riso)

Keila - Besteira, coisa errada! Pegar o que num deve, dos outros. Né? Você ir pru lugar você se comportar. Você num... num tá chamano a atenção de ninguém. Quando você passa a chamar a atenção, que você quer fazer alguma coisa pra tá chamano a atenção, é por que você não tá teno aquela atenção. Aí você quer ser chamado a atenção. Eu acho que é isso!

Keila significa as atitudes inadequadas das crianças, como atitudes para chamar a atenção. Nessa fala de Keila, se percebe os sentidos da criança abrigada ligados novamente à falta, pois uma criança que se desenvolve bem teria bons hábitos.

Pode-se perceber que as educadoras trazem dois sentidos sobre desenvolvimento o bom e o ruim. O que iria definir o desenvolvimento seria o ambiente. Aqui o ambiente e o espaço tomam sentidos diferentes. O espaço seria ligado ao espaço físico, ao local e o ambiente seria o que seria proporcionado pelo espaço físico. A família teria o papel de proporcionar um ambiente afetuoso e harmônico. No entanto, diferente dos sentidos sobre infância abrigada, que seria marcada pela experiência com a família, o desenvolvimento parece ser significado de forma diferente. A mudança de ambiente possibilitaria uma retomada na “normalidade” do desenvolvimento. Isso fica evidente quando o desenvolvimento no contexto de abrigo foi utilizado por algumas educadoras como referência para um bom desenvolvimento.

6.2.1.1 Caracterização de desenvolvimento em abrigo

Apesar do desenvolvimento em abrigo ser visto como bom, ele seria marcado pela história da criança e assim como nos sentidos sobre infância em instituição, seria necessário um posicionamento de compensação para que o desenvolvimento em abrigo acontecesse de forma satisfatória. Uma de suas características é a história triste que levou a criança a ser abrigada como algo que ficaria marcado em sua memória. E nesse caso, a instituição acolhedora seria significada como precisando compensar as faltas que essa criança passou anteriormente.

Assim como aconteceu com a infância abrigada, um dos sentidos sobre desenvolvimento em abrigo trazido durante as entrevistas, foi a questão da falta de família, de um contexto familiar, significado aqui, através dos cuidados que ocorrem de maneira

afetuosa. O que para as educadoras, numa família ocorreriam de forma mais individualizada, e portanto, mais afetuosa. No contexto de abrigo esses cuidados ocorreriam de uma maneira menos particularizada, o que seria significado como menos afetuoso.

Ludmila - É...tu acha que tem diferença do desenvolvimento saudável da criança na sua... na casa dele e aqui?

Ângela - E como tem!Viu?

Ludmila - Aí eu queria saber o quê que tu acha que é diferente?

Ângela - Tudo! A maneira que você vai acordar de manhã a criança na sua casa, vai acordar de manha e vai com seu pai e sua mãe. E aqui eles... não vão tá! Não estão, né isso?

Ludmila - Hum.

Ângela - Já tão com pessoas diferentes, nem tanto, muitas criança num tem... assim... a abertura assim, a palavra assim, de chegar pra uma educadora e dizer o que tá sentindo, a maioria se prende. Eu acho que se tivesse num ambiente com sua família, eram assim... eu acho que eles eram mais abertos, né? E outra coisa com pai e mãe você lembra é aquele amor diferente. *“Amor, acordou!”* Né? *“Bom dia! Num sei o que...”* muitas educadoras fazem isso, mas tem outras que já não! Né? *“Bora fulaninho acordar, num sei o que...”* eu acho que se tivesse na... casa ia ser uma coisa melhor. Eu acho que você na sua casa, se você tiver, se você acordar com mais brilho, com mais alegria, sabendo você tá com seu pai e sua mãe, tem coisa...

Ângela traz na sua fala sentidos sobre família e ambiente familiar como um ambiente amoroso. E significa o abrigo como um lugar de cuidados mais coletivos e com pouca afetividade. Percebe-se na sua fala, sentidos sobre infância muito relacionados à família, como também a importância que a educadora dá ao afeto para o desenvolvimento. No entanto, esses sentidos se chocam com a realidade da criança que está provisoriamente abrigada, já que a mesma encontra-se longe da sua família de origem e muitas em processo de destituição do poder familiar. Esses sentidos relacionados à família parecem esquecer os circunscritores que levaram a criança a ser abrigada, e que provavelmente os sentidos sobre famílias construídos pelas crianças, seriam bem distantes desses sentidos sobre família que foram construídos pela educadora.

Em contrapartida aos sentidos sobre desenvolvimento de Ângela, algumas educadoras significam a chegada no abrigo como um ponto positivo e que a partir desse momento a criança terá chance de se desenvolver melhor. No entanto, as educadoras apresentam dois sentidos sobre desenvolvimento: o bom e o ruim. O bom desenvolvimento ocorreria quando a criança começasse a cumprir as regras da rotina do abrigo, sem dar trabalho. No entanto, as educadoras compreendem que para o desenvolvimento no contexto de abrigo ser bom, a criança precisaria ser trabalhada para superar a história triste que a levou ao abrigo e assim começar a se adequar às regras. Ou seja, novamente as educadoras posicionam as crianças

através das faltas e se posicionam como supridoras dessas faltas. Essa mudança comportamental seria significada pelas educadoras como uma expressão afetiva por parte das crianças; expressão de obediência para com as educadoras o que seria significado como um comportamento respeitoso e carinhoso.

Ludmila - Ééé... o quê que é desenvolvimento, ééé...desenvolvimento bem, bom, saudável em abrigo pra tu?

Keila - É você vê uma criança quando chega aqui rebelde, né? Que chega num quer falar com as tias, num quer obedecer e você vai veno que aquele, que aquela pessoa vai mudano. Você chega aí, quando você chega aquela criança que era rebelde, vem le abraça. Então, você vê que seu trabalho tá seno bom. Por que quando você chega e uma criança num dá nem importância. É por que aquela criança num gosta de você! Porque criança ela é... como é que eu posso dizer? Ela é... sincera! Então se você chega e a criança corre pra cima de você, aquela criança que era rebelde, que já veio de outro abrigo rebelde, ou até acostumada aos pais bater ou fazer alguma outra violência, quando você chega dano carinho, que você... vê que aquela criança tá mudano, que você chama ela obedece. Você vê o desenvolvimento do seu trabalho! Que você tá com a criança, chega aqui quebrano as coisas, Né? Vamo supor, que ela... veio de outro abrigo. Aí como teve caso, de menino que não quer falar, num querer cume, fazer pirraça e hoje em dia esse menino tá ótimo! Ótimo! Ótimo! Ótimo! Mudou como se fosse da água pro vinho!

Percebe-se no discurso da educadora que a obediência é significado como um sinal de um bom desenvolvimento, assim como, a obediência da criança é significado como um sinal de que a educadora está trabalhando bem. Keila traz a mudança de comportamento da criança como resultado de um bom trabalho.

Paralelamente a essa construção dos sentidos de desenvolvimento ligados a obediência há educadoras que significam a criança abrigada, assim como seu desenvolvimento, como o de qualquer criança. E entendem que a infância é uma fase na qual a criança está aprendendo o mundo e um dos recursos para isso é reproduzir as atitudes (imitar) do adulto e que no contexto de abrigo não é diferente:

...eu gosto muito de brincar, como você já viu! Eu gosto muito de brincar com as crianças, de pular corda, de butar pra dançar. ...Aí eu acho, eu... eu faço isso, porque eu vejo eles muito sentado ou pulando corda sozinho. Então, se você tá aqui, se você é educador, se você tá aqui pra tá ajudando as minhas crianças. Então, você tem que participar com elas. Num é você ficar olhando... Eu acho que faz parte do trabalho. É você ficar de braço cruzado olhando o menino fazer o que quiser? Não, você tem que... se você... eu acho que é isso que é um desenvolvimento saudável...Se você... se você chega e vai participar com aquela criança, começa a brincar, começa a se movimentar, ele começa a prestar atenção, por que... ééé... eles começa a se desenvolverem melhor. Porque tudo que você... o a criança né?... quer dizer, os pais é o espelho dos filhos (**Beatriz**).

Percebe-se na fala de Beatriz a importância do adulto como modelo. A partir desses sentidos de infância as educadoras se posicionam como modelos, acreditando que através da interação diária, o modelo irá ajudar no desenvolvimento das crianças abrigadas, como também, poderia compensar os modelos (considerados negativos) que a criança teve antes do abrigo:

Ludmila - Como é que tu acha que esse educador pode contribuir, ele pode ajudar pra esse desenvolvimento ser bom?

Lívia - Até ele... mudando o próprio comportamento dele!

Ludmila - Como assim?

Lívia - O próprio temperamento dele! Se tem o temperamento lá fora, certo? De usar uma roupa curta, de usar uma roupa de alça, de usar um vocabulário bem baixo realmente, certo? Bem desagradável. Então... eu tô influenciando essa criança. Então eu digo; *“não use isso daqui , porque isso daqui é muito curto!”* *“Mas você num tá usando!”* *“Não fume! Porque num presta, cigarro, prejudica!”* *“E você num tá fumando!”* Então... prove... quer fumar? Vai fumar lá fora! Fume bem distante! Use uma roupa adequada! Entendeu? Não é puritamento não! Num é... ser santa não! É você mostrar que o mundo hoje em dia tá assim por quê? Porque a gente tá com um comportamento diferente! Um comportamento realmente muito ruim. Então influência muito na criança! Se eu trago... se eu uso uma... um vocabulário bem... vulgar, é vulgar mesmo!

Ludmila - Hum.

Lívia - Se eu chamo palavrão, certo? Se eu uso uma palavra com... duplo sentido. Essas crianças entende a... quero nem saber! Porque o modo de vida deles era de vê o quê? O pai e a mãe na cama! A mãe com outro, o pai com outro! Entendeu? Então eles sabem! Viviam, moravam de baixo de ponte, de viaduto, entendeu?

Esses posicionamentos assumidos pelas educadoras têm relação com uma postura de compensação para com o que elas acreditam que as crianças vivenciaram. Percebe-se também a significação das famílias das crianças que estão em condição de abrigo, como famílias de comportamentos inapropriados. A falta de acesso à história das crianças talvez reforce essa significação negativa.

Para algumas educadoras, os sentidos sobre desenvolvimento em abrigo passam pela rotina. Elas significam a rotina como algo importante e que precisa ser semelhante a rotina de uma casa. Como também, a atenção dedicada às crianças precisa ser individualizada. No entanto, esses sentidos esbarram no número pequeno de educadoras se comparado ao número de crianças:

Ludmila - A educadora pode ajudar no desenvolvimento dessas crianças? Tu acha que tem como educador ajudar?

Cláudia - Tem! Assim, digamos... se tivesse mais educadora...

Ludmila - Hum.

Cláudia - ...que pudesse dar mais atenção eles podiam ter o desenvolvimento melhor. Só que às vezes a gente trabalha duas educadora para vinte crianças.

Ludmila – Hunrum.

Cláudia - Às vezes num da tempo nem... de... de dá o banho direito, de dá uma comida direito, de conversar, de brincar.

Ludmila - Tu acha que isso é importante?

Cláudia - Eu acho que sim!

Ludmila - O que assim... ter mais gente pra dá mais ma ma...

Cláudia – Pra dá mais atenção! Eu acho que... a criança tendo mais atenção ele desenvolve melhor! Eu acho isso! Num sei. Se eu tiver errada. (Pausa) Pronto! Aí chega aqui tem vinte! E... a gente vai ensinando, vai conversando, vai...sai pra passear, é isso, aquilo outro, vai se sentindo mais como se tivesse na família, né?

Ludmila - Hum.

Cláudia - Num é isso que eu digo que eles precisa de uma família pra poder se desenvolver mais.

Percebe-se no discurso de Cláudia, os sentidos sobre infância muito ligados à família. E os sentidos sobre infância abrigada caracterizados pela falta da mesma. As falas das educadoras terminam ressaltando a importância de uma família e o fato das crianças não estarem com ela.

Cláudia traz em sua fala o grande número de crianças e o pequeno número de educadoras, o que acarreta cuidados mais relacionados à alimentação e higiene e pouco tempo para um investimento afetivo e um cuidado mais individualizado. Percebem a dificuldade de estrutura de funcionamento do abrigo, no entanto, a partir de seus sentidos sobre família, como um contexto no qual há menos crianças e um investimento afetivo maior, ela se posiciona como impotentes diante da realidade do abrigo e posiciona a criança como em falta, diante do que poderia receber da família significada pela educadora. Novamente esses significados de família se confrontam com a realidade do abrigo, no qual, muitas vezes, a criança é afastada de sua família para garantir o seu bem estar.

Diante dos sentidos construídos sobre infância e desenvolvimento foi possível perceber as tensões e conflitos vivenciados pelas educadoras sociais e estes foram separados num tópico para melhor compreensão.

6.3 Tensões e conflitos da educadora social

Os sentidos sobre educadora social construídos pelas participantes, a partir das entrevistas, podem ser considerados muito próximos dos sentidos largamente disseminados no senso comum que ligam a maternidade à função de cuidar. Apesar das particularidades das próprias vivências, nota-se entre algumas das educadoras participantes uma atribuição de características específicas à função de educadora, que a delimita e naturaliza como uma atividade maternal.

O tempo curto³¹, no momento de interação entre a educadora social e pesquisadora, merece especial destaque, na medida em que se pode acreditar ter sido um dos primeiros momentos em que as participantes foram chamadas a refletir sobre suas condições de educadora. As educadoras entrevistadas apresentaram certa estranheza ao serem convocadas a participar da pesquisa, afinal, elas em geral se posicionam e são posicionadas como menos importantes nesta relação no contexto de abrigo.

Nesta perspectiva, em meio às reflexões suscitadas e a tomada de uma posição de destaque que durou ao menos o tempo da entrevista, merecem relevância como significam o exercício da função, os sentimentos envolvidos nesta experiência e seus posicionamentos como educadoras sociais. É dentro deste panorama que as educadoras avaliam a função que exercem como educadora.

Dentre os sentidos construídos pelas educadoras para falar sobre o que é ser educadora social, muitas, a significaram como uma segunda maternidade, possuidora de determinadas características. Parece faltar clareza para as participantes quanto ao que venha ser a sua função de educadora e a maternidade, sendo difícil para maioria delas diferenciar o papel profissional com o de mãe.

Ludmila – É... quê que tu acha que a pessoa precisa pra ser um educador?

Elisa - Aqui? Olhe, é uma segunda mãe. Você é uma segunda mãe! Eu me sinto assim, uma segunda mãe! Que... tudo que... quando eu chego aqui, eu já recebo um abraço. Num é? Quando eu chego em casa é um abraço do filho, né isso? “Tia, trouxe um biscoito pra mim?” O filho diz: “*mainha, tu trouxe o que pra mim?*” Porque eu to falando pra você o que se passava comigo, né? Tô retratando a vida dos meus filhos.

Ludmila - O quê que tu acha que a pessoa precisa pra cuidar de uma criança?

³¹ Tempo curto é o “tempo do acontecimento e tempo da interação dialógica, é aquele que nos possibilita entender a dinâmica da produção de sentidos.” (SPINK; MEDRADO, 2004, P. 52)

Cláudia - Precisa ter um coração bom, né? Ser mãe.

Ludmila - Tu acha que... que é importante ser mãe?

Cláudia - É! Porque a pessoa depois que é mãe... sabe o que é... uma criança, o quê é um filho. Que ele depende de tudo da gente.

Os sentidos sobre educadora estão relacionados aos cuidados relativos à higienização, alimentação e a dependência, referidos pelas participantes como um momento semelhante à vivência da maternidade. Os sentidos sobre educadora ligados a maternidade parecem ser acentuados pelos sentimentos despertados com contato com as crianças. Além da comparação com o tratamento dado aos filhos:

Ludmila - Hum. Tu... tu... recebesse algum curso, algum treinamento pra realizar o trabalho de educador?

Beatriz - O treinamento que você tem um educador de abrigo é saber lidar com seu filho em casa! Porque a mesma coisa que você faz, uma mãe faz em casa, a gente fa... única coisa que a gente não faz aqui,... o educador não faz aqui é o almoço, pros filho, né? E lavar roupa.

Ludmila - O quê que tu considera ser educador?

Elisa - Então aqui você tem que trocar uma fralda, você tem que dá um banho, você tem que levar pro médico, você tem que... ééé... levar pra uma piscina, um passeio, um shopping, uma praia, num é? Então a vida do educador, é uma segunda mãe aqui. Eu sou uma segunda mãe mesmo. A gente já vai começando a educá-los. Então eu me sinto uma mãe, uma segunda mãe aqui.

O que parece ser importante na construção desses sentidos sobre educador é a ligação afetiva de uma natureza particular, assentada nos cuidados oferecidos. No entanto, em contrapartida a esses sentidos que significam os cuidados dedicados as crianças como uma segunda maternagem, as entrevistadas mesclam os sentidos sobre educadora social. Apesar de a maternidade ser um repertório constante quando se referem ao seu trabalho, às vezes acompanha-se de ambivalência. Algumas significam esses cuidados relativos à higiene e alimentação como podendo ser dados por uma babá ou por uma cuidadora de bebês.

Ludmila - O quê que é ser educador pra você?

Keila - Na verdade, eu acho que isso aqui não é um trabalho de educador! Né? Como educador social. A gente mermo trabalha como a babá deles. Porque a gente dá banho, a gente dá comida, a gente troca, a gente sai, a gente leva pras atividades fora. Acho que o trabalho de educador social era mais pra... ensinar as coisas a eles. Não pra fazerem tudo isso que... é. Pelo menos o que Bia³², né? Fala pra gente do que ela já trabalhou como educador social e não é esse trabalho. Aí... num sei... como é.

³² Bia é apelido de Beatriz uma das educadoras sociais.

Na fala de Keila, percebe-se que educar estaria mais ligado ao intelecto, “*acho que o trabalho de educador social era mais pra... ensinar as coisas a eles*”. No entanto, não parece saber como seria essa função, usando como referência a experiência de educadora de Beatriz.

Já Beatriz e Lívia, devido a experiências anteriores, tem sentidos sobre educadora diferentes das funções que exercem. Beatriz foi educadora social de crianças que moravam na rua e significa sua atividade no abrigo como cuidadora de bebês e Lívia pela experiência anterior, de treinar educadoras sociais tem uma compreensão semelhante à de Beatriz. Ambas não se percebem educando, apenas cuidando.

Ludmila - O quê que é ser educador pra você?

Beatriz - Porque eu digo assim, porque quando falo em ser educador, educador ele abrange muita coisa, tá entendendo? O educador daqui da casa, é totalmente, de... de abrigo, é totalmente diferente de outro tipo de... de educador. Hoje eu tava dizendo para as meninas, vocês num imaginam o que ser educador lá fora, a gente aqui é um... um... uma babá, com o nome de educadora.

Ludmila - Tu acha que é diferente, né?

Beatriz - É diferente, totalmente.

Ludmila - Então para tu, aqui é um educador mais ligado a...

Beatriz - Um educador mais assim, mais pra criança, pra dar banho, é uma babá mais aprimorada.

Ludmila - Hum. Pra ser educadora social tu recebesse algum treinamento? Algum curso?

Lívia - Nós recebemos treinamento. Só que bem diferente, do que a gente esperava. Como eu te falei, pensando que era uma coisa e realmente era outra. Né? Na verdade não é pra... é pra ser cuidadora realmente de bebês.

Percebe-se na fala das educadoras que elas significam cuidar como algo que está ligado às necessidades físicas e educar como algo relativo ao cognitivo. No entanto, Beatriz e Lívia, devido a experiências anteriores significam a função de educadora do abrigo como algo que deveria ir além de ser uma babá mais aprimorada, e Beatriz aproveita o momento da entrevista para, quando questionada sobre as sugestões para treinamento, recomendar alternativas para possibilitar que ela realize a função da forma que ela acredita ser mais coerente.

A educadora mostra através de sua fala que para ela, a função de educar tem relação direta com o lúdico. Para isso, ela acredita que se faz necessário ter paciência para lidar com as demandas das crianças:

Ludmila - Se houvesse um curso hoje e alguém dissesse assim: “*Beatriz, eu queria que tu me dissesse o quê que tu acha, já que tu já é educadora, o que tu acha que devia ter nesse curso para educador?*”

Beatriz - Pra trabalhar... eu acho que o educador tem que fazer um curso deeee... brincadeiras. Como brincar com a criança... e um curso de paciência. Tem que ter muita paciência. Tem que ter mais paciência. Que tem, tem que ter o dobro... (pausa) de paciência.

Ludmila - Por que que tu diz isso?

Beatriz – Por que... nem todo mundo... é... aguenta Porque um menino chorando o tempo todo, a casa são vinte crianças, aí você... imagina menino chorando, primeiro aquilo quando não é teu filho, porque quando é teu filho você tem mais um pouco de paciência, mas quando não é teu filho? Aí chora, quer bater em você, e você não vai poder fazer nada disso, né? Quer dizer não pode bater numa criança,... nem no seu filho você pode bater, quanto mais, principalmente nos meninos de... de abrigo, né isso? Então eu acho que tinha que ter um curso... prepar... não é nem um preparatório, é um curso mermo, bem lúdico, assim... que as educadoras, o educador, ele aprendesse a brincar.

A partir dessa colocação da importância da paciência, ela é questionada o porquê, Beatriz discorre um pouco sobre as dificuldades de ser educadora. O fato de cuidar de crianças que não são seus filhos: a dificuldade de colocar limites, o choro, etc. Primeiramente se posiciona como não mãe e por isso a paciência seria menor, depois fala das dificuldades de colocar limites e finaliza falando que um curso lúdico facilitaria a forma de lidar com essa situação. Parece que Beatriz significa a falta de brincadeiras como um fator que ocasiona os problemas no processo de cuidar de crianças.

O discurso de Beatriz traz os limites que circunscrevem a relação dentro do contexto de uma instituição. Beatriz explicita as dificuldades de ter as funções maternas e ao mesmo tempo não ser mãe quando ela diz: *“Aí chora, quer bater em você, e você não vai poder fazer nada disso, né? Quer dizer não pode bater numa criança,...”*. Na sua fala se percebe os limites da relação imposto pela instituição, pelo emprego.

Além disso, fica claro na fala de Beatriz a sensação de não ter muito o que fazer quando a criança não segue as regras, talvez por isso ela traga a questão da paciência junto com o lúdico. Entretanto, Beatriz não é única educadora que traz a paciência como uma característica importante da função de educadora.

Ludmila - É! O quê que a pessoa precisa pra ela puder ser uma educadora?

Lívia - Precisa ter muito amor! Refletindo com muito amor! Abrir mão realmente da... dessa falta de paciência, dessa ingratidão! Tem que butar limite na criança!

Ludmila – O quê é que tu acha que precisa pra ser um educador? Que a pessoa precisa pra ser um educador?

Ângela - Precisa ter assim... ter um coração bom, né? Ser uma pessoa compreensiva! Num ser uma pessoa assim muito estressada. Porque a criança percebe. Como aqui a gente tá lidando com criança, né isso? Tudo

eles percebem, eles nota. Tanto é que quando a gente chega aqui bonita eles faz: “tia! Tia gata, tá é bonita!” Quando você tá triste eles percebe. “Tais... tu tais assim, com raiva por que, tia?” Tudo isso eles percebe! Tiro pelo meu filho que é especial!

As entrevistadas trazem sentidos sobre educadora que dão importância à afetividade e uma compreensão da criança como perceptiva, ativa na relação. Como também, aparece com constância nas entrevistas sentidos que identificam as pessoas que não possuem tais características com pessoas que não poderiam ser educadores:

...Agora aquela que fica assim parada... aquilo demente com a cara feia, desse tamanho. Eu acho que essa aí num serve como educadora. Digamos que um dia a pessoa chegue de cara feia, mal humorada, porque nem todo dia na vida a gente tá bem né? ...Agora todo dia, todo dia... Não! Pra ser educador desse jeito não! Tem que ser uma pessoa ativa, uma pessoa que tem pulso (**Cláudia**).

Os sentidos sobre educadoras construídos utilizam os repertórios de paciente e ágil como características de um bom educador, como mostra o recorte a seguir:

Ludmila - E o quê que... quando tu olha assim... o quê que precisa... ser ou ter pra ser um educador?

Keila - O jeito de pegar uma criança. Você vê que aquela pessoa só tá trabalhano por tá. Porque colocaram ela aqui. Já uma educadora num fica de cara feia. Quando... tem que sair, você sabe que vai largar àquela hora. Mas você tem que sair e faz: “ixi! Eu num gosto!” Fica resmulgano por tudo! Você tem que fazer o que você gosta! Então quando eu olho pra essa pessoa, essa pessoa já se é pra dar banho num menino, num gosta! Se é pra dar de comê, fica meia assim. Tipo com nojo! E eu acho que num é purá! Você tem que fazer o que você gosta! Você tem que butar a mão mermo e... “Não! esse menino tá de cocô, tá cum diarreia e eu vou limpar!” Num tem isso de você tá: “eu limpei esse menino cinco vezes!”

Nota-se que as educadoras qualificadas como não dando para o trabalho, seriam aquelas que o investimento afetivo é menor e que se posicionam como não gostando do trabalho. Percebe-se assim, que os sentidos trazidos sobre educadoras sociais não são compartilhados por todas elas e com isso, ocorrem tensões devido aos posicionamentos diferentes de algumas educadoras, gerando dificuldades no relacionamento cotidiano. Esses posicionamentos distintos acabam por gerar um exercício da função diferenciado.

A partir daí foram construídos sentidos sobre educadoras que as dividem em duas: a boa educadora e a educadora ruim, como já foi mencionado. A boa educadora teria o diferencial de ser mais atenta à afetividade e, portanto, teria mais disposição para as atividades. A educadora ruim foi caracterizada como aquela que não investe afetivamente e

não é pró-ativa. Os trechos abaixo ilustram os sentidos das educadoras sobre o acompanhamento de atividades:

Ludmila - O quê que tu acha assim que é a diferença entre o educador bom e o educador não tão bom?

Lívia - Um educador bom ele não faz só dar banho na criança. Num faz só butar pra dormir, num faz só butar, dá comida. Ele dá principalmente o amor!

Ludmila - Como é a rotina do trabalho do educador?

Cláudia - A rotina do trabalho do educador... eu acho que é manter as crianças limpa, organizada, bem alimentada, ééé... brincar, ensinar o que é certo e o que é errado. Pra mim o educador é isso, dá carinho na hora que puder, que precisar. É isso.

Todas as educadoras, no seus mais diferentes estilos, ao falarem de si e do trabalho, trouxeram em seus discursos repertórios ligados à afetividade (preocupação e carinho com as crianças). E nos trechos acima percebe-se que tanto Cláudia como Lívia tem sentidos sobre educadora que significam os cuidados ligados à higiene e alimentação como funções da educadora, mas compreendem a afetividade como algo muito importante. Paralelamente algumas participantes trouxeram a rotina da instituição mais voltada aos cuidados corporais do que à afetividade.

Nos repertórios sobre o exercício da educadora social construídos pelas entrevistadas durante esta pesquisa, a disciplina emergiu como algo muito importante, colocar limites, o fato das crianças obedecerem as educadoras, apareceu como um dos pontos mais importantes no exercício de um educador:

Ludmila - Tu acha que os meninos notam quando a pessoa num tem, num tem...pulso³³?

Cláudia - Nota! Nota! Eu chego ali na sala e digamos: “*senta todo mundo aqui, pra assistir televisão!*” Fica todo mundo lá sentado assistindo televisão. Digamos que um pule, outro grite, mas fica todo mundo ali. Eu der as costas todo mundo corre. Digamos se ficar... uma pessoa que seja novata lá, tipo Flávia³⁴, Margarida³⁵ aí eles... pinta e borda, porque sabe que ela num tem controle pra eles entendeu?

...Se... e vai acontecendo no dia-a-dia. Se você for... só pega experiência no dia-a-dia, né isso? Pronto! E aos pouquinhos a gente vai levando. Vai conhecendo mais eles, tanto é que eles vão sabendo assim, que você é uma tia, assim... meia assim... abestalhadinha, que num sa... que num... tem punho forte, aí eles já pinta e borda! É verdade! Quando ele pega uma tia mais

³³ Anteriormente a educadora tinha trazido como muito importante ter pulso para manter a disciplina.

³⁴ Flávia é uma educadora que estava trabalhando havia duas semanas no dia que a entrevista ocorreu.

³⁵ Margarida é uma educadora que estava trabalhando havia três meses no dia que a entrevista ocorreu.

rígida assim, que fala assim... que fala... tá, entendeno? Aí ele: “*essa tia eu...*” É! Depende do falar (**Ângela**).

As educadoras nos trechos acima trazem sentidos sobre infância como perceptiva, investigativa e que se posicionam de acordo com o posicionamento da educadora. Diante disso, as educadoras a partir da forma como as crianças são significadas como não tendo pulso forte, “abestalhadinha”, etc., assim como se as crianças se posicionam como obedientes diante de uma determinada educadora ela é posicionada pelas colegas como boa e rígida. As educadoras que conversam com as crianças e elas escutam e obedecem são consideradas boas educadoras e diante disso, as entrevistadas constroem sentidos sobre infâncias nos quais se faz necessário não só castigar, mas explicar o porquê do castigo, conversando, construindo durante o discurso os sentidos sobre educar para as entrevistadas.

Ludmila - Tu acha que é difícil é... disciplinar, tipo butar de castigo, brigar, como tu tais falando?

Beatriz - Normal. É você saber que, não é que você manda, não. É que você... não. Disciplinar: “*ô tá errado! A tá errado, não vai!*” Pô mas você tem que saber... sim, não, mas o não, por que o não. Não é só...

Ludmila - Tu acha que faz diferença?

Beatriz - Faz diferença. É você chegar pra criança e dizer “*você não vai fazer isso!*” “*mas por que eu não posso fazer isso?*” Entendeu? “*ô você não vai fazer isso...*” como teve um dia... uma criança... fez uma mal criação muito forte aqui, bateu e não sei quê. Quando foi na hora de passear... tirou onda na escola, jogou coi... quando foi na hora de passear, todo mundo ia pro cinema, tava toda prontinha... “*Você*”... chamei as crianças e disse: “*você acha quem está erra... de castigo, quem fez errado pode ir pro cinema?*” Ela disse: “*não!*” Eu perguntei a ela: “*você acha que você tem condições de ir?*” Ela disse: “*não!*” “*Mas você sabe por que você não vai?*” “*Sei!*” “*Você não vai por esse, esse e esse motivo! Suba e tire sua roupa!*” Ela nem chorou, não... porque ela sabia por que não tava indo. Não é chegar assim: “*você não vai, você não faz e pronto.*” Tem que saber o não e por que o não. Tá entendeno?

Ludmila - Tu acha que as crianças te obedecem?

Lívia - Me obedecem! Me obedecem! Porque a gente num tem que ééé... impor medo a criança! Você tem que exigir respeito e não medo! Então se você fala com a criança, com jeito, certo? Fale três, quatro vezes, mas fale. Agora você dar um grito na criança, pra criança ficar... isso num é respeito! Isso num é respeito! Eu num aceito! Você manda a criança calar a boca, você dar um grito pra ela calar a boca, Não! Explica a ela ô: “*tem que ficar calada sua garganta vai doer! Seu ouvido dói!*” Olhe aí! Olhe aí! Diz alguma coisa, mas explique o porquê.

Dentre os sentidos sobre educar, percebe-se que a forma como a educadora posiciona a criança influencia na forma como a educadora se posiciona diante dela. Lívia compartilha os

sentidos sobre infância de Beatriz e ambas acreditam no diálogo como instrumento para educar ao invés de gritar ou castigos físicos. No entanto, esse momento de passar as regras para as crianças, que para Livia e Beatriz parece ocorrer de forma mais tranquila, é trazido por outras educadoras como um momento difícil, devido à dificuldade em conter as crianças que não obedecem e que são violentas com as educadoras, trazendo em seus discursos a falta de ferramentas contra tais atitudes:

Ludmila - E o quê que é mais difícil?

Keila - Lidar com os... os que já tão ficano adolescente.

Ludmila - Os maiozinhos.

Keila - Os maior.

Ludmila - Por quê?

Keila - Por que só quer o que quer. A gente diz: “*num coloque essa ropa!*” Porque tem menina que já quereno usar roupa curta. A gente faz: “*num coloque essa ropa!*” E ela faz: “*Oxe, Tia! Eu vou butar!*” Dar resposta. Aí é mais difícil! Às vezes... quando a gente diz: “*você vai ficar de castigo!*” Às vezes bate assim na gente.

Na fala de Keila, percebe-se que quando ela não concorda com o comportamento da criança utiliza o castigo como ameaça, posicionando-se de forma autoritária e a criança, por sua vez, se posiciona de forma violenta. Ela justifica a não obediência como uma atitude adolescente. No entanto, só há uma adolescente no abrigo, as outras crianças têm menos de 10 anos. Percebe-se que Keila utiliza o repertório adolescente como sinônimo de rebeldia.

Ludmila - Era isso que eu ia perguntar já aconteceu?

Keila - Já! Já aconteceu! Comigo já aconteceu uma vez só, mas eu já presenciei criança quereno ir pra cima e a educadora num podeno fazer nada. Né? Você pega na mão tenta segurar, mas tem as pernas. Você segura nas pernas também, mas você num pode chegar ao ponto de bater. A gente aqui num pode bater. Então... tenta segurar o máximo, né? Às vezes dá raiva aí você tira³⁶.

Ludmila - E como é que deve ser? Como é que deve fazer?

Ângela - A gente cuida deles bem direitinho, não pode bater em criança, como ela³⁷ sempre diz. Ela... ela diz que: “*é preferível pegar uma criança pelo braço, mas nunca bata.*” Tá, entendeno?

Ludmila - Pelo braço que tu diz é pra butar de castigo?

Ângela - Tem que segurar com punho forte. Porque muitos aqui quando a gente vai colocar de castigo, grita: “*aí! Ela deu em mim!*” mentindo. Feito Lauro³⁸ mermo. Você toca nele: “*Aí tia! Tá doendo! Você deu em mim!*” Tá,

³⁶ “Aí você tira”. É uma expressão muito utilizada pelas educadoras para concluir a fala. Também pode ser compreendida como: “Desses fatos que estou relatando é possível você inferir as suas próprias conclusões.”

³⁷ Ela é o pronome muitas vezes usado para se referir à Roberta, a diretora do abrigo.

³⁸ Lauro é uma das crianças do abrigo.

entendeno? Aí ela pra evitar “*é preferível que vocês peguem a criança pelo braço e bote de castigo, mas nunca bata!*” Realmente. Tudo isso que ela diz. A gente vai... seguindo o que ela diz. E tá dando certo, até hoje. ...Pronto. Aí os maiores não, os maiores já são brabos, já são atrevidos, já avançam em cima de você, já li chuta. Tá, entendeno? Já li cospe aí você já tem que...

Percebe-se que há posicionamentos distintos, no entanto, Ângela comenta que a orientação do abrigo para quando a criança não segue as regras é contê-la. Entretanto, devido à falta de treinamento, as educadoras acabam por utilizar a sua experiência pessoal para nortear essa atividade. Algumas, conversam e explicam o porquê a criança não pode ter determinada atitude, outras recorrem aos castigos, algumas gritam com as crianças e ameaçam retirando algum tipo de lazer. Enfim, a falta de uma regra ou norte a ser seguido faz com que o ato de disciplinar, seja algo muito particular de cada educadora. E, às vezes ocasionam atitudes que não favorecem a aquisição de liberdade e autonomia da criança.

A partir dessa situação, algumas educadoras reconhecem que a forma como estão se posicionando é ineficaz ou insuficiente e sugerem que deveria existir um treinamento para ensiná-las a corrigir de uma forma mais rígida, forma que elas compreendem como mais eficiente.

Ludmila - Aí eu tô dizendo assim, se agora tivesse treinamento. E dissesse assim: “*Ângela, eu vou fazer um treinamento com as educadoras... o quê que tu acha que devia ter, assim nesse treinamento, pra... pra o treinamento ser eficiente, ser um treinamento bom...*”

Ângela - Assim...eu acho...

Ludmila - ... pra ser educador”

Ângela – Eu acho assim, que a gente... que eles deveriam ensinar a gente... a ter mais... assim mais... assim... mais agilidade assim com eles, em termo de... de... butar de castigo, pra eles aceitar mais, tá, entendeno? ...Ter um conversa melhor assim...pra eles num... num querer... assim... conversar rígida... assim... rígido, mas que eles percebessem... e não... e não... assim... que... que eles ficassem...

Ludmila - Que eles entendessem é?

Ângela - Entendessem. Que ficassem assim... mais assim... amedrontadinhos. Assim, dizendo: “*não se eu fizer alguma coisa, titia vai... vai me butar de castigo, então é melhor eu ficar na minha quietinho.*” Porque tem muitos aqui que a gente fala e que faz do mermo jeito ou faz pior.

Esse posicionamento mais rígido de algumas educadoras, faz com que ocorra uma disputa silenciosa entre elas, o que corrobora para as descontinuidades nesse contexto:

...Prejudica! Por que eles assim: “*mas, tia fulana faz assim! Tio fulano faz assim!*” Entendeu? Aí age da mesma maneira como o educador tá agindo! Gritando! Dando ordem ao outro! ...

(Lívia)

No entanto, é unânime entre as entrevistadas o sentido do exercício da educadora social relacionado a manter a calma e não demonstrar descontrole, diante das crianças que não obedecem:

Ludmila - Mas tu acha que tem... um jeitinho ou com eles num tem jeitinho?

Cláudia - Tem. Tem. Tem. Você pega José³⁹, João⁴⁰... “*senta aqui!*” Fica alisando, fazendo carinho, num instante eles ficam quietinho. Agora ficar gritando: “*Não faça isso não!*” “*Num sei que!*” Aí é que eles faz mermo! “*Vou pertuba a tia!*” Né?

Ludmila - Tu acha que quando a tia grita, a criança percebe que tá perturbando ela?

Cláudia - É! Aí eles gosta de... “*vou pertuba mais!*” (Risos)

Cláudia acredita que um posicionamento afetuoso neutralizaria as tensões e se reagisse de forma agressiva teria um comportamento correlato da criança, apresentando assim um posicionamento diferente de Keila.

Diante do que foi trazido, percebe-se que as educadoras utilizam formas particulares de lidar com a disciplina no abrigo. Trazem posicionamentos distintos, tanto delas próprias como das crianças do abrigo. Vivenciam em seu dia-a-dia uma série de situações, consideradas por algumas dela como difíceis. O trabalho de educador ocorre dentro de uma instituição e é norteado, portanto, por seus circunscritores. É fato que as educadoras trabalham com 19 crianças, de faixas etárias diferentes e um dos fatores que foi trazido por algumas como difícil são as agressões físicas das crianças com as educadoras. Diante desses circunscritores, algumas educadoras se utilizam da conversa e do castigo. Com relação à forma dos castigos é unanime dizer que colocam a criança pensando na escada por alguns minutos e relatam que informam as crianças os motivos dos castigos. No entanto, algumas acabam não crendo muito na conversa como método eficaz de correção e remetem ao castigo, ou ameaça, como única medida. A maioria dos castigos parece corrigir os comportamentos considerados inadequados com relação à vestimenta, linguajar, atitudes agressivas entre as crianças e para com as educadoras e os comportamentos que as colocam em riscos.

Paralelamente, percebe-se que as entrevistadas se preocupam com os cuidados que estão sendo oferecidos às crianças dentro do abrigo, e algumas, os veem como insuficientes

³⁹ José é uma das crianças do abrigo.

⁴⁰ João é uma das crianças do abrigo.

para atender às necessidades emocionais das crianças, além de reconhecer alguns posicionamentos para manter a disciplina como inadequados. Isso gera conflitos (descontinuidades) de posicionamentos entre as educadoras, uma vez que expressam não estarem muito satisfeitas com os posicionamentos de algumas colegas. Em contrapartida, nesse contexto, o único recurso de apoio explícito seria buscar a diretora ou as colegas, e trocar de ideias sobre como lidar com a criança da melhor forma.

Outro fator gerador de angústia para as educadoras é com relação à saída das crianças do abrigo ou para o retorno a família ou para a adoção (entrada em uma nova família). Embora não fosse o objetivo de nosso trabalho foram feitas muitas referências diretas ou indiretas a chegada e a saída das crianças ao abrigo. Dentre os sentidos utilizados nas entrevistas sobre as educadoras, muitos trouxeram a dificuldade de tratar as crianças como filho e gostar sem se preocupar demais, além de estarem preparadas para a separação em caso de adoção ou transferência para outro abrigo. Já que a permanência da criança abrigada na Instituição está sempre marcada por um prenúncio de transitoriedade que nem sempre se realiza, mas sempre é eminente, e o vínculo que se estabelece entre a educadora e a criança também é marcado por uma ambivalência.

Diante disso, nos discursos construídos durante as entrevistas, a maioria das educadoras trouxe a chegada da criança na Casa, ou a saída de uma criança mais próxima, como um motivador de tensão, despertando um emaranhado de sentimentos e emoções, como tristeza, piedade, nervosismo, que acabam por mobilizar angústias bastante intensas. A dificuldade estaria ligada à questão do rompimento e estabelecimento de vínculos:

...E no dia que eu chegava, que ele me via, ele já corria pra mim, me abraçava, quando eu saía ele ficava chorando. Tudo quem fazia por ele era eu. Eu cheguei, ele chegou tinha três meses. Quando eu vi aquele pedacinho de gente lá no berço... Ixe! Aí eu: “*esse aqui vai ser meu bebezinho!*” Todos tinha também né? O meu carinho, mas ele foi especial. Porque eu fiquei mulé, pensando uma coisinha dessa aqui, sem mãe, sem pai. Aí fiquei... aí dava banho, dava comida, fazia de tudo, brincava, ensinei ele a andar, ensinei ele a engatiar, a... começar a falar. Quando ele começou a falar chamou logo eu de mamãe. Aí pronto, me acabou comigo. (**Cláudia**)

...Quando Maria⁴¹ chegou, eu fui loca por Maria. Que eu adoro bebê! Toinho⁴². Porque menino, eu sempre quis ter um menino. E me apaixonei, eu sou louca por bebê (**Keila**).

⁴¹ Maria é a criança mais nova do abrigo.

⁴² Toinho é apelido de Antônio, bebê que já saiu do abrigo.

Dentre os enunciados construídos pelas educadoras sociais sobre o exercício da educadora, comumente nota-se discursos afetuosos sobre uma determinada criança e em seguida o sofrimento com a partida da criança por transferência para outro abrigo ou por adoção:

Ludmila - Tu acha que acontece só do educador se apegar ou tu acha que a criança também se apegar?

Cláudia - Se apegar. A criança se apegar e muito também. Ele nem sabia que ia simhora, que era um ano e três meses, se agarrou no meu pescoço, quando Mariana⁴³ veio buscar ele lá em cima: “*borá que... que chegou a pessoal!*” (Pausa) ele... se apegar e muito. ...Aí... foi adotado. Quase que... agora o outro chegou com dez meses, aí passou pouco tempo aqui e foi simhora. Mas eu também me apeguei a ele muito.

Há um compartilhamento dos sentidos ligados a partida das crianças, que gera uma mudança no comportamento e na adoção de posicionamentos que delimitam um antes e um depois, tendo como marco transitório a saída de uma criança e o sofrimento próprio ou de uma colega. Antes as educadoras posicionavam-se como mais próximas das crianças e depois passam a evitar se aproximar demais das crianças num posicionamento de proteção, criando de certa forma, estratégias:

...Porque meu medo era me apegar aos meninos, aos bebezinhos... Mas aí eu fiquei com muito receio disso, de me apegar. Entendeu? E realmente a gente tem que se trabalhar muito pra não se apegar. Muito, muito, muito! Então, eu já procuro ir evitando os maiores, sabe? Já vou evitando chegar muito perto, porque quando vão embora a gente sofre muito! Sofre realmente! Se apegar sem querer. Não vamo deixar ééé ...se influenciar, mas quando você se entrega... totalmente. E isso é muito perigoso. Se o conflito tomar realmente. **(Lívia)**

... E... aí eu tentei me afastar. Porque eu disse: “*não! Ela num vai ser minha!*” queria levar ela pra casa. Aí eu disse: “*não! Ela num vai ser minha, depois quando eu começar a sofrer...*” Aí eu fui me afastano, brincano com ela na medida do possível, mas não aquele, um negócio colado. Num... num quero, não! Porque quando eu ia pra casa eu ficava pensano: se ela tava dormino, se ela num tava, se ela comeu, se deixou de comê quando tava doente. Aí eu fui me afastano, me afastano, porque eu vi também o sofrimento das outras meninas, quando se separaram. Eu disse: “*não! Quero isso pra mim não!*” Porque minhas filhas são minhas, eles não! A gente tá aqui pra cuidar e pronto! **(Keila)**

Percebe-se nos discursos delas posicionamentos distintos de proteção. Uma educadora evita as crianças maiores e outra as menores. A fala sugere a necessidade de um trabalho com as educadoras para que elas vivenciem de forma mais lúdica esse vínculo com as crianças

⁴³ Mariana é secretário do abrigo.

abrigadas e para que se evite um distanciamento antecipado às crianças como estratégia defensiva das educadoras.

Outro aspecto trazido foi o plantão e a dificuldade de continuar o trabalho, bem como, o fato dessa descontinuidade atrapalhar na relação com a criança, o que dificulta criar um clima mais afetivo:

Ludmila - O quê que o educador pode fazer ajudar numa infância saudável na sua opinião?

Ângela - A gente num pode e num pode ajudar! É verdade! Porque a gente não tá com eles, todos os dias! Né isso? Sempre chega uma... plantão diferente, hoje eu tô aqui, amanhã já chega outra pessoa! Aquela pessoa num vai dá o meu, entendeu? O meu saber pra eles como eu dou! Vai ser diferente, né isso? A sim no meu plantão a gente dá amor a gente brinca, demais com eles, leva pra uma praça... Já o outro plantão talvez num goste muito de... de ir pra praça, né? Com eles. Já ficam mais dentro da casa brincando! Eles sente necessidade de sair pra rua, eles sente! ...Tanto é que a gente, a gente assim, no meu, no meu plantão posso ajudar como assim? Brincando! A gente levando pra passear, a gente...é... fazendo brincadeiras diferentes! (Pausa) Na hora assim do banho, nunca é aquilo. É sempre brincando... sempre gosto assim, de tá... brincando. Catuco uma, catuco outra e assim a gente vai levando! Nunca é como é o outro plantão. É sempre diferente! Tá, entenden? O que a... o que a gente pode ajudar é assim, é dando amor, dando carinho, fazendo brincadeiras, ééé... entendendo eles, ééé... como é o nome? Ééé... mostrando as coisas certa a eles. Mas nunca é como as outras educadoras, porque cada plantão é diferente!

Assim, há que se notar que sentidos sobre o exercício das educadoras convivem com a possível saída das crianças como também, com a troca de plantão das educadoras, que não deixa de ser uma saída cotidiana das educadoras. Apesar dessas trocas de plantão serem significadas pelas educadoras como algo ruim, que traz uma descontinuidade no investimento afetivo, essa diversidade de posicionamentos das educadoras também pode ser positivo para as crianças que se ajustam a diferentes posicionamentos, tirando proveito dessa diversidade para a constituição de si mesmas, já que também se posicionam de diferentes maneiras.

Nas inúmeras menções diretas ou indiretas a chegada e principalmente a saída da criança da instituição, ou para retorno a sua família de origem ou para adoção, as educadoras demonstraram muita angústia para lidar com a separação das crianças. Percebe-se que a realização de tais procedimentos está sendo feita sem ocorrer uma preparação com as educadoras. É importante refletir sobre a articulação de medidas que possa dar respaldo e auxiliá-las a lidarem com essas questões tão delicadas, uma vez que em alguns momentos parecem estar sozinhas na vivência desses lutos.

Observa-se então a necessidade de se realizar um trabalho com as educadoras, pois percebe-se que não parece claro para as participantes que vínculo elas deve estabelecer, quanto podem se envolver. Há aí vários aspectos: ficam confusas quanto a ser ou não mãe, ter ou não envolvimento com a criança e obter ou não respeito da mesma. Para a maioria delas uma coisa parece ser, necessariamente, garantia de outra.

Embora mencionem a diferença de se educar um filho e uma criança no abrigo, na maioria das vezes, o que prevalece é a indiferenciação quanto ao seu papel profissional. Isso se reflete em posicionamentos ambivalentes, tornando-se então fontes de diversos conflitos, tanto delas para com as crianças, como para com as colegas e para com a instituição.

O que temos então é a dificuldade das educadoras de realizar o trabalho considerando as situações inerentes a ele, como as de despedida e de separações, considerando seu caráter provisório. E isso, acaba por refletir na forma como percebem o momento de saída de uma criança com quem tem um relacionamento mais próximo no abrigo, que ao invés de ser visto com alegria, já que a criança retornará a sua família de origem ou ingressará numa nova família, é percebido como um momento de aflição.

Acredita-se que muito ajudaria se houvesse uma maior clareza, amplitude e unidade quanto à função de educadora. Tanto em relação aos vínculos, quanto em relação ao abrigo como função de acolher, proteger e trazer possibilidades para a criança, ampliando assim os sentidos atribuídos a abrigo (como algo ruim) conforme propõe Gulassa (2006).

Frente às várias situações que são vivenciadas no dia-a-dia do abrigo, percebe-se que as educadoras são surpreendidas o tempo todo por uma complexidade de emoções e sentimentos, muitas vezes contraditórios e difíceis de lidar. De modo geral, compreende-se que há uma grande multiplicidade de sentidos para a experiência emocional no abrigo, segundo a personalidade, o momento e a sensibilidade de cada educadora.

Percebe-se alguns momentos de contato com as crianças abrigadas, significados como difíceis, que poderiam ocorrer no contato com qualquer criança. Entretanto, nos parece que no abrigo esses sentimentos são intensificados. Isso é compreensível em conta que o contato com uma criança já pode mobilizar um adulto cuidador, e é ampliado proporcionalmente ao número de crianças, que requerem diferentes tipos de exigências e cuidados, o trabalho torna-se mais desgastante; seria necessária uma equipe muito treinada e preparada para tal, e com suporte necessário que oferecesse subsídios para dar conta das diferentes demandas. Isso torna

mais complexo ainda em função dos sentimentos que são despertados, tais como: raiva, ciúme, hostilidade, e outros, como piedade.

Diante disso, percebe-se que na maioria dos relatos há uma dificuldade sentida por grande parte das entrevistadas de lidar com os sentimentos das crianças, principalmente se forem ligados a família de origem e elas procuram ajuda tanto nas colegas de trabalho como na equipe técnica. Na falta de um treinamento que as capacite para lidar com essas situações os posicionamentos da equipe técnica são usados como referência, como no recorte abaixo:

Ludmila - Como é que tu acha que a educadora pode ajudar no desenvolvimento saudável da criança dentro do abrigo?

Ângela – É assim, a gente é...sempre conversar, dizer que sempre vai ter uma família que via... que tá esperando essa pessoa... essa criança. Como esses que saíram. Ana⁴⁴ mesmo, sempre dizia: “ô tia!” A gente: “o que foi Ana?” “Por que eu num tenho papai e mamãe?” Tá, entendo? E isso a gente ficava assim pensando. “Não!” aí foi quando Úrsula, a psicóloga, disse: “olhe, venha cá! Olhe, tia Úrsula vai rezar pro seu anjinho da guarda e você quando for dormir também reze pedindo papai e mamãe. Viu?” Aí ela: “tá certo! Então quer dizer, que meu papai e minha mamãe vai chegar, né?” A gente: “Vai chegar, acredite que vai chegar!” aí o que foi que Deus butou? Esses...esses pessoal que vieram e levaram eles. Nisso ela acreditou que todo sinhozinho dela... tá, entendo?

O sentido de infância está tão interligado à família que quando uma criança questiona “Por que eu num tenho papai e mamãe?” acaba por se “esclarecer” a criança, que essa família (pai e mãe) vai aparecer e que eles estão esperando pela criança. O que acaba por posicionar a criança como aguardando essa chegada. Cria-se uma expectativa na criança que não se sabe se acontecerá. Nesse caso de Ana, algum tempo depois, surgiu uma família estrangeira (com pai e mãe) e aconteceu a adoção. Percebe-se que esses sentidos sobre família não são compartilhados apenas pelas educadoras, pela fala de Ângela, parecer ser sentidos compartilhados por outros profissionais do abrigo. Este dado parece mostrar que o contexto no qual esses sentidos sobre infância abrigada e desenvolvimento infantil em abrigo são construídos, assim como a forma que as crianças são posicionadas e, por consequência, como as educadoras se posicionam, está influenciando a construção desses sentidos.

⁴⁴ Ana, tem aproximadamente cinco anos, faz parte de um grupo de cinco irmãos que foram adotados, por três casais, no período da pesquisa.

A partir das falas das educadoras fica evidente a instituição como um interlocutor⁴⁵ de diálogo constante, norteador e limitador das práticas no exercício da educadora. Neste cenário discursivo destaca-se o momento da contratação do educador, sua seleção e treinamento, que o prepara para as atividades da função, como também, pode lhe dar uma ideia do que a instituição espera dele.

A inserção das participantes no abrigo, como local de trabalho, se deu de formas variadas. Embora fosse para um cargo específico, muitas relataram não ter conhecimento prévio de como seria o trabalho no abrigo, nem mesmo experiência profissional com crianças.

Ludmila - Como foi que tu ficasse sabendo do do trabalho de educadora?

Ângela - A! Eu num fiquei sabendo. Eu... entrei numa firma terceirizada. ...Aí foi quando um colega meu de lá da... terceirizada, Alexandro, disse: “**Ângela**, é... tu vai tirar férias de uma menina!” Aí eu disse: “aonde?” Ainda fiquei meio assim na hora. Eu disse: “a onde?” Ele disse: “Lá na... lá no abrigo! FUNASE.”...Foi? Aí ele disse: “tu vai tirar as férias de uma... de uma menina!” Que no caso é... é até Helena⁴⁶, que é de amanhã.

Ludmila- Hum.

Percebe-se que as firmas terceirizadas são o canal mais comum para o ingresso nesta profissão. Mesmo que, em alguns casos, o ingresso seja mediante concurso ou indicação de algum conhecido.

Ludmila - Qual foi... assim...(Tosse) Quando tu foi contratada tu não sabia que ela pra educadora?

Cláudia- Não sabia.

Ludmila - Como foi que tu ficou sabendo? Quando já chegasse aqui foi?

Cláudia- Foi. Quando... que teve assim... a gente foi pra uma reunião lá na Sede,...

Ludmila - Hum.

Cláudia- ... aí ficou mais ou menos uns cinco dias tendo... ééé... como é que se diz? Reunião.

Ludmila - Hum.

Cláudia- E fizeram qual era conforme cada um, disse que eu ia ser educadora.

Ludmila - Mas tu sabia exatamente o quê que tu ia fazer?

Cláudia- Sabia não.

Ludmila - Educadora... disseram que.... disseram que tu ia fazer o quê?

Cláudia- Que ia educar as crianças. Que ia dá banho, cuidar, alimentar, isso tudinho.

⁴⁵ Os interlocutores são as pessoas ou organizações recuperadas nas práticas discursivas das educadoras, com qual dialogam e, portanto, são peças fundamentais para o processamento dos sentidos construídos sobre educadoras, família, infância e desenvolvimento.

⁴⁶ Helena é educadora do abrigo.

Nas falas das educadoras percebe-se que quando chegaram ao abrigo não sabiam que função exerceriam. Posteriormente, quando foram esclarecidas que seriam educadoras, as explicações de como seria o trabalho, estão mais ligadas aos cuidados relacionados com alimentação e higiene. Diante disso, percebe-se que a função de educadora social é significada pelo abrigo com aquela *“que ia educar as crianças. Que ia dá banho, cuidar, alimentar, isso tudinho.”*. Diante disso, muitas das participantes depois de assumirem seus postos de trabalho, sentiram necessidade de formação. Uma ou outra relatou ter experiência de trabalho com crianças.

Outro aspecto importante para compreender como os sentidos de educadora são construídos é à entrevista para selecionar as educadoras sociais que pergunta as habilidades e explica o que a educadora vai fazer:

Ângela - Eu disse: *“eita, e é?”* *“Bora! Tu vai gostar Ângela! A diretora é gente boa, todo mundo lá!”* Aí eu peguei vim. Aí eu vim pensando que eu ia ser uma serviço gerais, já vim com a farda e tudo. Aí quando eu chego aqui, falei com Cleonice⁴⁷, que no tempo era Cleonice. Ela disse: *“Olhe, ...”*

Ludmila - Cleonice era o quê?

Ângela – Ela é como Bia⁴⁸.

Ludmila - A tá.

Ângela – Tá, entendo? Aí ela disse: *“olhe! Você sabe cuidar de... você tem filho?”* *“Tenho, um filho especial!”* *“Você sabe cuidar de criança?”* *“Sei!”* *“Sabe assim, butar de castigo quando tem que colocar, limpar?”* Eu disse: *“sei!”* *“Pronto você aqui vai ser uma educadora!”* Aí eu disse: *“educadora?”* Ela disse: *“é! Educadora social, cuidar de criança!”* Aí eu disse: *“aaaa!”* Sendo que antes de eu tá ness... nesse trabalho como educadora, eu trabalhei em creche pela prefeitura.

Percebe-se na fala de Ângela, que os sentidos sobre educadora construídos pelas participantes, que ligam a educadora social à maternagem em muito se assemelha a explicação de Cleonice sobre o exercício do educador. Diante disso, nota-se que esses sentidos são compartilhados por outros membros da equipe, não só pelas entrevistadas. Cláudia também trouxe uma conversa inicial semelhante a de Ângela na qual, a educadora é aquela que tem cuidados mais ligados à higiene e alimentação.

Talvez, numa sociedade como a nossa, que eleva o sentido de maternidade, conviver e cuidar de crianças que estão longe da mãe biológica e realizar os cuidados da mesma, possa ser relacionado à maternagem, principalmente se não for feito um treinamento ou mesmo uma

⁴⁷ Cleonice é uma antiga educadora que era responsável pelas outras. Atualmente quem realiza essa função é Beatriz.

⁴⁸ Bia é o apelido de Beatriz é a educadora responsável pelas outras educadoras.

capacitação com a equipe que irá realizar esse trabalho. Parece que nesse caso, essa falta de clareza do papel de educador é compartilhada por outros membros da equipe do abrigo, ou pelo menos com as pessoas que realizaram os esclarecimentos iniciais da função. Isso acaba por despertar sentimentos como os de piedade que podem atrapalhar o andamento do trabalho, aumentando assim o desgaste e o nível de estresse das educadoras, que compromete a qualidade do serviço prestado a criança.

Percebe-se que após a entrevista que esclarece o que é um educador social, o início do trabalho das educadoras foi trazido como um momento muito confuso, já que foram para trabalhar como serviços gerais e se deparam com uma realidade diferente e a entrevista esclarecedora não as capacita para as demandas das crianças.

Neste cenário discursivo, destaca-se que apenas duas participantes receberam treinamento: uma foi contratada pela firma terceirizada e outra através de concurso público; as outras educadoras aprenderam observando as colegas mais experientes ou na prática:

Ludmila - Tu recebesse algum curso, algum treinamento pra ser educadora?

Ângela - Não! Assim, tive aqui com elas, né? Que já são antigas na casa. Elas assim que entraram tiveram, esse curso. ...Ééé... que deram tudo direitinho como... como... como devem se comportar com elas, como devem fazer, como deve ser o dia-a-dia, tudo isso elas tiveram. Já foi elas que passou pra gente que vai chegando.

Ludmila - Tu recebesse algum curso, algum treinamento pra realizar esse trabalho?

Elisa - Não! De jeito nenhum! Cheguei mesmo assim... e...encarei mesmo.

Ludmila – Ééé... tu recebesse algum curso, algum treinamento pra ser educadora?

Keila - Não! ...Cai de cabeça.

Mesmo as educadoras que tiveram treinamento não fazem referência a ele como algo que as preparou para a função:

Ludmila - Hum. Pra ser educadora social tu recebesse algum treinamento? Algum curso?

Lívia - Nós recebemos treinamento. Só que bem diferente, do que a gente esperava. Como eu te falei, pensando que era uma coisa e realmente era outra. Né? Na verdade não é pra... é pra ser cuidadora realmente de bebês.

Ludmila - Eee... quantas vezes tu... tu recebeu treinamento?

Lívia - Foi durante uma semana o tre... a capacitação. Logo que a gente entrou no concurso, foi aprovado.

Ludmila - Educadora... disseram que... disseram que tu ia fazer o quê?

Cláudia - Que ia educar as crianças. Que ia dá banho, cuidar, alimentar, isso tudinho... Mas pra uma pessoa que tá começando que nunca foi educador, eu

acho que devia ter o treinamento de ensinar... como se fazer isso... essas coisas.

Ludmila – De... de saber... como é que diz?

Cláudia – É! Pra pessoa dar banho, é... ensinar a alimentar, como sentar, como... comer direitinho, sentar com bagunça.

Ludmila - Hunrum.

Cláudia - Isso aí todo mundo saber, né? Assim, de mãe que já tem filho, que faz isso ou de outra pessoa, sabe como fazer. Agora na hora deles ficar rebelde, quer fazer aquilo, porque quer, sem poder, aí... eu acho que isso aí devia ter um treinamento. Como lidar, como... saber como agir com eles.

Tanto Livia como Cláudia receberam treinamento, no entanto, ambas falam dele como algo que as decepcionou que não correspondeu as suas necessidades do cotidiano com as crianças. Novamente aparece a dificuldade de lidar com a agressividade de algumas crianças, como também a função de educadora relacionada à cuidadora, aquela que faz os cuidados ligados a higiene e a alimentação. No entanto, apesar do treinamento Cláudia traz a observação das colegas mais experientes como seu real treinamento:

Ludmila - E como... e assim... o que foi que fez tu se interessar pelo trabalho?

Cláudia - Foi à convivência com as crianças. Vi? E... eu fui... sabendo lidar. Eu... primero eu fui, fiquei observando Simone, que era uma educadora aqui da casa já.

Ludmila - Hunrum.

Cláudia - Só que no início eu fiquei meio perdida, porque vinte criança de uma vez só, é muita criança. Aí fui observando como é que ela agia, tudo aí... e fui aprendendo... e hoje em dia... todos eles me obedece, me... respeita. (Pausa) E é isso.

As educadoras apesar da falta de capacitação para função vão aprendendo no dia-a-dia e criando formas de se posicionar ligadas aos sentidos de infância e desenvolvimento que possuem e aos que vão sendo construídos no cotidiano institucional. Dentre os sentidos construídos durante as entrevistas sobre a instituição e a relação com a educadora, as entrevistadas se percebem posicionadas como pouco importantes, nos discursos percebe-se um sentimento de desvalorização do trabalho:

Ludmila - Ééé... o quê ... o quê que... o quê que tu acha que a instituição espera do educador?

Livia - Eu num acho que a instituição dê muita... muita atenção, muito valor ao educador não. Entendeu?

Dentre os sentidos sobre a educadora na instituição foi mencionado o quanto a educadora tem responsabilidades e o quanto se sente pouco reconhecidas, devido aos baixos salários e ser registrada na carteira de trabalho como serviços gerais:

Ângela - ...Papel aqui que faz, que luta, que... soa no dia-a-dia, é educador, minha linda! Num venha dizer que... e outra coisa, o salário, bem pequenininho. Viu? Porque num é salário de educador que a gente ganha ainda não. É... salário mínimo. Se fosse...Ninguém aqui tá, porque o educador... a o educador era pra ter muitas regalias assim, que eu digo. No financei... assim no financeiro, que não ganha isso tudo. Só o salário. Só salário. E a carteira num é assinada como educador não.

Ludmila - É como o quê?

Ângela - ASG.

Ludmila - Serviços Gerais?

Ângela - Serviços Gerais. Tá entendeno? Como a gente é de firma terceirizada aí tá como serviços gerais.

As educadoras contratadas pelas firmas terceirizadas ou através de um conhecido são registradas como serviços gerais, somente Lívia, que é concursada, é registrada como educadora social e recebe um salário diferenciado, que a mesma não quis revelar o valor. No entanto, não há diferenciação de trabalho.

Outro aspecto trazido nas entrevistas é a relação com a equipe técnica da instituição. Algumas educadoras sentem que há duas equipes a equipe das educadoras e a equipe técnica.

...aqui assim, é tudo misturado, mas separadamente. Tem advogado,... tem assistente social. A gente como educadora a gente se dá melhor! Porque a gente é uma equipe! Então, se hoje eu não tô a fim de sair, se eu tô com algum mal estar, eu chego assim pra outra educadora e digo: “*tu vai?*” A gente é muito amiga mesmo! Então a outra faz: “*Não! Hoje eu vou!*” Se a outra disser: “*Ô! Não quero fazer a ocorrência⁴⁹!*” “*Não! Eu faço!*” a gente... a gente se dá muito bem! Em relação a isso! (**Keila**)

Algumas educadoras trazem essas duas equipes e falam da união com as colegas, numa relação de parceria nas dificuldades. No entanto, outras educadoras compreendem essa divisão como algo que prejudica o trabalho e mencionam que gostariam que houvesse mais participação da equipe técnica, tanto com as crianças, como com as educadoras:

Ludmila - É! Como é que o educador pode ajudar pra que a infância dentro do abrigo seja boa?

Lívia - Então, o que acontece? A criança, se ela não tem o atendimento, além do carinho, do amor da atenção, atendimento psicológico, certo? Principalmente! Se você não faz atendimento psicológico com a criança, ela nunca vai mudar. É isso que eu acho que realmente... tem que ser! Porque a gente sabe que a criança traumatizada, ela num vai... ser um bom cidadão não!... (Pausa). E... acho que atendimento psicológico seria essencial, não só pra a criança, certo? Mas como pra qualquer pessoa! A gente tem que ter um acompanhamento! Até a gente educador tem que ter um acompanhamento!

Ludmila - Pra falar daqui? Assim pra falar do trabalho?

⁴⁹ Faz parte do trabalho das educadoras relatar diariamente, no livro de ocorrência, todas as atividades das crianças, medicações, medidas disciplinares e quais os funcionários que estão presentes nos momentos relatados.

Lívia - Não! Eu digo um acompanhamento psicológico mesmo. Entendes?

Ludmila - Hum.

Lívia - Porque a gente se envolve muito. E a gente sabendo a situação da... da criança, aí é que a gen... fica mais difícil ainda! A gente sabendo a... o histórico da criança.

Ludmila - Se tu pudesse assim mudar alguma coisa aqui?

Cláudia - Eu acho que devia ter mais assistência da equipe técnica entendeu?

Ludmila - Não.

Cláudia - Com as crianças. A equipe técnica digamos e...

Ludmila - Equipe técnica que tu diz é pedagoga,...

Cláudia - É!

Ludmila - ...psicóloga...

Cláudia - Devia ter mais... porque tem hora que Carlina⁵⁰ e Cantiana⁵¹ fica tão difícil! Mas... a gente diz... diz... eu acho que devia ter mais acompanhamento da equipe técnica, (Pausa) dar... mais reforço assim... sei lá! Conversar... de...

Ludmila - Com as crianças ou com...

Cláudia - Sim! Com as crianças!

Percebe-se na fala de Lívia a preocupação com a participação da equipe de psicologia. Vale ressaltar, que a psicóloga da instituição não faz acompanhamento clínico das crianças, isso ocorre em outros espaços. Nota-se que Lívia compreende que o serviço de psicologia deveria se posicionar de forma mais ativa tanto com relação às crianças, como em relação às próprias educadoras. Lívia acredita que falta na instituição espaços para fala e acredita que o serviço de psicologia poderia proporcionar isso. Cláudia também reivindica um espaço para fala, mas para fala das crianças. No discurso de Cláudia percebe-se novamente uma preocupação com a desobediência das crianças e ela acredita que a equipe técnica poderia lhe dar um suporte para auxiliar na dificuldade em lidar com as demandas emocionais proporcionadas pelo dia-a-dia do abrigo.

Outro ponto analisado, foram as expectativas da instituição com relação ao trabalho das educadoras. Foi mencionado que a instituição espera que a educadora seja ágil e disponível:

Ludmila - E o quê que tu acha... que o educador ... o quê que tu acha que a instituição ela quer ,ela espera do educador?

Keila - Que a gente seja muito paciente. Que a gente seja muito paciente, cumpra com as obrigações, num tenha atraso de rua, né? No caso de médico essas coisas, seja ágil! Na verdade ser ágil! A gente tem que ser ágil!

⁵⁰ Carlina criança do abrigo de aproximadamente sete anos.

⁵¹ Cantiana criança do abrigo de aproximadamente oito anos.

Ludmila - É. O quê que tu acha que...éé... que quando a instituição contrata um educador, o quê que ela espera dele?

Ângela - Ela espera quê ele dê... dê... de tudo! Que faça... que assim...que... que ajude... que... quando faltar uma plantonista, você tem que vim, que num sei o quê. Mas vamos ganhar o salário que tem que ser. Aí a gente faz tudo! A gente já faz... a gente já faz o dobro minha filha! Já! A gente aqui praticamente, a gente não... praticamente não, a gente é aqui um pai e uma mãe pra essas crianças! A gente educador aqui é um pai e uma mãe. Agora vamos olhar mais os os educadores! Né? Vamos reembolsar mais um pouquinho! Porque é um dinheirinho... é mermo Ludmila a gente... a gente... a gente é uma batalhadora, a gente que é educador. Eu digo em geral, os educadores de FUNASE trabalha minha filha! Vem dizer que num trabalha não, porque trabalha! Tiro por Casa de Acolhimento⁵²...tiro por... tem muita casa aí que é... chapa quente!

Percebe-se na fala das educadoras, a sensação de uma cobrança grande e pouco reconhecimento. Keila traz a questão de precisar de compreensão quando não for ágil ou quando não tiver paciência e Ângela a questão financeira. Ambas em seus discursos trazem uma pouca valorização, grande cobrança e pouco investimento da instituição para com elas. Percebe-se que apesar de não preparar a educadora para o trabalho, a instituição espera que as educadoras saibam como agir diante das demandas das crianças.

Ludmila - O quê que tu acha que a instituição espera do educador?

Elisa - Há, cada vez mais que... assim... que ele vá... que ele aprenda mais, sabe? Que ele tenha... o cuidado que ele tem é grande, mas cada vez mais, que ele continue progredindo, sabe? Num... num maltratar as crianças, sabe? Que é importante, né? A gente sabe que existe muitas coisa por aí. Não maltratar sabe? Ter muito cuidado com ele, por que... por mais que você tenha, criança é criança. Porque virou, ele foge de você. É! Foge assim num minuto. Então eu acho que o cuidado é muito importante.

Ludmila - Tu recebesse algum curso, algum treinamento pra ser educadora?

Ângela - Não! Assim, tive aqui com elas, né? Que já são antigas na casa. Elas assim que entraram tiveram, esse curso...Ééé... que deram tudo direitinho como... como... como devem se comportar com elas, como devem fazer, como deve ser o dia-a-dia, tudo isso elas tiveram. Já foi elas que passou pra gente que vai chegando...Já vai explicando a gente como é. Tá, entendo?...Tanto elas explicaram como a própria diretora. Como deve fazer, como deve agir. Como sempre, todo mês tem reunião que dona Beta, faz com todas educadoras e lavadeiras, cozinheiras, tudo. Praaa... a gente ficar sabendo como deve ser, como deve fazer. Todo mês ela faz.

Ludmila - E como é que deve ser? Como é que deve fazer?

Ângela- A gente cuida deles bem direitinho, não pode bater em criança, como ela sempre diz. Ela... ela diz que: *“é preferível pegar uma criança pelo braço, mas nunca bata.”* Tá, entendo?

⁵² Casa de Acolhimento é um abrigo maior que acolhe as crianças no início do abrigamento.

Nos discursos das educadoras percebe-se que uma das expectativas da instituição é a não violência. Ângela comenta em seu discurso, a diretora como alguém que explica para as educadoras como devem se comportar quando as crianças não seguirem as regras. Para Ângela a diretora parece ser um norteador de como se comportar. Percebe-se que Ângela posiciona-se procurando tanto na equipe técnica, como na diretora recursos para realizar o seu trabalho. No entanto, esse parece ser um comportamento pouco utilizado por outras educadoras.

De modo geral as educadoras demonstram-se sensíveis à condição das crianças que estão no abrigo, identificando-se com elas em muitos momentos, dependendo das experiências pessoais, da fase atual e do momento de cada uma.

Percebe-se que as educadoras parecem ter envolvimento e comprometimento com o trabalho, além de grande motivação para o mesmo. Entretanto, as educadoras têm a relação circunscrita num contexto institucional, no qual há dificuldades e medos: o medo de errar, não ser bem vista pela diretora do abrigo e ser chamada a atenção e isto muitas vezes, faz com que as educadoras recuem em propor algo novo, fora da rotina ou mesmo que exponham as suas dificuldades. Isso gera uma sobrecarga emocional, pois sentem que ninguém faz o que elas se encarregam de fazer, e mesmo assim, não tem o reconhecimento e a atenção que merecem.

Percebe-se um inter-jogo de sentimentos ao longo de todos os temas tratados, já que diante das dificuldades do trabalho das participantes, especialmente as de ordem institucional, as educadoras sentem-se impotentes diante delas; outras vezes, tal sentimento oscila para a onipotência, especialmente, em relação aos cuidados que estão oferecendo as crianças. Estão, na maioria das vezes, aquém de atender todas as necessidades da criança e da instituição. Sendo assim, tomam para si todas as responsabilidades, não separando as que fogem de seu âmbito, o que, juntamente com o grande envolvimento e responsabilidade com o trabalho, culmina em forte pressão e cobrança, fonte de grande angústia. Veem a criança como carente, e para maioria delas, a solução estaria nas próprias atitudes.

Uma série de questões tanto de ordem do próprio trabalho, quanto de ordem institucional acabam sendo eleitas como dificultando o andamento do trabalho. Pode-se perceber que as educadoras vivenciam situações em suas rotinas de trabalho inusitadas e difíceis, para as quais não foram treinadas, expondo-as a situações extremas de estresse. Portanto, pode-se considerar um trabalho extremamente exigente, de grande responsabilidade, que requer mais do cuidado despendido por si só.

Cabe aqui considerar, em primeiro lugar, que elas precisam lidar com crianças pequenas, o que implica a necessidade de estarem muito atentas e sensíveis as suas necessidades e formas de comunicação muito particulares. Precisam entendê-las para melhor atendê-las. Embora elas próprias reconheçam as muitas demandas da instituição, acabam por deslumbrar o foco nas demandas das crianças; assim, se descrevem como não conseguindo atendê-las em suas demandas emocionais. Ligado a isso, outro ponto que fica marcadamente significativo como angustiante é a percepção das participantes das necessidades das crianças de outros tipos de cuidados, diferentes daqueles que estão sendo oferecidos frente à dificuldade devido à estrutura da instituição (poucos funcionários por turno, muitas crianças, rotina estruturada com ênfase nas tarefas referentes aos cuidados com higienização, alimentação).

Entende-se que essa descrição compõe um ambiente fértil para os conflitos, já que há várias descontinuidades devido aos diferentes sentidos sobre infância abrigada e, portanto, dos posicionamentos tomados diante dela.

Por outro lado, seria necessária uma mudança de funcionamento da instituição, e no modo das relações de trabalho, com uma direção mais próxima, que oferecesse mais espaço para as educadoras falarem dessas dificuldades e que se proporcionasse a uma discussão na direção de solucioná-las ou mesmo algum treinamento baseado nessas dificuldades relatadas pelas mesmas. No entanto, vale ressaltar aqui, que muito do que aparece como queixa, ou descontinuidade do trabalho, poderia ser relativizado por uma equipe de trabalho mais afinada com relação aos compartilhamentos de sentidos sobre infância e desenvolvimento, já que refere-se a uma instituição de cuidados infantis, que deveria ter uma proposta comum ou pelo menos compartilhada pela equipe que lá trabalha.



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações finais não são conclusivas, nem pretendem encerrar as discussões por aqui. Acredita-se que a partir de algumas reflexões que esta dissertação tentou levantar algumas, discussões merecem aprofundamento e outras devem ser revisitadas. As principais informações construídas sobre os sentidos trazidos pelas educadoras apontam para a complexidade do tema. E as tentativas de ordenação podem ser consideradas incongruentes com a criatividade que perpassa as redes de significações das educadoras entrevistadas.

Os sentidos das educadoras sobre infância, desenvolvimento, educadora social, família, infância abrigada, desenvolvimento em abrigo, família da criança abrigada e abrigamento apresentam fortes contradições expressas pelas tensões entre os ideais e as possibilidades vivenciadas. Apoiando-se em construções do tempo longo e do tempo vivido, os sentidos sobre infância, expressos no tempo curto, a avaliam como inadequada para a vivência em abrigo, pautada em justificativas que vão desde a interrupção de uma vivência em família, até as dificuldades em ter atendidas as necessidades emocionais em outro contexto que não o familiar.

Essa rigidez, com relação a família como única fonte de afeto, acaba por ofuscar o esclarecimento da real função do abrigo (como espaço protetor e de acolhimento para a criança que está ameaçada e violada na sua integridade). Se os procedimentos de abrigamento estão acontecendo de maneira adequada, o processo de retirada da criança do contexto familiar para inseri-la no abrigo passa a ser visto como uma possibilidade para o seu bem estar. Essa significação do abrigo como algo horrível que retira a criança de seu contexto familiar, o único que pode proporcionar bem estar, obscurece a inadequação de alguns contextos familiares, como também, impossibilita pensar formas de receber a criança, de acolhê-la, de promover adaptação.

A maioria das educadoras acreditam que dão conta de atender as necessidades básicas, mas identificam outras necessidades, igualmente, importantes para o bom desenvolvimento das crianças, mas sentem que não as atendem. Assim, pesa a responsabilidade sobre seus ombros, embora até comentem dos limites encontrados pelos fatores institucionais. No final parecem não dividir a responsabilidade com a instituição.

A despeito das inúmeras preocupações com o que sentem que faltam às crianças, deixam entrever uma atenção para com elas, abrangendo os mais diferentes aspectos do desenvolvimento. Embora sintam que não estejam oferecendo mais do que os cuidados físicos, higienização, e alimentação, pode-se reconhecer a descrição do oferecimento de outros cuidados relacionados com os aspectos emocionais.

Dessa forma, identifica-se em sua descrição a atenção das educadoras para com crianças no sentido de tentar compreendê-las nos seus diferentes momentos. Inclusive, naqueles em que as crianças fazem de tudo para chamar atenção. Por outro lado, não é sempre possível atender as crianças em todas as suas demandas e necessidades. Compreende-se, muitas vezes, atender essas demandas tem como pano de fundo um ideal que seria inatingível, pela própria condição da criança de estar no abrigo – longe da família.

Com relação à rotina, declaram falta de tempo na rotina para as brincadeiras. No entanto, foi observado que a televisão e fazer desenhos ocupa um lugar de destaque, sendo as medidas mais utilizadas nos momentos livres das crianças. Assim o espaço para as atividades lúdicas fica mais por conta de educadoras que são mais sensíveis a isso, pois a maioria alega não conseguir oferecer isso para as crianças devido a sobrecarga de trabalho. Esses posicionamentos diferenciados das educadoras falam dos seus sentidos sobre educadora social, que parecem não serem os mesmos para todas.

Pode-se compreender a angústia de algumas educadoras diante de seus sentidos sobre infâncias estarem relacionados à liberdade, autonomia e individualidade e reconhecerem essas tais características como essenciais para o desenvolvimento das crianças, e os circunscritores do abrigo em seu dia-a-dia não proporcionam que elas se posicionem de acordo com os sentidos de infância que possuem.

No geral, o relato é o de dificuldade no educar, corrigir e colocar limites. Percebem que precisam educar a criança, mas de modo geral acham a tarefa muito árdua. Nota-se que há certa frustração de algumas que sentem ser impossível fazer algo pelas crianças devido ao fato de não serem suas mães e de não realizar no abrigo uma prática semelhante à realizada em sua casa, com os próprios filhos, mas por motivos que esbarram na estrutura da instituição.

Percebe-se que, na maioria das vezes, prevalece uma confusão quanto ao papel de educadora. As entrevistadas assumem para si responsabilidades que não são suas, numa postura que as sobrecarrega, tanto fisicamente quanto mentalmente, o que pode gerar desânimo com o trabalho. Diante disso, algumas educadoras ficam amarradas num círculo vicioso: se desmotivam diante da percepção de que seus sentidos de infância não são compartilhados com os outros profissionais da instituição; ficando desanimadas e cansadas para promover mudanças na sua forma de lidar com a criança; ou vão de encontro à instituição e as colegas de trabalho, agindo de uma maneira própria, vivendo situações de extremo estresse nas relações de trabalho.

Tal discussão se estende a indiferenciação do papel profissional de educadora social com o de substituta dos pais e/ou suprir o que as crianças não tiveram com as famílias. Acrescendo-se mais um elemento à idealização de seu papel, ainda um pouco inatingível, e como tal, é fonte de frustração e desânimo, além de contribuir para o cansaço do trabalho. Essa confusão em diferenciar o papel de educadora ocorre devido a deficiência na preparação para o exercício da função.

Paralelamente, podemos estender esses sentidos das participantes sobre família biológica, visto como muito idealizada – somente pelo fato de estar junto com a criança, traria felicidade para ela. Em contrapartida, as famílias das crianças abrigadas, que fogem desse ideal, são vistas como incapazes de cuidar de seus filhos, culpabilizadas pela condição de afastamento da criança.

Antes de tudo, considera-se que as participantes aproveitaram devidamente os momentos das entrevistas pela forma direta e a vontade que se apresentaram durante as mesmas. Confirma-se assim, a necessidade de iniciativas que visem oferecer e ampliar tais espaços para as educadoras se pronunciarem, devida a sua importância – responsáveis diretas no contato com a criança, e também o mérito do próprio trabalho, que como vimos é bastante exigente e complexo.

Em suma, essas mulheres estão mobilizadas pelos vários sentimentos despertados no contato com as crianças, estão expostas as diversas situações difíceis que exigem muita responsabilidade, além das questões estruturais, o que torna seu trabalho acrescido de complexidade e de cobrança.

De modo geral acabam sobrecarregadas fisicamente (muitas crianças e poucas educadoras, apesar do número grande de funcionários) e mentalmente, vivenciando em seu dia-a-dia algumas descontinuidades que acabam por diminuir as chances de trazer novas

possibilidades para as crianças. Entende-se que elas têm consciência de que precisam de ajuda, mas parecem nomear as várias necessidades como sendo de atendimento psicológico.

Interessante perceber a consciência demonstrada, por algumas educadoras, de suas vivências no interior do abrigo, inclusive apontando necessidades específicas do trabalho, que podem ser estendidas como medidas de solução para as dificuldades vivenciadas no seu dia-a-dia, que poderiam diminuir a sobrecarga emocional e assim oferecer um serviço de melhor qualidade às crianças. Nessa mesma direção, enfatizam que estão de certa forma, “abandonadas” na tarefa de cuidar dessas crianças, necessitando de supervisão, acompanhamento e suporte técnico para melhorar o andamento do trabalho. No entanto, apesar das dificuldades relatadas, todas as educadoras que participaram mostraram um alto nível de envolvimento, comprometimento e motivação para o trabalho.

Por todas essas considerações realizadas até esse momento vale voltar o olhar para a necessidade de uma formação específica que as auxilie em sua função, na direção do que aponta Guará (2005), que ressalta a necessidade de profissionais altamente qualificados para lidarem com os mais variados problemas das crianças e suas famílias.

Acredita-se que essas são algumas das possíveis leituras do material em questão. O intuito foi o de levantar algumas questões consideradas pertinente para esse contexto. Ainda, espera-se que novas reflexões sejam feitas e mais iniciativas possam ser realizadas, de forma a re-significar o cotidiano das pessoas que convivem no abrigo em prol de melhores condições de vida e saúde dos que ali compartilham experiências.



REFERÊNCIAS

AMORIM, K. S., ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Matriz sócio-histórica. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). *Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2º Ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 1981.

AYRES, L.M. *De menor a criança, de criança a filho: alguns sentidos políticos de discursos da adoção*. Pró-forma de qualificação da tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BADINTER, E. *Um amor conquistado – o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BOWLBY, J. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL, Conselho Nacional de Assistência Social. *Orientações Técnicas serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Disponível em: www.mds.gov.br/cnas/noticias/cnas-e-conanda-orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento-para-criancas-e-adolescentes-1. Acesso em: 23 de março de 2010.

_____. Lei 12.010, de 3 de agosto de 2009. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/_atos2007-2010/lei/112010.htm. Acesso em: 23 de março de 2010.

_____. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e Adolescente.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB n. 1 de 7 de abril de 2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Disponível em: www.ufv.br/seg/diretrizes/edi.pdf. Acesso em 23 de março de 2010.

_____. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e comunitária*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: Conanda, 2006.

CALDANA, R.H.L. *Família: mulher e filhos três momentos numa revista católica brasileira (1935 a 1988)*. 1991. 158p. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CARVALHO, M. C. (Coord.). *Trabalhando abrigos*. São Paulo: IEE, 1993.

CARVALHO, A. M. Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. In: *Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CARVALHO, R. GOMES, S.H.P. BRUNELLO, R. É meu, é seu, é nosso, ou é da creche?. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, K. de S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). *Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CHRISTIANSEN, I. Is blood thicker than water? A discussion of how the rootmetaphor “blood is thicker than water” is expressed in Danish adoptive kinship. Conference/Workshop on International Adoption, “Where, how and to whom adopted children “belong”” (patrocinada pela Fundação McArthur), Hampshire College, Amherst, 11-13 maio, 2001.

COSTA, N.R.A. *A construção de sentidos relacionados à maternidade e à paternidade em uma família adotiva*. Ribeirão Preto, 2005. Tese (dout.) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. *Positioning: The discursive productions of selves, Journal for the Theory of Social Behavior*, Vol. 20, N 01, p.43-63.* versão traduzida: Posicionando: a produção discursiva de “selves” (Mary Jane Spink), 1997.

DOLDO, F. *Dialogando sobre crianças e adolescentes*. Campinas: Papyrus, 1989.

FONSECA, C.A. *Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação*. XXI Reunião Anual da ANPED. Caxambu, p.49-78, set, 1998.

FRAGA, L. B. *Infâncias, práticas educativas e de cuidado: concepções de educadoras de abrigo à luz da história de vida*. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – USP-Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2008.

FRAZATTO, L. Pensando a disciplina. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; (Orgs.). *Os afazeres na educação infantil*. São Paulo; Cortez, 2008.

GOMES, M. R. V., C. S. Entre o livre e o didático: o papel do lúdico na escola de educação infantil. In: COSTA, M. F. V.; COLAÇO, V. F. R.; COSTA, N. B. (orgs.). *Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetividade*. Fortaleza. Edições. UFC, 2007.

GUANAES, C. *A terapia de grupo como recurso conversacional: o processo de negociação de sentidos em um grupo ambulatorial de curta duração em saúde mental*. 2004. 214f. Tese Doutorado – Faculdade de Filosofia, ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto.

GUARÁ, I. M. F. R. Dilemas e avanços da política de abrigamento no Brasil. In: *INTERNACIONAL CONFERENCE, UNIVERSITY OF OSLO*, Norway, June - 29- July 3, 2005.

GULASSA, M. L. C. R. A fala dos abrigos. In: Batista, M.V. (coord.) *Abrigo: Comunidade de acolhida e sócio-educação*. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006.

HARAWAY, D. *Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilegio da perspectiva parcial*. Cadernos Pagu. Campinas, 5, p.7-41, 1995.

HARRÉ, R. VAN LANGENHOVE, L. *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell, 1999.

LEON, I.G. *Adoption losses: naturally occurring or socially constructed?* *Child Development*, 2002.

LEWIS, M. *Alterando o destino: por que o passado não prediz o futuro*. São Paulo: Moderno, 1999.

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A.. *Educação Infantil e Psicologia: para que brincar?* *Psicologia Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 14-21, 2003.

LYRA-DA-FONSECA, J. *Paternidade adolescente: uma proposta de intervenção*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

LYRA, J; MEDRADO, B. *Gênero e paternidade nas pesquisas demográficas: o viés científico*. *Revista Estudos Feministas*. Porto Alegre, ano 8, p. 145-158, 1º semestre, 2000.

MALDONADO, M.T. *Os caminhos do coração. Pais e filhos adotivos*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

MARCÍLIO, M. L. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

NEGROMONTE, D.D.F., PEDROSA, M.C. Desabrigamento: um vínculo a ser rompido. In: FRANCISCO, A.L., SOUZA, S.R.L. (Org.). *Psicólogos na FUNDAC: uma história que precisa ser contada*. Recife: FASA, 2009.

OLIVEIRA, R. C. *A história começa a ser revelada: panorama atual do abrigo no Brasil. Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006 (coletânea abrigar: 1).

OLIVEIRA, Z.M.R., GUANAES, C., COSTA, N.R.A. Discutindo o conceito de “jogos de papel” : uma interface com a “teoria de posicionamento”. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). *Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OSTETTO, L.E. *Imagens de infância no Brasil: crianças e infantes no Rio de Janeiro*. 1992. 185p. Dissertação (Mestrado) – Universidade federal de São Carlos, São Carlos.

PANTONI, R. V. Sim e não na hora certa! In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; (Orgs.). *Os afazeres na educação infantil*. São Paulo; Cortez, 2008.

PANTONI, R. V., TELES, R., MELLO, A. M. ROSSETTI-FERREIRA, M. C., Formação nossa de cada dia. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; (Orgs.). *Os afazeres na educação infantil*. São Paulo; Cortez, 2008.

PEDROSA, M. I. Vamos observar cuidadosamente a criança do berçário. In: RAMOS, T. K. G.; ROSA, E. C. S. (Org.). Recife. Prefeitura. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente. *Os saberes e as falas de bebês e suas professoras*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. *Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso*. Revista Reflexão e Crítica, v.18, n. 3, p. 431-442, 2005.

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva. In: Spink, M. J. (Org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teórico e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

POLETTI, M.; WAGNER, T.M.C.; KOLLER, S.H. *Resiliência e desenvolvimento infantil e de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva*. Psicologia: teoria e pesquisa, v.20,n.3, p.241-250, set/dez, 2004.

POTTER, J.; WETHERELL, M. How to analyze discourse. In: *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior*. London: Sage, 1987. Trad. Oswaldo Rodrigues Fr. (mimeo).

RAMOS, T. K. G.; ROSA, E. C. S. (Org.). Recife. Prefeitura. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente. *Os saberes e as falas de bebês e suas professoras*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008.

RIBEIRO, F. BUSSAB, V. OTTA, E. De colo em colo, de berço em berço. In: MOURA, Maria Lucia Seidl. (org.). *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

RIZZINI, I. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: Cortez, 2004;

_____. *O século Perdido: raízes históricas das Políticas para infância no Brasil*. 2.ed. ver. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I.; NAIFF, L.; BAPTISTA, R. *Acolhendo crianças e adolescentes: Experiências de Promoção de Direito à Convivência Familiar e Comunitária no Brasil*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; CIESPI; Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2006

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Virar gente: reflexões sobre desenvolvimento humano. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; (Orgs.). *Os afazeres na educação infantil*. São Paulo; Cortez, 2008.

_____. Introdução: seguindo a receita do poeta tecemos a rede de significações e este livro. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). *Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K., SILVA, A.P. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). *Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., SOLON, L. de A. G., ALMEIDA, I. G. (2008). *A voz da criança abrigada: a delicada arte da conversa e da escuta*. (mimeo)

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., VITORIA, T., GOULARDINS, L.G. Quando a criança começa a frequentar a creche ou pré-escola. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). *Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RUTTER, M. *Pathways from childhood to adult life*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1989.

SARTI, C. A. Famílias e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M. C. B. (Org) . *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, 2000.

SILVA, A. H. A., COSTA, E. F. O adulto, um parceiro especial. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; (Orgs.). *Os afazeres na educação infantil*. São Paulo; Cortez, 2008.

SILVA, E.R.A. (Coord.) *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004.

SILVA, A.P.S. *Continuidade/descontinuidade no envolvimento com crime: uma discussão crítica da literatura na psicologia do desenvolvimento*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Vol.15, no.3, Porto Alegre, 2002.

SILVA, A.P.S., ROSSETTI-FERREIRA, C., Novos ares para a educação infantil. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). *Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, A.P.S., ROSSETTI-FERREIRA, C., CARVALHO, A.M. Circunscritores: limites e possibilidade no desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; A., Kátia de Souza; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). *Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, A.P.S., VITORIA, T., PANTONI, R.V., BESANI, V., ROSSETTI-FERREIRA, M.C. As leis e a educação infantil. In: In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; (Orgs.). *Os afazeres na educação infantil*. São Paulo; Cortez, 2008.

SIQUEIRA, A. C. e DELL'AGLIO, D. D. *O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão literária*. *Psicologia & Sociedade*. 18 (1), p. 71-80, jan/abr. 2006.

SOLON, L.A.G. Introdução. In: SOLON, L.A.G. *Conversando com crianças sobre adoção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

SPINK, M. J. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. *Pesquisando no cotidiano: recuperando memórias de pesquisa em Psicologia Social*. *Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre, v.19, n. 1, p. 01-15, jan/abr.2007.

SPINK, M. J.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: A explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, p. 93-122, 2004.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: Spink, M. J. P. (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. São Paulo: 2004.

SPINK, M. J.; MENEGON, V. Práticas discursivas como estratégias de governabilidade: a linguagem dos riscos em documentos de domínio público. In: Lupicínio Iñiguez (Org.). *Análise de Discurso. Manual para Ciências Sociais*. 1 ed. Petrópolis: editora Vozes, v.1, 2004.

SPINK, P. *Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista*. *Psicologia e Sociedade*. São Paulo: ABRAPSO, v.15, n. 2, p.18-42, jul./dez, 2003.

SPITZ, René A. *O Primeiro ano de vida*. São Paulo: Martins Fontes, 1946.

WALLON, H. *Imitação e representação*. In: WEREBE, M.J.G. e NADEL- BRULFERT, J. (Orgs.). Henri Wallon, cap.8, p. 83-1007. São Paulo: Ática (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52) 1986/ Originalmente publicado em 1945.

_____. A expressão das emoções e seus fins sociais. In: *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971, p.89-94. Originalmente publicado em 1934.

VAN LANGENHOVE, L; HARRÉ, R.; Introducing Position Theory. In: Harré, R.; VAN LANGENHOVE, L. (Eds). *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

VENÂNCIO, R. P. *Famílias abandonadas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. Maternidade Negada. In: PRIORE, M. D. (org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

ZAZZO, R. Do corpo à alma: as respostas de Wallon e de Freud. In: _____. Henri Wallon: Psicologia e Marxismo. Lisboa: Tip. Garcia & Carvalho, 1978. p. 35-66.



ANEXOS



ANEXO 1:

Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento Para Crianças e Adolescentes

III. Orientações Metodológicas

- **Seleção, capacitação e Acompanhamento dos profissionais**

SELEÇÃO

Um processo de seleção criterioso dos profissionais que atuarão nos Serviços de Acolhimento é essencial para a garantia de contratação de pessoal qualificado e com perfil adequado ao desenvolvimento de suas funções, possibilitando a oferta de um serviço de qualidade aos usuários. Para tanto, deve-se prever, minimamente, os seguintes passos:

- Ampla divulgação, com informações claras sobre o Serviço de Abrigo, o perfil dos usuários, as atribuições e exigências do cargo a ser ocupado, salário e carga horária, dentre outros;
- Seleção pública, com atenção à exigência da formação mínima para cada função e experiência profissional;
- Avaliação de documentação. Documentação mínima exigida: documentos pessoais, certidão negativa de antecedentes criminais, atestado de saúde física e mental;
- Avaliação psicológica e social; estudo da vida pregressa, entrevista individual⁵³ e dinâmica de grupo⁵⁴;

⁵³ Nesta etapa, objetiva-se colher dados mais profundos sobre motivação da busca pelo emprego, aspectos subjetivos e documentos pessoais. O entrevistador deve ter atenção para como o candidato lida com perdas, luto, frustração, vínculo, imprevisto, seus projetos de vida e futuro, história familiar e como percebe a função pretendida. A fase de entrevista possibilita que sejam avaliados critérios específicos para o exercício do cargo de educador/cuidador. É neste momento, de abordagem subjetiva que se podem avaliar os critérios específicos do cargo.

⁵⁴ As dinâmicas de grupo são um instrumento útil para se perceber características do candidato importantes no exercício da função pretendida. É um momento de interação e por isso deve-se dirigir as dinâmicas para se observar capacidade de liderança, autoridade, cooperação, resolução de problemas, mediação de conflitos, criatividade, flexibilidade, tolerância, habilidades com crianças/adolescentes, disponibilidade e escuta para com este público. Nesta etapa já se evidenciam candidatos que não demonstram o perfil para a função de educador. Interessante que os próprios candidatos possam falar da dinâmica experienciada e tenham retorno do facilitador sobre sua participação. Muitas vezes o próprio candidato se depara com dificuldades em determinados aspectos enfatizados na dinâmica que são fundamentais para o cargo e percebe sua inadequação naquele momento.

- Características pessoais desejáveis; motivação para a função; aptidão para o cuidado com crianças e adolescentes; capacidade de lidar com frustração e separação; habilidade para trabalhar em grupo; disponibilidade afetiva; empatia; capacidade de mediação de conflitos; criatividade; flexibilidade; tolerância; pró-atividade; capacidade de escuta; estabilidade emocional, dentre outras.
- No caso de cuidadores/educadores residentes, para atendimento em casas-lares, também deverá ser verificado disponibilidade para residir, grau de independência pessoal e familiar que permita dedicação afetiva e profissional e capacidade para administrar a rotina doméstica.

CAPACITAÇÃO

Investir na capacitação e acompanhamento dos cuidadores/educadores, assim como de toda equipe, é indispensável para se alcançar qualidade no atendimento, visto se tratar de uma tarefa complexa, que exige, além de “espírito de solidariedade, “afeto” e “boa vontade”, uma equipe bem preparada.

Para tanto, é indispensável que seja prevista capacitação inicial de qualidade, e formação continuada dos profissionais, especialmente aqueles que têm contato direto com as crianças e adolescentes e suas famílias.

A seguir, serão apresentados temas e metodologias para a capacitação dos cuidadores/educadores, os quais devem ser adaptados às necessidades e demandas específicas de cada serviço:

CAPACITAÇÃO INTRODUTÓRIA

Apresentação do projeto político pedagógico da instituição; integração à equipe; acompanhamento como observador dos diferentes momentos da rotina institucional e posterior discussão sobre as observações. O nível de experiência do cuidador/educador norteará o repasse e o conteúdo das informações neste momento de adaptação à rotina da instituição.

Temas relevantes a serem trabalhados em uma capacitação inicial:

- legislação pertinente (SUAS, PNCFC, ECA), com intuito de que o cuidador/educador compreenda as medidas protetivas, competências e articulação entre as instâncias envolvidas;

- etapas do desenvolvimento da criança e do adolescente (características, desafios, comportamentos típicos, fortalecimento da autonomia, desenvolvimento da sexualidade, brincadeiras e jogos adequados para cada faixa etária, exploração do ambiente, mediação de conflitos, colocação de limites, etc.);
- comportamentos frequentemente observados entre crianças/adolescentes separados da família de origem, que sofreram abandono, violência, etc.;
- práticas educativas; como ajudar a criança/adolescente a conhecer e a lidar com sentimentos, fortalecer a auto-estima e contribuir para a construção da identidade;
- novas configurações familiares e realidade das famílias em situação de vulnerabilidade social.

CAPACITAÇÃO PRÁTICA

Antes de assumir suas funções, o/a cuidador/educador deverá passar por um período mínimo de 80 horas acompanhando, como auxiliar, os diferentes momentos da rotina institucional, sempre sob supervisão de um(a) cuidador/educador experiente e da equipe técnica.

No caso de cuidador/educador residente, este período deverá ser de, no mínimo, 30 dias de acompanhamento, como auxiliar, dos diferentes momentos da rotina da casa-lar, sempre sob supervisão de um(a) cuidador/educador residente experiente e da equipe técnica.

FORMAÇÃO CONTINUADA

“Se pretendemos garantir qualidade ao projeto pedagógico dos abrigos, os horários para que os educadores possam participar de cursos, reuniões de formação, seminários e leituras devem ter lugar no planejamento da organização e das escalas de trabalho”⁵⁵.

Depois da contratação, adaptação à rotina institucional é fundamental o acompanhamento sistemático do profissional, incrementado com capacitações continuadas. A rotina de uma instituição de acolhimento não é fácil. São várias crianças, por menor que seja o grupo, com diferentes perfis, necessidades e urgências. As situações do cotidiano exigem resolutividade, rapidez, mobilidade que, com o passar do tempo, podem gerar um automatismo de respostas do profissional. Ou seja, há grande probabilidade de se cair na

⁵⁵ Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação; coletânea Abrigar. Instituto Camargo Corrêa.

rotina, agir sem pensar muito no atendimento que está sendo realizado. Outra realidade destas instituições é que os casos lá acolhidos são, na sua grande maioria, graves o que acaba afetando de alguma forma emocionalmente os profissionais. Por toda esta realidade, algumas atividades de acompanhamento são tão importantes no sentido de melhorar o desempenho do profissional, a qualidade do atendimento institucional e o bem-estar das crianças e dos adolescentes acolhidos. São elas:

- Reuniões de equipe periódicas (discussão de casos, fechamento de casos, construção de consensos, revisão / melhoria da metodologia);
- Formação continuada sobre temas recorrentes do cotidiano, assim como sobre temas já trabalhados na fase de preparação, orientada pelas necessidades institucionais (promovida pela própria instituição e/ou cursos externos);
- Estudos de caso;
- Supervisão institucional com profissional externo;
- Encontros diários de 15-20 minutos entre os profissionais dos diferentes turnos para troca de informações;
- Grupo de escuta mútua;
- Espaço de escuta individual;
- Avaliação, orientação e apoio periódicos pela equipe técnica.

ANEXO 2: APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

2ª VIA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº. 018/2010 - CEP/CCS

Recife, 14 de Julho de 2010

Registro do SISNEP FR – 275564

CAAE – 0213.0.172.000-09

Registro CEP/CCS/UFPE Nº 217/09

Título: **“Sentidos de infância e desenvolvimento para educadores em contexto de abrigo”**.

Pesquisadora Responsável: Ludmila Martins de Sousa.

Senhora Pesquisadora:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS/UFPE) registrou e analisou, de acordo com a Resolução N.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o protocolo de pesquisa em epígrafe, aprovando-o e liberando-o para início da coleta de dados em 01 de setembro de 2009.

Ressaltamos que o pesquisador responsável deverá apresentar um relatório ao final da pesquisa.

Atenciosamente

Prof. Geraldo Bosco Lindoso Couto
Coordenador do CEP/CCS / UFPE

A
Mestranda Ludmila Martins de Sousa
Prog. Pós-Graduação em Psicologia – CFCH/UFPE



APÊNDICES



APÊNDICE 1:
Carta de anuência 1

CARTA DE ANUÊNCIA

(Nome do Diretor responsável FUNDAC)

(Nome do Diretor responsável DIAP)

Situada à (rua, av. número, bairro) _____

Município de _____ do Estado de Pernambuco, manifesta por meio deste termo estar ciente e de acordo com a realização do Projeto de Dissertação, intitulado “Sentidos de infância dos educadores em contexto de abrigo”, a ser desenvolvido pela aluna Ludmila Martins de Sousa, sob a orientação da professora Jaileila de Araújo, do Departamento de Psicologia da UFPE.

(Assinatura legível do responsável)

APÊNDICE 2:**Termo de consentimento****TERMO DE CONSETIMENTO**

Declaro que Abrigo Casa da Abrigo é dirigido e orientado pela Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE), estando automaticamente autorizado o trabalho de pesquisa “OS SETIDOS DE INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO PARA EDUCADORES DE ABRIGO” da mestranda Ludmila Martins de Sousa, quando este recebeu autorização no dia 30 de julho de 2009 para o prosseguimento da pesquisa.

Atenciosamente,

Recife, 18 de agosto de 2009

APÊNDICE 3:
Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Sexo:_____ Idade:_____
2. Grau de instrução:_____
3. Como ficou sabendo do cargo? _____
4. Por que se interessou em trabalhar como educador? _____
5. Tempo que trabalha na instituição: _____
6. Horário de trabalho:_____
7. Funções diferentes que exerceu na instituição:_____
8. Rotina de trabalho do educador:_____
9. Já recebeu curso ou treinamento para realizar seu trabalho? _____
10. Quantas vezes? _____
11. Quanto tempo durou esse curso ou treinamento? _____
12. Quais conteúdos abordados? Qual te chamou mais atenção?_____
13. Se você pudesse escolher, o que você acha que deveria conter? Quais conteúdos você acha importantes?_____
14. O educador deve saber sobre a vida da criança? Por quê? _____
15. O que é ser educador? _____
16. O que a instituição espera de um educador? _____
17. O que precisa para ser educador? _____
18. O que se precisa para cuidar de uma criança? _____
19. O que é infância para você? _____
20. O que uma criança precisa em sua opinião? _____

21. O que é desenvolvimento saudável para você? _____
22. O que é infância em abrigo para você? _____
23. O que uma criança abrigada precisa em sua opinião? _____
24. O que é desenvolvimento saudável em abrigo para você? _____
25. O que é mais fácil no seu trabalho? _____
26. O que é mais difícil no seu trabalho? _____
27. Se você pudesse mudar alguma coisa no seu trabalho, o que seria? _____

APÊNDICE 4:

Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa – “Sentidos sobre infância dos educadores em contexto de abrigo”. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador (a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Nome da pesquisa: Sentidos sobre infância dos educadores em contexto de abrigo

Pesquisador (A) responsável: Ludmila Martins de Sousa

Endereço: Rua Manoel Lubambo, 96- Afogados

Telefone: (81) 34287019/ 8798-3234

Objetivos:

Este trabalho tem como objetivo compreender os sentidos sobre infância dos educadores de abrigo.

Procedimentos do estudo:

Nesse primeiro momento, pretende-se realizar entrevistas com os educadores de abrigo. Posteriormente, essas entrevistas serão transcritas e analisadas, preservando a identidade do educador.

Riscos e desconfortos:

A presença de uma pessoa estranha, durante os momentos de trabalho de educadores, pode ocasionar constrangimentos e inibições nos mesmos. Para contornar tal situação a pesquisadora se compromete a evitar abordagens diretas e invasivas à rotina das educadoras e do abrigo em geral. Obedecerá a uma rotina de observação, devidamente negociada com a equipe gestora do abrigo, para fins de estabelecer a familiaridade necessária com o lócus da pesquisa, minimizando possíveis efeitos perturbadores de sua presença no local.

Benefícios:

Esta pesquisa trará contribuições para o aprimoramento da instituição abrigo. Esse estudo pode ser importante para inferir a compreensão de infância e desenvolvimento dos

profissionais, ajudando no sentido de tornar mais clara o processo de desenvolvimento infantil. Ademais, ajudará a instituição e seus profissionais a pensar em programas/atividades que promovam um melhor desenvolvimento destas crianças.

Custo/Reembolso para o participante:

Os sujeitos desta pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação neste trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à sua participação.

Confidencialidade da pesquisa:

É garantido o sigilo que assegura a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos nesta pesquisa. Somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos desta pesquisa.

Assinatura do pesquisador responsável: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, NOME DO RESPONSÁVEL (A), RG/CPF, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado (a) pelo pesquisador (a) - (NOME DO PESQUISADOR (A)) - dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

LOCAL E DATA:

Nome da cidade, data, ano.

NOME E ASSINATURA:

(Nome por extenso)

(Assinatura)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)